



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

GABRIEL GUIMARÃES ALEXANDRE

**PRÁTICAS LETRADAS DE GAMIFICAÇÃO: ESTUDO DO
PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

São José do Rio Preto
2020

GABRIEL GUIMARÃES ALEXANDRE

**PRÁTICAS LETRADAS DE GAMIFICAÇÃO: ESTUDO DO
PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES – Proc.
88882.180773/2018-01

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina Komesu
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Renira Rampazzo
Gambarato – Jönköping University, Suécia

São José do Rio Preto
2020

A381p

Alexandre, Gabriel Guimarães

Práticas letradas de gamificação : estudo do processo de textualização no Ensino Superior / Gabriel Guimarães Alexandre. -- São José do Rio Preto, 2020
136 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Fabiana Komesu

Coorientadora: Renira Rampazzo Gambarato

1. Linguística. 2. Letramentos acadêmicos. 3. Gamificação. 4. Digital Literacy. 5. Multimodalidade. I. Título.

GABRIEL GUIMARÃES ALEXANDRE

**PRÁTICAS LETRADAS DE GAMIFICAÇÃO: ESTUDO DO
PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES – Proc.
88882.180773/2018-01

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina Komesu
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto (São Paulo)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Adriana Fischer
FURB – Blumenau (Santa Catarina)

Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito
UFSCar – São Carlos (São Paulo)

São José do Rio Preto
10 de fevereiro de 2020

“Num círculo, o centro é naturalmente imóvel; mas, se a circunferência também o fosse, não seria ela senão um centro imenso.”
Plotino (tradução de Guimarães Rosa, 1976, p. v).

AGRADECIMENTOS

Pelas diferentes formas de participação neste trabalho, quero agradecer:

à família, pela paciência e pelo apoio incondicionais;

aos amigos, pela parceria, pelo carinho e pelo zelo,

aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto, por todo aprendizado oferecido;

aos professores e colegas da Linha de Pesquisa *Oralidade e Letramento*, pela oportunidade de debate sobre diferentes temas científicos;

ao Prof. Dr. Bertrand Daunay, Université de Lille, França, e ao Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, USP, pela disciplina ofertada na USP em 2018;

aos colegas do Grupo de Pesquisa *Práticas de escrita e leitura em contexto digital*, pelo companheirismo e pelas discussões importantes para minha formação;

aos participantes do Curso de Extensão “Linguagem e Gamificação”;

à Prof^a. Dr^a. Cristiane Carneiro Capristano e ao Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito, pelas importantes contribuições realizadas no Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP (SELin), respectivamente, no painel e no debate;

à Prof^a. Dr^a. Adriana Fischer e ao Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito, pelas importantes contribuições realizadas no exame de qualificação geral;

à Prof^a. Dr^a. Adriana Fischer, Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito, membros titulares, e Prof^a. Dr^a. Fernanda Correa Silveira Galli, Prof^a. Dr^a. Cristiane Carneiro Capristano, membros suplentes, pela participação na defesa;

à Prof^a. Dr^a. Renira Rampazzo Gambarato, Jönköping University, Suécia, pela coorientação;

em especial, à orientadora deste trabalho, Prof^a. Dr^a. Fabiana Komesu, pelo profissionalismo, pela dedicação e pela presença sempre amiga.

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

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado investiga a Gamificação, entendida como uso de elementos de jogos em contextos “não-jogo”, como recurso metodológico na elaboração de atividades aplicadas no Ensino Superior. Ancorados em pressupostos teórico-metodológicos dos Estudos de Letramentos, o objetivo geral desta pesquisa foi o de estudar o modo como universitários ocupam *posicionamentos discursivos*, a eles atribuídos pela instituição, em duas (02) atividades gamificadas de produção textual, considerando-se “jogo” de expectativas, sócio-historicamente marcadas, entre instituição e participante. Esse objetivo geral desdobrou-se em dois objetivos específicos: (i) investigar, nas produções textuais da atividade 1, “fortalezas” e “fraquezas” do sujeito escrevente, observando-se sistema de distribuição de pontos a aspectos pelo sujeito eleitos e uso de ferramentas digitais apresentadas pelo professor/instituição nessa atividade e (ii) investigar, nas produções textuais da atividade 2, como o sujeito escrevente desempenha tarefas predeterminadas segundo instrução gamificada, observando-se ferramentas digitais de uso frequente e trabalho individual/coletivo no processo de escrita colaborativa *on-line*. A hipótese de partida foi a de que a Gamificação, no processo de produção textual no Ensino Superior, facultaria maior comprometimento dos sujeitos com tarefas vinculadas a seu posicionamento profissional, uma vez que têm de considerar não apenas etapas da produção textual, sob sua responsabilidade, mas também as realizadas por outros, colegas participantes do processo. O *corpus* da pesquisa é composto por 34 produções textuais, retiradas de um conjunto de material recolhido em um Curso de Extensão intitulado “Linguagem e Gamificação”. Os resultados alcançados apontam, por um lado, para uma adesão dos participantes nas duas atividades de produção textual, seja no que se refere a aspectos do processo de textualização, seja no que se refere ao reconhecimento de funções valorizadas pela instituição formadora. Por outro lado, os resultados também colocam em evidência a desconsideração de aspectos mais específicos e especializados como parte das “qualidades” esperadas de um profissional de Línguas, a exemplo do modo de circulação do texto em plataformas digitais. No que se refere à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), os resultados atingidos mostram que esse uso está mais centrado na potencialização de habilidades já apresentadas pelos participantes do que propriamente no ensino linear de ferramentas para produção textual.

Palavras-chave: Práticas letradas de gamificação; Letramentos acadêmicos; Gamificação; Posicionamentos discursivos; Multimodalidade.

ABSTRACT

This master's research focuses on Gamification, understood as the use of game elements in non-game contexts, as a methodological resource in the elaboration of activities applied in Higher Education. Anchored in the theoretical-methodological assumptions of the New Literacy Studies, the main objective of the research was to investigate the way university students occupy discursive positions attributed to them by the institution, in 02 gamified textual production activities, considering a dynamic of “expectations”, social-historically marked, between university institution and participant. Specifically, we focus on two objectives: (1) to investigate, in the textual productions of activity 1, the “strengths” and “weaknesses” of the writing subject, observing system of distribution of points to aspects elected by the subject and the use of digital tools presented by the teacher/institution in this activity and (2) to investigate, in the textual productions of activity 2, how the subject performs predetermined tasks according to gamified instruction, observing frequent digital tools and individual/collective work in the online collaborative writing process. The starting hypothesis was that Gamification, in the process of textual production in Higher Education, would provide greater commitment of subjects with tasks linked to their professional positioning, since they have to consider not only stages of textual production, under their responsibility, but also those carried out by others, fellow participants in the process. The research corpus is composed by 34 textual productions, taken from a data set collected in an Extension Course entitled “Language and Gamification”. The results achieved point, on the one hand, to the participation of the participants in the two textual production activities, both in terms of aspects of the textualization process and in terms of the recognition of functions valued by the training institution. On the other hand, the results also highlight the disregard for more specific and specialized aspects as part of the “qualities” expected of a language professional, such as the way text is circulated on digital platforms. Regarding to the use of digital information and communication technologies (TDIC), the results achieved show that this use is more focused on enhancing the skills already presented by the participants than on the linear teaching of tools for textual production.

Keywords: Gamified literacy practices; Academic literacies; Gamification; Discursive positions Multimodality.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Total de habilidades pontuadas em A1-a e A1-b	56
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das atividades do Curso de Extensão -----	41
Quadro 2 – Funções dos participantes na produção textual-----	53
Quadro 3 – Relação entre participantes e dinâmica de grupo -----	54
Quadro 4 – Fortalezas e Fraquezas nas Árvores de habilidades -----	57
Quadro 5 – Concepções de fortalezas e fraquezas de profissionais/não profissionais -----	59
Quadro 6 – Modo de adesão dos sujeitos participantes às funções nas produções textuais comentadas -----	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Lugar da Gamificação na ludificação cultural -----	19
Figura 2	– Árvore de habilidades do <i>League of Legends</i> -----	44
Figura 3	– Valores espaciais do significado composicional-----	46
Figura 4	– Tela de seleção de avatares com mapa de rotas e funções -----	51
Figura 5	– Orientação superior-inferior -----	62
Figura 6	– Orientação inferior-superior -----	64
Figura 7	– Orientação centralizada -----	65
Figura 8	– Customização de habilidades numa organização hierárquica-----	67
Figura 9	– Efeito de literalidade de uma produção verbo-visual-----	70
Figura 10	– Efeito de literalidade de outra produção verbo-visual -----	70
Figura 11	– Efeito de literalidade em produção com ferramenta analógica -----	71
Figura 12	– Efeito metafórico em Árvore de habilidade-----	72
Figura 13	– Troca total de imagens em uma Árvore de habilidades -----	75
Figura 14	– Valor informacional e relações verbo-visuais I -----	76
Figura 15	– Valor informacional e relações verbo-visuais II -----	78
Figura 16	– Página inicial do blog Passagens-----	83
Figura 17	– Valor informacional de um resumo produzido de modo individual-----	88
Figura 18	– Sobreposição entre as funções de Editor e de Revisor-----	94
Figura 19	– Sobreposição entre as funções de Crítico e de Editor -----	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - POR UMA NOÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS DE GAMIFICAÇÃO ..	17
1.1 Breve percurso sobre os estudos da Gamificação.....	17
1.2 Letramento(s) e Práticas Letradas de Gamificação	26
1.3 Processo de textualização no Ensino Superior	29
1.3.1 Concepções de texto dos estudos de Letramentos	31
1.3.2 O processo de textualização no Ensino Superior	34
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
2.1 Curso de Extensão “Linguagem e Gamificação”	40
2.2 Produção de Árvore de habilidades.....	43
2.3 Dinâmica de Rotas na produção textual	50
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
3.1 “Fortalezas” e “fraquezas” em práticas letradas de gamificação	55
3.1.1 Significado da composição: uma orientação hierárquica às avessas?	62
3.1.2 Relações verbo-visuais e uso de tecnologias digitais: comparações	68
3.2 Dinâmica de rotas: identidades sociais em jogo	81
3.2.1 Atividade antecedente: expectativas institucionais	81
3.2.2 Atividade gamificada: identidades sociais em jogo	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	109
ANEXO A – Parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa	109
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	112
ANEXO C – Atividade “Produzindo Árvore de habilidades”	114
ANEXO D – Atividade “Dinâmica de rotas”	130

INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU), em documento aprovado em 2015 sobre Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável,¹ estabeleceu um conjunto de objetivos, em nível internacional, que buscam desenvolver sustentavelmente os habitantes do planeta, considerando-se as dimensões econômica, social e ambiental. As propostas estão organizadas num conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), dentre os quais destacamos o ODS 4, “Educação de Qualidade”, que visa a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” Uma das metas do ODS 4 é a de “até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.” A ONU reconhece que a lista de tarefas é ambiciosa, mas acredita que a tentativa de cumprimento de metas permitirá vislumbrar a erradicação da pobreza extrema do mundo.

Para o que nos interessa discutir nesta pesquisa, práticas sociais de leitura e de escrita, na relação com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), apresentam forte potencial para corroborar o progresso humano, dada a possibilidade de aprendizado de “novos” estudos de letramentos, segundo posicionamento crítico, colaborativo e transformativo, a exemplo do que Lankshear e Knobel (2006; 2011) observam ao revisitar epistemologias de ensino e de aprendizagem, num contexto reconhecido como complexo, heterogêneo e instável. A ênfase na necessidade de dar acesso a ferramentas digitais e, ao mesmo tempo, de promover uso crítico é retomada por outros autores no domínio dos estudos de letramentos, a exemplo de Rinck e Mansour (2013), na análise que fazem do fenômeno “copiar” e “colar” em práticas letradas escolares na contemporaneidade, e de Gourlay, Hamilton e Lea (2014), na avaliação da relação entre letramentos acadêmicos e letramentos digitais no Ensino Superior, para citar autoras que têm se

¹ Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Acesso em: 08 out. 2019.

ocupado, na Europa e nos Estados Unidos, de investigação sobre linguagem e tecnologias na educação.

No Brasil, observa-se, há mais de dez anos, no que se refere a políticas públicas de incentivo a uso de tecnologias na formação acadêmica, a Portaria n.º 4.059, de 2004, do Ministério da Educação (MEC), que introduzia, àquela época, na organização pedagógica e curricular dos cursos superiores reconhecidos, a oferta de atividades didáticas centradas na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos que utilizem tecnologias de comunicação, desde que essa oferta não ultrapassasse 20% da carga horária total do curso (artigo n.º 1, parágrafos 1 e 2). No âmbito de ações que visam à integração de tecnologias no ensino no Estado de São Paulo, numa universidade como a Universidade Estadual Paulista (UNESP), há a experiência do Núcleo de Educação a Distância da UNESP (NEaD), iniciada em 2009, com graduação, pós-graduação e extensão,² e, além disso, ações do Programa “Graduação Inovadora da UNESP”,³ iniciadas em 2013.

Dessa forma, reconhecidas as necessidades e ações institucionais no cenário nacional e internacional, esta pesquisa alinha-se ao estudo de práticas sociais de leitura e de escrita, considerando-se, por um lado, o contexto formal do Ensino Superior, na formação acadêmica de universitários e professores, por outro, o contexto profissional, na formação caracterizada por “habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”, como apresentado no ODS 4 da Agenda 2030 da ONU.

O estudo da escrita no Ensino Superior pode ser realizado de diferentes perspectivas, evidenciando a produtividade de se trabalhar com esse objeto de investigação. A variedade teórica e metodológica dos trabalhos, conforme atestam Assis, Bailly e Corrêa (2017), indica não apenas que a escrita é considerada como a mais importante forma de registro (conforme trabalho de Corrêa [2004], citado pelos autores), mas, também, que as tecnologias digitais têm potencializado outras formas de registro, “[...] tais como imagens estáticas, imagens em movimento e sons, como nos tem sido possibilitado experienciar, cotidianamente, no contato com a variedade de textos da *web*.” (*ibid.*, p. 9-10). Desse modo, no contexto da investigação de práticas sociais letradas e uso de tecnologias digitais, a Gamificação tem despertado

² Disponível em: <https://edutec.unesp.br/index.php/pt-br/>. Acesso em: 08 out. 2019.

³ Disponível em: <http://www.unesp.br/Home/prograd/programa-de-graduacao-inovadora.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

interesse de estudo no que diz respeito à exploração de conteúdos pedagógicos com base em aplicativos apresentados pelo mercado, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, segundo distintas necessidades de professores e alunos (LEFFA; VETROMILLE-CASTRO, 2019).

A definição de Gamificação, conforme discutido nesta dissertação, não é um consenso entre áreas. Toda tentativa de apreensão do fenômeno, em contrapartida, aponta para uma característica geral, já indiciada por Deterding *et al.* (2011), segundo a qual a Gamificação seria a ação de utilizar princípios gerais dos jogos para aplicá-los em contextos ditos “não jogo”. Esse movimento de *transposição* é compreendido como algo antigo. Por acompanharem o desenvolvimento da cultura (HUIZINGA, 2009), os jogos e seus elementos sempre foram utilizados com o objetivo de tornar lúdica uma tarefa que, a princípio, não seria interessante. Esses elementos podem ser encontrados na recompensa dada pelo professor, quando um aluno cumpre certa tarefa dentro da sala de aula (uma nota bônus a ser acrescentada ao final do bimestre escolar, um doce específico a ser dado ao vencedor de uma gincana); no cumprimento de metas estabelecidas por uma empresa (quantidade de vendas por mês, bonificação salarial após uma série de procedimentos lúdicos); ou, então, mais atualmente, no acúmulo de pontos de cartão de crédito para que um cliente possa convertê-los em prêmios variados. Os breves exemplos sobre essa transposição de elementos de jogos para outros contextos colocam em evidência a importância dos estudos sobre essa prática social letrada.

É sabido que o interesse social por jogos, em especial, os digitais, é cada vez mais crescente. De acordo com a Associação Brasileira de Desenvolvedores de Games (ABRAGAMES), 61 milhões de brasileiros são usuários de jogos digitais *on-line*. O nosso país ocupa a 11.^a posição no consumo desses jogos no mundo. *League of Legends* (Liga dos Lendários), jogo digital *on-line* com o qual trabalhamos nesta pesquisa, ocupa, na atualidade, a posição de jogo digital mais jogado do mundo.⁴ Segundo dados compilados pela agência *DFC Intelligence*, em parceria com a rede de jogos *Xfire*, os jogadores de *League of Legends* já tinham acumulado, em 2012 (portanto, há pelo menos sete anos), mais de 1,3 bilhão de horas de *gameplay*,⁵ isto é, de horas investidas por jogadores em experiências de interação

⁴ Disponível em: <https://www.superdataresearch.com/>. Acesso em: 26 abr. 2019.

⁵ Disponível em: <https://newzoo.com/insights/rankings/top-20-core-pc-games/>. Acesso em: 01 out. de 2019.

com o sistema para que o jogo possa ser completado, o que coloca em evidência o forte interesse social (e o da indústria de jogos) em *League of Legends*.

Com base em pressupostos teórico-metodológicos advindos dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*), o objetivo principal deste trabalho é investigar o modo como sujeitos escreventes, participantes de um curso de extensão presencial em uma universidade pública do Estado de São Paulo, ocupam *posicionamentos discursivos* a eles atribuídos pela instituição universitária, em duas (02) atividades (doravante atividade 1 e atividade 2) de produção textual de base gamificada, considerando-se “jogo”⁶ de expectativas, sócio-historicamente marcadas, entre participante (futuro profissional) e instituição. A hipótese inicial era a de que a Gamificação, no processo de produção textual no Ensino Superior, facultaria maior comprometimento dos sujeitos com tarefas vinculadas a seu posicionamento profissional, uma vez que têm de considerar não apenas etapas da produção textual, sob sua responsabilidade, mas também as realizadas por outros, colegas participantes do processo. O conjunto do material é formado de 34 (trinta e quatro) produções textuais, produzidas por participantes de um Curso de Extensão intitulado “Linguagem e Gamificação”, realizado numa universidade pública do Estado de São Paulo, no 2.º semestre de 2018.⁷ Os objetivos específicos são:

- (1) investigar, nas produções textuais da atividade 1,⁸ “fortalezas” e “fraquezas” do sujeito escrevente, observando-se sistema de distribuição de pontos a aspectos pelo sujeito escrevente eleitos e uso de ferramentas digitais apresentadas pelo professor/instituição nessa atividade;
- (2) investigar, nas produções textuais da atividade 2, como o sujeito escrevente desempenha tarefas predeterminadas segundo instrução gamificada, observando-se ferramentas digitais de uso frequente e trabalho individual/coletivo no processo de escrita colaborativa *on-line*.

Em um primeiro momento, apresentamos trabalhos sobre Gamificação, procurando situar a temática no âmbito dos estudos de letramentos, em favor de

⁶ As aspas utilizadas no sintagma “jogo” se justificam pela expressão metafórica que indica uma dinâmica de antecipações e projeções, características não apenas da relação dialógica entre posicionamentos enunciativos, mas também da relação dos jogos com o conceito de *metagaming*, cuja definição implica na antecipação ou projeção das habilidades do adversário.

⁷ A apresentação do curso será feita no “Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos”.

⁸ A instrução das atividades será explicitada no “Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos”.

uma noção de “Práticas letradas de gamificação”; em seguida, apresentamos o quadro teórico-metodológico delineado e, também, a metodologia utilizada para a recolha e a análise do conjunto de material. Ressaltamos que todos os procedimentos metodológicos foram objeto de análise e de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP, conforme explicitado adiante.

De nosso ponto de vista, os resultados obtidos neste trabalho contribuem, de modo amplo, com estudos da linguagem, no que se refere à relação entre letramentos acadêmicos e letramentos digitais na formação acadêmica e profissional e, de modo particular, com estudos do processo de textualização no Ensino Superior, na investigação de (novos) modos de composição do “texto”, segundo relação entre diferentes semioses, no estudo do uso de tecnologias digitais e procedimentos metodológicos de base gamificada na produção textual que possam facultar maior engajamento de universitários no reconhecimento de demandas da (futura) profissão.

CAPÍTULO 1

POR UMA NOÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS DE GAMIFICAÇÃO

Neste capítulo, traçamos um percurso sobre estudos da Gamificação na relação com a investigação de práticas sociais em diferentes campos do conhecimento. Após caracterizar nosso trabalho no âmbito de uma reflexão sobre os conceitos *amplo* e *restrito* da Gamificação, expomos alguns princípios gerais de jogos, que podem ser utilizados em diferentes contextos nos quais o traço de ludicidade não teria lugar. Discutimos alguns trabalhos em que o conceito da Gamificação aparece associado ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Argumentamos em favor de uma noção de *práticas letradas de gamificação*, com base na qual circunscrevemos as práticas de letramento aqui desenvolvidas e analisadas.

1.1 Breve percurso sobre os estudos da Gamificação

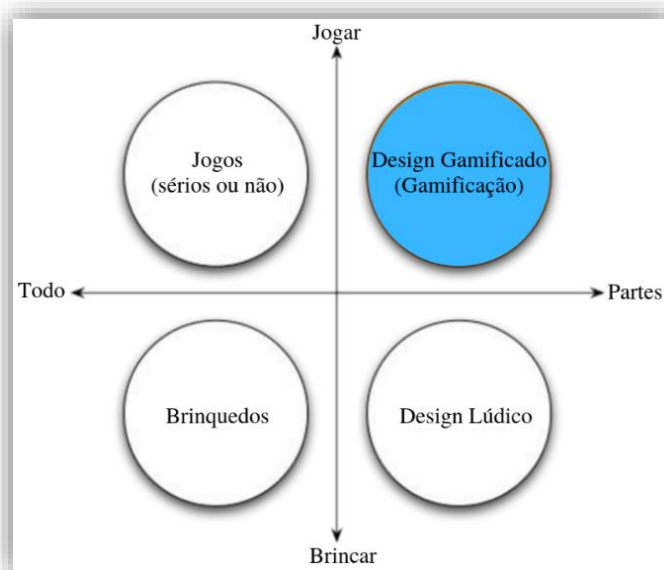
O conceito de Gamificação tem polissemia atestada em trabalhos advindos de diferentes campos de investigação e é compreendido, comumente, como uso de princípios gerais de jogos em contextos entendidos como de “não-jogo”. Fuchs *et al.* (2014), em investigação sobre trabalhos dedicados à temática, situam o conceito numa perspectiva, ao mesmo tempo, *ampla* e *restrita*. Situar o conceito numa perspectiva *ampla* implica reconhecê-lo enquanto processo geral, em que “jogos e experiências lúdicas são compreendidos como componentes essenciais da sociedade e da cultura.” (FUCHS *et al.*, 2014, p. 8). O trabalho do filósofo Huizinga (2000 [1938]) fornece-nos um exemplo dessa perspectiva, uma vez que situa a existência dos jogos enquanto “realidade autônoma” (*op. cit.*, p. 6), concebendo-o como componente fundamental para o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Além disso, o sociólogo Roger Caillois (1960; 1961; 1964 *apud* FUCHS *et al.*, 2014) argumentou, em trabalho sobre mitos, baseado na antropologia e na biologia, que as experiências lúdicas podem, de fato, pertencer a qualquer modo de existência (humana e não-humana), considerando tais experiências mais como um processo de reação instintiva do que como um processo de racionalização, reação

esta que tem relação com o ambiente circundante, como uma forma de adaptação que conecta a vida e a morte num estado único (FUCHS *et al.*, 2014, p. 8).

Situar o conceito numa perspectiva *restrita*, por sua vez, conforme Fuchs *et al.* (2014), significa descrever uma prática mais “limitada”, reconhecida e explorada em estudos recentes da área de *Marketing* e *Design* de Jogos, por exemplo. Deterding *et al.* (2011) já se sensibilizam para o uso recorrente desses dois modos de compreender o conceito da Gamificação. Pode-se dizer que se situam nessa segunda perspectiva, a restrita, a qual diz respeito ao potencial de engajamento que os jogos trazem a contextos não muito atraentes aos sujeitos. A Gamificação viria suprir essa falta de experiência lúdica encontrada em contextos compreendidos como “sérios”. Gamificar, da perspectiva desses autores, não seria somente delimitar um conjunto restrito de características pertencentes aos jogos, pois muitas delas apareceriam e o conceito seria vago. Preferem priorizar a descrição de elementos encontrados em jogos a estabelecer parâmetros próprios de jogos, recuperando o traço de entretenimento, constitutivo dos jogos.

Considerar a Gamificação sob a ótica de uma prática mais “limitada” não significa que seja menos complexa. Pode-se comprovar essa complexidade no esforço de estudiosos para estabelecer o que seriam, afinal, esses princípios gerais de que todos os jogos seriam constituídos. No cenário dos estudos de Gamificação, Deterding *et al.* (2011), definem o conceito como uso de elementos de *design* dos jogos em contextos entendidos como “não-jogo”. Tais elementos (*partes*) seriam necessários para engajar sujeitos e resolver problemas em diferentes contextos (*todo*). Assim, defendem o uso de “contextos não-jogo” apenas para deixar de lado o uso de jogos para construir outro jogo (caso dos Jogos Sérios), o que não faria parte do conceito de Gamificação que propõem., conforme podemos observar na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Lugar da Gamificação na Ludificação cultural



Fonte: Adaptado de Deterding *et al.* (2011)

De acordo com os autores, haveria uma diferença entre jogos e brinquedos, aliados a uma reflexão sobre “jogar” e “brincar”. A diferença entre ambos estaria, de forma geral, no fato de que “jogar um jogo” implica submeter-se a regras explícitas, enquanto “brincar com brinquedos” não implicaria a necessidade de submeter-se a regras predeterminadas, ainda que haja convenções que as sustentem nas culturas e nas sociedades. Tais noções, conforme afirma Deterding (2014), são inspiradas na distinção de Caillois (2001 [1958]) entre *paidia* e *ludus*: esta se referiria a formas mais espontâneas de ações e comportamentos relacionados ao ato de brincar; aquela se referiria, por sua vez, a metas direcionadas a desafios, numa interação regrada. A Gamificação se situaria, então, no uso de elementos (partes) de jogos, em busca de se “jogar” em outros contextos, fora daqueles em que dado jogo seria projetado.

Ainda nos estudos sobre a Gamificação, Zichermann e Cunningham (2011) assumem o conceito como “processo de uso de mecânicas e pensamento de jogos para engajar usuários e resolver problemas” (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, p. 16). Elencam nove mecânicas que têm capacidade de produzir respostas estéticas significativas aos jogadores:

(1) *pontos*, que possibilitam acompanhamento dos jogadores durante a interação com o sistema, estimulando não apenas o jogador a ver seu próprio progresso, mas também o desenvolvedor, que monitora os resultados;

(2) *níveis*, compreendidos como etapas indicadoras do progresso do jogador no jogo;

(3) *placar*, com o propósito de realizar comparações, estimulando a competitividade;

(4) *insígnias*, elementos simbólicos que exibem conquistas e progressos adquiridos pelos jogadores, possibilitando incentivo de promoção social;

(5) *integração*, que tem como intuito cativar e encorajar o jogador diante da complexidade do jogo, garantindo sua permanência nele;

(6) *desafios e missões*, por meio dos quais um ambiente de experiências é garantido, com indicação de direções do que deve ser feito no jogo;

(7) *catalisadores de engajamento*, para que o jogador tenha um processo de reengajamento constante na sua experiência de jogar o jogo;

(8) *personalização*, possibilitando a transformação de vários objetos pelo jogador, desde que dosado o leque de opções, sob pena de uma desmotivação por parte do jogador e, por fim,

(9) *reforço e feedback*, os quais fornecem dados ao jogador, informando-o do estado de seus feitos no jogo.

Dessa perspectiva, as mecânicas são vistas como essenciais para todos os jogos e a forma como essas serão utilizadas para que outros contextos sejam gamificados deverá estar alinhada com o funcionamento de dada mecânica.

No contexto corporativo e empresarial, por exemplo, Vianna *et al.* (2014) elencam cinco aspectos de jogos que potencializam “benefícios” para funcionários, se vistos sob a condição de jogadores. De modo geral, tais aspectos centram-se em:

(1) *feedback instantâneo*, com reforço de determinados comportamentos de modo mais efetivo, como forma de estímulo;

(2) *insígnias*, a serem “exibidas” aos outros jogadores (funcionários) e que simbolizam gostos e experiências vivenciados ao longo da vida;

(3) *metas atingíveis*, que se apresentam como missões a serem sucessivamente cumpridas, criando efeito de constante progresso;

(4) *competitividade e colaboração*, que estimulam desafio em grupos e trabalho em conjunto na resolução de problemas de modo mais efetivo e, por último,

(5) *aprender fazendo*, que diz respeito à apropriação do modo como os jogadores aprendem regras em manuais, passando ainda por tutoriais em que mecanismos dos jogos são expostos.

É preciso, no entanto, admitir, com McGonigal (2012), que elementos como pontos, *rankings* e desafios não constituem, por si sós, um jogo; a autora ressalta a necessidade de criar-se um “espírito de jogador” segundo o qual seja possível pensar o uso de elementos de jogos em outros contextos.

A quantidade de elementos gerais que os jogos teriam, com o objetivo de aplicação em outros contextos potencialmente gamificáveis – os chamados “princípios de gamificação” –, indica que não há um consenso na literatura sobre o estabelecimento dessas categorias. Além disso, podemos depreender, com base em trabalhos mencionados, que o que se considera “mecânica” (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011) ou “aspecto” (VIANNA *et al.*, 2014) ora tem relação com o *design* de jogo, isto é, com a forma com que se apresenta ao observador (pesquisador, mas também o jogador), ora tem relação com a *dinâmica* de jogo, no que diz respeito a interações entre os participantes, promovidas pelo ambiente de jogo. Princípios de Gamificação diriam respeito, portanto, a mecânicas e dinâmicas (SCHLEMMER; LOPES, 2016) que corresponderiam, respectivamente, a pontos, níveis, placares, insígnias; e integrações, desafios, missões, reforço e *feedback* imediato. Não é o objetivo deste trabalho elencar e utilizar os principais elementos de jogos, mas, sim, reconhecer que há princípios gerais de Gamificação que podem ser trabalhados em outros contextos (como o acadêmico), na busca de engajamento de sujeitos na resolução de problemas.

No âmbito da investigação da Gamificação na relação com a Educação, estudiosos defendem que o conceito pode ser compreendido como um outro ponto de vista da Aprendizagem baseada em jogos (*Game-based learning*, doravante GBL), que consiste no uso de jogos digitais para propósitos educacionais (CHANG *et al.*, 2012; SIMÕES *et al.*, 2013; KINGSLEY; GRABNER-HAGEN, 2015). Schlemmer e Lopes (2016) apresentam três diferentes abordagens voltadas à GBL: (1) aquela com enfoque em jogos com objetivos educacionais, em busca de trabalhar conteúdos específicos com estudantes; (2) aquela com enfoque em jogos com objetivos não diretamente educacionais, mas que poderiam ser utilizados para esse fim e (3) aquela com enfoque em *softwares* que permitem a criação de jogos feitos pelos próprios jogadores. Com relação à última abordagem, consideramos “jogadores”, no contexto educacional, não apenas alunos, como também professores, uma vez que a condição de jogador não é restrita, somente, ao alunado.

Assumimos, com Schlemmer e Lopes (2016), que gamificar não implica recriar a situação de jogo num âmbito abstrato e virtual, mas, sim, usar *estratégias, métodos e conceitos*, alguns dos quais já comentados, para resolver problemas em situações concretas e reais. Desse modo,

Quando falamos em gamificação, precisamos pensar nas mecânicas dos *games* [...], assim como nas dinâmicas dos games [...]. É fundamental que, ao gamificarmos um processo, sejam considerados os benefícios que compõem o *game*, isto é, os aspectos que o tornam desafiador, divertido, gratificante ou que despertem outra emoção esperada pelos *designers* de *games*. (SCHLEMMER; LOPES, 2016, p. 188, itálicos no original).

Com base na compreensão da Gamificação em seu aspecto restrito, poderíamos dizer que, no âmbito do estudo da relação entre letramentos e jogos, haveriam **práticas letradas de gamificação** que podem ser definidas como práticas sociais de leitura e de escrita que utilizam mecânica e dinâmica de jogos (digitais/analógicos) em outros contextos, como recurso metodológico para o engajamento de sujeitos numa reflexão social e histórica sobre aspectos da língua em funcionamento.

Podemos observar, com base nessa noção de práticas letradas de gamificação, que há dois tipos de enfoque, por parte de pesquisadores (como os mencionados adiante), sobre o uso do recurso metodológico da Gamificação: (1) o uso de jogos (sérios)⁹ em sala de aula com objetivos educacionais e (2) o uso de estratégias/mecânicas de jogos em sala de aula, sem assumir, de partida, aparato conceitual que envolva a Gamificação. O primeiro enfoque diz respeito ao uso de jogos em práticas letradas nos diferentes níveis de ensino, com objetivos específicos, em busca de engajar sujeitos em atividades. Utilizam os jogos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Alves (2010), por exemplo, socializou pesquisa feita pelo Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais, que desenvolveu um *serious game* intitulado “Tríade”, tendo como temática a *Revolução Francesa*, para alunos de 8º e 9º anos. Dentre os resultados de pesquisa, a autora enfatizou o fato de que “[...] Nos labirintos do Tríade, o letramento pôde ser exercitado através da imersão nas HQs, nos hipertextos, nos mapas, nos inventários e nos quadros relativos ao período evidenciado no jogo (1773-1793).” (ALVES,

⁹ Jogos “sérios” (em inglês, *serious game*) é a designação para jogos digitais que são desenvolvidos com o objetivo de ensino e aprendizagem em contextos de ensino-aprendizagem e treinamento. (ROCHA *et al.*, 2015).

2010, p. 9). Leão (2015), por sua vez, apresentou uma revisão bibliográfica sobre o uso de jogos na aquisição de escrita e sobre como são importantes mediadores para alunos de séries iniciais. Apresenta, nesse trabalho, uma extensa lista de *serious game* elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujo trabalho pode ser conferido em Brandão *et al.* (2009 *apud* LEÃO, 2015).

O segundo enfoque da utilização de jogos em práticas letradas de gamificação diz respeito a estratégias/mecânicas de jogos em sala de aula. De nosso ponto de vista, são trabalhos em que há uma “intuição” sobre o processo de Gamificação. Embora não mencionem o conceito de forma explícita, seja porque não dizia respeito a seu escopo, seja porque os objetivos com o uso de jogos no processo de letramento eram outros (conforme exposto em Schlemmer e Lopes, 2016), trabalhos dessa natureza atestaram a importância de se transpor certas características de jogos a outros contextos, segundo uma prática de gamificação.

No contexto do Reino Unido, por exemplo, Gee (2003), no célebre trabalho sobre a relação entre letramentos, jogos e aprendizagem, elencou “bons”¹⁰ princípios de aprendizagem que podem ser encontrados em jogos. Para o autor, há “bons” jogos digitais/eletrônicos, cujo potencial de impulsionar a aprendizagem pode ser detectado na análise de certos princípios de aprendizagem. A finalidade, para Gee (2003), é transpor (*gamificar*, de nossa perspectiva) esses princípios para contextos educacionais, obedecendo a propósitos legítimos da instituição. Alguns dos princípios apresentados por Gee (2003) foram utilizados na elaboração das atividades aplicadas no curso de extensão (cf. Capítulo 2, Procedimentos Metodológicos).

Gee (2003) elenca 36 (trinta e seis) princípios de aprendizagem de “bons” jogos baseados na ciência da cognição, os quais foram agrupados, na proposta de Murta e Valadares (2013), da seguinte forma:

(1) *aprendizagem e domínio semiótico*: jogos proporcionam ambientes em que aprender envolve pensar ativa e criticamente, visando melhoramento por meio da inter-relação entre diferentes sistemas semióticos, como imagens, palavras, ações, símbolos, artefatos, etc.;

¹⁰ O emprego de aspas indica uma tentativa de distanciamento do que seria um julgamento de valor sobre um princípio “bom” ou “ruim”.

(2) *aprendizagem e identidade*: jogos permitem que identidades virtuais auxiliem o jogador a encorajar-se, pois, ao desenvolvê-las num mundo fictício, nele podem arriscar-se com mais frequência;

(3) *aprendizagem e significado situado*: jogos promovem mais prática, por conta da experiência lúdica, proporcionando exploração de novos desafios, deshierarquização entre “mestre” e “aprendiz”, bem como significados de diferentes modalidades (palavras, ações, sons, objetos, símbolos) que são situadas numa experiência contextualizada, numa relação intertextual e multimodal;

(4) *transferência de conhecimento*: jogos permitem não apenas que se concentre conhecimento inicial para garantir o engajamento dos jogadores durante a experiência, como também que se adapte o que se conhece do jogo para outros contextos; e, por fim,

(5) *modelo cultural*: jogos permitem que jogadores conheçam outros modos de ver o mundo (outras culturas, outras práticas), dada a relação entre jogadores de diferentes localidades e idades e a criação de grupos de afinidade que os aproximam.

No contexto brasileiro, Leffa *et al.* (2012) investigam o que os autores chamam de “potencialidade didática do videogame, com ênfase no ensino de línguas.” (LEFFA *et al.*, 2012, p. 212). Ao caracterizarem diferentes tipos de videogames, entendidos como uma prática social, os estudiosos chegam a conclusões importantes no que se refere ao processo de Gamificação. Reconhecem, por exemplo, que o gênero de jogo digital intitulado MMOG (*Massive Multiplayer Online Games* – jogos multijogador massivo *on-line*, em que grandes quantidades de jogadores jogam simultaneamente, conectados por rede da internet) é também uma “[...] sociedade complexa com suas normas e divisão de trabalho, em que o cumprimento de muitas missões só é possível pela colaboração entre seus membros.” (*ibid.*, p. 218). Ainda que tragam exemplos da aplicação de jogos em contexto de ensino, o que equivaleria aos *serious games*, pode-se notar, no exemplo citado, que há uma tentativa, por parte dos autores, de reconhecer um funcionamento geral de jogos, que possa ser pensado como um importante fator no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Essa “intuição” apresentada em Leffa *et al.* (2012) é assumida concretamente em Leffa e Pinto (2014), no que se refere à relação entre letramentos e jogos: baseando-se no que chamam de “processo geral” da Gamificação, referente à

temática da educação, propõem as noções de elementos intrínsecos e extrínsecos dos *games*. Os elementos intrínsecos seriam aqueles fundamentais dos jogos: o princípio do *feedback*, do *fluxo* e da *superação*, os quais, respectivamente, se referem ao fato de o jogador receber comentários constantes do sistema sobre suas atividades; de o jogador ser exposto a situações cada vez mais difíceis dentro do jogo em busca de uma autorrealização e, por último, de o jogador poder arriscar-se mais, em busca de uma superação dos desafios. Os autores fazem uma ressalva quanto à distinção didática entre os três, frisando que “[...] na realidade, atuam de modo recursivo, não só em relação a si mesmos, mas também em relação à motivação e à aprendizagem.” (*ibid.*, p. 363).

Entre os elementos extrínsecos, Leffa e Pinto (2014) destacam o uso de incentivos externos como pontos, prêmios, taças e medalhas; elementos que, de nosso ponto de vista, visam à permanência do jogador no ambiente lúdico, num sistema circular de recompensas após ações. Elementos intrínsecos e extrínsecos equivalem, para nós, a mecânicas e dinâmicas; portanto, para além de serem princípios fundamentais dos jogos, podemos dizer que são princípios do próprio ambiente que a Gamificação confere a quem quer fazer uso do jogo enquanto artefato cultural. Concluem Leffa e Pinto (2014), dessa relação entre os elementos citados, que

O desafio ao incorporar elementos dos *games* no ensino é trazer para a sala de aula os elementos intrínsecos, que tornem a atividade interessante e que levem o aluno a jogar pelo prazer de aprender, não para a obtenção de troféus. O jogo bom é aquele que vicia, despertando no jogador o desejo de continuar jogando, às vezes a ponto de querer que o jogo não termine. O mesmo vale para a sala de aula: a aprendizagem boa é aquela que vicia, despertando no aluno o desejo de continuar estudando. (*ibid.*, p. 372, *itálicos no original*).

Os autores enfatizam, portanto, que o *vício* é o elemento desejável com base no qual professor e aluno deveriam buscar desenvolver a partir da atenta observação sobre o potencial educativo que os jogos podem trazer ao ensino e aprendizagem de línguas. Nos estudos de letramentos, Kingsley e Grabner-Hagen (2015), compreendendo o conceito da Gamificação como um “novo letramento”,¹¹

¹¹ As autoras utilizam o termo “novo letramento” em oposição a “Novo Letramento”, distinção feita por Leu *et al.* (2013 *apud* KINGSLEY; GRABNER-HAGEN, 2015). De modo geral, os “novos letramentos” se referem a práticas letradas na relação com Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), enquanto “Novos Letramentos” se referem à reflexão teórica do campo de estudos dos letramentos.

defendem que a Gamificação permite que estudantes aprendam sobre o conteúdo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que praticam habilidades de letramento como se estivessem jogando um jogo, fazendo com que ambas as experiências educacionais sejam divertidas e desafiantes (VASSILEVA, 2008, *apud ibid.*). Argumentam as autoras que compreender a Gamificação como contribuição a essas práticas letradas digitais permite que se ressignifique o campo teórico desses estudos. Por apresentarem a possibilidade, trazida pela Gamificação, de sujeitos desenvolverem habilidades letradas de base gamificada, preferimos a noção de práticas letradas de gamificação a práticas letradas digitais, como forma de considerar, neste estudo, não apenas práticas letradas digitais (embora as atividades tenham sido desenvolvidas nesse contexto), como também práticas ditas “tradicionais” de leitura e de escrita, que podem ser gamificadas.

Percebemos, dessa forma, como a identificação de princípios gerais de jogos servem de auxílio a pesquisadores que buscam transpor esses princípios a contextos em que a ludicidade, ou a experiência lúdica viciante que os jogos proporcionam, não teria lugar.

Após essa exposição feita, é importante dizer que nosso trabalho se situa na linha de investigação da Gamificação de modo *restrito*, enquanto prática “limitada”, em que se identificam princípios gerais de jogos digitais, os quais possam ser utilizados em outros contextos que não sejam os de jogos (DETERDING *et al.*, 2011; ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011; KINGSLEY; GRABNER-HAGEN, 2015; SCHLEMMER, 2014; SCHLEMMER; LOPES, 2016, para citar alguns). Veremos, a partir do que foi exposto, trabalhos sobre a relação explícita entre práticas sociais letradas e uso da gamificação, o que convencionamos chamar de *práticas letradas de gamificação*. A exposição desses trabalhos servirá de base para uma reflexão sobre Letramentos e Gamificação nos estudos da linguagem, área de investigação na qual este trabalho se situa.

1.2 Letramento(s) e Práticas Letradas de Gamificação

Como citado, o uso de jogos em contexto não-jogo pode ser compreendido de diferentes modos em determinadas áreas do saber. Neste trabalho, compreendemos como *práticas letradas de gamificação* aquelas práticas sociais de leitura e de escrita que utilizam mecânica e dinâmica de jogos (digitais/analógicos) em outros

contextos, ditos de “não-jogo”, como recurso metodológico para o engajamento de sujeitos numa reflexão social e histórica sobre aspectos da língua em funcionamento.

Na área da linguagem, em específico, aquela que se debruça sobre estudo de práticas sociais letradas em diferentes contextos, há interesse crescente no uso do conceito da Gamificação como recurso metodológico inovador. Leffa (2014), com o objetivo de aplicar a Gamificação no contexto do ensino e aprendizagem de línguas (mas não somente, como explica o autor), propõe uma distinção conceitual entre gamificação *monolítica* e *adaptativa*; aquela consideraria apenas o aspecto digital dos jogos, “com ênfase na mecânica do jogo, sem levar em conta o conhecimento que o aluno deseja adquirir.” (*ibid.*, p. 11), como é o caso, criticado pelo autor, do aplicativo *Duolingo*;¹² esta, proposta pelo autor, diz respeito a um Recurso Educacional Aberto (REA) que pode ser reusado, reelaborado, remixado e redistribuído. O trabalho de Leffa (2014), portanto, não enfoca necessariamente um aspecto de linguagem no ensino e aprendizagem de línguas, mas oferece uma importante contribuição na criação de ambientes de aprendizagem com uso do conceito de Gamificação.

Ainda no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, Quadros (2016) objetiva explicar o modo como os elementos da Gamificação podem ou não oferecer as condições para que aprendizes de língua estrangeira se sintam engajados no processo de aprendizagem. Nos resultados da pesquisa, o autor argumenta que, se a tarefa dedicada aos aprendizes estiver além da habilidade/capacidade deles, se torna frustrante. Ainda que trabalhe com atividades de compreensão de textos multimodais, o autor utiliza os elementos de jogos para gamificar o processo de aprendizagem em si. Da mesma forma, Souza (2016), em busca de analisar as contribuições da Gamificação no desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos, conclui que o conceito aplicado ao contexto de ensino e aprendizagem, potencializado pelo uso de tecnologias digitais, proporciona o estabelecimento de um ambiente interativo de aprendizagem e contribui com a minimização das dificuldades no processo de produção de textos narrativos. De nosso ponto de vista, trata-se, nos dois trabalhos, da necessidade de comprovar a

¹² Segundo o argumento de Leffa (2014, p. 11), embora o *Duolingo* se apresente como um sistema muito bem planejado em termos de jogabilidade, deixa muito a desejar em termos de conceito de língua, “vista apenas como objeto de estudo e discussão e não como um instrumento de comunicação e ação social.”

eficácia da Gamificação no que diz respeito ao engajamento e à resolução de problemas, entendida como “minimização de dificuldades”.

Sem a pretensão de exaurir a literatura sobre o assunto, podemos ainda citar o trabalho de Campos e Benedito (2018), que discutem o uso de elementos de Gamificação no contexto educacional, “com a finalidade de ampliar as possibilidades de estratégias pedagógicas em aulas de leitura em língua portuguesa” (*ibid.*, p. 44). As autoras avaliam que “a gamificação de atividades acadêmicas pode ser um norte para aprimorar processos educacionais em uma sociedade cada vez mais organizada em rede.” (*ibid.*, p. 44). Apresentam, assim, com base em elementos de Gamificação, atividades de base gamificada, que tiveram como objetivo o desenvolvimento de uma competência leitora. Ao final, indicam o seguinte:

Em estudos futuros, faz-se necessário aprofundar conhecimentos sobre a **linguagem utilizada em atividades gamificadas**, observando-se estratégias de interação que podem potencializar o engajamento do jogador/aluno em atividades de [sic] diversas, realizadas em aulas de Língua Portuguesa. (*ibid.*, p. 44, negrito nosso).

Campos e Benedito (2018) destacam, pois, na conclusão de seu trabalho, a importância de estudos posteriores aprofundarem conhecimentos sobre estratégias linguísticas de interação que possam contribuir com atividades de língua materna, de base gamificada. É o caso desta Dissertação de Mestrado, que tenciona investigar, no processo de textualização no Ensino Superior, posicionamentos discursivos assumidos por escreventes em seus textos, segundo o cumprimento (ou não) de instruções gamificadas.

Os trabalhos citados nesta subseção têm em comum, enquanto contribuição, a ideia de que a Gamificação proporciona um ambiente mais interativo e promove engajamento de participantes em diferentes níveis de ensino. A assunção do conceito tem o potencial de diminuir uma “distância” (STREET, 2010) entre instituição e aluno, na busca de engajá-los em contextos formais de ensino, tornando-o mais interativo e lúdico; portando, mais *gamificado*. Nossa tentativa de contribuição se dá numa investigação que se diferencia de outras já realizadas por priorizar uma concepção de *texto* como prática social e historicamente compartilhada entre sujeitos situados, no caso deste estudo, num contexto institucional responsável pela formação de futuros profissionais. Ao privilegiar, na elaboração das instruções das atividades de base gamificada, diferentes aspectos

do processo de textualização, procuramos criar condições mais próximas possíveis das reais/concretas vivenciadas pelos sujeitos escreventes, na tentativa de diminuir a “distância” entre sujeitos escreventes e sujeitos leitores, entre as diferentes expectativas institucionais oriundas de diferentes grupos sociais, decorrentes da projeção de habilidades e competências de um profissional (no caso, o de Línguas). A elaboração das instruções das atividades de base gamificada apenas foi possível porque assumimos como fundamento uma concepção de texto que não se esgota numa concepção de unidade gráfica (puramente verbal) ou de reunião de elementos gráficos – parágrafos, sentenças, unidades lexicais – quase sempre descontextualizada, deslocada, portanto, de propósito comunicativo que efetivamente possa evocar sentidos. A discussão sobre os aspectos multimodais do texto será retomada adiante na subseção “3.1. Concepções de texto dos estudos de Letramentos” deste Capítulo.

1.3 Processo de textualização no Ensino Superior

Fundamentados nos Novos Estudos de Letramentos (*New Literacy Studies*), Lea e Street (2014) defenderam abordagem de práticas de letramento acadêmico com enfoque epistemológico, compreendendo leitura e escrita enquanto práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero (LEA; STREET, 2014). A fim de tratarem do debate sobre escrita e letramentos no âmbito do contexto formal de ensino (da pré-escola à universidade), os pesquisadores conceberam a sobreposição (de modo não-excludente) de três perspectivas/modelos em práticas letradas no contexto formal de ensino: modelo de *habilidades de estudo*, de *socialização acadêmica* e de *letramentos acadêmicos*.

O primeiro, o modelo de habilidades de estudo, concentra-se em aspectos da escrita no nível da superfície linguística, voltando-se, portanto, para o ensino de “estrutura da sentença, gramática, pontuação.” (*ibid.*, p. 480), pressupondo, além disso, que a transferência de saberes letrados de um contexto para outro aconteceria sem quaisquer tensões, dificuldades e/ou problemas. Uma proposta gamificada centrada apenas nesse modelo pode replicar, na aparente novidade da proposta, práticas tradicionais de leitura e escrita que pouco contribuem para as reflexões sobre produção de sentido em contextos variados. O segundo modelo, o de socialização acadêmica, concentra-se na aculturação de estudantes quanto à

capacidade de adquirirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento características de certos temas e discursos. De acordo com os autores, esse modelo supõe que o domínio, por parte dos estudantes, de estruturas básicas de certos discursos disciplinares e temáticas mais amplas seria suficiente para que fossem reproduzidos sem quaisquer problemas em diferentes contextos. Parece-nos que é o modelo mais privilegiado, em se tratando de práticas de letramento gamificadas, uma vez que se busca “aculturar” o aprendente em um ambiente semelhante àquele ocupado pelo jogador.

O terceiro modelo, o de *letramentos acadêmicos*, tem relação com produção de sentido, identidade, poder e autoridade, e coloca “em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Ainda que compartilhe afinidade teórica com o segundo modelo (o de aculturação acadêmica), dada sua natureza social, o modelo de letramentos acadêmicos vai além, no sentido de

considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. (*ibid.*, p. 479).

É com base nesse modelo de letramentos acadêmicos que propomos nossas atividades gamificadas e refletimos sobre as práticas dos aprendentes com relação à produção de seus textos. A razão é a de que o uso de Gamificação em contextos formais de ensino pode replicar práticas tradicionais que visem a uma relação causal dos jogos, em que se estabelecem missões a serem cumpridas, resultando em recompensas ou falhas, numa espécie de visão behaviorista em que o estímulo-resposta seria o norteador dessas práticas (PHILIPETTE, 2014). Assim, a sobreposição de modelos implica que o modelo de letramentos acadêmicos se encontra acompanhado dos demais dois modelos, mas avança, por exemplo, “ao dispensar particular atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos.” (*ibid.*, p. 481). A atenção a essas práticas sócio-históricas do uso da escrita interessa, de nosso ponto de vista, para nortear reflexões sobre aplicação do recurso da Gamificação no contexto do Ensino Superior.

1.3.1 Concepções de texto dos estudos de Letramentos

Quando nos propomos a estudar o processo de textualização no Ensino Superior, é preciso que entendamos, a princípio, com qual o conceito de *texto* trabalhamos nesta pesquisa, uma vez que as produções textuais analisadas advêm de duas atividades de produção textual de base gamificada. Conforme observamos, a Gamificação é um conceito que surge a partir da necessidade de tornarem lúdicas tarefas que seriam, a princípio, “sérias” ou “chatas”, em busca de motivação e de participação ativa. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), nesse cenário, tornam-se um componente importante da reflexão sobre a emergência desses textos na contemporaneidade, dada as potencializadas oferecidas.

Práticas de leitura e de escrita que mobilizam uso de tecnologias digitais têm sido, há certo tempo, investigadas no contexto acadêmico, em diferentes níveis de ensino (ver, por exemplo, SIGNORINI; CAVALCANTI, 2010; GOODFELLOW, 2011; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; MONTE MÓR, 2012; KLEIMAN, 2014; ROJO; BARBOSA, 2015; COSCARELLI, 2016; KOMESU; ASSIS; BAILLY, 2017; FIAD; FISCHER; MIRANDA, 2019). No estudo da relação dos letramentos no âmbito acadêmico e digital, Gourlay, Hamilton e Lea (2014), no artigo já citado, apontam para a necessidade de uma perspectiva crítica com relação às práticas de letramento em contexto digital, as quais procurem trabalhar competências alinhadas às expectativas institucionais (GOODFELLOW, 2011; LEA, 2013 *apud ibid.*). Em subseção precedente (2. Letramento(s) e Práticas Letradas de Gamificação), apresentamos uma concepção de *texto* que consideramos relevante para esse trabalho de reflexão sobre a linguagem – a de prática social e historicamente compartilhada entre sujeitos situados, para o que nos interessa, num contexto institucional responsável pela formação de futuros profissionais. Nesta subseção, buscamos descrever de maneira mais circunstanciada o que entendemos, com base em estudo de Letramentos, por *texto*, observando (novos) modos de sua composição e de sua distribuição e possibilidades oferecidas por ferramentas digitais, parte delas, de acesso público e gratuito.

Lankshear e Knobel (2006; 2011), no âmbito dos letramentos digitais, afirmam que o modo como as pessoas mobilizam diferentes valores, prioridades e sensibilidades em práticas com uso de tecnologias contemporâneas é definido como

estudo de *Novos Letramentos*. De acordo com os autores, as pessoas produzem conteúdos de maneira significativa conforme a relação delas com práticas sociais letradas. Precisamos, neste trabalho, que práticas letradas não têm a ver, simplesmente, com ocasiões empíricas de uso de escrita enquanto integradas à interação dos participantes e seus processos interpretativos, conforme propõe Heath (1982), citada por Street (2014 [1995]), com relação ao termo “evento de letramento”; compreendemos essas práticas, junto a Street (2014 [1995]), enquanto conceito amplo, relacionado aos modos de construir/agir no mundo por meio da leitura e da escrita. As práticas sociais letradas “[...] incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também ‘modelos populares’ desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam.” (STREET, 2014 [1995], p. 174).

Na discussão sobre letramentos e contexto digital, Lankshear e Knobel (2007) argumentam que *bloggar*, escrever *fanfics*, produzir mangás e memes, editar imagens, *podcasts*, *vodcasts* e jogos também fazem parte das práticas de letramento, e se relacionam a um novo *ethos* correspondente à ideia de uma comunidade mais participativa, colaborativa e distribuída, que surge de um “rompimento do espaço”, associado, por sua vez, a mudanças significativas. A ideia de rompimento do espaço tem a ver com a emergência do ciberespaço como coexistente com o espaço físico e “real” (LANKSHEAR; BIGUM, 1999 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 9). Esse rompimento, mencionado pelos autores, tem sido acompanhado pelo surgimento de um novo paradigma mais “distribuído” e “colaborativo”, evidenciando-se, assim, *diferença* entre pessoas na maneira como abordam o mundo contemporâneo.

A emergência de novas práticas letradas nas sociedades contemporâneas, que utilizam tecnologias digitais de informação e comunicação, também tem suscitado debates em torno dos diferentes letramentos que estão em jogo no processo comunicativo, conforme o clássico manifesto do Grupo de Nova Londres (1996). De acordo com esse texto, pensar numa pedagogia dos *multiletramentos* é considerar a crescente variedade de formas de (composição de) textos, associada a tecnologias da informação e de multimídia, com enfoque, portanto, em outros modos de representação.

Conforme exposto, a integração entre diferentes modos semióticos (relações multimodais) na constituição do que é *texto* nas sociedades atuais pode dar conta de

explicar fenômenos ligados à convivência dos diferentes processos de ação do signo (visual, verbal, sonoro). Um *modo semiótico* pode ser definido como “[...] um recurso socialmente formado e culturalmente dado para produção de sentido.” (KRESS, 2009, p. 54). Usado para representar “algo” no plano do simbólico, o modo só pode ser bem compreendido a depender da configuração convencional de dadas sociedades. Dessa forma, em busca de se dedicar à discussão do que chamam de “modos específicos” (língua [fala e escrita], imagem, som, gesto, etc.), Kress e van Leeuwen (2001) interessam-se pelo fenômeno da *multimodalidade*, compreendida como o uso de vários modos semióticos no *design* de um evento ou produto semiótico. Os autores, na investigação do problema do significado dos diferentes usos dos modos, desenvolvem a multimodalidade como *resposta* ao que consideram uma concepção tradicional da linguística na maneira de compreender o signo como composto de forma e de conteúdo, isto é, segundo uma dupla articulação. Logo, os autores compreendem a produção de textos “multimodais” em “múltiplas articulações” (KREES; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4).

Ainda segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 25), discursos são conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade. Evidenciam, assim, a “inter-relação do discurso com seus modos de aparecimento”, insistindo na afirmação de que “discursos aparecem em muitos outros modos.” Para os propósitos deste trabalho, vamos nos deter em apenas dois processos de ação do signo, o verbal e o visual, sempre analisando-os numa relação *verbo-visual*, uma vez que, da perspectiva multimodal, os modos semióticos não são compreendidos de maneira isolada. É de acordo com essa relação verbo-visual que assumimos que os discursos se materializam em textos multimodais.

Pensar o texto multimodal é pensá-lo de forma a integrar os diferentes modos semióticos. Essa integração aparece de forma constitutiva nos textos. Assim, dadas as discussões sobre modos de composição do texto na relação com as TDIC, é importante, para nosso trabalho, que se considere dado processo de textualização que leve em conta não apenas a multiplicidade constitutiva das práticas de letramento – multiletramentos, novos letramentos –, como também os modos de comunicar-se em dada comunidade discursiva – multimodalidades. De nosso ponto de vista, esse olhar para o *processo* requer não apenas a discussão de diferentes formas de texto advindas de produções textuais realizadas a partir de atividades de

base gamificada, mas também a consideração de um *diálogo* com condições sociais e históricas que condicionam a (re)produção de sentidos.

1.3.2 O processo de textualização no Ensino Superior

Ao mencionarmos, na seção anterior, que o *texto* deve ser entendido como a integração de diferentes modos semióticos, os quais veiculam relações entre discursos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), é necessário precisar uma concepção de textualização, considerando-se que a atividade de produção textual permite que diferentes posicionamentos discursivos possam emergir e serem, portanto analisados e problematizados.

Nos estudos da linguagem, Dahlet (1994) argumenta que a discussão sobre o processo de produção textual é essencial para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, uma vez que

[...] confrontado permanentemente com as dificuldades e bloqueios dos alunos diante do texto a ser produzido, o que o professor necessita não é só de categorias descritivas das estruturas, globais ou locais, de um produto, mas também de descrições da própria atividade de produção e do comportamento dos sujeitos assumindo uma tarefa de redação. (DAHLET, 1994, p. 80).

Assim, ainda que a autora delegue a preocupação ao professor, argumentamos que o olhar para a atividade de produção de texto interessa, também, ao pesquisador, sobretudo quando este tem de lidar com textos na relação com TDIC, dada a potencialização que as tecnologias trazem na produção de sentido na contemporaneidade. Logo, a autora situará o processo de textualização como parte de um processo mais amplo da produção da escrita, produção esta que funciona a partir de três operações: *planificação*, *textualização* e *revisão*. A organização dessas operações obedece a condições estruturais, que determinam a ordem segundo a qual podem tais operações serem executadas; trata-se, segundo a autora, de um “encadeamento operatório”. Apresentaremos a primeira e a terceira, para nos determos melhor sobre a segunda.

A planificação, primeira operação realizada no processo de produção textual, tem a ver com a precedência de uma relação entre *conhecimentos*, *situação* e *forma* que o texto vai fornecer ao produtor. Ao articular esses três elementos, o produtor do texto se prepara para se organizar e, assim, produzir efetivamente o texto. A revisão,

terceira operação realizada, consiste não apenas no retorno crítico ao texto produzido – dentro da operação de textualização –, em busca de identificar incorreções textuais que podem acarretar em outros efeitos de sentido, por exemplo, na argumentação; consiste, também, na adequação definitiva, no sentido de supressão de eventuais falhas na trama textual, em busca de ter consigo um “produto final”.

Distanciando-nos de uma noção de produto, em que um texto “termina” logo após ser produzido, vamos nos ater na “segunda operação”, nos termos de Dahlet (1994). A textualização designa o agrupamento das operações de determinação e estruturação propriamente linguísticas do programa conceitual da primeira etapa. Segundo Dahlet (1994), é, na verdade, uma *reestruturação*,

visto que faz com que as idéias passem de um modo de manifestação linear, que caracteriza, por definição, todo encadeamento verbal. O texto surge, aqui, literalmente, como a forma do pensamento, ou seja, ao mesmo tempo como o que lhe oferece uma forma e como o que, ao fornecê-la, o (re)constrói, visto que o retoma em termos não mais simultâneos, mas lineares. (*ibid.*, p. 82).

A autora enfatiza que, ao construirmos o texto, estamos estruturando-o no processo mesmo dessa construção. O que se compreende como “forma do pensamento”, na realidade, pode ser visto, de nosso ponto de vista, como uma maneira de inscrição do sujeito na linguagem. Na aproximação com os estudos de multimodalidade, podemos compreender o processo de materialização dos sentidos não apenas no sentido linguístico *stricto sensu*, mas na consideração de diferentes modos semióticos na constituição de textos. Além disso, trata-se, aqui, de considerar, também, que o *sujeito* tem papel importante na produção e (re)estruturação de textos/sentidos em linguagem.

Refletir sobre práticas sociais de leitura e de escrita, segundo modo de elaboração que privilegie o processo de produção textual em contexto formal, considerando-se que, nesse processo, há sobreposição de modelos que focalizam não apenas aspectos de uma superfície linguística ou de uma aculturação dos estudantes a gêneros, mas também e, sobretudo, aspectos de produção de sentido, identidade, poder e autoridade (cf. os modelos de letramentos acadêmicos comentados), é enfatizar uma dada concepção de *processo de textualização*, que não se restringe ao momento imediato da produção do texto, mas que implica o

reconhecimento e a problematização da complexidade da constituição do texto e do sujeito na/da linguagem.

O estabelecimento dessa noção de processo de textualização permite pensar que o sujeito, diante de diferentes recursos semióticos utilizados na produção de sentidos em linguagem, deixa marcas de si (de seu posicionamento “autoral”) conforme estrutura sua produção textual escrita. O estudo de novas formas de emergência de textos com uso de TDIC suscita reflexões importantes sobre posicionamentos assumidos pelos sujeitos no processo de textualização. Esse processo, que, de nosso ponto de vista, é o que guia as outras operações textuais comentadas, pela condição mesma de só ser possível enunciar em linguagem participando dela, faz evocar uma problemática com relação ao modo como sujeitos se inscrevem no material linguístico.

De modo a privilegiar uma operação metodológica mais “ampla” em relação ao que se efetivamente analisa enquanto “posicionamento” do autor no texto, preferimos, neste trabalho, analisar posicionamentos de ordem “discursiva” (portanto, não apenas restritos aos textos efetivamente produzidos, mas oportunos para se discutir relações sócio-históricas mais amplas). Não se trata, aqui, de ignorar os avanços dos estudos etnográficos a respeito da análise de enunciados efetivamente produzidos em contextos situados (no sentido amplo do termo), mas de considerar que, no processo de produção textual, a sócio-história está presente nesses enunciados, os quais discursivizam o modo de enunciação de um sujeito em dada conjuntura (cf. CORRÊA, 2011). Buscamos destacar o fato de que, cada vez mais, pesquisas que se voltam ao estudo de marcas do processo de *enunciação* (ato de dizer) no próprio *enunciado* (dizer propriamente dito) são relevantes para uma Análise do discurso (neste caso, o de linha francesa – doravante AD).

Aproximamos, dessa forma, a abordagem social, histórica e cultural de linguagem apresentada por Kress e van Leeuwen (2006 [1996], 2001), ao ponto de vista defendido pela Análise do discurso de linha francesa, no que se refere aos posicionamentos discursivos desses escreventes inscritos em práticas de letramento diversas (neste caso, práticas letradas de gamificação). Resguardamos, no entanto, que a concepção de discurso entre as duas perspectivas só tem em comum o fato de que “discursos constroem aspectos da realidade” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), uma vez que não é possível inscrever-se como sujeito na linguagem, sem a linguagem.

A AD é referida, muitas vezes, como “disciplina do entremeio” (ORLANDI, 2009), uma vez que articula e reformula conceitos de três principais campos do saber (a Linguística, enquanto ciência moderna; a Psicanálise, na leitura que Lacan faz de Freud; e a História, em termos do materialismo dialético). O sistema da língua e sua gramática, nessa perspectiva, são entendidos sempre na relação indissociável com as condições de produção sócio-históricas de que são constituídos. Concebem, portanto, o termo “discurso” enquanto efeitos de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 1990), o que implica dizer que, quando alguém “diz algo” ou “escreve algo”, sempre diz/escreve em função de dadas *condições de produção*, as quais permitem a emergência desse dizer/escrever e do próprio sujeito. Ao compreendermos que um discurso apenas “faz sentido” em dadas condições sócio-históricas de produção, dizemos que todo discurso é atravessado por outros discursos, sem os quais não há possibilidade de existência. Assim, os fatos linguísticos, atribuídos apenas pela Linguística, são atrelados a fatos de outra ordem (históricos, sociais, etc.), para delinear os *fatos discursivos*, os quais “[...] estaria[m], portanto, situado[s] entre a língua e história” (CORRÊA, 2003, p. 62).

Desse modo, a análise do discurso, na relação com suas condições de produção, pressupõe uma descrição que não busca uma homogeneidade no que se está analisando. Do ponto de vista das exigências metodológicas, Pêcheux (1990) propõe três importantes observações que todo analista deve ter em vista no trabalho com as materialidades discursivas. De acordo com a releitura de Brito (2012), é importante que (1) se descreva o *real da língua*, no sentido de trabalhar precisamente nos limites contraditórios de alcance da lógica linguística, dado seu caráter desestabilizado pelos discursos; (2) se atente ao fato de que *toda descrição está exposta ao equívoco da língua*, no sentido de que o analista, na posição de interpretante, não escapa à heterogeneidade de seu discurso enquanto sujeito; (3) conceba o discurso enquanto *estrutura e acontecimento*, pois “[...] enquanto a estrutura possibilita a estabilização do enunciado e revela um modo de pensar naquele momento histórico, o acontecimento, nos interstícios do enunciado, inscreve a relação entre a memória e o esquecimento.” (BRITO, 2012, p. 545).

Percebemos, assim, que o gesto de interpretação é indissociável da prática de descrição, do ponto de vista da AD. Aproximamos, portanto, a noção de *real* da língua aos estudos de *multimodalidades* com base nos quais apontaremos índices de *posicionamentos discursivos* advindos de sujeitos inscritos em práticas letradas

de gamificação. É por essa razão que o conceito de sujeito sofre um deslocamento, a respeito de um quadro “não-subjetivista” da linguagem. Quem produz o texto é uma forma-sujeito, na perspectiva de uma divisão enunciativa que possibilita a emergência desse mesmo sujeito e do (seu) dizer. Essa concepção, conseqüentemente, não se restringe à pessoa física que enuncia, mas leva também em consideração a posição sócio-histórica que essa pessoa ocupa no seu processo de dizer (no seu processo de textualização). Com relação a essa posição sócio-histórica, podemos refletir sobre o conceito de posicionamento discursivo.

Compreendemos o posicionamento discursivo como uma identidade enunciativa “forte”, estabilizada e preservada numa relação interlocutiva, em dado campo discursivo (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2004, p. 393). É equivalente, seguindo os autores, à posição que um sujeito ocupa num campo de discussão, a valores que ele defende (consciente ou não) e que caracteriza, ao mesmo tempo, sua identidade social e ideológica em dado campo. Maingueneau (2008) argumenta que a noção de posicionamento não pode perder de vista a realidade atravessada por outros discursos, uma vez que “posicionamentos são eles próprios inseparáveis de grupos que os elaboram e os fazem circular, gerindo-os.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 43). Trata-se, portanto, de observar, em produções textuais de base gamificada, posicionamentos (não individuais) dos escreventes em seu texto, em busca de discutir e de problematizar o aparato da Gamificação em práticas letradas acadêmicas/digitais.

Inscritos, portanto, num quadro teórico de interface entre estudos que, a nosso ver, podem contribuir para a compreensão do funcionamento dos discursos inscritos em materialidades do contexto digital, o processo de Gamificação nos interessa, no sentido de que pode ser associado a uma reflexão sobre os letramentos acadêmicos, no trabalho com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade, como propõem Lea e Street (2014). Trata-se, de nosso ponto de vista, de avançar em relação à ideia de que a mera apropriação de princípios de jogos em ambiente “não-jogo” seria suficiente para o “sucesso” da atividade de produção textual. Trata-se de colocar em primeiro plano, como argumentam Lea e Street (*ibid.*), a natureza institucional daquilo que “conta” como conhecimento, em quaisquer contextos acadêmicos, observando-se relações sociais estabelecidas na/pela linguagem e possibilidades de cumprimento (ou não) do que foi proposto nas atividades de base gamificada.

A assunção dos estudos de Letramentos e da Análise do discurso de linha francesa permite, na formulação e na análise de atividades e textos feitos sob a Gamificação, problematizar um jogo de expectativas entre instituição e universitário, dados os posicionamentos discursivos que podem emergir dessas práticas letradas digitais. É dentro do quadro teórico dos Estudos de Letramentos, com os conceitos de textualização e de posicionamento advindos da Análise do Discurso de linha francesa, que propomos analisar posicionamentos discursivos de sujeitos escreventes em prática letrada concebida segundo princípios de gamificação.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No capítulo anterior, percorremos estudos da Gamificação em práticas de leitura e de escrita em diferentes áreas do saber, enfocando, ao final, o contexto do ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Superior. A partir de um quadro teórico fundado em contribuições de duas perspectivas distintas, mas afins, compreendemos conceitos importantes para este trabalho, como o de *letramentos*, *multimodalidade*, *textualização* e *posicionamentos discursivos*. Neste capítulo metodológico, apresentamos o Curso de Extensão desenvolvido para a recolha do conjunto do material, bem como o estabelecimento de um *corpus* de 34 (trinta e quatro) produções textuais. Os recortes metodológicos e as categorias analíticas mobilizadas também são apresentadas nesta seção.

2.1 Curso de Extensão “Linguagem e Gamificação”

Neste trabalho, procedemos a uma análise qualitativo-interpretativa dos dados obtidos. Constituímos um conjunto de material de 34 (trinta e quatro) produções textuais e 10 (dez) questionários, coletados em um Curso de Extensão presencial intitulado “Linguagem e Gamificação”, realizado na UNESP (Universidade Estadual Paulista), câmpus de São José do Rio Preto, localizado na região noroeste do Estado de São Paulo. O período de realização do curso foi de setembro a outubro de 2018, e nele inscreveram-se o total de 12 (doze) participantes, sendo a maioria pós-graduandos em Estudos Linguísticos (05), graduandos (01 do curso de Letras, 01 de curso de Pedagogia e 01 do curso de Comunicação Social) e professores em serviço (04). Com relação aos procedimentos éticos de coleta do material, todos os participantes do curso assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (cf. “Anexos”) –, de acordo com o que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (parecer n.º 2.870.276). Buscamos, desse modo, preservar a identidade física de cada participante.

O objetivo principal do curso foi oferecer subsídios teórico-metodológicos e promover a prática de produção de textos entre os participantes, no que se refere à

apropriação do conceito de Gamificação. Dentre os objetivos específicos do curso, estavam: (1) o de permitir o contato com princípios de gamificação que podem ser utilizados no ensino de línguas em sala de aula; (2) o de promover a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na elaboração de atividades de produção textual em contexto formal de ensino. A expectativa era a de que alunos de cursos de Licenciatura ou de professores em serviço se interessassem por metodologias inovadoras para o ensino de línguas em diferentes níveis de ensino.

A dinâmica do curso consistiu em quatro encontros, de quatro horas cada um, denominados “módulos”, cada qual apresentando dois momentos: uma parte de discussão teórica e uma parte prática de produção de textos. Além disso, oferecemos, aos participantes, *handouts* de apoio com conteúdo programático e com indicações bibliográficas pertinentes à temática do dia correspondente. O quadro a seguir mostra, de maneira sucinta, um olhar geral sobre como o curso foi estruturado.

Quadro 1 – Organização das atividades do Curso de Extensão

	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
Parte teórica	(i) discussão da importância dos jogos na humanidade, com apresentação de fundamentos de gamificação em práticas de leitura e escrita.	(i) apresentação de ferramentas digitais que possam ser utilizadas em atividades de base gamificada; (ii) discussão do potencial educativo de jogos digitais <i>on-line</i> no ensino de línguas.	(i) exemplificação de levantamentos de princípios de gamificação no jogo digital <i>on-line League of Legends</i> .	(i) discussão das atividades de base gamificada e perspectivas de aplicação da metodologia para outras atividades, em diferentes níveis escolares.
Parte prática	(i) produção textual escrita com base em atividade gamificada.	(i) reescrita da produção textual feita no primeiro encontro. (ii) produção de atividade prévia a ser feita em casa.	(i) produção colaborativa com base em atividade gamificada;	(i) avaliação dos participantes sobre o curso respondendo a um questionário.

Fonte: elaboração própria

Conforme podemos observar, com base no Quadro 1, duas atividades gamificadas foram aplicadas e três produções foram solicitadas. As atividades gamificadas foram criadas com base em resultados alcançados em trabalhos

anteriores desenvolvidos em nível de Iniciação Científica com auxílio do CNPq/PIBIC (processos n.º 101553/2017-0 e n.º 159631/2017-3). Na primeira fase do trabalho, Alexandre (2017) elaborou cinco (05) propostas de produção textual de base gamificada, levando em consideração expectativas institucionais da universidade, no que se refere a habilidades esperadas na formação acadêmica de um universitário. Na segunda fase da pesquisa, Alexandre (2018) propôs a elaboração de respostas para cada uma dessas atividades, com comentários sobre respostas previstas e imprevistas nessas práticas letradas acadêmicas concebidas segundo princípios de gamificação. Destacamos, então, que as atividades gamificadas foram desenvolvidas levando-se em conta expectativas da universidade e de um futuro profissional de línguas interessado em metodologias inovadoras de ensino de línguas.

Aplicamos, pois, no curso, duas das cinco atividades formuladas e comentadas por Alexandre (2017; 2018). Obtivemos, dessa aplicação, um conjunto de material de 34 (trinta e quatro) produções textuais, deixando de lado, portanto, os dez (10) questionários que tinham sido recolhidos. A justificativa para a exclusão dos questionários é a de que a assunção de um quadro não-subjetivista, herdado da Análise do Discurso francesa, permite que compreendamos os posicionamentos discursivos como engendrados numa relação intertextual e interdiscursiva mais ampla.

Na elaboração das atividades, foram consideradas expectativas, por exemplo, sobre plano de carreira de um profissional. As demandas no caso do egresso de um Curso de Licenciatura em Letras foram observadas em Guias de Profissão (*Guia UnAN – Agência de Notícias da Unesp – e Guia do Estudante*, Editora Abril). Foram consideradas, também, mecânicas e “bons” princípios de aprendizagem (GEE, 2003), levantados no jogo digital *on-line League of Legends*. A escolha do jogo foi feita em função de seu sucesso como jogo digital,¹³ de sua inserção em práticas cotidianas de sujeitos de diferentes faixas etárias e do modo como o estudo dessas práticas pode suscitar interessantes questões para a investigação da linguagem. Por permitir que vários jogadores conectados simultaneamente *on-line* possam competir e por envolver necessidades estratégicas de equipes para que se cumpram objetivos predefinidos, o *League of Legends* caracteriza-se como Jogo Multijogador *On-line* de Batalha em

¹³ O *League of Legends* ainda é considerado o jogo digital *on-line* com mais horas de *gameplay* gastas do mundo (de acordo com o portal *Newzoo*, disponível em: <https://newzoo.com/insights/rankings/top-20-core-pc-games/>. Acesso em: 01 de out. 2019.) No Brasil, conta com milhões de adeptos, audiência que pode ser verificada em campeonatos promovidos pelo jogo, e que já foram transmitidos pela emissora *SportTV* (disponível em: <https://sportv.globo.com/sitesitesite/e-sportv/lol/>. Acesso em: 01 out. 2019).

Arena (*Multiplayer Online Battle Arena* – MOBA), marcado pela interação de multijogadores em tempo real, inseridos em equipes que combatem entre si, em busca de objetivo em comum: a destruição da estrutura física e das estratégias do time oponente. Selecionamos, para o Curso de Extensão, duas mecânicas do *League of Legends* (Árvore de habilidades e Dinâmica de Rotas), por nós associadas a dois “bons” princípios de aprendizagem (nos termos de GEE, 2003), com base nos quais elaboramos as instruções das duas atividades.

2.2 Produção de Árvore de habilidades

Para a produção da primeira atividade, intitulada *Produção de uma Árvore de habilidades*, baseamo-nos em mecânica do jogo digital analisado, chamada *Árvore de habilidades*, a qual não é exclusividade do *League of Legends*. É definida como representação visual hierárquica de customizações, cuja aplicação é feita pelo jogador a fim de atribuir bônus a seu personagem (avatar) no jogo. A mecânica tem por objetivo auxiliar o jogador em tarefas do jogo, a saber, (1) na otimização da escolha de itens referentes a determinado avatar, tendo em vista adicionais de “fortificações” que uma Árvore pode ofertar, e (2) na customização de avatares que, a princípio, teriam características predefinidas pelo desenvolvedor do jogo.¹⁴

¹⁴ Segundo o Vocabulário Básico da Indústria de Jogos (BNDS), “desenvolvedor de jogo” designa pessoa ou estúdio responsável por desenvolver o jogo em todas as etapas, da concepção de um roteiro, com os objetivos do jogo, à concepção visual e sonora, segundo projeção de um público-alvo, considerando-se ainda os dispositivos eletrônicos (*desktops, tablets, smartphones*) nos quais o jogo poderá ser executado.

Figura 2 – Árvore de habilidades do *League of Legends*



Fonte: *Printscreen de League of Legends*

A Árvore de habilidades é reconhecida por associação entre linguagem verbal e não verbal (imagens, às vezes, sons). Na sua elaboração, o jogador tem de distribuir pontos – no caso do *League of Legends*, 30 pontos – que representem cada “fortificação” por ele identificada em seu próprio avatar. Além disso, a Árvore de habilidades do *League of Legends* também tem uma organização hierárquica, no sentido de que o atributo mais poderoso da Árvore é localizado na parte inferior. É necessário, assim, que o jogador desbloqueie cada atributo de acordo com aquilo que o desenvolvedor oferece enquanto opção, o que pode ser comprovado no caso do primeiro ícone da segunda coluna (Figura 1), em que 5 de 5 pontos foram utilizados (5/5) para que a habilidade seguinte fosse liberada.

A identificação do *princípio da multimodalidade* (GEE, 2003) permite-nos entender como diferentes *modos* interagem entre si, nessa mecânica, para potencializar a produção de sentidos em linguagem. Na reflexão sobre a integração entre modos semióticos, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) desenvolveram um quadro teórico para analisar imagens, baseado em pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday. A proposta dos autores foi a de relacionar as metafunções linguísticas de Halliday para estudar estruturas visuais, longe de afirmarem uma correspondência direta entre o linguístico e o visual; em outras palavras, todos os modos semióticos, e não apenas a linguagem verbal, performam

essas funções. As três metafunções são (1) ideacional: qualquer modo semiótico representa objetos e suas relações com o mundo fora do sistema representacional; (2) interpessoal: qualquer modo semiótico representa uma particular relação social entre o produtor, o observador e o objeto representado; e, então, (3) textual: qualquer modo semiótico pode formar textos, definidos como “[...] complexo de signos que são coerentes internamente uns com os outros e externamente com o contexto em e para o qual foram produzidos.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 43).

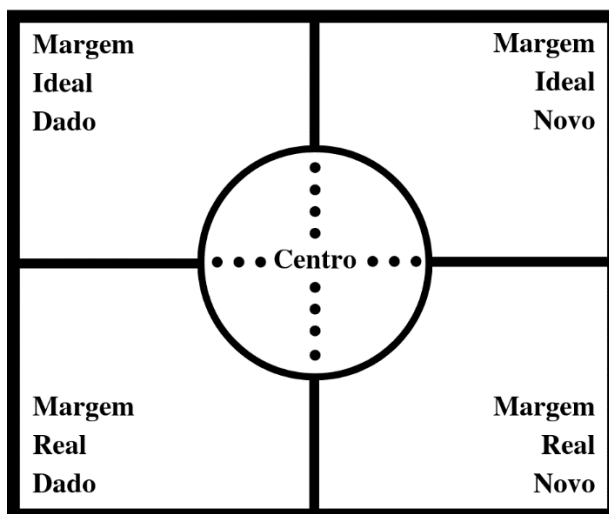
Para nossos propósitos de análise do processo de textualização, exploramos três princípios referentes ao significado composicional da Árvore, entendida como texto multimodal: *valor informacional* – a disposição dos elementos têm valores específicos anexados em várias “regiões” da imagem (esquerda e direita [dado e novo], superior e inferior [ideal e real], centro e marginal); *saliência* – os elementos que atraem a atenção do observador em diferentes graus, como realizados por fatores como disposição “primeiro plano” e “plano de fundo”, tamanho relativo, etc.; e, por último, *enquadramento* – a presença/ausência, na página, de dispositivos de enquadramento (elementos que criam linhas divisórias ou “linhas de enquadre”), que conectam ou desconectam elementos da imagem e seu significado.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), dado e novo são dois conceitos que correspondem ao valor informacional. Designam o arranjo de elementos nas disposições esquerda-direita no espaço da página. Considerando a orientação de leitura que acontece na cultura Ocidental, o elemento na esquerda é *dado*, isto é, designa aquilo que é conhecido pelo leitor, e o elemento na direita é *novo*, em termos de uma “informação-chave”, àquilo que o leitor deve dispor particular atenção. Os autores propõem, também, o arranjo superior-inferior no espaço da página; respectivamente, o *ideal* tenderia a ser a informação mais “idealizada” ou “generalizada”, na sua forma mais saliente, e o *real* tenderia a ser o oposto, no sentido de apresentar uma informação mais concreta. Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) argumentam que “a oposição entre Ideal e Real pode, também, estruturar relações imagem-texto” (*ibid.*, p. 187).¹⁵ Por conseguinte, *centro* e *marginal* são conceitos que são relativamente incomuns na visualização Ocidental,

¹⁵ No original: “[...] the opposition between Ideal and Real can also structure text-image relations” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 187).

mas se referem a, respectivamente, elementos nucleares e marginais que constroem informação na página.

Figura 3 – Valores espaciais do significado composicional



Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006 [1996])

Conforme mencionamos, o significado composicional ainda conta com a saliência e o enquadramento. Os autores discutem a saliência em termos de “peso” de um elemento numa complexa interação, levando-se em conta um número de fatores: tamanho, nitidez, contrastes de cores e de tons, perspectivas, etc. Finalmente, enquadramento diz respeito ao grau em que um elemento chama a atenção para si próprio, por conta de seu tamanho, de seu lugar em “primeiro plano” ou de sua sobreposição em outros elementos. A *conectividade* é um importante conceito de enquadramento, uma vez que os elementos podem ser “ênfatisados por vetores, por elementos representados [...] ou por elementos gráficos abstratos, guiando o olhar de um elemento para outro”. (*ibid.*, p. 204).¹⁶

Portanto, assim como argumentam os autores, a análise da composição de textos multimodais considera imagens mais como um modo “integrado” aos textos, do que uma “ilustração” do texto verbal, de encontro com ideia segundo a qual o texto verbal teria prioridade e seria mais importante do que o texto visual, compreendendo, ambos, como elementos discretos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 177). Como mencionado, podemos entender a Árvore de habilidades

¹⁶ No original: “[...] emphasized by vectors, by depicted elements [...] or by abstract graphic elements, leading the eye from one element to another” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 204).

em termos de texto; há, portanto, na sua configuração multimodal, significado(s) de composição.

Quando passamos o cursor do *mouse* por cima de uma habilidade, por exemplo, a já mencionada primeira habilidade da segunda coluna (Figura 1), cuja fortificação é representada por uma imagem de um “pé em movimento”, o jogo oferece uma descrição da habilidade que pode oferecer determinada bonificação ao avatar no jogo, neste caso, um aumento de velocidade de movimento. Dessa forma, dentro do jogo, esse fortalecimento escolhido pelo jogador é representado não apenas por meio de um barulho de movimentação rápida, mas também por pequenos feixes de luz que aparecem ao pé do avatar. Diferentes modos, como *texto* (breve descrição de um melhoramento da velocidade de movimento), *imagem* (a representação de um pé em movimento) e *som* (barulhos de uma movimentação rápida) são utilizados para contextualizar significados ao jogador. De acordo com Gee (2003), jogos eletrônicos/digitais podem oferecer significados diretamente incorporados à experiência do jogador no jogo, potencializando, portanto, a aprendizagem.

Para o que nos interessa, essa mecânica de distribuição de pontos irá se prestar para a identificação de habilidades que o escrevente tem (ou pressupõe que tem) sobre leitura e escrita no contexto da formação acadêmica ou profissional. É importante ressaltar que, aos participantes, não foi dada uma lista caracterizada por metalinguagem sobre elementos relacionados à leitura e à escrita, uma vez que essa compreensão também era esperada dos participantes. Entendemos, entretanto, que, em termos de exequibilidade, não há problemas de um professor, por exemplo, oferecer uma lista prévia, com elementos de metalinguagem utilizados para determinado nível de ensino. Em nosso trabalho, analisamos “fortalezas” e “fraquezas” na relação com a configuração hierárquica das Árvore de habilidade. Assumimos, na análise, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), conforme expusemos, três princípios de composição de textos multimodais: (1) valor informacional; (2) saliência e (3) enquadramento.

Como podemos observar na Figura 2, o valor informacional é polarizado: significa dizer que a disposição dos elementos pode ser entendida, a princípio, como *dado* e *novo* (disposição esquerda-direita) e *ideal* e *real* (disposição superior-inferior). Todas as habilidades da Árvore estão disponíveis ao jogador na página, mas ele pode escolher apenas aquelas que somam 30 (trinta) pontos. As

habilidades são informações “dadas” ao jogador, uma vez que ele tem a possibilidade de escolher adquirir (“aprender”) todas. No momento da escolha, no entanto, o que é “eleito” por ele é destacado, transformando as habilidades escolhidas em informações “novas”. Na mesma figura em questão, a parte direita da imagem é reforçada por duas linhas de enquadre, que separam colunas, guiando o olhar do observador, no sentido de que aquilo que vê são elementos importantes a serem discutidos em comparação com outras Árvores de habilidade.

Em termos de arranjos “ideal” e “real” (superior-inferior), no contexto de *League of Legends*, percebemos que as fortalezas mais importantes são sempre localizadas na parte inferior, o que implica pensar fortalezas mais salientes. Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) já atentaram para o fato de que “em outros contextos, a oposição entre superior e inferior pode assumir valores um pouco diferentes.” (*ibid.*, p. 186).¹⁷ Assim, no contexto da Árvore de habilidades analisada, a parte mais saliente da orientação superior-inferior corresponde a uma relação *real-ideal*; dito de outro modo, o que pode ser informação essencial está localizada na parte inferior da página. Logo, a orientação é a de uma saliência no sentido inferior-superior. Esse movimento é importante para analisarmos os posicionamentos discursivos assumidos pelos participantes, identificando qualidades (ou dificuldades) nesse processo de textualização. Neste trabalho, estamos assumindo “fortalezas” como qualidades e “fraquezas” como dificuldades ou fragilidades, associando-as ao levantamento quantitativo dos pontos distribuídos pelos participantes. Segue a instrução da atividade, com base nas formulações propostas:

Instrução: Crie uma “Árvore de habilidades”, considerando as seguintes tarefas:

- (1) crie sua árvore, tendo em vista suas habilidades referentes à leitura e à escrita;
- (2) crie desenhos/imagens que se relacionem com os atributos por você levantados. Você tem 30 pontos para distribuir entre as habilidades eleitas.

Aplicamos essa atividade no Curso de Extensão “Linguagem e Gamificação”, no “Módulo 1”, solicitando a produção individual do texto, sem que tivessem sido dadas orientações prévias. Obtivemos, dessa atividade (codificada como A1-a), o total de dez (10) produções textuais. Em seguida, no “Módulo 2”, oferecemos um *feedback* sobre a primeira versão das produções textuais produzidas, apresentando

¹⁷ No original: “In other contexts, the opposition between top and bottom takes on somewhat different values.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 186).

nossa expectativa sobre a organização das Árvores de habilidades, para que, em seguida, pudéssemos mostrar ferramentas digitais com base nas quais os sujeitos pudessem (re)escrever a (sua) Árvore, segundo procedimentos metodológicos que permitissem novas práticas em contexto digital. Por “nossa expectativa”, concebemos, inicialmente, a expectativa do desenvolvedor do jogo *League of Legends*, analisando as Árvores de habilidades nele presentes.

Discutidos alguns aspectos de linguagem e de diagramação que frequentemente apareceram nas produções textuais dos sujeitos escreventes, apresentamos aos participantes, na segunda parte da aula, tutoriais por nós elaborados sobre como utilizar ferramentas digitais *on-line* para criar as Árvores de habilidades, dentre as quais *Microsoft Word* (editor de textos que permite inserção de diagramas e imagens), *Paint/Paint3D* (criador de imagens com funções de *design* intuitivas), *Gifs Generator* (criador de imagens em movimento para diferentes efeitos), *Draw.io* (criador *on-line* de diagramas, numa folha digital quadriculada) e *Canva* (conhecido editor de imagens com ferramentas ditas profissionais). Obtivemos, da reescrita dessa atividade (codificada como A1-b), o total de dez (10) produções textuais.

Temos como objetivo, nessa primeira atividade gamificada, investigar quais seriam as “fortalezas” e as “fraquezas” do universitário no processo de textualização, observando a distribuição de pontos entre os aspectos eleitos e, também, a ausência de outros aspectos que não legitimados pela instituição. Para isso, consideramos apenas as produções textuais de sujeitos escreventes que reescreveram o texto. A justificativa é a de que nosso interesse, também previsto no primeiro objetivo deste trabalho, é avaliar quais são as mudanças no levantamento de habilidades entre uma atividade e outra, e quais tecnologias digitais são mobilizadas quando o sujeito reescreve sua produção textual feita com base em atividade gamificada. Com base nesses critérios, 16 (dezesesseis) das 20 (vinte) produções textuais foram selecionadas para o *corpus*.

Para observar essa distribuição de pontos, consideramos dois critérios: (1) quais foram as “maiores” e as “menores” pontuações dadas às habilidades, no processo de textualização, bem como a disposição delas na construção de uma organização hierárquica, em termos de um significado composicional (valor informacional, saliência e enquadramento) e (2) quais as possíveis relações entre aspectos verbais e visuais na produção dos textos, observando o uso de dispositivos

digitais nesse processo. O primeiro critério se justifica, pois, identificando-se qual foi a maior e a menor pontuação de habilidade, na relação com a estrutura hierárquica da Árvore produzida, identifica-se aquilo que o sujeito escrevente assume para si como habilidade “forte” ou “fraca”, em outros termos, quais são as “fortalezas” e “fraquezas” consideradas por ele no processo de textualização. Além disso, o segundo critério tem como justificativa a observação dos dados na relação com a reescrita que fazem de seu primeiro texto, após apresentação que os docentes do Curso de Extensão mencionado fizeram sobre diferentes usos de tecnologias digitais que poderiam ser utilizadas na criação das Árvores de habilidades.

2.3 Dinâmica de Rotas na produção textual

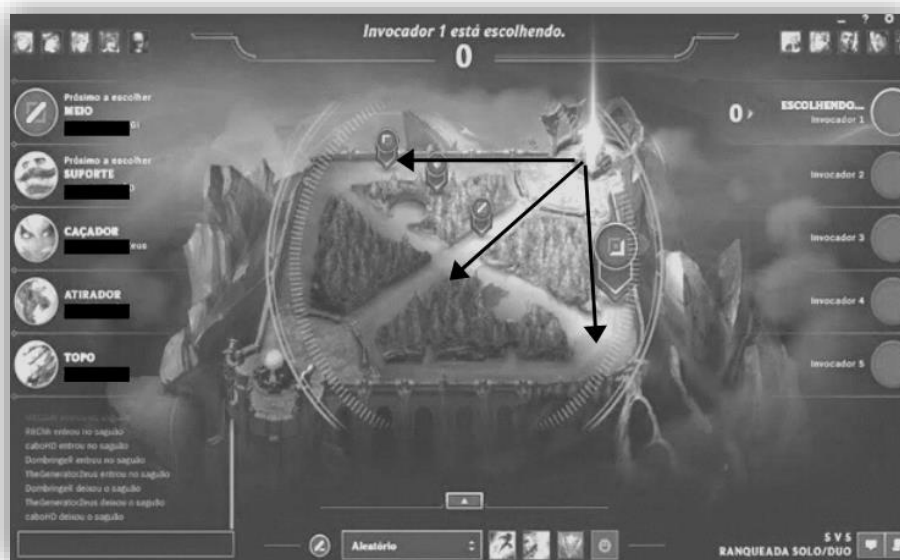
A segunda atividade por nós proposta tem de ver com outra importante mecânica do jogo digital *on-line* analisado. Trata-se da *Dinâmica de rotas* (de caminhos) que aparece, dentre outros, no mapa *Summoner's Rift* (Fenda do Invocador) do *League of Legends*. Por ser um jogo em que há mais de um jogador, característico do gênero MOBA (*Multiplayer Online Battle Arena* – Jogo Multijogador *On-line* de Batalha em Arena), há, em sua composição, elementos que permitem customização de personagens conforme preferência por “raça”/“classe”;¹⁸ assim, cada jogador pode assumir papéis distintos durante o jogo.

Os jogadores, ao assumirem posicionamentos diferentes na “batalha em arena”, transitam entre as três possíveis rotas no mapa *Summoner's Rift* (cf. Figura 4). Dentre suas funções, o jogador tem de “causar dano” na batalha, seja em seus inimigos, seja nas estruturas físicas da arena. As rotas, no mapa em questão, são sempre fixas, enquanto as funções esperadas para cada um são *a priori* flexíveis e intercambiáveis (cf. Figura 4). As funções de cada classe/subclasse podem, portanto, mudar. A dinâmica das rotas faz com que a equipe tenha que constantemente imprimir esforços em conjunto, em prol da vitória. Destaca-se, nesse

¹⁸ O termo “raças” refere-se à classificação fantasiosa de seres dentro do jogo, feita pelo desenvolvedor do jogo. Consiste na presença de humanos, elfos, trolls, espíritos, anjos, típicos do mundo fantasioso dos jogos de interpretação de personagem (*Role-play Gaming* - RPG), em que um jogador interpreta um personagem. O termo “classes”, por sua vez, refere-se às características de determinados personagens do jogo, que podem variar segundo sua função (quantidade de dano, capacidade de proteção de aliados, capacidade estratégica, etc.), conforme discutido em Alexandre (2017).

caso, o princípio de *grupo de afinidade* (GEE, 2003), segundo o qual um grupo mantém vínculos por conta de objetivos comuns e de práticas compartilhadas.

Figura 4 – Tela de seleção de avatares com mapa de rotas e funções



Fonte: *Printscreen do League of Legends*

No momento de gamificar, a partir dessa dinâmica de rotas (conforme indicam os vetores), não esperamos que os participantes assumam, necessariamente, as rotas que o jogo oferece na produção textual; a ênfase dada à dinâmica está na possibilidade de ocupar, independentemente da rota, *funções* que o jogo preestabelece. No caso da atividade gamificada, preestabelecemos dadas funções (cf. Quadro 2), segundo aproveitamento em práticas letradas de gamificação. Essa dinâmica pode ser bastante produtiva na formação acadêmica e na formação profissional. No caso do processo de textualização no Ensino Superior, diferentes tarefas são demandadas do escrevente no momento da produção do texto. Não se trata de tarefas que tenham de ser exclusivamente desempenhadas por um professor em formação inicial ou por um professor em serviço: todo escrevente, independentemente da profissão escolhida, desempenha funções distintas na produção textual. Trata-se, do nosso ponto de vista, do necessário reconhecimento de diferentes posicionamentos discursivos que estão em relação uns com os outros nesse complexo processo de textualização.

Para elaborar a segunda proposta de produção textual, dividimos a atividade em dois momentos: (1) pedido de tarefa prévia e (2) apresentação da instrução

gamificada. Com relação à tarefa prévia, a instrução consistia no pedido de um resumo crítico, com o limite máximo de 400 palavras, sobre o texto “Letramentos Digitais e Formação de Professores”, de autoria do docente pesquisador Marcelo Buzato, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O texto discutia, dentre outros temas, uma noção de letramento digital para pensar a formação de professores na relação com tecnologias de informação e comunicação (TIC). Constava da instrução o pedido de que o participante imaginasse um público-alvo de professores da Educação Básica, e de que a projeção de uma publicação do texto fosse feita no *blog Passagens*.¹⁹ O texto deveria ser produzido no *Google Documentos* e compartilhado com os docentes do curso. Obtivemos o total de oito (08) textos individualmente enviados. Em seguida, predefinimos três grupos com três participantes em cada um. Uma pasta referente a cada grupo foi criada no *Google Drive* para que os escreventes pudessem acessar as próprias produções e as produções dos colegas. É importante frisar que a ferramenta *Google Documentos* foi a escolhida por possibilitar não apenas produção colaborativa *on-line*, de acesso gratuito, como também observação e registro do processo de produção textual, com base na edição de textos.

No que se refere à apresentação da instrução gamificada, propusemos relacionar as mecânicas de rota e função a funções do âmbito do letramento acadêmico, sob a forma de “funções de universitários na produção textual”. Segue a instrução:

Com base na produção do resumo crítico, forme grupos de, pelo menos, três (03) pessoas cada um. Observe atentamente o quadro de funções. Depois, siga as seguintes tarefas:

- (1) acesse, no Módulo 3 do *Google Drive*, a pasta referente a seu grupo;
- (2) comente os resumos dos demais integrantes de seu grupo, assumindo, para si, cada uma das diferentes funções estabelecidas;
- (3) identifique os comentários a serem feitos, a partir de cada função, com a letra inicial: **E** de Editor, **R** de Revisor e **C** de Crítico;
- (4) não aceite as sugestões deixadas por outros integrantes.

Solicitamos, além disso, aos participantes, que, na realização da atividade de comentar o texto do outro, levassem em consideração os critérios preestabelecidos pela atividade prévia, isto é, (1) produção de resumo crítico; (2) limite máximo de 400 palavras; (3) consideração de professores de Educação Básica como público-alvo; (4) consideração de que o texto seria postado no *blog Passagens*. Expomos, a

¹⁹ Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

seguir, a tabela com as funções, cuja ocupação os participantes deveriam levar em conta no momento em que comentassem o texto alheio.

Quadro 2 – Funções dos participantes na produção textual

Editor	Tem habilidade com diagramação, padronização, correção gramatical e de texto.
Revisor	Tem habilidade com revisão de texto, com especial atenção à correção gramatical e de texto.
Crítico	Tem habilidade em auxiliar todas as outras, com especial atenção a aspectos interlocutivos do gênero solicitado.

Fonte: elaboração própria

Interessa-nos, nessa dinâmica, observar o modo como cada escrevente desempenha a (sua) tarefa e o modo de interação com os demais colegas, levando-se em conta as especificidades, predeterminadas na atividade, de cada função no cumprimento das etapas do processo de textualização, de acordo com o segundo objetivo deste trabalho. Para isso, dividimos a análise em dois momentos: (1) observação do modo de realização individual de cada produção textual, em função da atividade prévia solicitada; (2) observação do modo de realização coletivo de cada produção textual, de acordo com comentários deixados pelos participantes nos textos dos colegas, levando em conta a tabela de funções que cada sujeito deveria assumir no momento da elaboração dos comentários.

Obtivemos, dessa atividade prévia, oito (08) produções textuais. Ainda que nove (09) participantes tenham participado da dinâmica, apenas oito efetivamente entregaram os textos. Portanto, optamos por excluir um grupo da análise dos dados. Assim, o total de seis (06) produções textuais, em dois grupos, foram consideradas na constituição do *corpus* (codificadas, portanto, como A2-a).

Nossa expectativa do andamento da dinâmica foi pautada pelos seguintes passos: cada grupo tem três participantes, e cada um deve comentar o texto do outro, o que pode ser entendido pela expressão *A comenta texto de B e C; B comenta texto de A e C; C comenta texto de A e B*. Apenas dois grupos cumpriram a dinâmica (cf. Quadro 3). Dessa forma, obtivemos o total de doze (12) produções textuais escritas comentadas (codificadas como A2-b).

Quadro 3 – Relação entre participantes e dinâmica de grupo

Grupo da dinâmica	Atividades realizadas
Grupo 1 (A [P7]; B [P10]; C [P4])	Produção da resenha: A (P7); B (P10). Comentários realizados: A (P7) comentou somente B (P10); B (P10) não comentou A (P7) e C (P4); C (P4) comentou A (P7) e B (P10). Dados descartados: 03 textos.
Grupo 2 (A [P5]; B [P6]; C [P9])	Produção da resenha: A (P5); B (P6); C (P9). Comentários realizados: A (P5) comentou B (P6) e C (P9); B (P6) comentou A (P5) e C (P9); C (P9) comentou A (P5) e B (P6). Dados obtidos: 06 textos.
Grupo 3 (A [P1]; B [P2]; C [P8])	Produção da resenha: A (P1); B (P2); C (P8). Comentários realizados: A (P1) comentou B (P2) e C (P8); B (P2) comentou A (P1) e C (P8); C (P8) comentou A (P1) e B (P2). Dados obtidos: 06 textos.
Total de resenhas produzidas (A2-a): 08.	
Total de produções textuais obtidas (A2-b): 12.	

Fonte: elaboração própria

Em suma, os recortes metodológicos realizados fizeram com que chegássemos a um *corpus* de 34 (trinta e quatro) produções textuais, conforme anunciado; ou seja, da primeira atividade (A1-a + A1-b), obtivemos o total de 16 (dezesesseis) textos e, da segunda atividade (A2-a + A2-b), obtivemos o total de 18 (dezoito) textos. A codificação dos dados será feita da seguinte maneira: os elementos separados por hífen (-) se referem ao número e à versão da atividade (A1-a; A1-b; A2-a; A2-b) e à identificação do participante que produziu o texto em questão (P-X). É importante destacarmos que, ainda que as dinâmicas da segunda atividade gamificada tenham sido feitas na ferramenta *Google Documentos*, por segurança, fizemos o *download* desse documento, transformando-o em formato DOC, executável no programa *Word*, da empresa *Microsoft*. Frisamos que apenas houve mudança visual de apresentação da dinâmica dos comentários. O capítulo seguinte é dedicado à análise qualitativo-interpretativa dos dados obtidos.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nos capítulos precedentes, delineamos um quadro teórico-metodológico com o objetivo de analisar posicionamentos discursivos assumidos por participantes inscritos em um curso de extensão intitulado “Linguagem e Gamificação”. Mostramos que, para uma análise das práticas de leitura e de escrita em contexto digital, é preciso que se proceda a recortes metodológicos para garantirmos a coerência de um estudo de natureza qualitativo-interpretativa.

Neste capítulo, apresentamos resultados de pesquisa referentes aos objetivos específicos: (1) o de investigar, nas produções textuais da atividade 1, “fortalezas” e “fraquezas” do sujeito escrevente, observando-se sistema de distribuição de pontos a aspectos pelo sujeito eleitos e uso de ferramentas digitais apresentadas pelo professor/instituição e (2) o de investigar, nas produções textuais da atividade 2, como o sujeito escrevente desempenha tarefas predeterminadas segundo instrução gamificada, observando-se ferramentas digitais de uso frequente e trabalho individual/coletivo no processo de escrita colaborativa *on-line*.

3.1 “Fortalezas” e “fraquezas” em práticas letradas de gamificação

Para oferecer respostas ao objetivo de investigar quais “fortalezas” e “fraquezas” o participante do curso atribui para si no processo de textualização, na observação da distribuição de pontos que faz em sua Árvore de habilidades, estudamos as 16 (dezesseis) produções textuais verbo-visuais selecionadas. De acordo com a instrução, os participantes tiveram de criar uma Árvore de habilidades, levantando quais habilidades de leitura e escrita eles tinham, distribuindo, dentre as habilidades eleitas, o total de 30 pontos.

Conforme dito na seção metodológica, consideramos “fortalezas” e “fraquezas” habilidades que recebem, respectivamente, maior e menor pontuação; logo, não consideramos, no levantamento, aquelas habilidades que não receberam ponto algum. Justificamos essa exclusão pelo fato de que, ao não pontuar dada habilidade, mas pontuar outras, o participante deixa “marcas” do processo de

produção de texto que podem apontar a uma interpretação de que ora ele pode ter esquecido de pontuar seu texto, ora ele pode marcar, na realidade, uma insuficiência de si com relação à habilidade levantada, posicionando-se como pouco capaz de realizá-la. Assim, o levantamento foi feito com base em dois critérios: (1) “fortalezas” e “fraquezas” reconhecidas pelos sujeitos, a respeito da “maior” e “menor” distribuição de pontos na Árvore de habilidades, e sua disposição na construção de uma organização hierárquica (valor informacional, saliência e enquadramento); (2) possíveis relações entre aspectos verbais e visuais na produção dos textos, observando-se o uso de dispositivos digitais nesse processo.

De modo geral, adicionando a primeira e a segunda versão (A1-a; A1-b), obtivemos o total de 166 de 184 habilidades pontuadas (90,2%). Esse dado quantitativo significa que quase todas as habilidades de todas as Árvores foram pontuadas, tal como a operação em *League of Legends*. Distinguimos essas habilidades pontuadas em duas categorias, com relação à recorrência delas no *corpus*: aspectos linguísticos (gramaticais e textuais)²⁰ e aspectos extralinguísticos, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 1 – Total de habilidades pontuadas em A1-a e A1-b

	Categorias	Total (%)
Aspectos linguísticos	Aspectos gramaticais	26 habilidades (15%)
	Aspectos textuais	63 habilidades (38%)
Aspectos extralinguísticos		78 habilidades (47%)
Total		166 habilidades (100%)

Fonte: elaboração própria

Observando-se a Tabela 1, o total de 88 habilidades (53%) são referentes a aspectos linguísticos, e o total de 78 (47%) são referentes a aspectos extralinguísticos. A diferença percentual entre as duas categorias por nós delineadas podem indicar que os participantes compreendem práticas de leitura e de escrita

²⁰ Operamos, em nível metodológico, com uma oposição entre “gramatical” e “textual”, no âmbito dos “aspectos linguísticos”, como forma de recuperar, nos textos, práticas letradas tradicionais, cuja oposição entre gramática, texto e discurso ainda eram bastante estanques. De acordo com Benveniste (1976), no capítulo sobre os níveis de análise linguística, a “frase” seria uma unidade não pertencente à gramática de uma língua, entendida como sistema de signos. Segundo o linguista, “Os fonemas, os morfemas, as palavras (lexemas) têm uma distribuição no seu nível respectivo, um emprego no nível superior. As frases não têm nem distribuição nem emprego.” (BENVENISTE, 1976, p. 139). Aos aspectos gramaticais, dispensamos atenção a habilidades que poderiam remeter a fenômenos fonológicos, morfossintáticos e semânticos, e, aos aspectos textuais, habilidades que poderiam remeter a fenômenos pragmáticos e textuais.

como bem próximas. Em termos de engajamento profissional, podemos dizer que os participantes já atentam para a ideia de que o (futuro) profissional de línguas deve sempre estar atento a ambos os aspectos no processo de produção textual.

No Quadro 4, a seguir, “fortalezas” e “fraquezas” reconhecidas pelos sujeitos participantes são descritas. “Fortaleza” é entendida como um “aspecto” bom sobre habilidades de leitura e escrita. Por outro lado, “fraqueza” é entendida como um ponto mais frágil nesse domínio. As habilidades descritas nesse quadro correspondem exatamente aos modos como os sujeitos caracterizam verbalmente a habilidade escolhida e o número máximo de pontos distribuídos em todas as Árvores de habilidades produzidas. Apenas as habilidades que receberam a maior pontuação (seja para a fortaleza, seja para a fraqueza) foram listadas.

Quadro 4 – Fortalezas e Fraquezas nas Árvores de habilidades

Categorias		Ocorrência das habilidades nas Árvores (A1-a + A1-b)	
Aspectos linguísticos	Aspectos gramaticais	Fortalezas	sistema linguístico (15 pontos); sistema linguístico e aspectos sócio-cognitivos (15 pontos)
		Fraquezas	ortografia (1 ponto); regras gramaticais (1 ponto); aspectos formais [ortografia e pontuação] (1 ponto).
	Aspectos textuais	Fortalezas	leitura e escrita (30 pontos)
		Fraquezas	interpretação (1 ponto); coesão (1 ponto); coerência (1 ponto); reescrita (1 ponto)
Aspectos extralinguísticos	Fortalezas	fatores extralinguísticos (15 pontos)	
	Fraquezas	acesso à mídia (1 ponto); referência (1 ponto); análise (1 ponto); apropriação (1 ponto); elaboração (1 ponto); fruição (1 ponto); velocidade (1 ponto); produção (1 ponto).	

Fonte: elaboração própria

Observa-se, no quadro, que “sistema linguístico” (15 pontos), “sistema linguístico e aspectos sócio-cognitivos” (15 pontos), “leitura e escrita” (30 pontos), “fatores extralinguísticos” (30 pontos) são compreendidos como fortalezas para os sujeitos. De uma perspectiva do letramento acadêmico, esse reconhecimento mostra, de uma só vez, (1) o diálogo com o conhecimento acadêmico endossado por algumas disciplinas na universidade; (2) uma apropriação (ainda que generalizada)

do conhecimento endossado pela universidade; (3) um tipo de conhecimento mais especializado – sistema linguístico, sistema linguístico e aspectos sócio-cognitivos, fatores extralinguísticos –, que evidencia uma especialização daquele que enuncia (na qualidade de [futuro] profissional), uma identidade social (ideológica) em dado campo discursivo.

Consideramos o estabelecimento dessas fortalezas como um *diálogo* com a circulação de diferentes textos, que podem atravessar, direta ou indiretamente, práticas letradas acadêmicas. A evidência de uma especialização, por parte dos participantes, pode ser compreendida na relação com o que, por exemplo, Guias de Profissões projetam, institucionalmente, sobre o que um profissional de Letras pode realizar depois de formado. Em Alexandre (2017), por exemplo, ao analisarmos dois Guias de Profissões (Guia *UNaN* – Agência de Notícias da UNESP; *Guia do Estudante* – da Editora Abril), constatamos que esses roteiros projetam diferentes concepções do que um graduado em Letras pode ter como função no mercado de trabalho, segundo diversos caminhos de atuação profissional. De modo geral, de acordo com essas expectativas, o profissional da Letras é aquele que

(i) leciona, nos níveis de escolaridade do fundamental ao médio, línguas portuguesa e estrangeira, em instituições públicas e privadas; (ii) revisa e diagrama textos multimodais em contextos diversos; (iii) crítica obras literárias ou as escreve e (iv) trabalha como intérprete para a tradução de línguas em simultaneidade. É produtivo assumir, ainda, que as diversas funções que ocupam o imaginário social do profissional da Letras são, em sua gênese, dialógicas. Cada vez mais, o professor, além de (ou requisitado a) ser pesquisador, deve mobilizar diferentes habilidades segundo expectativas econômicas, sociais e históricas. (ALEXANDRE, 2017, p. 26).

Não afirmamos que os participantes, necessariamente, leram esses Guias de Profissão para construírem as (suas) Árvores; no entanto, dada a relação intertextual e interdiscursiva constitutiva da linguagem, podemos aproximar essas diferentes percepções sobre habilidades de ler e de escrever a essas expectativas institucionais, num jogo sócio-histórico de posicionamentos assumidos tanto por quem define o que um profissional de Letras deva ser, quanto por quem pretende dessa definição se apropriar.

Com relação às “fraquezas” mencionadas, “ortografia” (1 ponto), “regras gramaticais” (1 ponto), “aspectos formais” [ortografia e pontuação] (1 ponto), “interpretação” (1 ponto), “coesão” (1 ponto); “coerência” (1 ponto) e “reescrita” (1

ponto) são, todas elas, aspectos linguísticos mais específicos, enquanto “acesso à mídia” (1 ponto), “referência” (1 ponto), “análise” (1 ponto), “apropriação” (1 ponto), “elaboração” (1 ponto), “fruição” (1 ponto), “velocidade” (1 ponto), “produção” (1 ponto), foram entendidas como aspectos extralinguísticos. A distribuição dos pontos para cada aspecto foi baixa (máximo de 1 ponto). Esse reconhecimento parece mostrar-nos que essas fraquezas são entendidas pelos sujeitos como tendo pouca relevância em comparação às fortalezas, embora em maior número de listagem. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de pontos frágeis pode indicar uma esperada autocrítica na atividade; índice, portanto, de um engajamento dos participantes promovido pela atividade gamificada.

De um ponto de vista discursivo, a generalidade dos sintagmas nominais das habilidades das duas categorias permite pensar que o posicionamento discursivo assumido pelos sujeitos tenta dar conta de todas as necessidades de um profissional de línguas, em termos de ler e escrever no contexto acadêmico. Além disso, parece-nos um engajamento com a instrução acadêmica. No entanto, não é evidente como o engajamento do profissional (ou futuro profissional) poderia ou deveria acontecer, cabendo, assim, os seguintes questionamentos: a própria avaliação de si, com relação ao levantamento de habilidades, teria o mesmo resultado da perspectiva de um estudante e de um profissional? Se for apenas a perspectiva de um sujeito num curso de curta duração, quem, afinal, responde a atividade na posição de estudante?

Para responder as duas questões, consideramos as duas produções textuais verbo-visuais de cada participante e comparamo-las com relação à posição social, sob forma de nível acadêmico que cada um ocupa no curso. Apesar de termos ideia de que, no curso, todos são alunos, a diferenciação do aluno “formado” ou “não formado” pode suscitar interessantes questões nesse processo de textualização. Enquadram-se na categoria “profissional” os participantes P01, P02, P03, P07, P08 e P09; na categoria “não profissional” (graduandos), enquadram-se os participantes P06 e P10. O quadro a seguir mostra como as “fortalezas” e as “fraquezas” foram entendidas na análise das Árvore (primeira e segunda versões):

Quadro 5 – Concepções de “fortalezas” e “fraquezas” de profissionais/não profissionais

Participantes	A1-a	A1-b
P01	Fortalezas: “ler os outros”, “ler a si	Fortalezas: “ler os outros”, “ler a si

	mesmo”, “saber o objetivo”.	mesmo”, “saber o objetivo”.
	Fraquezas: “acesso à mídia”, “noções de normas”.	Fraquezas: “acesso à mídia”, “noções de normas”.
P02	Fortalezas: “decodificação de caracteres”, “domínio da norma culta”.	Fortalezas: não pontua, mas as habilidades se repetem.
	Fraquezas: “compreensão e aplicação de efeitos de sentido”.	Fraquezas: não pontua, mas as habilidades se repetem.
P03	Fortalezas: “capacidade de observar pessoas e lugares”; “experiência em manusear artefatos diversos”.	Fortalezas: “reescrita”, “autoavaliação”.
	Fraquezas: “criatividade”, “originalidade”.	Fraquezas: “compreensão”, “fruição”, “codificação”, “decodificação”.
P07	Fortaleza: “leitura e escrita”.	Fortaleza: “leitura e escrita”.
	Fraquezas: “repertório sociocultural”, “norma padrão”, “coesão”, “coerência”, “intertextualidade”.	Fraquezas: não pontua, mas as habilidades se repetem.
P08	Fortalezas: “leitura”, “escrita”	Fortalezas: “escrita e leitura”.
	Fraquezas: “conhecimento morfosintático-semântico”, “aspectos formais (ortografia e pontuação)”.	Fraquezas: “aspectos formais (ortografia e pontuação)”.
P09	Fortalezas: “escrita”, “leitura”.	Fortalezas: “conhecimento de gêneros discursivos”, “possíveis efeitos de sentido”, “conhecimento do tipo textual”.
	Fraquezas: “intertextualidade”, “intencionalidade”, “coesão e coerência”, “mecanismos textuais”, “conhecimento de normas gramaticais”, “possíveis suportes”, “conhecimento de gêneros discursivos”, “conhecimento do tipo textual”, “conhecimento sobre a proposta do texto/autor”.	Fraquezas: “intencionalidade”, “conhecimento das normas gramaticais”, “fatores de textualidade”, “conhecimento pragmático”, “mecanismos textuais: coesão e coerência”, “intertextualidade”, “possíveis suportes”, “conhecimento sobre o autor”, “conhecimento sobre a proposta do texto/autor”.
P06	Fortalezas: “atenção”, “contexto de produção”.	Fortalezas: “atenção”, “contexto de produção”.
	Fraquezas: “referência”, “análise”, “interpretação”, “apropriação”, “elaboração”, “escrita”, “coesão”, “coerência”, “reescrita”.	Fraquezas: “referência”, “análise”, “interpretação”, “apropriação”, “elaboração”, “escrita”, “coesão”, “coerência”, “reescrita”.
P10	Fortalezas: “frequência”, “variedade”.	Fortalezas: “escrita”, “leitura”.
	Fraqueza: “ortografia”.	Fraquezas: “produção”, “ortografia”, “coesão”.

Fonte: elaboração própria

Com base no que expomos, podemos perceber que, seja da perspectiva de um profissional, seja da perspectiva de um graduando, o que conta como “fraqueza” é quase sempre entendido na relação com apropriação de recursos linguísticos que corroboram uma concepção do que seria boa escrita e boa leitura. Entretanto, o que conta como “fortaleza”, nessas práticas letradas acadêmicas, parece se diferenciar entre os dois públicos. Enquanto os profissionais (P01, P02, P03, P07, P08 e P09) se voltam à “leitura” e à “escrita” como habilidades com base nas quais as outras restantes delas vão derivar, os não profissionais (P06 e P10) tendem a considerar, como “fortaleza”, aspectos mais extralinguísticos. É como se os sujeitos escreventes reconhecessem uma concepção de texto (de linguagem) que não se restringe ao estritamente formal, mas que demanda, para sua compreensão/interpretação, um “exterior constitutivo” (AUTHIER-REVUZ, 1990). O engajamento com a profissão, esperada na realização das produções textuais, é feito de modo mais especializado por quem já é atuante.

Em termos de letramentos acadêmicos, podemos dizer que o público profissional reconhece a importância da superfície linguística em termos de habilidades sobre o ler e escrever, mas atestam uma autocrítica ao não darem relevância, em termos de pontuação, a esses numerosos atributos por eles levantados. Parece-nos que o público profissional, pela quantidade de elementos que compõem as Árvores, reconhece “[...] a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2014, p. 479), mas, por meio de uma constatação de fraqueza própria, marca, no processo de textualização verbo-visual, a dificuldade que tem em atender a essas expectativas institucionais. O posicionamento discursivo sobre o reconhecimento de um modelo de superfície dos letramentos emerge, portanto, como resposta a uma necessidade institucional de serem especialistas em questões gramaticais e textuais, enquanto qualidades desejáveis a um profissional da Letras.

Longe de generalizar resultados, com base na reduzida quantidade de dados obtida, percebemos que, de alguma forma, esse posicionamento discursivo atravessou o participante 10 (cf. Quadro 5), pertencente ao grupo não profissional. Na comparação entre as suas duas versões das Árvores, depois de considerar como “fortaleza” as habilidades “frequência” e “variedade”, considera, na segunda versão, o acréscimo das habilidades “escrita” e “leitura”, conhecimento, portanto, mais especializado. Assim, aparentemente, tanto o público profissional quanto não

profissional não parecem se engajar, explicitamente, com um ideal profissional do atuante de Letras, mas parecem buscar atender à instrução gamificada. Podemos perceber que, nesse movimento, os posicionamentos que emergem apontam para uma necessidade de os sujeitos escreventes atenderem, primeiramente, a expectativas institucionais da universidade, não necessariamente vinculadas à prática profissional. É como se o posicionamento discursivo prevalente fosse o do estudante (não o do profissional).

3.1.1 Significado da composição: uma orientação hierárquica às avessas?

Considerando o conjunto de dados de 16 (dezesesseis) produções textuais verbo-visuais, e a comparação entre cada versão, os textos apareceram na orientação superior-inferior, inferior-superior e centrada, conforme os conceitos de valor espacial de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). Na primeira versão da atividade (A1-a), há quatro (04) produções textuais na orientação superior-inferior, e (04) produções textuais na orientação inferior-superior, esta que corresponde à Árvore de habilidades do *League of Legends*. Na segunda versão (A1-b), objeto de nossos comentários, há duas (02) em orientação superior-inferior (cf. Figura 5), cinco (05) na orientação inferior-superior (cf. Figura 6) e apenas uma (01) na orientação centralizada (cf. Figura 7). Os exemplos a seguir são representativos da discussão que buscamos promover.

Figura 5 – Orientação superior-inferior



Fonte: Produção textual A1-b-P10

Apenas duas (02) produções textuais, com orientação como a da Figura 5, foram produzidas na refacção da atividade 1. Conforme podemos observar, o elemento central, representado por um ícone de escudo, dentro do qual há um desenho de uma barba, concentra 30 pontos que se dividem nas habilidades “escrita” e “leitura”, cada qual com 15 pontos, respectivamente. O restante das habilidades segue uma ordem decrescente de atribuição de pontos, o que indica que os elementos abaixo não recebem ponto como os elementos de cima; há, portanto, uma produção de sentidos que veicula a ideia de que a construção hierárquica parte de cima para baixo. No caso da Árvore em questão, na primeira linha de enquadre, em que se observa as habilidades “produção”, “planejamento”, “vocabulário”, “frequência” e “interpretação”, relevância é dispensada às duas últimas habilidades, no eixo da direita, uma vez que ambas recebem, respectivamente, quatro e cinco pontos.

É importante ressaltar que a Figura 5 tem uma orientação esquerda-direita: a informação *nova* é dedicada às fortalezas “frequência” e “interpretação”. Não há, portanto, uma aleatoriedade na distribuição de pontos; ao contrário, a distribuição de pontos, que parte de uma posição superior-inferior, também se estabelece em função de um enquadramento esquerda-direita, sentido preferencial de leitura na cultura Ocidental. As fortalezas apontadas indicam, então, uma saliência dessas habilidades em relação às demais, o que corrobora a ideia de também serem “pontos fortes” do sujeito escrevente em questão.

Figura 6 – Orientação inferior-superior



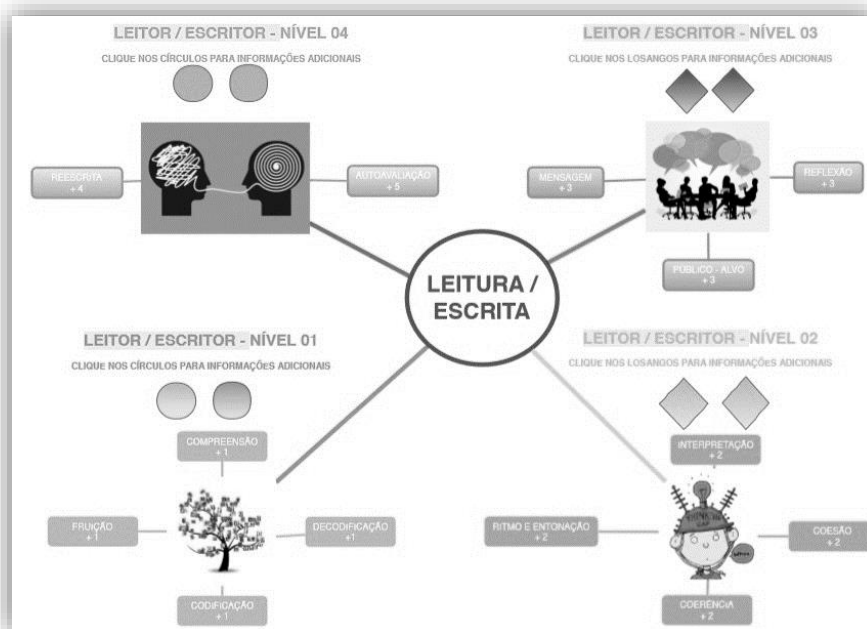
Fonte: Produção textual A1-b-P08

A Figura 6 é representativa de uma escolha realizada por outros cinco (05) sujeitos escreventes em produções textuais que seguiram a mesma orientação. Em comparação com as outras Árvores da versão anterior, apenas a versão deste escrevente (A1-a-P08) se adequou a essa orientação (inferior-superior). De nosso ponto de vista, a permanência da disposição gráfica das produções textuais segundo essa orientação inferior-superior e a mudança de apenas uma, como mencionado, aponta para um engajamento dos participantes em relação à expectativa do desenvolvedor do jogo, quando desenvolveram inicialmente as Árvores de habilidades. Na Figura 6, o elemento mais importante, com base no qual todas as ramificações seguintes se estabelecem, é a raiz da Árvore – “escrita e leitura” – com 30 pontos. As linhas de enquadre também dizem respeito a uma distribuição de forma decrescente, até chegarmos à habilidade “Aspectos formais (ortografia e pontuação)”, que recebe apenas um ponto.

Na disposição esquerda-direita, o que se percebe é uma leitura inversa daquela privilegiada na leitura da cultura Ocidental: as fortalezas estão localizadas mais na parte esquerda, em relação ao restante das habilidades. Podemos dizer que, dada a ramificação da Árvore a partir de uma base comum forte “escrita e leitura”, a ordem decrescente de aparecimento diz respeito à consideração da raiz como promotora dessas outras qualidades; dito de outro modo, o que está

verbalmente dito poderia estar disposto à direita ou à esquerda, desde que a base comum fortificadora da habilidade fosse mantida.

Figura 7 – Orientação centralizada



Fonte: Produção textual A1-b-P03

A Figura 7 representa exemplo único de uma orientação centrada, em que o elemento “leitura/escrita” é o “centro” da base da ramificação das informações subsequentes. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), o que é apresentado numa orientação centrada é o “[...] núcleo da informação para o qual todos os outros elementos são, de alguma forma, dependentes.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 196).²¹ A orientação dos elementos da margem é polarizada, uma vez que a direção de leitura é da esquerda para a direita, e o que o participante chama de “leitor/escritor – nível 01” e “leitor/escritor – nível 02” está localizado na parte inferior do elemento central, enquanto “leitor/escritor – nível 03” e “leitor/escritor – nível 04” assumem, por sua vez, uma orientação da direita para a esquerda, incomum no processo de leitura da cultura Ocidental.

Do que foi exposto até o momento, podemos dizer que a maioria dos sujeitos compreenderam que a Árvore de habilidades do jogo digital em questão apresenta uma orientação hierárquica inferior-superior (real-ideal), consistente com a

²¹ Do original: “[...] nucleus of the information to which all the other elements are in some sense subservient.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 196).

esquemática da Árvore elaborada pelo desenvolvedor, uma vez que as fortalezas são localizadas na parte inferior da produção textual.²² Na parte inferior, raízes representam, da perspectiva do desenvolvedor, história, cultura, tradição, o que já está instituído no processo de construção de significado. Esse *design* permite-nos pensar o valor informacional, a contribuição dos princípios de enquadramento e saliência relacionados às “fortalezas” e “fraquezas” e, portanto, a distribuição de pontos reconhecida pelos sujeitos escreventes.

Em *League of Legends*, a orientação hierárquica inferior-superior (real-ideal) das Árvores permite, ainda, que os jogadores possam customizá-las, segundo *metagaming* vigente. O conceito de *metagaming* é entendido, nos estudos dos jogos digitais, como “[...] qualquer aspecto de estratégia que envolve pensar sobre o que seu oponente está pensando o que você está pensando.” (CARTER; GIBBS; HARROP, 2012, p. 2).²³ Trata-se de uma dinâmica de antecipação de expectativas entre jogadores. No jogo em questão, quando o jogador está em uma partida, algumas regras e estratégias (por exemplo, a avaliação de qual poder é mais eficiente do que outro) são levadas em conta antes mesmo de a partida começar. Logo, assumir que a Árvore de habilidades tem uma organização hierárquica específica não significa que os jogadores não possam customizar a distribuição de pontos de acordo com suas necessidades.

Os participantes do curso, na condição de “jogadores”, também procedem da mesma forma. No processo de textualização em questão, seria um equívoco afirmar que certas produções textuais verbo-visuais seguem o mesmo funcionamento das Árvores, porque os participantes puderam observar como elas funcionam; o que fica das atividades é sempre a possibilidade de (1) customizarem o que consideram importante na produção da própria Árvore e (2) customizarem a própria distribuição de pontos (30 pontos no total), conforme concepções de habilidades de leitura e de escrita das quais partilham socialmente.

Assim, a consideração de uma orientação hierárquica, na relação com a atribuição de pontos, pode, conforme demonstramos, apontar para quais elementos

²² Em novembro de 2017, o jogo passou por atualização de pré-temporada na mecânica da Árvore de habilidades. Agora, há menos habilidades disponíveis para os jogadores. Assim, após a atualização da Árvore, a organização hierárquica não é tão evidente, algo que merece investigação à parte. Disponível em: <https://br.leagueoflegends.com/pt/featured/preseason-update>. Acesso em: 01 Out. 2019.

²³ No original: “[...] any aspect of strategy that involves thinking about what your opponent is thinking you are thinking.” (CARTER; GIBBS; HARROP, 2012, p. 2).

o participante tinha querido dispensar relevância ou não. Essa disposição não impõe, no entanto, que esses elementos tenham de, necessariamente, estar ou numa parte inferior, ou numa parte superior da Árvore. Das 16 (dezesseis) produções textuais analisadas, o total de sete (07) produções textuais se comportam dessa forma. Mostraremos, a seguir, que é representativo do que ocorre.

Figura 8 – Customização de habilidades numa organização hierárquica



Fonte: Produção textual A1-b-P06

Na Figura 8, podemos perceber que, na coluna da direita, em que “leitura” orienta toda a estruturação das habilidades subsequentes, “referência”, “análise”, “interpretação” e “apropriação” receberam, igualmente, a pontuação mínima de habilidades; portanto, são consideradas fraquezas do escrevente em questão. Entretanto, de modo visual, percebemos que “referência” está na mesma linha de enquadre que “qualidade”, que recebe, contudo, dois (02) pontos. Da mesma forma, na coluna da esquerda, as habilidades “elaboração”, “escrita”, “coesão”, “coerência” e “reescrita” não estão igualmente alinhadas. Além de haver, dentre as últimas, uma nova relação hierárquica, a habilidade fraca “elaboração” aparece logo acima de “contexto de prod[ução]” e “autoconfiança”, pontuadas, respectivamente, com cinco (05) e três (03) pontos.

Podemos perceber, portanto, que é possível considerar, na disposição hierárquica e na contabilização da distribuição de pontos, quais habilidades são

consideradas pelo participante como “fortes – fortalezas” ou “fracas – fraquezas” em relação ao que ele projeta de si (de quais habilidades de ler e de escrever teria). Entretanto, esse levantamento não impede o participante de dispor esses elementos da maneira como considera ser relevante ou não, no âmbito do estabelecimento desses elementos na disposição hierárquica da Árvore. Trata-se de uma dinâmica das Árvores de habilidade que “atravessou” a produção textual de alguns participantes no processo de textualização verbo-visual. A organização hierárquica, apesar de diferente nas produções textuais analisadas, não ocorre de forma aleatória, mas segundo práticas letradas acadêmicas sócio-historicamente partilhadas numa determinada cultura.

3.1.2 Relações verbo-visuais e uso de tecnologias digitais: comparações

Com a assunção de que imagem e texto são modos semióticos distintos (KRESS, 2010) utilizados na comunicação discursiva, a análise deste processo de textualização vai se centrar nos dois aspectos do signo: o verbal e o visual. Sabemos que o *discurso* pode se materializar em diferentes modos semióticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), assunção que a Análise do discurso de linha francesa também faz, por exemplo, ao dizer que uma prática discursiva é sempre uma prática intersemiótica (MAINGUENEAU, 2008 [1995]), ou seja, “[...] objetos derivados de domínios semióticos diferentes exprime[m]-se em termos de conformidade a um sistema de restrições semânticas.” (*ibid.*, p. 138).

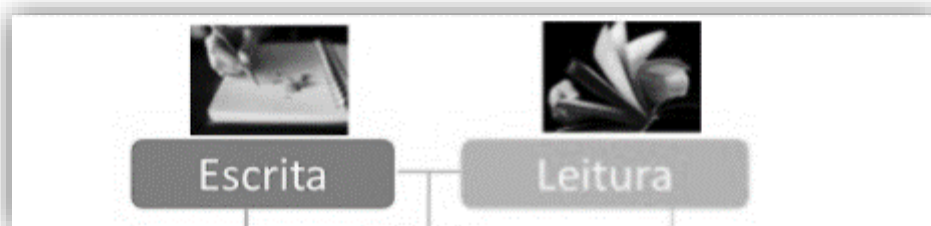
Levando-se em consideração os oito (08) textos da primeira versão da primeira atividade (A1-a), o uso de imagens está longe de ser acessório ao que verbalmente está dito. Conforme mencionamos no Capítulo 2, a instrução gamificada foi dada aos participantes, nesta primeira versão, sem que nenhuma tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) lhes fosse oferecida. A falta de orientação, nesse primeiro momento, foi feita a serviço de um mapeamento de quais habilidades os participantes trariam consigo no momento dessa produção textual verbo-visual.

De modo geral, identificamos, do ponto de vista de quem executa a atividade gamificada em questão, uma dificuldade em pesquisar, em selecionar, em transpor imagens e em associá-las à reflexão proposta. Essa dificuldade mostrou-se, por exemplo, no processo de textualização, na incompletude de algumas associações (a

falta de ilustração com relação a habilidades eleitas, mais frequente nas Árvores da primeira versão da atividade. Um exemplo dessa incompletude está adiante, na Figura 14). Do ponto de vista de quem aplica a atividade, é importante destacar que o professor instrutor pode ter dificuldade de lidar com algumas tecnologias digitais, a exemplo das que demandam conhecimento para “salvar” o documento em formatos eletrônicos atípicos, a saber, em nosso caso, o formato DRAWIO, proveniente da ferramenta *on-line* de diagramação de textos “Draw.io”. Este formato não é legível *a priori*, a não ser que o usuário faça uma “exportação” para outros formatos mais conhecidos (WORD, PDF, JPEG, PNG, etc., a exemplo dessa ferramenta).

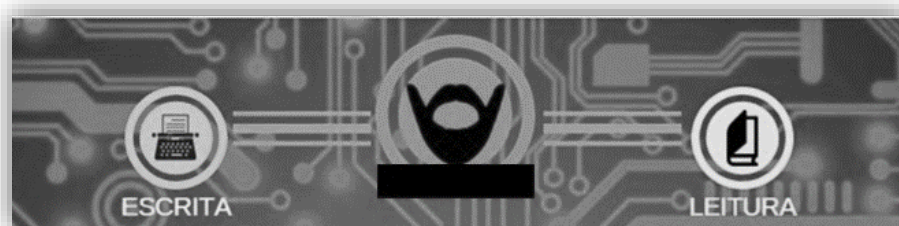
As ferramentas digitais utilizadas, nessa primeira versão, foram: os editores de textos e apresentações da *Microsoft*, os programas “Microsoft Word” e “Microsoft PowerPoint”; o editor de fotos e imagens nativo do sistema operacional *Windows*, o programa “Paint”; o editor de fotos e imagens *on-line* “Canva”. Também foram utilizadas tecnologias analógicas, como folha sulfite e caneta. Com relação ao formato de imagens, uma (01) produção textual foi salva em formato de imagem – JPG; uma (01) produção em formato de apresentação – PPX – e oito (08) em formato de texto – DOC e PDF. Do que precede, podemos afirmar que os participantes do curso tinham contato, apesar das dificuldades mapeadas, com práticas letradas digitais em diferentes níveis de habilitação – diagramação e alinhamento de elementos visuais, por exemplo, variaram segundo domínio de dado participante diante da ferramenta digital utilizada.

Com relação à verbo-visualidade, todas as oito (08) produções relacionaram imagem e texto de modo a atingirem: (1) efeito de literalidade e (2) efeito metafórico. Com relação a (1), o que é mais recorrente nesse primeiro momento da atividade é a contiguidade de algumas imagens em relação ao que verbalmente foi marcado pelo participante, na nomeação de dada habilidade. Embora esse efeito não tenha sido recorrente, só aparece sob a forma de efeito: a aproximação “literal” entre dois modos semióticos faz emergir modos de compreender o mundo de maneiras diferentes. Não foi possível comparar as habilidades, uma vez que não havia uma lista prévia com base na qual os participantes pudessem se orientar. Entretanto, foi possível observar essa “diferença” de concepção por meio do efeito da literalidade em duas (02) produções. Observemos a figura a seguir.

Figura 9 – Efeito de literalidade de uma produção verbo-visual

Fonte: Produção textual A1-a-P08

Como podemos observar, na Figura 9, há um efeito de literalidade em que a habilidade “escrita” é representada com a imagem de um lápis, que está sendo segurado por uma mão, embaixo do qual está um caderno, o que demonstra o movimento de escrever; a habilidade “leitura”, por sua vez, é representada por duas mãos que seguram um livro, de modo a demonstrar o movimento de “folhear”, com o passar das páginas de maneira rápida. Não estamos discutindo se folhear uma página significa que alguém a lê; trata-se de uma forma de representar a leitura, dentre tantas outras socialmente reconhecidas e valorizadas por determinados grupos sociais. O mesmo efeito pode ser observado na figura a seguir.

Figura 10 – Efeito de literalidade de uma produção verbo-visual

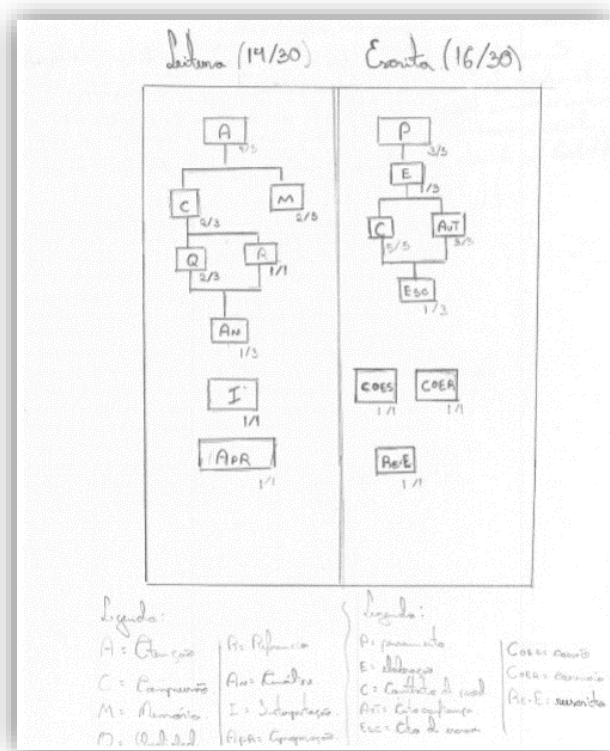
Fonte: Produção textual A1-a-P10

A Figura 10 também tem um efeito de literalidade em relação às habilidades de “escrita” e “leitura”: a primeira é representada por uma máquina de escrever, com uma folha na qual traços representariam palavras escritas – mesmo que de modo minimalista –; a segunda, por sua vez, é representada não apenas com um livro, mas também com a primeira página aberta, movimento de leitura parecido com o da Figura 9, o de “folhear” para “ler”. Logo, as duas imagens aparentam ter estabelecido relação semelhante entre habilidade eleita e imagem escolhida, sob efeito de literalidade. No entanto, só o fato de a Figura 9 ter como representação

imagens reais e a Figura 10 ter como representação imagens minimalistas e desenhadas já é suficiente para que se observe posicionamentos distintos. Enquanto, na Figura 9, busca-se representar, com base em fotografias reais, as habilidades eleitas, na Figura 10, busca-se manter um padrão de escolha estilística inclinado ao *design* minimalista. Essas marcas, no processo de textualização, podem referenciar diferentes trânsitos desses participantes na história de (suas) práticas sociais letradas, sejam as associadas a tecnologias digitais, sejam as associadas a tecnologias ditas tradicionais, como a do papel impresso.

É importante notar que o efeito de literalidade pode também aparecer em produções textuais feitas com tecnologias analógicas. O único exemplo que há em nosso conjunto do material (Figura 11) fornece-nos importantes reflexões em termos de letramentos acadêmicos e digitais.

Figura 11 – Efeito de literalidade em produção com ferramenta analógica



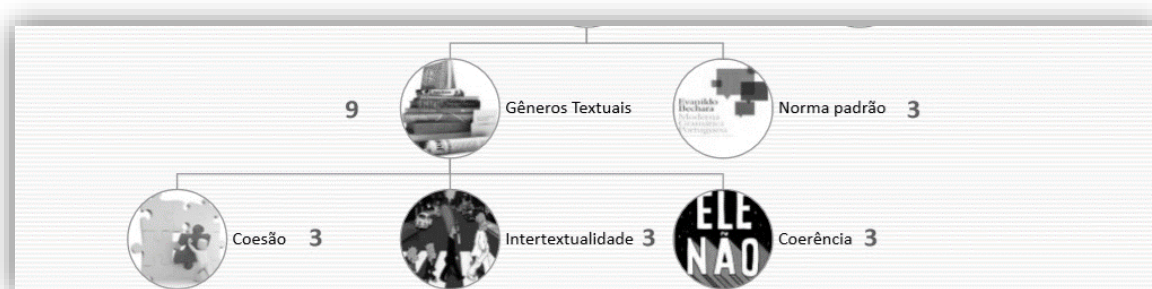
Fonte: Produção textual A1-a-P06

Observando a Figura 11, podemos, a princípio, assumir que não há utilização de imagem na construção da Árvore de habilidades. Há, no entanto, elemento visual e elemento que funciona com efeito de literalidade. O próprio enquadramento da

Árvore em dois retângulos, que operam uma divisória entre “leitura” e “escrita”, indica esse funcionamento visual. O efeito de literalidade pode ser observado pela contiguidade entre letra inicial de cada ícone, referente, por sua vez, a cada habilidade, e legenda explicativa sobre a utilização do ícone: a primeira habilidade da primeira coluna, “A”, com quatro (04) pontos de cinco (05) possíveis (4/5), refere-se, na legenda, a “Atenção”. O mesmo ocorre com todas as outras habilidades. Por conseguinte, não é pretensioso dizer que este exemplo pode ser útil para afirmarmos que atividades de base gamificada não demandam, necessariamente, ferramentas tecnológicas digitais. Podem ser elaboradas e executadas com uso de outras tecnologias, ditas tradicionais. Essa consideração torna-se relevante, se se considerar a realidade socioeconômica e política de muitas das escolas do Brasil (ALEXANDRE; KOMESU, 2019, p.1218).

O efeito metafórico foi o mais abundante na produção das Árvores da primeira versão (mas também da segunda, conforme discutido adiante). Vale ressaltar um efeito metafórico recorrente em três (03) das oito (08) produções textuais verbo-visuais analisadas: toda vez que uma habilidade sobre “normas” e sobre “coesão” era mencionada, essas eram representadas numa associação entre “norma” e imagem de gramática ou “coesão/mecanismos textuais” e imagem de quebra-cabeça. A Figura 12 mostra esses dois efeitos metafóricos que também aparecem em outras produções textuais:

Figura 12 – Efeito metafórico em Árvore de habilidade



Fonte: Produção textual A1-a-P07

Nesse recorte da Figura 12, as habilidades “norma padrão” e “coesão” são associadas a, respectivamente, imagem de gramática e imagem de quebra-cabeça. A ideia prevalente de norma padrão apresentada em três (03) das oito (08)

produções textuais tem de ver com uma associação entre língua – escrita – e norma padrão – gramática. Por efeito metafórico, regras são entendidas como pertencentes, sempre, a livro de gramática. A coesão, por sua vez, aparece, em três (03) produções textuais, associada a quebra-cabeça. Dessa associação decorre ideia segundo a qual a coesão viria a completar algo que, a princípio, estaria faltando em algum lugar (do texto escrito). No conjunto do material, podemos ainda observar outros efeitos metafóricos: “intertextualidade” é associada à imagem do desenho animado “Os Simpsons”, cuja apresentação estabelece intertextualidade explícita com capa de álbum da célebre banda de rock britânica “The Beatles”. Efeito metafórico também pode ser conferido em “coerência” e “gêneros textuais: enquanto aquela habilidade é representada pelo texto escrito “ele não”, referência à manifestação contra o plano de governo do então candidato Jair Bolsonaro, nas eleições presidenciais do Brasil em 2018, esta habilidade é representada por livros empilhados, numa tentativa de colocar em evidência a diversidade de gêneros textuais em circulação na sociedade.

Antes de proceder à análise da segunda versão da primeira atividade (A1-b), é importante destacar que, no curso, apresentamos ferramentas digitais, de interface amigável e de uso intuitivo, para que os sujeitos escreventes pudessem recriar as próprias Árvore de habilidade. As ferramentas digitais apresentadas quase sempre contavam com acesso *off-line* ou *on-line*, de programas nativos – isto é, programas pertencentes a *softwares*, que podem ser executados sem uso de internet – ou não nativos, gratuitos ou parcialmente gratuitos. Promotoras de letramento digital de forma mais democrática, muitas dessas ferramentas podem ser usadas como recursos interessantes para trabalhar questões de linguagem e Gamificação – *práticas letradas gamificadas*. De nosso ponto de vista, podem ser nomeadas de recursos linguísticos (CASSANY, 2016), uma vez que se propõem a solucionar, auxiliar ou potencializar questões referentes a temas linguísticos. Apresentamos, pois, os editores de fotos e imagens da Microsoft, o “Paint” e o “Paint 3D” – versão com mais recursos –; o editor de textos da Microsoft, o “Word” – com especial atenção ao “SmartArt”, para que pudessem construir diagramas –; os programas *on-line*, de acesso público e gratuito, “Draw.io” – espécie de editor de textos em um plano em larga escala – e o “Gerador de GIFS” – criador de imagens em movimento.

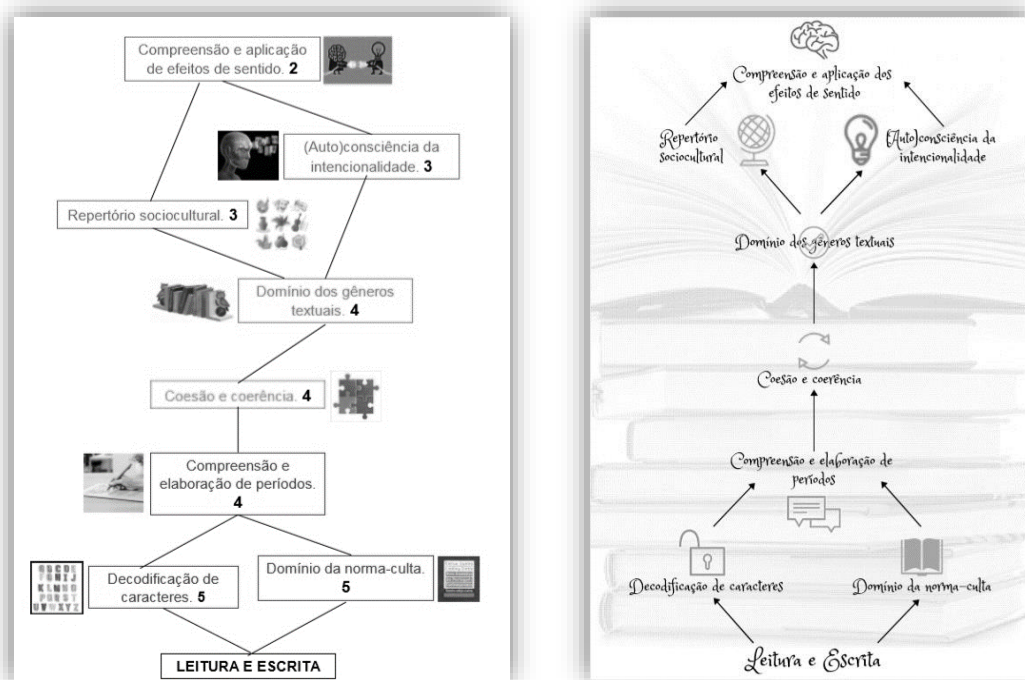
Especial atenção foi dedicada, no curso, à ferramenta digital *on-line* “Canva”, de acesso parcialmente gratuito. Apresentamos um tutorial completo e uma

apresentação prática de como a ferramenta funciona. A ferramenta é elaborada para usuários não profissionais em *design digital* e conta com um recurso de “arrastar-e-soltar” como forma de reposicionar elementos gráficos oferecidos pelo *site*. Há, ainda, a possibilidade de realizar *upload* de imagens próprias e de criar modelos predefinidos. Nossa expectativa não era a de que os sujeitos escreventes necessariamente utilizassem a ferramenta de edição “Canva”, mas integrassem, na construção da própria *Árvore*, diferentes recursos digitais.

As ferramentas digitais utilizadas, nessa segunda versão, foram: o editor de apresentação da *Microsoft*, o programa “Microsoft PowerPoint”; os editores de fotos e imagens “Paint”, “Draw.io” e “Canva”. A utilização da ferramenta “Gerador de GIF” foi feita por um dos sujeitos escreventes, numa produção no âmbito do próprio Canva. Esse mapeamento demonstra que o editor de textos “Word” foi deixado de lado na segunda versão da atividade, o que indica uma preferência por ferramentas digitais que possibilitem melhor manipulação de imagens. Do mesmo modo, com relação ao formato de salvamento de imagens, uma (01) produção textual foi salva em formato de imagem em movimento – GIF –; duas (02) produções foram salvas em formato de imagem – JPG – e cinco (05) produções foram salvas em formato de texto – PDF. De nosso ponto de vista, não há descompasso entre o abandono de um programa de texto e uma preferência de salvamento de arquivo no formato de texto; sabemos que o formato PDF e o formato JPG são os únicos que não sofrem alteração na passagem de um *software* a outro, pois protegem o documento de possíveis incompatibilidades de versões. Podemos afirmar que os participantes do curso assumiram o desafio de exercer práticas de letramento digital, sobretudo no que diz respeito ao uso da ferramenta apresentada de maneira mais detalhada – o Canva. As relações verbo-visuais, portanto, assumem novos sentidos.

Da comparação entre as duas versões da primeira atividade (A1-a e A1-b), percebemos, em todas as *Árvores*, melhor qualidade de integração entre imagens e textos, com ênfase no efeito metafórico pretendido nessa integração. De oito (08) produções textuais dessa versão, três (03) delas trocaram todas as imagens, como observado na Figura 13, a seguir.

Figura 13 – Troca total de imagens em uma *Árvore de habilidades*



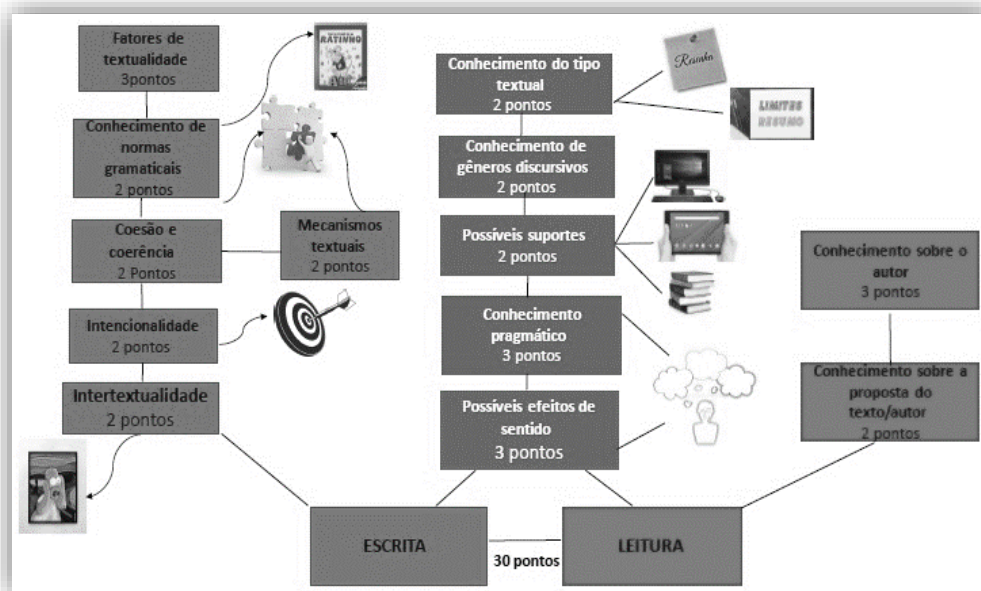
Fonte: Produções textuais A1-a-P02; A1-b-P02

A Figura 13 é um exemplo de troca total de imagens de uma versão para outra. Podemos perceber que o participante privilegiou, na nova relação verbo-visual estabelecida, uma padronização na utilização de ícones minimalistas para a composição da produção textual. Observamos, também, a utilização da ferramenta de “transparência”, do editor de imagens “Canva”, para criar o efeito de fundo na *Árvore de habilidades*, com imagens de livros empilhados. De nosso ponto de vista, é uma tentativa do participante de apropriar-se das tecnologias que lhe foram apresentadas, além de integrar, de modo mais contíguo, imagem e texto por meio de uma “ambientalização imagética” com uso da transparência, que está atrás da *Árvore*. As mudanças totais sempre aconteceram a serviço de uma reconfiguração da relação entre imagem e texto.

Com relação ao aumento do número de imagens utilizadas, apresentamos uma análise comparativa de uma mesma *Árvore de habilidade* que, acreditamos, pode ser representativa das oito (08) *Árvores* aqui analisadas, em termos de relações verbo-visuais e valor informacional. Conforme dissemos, a orientação inferior-superior foi observada em nove (09) produções textuais verbo-visuais (04 da A1-a e 05 da A1-b). A respeito do valor informacional, o que é *dado e novo* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) está sempre relacionado a linhas de enquadre,

oferecendo conteúdo novo sobre quais habilidades o sujeito escrevente reconhece como relevantes ao leitor.

Figura 14 – Valor informacional e relações verbo-visuais I



Fonte: Produção textual A1-a-P-09

Na Figura 14, o participante oferece informação nova em linhas de enquadre relacionadas a “Escrita e Leitura”. Assim, o valor informacional do que é “real” é a ideia de que “Escrita e Leitura” (pontuada com 30 pontos) configuram fortalezas. O que é “ideal” está relacionado a habilidades específicas de escrita (como aspectos de textualidade e conhecimento de regras gramaticais) e de leitura (conhecimento sobre o autor e proposta do texto/autor), derivados de um eixo comum no qual o conhecimento do gênero discursivo, o conhecimento pragmático, os possíveis efeitos de sentido e os suportes usados são considerados. Em termos de saliência, portanto, os enquadres a respeito de “Escrita e Leitura” são mais numerosos do que outros, conferindo-lhes prominência.

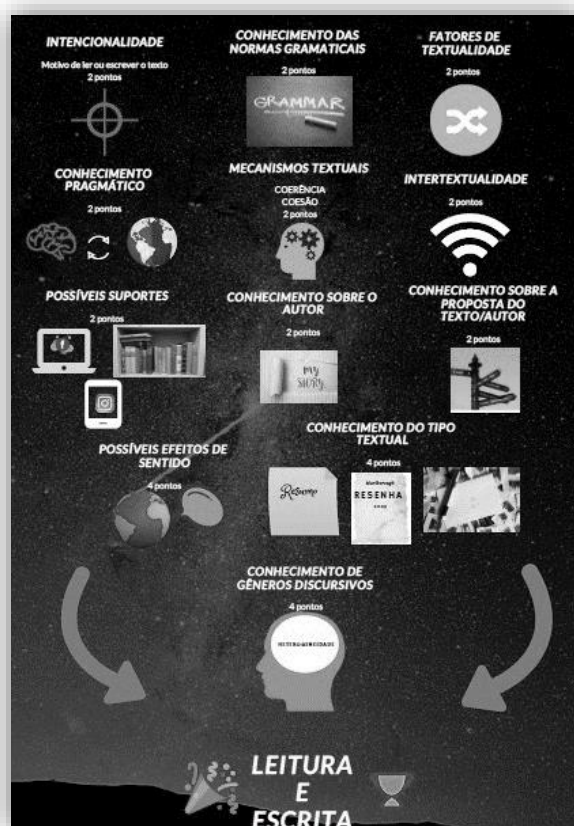
Em uma tentativa de relacionar leitura e escrita como práticas da mesma natureza, a distribuição de pontos é quase igual na maioria das habilidades (09 de 15 habilidades são pontuadas com “2 pontos”). O que conta como “fortaleza” são, principalmente, aspectos linguísticos de dimensão textual, pontuados com 3 pontos (“Fatores de textualidade”, na primeira coluna; “Conhecimento pragmático” e “Possíveis efeitos de sentido”, na segunda coluna). A respeito das habilidades de

leitura, um aspecto extralinguístico, “conhecimento sobre o autor”, aparece na terceira coluna, também pontuado com 3 pontos. Na dimensão visual, de acordo com as habilidades que receberam a maior pontuação, apenas “Conhecimento pragmático” e “Possíveis efeitos de sentido” são representadas com imagens. Essa imagem mostra o busto de um ser humano com três “balões de pensamento” saindo de sua cabeça. Reconhecendo essas fortalezas como relacionadas à leitura e à escrita, a imagem escolhida representa esses aspectos linguísticos na cabeça de(st)e ser humano (mas também de outros, se se pensar que essa associação imagética retoma práticas letradas como as de quadrinhos).

A ausência de representação visual de duas outras fortalezas pode mostrar, de um lado, uma dificuldade pessoal na escolha de uma imagem, e, de outro, uma tentativa de destacar outros aspectos que são igualmente constitutivos do processo de leitura e de escrita, embora menos observados da perspectiva do senso comum. Por exemplo, na ênfase dada a (novos) suportes (um computador pessoal e um *tablete*; livros) por meio dos quais leitura e escrita aparecem na linguagem, um aspecto “ignorado” por não especialistas pode ser uma das maneiras pelas quais o sujeito se posiciona no campo do conhecimento, diferenciando-se como (futuro) profissional. Não é mera ilustração, mas um modo de produzir sentidos e de caracterizar um posicionamento discursivo no processo de textualização verbo-visual.

Na Figura 15 a seguir, outra Árvore de habilidades, produzida pelo mesmo sujeito, como uma segunda versão da atividade gamificada, é discutida. Conforme mencionamos, um dos objetivos do Curso de Extensão foi o de apresentar ferramentas digitais diversas para a (re)construção das Árvores que seriam produzidas. Feita a apresentação, observamos uma utilização mais frequente de ferramentas dessa natureza.

Figura 15 – Valor informacional e relações verbo-visuais II



Fonte: Produção textual A1-b-P09

Diferentemente da primeira versão (A1-a), essa Árvore de habilidades (A1-b) apresenta maior quantidade de imagens para representar cada habilidade escolhida. Essa diferença quantitativa implica uma distinção na qualidade da produção textual, considerando a questão do texto multimodal e as expectativas institucionais com as quais o profissional de línguas deve lidar (produzir, discutir a criação de textos e o uso de dispositivos digitais na contemporaneidade). No caso do uso de outros dispositivos digitais apresentados durante o curso, o sujeito escrevente escolheu o editor de imagem digital *on-line Canva*, de uso parcialmente gratuito. A organização hierárquica é mantida nessa segunda versão (orientação inferior-superior), assim como o valor informacional e a saliência, os quais destacam “Leitura e Escrita”. Nessa segunda versão, “leitura” é indicada em primeiro lugar. Leitura e Escrita continuam aparecendo como fortalezas que merecem atenção. De uma perspectiva do letramento acadêmico, a escolha desse par de conceitos coloca em evidência um diálogo explícito com a atividade gamificada solicitada e sua realização, com o

reconhecimento de sua importância em diferentes esferas sociais, como aquelas da universidade, mas também outras, como as profissionais.

Na Figura 15, aspectos verbais e visuais estão mais integrados. A habilidade que lida com a integração de textos (portanto, com textos multimodais) é socialmente esperada, como discutido. Um professor, por exemplo, que pode trabalhar com seus estudantes na sala de aula, utilizando uma versão gratuita desse dispositivo digital, pode produzir diferentes gêneros do discurso, como *posts* que circulam nas mídias sociais. A temática pode ser, evidentemente, a privilegiada pela instituição escolar. Ainda que a escola não seja um lugar privilegiado para a recepção desse gênero, acreditamos que estudantes e professores interessados em (novas) práticas sociais letradas possam promover um diálogo produtivo sobre linguagem, efeitos de sentido em diferentes usos sociais, em distintos campos de conhecimento. Trata-se, portanto, de prática letrada gamificada que tanto pode ser realizada em distintos campos de conhecimento quando de modo interdisciplinar, com envolvimento de professores de línguas (materna e estrangeiras) e de outras disciplinas. Embora haja o reconhecimento da importância de práticas sociais de leitura e escrita na relação com tecnologias digitais de informação e comunicação, conforme discutido por diferentes autores, como Lankshear e Knobel (2006; 2007), há, ainda, um longo caminho a ser percorrido no Brasil em termos de políticas públicas que priorizem essa relação, a começar pela formação acadêmica de professores (ver, dentre outros, FIAD; FISCHER; MIRANDA, 2019).

As “fortalezas” “Possíveis efeitos de sentido”, “Conhecimento do tipo textual”, e “Conhecimento de gêneros discursivos”, cada qual pontuada com 4 pontos, destacam qualidades específicas do (futuro) profissional. Essas são as bases mais fortes dessa Árvore. As habilidades pontuadas com 2 pontos, em outras linhas de enquadre, podem ser consideradas fracas em comparação àquelas. No entanto, a complexidade das questões linguísticas levantadas permite-nos dizer que o (futuro) profissional tem um conhecimento (meta)linguístico da produção textual, com relação à leitura e à escrita, enquanto a configuração geral de todos esses aspectos mostra mais “fortalezas” do que “fraquezas”.

Além de todas as habilidades relacionadas aos aspectos linguísticos e extralinguísticos que poderiam resultar na leitura e na escrita, o “sucesso”, ao longo do processo, é representado por troféu e serpentinas de festas, em comemoração

da realização da atividade – símbolos que representam bem o processo de gamificação na distinção e na classificação de cada habilidade.

A produção textual foi feita, primeiramente, em DOC, formato utilizado no processador de palavras *Microsoft Word* e, depois, na segunda versão, em formato PDF, advindo do editor “Canva”. Esse formato indica que o sujeito já sabia como inserir e redimensionar imagens desde a primeira versão da atividade, antes da apresentação de outros dispositivos digitais. Esse tipo de habilidade, de estruturação de textos multimodais, é fortemente desejável em profissionais de línguas, especialmente se for um professor que lida com estudantes expostos, cada vez mais, a diferentes mídias sociais, com diferentes motivações para o exercício de produções textuais verbo-visuais.

Do que foi exposto, podemos concluir que, no processo de textualização verbo-visual em práticas letradas gamificadas:

- a) há uma associação de “fortalezas” e “fraquezas” – pontos fortes e pontos fracos de si, em práticas letradas acadêmicas – a uma construção hierárquica que corrobora o estabelecimento de significados composicionais e relações verbo-visuais, o que permite observar um posicionamento não individual desses participantes no (seu) processo de produção textual;
- b) a potencialização de criação de sentidos pelo princípio da multimodalidade (GEE, 2003) se faz presente na composição verbo-visual dos textos e, portanto, contribui para o desenvolvimento de competências letradas digitais desejáveis de profissionais que lidam com práticas de leitura e de escrita na contemporaneidade;
- c) o posicionamento do profissional que “sabe/faz tudo” coincide com a aproximação entre aspectos mais “linguísticos” (gramaticais/textuais) e aspectos “extralinguísticos”, que, no processo de produção textual, são indissociáveis.

Podemos afirmar, então, que o engajamento dos participantes na atividade gamificada se dá num jogo de posicionamentos marcados no próprio processo de textualização. O engajamento se dá, contudo, mais com a *atividade acadêmica* e menos com a *(futura) atividade profissional*, uma vez que, na condição de alunos (ou aprendentes), aqueles que respondem à instituição são, inevitavelmente, “atravessados” por práticas sociais letradas legitimadas no/pelo contexto acadêmico. Esse “atravessamento” pode ser observado, por exemplo, no reconhecimento de

“fortalezas” e “fraquezas” apresentadas de maneira pouco ou não formalizada. Embora reconheçam outros aspectos constitutivos do processo de textualização, aspectos linguísticos relacionados à superfície linguística são os mais frequentemente retomados, como se se tratasse de mostrar, ao interlocutor direto (docente do curso de extensão) e ao interlocutor indireto (instituição universitária), conhecimentos de que dispõem, numa associação a um modelo de letramento mais voltado a habilidades de estudo.

3.2 Dinâmica de rotas: identidades sociais em jogo

Na seção precedente, observamos como os participantes, no processo de textualização, deixaram marcas de posicionamentos discursivos que indicavam um engajamento mais forte com a atividade proposta, do que com uma projeção de um profissional da Letras que lidaria com diferentes práticas de leitura e de escrita na contemporaneidade. Nesta seção, apresentamos a análise da segunda atividade, intitulada “Dinâmica de rotas”, aplicada no Curso de Extensão, da qual recolhemos o total de 18 (dezoito) produções textuais, considerando-se que 12 (doze) produções textuais são resultantes de comentários feitos a cada membro de um grupo no qual um participante se inseriu, e seis (06) produções textuais são resultantes da atividade prévia feita por cada um.

O recorte metodológico foi realizado em função do segundo objetivo de nosso trabalho, que foi o de investigar como cada escrevente desempenha tarefas predeterminadas segundo instrução gamificada, observando-se ferramentas digitais de uso frequente e trabalho individual/coletivo no processo de escrita colaborativa *on-line*. Como mostramos adiante, os resultados apontam para a sobreposição de diferentes funções que colocam em jogo identidades sociais construídas na relação entre texto efetivamente produzido e comentários, no texto alheio, como forma de engajamento promovido pela atividade gamificada.

3.2.1 Atividade antecedente: expectativas institucionais

Conforme mencionado na seção metodológica, os sujeitos participantes dessa atividade deveriam escrever um resumo crítico, com base no texto de Buzato (2006), referente à temática da importância de uma definição de *letramento digital*

suficientemente ampla para lidar com questões diversas na formação de professores na contemporaneidade. Não pretendemos problematizar o conceito de gênero *resumo crítico*, trabalho já amplamente realizado por estudiosos especialistas. A escolha do gênero *resumo crítico* se deu em função da necessidade de os alunos realizarem tarefa prévia no curso, que resultasse em um objeto passível de comentários por parte de colegas. Levando-se em conta a carga horária de 16 horas, pensamos que a tarefa de redigirem simplesmente um resumo seria de pouco proveito, pois não haveria possibilidade de assumirem, nos comentários, a função de Crítico, esperada pela atividade (cf. Capítulo 2). Além disso, o gênero *resenha* demandaria mais tempo para a realização da atividade. Dada a carga horária do curso e demais atividades previstas, os sujeitos escreventes não teriam tempo hábil para realizar a dinâmica prevista na atividade gamificada.

A escolha desse gênero acadêmico, no entanto, não é aleatória. Schneuwly e Dolz (2003), pesquisadores da área de Didática de Línguas, já apontam para a problemática do trabalho com resumos no âmbito da esfera escolar. Comumente, atribui-se ao gênero resumo a característica de “representação reduzida do texto a resumir”, restringindo a questão da escrita a um “simples ato de transcodificação da compreensão do texto” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 14). Por essa razão, afirmam os autores que

A injunção (imposição) semanticamente paradoxal subjacente ao resumo institucional – dizer em poucas palavras, mas do mesmo ponto de vista enunciativo, o que o autor do texto a resumir quis dizer – não pode ser seguida, senão por uma atividade complexa de paráfrase através da qual o “resumidor” revive, em seu resumo, a “dramatização discursiva” construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem. (*ibid.*, p. 14).

Enfatizam, desse modo, o caráter ficcional (mas constitutivo) da atividade de enunciar. Ao considerarmos que o contexto escolar, com o qual os autores trabalham, são contextos em que se pode observar produção de sentido, identidade, poder e autoridade (LEA; STREET, 2014), segundo “modelo de letramentos acadêmicos”, as restrições por nós impostas tanto na atividade prévia quanto na atividade gamificada não visam exercer um controle sobre os pontos de vista enunciativos construídos pelos participantes do curso (supondo que esse controle fosse possível em linguagem); ao contrário, pretendem oferecer ao *outro* – participante que comenta o texto – a abertura de realizar “interferências”, de modo a

assumirem funções predeterminadas pela instrução (da instituição) (cf. Quadro 2, no capítulo “Procedimentos metodológicos”), em busca de refletir sobre questões relevantes em práticas letradas de gamificação.

Cabe tecer, também, comentários pontuais sobre a característica composicional do lugar virtual que os participantes deveriam considerar a potencial publicação desse resumo crítico: o *blog Passagens*, do Prof. Dr. Wanderley Geraldi. O *site* reúne diferentes gêneros, como crônicas, divulgação científica e republicação de artigos científicos produzidos pelo hoje professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). De um ponto de vista dos estudos do discurso, o *blog* pode ser concebido como “[...] espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet.” (KOMESU, 2004). Marcado por relações entre diferentes gêneros, a produção verbo-visual é característica desse gênero na *web*. A imagem a seguir mostra o leiaute do *blog* em questão:

Figura 16 – Página inicial do *blog* Passagens



Fonte: *Printscreen* do *site*

Os participantes teriam que imaginar, no momento da produção textual, que as produções textuais seriam publicadas e circulariam no *site* indicado. Para retomar os conceitos de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), os valores informacionais da disposição esquerda-direita dizem respeito ao que é *dado* e *novo*. Cada nova

postagem do *site* configura uma informação nova a quem o visita. Por essa razão, os elementos das postagens novas (imagem, título e resumo de texto) se encontram na parte direita da imagem. Já a parte esquerda apresenta o que é considerada informação dada para visitantes habituais de *sites* na *web*, com botões de redes sociais, cuja função é a de compartilhar e propagar conteúdo a distância de poucos cliques. A orientação topo-base, referentes aos conceitos de *ideal* e *real*, também contribui para a assunção de que a informação generalizada característica das disposições “ideais” se concretiza sob a forma de título, em tipografia maiúscula, seguido do nome do autor do *site* (PASSAGENS – o *blog* do Wanderley Geraldi), enquanto as características do “real” são voltadas a postagens; portanto, sem informação precisa e direcionada à praticidade de se encontrar algo no *site*.

Não é possível dizer, nem esperar, que esses elementos deveriam ser levados em conta pelos participantes; trata-se, para o que nos interessa, da oportunidade de observar quais aspectos são privilegiados pelos participantes no exercício do reconhecimento de uma postagem em *blog*. Nosso objetivo é descrever esse processo de textualização em busca de observar posicionamentos discursivos que emergem desse tipo de composição em práticas letradas de gamificação.

Com relação à instrução, solicitamos aos participantes a produção de um resumo crítico, tendo em vista os seguintes aspectos a serem considerados na produção textual: (1) o texto a ser resumido era o de Buzato (2006), intitulado “Letramentos Digitais e Formação de Professores”; (2) o resumo crítico deveria ter até 400 palavras; (3) o público-alvo visado seriam professores formados em Educação Básica, pois o resumo circularia no *blog Passagens*, do Prof. Dr. Wanderley Geraldi, dedicado, dentre outros temas, à divulgação científica literária e linguística; (4) a atividade deveria ser feita na plataforma *on-line Google Documentos*, ferramenta que permite produção escrita colaborativa, com inserção de comentários, seleção, diagramação e modificação de textos, com registro de marcas do revisor no processo de modificação da produção textual.

O trabalho com a escrita colaborativa *on-line* é uma alternativa de gamificação, em termos metodológicos, para que a mecânica da Dinâmica de Rotas possa ser utilizada: não se trata de aproveitar “as rotas” que o jogo oferece e transpassá-las para outro contexto, mas de reproduzir a possibilidade de os jogadores, na condição de alunos, ocuparem funções predefinidas pela instrução gamificada. De acordo com Pinheiro (2011), o trabalho com a escrita colaborativa

pode envolver justaposição de trabalhos individuais e coletivos, justaposição correspondente à necessidade temporal e espacial da realização de uma tarefa em grupo. Ainda segundo Pinheiro (2011),

[...] [a escrita colaborativa] é [...] um empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão inter-relacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização das tarefas. (PINHEIRO, 2011, p. 229).

Contudo, é preciso ressaltar que o que acontece no Curso de Extensão “Linguagem e Gamificação”, por meio da instrução gamificada, é uma escrita colaborativa de cunho revisional – a colaboração é realizada por colegas (terceiros), num processo de revisão textual e não na retextualização feita pelo próprio sujeito escrevente autor. A análise da produção “individual”²⁴ do resumo é importante para confrontar os resultados com um modo coletivo dessa produção. Levamos em conta, portanto, enquanto critérios de análise, o cumprimento ou não das expectativas institucionais lançadas sobre a atividade, em busca de discutir posicionamentos discursivos que emergem dessa prática letrada prévia à realização da atividade gamificada.

Conforme expusemos no capítulo metodológico, os critérios mobilizados tanto para as produções individuais, quanto para os textos comentados, foram: (1) significado composicional do texto – valor informacional, saliência e enquadramento; (2) estratégias enunciativas mais utilizadas – referência e intertextualidade – e (3) utilização dos recursos da ferramenta digital *Google Documentos* na produção do texto primeiro.

Do ponto de vista dos critérios institucionais, a maior parte das produções textuais cumpriu o que foi pedido. O resumo crítico foi avaliado em termos de uma apresentação do texto base que permitisse ao autor dessa produção colocar em evidência uma sua posição, por meio de adesão ou contraposição em relação ao que o texto base expunha. É assim que concebemos o sentido de “crítico”. Entendemos, pois, criticidade, de modo amplo, como uma aproximação ou distância enunciativa, textualmente marcada por sintagmas e construções sintáticas. As

²⁴ O emprego de aspas busca produzir um efeito de distanciamento em relação a uma concepção de sujeito individual. No entendimento desta Dissertação, o sujeito, de ordem sócio-histórica, apenas pode emergir na linguagem numa atividade dialógica dependente da relação interlocutiva com o outro.

marcas explícitas que encontramos foram, basicamente, sintagmas nominais e verbais, certas conjunções adversativas, mas, sobretudo, advérbios modalizadores e construções concessivas.

Todos os textos²⁵ apresentaram um *percurso linear* – em relação a argumentos apresentados e desenvolvidos no texto base –, mostrando, sempre que possível, crítica a determinado aspecto, seja com relação a uma concepção de fala e escrita enquanto modalidades distintas, que não interferem uma na outra (03 de 06 textos, conforme o excerto [01]), seja com relação à adesão à crítica de ideia de neutralidade das tecnologias (03 de 06 textos, conforme o excerto [02]).

- (1) “[...] Ocorre que, embora o autor pontue em seu texto a importância de uma relação de entrelaçamentos para os processos de ensino e aprendizagem, subjaz a outras perspectivas adotadas, como a própria ideia de letramento, alfabetização e, nas suas palavras, de ‘língua escrita’, uma visão dicotômica. Além disso, a concepção de alfabetização assumida no texto é passível de questionamentos: seria, de fato, um mero processo de ensino/aprendizagem de habilidades para codificar e decodificar a escrita? Faz-se necessário problematizar também a noção de que ‘ser alfabetizado é um passo para ser letrado’, presente no texto.” (A2-a-P05).
- (2) “[...] Mais do que meramente conceituar termos, o autor põe em discussão noções de neutralidade e passividade atribuídas à tecnologia – como se esta fosse “apenas” uma ferramenta que não interferisse na sociedade.” (A2-a-P02).

Por ser um trabalho que tratou dos impactos dos letramentos digitais em práticas letradas dos professores, o público-alvo, diretamente ou não, foi atingido no resumo crítico. Desse modo, o limite de palavras dado pela instrução foi o de 400; a média, do total de 06 textos produzidos, foi de 340 – o texto com menor extensão tinha 187 palavras; o de maior, 431. Os números mostram a tentativa dos participantes de se manterem na quantidade solicitada, quantidade esta que será objeto de comentário com relação às funções ocupadas pelos participantes na atividade gamificada. É importante ressaltar que nenhuma dessas produções

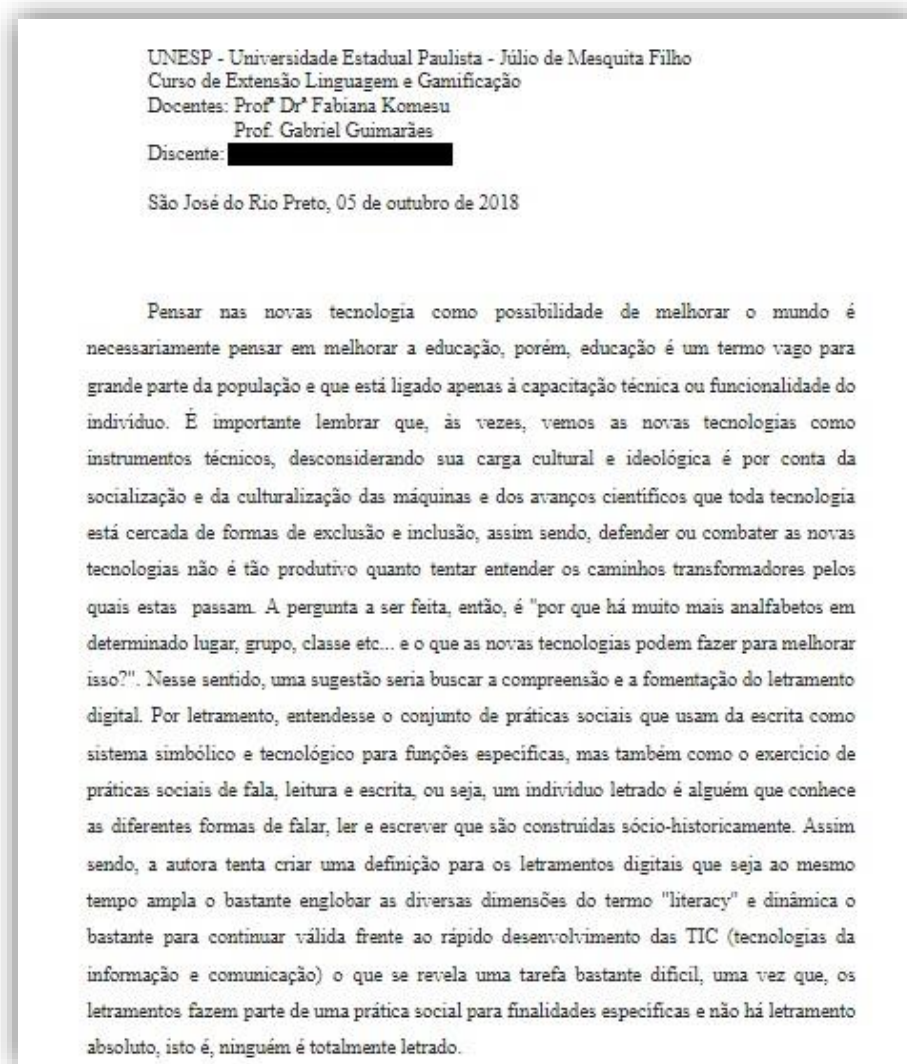
²⁵ Optamos por demarcar as porções textuais de análise com sublinhado, uma vez que as produções textuais apresentam uso de itálico e aspas. A opção por essa marcação se dá pela necessidade de distinção entre essas marcas tipográficas.

textuais apresentou imagens. Essa ausência será comentada na relação com o critério de enquadramento.

Com relação ao valor informacional, nos termos de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), há um valor polarizado nos textos dos participantes, mas uma ausência de valor horizontal, referente à orientação esquerda-direita. A ausência do valor informacional horizontal nos textos pode se relacionar a práticas letradas acadêmicas, em que pouca atenção é dada à disposição espacial horizontal do texto, uma vez que trabalhos acadêmicos em geral exigem a formatação segundo normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). O que é ideal, no caso dos textos, é a presença de cabeçalho, com ou sem título, e menção à autoria. Dos seis (06) textos considerados, dois (02) apresentaram cabeçalhos (sem, no entanto, apresentação de título), dois (02) apresentaram exclusivamente título (sem menção à autoria), um (01) apresentou exclusivamente autoria e um (01) apresentou autoria com título.

De nosso ponto de vista, os participantes que consideraram a presença de título se aproximaram mais do gênero que circula no *blog* indicado; os que consideraram a presença de cabeçalho, se aproximaram de práticas letradas acadêmicas estabilizadas e legitimadas. A figura a seguir mostra um exemplo, do conjunto de 06 (seis) textos, em que se verifica a presença de cabeçalho, a ausência de título e a menção ao autor, como forma de veicular uma informação idealizada, no sentido neste trabalho atribuído.

Figura 17 – Valor informacional de um resumo produzido de modo individual



Fonte: Produção textual A2-a-P06

Sabemos que o texto que circula em *sites* tem de levar em conta a constante leitura de manchetes/títulos feita por navegantes da *web*, dado o excesso de informação disponível. É indispensável informar ao leitor o assunto de que se trata e essa ação é levada em conta por alguns sujeitos escreventes. A disposição desse valor informacional, no entanto, faz com que emergja, do processo de textualização, o “atravessamento” de práticas letradas acadêmicas endossadas pela instituição, mesmo que seja uma atividade prévia ainda não gamificada. Embora não tenha sido concebida segundo princípios de Gamificação, a atividade se inseria no contexto de um Curso de Extensão que tratava dos usos da Gamificação enquanto recurso metodológico. Essa tensão entre o que é legitimado e o que a instrução pede para ser levado em conta pode fazer com que determinados posicionamentos discursivos,

legitimados em práticas letradas, sejam privilegiados, conforme comentamos adiante, quando da análise de um modo coletivo de produção desses textos.

Com relação à saliência, os elementos que oferecem algum “peso” referente à forma diagramada do texto apresentado se mostram apenas nas marcas tipográficas de itálico e de aspas, quase sempre dedicadas a delimitar conceitos, palavra alheia e títulos. Ainda que exerçam certas funções textuais, o objetivo, com esse critério, é identificar como as marcas tipográficas contribuem para a composição da saliência dos textos, em termos de significado da composição. Esse critério, do ponto de vista da comunicação multimodal, mostrou-se, no entanto, pouco relevante na análise das produções textuais. A pouca relevância se deve ao fato de os participantes se centrarem no texto verbal como único modo semiótico a ser utilizado. Esse critério é mais identificável quando dos comentários feitos pelo colega participante. As ferramentas do *Google Documentos* permitem que certos elementos, na revisão textual, sejam destacados em detrimento de outros, como uma marcação de sugestão de outro usuário (de outro sujeito escrevente).

É importante notar que outras funções de editoração textual não foram levadas em conta pelos sujeitos escreventes, a menos que essas funções estivessem a serviço de uma normatização institucional (ABNT), como, por exemplo, negrito, sublinhado, cor de destaque, inserção de *links* e inserção de imagens. A tipografia e o tamanho de fonte, bem como a cor do texto seguiram padrões institucionalmente normatizados, a saber, *Times New Roman*, tamanho 12 (05 do total de 06 textos) ou *Arial*, tamanho 11 (01 do total de 06 textos). Todos os textos foram diagramados na orientação “justificada” – modo de diagramação que preenche lacunas faltantes na disposição horizontal dos caracteres de palavras – e com espaçamento de 1,15 a 1,5 entrelinhas. Assim, essa padronização fez com que o enquadramento fosse percebido apenas com relação à separação de título e cabeçalho.

Consideramos como estratégias enunciativas o uso de referência ao texto base e a intertextualidade, textualmente marcada, esperada de um resumo crítico, dado o confronto, por parte do autor, com diferentes perspectivas. Todos os seis (06) textos analisados apresentaram menção ao autor do texto base, ora explicitando nome completo, ora apenas o sobrenome e o ano de publicação do texto (sistema autor-data da ABNT), na tentativa de situar o leitor em relação à discussão, como observado nos excertos (3) e (4):

- (3) “No artigo, Marcelo Buzato, propõe uma reflexão acerca da formação de professores e Letramentos Digitais, tendo em vista as novas tecnologias e suas implicações educacionais.” (A2-a-P05).
- (4) “Em *Letramentos digitais e formação de professores*, Buzato (2006) tematiza sobre as novas tecnologias no âmbito da formação de professores.” (A2-a-P08).

Com relação à intertextualidade explicitamente mostrada, apenas um texto, do total de 06, apresentou esse elemento no resumo crítico, de duas formas: primeiro, apresentando um trabalho que o próprio texto base traz, em busca de enfatizar um conceito e, segundo, apresentando um trabalho trazido pelo sujeito escrevente, em busca de contrapor-se a dado aspecto do texto base, conforme excerto (7):

- (5) [...] Para Buzato, a concepção mais adequada de letramento, fundamenta-se em autores como Soares (2002). [...] Faz-se necessário problematizar também a noção de que “ser alfabetizado é um passo para ser letrado”, presente no texto. Resultados de pesquisas como de Tfouni (1965), com adultos analfabetos, apontam que ser letrado não é condição exclusiva de alfabetizados, uma vez que, todos estamos imersos em práticas letradas. (A2-a-P05).

A ausência de intertextualidade mostrada, nos demais textos desse processo de textualização, pode ser compreendida como um distanciamento, por parte dos sujeitos escreventes, em relação a uma projeção de texto demasiadamente “acadêmico”, marcado por referências bibliográficas. A imagem de interlocutor no *blog* – professor de Educação Básica, por exemplo – pode ter guiado essa escolha, uma vez que o leitor modelo teria interesse em outras questões (mas não na formalidade dessa ou de outras referências). Enfim, considera-se que a quantidade limitada de palavras pode ter contribuído para essa ausência.

Como último aspecto composicional a ser levado em conta, a ausência das imagens em todas as produções textuais deve-se, de nosso ponto de vista, de um lado, à dificuldade de se considerar um público-alvo fora do contexto acadêmico da universidade – por exemplo, professores de Educação Básica, outros leitores que circulam fora do espaço universitário –; de outro lado, fortemente ligado à primeira

justificativa, à imagem do contexto formal de ensino, por parte dos sujeitos escreventes, como pouco propício para a integração de diferentes modos semióticos na realização de um gênero do discurso frequentemente evocado em práticas letradas acadêmicas na universidade.

Numa comparação com a atividade 1, retomando a produção de *Árvore de habilidades* (A1), podemos dizer que, enquanto gênero caracterizado por diagramação visual, a *Árvore de habilidades* não configura atividade verbal ensinada na escola (nem em nenhum lugar), uma vez que se trata de mecânica de jogos digitais adaptada para prática letrada acadêmica/gamificada. Enquanto há diferentes recursos multimodais mobilizados na composição da primeira atividade, a segunda é caracterizada por ausência desses recursos.

3.2.2 Atividade gamificada: identidades sociais em jogo

Com relação à atividade coletiva, os sujeitos escreventes deveriam comentar o texto alheio, considerando: (i) resumo crítico; (ii) limite de até 400 palavras; (iii) público-alvo, formado de professores da Educação Básica; (iv) publicação no *blog Passagens*. Esses foram os critérios que tinham de ser observados no comentário ao texto do outro, tendo em vista as funções que cada um ocuparia.

O que avaliamos, neste momento, é em que medida a adesão às funções foi efetivamente realizada nas 12 (doze) produções textuais comentadas. Os sujeitos participantes deveriam aderir às seguintes funções, identificando-as, nos textos, com a letra inicial correspondente:

(1) **E**ditor: tem habilidade com diagramação, padronização, correção gramatical de texto;

(2) **R**evisor: tem habilidade com revisão de texto, com especial atenção à correção gramatical e de texto;

(3) **C**rítico: tem habilidade em auxiliar todas as outras, com especial atenção a aspectos interlocutivos do gênero solicitado.²⁶

De nossa perspectiva, era esperado dos participantes o intercâmbio entre as funções, uma vez que, de fato, são funções intercaláveis ou sobrepostas no ambiente de atuação de um profissional de Letras. A instrução de uma assunção de

²⁶ As iniciais de cada função estão grafadas em negrito em referência à instrução gamificada de que os participantes deveriam “se marcar”, textualmente, nessas funções, para que o pesquisador pudesse reconhecer a função escolhida para cada comentário.

funções está relacionada ao fato de os sujeitos escreventes terem de considerar diferentes aspectos que constituem o processo de textualização em questão. O sujeito não deve levar em conta apenas o que a atividade efetivamente pede – na interação com colegas de diferentes níveis acadêmicos, a imagem que um sujeito tem do outro influencia o modo como este assumirá uma identidade social, quando do comentário ao texto alheio.

A adesão dos sujeitos às funções, a partir do momento em que deveriam realizar a dinâmica de maneira coletiva, tem relação com a consideração dos demais colegas participantes do processo de produção textual. De nosso ponto de vista, a adesão deveria acontecer da seguinte forma:

- (1) a interlocução (público-alvo: professores da Educação Básica, possíveis leitores do *blog Passagens*) e a adesão ao gênero do discurso solicitado (resumo crítico) seriam preocupações da função de Crítico;
- (2) o reconhecimento do limite de palavras, bem como outros aspectos relacionados à formatação e à diagramação do texto seriam preocupações da função do Editor e do Revisor.

O resultado dessa dinâmica pode ser observado no quadro a seguir. Essa análise levou em conta a interação dos sujeitos escreventes no ato de comentar duas (02) produções textuais de seus respectivos grupos, de acordo com o que delineamos na seção metodológica deste trabalho.

Quadro 6 – Modo de adesão dos sujeitos participantes às funções nas produções textuais comentadas

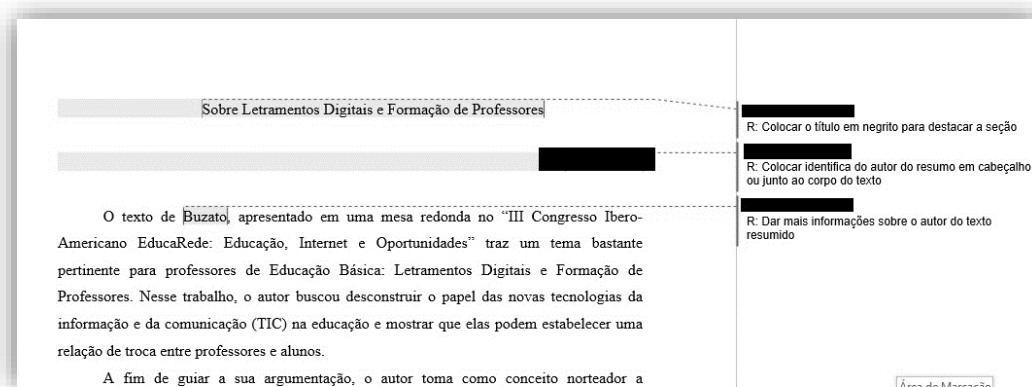
Grupo 2 (P05; P06; P09)		Grupo 3 (P01; P02; P08)	
P05	E: sugestões de título e de cabeçalho, de público-alvo; sem interferências diretas no texto.	P01	E: sugestão de título, de inserção de hiperlinks, de detalhamento, de identificação de referências e atesta linguagem adequada ao público-alvo; sem interferências diretas no texto.
	R: correções/alterações/sugestões lexicais e gramaticais; interferências diretas no texto.		R: apenas correções gramaticais; sem interferências diretas no texto.
	C: sugestões explícitas com relação à interlocução; sem interferências diretas no texto.		C: explicitação de críticas, de necessidade de síntese no resumo e atesta linguagem adequada ao público-alvo.
P06	E: sugestões de cabeçalho, de especificação do autor; sem interferências diretas no texto.	P02	E: correções lexicais e gramaticais, sugestões de paragrafação; interferências indiretas no texto.
	R: sugestões de título e de		R: sugestão de inserções lexicais e

	cabeçalho, de especificação do autor; sem interferências diretas no texto. C: não aderiu.		de outros usos de vírgula; interferências indiretas no texto. C: problematização do público-alvo, sugestões de referências e de títulos a serem colocados; sem interferências diretas no texto.
P09	E: sugestões de título, de paragrafação, de inserção de hiperlinks e de críticas a serem incorporadas; interferências diretas no texto. R: correção gramatical; interferências diretas/indiretas no texto (corrige sem mencionar qual a função). C: sugestão de adição de informações, discussão e problematização de conceitos.	P08	E: sugestão de título, de especificação de bibliografia; sem interferências diretas no texto. R: correção gramatical, sugestão de especificação de bibliografia; interferências diretas no texto. C: explicitação da necessidade de maior crítica e de siglas específicas, além de sugestão de bibliografia completa, com maior detalhamento de argumentos.

Fonte: elaboração própria

De modo geral, podemos perceber, conforme dinâmica descrita no Quadro 6, que os sujeitos se engajaram nas identidades sociais a eles impostas enquanto funções. A sobreposição entre as funções ora acontece entre as funções de Editor e de Revisor (cf. P06 – as sugestões de “cabeçalho” são dadas pelas duas funções –; P02 – a demanda por correções lexicais são dadas pelas duas funções –; P08 – as especificações de bibliografia são dadas pelas duas funções), ora entre as funções de Crítico e Editor (cf. P01 – a afirmação da necessidade de linguagem adequada ao público-alvo são dadas pelas duas funções –; P08 – a sugestão de bibliografia é dada pelas duas funções –; P09 – adição de informações e críticas a serem incorporadas são sugestões dadas pelas duas funções mencionadas), ou da ausência de adesão à função (cf. P06 – em que não há marcação explícita dessa função). Isso porque, com a maior interferência do Editor e do Revisor nos textos, a sobreposição da função de Revisor com a de Crítico não aparece. Apesar de a quantidade limitada de dados não permitir generalizações, o *corpus* permite uma discussão qualitativa sobre o processo de textualização, na observação das dinâmicas realizadas em grupo. Vejamos a Figura 18 a seguir:

Figura 18 – Sobreposição entre as funções de Editor e de Revisor

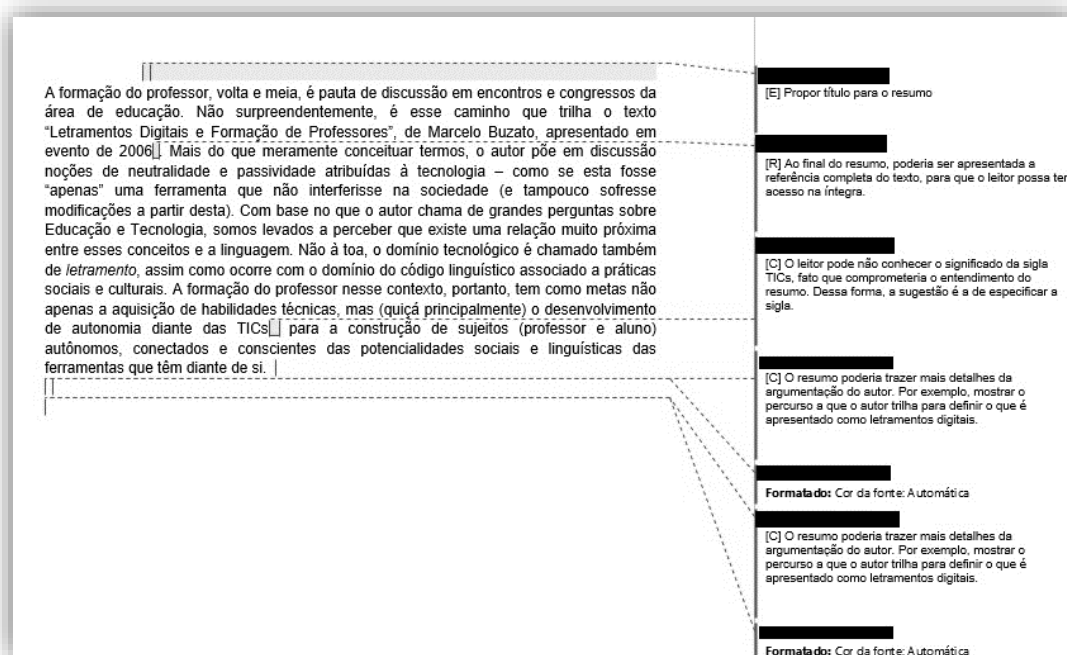


Fonte: Produção textual A2-b-P06

Com base na Figura 18, podemos perceber que “R: Colocar o título em negrito”, “R: Colocar identifica (*sic*) do autor do resumo em cabeçalho ou junto ao corpo do texto” seriam comentários esperados da função, primeiramente, do Revisor. Em seguida, um Editor poderia se encarregar dessa função – com base em instruções fornecidas pelo Revisor. O que ocorre é que o primeiro comentário seria mais dedicado a uma função de Editor do que uma função de Revisor, qualidade esperada do segundo comentário. Há, portanto, uma sobreposição de funções entre essas duas funções. O terceiro comentário parece ser mais condizente à função de Crítico – “R: Dar mais informações sobre o autor do texto resumido” – do que à função de Revisor. A essa constatação, resulta, portanto, o apagamento de uma terceira função. Nenhuma menção à estrutura composicional, por exemplo, é levada em conta.

Vejamos, na Figura 19, exemplo da sobreposição das funções de Crítico e de Editor:

Figura 19 – Sobreposição entre as funções de Crítico e de Editor



Fonte: Produção textual P2-b-P08

O Editor propôs apenas uma ação ao autor do texto do resumo crítico: “[E] propor título para resumo”. Com base no que havia sido apresentado aos participantes do Curso de Extensão, o título é um importante aspecto de interlocução. A presença desse aspecto no resumo é, por sua vez, fator a ser observado na função de Crítico, na avaliação dos efeitos de sentido do título, do impacto produzido no leitor. O restante das inserções de comentários foi atribuído apenas à função de Revisor – “[R] Ao final do resumo, poderia ser apresentada a referência completa do texto, para que o leitor possa ter acesso na íntegra”. A questão da formatação não foi comentada por nenhuma das funções. É sabido que a própria ferramenta apresenta determinados padrões de maneira automatizada, razão que justificaria a ausência desse tipo de comentário. Já os comentários “[C] O leitor pode não conhecer o significado da sigla TICs, fato que comprometeria o entendimento do resumo. Dessa forma, a sugestão é a de especificar a sigla.” e “[C] O resumo poderia trazer mais detalhes da argumentação do autor. Por exemplo, mostrar o percurso a que o autor trilha para definir o que é apresentado como letramentos digitais” são esperados de uma função que se ocupa do processo interlocutivo (explícito ou implícito) do resumo crítico.

De um ponto de vista do letramento acadêmico, o modo como os sujeitos, coletivamente, ocupou as funções dizem respeito a uma priorização de aspectos linguísticos específicos, cobrança esperada desse tipo de produção textual em ambiente acadêmico. Pouca atenção é dada a aspectos interlocutivos que circundam o gênero do discurso resumo crítico (alguns dos quais, podemos dizer, aproximações e distanciamentos com relação a outros textos da mesma temática do texto a ser resumido ou, ainda, da necessidade de adequar-se a público-alvo específico), o que pode estar relacionado a um posicionamento de “resguardar a face” diante de um colega com o qual se frequentou, presencialmente, um curso de extensão. A pena é a de se criar uma tensão na própria dinâmica e nas relações sociais.

O modo como os sujeitos se posicionam por meio da dinâmica das funções parece apontar para um modelo de *habilidades de estudo* (com excessivas ênfases à superfície linguística) ou de *socialização acadêmica* (com necessidade de se voltar a modelos estabelecidos do que seria um “resumo” no meio acadêmico) (LEA; STREET, 2014), advindos de uma imagem da universidade em que o conceito de texto (de linguagem) ainda se estaria restrito a esses aspectos.

Pode-se perceber, no entanto, a relação de autoridade que “atravessa” os sujeitos nesse processo de textualização. A busca por corresponder a identidades sociais – sócio-historicamente estabelecidas, fora, portanto, do âmbito de uma escolha individual – faz parte de um esforço de os sujeitos escreventes aderirem ao *modus operandi* da produção textual no contexto do Ensino Superior. Exemplo disso é a ausência da utilização de imagens na segunda atividade gamificada proposta. Sabemos que, ainda na atualidade, pouca atenção é dispensada, nos diferentes níveis de ensino no Brasil, a produções textuais que considerem a integração entre diferentes semioses, na busca da promoção de (outros) sentidos da linguagem. Entretanto, sabemos, também, que, ao mesmo tempo em que pouco se trabalha com multimodalidade, muito é cobrado, institucionalmente, com relação ao modo de produção e de distribuição de textos na contemporaneidade – há, por exemplo, cada vez mais, cobrança social pela popularização de resultados obtidos por estudantes e professores nas universidades brasileiras (mas não somente). Essa divulgação é comumente feita com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa relação de autoridade, poder e identidade mostra, mais uma vez, a

sobreposição, ainda que implícita, do *modelo de letramentos acadêmicos* nessas práticas de letramento gamificadas.

Parece-nos que a possibilidade de redigir um texto de resumo crítico com base em instrução gamificada possibilita, contraditoriamente, uma não adesão dos sujeitos escreventes à relação interlocutiva, à circulação desses textos em *blogs*. A ausência de imagens, por exemplo, e o não comentário de nenhum dos participantes sobre essa ausência, é índice que demonstra essa tensão e a coerção dos discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta Dissertação de Mestrado foi o de estudar o modo como universitários – participantes de um Curso de Extensão em uma universidade pública do Estado de São Paulo – ocupam *posicionamentos discursivos*, a eles atribuídos pela instituição universitária, em duas (02) atividades gamificadas de produção textual, considerando-se “jogo” de expectativas, sócio-historicamente marcadas, entre instituição e sujeito escrevente. Ancorados em pressupostos teórico-metodológicos dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*), partimos da hipótese segundo a qual a Gamificação – neste trabalho concebida como uso de elementos de jogos em contextos “não-jogo” como recurso metodológico na elaboração de atividades aplicadas no Ensino Superior – permitiria maior comprometimento dos sujeitos escreventes com tarefas vinculadas a seu posicionamento profissional, uma vez que têm de considerar não apenas etapas da produção textual, sob sua responsabilidade, mas também as realizadas por outros, colegas participantes do processo. Verificamos, na pesquisa, que esse comprometimento não acontece, no entanto, sem conflitos: há um jogo de expectativas sócio-historicamente instituídas entre a universidade e os sujeitos escreventes, observado na análise dos posicionamentos assumidos e que, no processo de textualização em questão, deixa marcas do *trânsito* do sujeito escrevente em práticas letradas acadêmicas e digitais, na tentativa de se engajarem nas atividades gamificadas propostas.

De maneira particularizada, buscou-se estudar dois objetivos específicos: (i) investigar, nas produções textuais da atividade 1, “fortalezas” e “fraquezas” do sujeito escrevente, observando-se sistema de distribuição de pontos a aspectos pelo sujeito eleitos e uso de ferramentas digitais apresentadas pelo professor/instituição nessa atividade e (ii) investigar, nas produções textuais da atividade 2, como o sujeito escrevente desempenha tarefas predeterminadas segundo instrução gamificada, observando-se ferramentas digitais de uso frequente e trabalho individual/coletivo no processo de escrita colaborativa *on-line*. O *corpus* da pesquisa foi formado de 34 produções textuais, retiradas de um conjunto de material recolhido no Curso de Extensão “Linguagem e Gamificação”, ministrado no ano de 2018.

A adesão dos participantes às atividades gamificadas não foi tratada como novidade advinda da Gamificação. Com efeito, não procuramos verificar, nesta pesquisa, se esse tipo de engajamento de fato ocorreu. Diversos trabalhos atestam essa adesão, em diferentes níveis de ensino e em profissões distintas, uma vez que esse recurso metodológico tem objetivo de produzir resultados eficazes, na explicitação de etapas a serem cumpridas e de metas a serem atingidas, tendo, no horizonte, a formação de um futuro profissional ou de um profissional em serviço na sociedade. De nosso ponto de vista, *gamificar* uma prática de letramento deve ser considerada na relação com um “jogo” de expectativas, sócio-historicamente marcadas, entre quem pretende a atividade aplicar e quem poderia a atividade executar, enfocando-se não só a resolução, mas, sobretudo, a reflexão sobre possibilidades de (re)produção (*ressignificação*) de sentidos no processo de textualização. Assim, a noção de **práticas letradas de gamificação** orienta este trabalho na investigação de uma dinâmica de engajamento/comprometimento do sujeito escrevente com uma identidade profissional cujo entendimento não precisa passar, necessariamente, por entretenimento ou ludicidade – traços comumente atribuídos a jogos/*games*, mas por uma consideração (*reconhecimento*) da relevância de modos de interação com o(s) outro(s) na/da linguagem.

Com relação à primeira atividade aplicada, a descrição do processo de textualização verbo-visual das Árvores de habilidades apontou para uma adesão dos sujeitos escreventes, por meio da reescrita das produções textuais. Observamos, no *design* da diagramação das Árvores, funcionamento inferior-superior, de acordo com o que o desenvolvedor do jogo digital *on-line League of Legends* projetou em termos de criação e de distribuição de pontos. A associação de “fortalezas” e “fraquezas” – pontos fortes e pontos fracos, qualidades e dificuldades a si atribuídos no processo de textualização – a uma construção hierárquica não-aleatória permitiu que identificássemos um posicionamento não individual desses sujeitos escreventes, vinculado a uma projeção de profissional de línguas que tem de lidar com a integração de diferentes modos semióticos no processo de comunicação da contemporaneidade.

A identidade profissional é um processo em construção. O reconhecimento, por parte dos sujeitos escreventes, de diferentes semioses na produção de sentidos da linguagem, está, como afirmam pesquisadores como Marcelo (2009), em consonância com novos alunos, nascidos na era digital, “[...] amantes dos

videogames e com capacidade de processamento flexível de múltiplas fontes de informação [...]” (MARCELO, 2009, p. 123). Não se trata de afirmar que o mero uso de tecnologias digitais de informação e comunicação seja, por si só, suficiente para modificações e transformações em linguagem. Trata-se da possibilidade de explorar, com novos artefatos e dispositivos, outras possibilidades de produção de sentidos. Destacamos a necessidade de um trabalho institucional com uso de práticas letradas de gamificação como alternativa (como crítica) a modos de produção e de distribuição de textos, sem desconsiderar problemas concretos da prática, a exemplo do desenvolvimento de competências letradas digitais acessíveis e de qualidade. Marcelo (2009) comenta, ainda, que a profissão docente “[...] encontra-se em uma encruzilhada que deve resolver dando respostas inovadoras aos problemas que a educação tem apresentado em nossos dias.” (*ibid.*, p. 128). Talvez a reflexão sobre práticas letradas de gamificação possa ser uma saída para essa atualização necessária.

O posicionamento do profissional que “sabe/faz tudo” coincide, como dissemos, com a aproximação entre aspectos mais “linguísticos” (gramaticais/textuais) e aspectos “extralinguísticos”, os quais, no processo de textualização, são evidentemente indissociáveis e vinculados à produção de sentidos da composição verbo-visual. Embora os sujeitos escreventes reconheçam, dentre “fortalezas” e “fraquezas” da produção textual verbo-visual, outros aspectos constitutivos do processo de textualização, levantam, em maior quantidade, aspectos linguísticos relacionados a um modelo de habilidades de estudo. O engajamento se dá, no entanto, mais com a *atividade acadêmica* e menos com a *atividade profissional*, uma vez que, na condição de universitários, aqueles que respondem à instituição são mais fortemente “atravessados” por práticas letradas acadêmicas. É como se houve pouco deslocamento do posicionamento discursivo de *universitário* para o de *profissional*, ainda que todos tenham aderido às atividades. Ainda no que se refere à primeira atividade, observamos, enfim, que a adesão dos sujeitos escreventes se dá numa atividade – Árvore de habilidades – incomum no contexto escolar/universitário, levando-se em conta que foi nesta pesquisa criada a partir da apropriação de princípios de Gamificação e de princípios de aprendizagem.

Com relação à segunda atividade aplicada, o modo como os participantes se posicionam por meio da dinâmica de funções (de Editor, de Revisor e de Crítico)

parece apontar, nos termos de Lea e Street (2014), para um modelo de habilidades de estudo – no que diz respeito à ênfase na superfície linguística – ou de socialização acadêmica – na consideração de modelos preestabelecidos. De nosso ponto de vista, uma imagem da universidade que privilegia práticas letradas acadêmicas ditas mais “tradicionais” – com produção de textos verbais e de gêneros discursivos como resumo, resenha, fichamento – ainda é preponderante entre os sujeitos (docentes e discentes). Em uma sociedade em que o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação é amplamente cobrado (também do [futuro] professor), a ausência dessas práticas sociais letradas na instituição é reproduzida em produções textuais escritas pouca afeitas a uma linguagem de *posts* de *blog*, segundo determinada diagramação, segundo uso de *hiperlinks* ou de textos verbo-visuais, em determinado modo de circulação que tem o potencial de atingir número maior de leitores.

Essa dinâmica que acontece na segunda atividade não deixa de mostrar-nos o modelo de letramentos acadêmicos também presente, pois as relações de poder e de autoridade endossadas pela universidade fazem com que o sujeito escrevente sofra constrictões no processo de produção textual. Embora não seja objetivo deste trabalho recuperar as trajetórias escolares/acadêmicas desses sujeitos com relação ao posicionamento como revisores e críticos, faz-se necessária a reflexão sobre essa condição de comentar o texto alheio, em práticas letradas de gamificação. Em termos de produção escrita colaborativa, observamos, a partir de Pinheiro (2011), que a dinâmica diz respeito a uma colaboração de cunho revisional, uma vez que os participantes não produzem efetivamente, a partir dos comentários, outros textos. É necessário ressaltar a qualidade que uma dinâmica, nessa prática letrada gamificada, pode ter para o desenvolvimento de uma escrita mais “reativa”, pois “[...] a ‘reação’ é o único fio condutor desse tipo de escrita, que pode envolver consenso, disputa, contradição e reflexão no momento da produção do texto”. (*ibid.*, p. 2011). Percebe-se que a Gamificação pode ser recurso interessante para promover práticas colaborativas de produção textual em contexto acadêmico.

Com relação, pois, às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) presentes nas duas atividades, observou-se que as atividades gamificadas promovem práticas letradas digitais, não porque necessariamente apresentam ferramentas desconhecidas pelos participantes, mas, sim, porque os sujeitos escreventes têm a possibilidade de colocar em uso conhecimentos já adquiridos, ao

mesmo tempo em que são expostos a outros novos. De nossa perspectiva, é bastante produtivo desenvolver essas competências letradas digitais com base na apresentação de novas possibilidades que podem ser trazidas por outras ferramentas, em busca de confrontar o conhecimento trazido pelo participante com o conhecimento especializado trazido pela universidade (por um curso de extensão).

Concluimos, portanto, que o princípio do moratório psicossocial (GEE, 2003) – espaço no qual o jogador pode assumir riscos sabendo que sua falha não lhe causará danos na vida real – parece existir apenas na primeira atividade, em que as coerções de práticas letradas acadêmicas são menos determinantes, uma vez que é sabido que a produção de uma Árvore de habilidades, em uma atividade gamificada, pouco afetará a vida real. Na segunda atividade, entretanto, os sujeitos escreventes buscam se manter associados, de modo mais próximo, a práticas de letramento acadêmico institucionalizadas. Nosso trabalho, portanto, não só atestou que a Gamificação promove um engajamento dos sujeitos em atividades, mas também que esse recurso metodológico pode possibilitar uma *reflexão* sobre as dificuldades encontradas por sujeitos escreventes no próprio processo de textualização, no reconhecimento da importância da interação com o(s) outro(s), no caso, no Ensino Superior. O que deve ser desejável da Gamificação não é apenas tornar lúdica uma tarefa que, a princípio, seria desinteressante. A reprodução de um *moratório psicossocial* em práticas de letramento gamificadas permite uma *reflexão sobre si e sobre o outro* com base no jogo sócio-histórico de usos da escrita.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, G. G. **Práticas letradas acadêmicas e uso de tecnologias digitais: gamificação no processo de produção textual na universidade**. 2017. Relatório de iniciação científica (Licenciatura em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

ALEXANDRE, G. G. **Práticas letradas acadêmicas e uso de tecnologias digitais: gamificação no processo de produção textual na universidade**. 2018. Relatório de iniciação científica (Licenciatura em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto, 2018.

ALEXANDRE, G. G.; KOMESU, F. Academic Literacies and gamification: “strengths” and “weaknesses” in the visual-verbal textualization process. **Linguagem & Ensino: Gamificação**, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 1199-1220, out.-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16456>. Acesso em: 28 dez.2019.

ALVES, L. Letramentos e games: uma teia de possibilidades. **Educação e Tecnologia**, Minas Gerais, v. 5, n. 2, p. 66-67, 2010. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/272/273>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ASSIS, J. A.; BAILLY, S.; CORRÊA, M. L. G. (Org.). Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa. In: Dossiê Escrita no Ensino Superior: ensino e pesquisa. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 9-22, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/issue/view/946>. Acesso em: 10 jun. 2019.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 19, p. 25-42. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/cel.v19i0.8636824>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

BRITO, L. A. N. de. (Re)Lendo Michel Pêcheux: como a análise do discurso de linha francesa apreende a materialidade discursiva? **Eutomia**, v.1, n.9, p. 542-562. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/967>. Acesso em: 05 out. 2019.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**. São Paulo, Brasil, 2006.

CAMPOS, K. do S. da R.; BENEDITO, D. C. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 38, p. 26-45, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/>

39233/27428. Acesso em: 04 out. 2019.

CARTER, M.; GIBBS, M.; HARROP, M. Metagames, Paragames and Orthogames: a New Vocabulary. **FDG'12**, Raleigh, NC, USA, p. 1-8, 2012. Disponível em: <https://people.eng.unimelb.edu.au/mharrop/pdf/metagames.pdf>. Acesso em: 04 out. 2014.

CHANG, K. E. *et al.* Embedding game-based problem-solving phase into problem posing system for mathematics learning. **Computers & Education**, n. 58, v. 2, p. 775-786, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511002466?via%3Dihub>. Acesso em: 05 out. 2019.

CORRÊA, M. L. G. **Linguagem e comunicação social**: visões da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2003.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DAHLET, P. A produção escrita: abordagens cognitivas e textuais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, p. 79-85, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639223>. Acesso em: 05 out. 2019.

DETERDING, S. Eudaimonic design, or: six invitations to rethink gamification. In: FUCHS *et al.* **Rethinking Gamification**, Milton Keynes, UK: Meson Press, p. 305-331, 2014. Disponível em: <http://gamification-research.org/2014/06/edited-volume-rethinkinggamification-out>. Acesso em: 05 out. 2019.

DETERDING, S. *et al.* Gamification: Toward a Definition. **CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts**. Vancouver, p. 1-4, 2011. Disponível em: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019.

FIAD, R. S.; FISCHER, A.; MIRANDA, F. D. S. S. Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras. In: KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (Org.) **Ensaio sobre a escrita acadêmica**, v. 1. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. Disponível em: https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/ensaios_sobre_a_escrita_acad_mica_oficial_. Acesso em: 26 dez. 2019.

FUCHS, M. *et al.* **Rethinking Gamification**. Milton Keynes, UK: Meson Press. Disponível em: <http://gamification-research.org/2014/06/edited-volume-rethinkinggamification-out>. Acesso em: 05 out. 2019.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillan, 2003.

GOODFELLOW, R. Literacy, literacies and digital in higher education. **Teaching in Higher Education**, v.16, n. 1, p. 131-144, 2011. Disponível em: http://oro.open.ac.uk/26758/2/TiHE_review_final.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, n. 4, 2014. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/39372/2/Messing%20with%20digital%20literacies.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad.: João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000 [1938].

KINGSLEY, T. L.; GRABNER-HAGEN, M. M. Gamification: questing to integrate content knowledge, literacy, and 21st-century learning. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, n. 59, v. 1, p. 51-61, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/12149270/Gamification_Questing_to_integrate_content_knowledge_literacy_and_21st_Century_learning_in_press_Journal_of_Adolescent_and_Adult_Literacy. Acesso em: 05 out. 2019.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 79-97, 2014.

KOMESU, F. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A. M.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 110-119, 2004. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Blogs-Fabiana-Komesu.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A.; BAILLY, S. Academic Literacies, Internet and Mundialization in the Internationalization Process of Brazilian Research. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 7-17, 2017.

KRESS, G. What is a mode? In: JEWITT, C. (Ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, p. 54-67, 2009.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. **Reading Images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006 [1996].

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. England: Hodder Arnold Publication, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Everyday practices and classroom learning. 2. ed. Glasgow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling the “New” in New Literacies. In: KNOBEL, M. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Trad. Magda França Lopes, Porto Alegre: Artmed, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**. 3. ed. England: Open University Press, 2011.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Trad.: F. Komesu; A. Fischer. **Filologia e Linguística portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 05 out. 2019.

LEÃO, M. A. O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala de apoio das séries iniciais. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 44, v. 2, p. 647-656, 2015.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. **Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**. Buenos Aires. Anais, p. 1-12, 2014. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

LEFFA, V. J. *et al.* Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p. 209-230, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2579>. Acesso em: 05 out. 2019.

LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **(Con)textos Linguísticos**, v.8, p. 358-378, 2014. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem_vicio.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Gamificação. **Linguagem & Ensino: Gamificação**, Pelotas, v.22, n.4, out.-dez.2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17766/10803>. Acesso em: 28 dez.2019.

MAINGUENEAU, D. Posicionamento. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coord. trad.: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, p. 392-393, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 05 dez. 2019.

MILLS, K. A. A review of the “digital turn” in the new literacy studies. **Review of Educational Research**, v. 80, n. 2, p. 246–271, 2010.

MONTE MÓR, W. M. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.). **Ensino de língua**. Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: UFMG, p. 181-190, 2012.

MURTA, C. R.; VALADARES, M. G. P. de F. Princípios de aprendizagem de jogos eletrônicos: gameficando a aula de línguas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n. 1, p. 41-61, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/horizontesla/article/view/11795/10851>. Acesso em: 05 out. 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PINHEIROS, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**, vol. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

PRENSKY, M. **"Não me atrapalhe, mãe - eu estou aprendendo!"**: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar! trad. Lívia Bergo, São Paulo: Phorte, 2010.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PHILIPPETTE, T. Gamification: rethinking "playing the game" with Jacques Henriot. In: FUCHS *et al.* **Rethinking Gamification**, Milton Keynes, UK: Meson Press, p. 187-200, 2014. Disponível em: <http://gamification-research.org/2014/06/edited-volume-rethinkinggamification-out>. Acesso em: 05 out. 2019.

QUADROS, G. B. F. de. **A gamificação no ensino de línguas online**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Gerson_Bruno_Forgiarini_de_Quadros.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

ROCHA, R. V. *et al.* Análise, Projeto, Desenvolvimento e Avaliação de Jogos Sérios e Afins: uma revisão de desafios e oportunidades. **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE, 2015)**, p. 692-701. Disponível em: br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5342/3705. Acesso em: 18 jan. 2020.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, J. G. **Manuelzão e Miguilim** (Corpo de Baile). 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. Língua, linguagem e mediação tecnológica. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 49, p. 419-440, 2010.

SIMÕES, J. *et al.* A social gamification framework for a K-6 learning platform. **Computers in Human Behavior**, n. 29, v. 2, p. 345-354, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/2469214/A_Social_Gamification_Framework_for_a_K-6_Learning_Platform. Acesso em: 05 out. 2019.

SOUZA, R. S. dos S. **Gamificação**: contribuições para a produção de textos narrativos. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Carlos, São Paulo, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad.: Armando Silveiro; contribuição de Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1029>. Acesso em: 05 out. 2019.

SCHLEMMER, E.; LOPES, D. de Q. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. de (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papyrus, p. 179-208, 2016.


THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

VIANNA *et al.* **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. (ebook) 1ª ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design**: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS</p> </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div>										
PARECER COM SUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: Letramentos Acadêmicos e Gamificação: estudo do processo de textualização no Ensino Superior										
Pesquisador: GABRIEL GUIMARAES ALEXANDRE										
Área Temática:										
Versão: 2										
CAAE: 89504818.9.0000.5466										
Instituição Proponente: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 2.870.276										
Apresentação do Projeto:										
Trata-se de projeto de em nível de Mestrado Acadêmico associado à linha de pesquisa "Oralidade e Letramento" do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp de São José do Rio Preto. O projeto contempla todos os itens necessários para sua avaliação.										
Objetivo da Pesquisa:										
O autor informa que usa os pressupostos teórico-metodológicos advindos dos Estudos de Letramentos (New Literacy Studies) e tem por objetivo principal do projeto de pesquisa investigar o modo como sujeitos escreventes, universitários regularmente inscritos em uma universidade pública do Estado de São Paulo, ocupam posicionamentos discursivos a eles atribuídos pela instituição universitária, em atividades de produção textual de base gamificada, considerando-se "jogo" de expectativas, sócio-historicamente marcadas, entre universitário (futuro profissional) e instituição.										
Avaliação dos Riscos e Benefícios:										
O pesquisador informa em seu TCLE que o participantes poderá, "eventualmente, sentir-se psicologicamente constrangido por ter o texto escrito avaliado por outra pessoa. Neste caso, poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, sem necessidade de apresentação de justificativa.". Dessa forma, entendemos que os riscos são mínimos.										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265</td> <td>CEP: 15.054-000</td> </tr> <tr> <td>Bairro: JARDIM NAZARETH</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: SAO JOSE DO RIO PRETO</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (17)3221-2545</td> <td>Fax: (17)3221-2500</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E-mail: camilabm@biice.unesp.br</td> </tr> </table>	Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265	CEP: 15.054-000	Bairro: JARDIM NAZARETH		UF: SP	Município: SAO JOSE DO RIO PRETO	Telefone: (17)3221-2545	Fax: (17)3221-2500		E-mail: camilabm@biice.unesp.br
Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265	CEP: 15.054-000									
Bairro: JARDIM NAZARETH										
UF: SP	Município: SAO JOSE DO RIO PRETO									
Telefone: (17)3221-2545	Fax: (17)3221-2500									
	E-mail: camilabm@biice.unesp.br									
Página 07 de 09										

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



Continuação do Parecer: 2.870.276

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta coerência teórico-metodológica e possui temática relevante. Os procedimentos de pesquisa causarão riscos mínimos devido algum tipo de constrangimento ao participante tendo em vista que a análise dar-se-á da produção textual dos mesmos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória estão adequadamente apresentados e apresentam os riscos que podem advir da participação na pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende aos princípios éticos de proteção ao participante e reúne as condições necessárias para seu desenvolvimento.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião ordinária de 31 de agosto de 2018, deliberou, por unanimidade, pela aprovação do presente Projeto de Pesquisa. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados semestralmente, contando a partir desta data, conforme modelo em nossa página: <http://www.ibilce.unesp.br/#!/comite/etica-em-pesquisa/relatorio-projeto>.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1119712.pdf	18/08/2018 17:18:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLetermodecompromissoFabiana.pdf	18/08/2018 17:17:34	GABRIEL GUIMARAES ALEXANDRE	Aceito
Outros	ProjetoCEPGabrielFabiana.pdf	18/08/2018 17:17:19	GABRIEL GUIMARAES ALEXANDRE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Alexandre.pdf	11/05/2018 11:34:17	GABRIEL GUIMARAES ALEXANDRE	Aceito
Outros	CLattes_Gabriel.pdf	11/05/2018 11:33:24	GABRIEL GUIMARAES ALEXANDRE	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_CEP_detalhado.pdf	11/05/2018	GABRIEL	Aceito

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265

Bairro: JARDIM NAZARETH **CEP:** 15.054-000

UF: SP **Município:** SAO JOSE DO RIO PRETO

Telefone: (17)3221-2545 **Fax:** (17)3221-2500 **E-mail:** comlabm@ibilce.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



Continuação do Parecer: 2.870.276

/ Brochura Investigador	Projeto_CEP_detalhado.pdf	11:32:31	GUIMARAES ALEXANDRE	Aceito
----------------------------	---------------------------	----------	------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 03 de Setembro de 2018

Assinado por:
Maria Stela Maioli Castilho Noll
(Coordenador)

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2285
Bairro: JARDIM NAZARETH **CEP:** 15.054-000
UF: SP **Município:** SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2545 **Fax:** (17)3221-2500 **E-mail:** carniabm@bice.unesp.br

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "Letramentos Acadêmicos e Gamificação: estudo do processo de textualização no Ensino Superior" sob responsabilidade do pesquisador Gabriel Guimarães Alexandre, pós-graduando, em nível de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto. O pesquisador é orientado pela Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu. O estudo será realizado com base nas produções textuais escritas relacionadas às seguintes atividades do Curso de Extensão "Linguagem e Gamificação": (i) Módulo 1: discussão sobre a importância dos jogos na humanidade, com apresentação de fundamentos de gamificação em práticas de leitura e de escrita, e produção textual escrita com base em atividade gamificada; (ii) Módulo 2: apresentação de ferramentas digitais que possam ser utilizadas em atividades de base gamificada, e discussão do potencial educativo de jogos digitais *on-line* no ensino de línguas, além de reescrita da produção textual feita no primeiro encontro; (iii) Módulo 3: exemplificação de levantamentos de princípios de gamificação no jogo digital *on-line* *League of Legends*, e produção colaborativa com base em atividade gamificada; (iv) Módulo 4: discussão das atividades de base gamificada, perspectivas de aplicação da metodologia para outras atividades, em diferentes níveis escolares, e avaliação dos participantes sobre o curso realizado. O objetivo principal é investigar o modo como sujeitos escreventes, universitários regularmente inscritos em uma universidade pública do Estado de São Paulo, ocupam posicionamentos discursivos a eles atribuídos pela instituição universitária, em atividades de produção textual de base gamificada, considerando-se "jogo" de expectativas, sócio-historicamente marcadas, entre universitário (futuro profissional) e instituição. A retirada dos textos será feita mediante auxílio da responsável pelo Curso, Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu, que fará cópia dos referidos arquivos eletrônicos em mídia digital (CD-ROM e/ou DVD-ROM), no período da realização do Curso, levando-se em consideração a distribuição do conteúdo programático do Curso. O pesquisador terá acesso aos textos apenas se você assinar este Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa, de sua livre e espontânea vontade, o qual autoriza a responsável pelo curso a fazer cópia das atividades e entregá-las ao pesquisador. O pesquisador não tem acesso direto, portanto, aos textos produzidos durante a realização do Curso. A codificação dos textos será feita em referência ao participante que o produziu e em referência à atividade proposta pela instituição e desenvolvida no âmbito do Curso. Ao nome de cada participante, será atribuído aleatoriamente um número, ao qual serão acrescentados letra/número, relacionados ao tipo/número da atividade. Não é de interesse do pesquisador, portanto, avaliar questões da modalidade escrita associadas à individualidade do escrevente. Sobre os eventuais riscos na execução da pesquisa, observa-se que você pode, eventualmente, sentir-se psicologicamente constrangido por ter o texto escrito avaliado por outra pessoa. Neste caso, poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, sem necessidade de apresentação de justificativa. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Como dito, você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos, apenas serão utilizados para atividades pedagógicas, didáticas ou científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

esses poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para as Ciências da Linguagem, em particular, para os estudos da produção textual escrita no contexto do Ensino Superior. Espera-se também que os resultados obtidos possam contribuir para políticas públicas de ensino de Língua Portuguesa, em especial, na esfera digital. O material escrito cedido será armazenado e deverá constituir banco de dados destinado à reflexão sobre a atividade escrita no contexto do Ensino Superior. Os dados coletados serão utilizados em atividades pedagógicas, didáticas e científicas sobre o processo de textualização no Ensino Superior, sendo a identidade do participante preservada.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados, coloque sua assinatura e entregue este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à tutora responsável pelo Curso.

Nome: _____ R.G. _____
Endereço: _____ Fone: _____

São José do Rio Preto (SP), _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

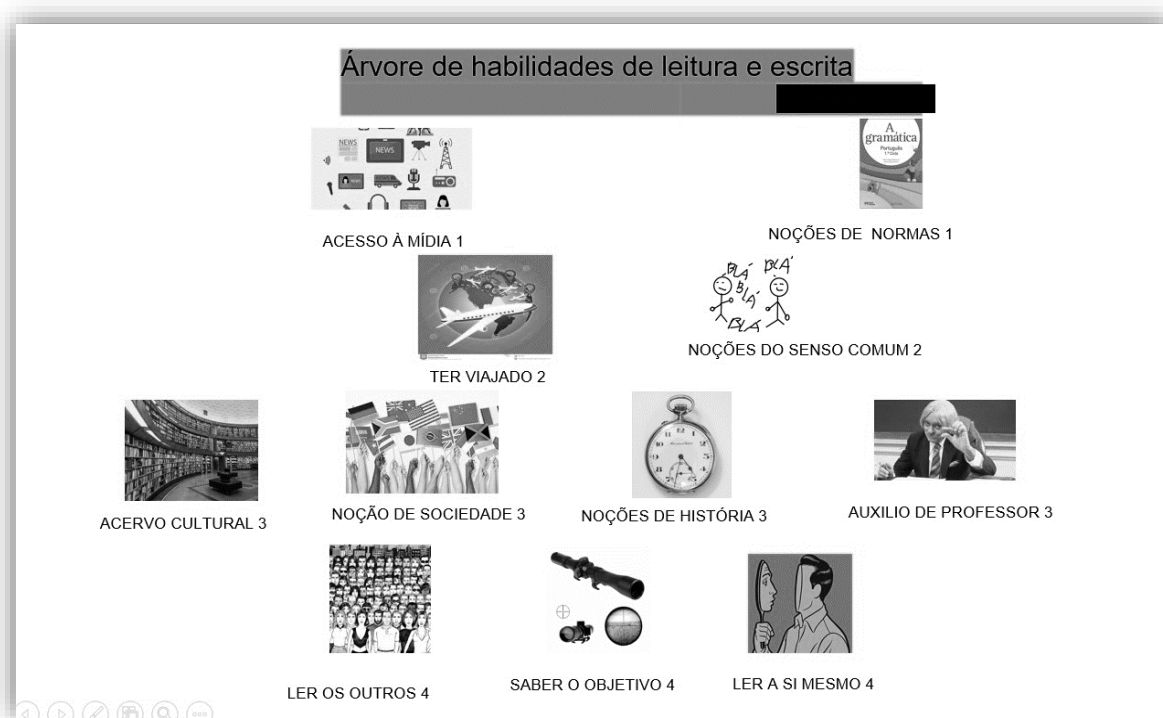
Gabriel Guimarães Alexandre
Pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante e a outra ao pesquisador responsável pelo projeto

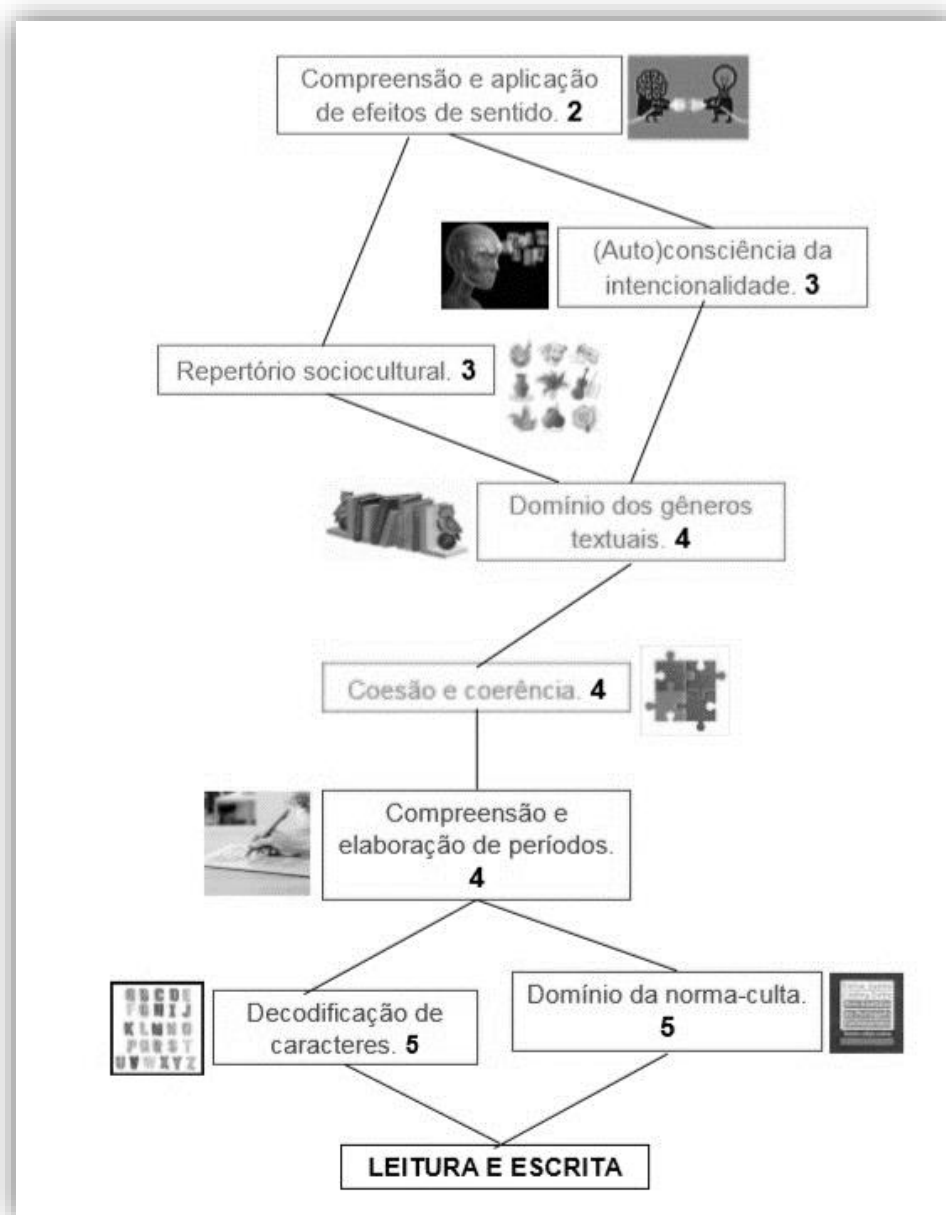
Nome: Gabriel Guimarães Alexandre Telefone: (17) 99100-7921	Cargo/Função: Pós-graduando (Mestrando) em Estudos Linguísticos da UNESP
Instituição: UNESP / IBILCE – câmpus de São José do Rio Preto	
Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2285 Jardim Nazareth CEP 15054-000 São José do Rio Preto (SP)	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP São José do Rio Preto – fone 17-3221.2456 / 3221.2317	

ANEXO C – Atividade “Produzindo Árvore de habilidades”

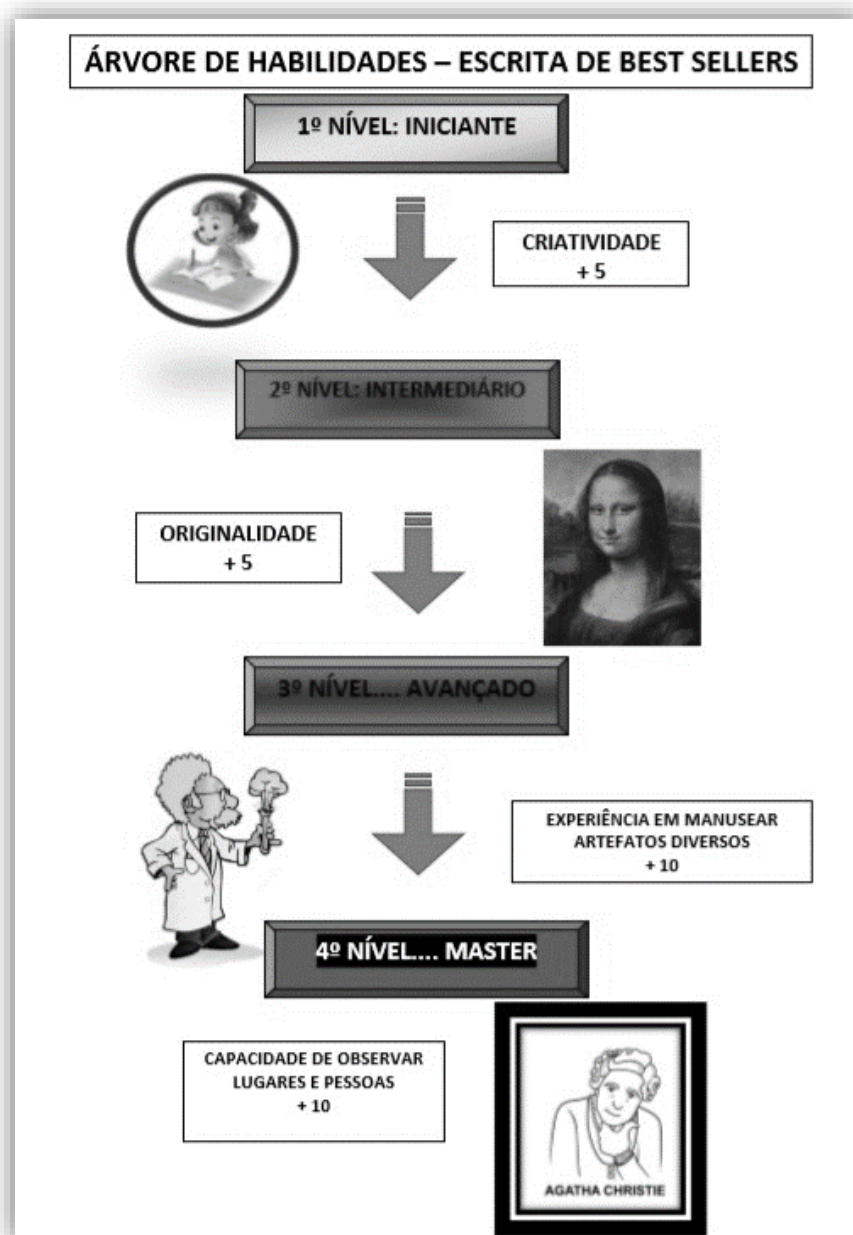
3.1.1. A1-a-P01



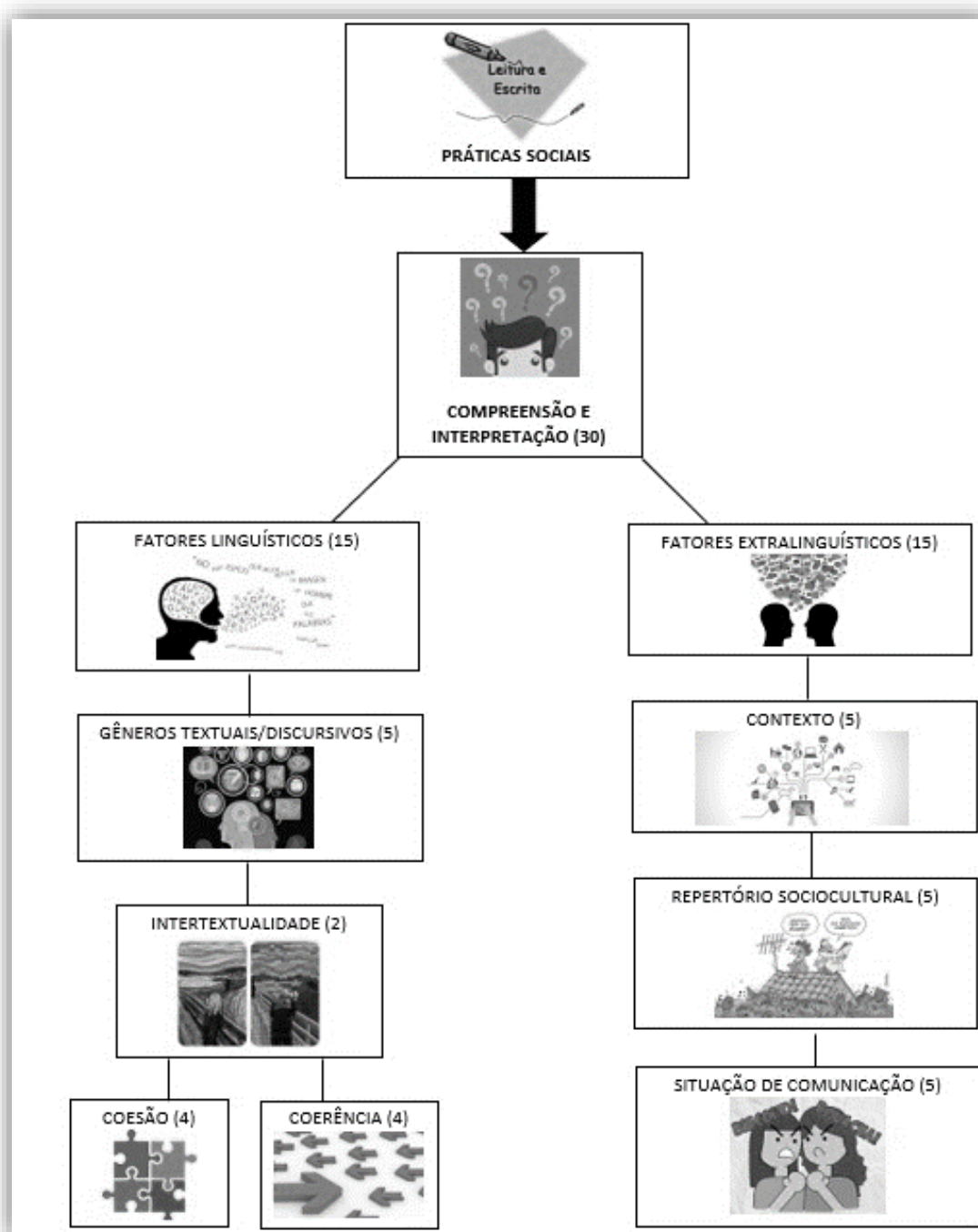
3.1.2. A1-a-P02



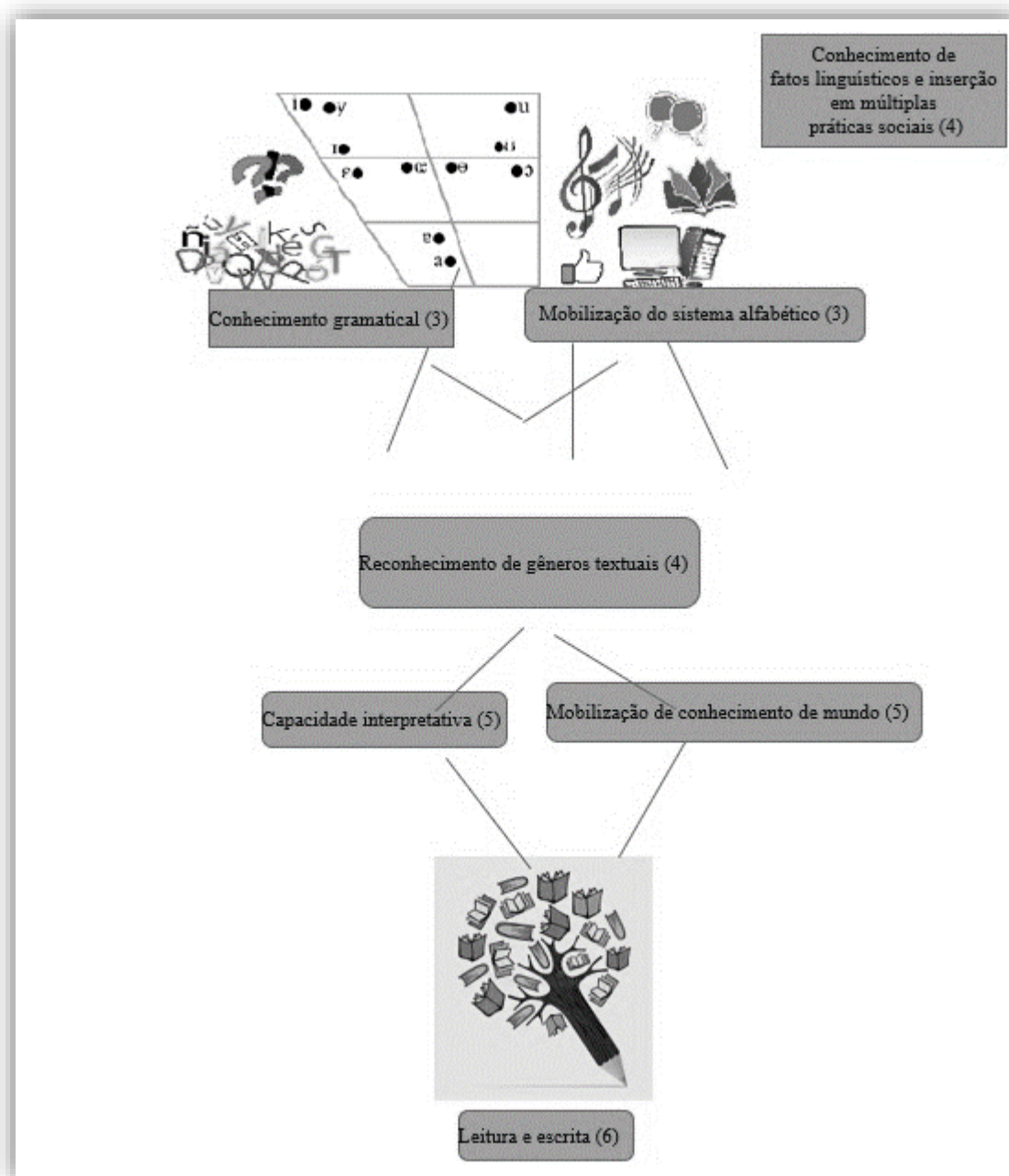
3.1.3. A1-a-P03



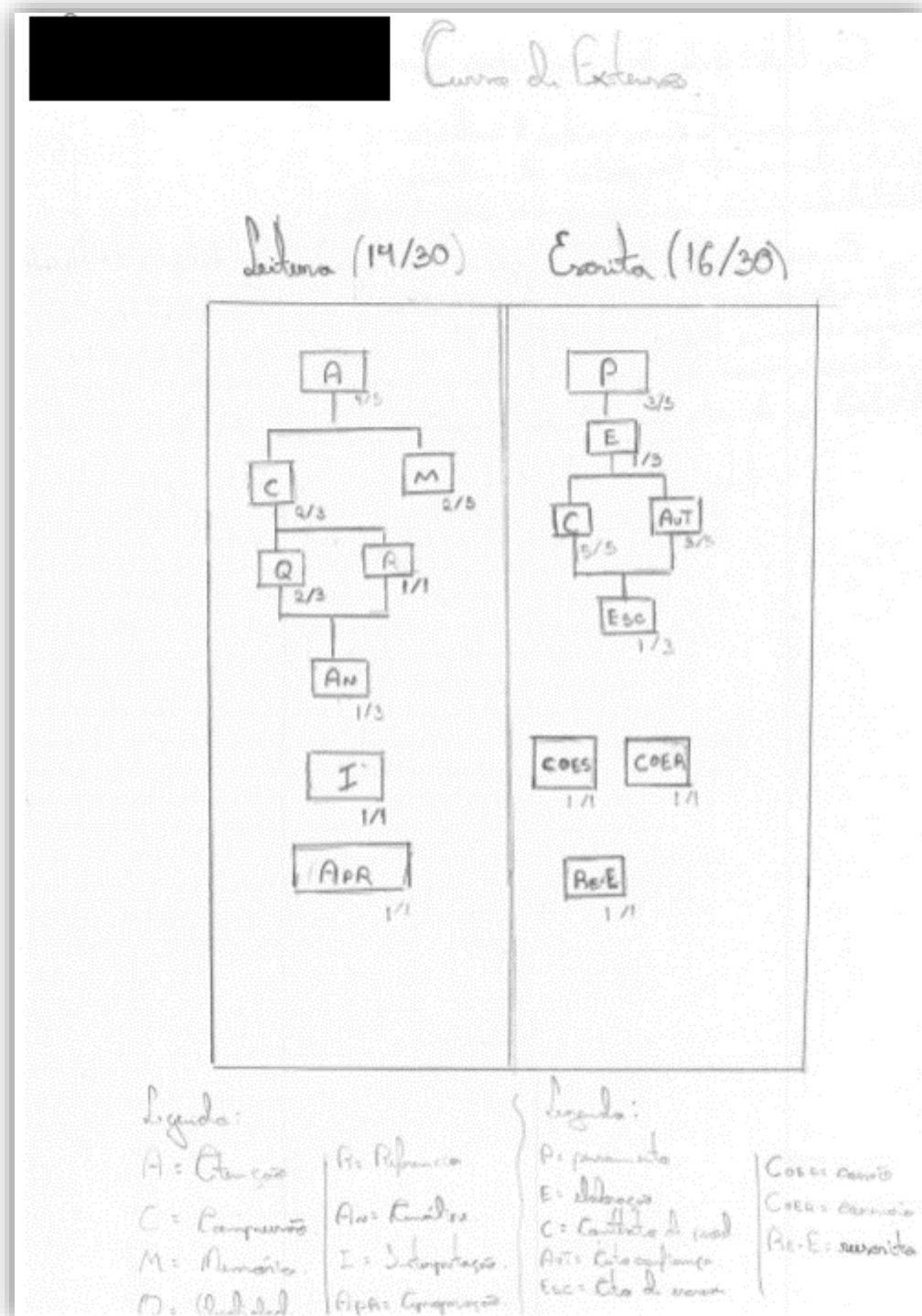
3.1.4. A1-a-P04



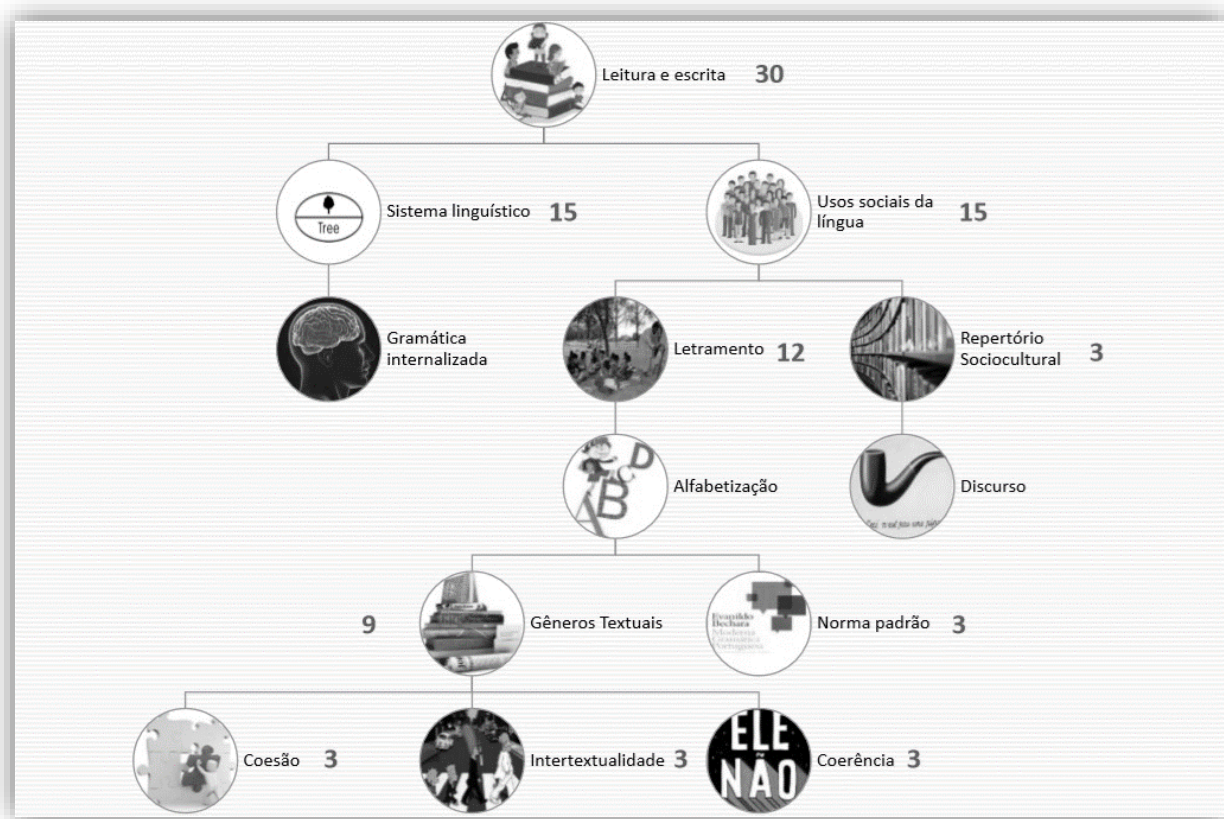
3.1.5. A1-a-P05



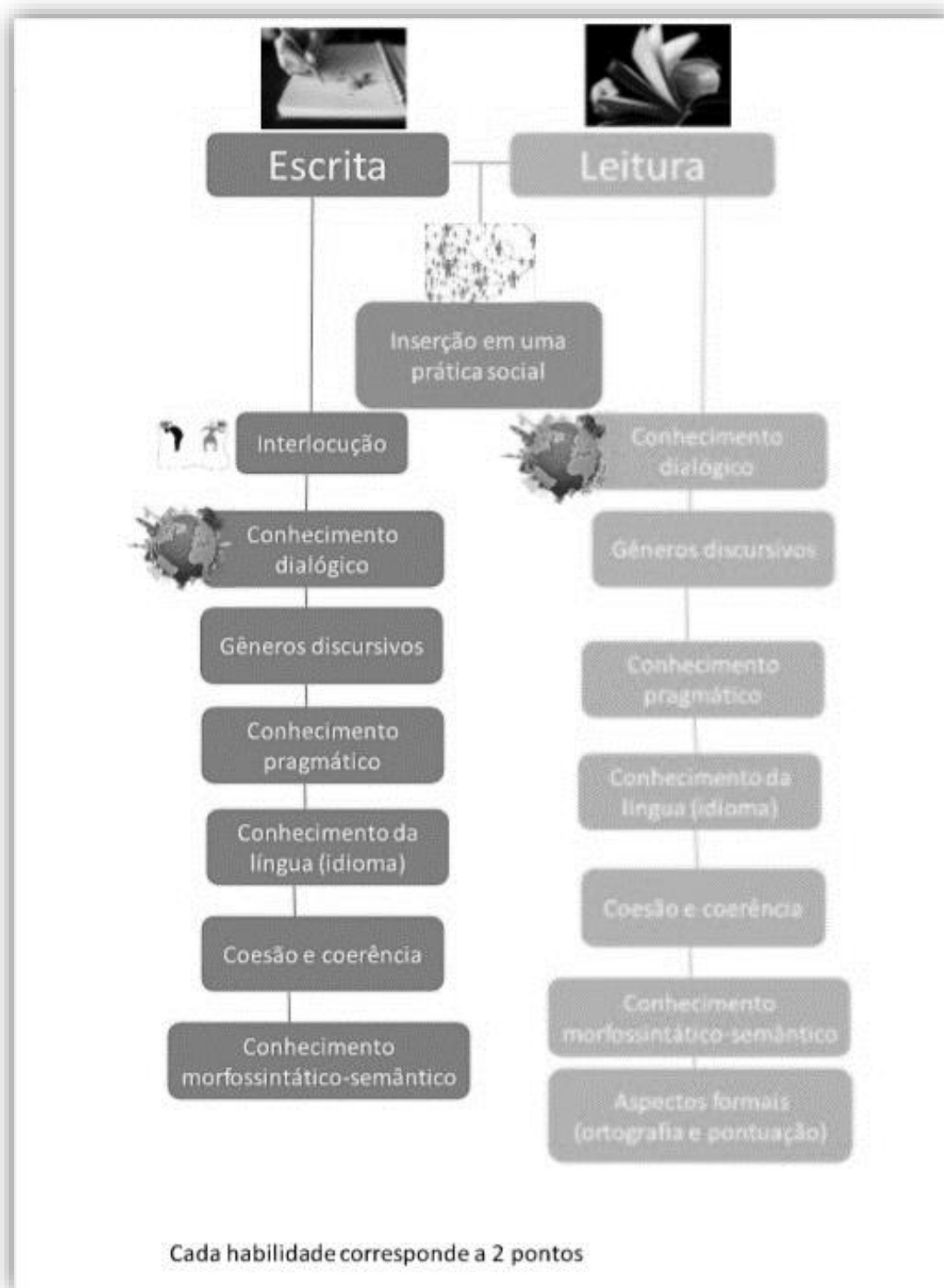
3.1.6. A1-a-P06



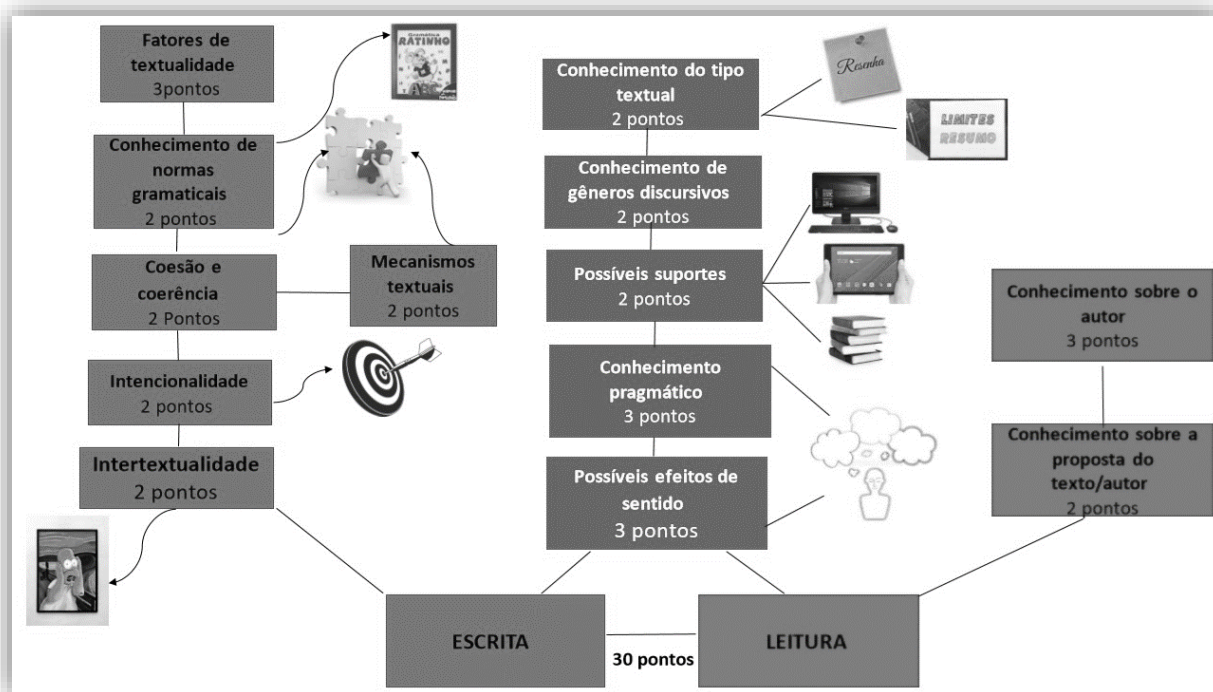
3.1.7. A1-a-P07



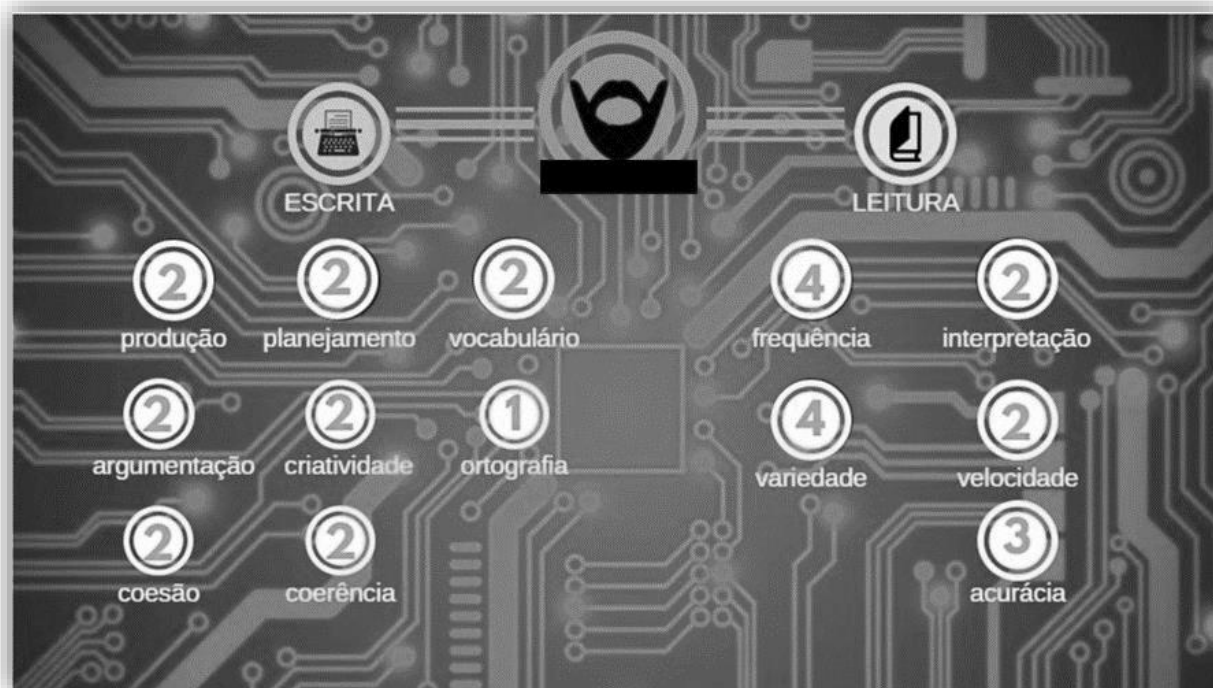
3.1.8. A1-a-P08



3.1.9. A1-a-P09



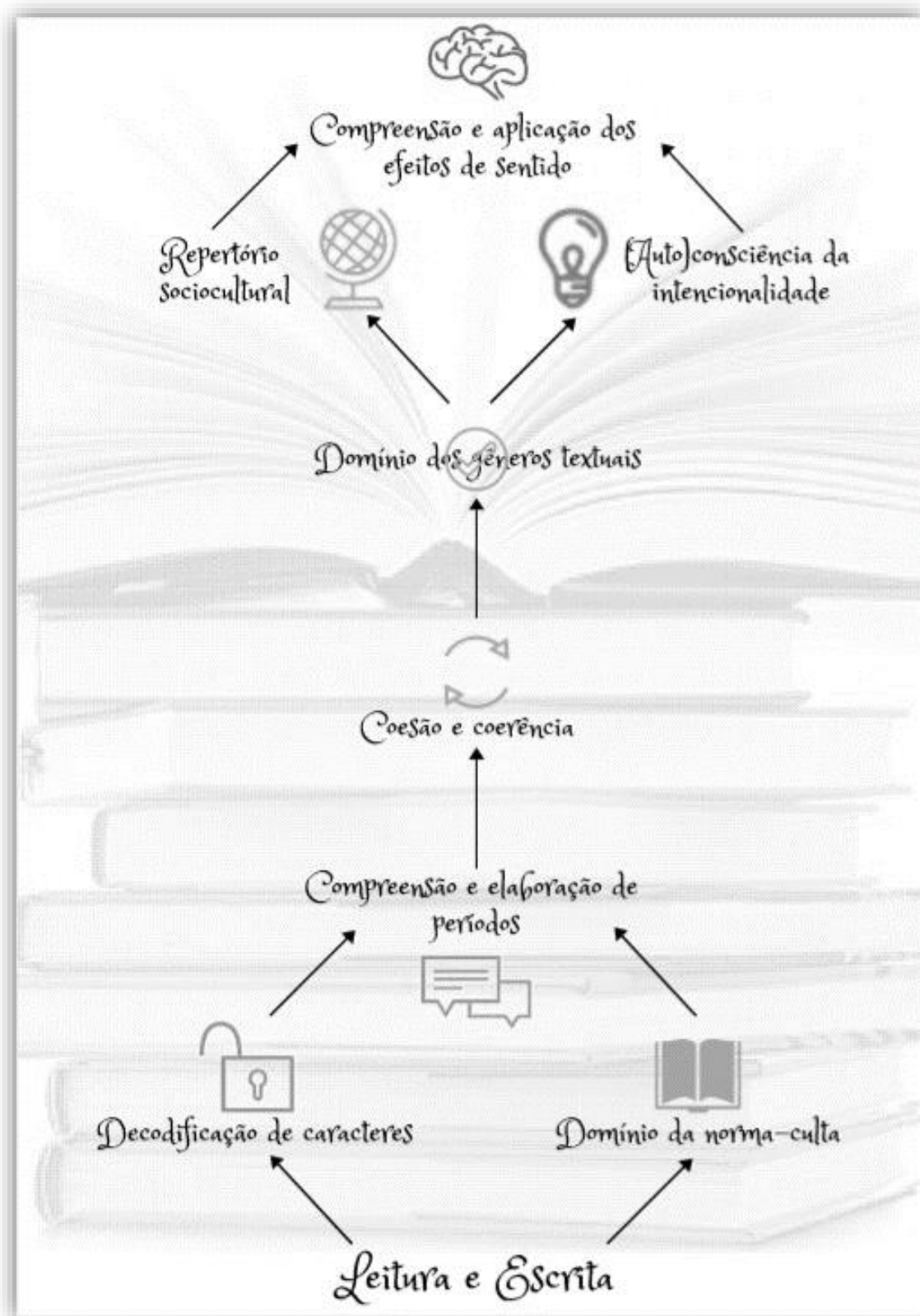
3.1.10. A1-a-P10



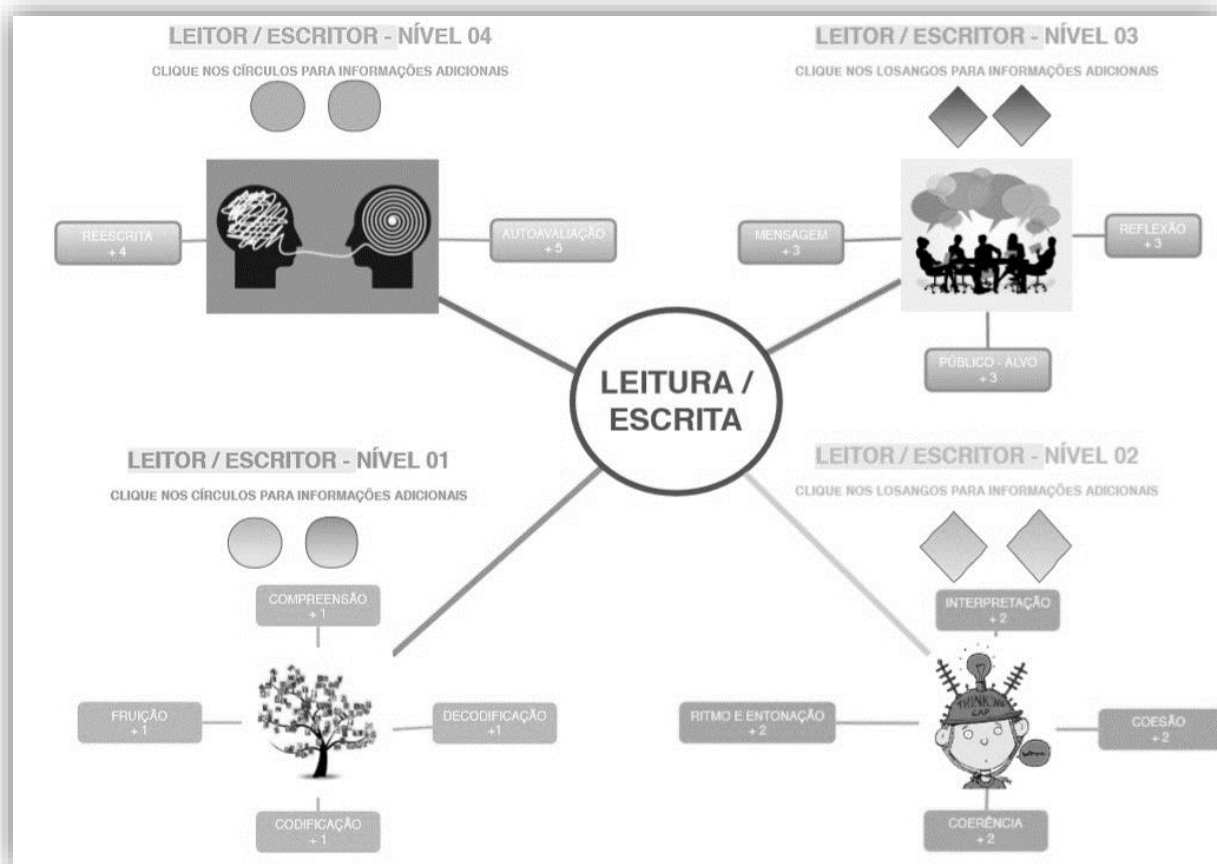
3.1.11. A1-b-P01



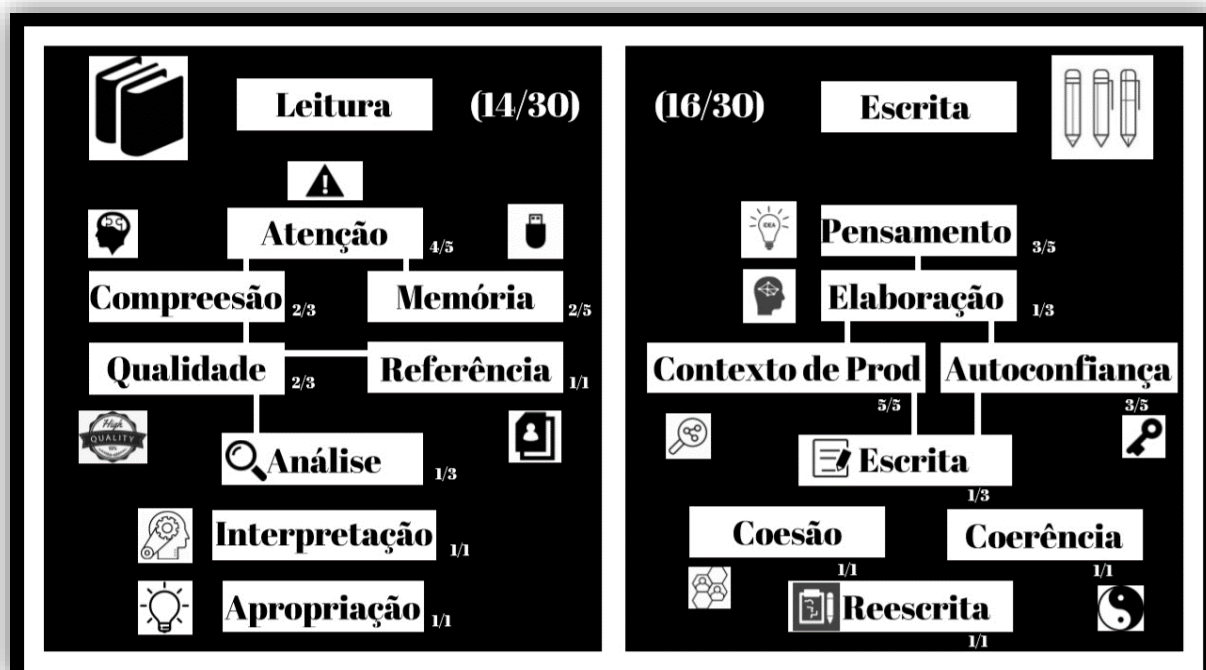
3.1.11. A1-b-P02



3.1.12. A1-b-P03



3.1.13. A1-b-P06



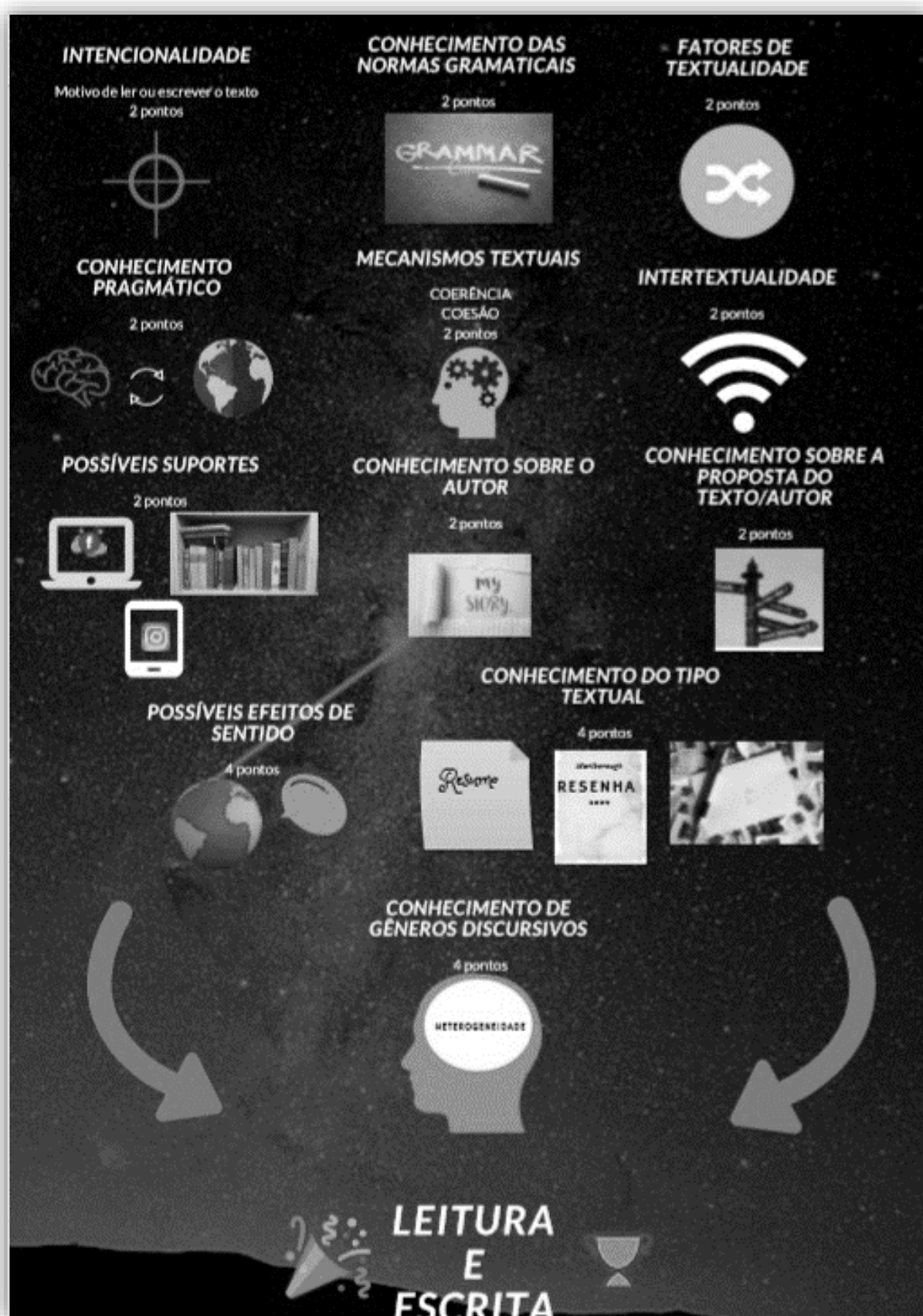
3.1.14. A1-b-P07



3.1.15. A1-b-P08



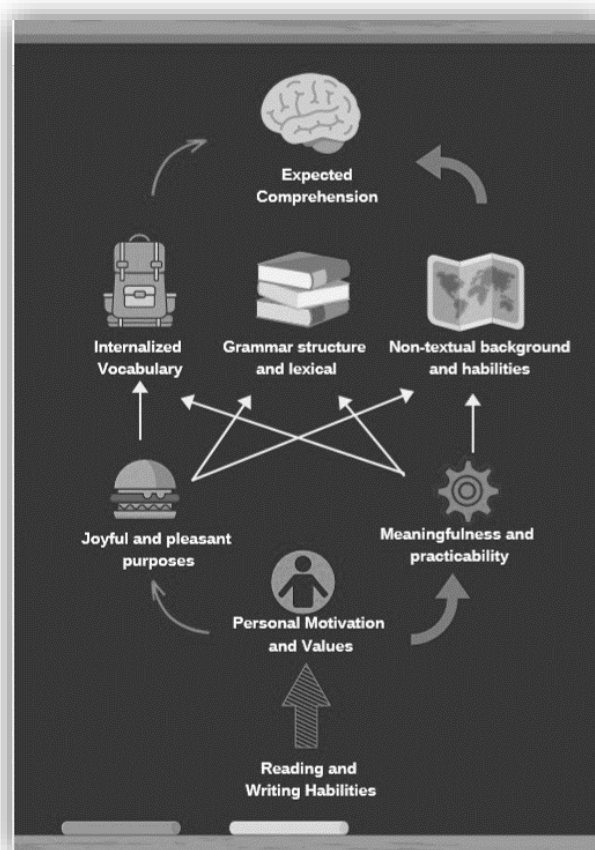
3.1.16. A1-b-P09



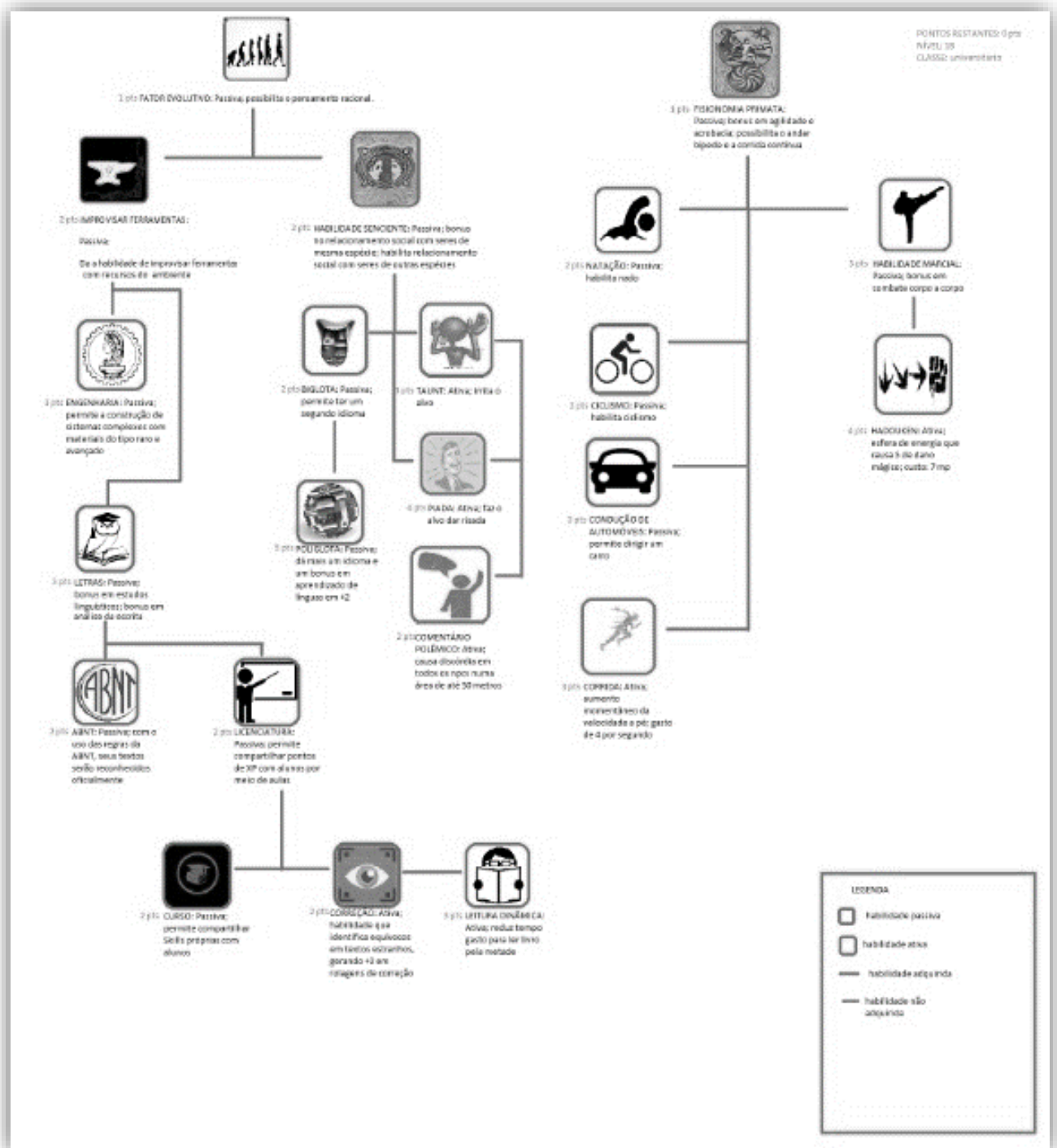
3.1.17. A1-b-P10



3.1.18. A1-b-P11



3.1.18. A1-b-P12



ANEXO D – Atividade “Dinâmica de rotas”

3.2.1 A2-a-P01

CURSO LINGUAGEM E GAMIFICAÇÃO

DISCENTE: XXXXXX

RESENHA *Letramentos Digitais e Formação de Professores*, Marcelo E. K. Buzato

No texto *Letramentos Digitais e Formação de Professores*, Marcelo E. K. Buzato faz uma reflexão sobre os usos das tecnologias digitais na educação brasileira e suas contribuições na formação dos professores de linguagem. Inicialmente há uma reflexão sobre o papel das tecnologias em benefícios das práticas sociais humanas, junto a ideia de que o conceito tecnologia é entendido muitas das vezes como uma instrumentalização para acelerar a produção de algum processo ou torná-lo menos maçante. Tal ideia foi assumida em muitos contextos na educação brasileira.

O que o autor defende é que há mais aproveitamento no uso das tecnologias na educação a partir da posição que ela pode ser transformadora no que se refere à autonomia que os alunos podem adquirir com seu auxílio, os novos contextos de interação que podem ocorrer em seus usos e a expansão dos recursos que podem ser usados na atividade docente e discente na e fora da escola.

A partir de uma posição sobre tecnologia e sociedade e as implicações das reflexões sobre Letramento Digital, o autor mostra que na concepção de tecnologia como instrumento há uma premissa de que haveria certa neutralidade nas escolhas de como proceder nessas atividades, enquanto que a partir de um posicionamento em que seja compreendida a atividade docente como prática social, o aproveitamento dos recursos digitais como práticas de letramentos digitais constituem o posicionamento dos agentes na relação ensino e aprendizagem.

Segundo Buzato:

Se aceitarmos que os letramentos digitais, as práticas, tecnologias e significados que os constituem não estão separados por uma "brecha" das práticas, tecnologias e significados que nos trouxeram até aqui, mas, ao contrário, são o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e até então vistas como coisas separadas, estaremos em posição de começar lógica de formação do

professor que não é do tipo "agora aquilo", mas do tipo "transformar isso praticando aquilo".

Para o autor o aproveitamento das tecnologias deve proporcionar que professores e alunos nos estudos da linguagem sejam autores em suas práticas e possam conhecer, defender e reformular vários pontos de vistas na escrita e leitura de seus textos e dos textos dos participantes de suas práticas.

3.2.2. A2-a-P02

A formação do professor, volta e meia, é pauta de discussão em encontros e congressos da área de educação. Não surpreendentemente, é esse caminho que trilha o texto "Letramentos Digitais e Formação de Professores", de Marcelo Buzato, apresentado em evento de 2006. Mais do que meramente conceituar termos, o autor põe em discussão noções de neutralidade e passividade atribuídas à tecnologia – como se esta fosse “apenas” uma ferramenta que não interferisse na sociedade (e tampouco sofresse modificações a partir desta). Com base no que o autor chama de grandes perguntas sobre Educação e Tecnologia, somos levados a perceber que existe uma relação muito próxima entre esses conceitos e a linguagem. Não à toa, o domínio tecnológico é chamado também de *letramento*, assim como ocorre com o domínio do código linguístico associado a práticas sociais e culturais. A formação do professor nesse contexto, portanto, tem como metas não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas (quicá principalmente) o desenvolvimento de autonomia diante das TICs para a construção de sujeitos (professor e aluno) autônomos, conectados e conscientes das potencialidades sociais e linguísticas das ferramentas que têm diante de si.

3.2.3. A2-a-P05

Letramentos Digitais e Formação de Professores

No artigo, Marcelo Buzato, propõe uma reflexão acerca da formação de professores e Letramentos Digitais, tendo em vista as novas tecnologias e suas implicações educacionais. No início do artigo, o autor destaca a necessidade de transformações para desenvolvimento e inclusão das novas tecnologias, uma vez que essas estão cercadas de formas de exclusões e chama atenção para importância compreendermos como as tecnologias são incorporadas numa sociedade desigual, a fim de transformarmos tal realidade. Ao longo do texto, o pesquisador, para tratar da relação entre Educação e Tecnologia, apresenta questões sobre linguagem. Para ele, na lista de objetivos, hoje, destacados como significativos para as práticas escolares, no que tange aos aspectos das tecnologias, falta pensar a necessidade dos docentes de conhecer e valorizar as práticas, linguagens e ferramentas que os alunos levam para a escola. Nesse sentido, o autor faz um contraponto entre o ensino tradicional e uma nova

perspectiva, na qual a relação aluno/professor e ensino/aprendizagem é interativa e dialógica. Diante desse novo cenário, Buzato sugere que tomemos como conceito norteador para formação inicial e continuada de professores o conceito de letramento digital. Ao apresentar tal conceito, o autor expõe concepções de letramento digital das quais se distancia. Para Buzato, a concepção mais adequada de letramento, fundamenta-se em autores como Soares (2002). De modo geral, trata-se de uma concepção de letramento como conjunto de práticas sociais de leitura e escrita. Ocorre que, embora o autor pontue em seu texto a importância de uma relação de entrelaçamentos para os processos de ensino e aprendizagem, subjaz a outras perspectivas adotadas, como a própria ideia de letramento, alfabetização e, nas suas palavras, de “língua escrita”, uma visão dicotômica. Além disso, a concepção de alfabetização assumida no texto é passível de questionamentos: seria, de fato, um mero processo de ensino/aprendizagem de habilidades para codificar e decodificar a escrita? Faz-se necessário problematizar também a noção de que “ser alfabetizado é um passo para ser letrado”, presente no texto. Resultados de pesquisas como de Tfouni (1965), com adultos analfabetos, apontam que ser letrado não é condição exclusiva de alfabetizados, uma vez que, todos estamos imersos em práticas letradas. Por esse motivo, poderíamos questionar também aspectos destacados pelo autor como “graus de letramento” e “domínio de letramentos”. Embora Buzato destaque ser possível quantificar e dominar letramentos, talvez seja mais relevante pensarmos em letramentos e práticas letradas mais ou menos legitimadas. Ao final do texto, o autor ressalta que a formação de professores deve não só tratar de aspectos técnicos para o uso das tecnologias, mas fomentar a apropriação das tecnologias e de possibilidades de ação pelos próprios professores.

3.2.4. A2-a-P06

UNESP - Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho
Curso de Extensão Linguagem e Gamificação
Docentes: Prof^a Dr^a Fabiana Komesu
Prof. Gabriel Guimarães
Discente: XXXXXX

São José do Rio Preto, 05 de outubro de 2018

Pensar nas novas tecnologia como possibilidade de melhorar o mundo é necessariamente pensar em melhorar a educação, porém, educação é um termo vago para grande parte da população e que está ligado apenas à capacitação técnica ou funcionalidade do indivíduo. É importante lembrar que, às vezes, vemos as novas tecnologias como instrumentos técnicos, desconsiderando sua carga cultural e ideológica é por conta da socialização e da culturalização das máquinas e dos avanços científicos que toda tecnologia está cercada de formas de exclusão e inclusão, assim sendo, defender ou combater as novas

tecnologias não é tão produtivo quanto tentar entender os caminhos transformadores pelos quais estas passam. A pergunta a ser feita, então, é "por que há muito mais analfabetos em determinado lugar, grupo, classe etc... e o que as novas tecnologias podem fazer para melhorar isso?". Nesse sentido, uma sugestão seria buscar a compreensão e a fomentação do letramento digital. Por letramento, entenda-se o conjunto de práticas sociais que usam da escrita como sistema simbólico e tecnológico para funções específicas, mas também como o exercício de práticas sociais de fala, leitura e escrita, ou seja, um indivíduo letrado é alguém que conhece as diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio-historicamente. Assim sendo, a autora tenta criar uma definição para os letramentos digitais que seja ao mesmo tempo ampla o bastante englobar as diversas dimensões do termo "literacy" e dinâmica o bastante para continuar válida frente ao rápido desenvolvimento das TIC (tecnologias da informação e comunicação) o que se revela uma tarefa bastante difícil, uma vez que, os letramentos fazem parte de uma prática social para finalidades específicas e não há letramento absoluto, isto é, ninguém é totalmente letrado.

3.2.5. A2-a-P09

Sobre Letramentos Digitais e Formação de Professores

XXXXXX

O texto de Buzato, apresentado em uma mesa redonda no “III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades” traz um tema bastante pertinente para professores de Educação Básica: Letramentos Digitais e Formação de Professores. Nesse trabalho, o autor buscou desconstruir o papel das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na educação e mostrar que elas podem estabelecer uma relação de troca entre professores e alunos.

A fim de guiar a sua argumentação, o autor toma como conceito norteador a concepção de letramentos digitais, a qual é definida como “conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.” (p. 09). Tendo em vista essa definição de letramento digital, Buzato argumenta que é possível pensar de forma ampla nas implicações das TIC para a

formação de professores. Assim, ele defende que esta deve contemplar um "currículo" cuidadosamente montado com o intuito de fomentar suas habilidades de leitura e escrita no meio digital. Todavia, ele chama atenção para o fato de que ensinar e aprender não são sinônimos de exercer habilidades: são práticas sociais que dependem da relação entre professor e aluno.

Desse modo, essa relação, no ponto de vista do autor, é essencial e não deve se basear em uma assimetria de poder ou relação hierárquica pré-suposta entre professor e aluno e sim em uma relação de troca de práticas. Assim, o autor defende que é preciso criar redes de interesses e conhecimentos que mantenham os alunos conectados entre si e com o professor. O autor finaliza sinalizando que essa relação aluno e professor só se estabelecerá à medida em que professores e alunos partilharem um universo mais abrangente de letramentos, e perceberem-se como interlocutores capazes de, em colaboração, adentrar as novas esferas, gêneros e letramentos nos quais as TIC exercem um papel significativo.

Neste trabalho, observamos que o autor trata da questão dos letramentos digitais de forma ampla, uma vez que os define como práticas sociais que se apoiam e se entrelaçam por meio de dispositivos heterogêneos, entretanto, a visão que o autor tem da relação fala e escrita ainda é dicotômica, uma vez que afirma que há margens entre essas duas práticas. Desse modo, pontuamos que seria mais produtivo adotar uma concepção de escrita constituída de modo heterogêneo, na qual há uma relação de constituição entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas.

3.2.6. A2-a-P10

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp câmpus de São José do Rio Preto - SP.

Curso de Extensão: Linguagem e Gamificação.

Prof^a. Dr.^a Fabiana Komesu; Mestrando Gabriel Guimarães Alexandre.

Participante: XXXXXX

Atividade: Resumo crítico.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. Anais do III Congresso Ibero-Americano Educared. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 81-86.

É uma apresentação do autor na mesa redonda que trata do tema da formação do professor em relação à internet, em 2006, durante o congresso Ibero-americano EducaRede e fala sobre a necessidade de integração tecnológica no

processo de aquisição intelectual. O autor se dirige a educadores e a formadores de educadores abordando o tema do letramento digital. Divide-se em quatro partes, não é demasiado longo e pode ser lido em uma hora.

Expõe algumas concepções de relação entre tecnologia e sociedade. Analisa o processo de evolução tecnológica e as relações de transformação da sociedade resultantes dessa constante colocando a redução da educação à capacitação técnica e funcional, e o mero contato do indivíduo com o aparato técnico como promotor de integração, de fato, como ingenuidade.

Levanta questões sobre o uso das novas tecnologias na educação. Propõe a abordagem do processo de inclusão tecnológica como forma de transformação social, comenta a relação necessária entre componentes do processo de educação, indaga o que se deve esperar da escola em nosso tempo e transpõe essas questões para a sociedade.

Em síntese, explica a necessidade de se entender os processos de aquisição de conhecimento não apenas como alfabetização, mas letramento. Demonstra que a utilização de meios digitais no momento de interação em ambiente de ensino deve ser encarada como mútua troca entre os diversos saberes que estão presentes e acontecem ali, o que conceitua como letramento digital.

Conclui expondo a necessidade de se pensar a formação de professores sem ruptura entre quaisquer dicotomias, mas com a integração entre educação, tecnologia e a oportunidade de os agentes envolvidos nesse processo transformarem criticamente a realidade à sua volta.

Recomendado a professores em formação e em serviço, tanto do Ensino Básico quanto dos ciclos iniciais do Fundamental.

Marcelo El Khouri Buzato é autor do livro *Cultura Digital e Linguística Aplicada* e Professor Doutor do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência em Linguística Aplicada e atua na área de concentração “Linguagem e Sociedade” com a linha de pesquisa “Linguagens e Tecnologias”.

XXXXXX, Assistente de Suporte Acadêmico II do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – Ibilce/Unesp câmpus de São José do Rio Preto – SP.