

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM



Dissertação de Mestrado

**Para além dos bons jogos: os princípios da competência comunicativa em
atividades gamificadas**

Maria Eduarda Motta dos Santos

Pelotas, 2018

Maria Eduarda Motta dos Santos

**Para além dos bons jogos: os princípios da competência comunicativa em
atividades gamificadas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientador: Dr. Rafael Vetromille-Castro

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237p Santos, Maria Eduarda Motta dos

Para além dos bons jogos : os princípios da
competência comunicativa em atividades gamificadas /
Maria Eduarda Motta dos Santos ; Rafael Vetromille-Castro,
orientador. — Pelotas, 2018.

111 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade
Federal de Pelotas, 2018.

1. Gamificação. 2. Bons jogos. 3. Competência
comunicativa. I. Vetromille-Castro, Rafael, orient. II. Título.

CDD : 410

Maria Eduarda Motta dos Santos

Para além dos bons jogos: os princípios da competência comunicativa em atividades gamificadas

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestra em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de Concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

27 de fevereiro de 2018

Banca examinadora:



Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro
Orientador/Presidente da Banca

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff
Membro da Banca

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Vilson José Leffa
Membro da Banca

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Martina Motta dos Santos e Carlos Eduardo Dias dos Santos, as pessoas que eu mais amo no mundo, que proporcionam tudo que eu tenho nesta vida e foram a base principal para que eu percorresse esse caminho árduo da melhor maneira possível, sempre incansáveis me incentivando, me apoiando, me compreendendo nos momentos difíceis e acreditando na minha capacidade.

Ao meu orientador, Rafael Vetromille-Castro, por ter acreditado no meu potencial, ter me orientado de forma excelente, com paciência em me guiar por um caminho até então novo para mim e sempre atendendo as minhas dúvidas.

Aos professores do PPGL da UFPEL que tive o prazer de conhecer e que compartilharam comigo seus ensinamentos, essenciais para a minha formação.

Aos funcionários do PPGL, que sempre me atenderam e auxiliaram muito bem.

Aos meus colegas do mestrado, que tornaram as aulas mais divertidas e também interessantes ao sempre compartilharem suas ideias e experiências.

Aos professores que tive na minha formação na Unipampa, que foram essenciais para a minha caminhada e para eu chegar até esta etapa da minha formação, principalmente a professora Fabiana Giovani, que me orientou no programa PIBID, essencial para ser quem sou, e Carolina Fernandes, que orientou de maneira excelente meus estágios de língua portuguesa e meu trabalho de conclusão de curso.

Aos chefes e colegas da escola em que trabalho, *ESL English Academy*, que sempre me ajudaram, compreenderam minha situação, apoiaram a minha busca por uma formação melhor e tornaram meus dias mais agradáveis.

Aos meus amigos, por me acompanharem sempre e estarem presentes em vários momentos desta etapa, entenderem as minhas faltas e tornarem a minha vida melhor, principalmente meu amigo Junior, sempre presente me ajudando de todas as formas, desde responder questões acadêmicas até enfrentar essa vida com mais alegria, minha amiga Liane, que, apesar da distância e do difícil acesso à internet, sempre tornava meus dias melhores, e todos os amigos que fiz na escola em que trabalho, que tornaram a minha rotina mais leve e divertida.

Às minhas companheiras de viagem, Tanane, Fernanda e Kathleen, que também enfrentaram a difícil rotina de viajar semanalmente para assistir as aulas e tornaram esse momento mais fácil, me oferecendo caronas e proporcionando boas conversas no caminho.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram, compreenderam minha ausência nos encontros e fizeram o possível para me ajudar a enfrentar essa caminhada.

A todos que de alguma forma partilharam desse momento comigo, tornaram essa fase da minha vida mais agradável e ajudaram a construir quem eu sou hoje.

“Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo.”

Wittgenstein, Ludwig.

Resumo

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

As novas tecnologias predominam no cotidiano de todos e o ensino-aprendizagem está inovando para acompanhar esta constante evolução. Uma das novidades é a gamificação, que trata de colocar características de jogos em atividades que não são jogos, já que os games se mostram bastante atrativos, principalmente para os jovens. Aplicativos e sites online para aprender línguas já utilizam a gamificação como um modo de melhorar suas atividades e motivar mais os estudantes. Assim, este trabalho é uma análise de atividades gamificadas para a aprendizagem de língua inglesa em aplicativos e plataformas online que busca observar e identificar quais elementos dos games estão presentes e que princípios metodológicos são utilizados. Para isso, tem-se como base teórica, além de estudos dos novos letramentos, os dezesseis princípios dos bons jogos de Gee (2005), que tratam de elementos atuantes em bons jogos para a aprendizagem, e as seis competências comunicativas apresentadas por Celce-Murcia (2007), que é uma abordagem que defende um ensino focado não apenas em questões gramaticais da língua, mas também em aspectos comunicativos e de compreensão. Este também é considerado um dos pilares teóricos mais abrangentes para o ensino de línguas. As atividades analisadas foram retiradas de duas plataformas diferentes, o Duolingo, que é um aplicativo gamificado de celular para aprendizagem de línguas, e o ELO, que é um site de livre acesso no qual professores criam atividades para a aprendizagem de línguas. Como trata-se de uma pesquisa qualitativa, a análise se deu por meio de interpretação evidenciada com base nas teorias definidas que mostra quais princípios e competências estão potencialmente fomentadas nas atividades. A partir das análises, constatou-se que as atividades do Duolingo propõem um ensino estrutural da língua, com uma preocupação maior em relação ao design e aparência do que com metodologia de ensino, sem indícios da competência comunicativa como um todo, enquanto as atividades do ELO proporcionam um ensino mais contextualizado, com características que abrangem boa parte dos bons jogos e a competência comunicativa.

Palavras-chave: gamificação; bons jogos; competência comunicativa.

Abstract

SANTOS, Maria Eduarda Motta dos. **Beyond the good games: the communicative competence principles in gamified activities.** 2018. 111f. Dissertation (Master Degree in Letras - Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

The new technologies are prevalent in the routine of everyone, and the teaching and learning process is innovating to follow this constant evolution. One of these novelties is gamification, which is putting game characteristics on activities that are not games, since they seem to be very attractive, mainly to young people. Apps and online websites to learn languages already use gamification as a manner to improve their activities and motivate the students. Thus, this research is an analysis of gamified activities to learn English language in online websites and apps, which seeks observe and identify what elements of games are presented and which methodological principles are used. To achieve this, it has as theoretical basis, besides new literacies research, the sixteen good games principles by Gee (2005) that are about the elements present in good games to learn. Also the six communicative competences by Celce-Murcia (2007), which is an approach that defends a teaching not only focused on grammatical issues of language but also on comprehension and communicative aspects. In addition, this is considered one of the most embracing theoretical pillars to language teaching. The activities to be analyzed were taken from two different sites, the Duolingo, that is a gamified smartphone app to language learning, and ELO, that is a free access website in which teachers create activities to language learning. Since this is about a qualitative research, the analysis will occur through interpretation based on the defined theories that will show which principles are potentially fomented in the activities. Based on the analysis, it was found that the Duolingo's activities propose a structural language teaching along with a bigger concern about design and appearance than teaching methodology, without indications of communicative competence as a whole, while the ELO's activities provide a more contextualized teaching and characteristics that include a great part of the good games and the communicative competence.

Key-words: gamification; good games; communicative competence.

Lista de Figuras

Figura 1	23
Figura 2	32
Figura 3	35
Figura 4	39
Figura 5	40
Figura 6	41
Figura 7	41
Figura 8	42
Figura 9	43
Figura 10	44
Figura 11	44
Figura 12	45
Figura 13	46
Figura 14	47
Figura 15	47
Figura 16	48
Figura 17	49
Figura 18	49
Figura 19	52
Figura 20	53
Figura 21	54
Figura 22	54
Figura 23	55

Figura 24	56
Figura 25	57
Figura 26	57
Figura 27	59
Figura 28	59
Figura 29	60
Figura 30	75
Figura 31	76
Figura 32	76
Figura 33	77
Figura 34	77
Figura 35	78
Figura 36	78
Figura 37	79
Figura 38	79
Figura 39	80
Figura 40	80
Figura 41	81
Figura 42	81
Figura 43	82
Figura 44	82
Figura 45	83
Figura 46	83
Figura 47	84

Figura 48	84
Figura 49	85
Figura 50	85
Figura 51	86
Figura 52	86
Figura 53	87
Figura 54	87
Figura 55	88
Figura 56	88
Figura 57	89

Sumário

1 - INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETIVOS	14
1.1.1 Objetivo Geral.....	14
1.1.1 Objetivos Específicos.....	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 OS NOVOS LETRAMENTOS	15
2.2 A GAMIFICAÇÃO E O USO DOS DEZESSEIS PRINCÍPIOS DOS BONS JOGOS DE GEE	22
2.3 PRINCÍPIOS DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA GAMIFICAÇÃO	29
3. METODOLOGIA	37
3.1 DUOLINGO	38
3.1 ELO	45
4. ANÁLISES	52
4.1 DUOLINGO	52
4.1.1 Os bons jogos no Duolingo.....	60
4.1.2 As competências comunicativas no Duolingo.....	70
4.2 ELO	75
4.2.1 Os bons jogos no ELO.....	89
4.2.2 As competências comunicativas no ELO.....	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

1. INTRODUÇÃO

Já está claro que os videogames fazem parte da vida da grande maioria dos jovens que frequentam a escola. Professores, pais e todos que convivem com esses jovens descrevem que eles não têm problemas em passar horas na frente da tela concentrados jogando. Não só as crianças e adolescentes, mas também vários adultos, que até então tinham pouco ou nenhum contato com esses jogos, já se renderam aos prazeres que os games proporcionam. Essa fascinação pelos games vem despertando a curiosidade de diversos pesquisadores das mais variadas áreas da educação, a fim de entender esse deslumbramento e buscar como a aprendizagem pode se beneficiar deste fascínio. Afinal, é perceptível que a disposição que as pessoas apresentam para jogar está muito acima daquela que eles mostram para a aprendizagem, principalmente em sala de aula.

De acordo com Leffa e Pinto (2014), pesquisadores têm percebido que tudo aquilo que acontece durante o jogo é o que os professores gostariam de ver acontecer na sala de aula: motivação, interesse e aprendizagem. Essa relação entre os games e a aprendizagem já vem sendo estudada há algum tempo por diversos autores (ALVES, 2009; GARCIA, 2016). O que se vem buscando atualmente são maneiras efetivas de unir estes dois itens para que o sucesso de jogar games seja alcançado na aprendizagem. Gee (2006) acredita que os games têm muito a nos ensinar sobre como a aprendizagem se dará no futuro se e quando desistirmos de seguir as gramáticas antigas do ensino tradicional.

Um dos métodos de unir games e aprendizagem que está sendo bastante aplicado e pesquisado é a gamificação. Segundo Kim (2011), gamificação é o uso dos mecanismos de games para transformar aprendizagem e instrução em algo mais cativante e divertido. Ou seja, é uma técnica utilizada para transformar atividades fora do contexto dos jogos em algo com suas características sem ser um jogo propriamente dito. Para Kapp (2012), que estuda o conceito na aprendizagem, a gamificação é usar a estética e o pensamento de jogo para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.

Desse modo, trata-se de um processo recente que consiste em aplicar características de games em atividades que não têm nenhuma relação com jogos. Características como, por exemplo, metas a serem alcançadas, regras a serem seguidas, recordes a serem batidos, evolução recompensada, entre outras que

veremos adiante. Vários aplicativos de celulares e computadores, por exemplo, já utilizam esse método para chamar a atenção de usuários e mantê-los ativos em suas atividades, como aplicativos para monitorar exercícios físicos, melhorar o ambiente de trabalho, organizar a agenda diária e até mesmo aprender novas línguas.

No que se trata da aprendizagem, Gee (2005) considera dezesseis princípios fundamentais para o que ele chama de “bons jogos”, que são aqueles que não só entretêm, mas também buscam que o jogador aprenda. No processo da gamificação, estes princípios vêm sendo trazidos para a aprendizagem e se tornando uma das referências para classificar uma atividade gamificada como boa para aprender algo. Várias disciplinas e áreas estão se beneficiando da gamificação para melhorar o processo de ensino/aprendizagem, tais como matemática, administração e outras, e assim não é diferente quando se trata do ensino de línguas. Inúmeros aplicativos gamificados¹ estão sendo utilizados para aprender uma segunda língua, principalmente a língua inglesa, e professores também estão utilizando este recurso e gamificando atividades já existentes ou criando novas atividades gamificadas para incrementar suas aulas.

Assim, tendo em vista que Gee (2005) coloca seus princípios voltados para questões de aprendizagem, uma das questões dessa pesquisa é: será que as atividades e aplicativos gamificados para aprender uma segunda língua² seguem os princípios dos bons jogos criados por Gee? Além disso, levando em conta que a aprendizagem de línguas é uma área que possui teorias próprias de ensino, iremos considerar que outro aspecto importante para a aprendizagem de uma língua é a metodologia utilizada. Para tanto, a outra questão é: além dos dezesseis princípios de Gee, que princípios metodológicos da aprendizagem de línguas permeiam as atividades gamificadas?

Para isso, nesta pesquisa iremos analisar atividades gamificadas criadas por professores através da plataforma ELO³ e aplicativos de aprendizagem de língua inglesa gamificados e identificar se estes contêm os dezesseis princípios dos bons

¹ Aplicativos gamificados para a aprendizagem de Línguas como Duolingo, Busuu, Lingualeo, Upmind, entre outros.

² Aqui não entraremos em questões metodológicas de nomenclatura, portanto o termo utilizado “segunda língua” também abarca os termos “língua estrangeira”, “língua adicional” ou qualquer outro que trate da língua que não é materna.

³ ELO é um sistema de produção e montagem de Recursos Educacionais Abertos, que possibilita a criação de atividades voltadas para o ensino de línguas. Mais sobre isso será visto no capítulo 3, no qual trataremos de nossa metodologia.

jogos. Além disso, vamos observar quais princípios metodológicos estão presentes em todas essas atividades, nos baseando no conceito de competência comunicativa para ensino e aprendizagem de línguas.

A justificativa para esse estudo surge a partir do grande interesse que os alunos têm nas tecnologias e também o fácil acesso que possuem a isso, como por exemplo, a internet, aplicativos de celulares e redes sociais, junto com a vontade de aprender línguas, que tomou um espaço muito vasto seja por interesses pessoais ou pelo discurso da importância de saber uma segunda língua, fazendo com que o aluno busque por métodos fáceis e na maioria das vezes gratuitos que essas tecnologias proporcionam.

Outra razão pessoal para a escolha deste tema é que como estudante, sempre tive interesse sobre tecnologias e meios de entretenimento, tais como séries televisivas e jogos, como ferramentas de aprendizagem de línguas, pois aprendi a entender e me comunicar na língua inglesa sozinha e aperfeiçoei meus conhecimentos na universidade. Não tive a oportunidade de estudar Inglês fora da escola de Ensino Básico, onde muitas vezes o ensino dessa disciplina se mostra precário, e consegui desenvolver a comunicação na língua principalmente através de músicas, jogos online e filmes legendados, tendo dificuldades menores que muitos colegas com a mesma experiência durante a graduação. Então, linguagem e tecnologia sempre despertaram a minha atenção e curiosidade, principalmente para a aprendizagem.

Além disso, o interesse pelo tema também surgiu por ser professora de Inglês em uma escola especializada na língua, em que não apenas se aplica materiais prontos, como na grande maioria das grandes escolas de línguas, mas também os professores montam sua própria aula com seus materiais e têm a liberdade de inserir atividades variadas que julgam ser melhores para a aprendizagem do aluno, desde que dentro do conteúdo determinado para a aula e também seguindo a metodologia da escola. Por isso, me preocupo com o que devo inserir em sala de aula e acredito que não basta colocarmos tecnologia na sala de aula, mas que estas ajudem o aluno a desenvolver sua aprendizagem de maneira mais eficaz.

Assim, buscamos analisar atividades gamificadas para o ensino de língua inglesa para perceber se estas estão atendendo as demandas necessárias para que

o aluno consiga alcançar a aprendizagem necessária na língua, considerando que este tipo de recurso está se tornando cada vez mais popular.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

Analisar atividades gamificadas para identificar se contêm os princípios dos bons jogos de Gee e as competências comunicativas do ensino de línguas.

1.1.2 Objetivos específicos:

- Analisar atividades gamificadas criadas por professores no ELO, observando a presença ou não dos dezesseis princípios dos bons jogos e que competências comunicativas são identificadas;
- Analisar atividades contidas em aplicativos gamificados para a aprendizagem de línguas, observando a presença ou não dos dezesseis princípios dos bons jogos e que competências comunicativas são identificadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 OS NOVOS LETRAMENTOS

Antes de falar sobre gamificação e sua entrada no ensino e aprendizagem, é importante mencionar os novos letramentos. Há algum tempo que pesquisadores estão trazendo inovações para o ensino e aprendizagem, tanto dentro como fora da sala de aula. Isso porque, com a evolução da sociedade, está surgindo a necessidade de novas formas de ensinar. Os fatores que motivam essas novas formas de atividades para a aprendizagem são muitos, e o principal é o crescimento da presença da tecnologia na vida das pessoas, seu fácil acesso e suas muitas plataformas de uso. Por isso, tem-se a necessidade de surgir novas formas de percepção, novas mentalidades, os novos letramentos.

Larson e Marsh (2014) acreditam que as tecnologias recentes sinalizam um movimento do consumo para a produção (que, como veremos, é o modo de funcionamento da web 2.0), tendo os novos aplicativos e seu fácil acesso como um incentivador (p.62). Bruns (2007) já falava deste movimento através do conceito de “*produsage*”, em que as barreiras entre consumir e produzir são quebradas e o usuário é ao mesmo tempo consumidor e produtor da informação e conhecimento, ou seja, o participante é um “produsuário” (*producer*). Segundo o autor, esse movimento foi construído com base nas “*affordances* presentes na estrutura tecno-social do ambiente em rede”, isto é, o próprio ambiente propicia tais condições para o movimento, já que *affordances* são os recursos e suportes presentes no meio. Como o autor coloca:

Os produusuários se engajam não em uma forma tradicional de produção de conteúdo mas estão envolvidos em produzir e usar (*produsage*) – a extensão e construção contínua e colaborativa de conteúdo existente na busca de novas melhorias.⁴ (BRUNS, 2007, tradução minha⁵)

Segundo Kress (2003), o que está transformando as formas de letramento são dois fatores: o domínio da imagem como uma escrita, ou seja, a imagem pode ser lida como qualquer outro texto e não é mais considerada como apenas um complemento, e o domínio da tela, que é a capacidade de o indivíduo localizar-se diante de uma tela,

⁴ Trecho original: Producers engage not in a traditional form of content production, but are instead involved in produsage - the collaborative and continuous building and extending of existing content in pursuit of further improvement.

⁵ Todas as traduções de trechos originais e estiverem neste trabalho são de minha responsabilidade.

compreender a distribuição de seus itens e utilizar adequadamente seus recursos. Estes dois fatores estão produzindo uma “revolução nos usos e efeitos do letramento e dos meios associados para representar e comunicar em qualquer domínio”⁶ (p. 1). Ou seja, novos letramentos são necessários para que se obtenha maior êxito no ensino-aprendizagem.

Para definirmos o que são esses novos letramentos, nos baseamos na obra *A New Literacies Sampler*, em que Lankshear e Knobel (2006) descrevem os letramentos não como uma questão de saber ler e escrever um tipo particular de texto, mas sim de aplicar esse conhecimento em específicos propósitos e contextos de uso (2006, p. 4). Eles também propõem que a palavra “novos” não é empregada simplesmente por causa das novas tecnologias e seu uso, pois, segundo eles, podemos utilizar as novas tecnologias e ainda simplesmente reproduzir as práticas de letramento antigas ou tradicionais. Esses letramentos são novos porque eles mobilizam tipos de valores e prioridades e sensibilidades muito diferentes dos letramentos aos quais estamos familiarizados (2006, p. 7).

Isso tudo é o que eles chamam de “nova coisa técnica” e “nova coisa ética”. A nova coisa técnica trata de novos recursos tecnológicos, novos meios de interagir, novos espaços para expor, comunicar e conviver. Em outros termos, são os computadores, celulares, *tablets*, outros dispositivos móveis e seus aplicativos, modos de arquivar documentos (geralmente online), vídeos, músicas, o modo como páginas virtuais são projetadas, enfim, tudo de “novo” que a tecnologia nos proporciona. Também é o que encontramos na web 2.0, que é uma segunda geração de serviços que são oferecidos na internet e a que está circulando atualmente. Ela se diferencia da web 1.0 em seu design e modo de uso, pois é mais colaborativa, interativa, participativa e com um ambiente mais dinâmico, onde todos os usuários contribuem para a organização de seu conteúdo reforçando a prevalência da produção em relação ao consumo.

Já a nova coisa ética é referente aos valores que são colocados nos letramentos e é o fator determinante para classificar um letramento como novo ou não, independentemente da presença ou não da nova coisa técnica. Ou seja, é o conteúdo que encontramos dentro da nova coisa técnica, como novas visões e perspectivas

⁶ Trecho original: These two together are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level and in every domain.

sobre algo a partir das evoluções que estão acontecendo no mundo. Esses valores, então, vêm ao encontro das novas formas de percepção e aprendizagem. As limitações do mundo moderno já não são mais cabíveis no mundo contemporâneo e por isso devemos ir além do que já é conhecido, encontrar e enfrentar novos desafios com a mente aberta para as diferentes possibilidades dessa era.

Então, os novos letramentos são mais participativos, colaborativos e distribuídos. Menos publicados, individualistas e autor-centrados em relação aos letramentos convencionais. Também são “menos dominados por especialistas, suas regras e normas são mais fluídas e menos duradouras”⁷ (LANKSHEAR e KNOBEL, 2006, p. 9). Tudo isso é consequência de uma nova sociedade que desde cedo está cercada por novos meios tecnológicos e, portanto, adquire formas de pensar diferentes das convencionais, afinal, o papel das novas tecnologias na forma de pensar é de absoluta importância.

Lankshear e Knobel (2006) entendem a diferença ética entre os letramentos novos e os convencionais como termos de um fenômeno histórico e social muito maior que envolve uma “fratura do espaço” acompanhada da emergência de um novo tipo de pensamento denominado como *mindset*. Essa fratura do espaço consiste na emergência do ciberespaço, um espaço virtual que coexiste com o espaço físico. Scheifer (2014) também aborda o quanto o avanço das tecnologias estão trazendo uma nova experiência espacial:

Hoje, qualquer indivíduo que tenha um computador em casa sabe que é possível ‘estar em diversos lugares’ ao mesmo tempo apenas gerenciando as janelas do Windows ou utilizando dispositivos móveis conectados à internet. (SCHEIFER, 2014, p. 4)

A autora ainda complementa que “a interação em sala de aula produz e reproduz continuamente diferentes espaços e tempos sociais através da mobilização de textos, discursos, artefatos e corpos” (SCHEIFER, 2014, p. 9). Assim, para a maioria dos jovens, o ciberespaço é parte integrante da experiência de espacialidade desde cedo, e por isso, com essa fratura do espaço surgiu um novo *mindset* (que denominaremos como segundo *mindset* ou *mindset 2*) diferente do convencional (que em contraponto denominaremos como primeiro *mindset* ou *mindset 1*).

⁷ Trecho original: “They are less “expert-dominated” than conventional literacies. The rules and norms that govern them are more fluid and less abiding (...)”.

Como é mencionado no trabalho de Lankshear e Knobel (2006), estes conceitos surgiram a partir de Barlow, que apresenta em uma entrevista (TUNBRIDGE, 1995) uma distinção entre as pessoas que nasceram e cresceram no contexto do ciberespaço e aquelas que vieram a esse novo mundo do ponto de vista de uma socialização ao longo da vida no espaço físico. Ele distinguiu estes dois grupos como *insiders* e *outsider-newcomers* respectivamente e, a partir destes dois grupos, classificou dois tipos de *mindsets*, que, como já dito, são maneiras de pensar.

De acordo com a descrição de Lankshear e Knobel (2006), o primeiro *mindset* é o que eles chamam de “físico-industrial”, do período moderno, e o segundo *mindset* é a “ciberespacial pós-industrial”, do período pós-moderno ou contemporâneo. A “nova coisa ética” presente nos novos letramentos reflete o segundo *mindset* e muito deste “ético” está dentro do discurso que surgiu em torno do conceito de web 2.0, em que interação, participação e colaboração são essenciais em seu funcionamento. O segundo *mindset* considera e utiliza-se de elementos ignorados pelo primeiro *mindset*. No quadro a seguir é possível visualizar uma tabela feita pelos autores (2006) contendo as principais diferenças entre o primeiro e o segundo *mindset*.

Mindset 1	Mindset 2
<p>O mundo opera basicamente em lógicas e princípios físicos, materiais e industriais. O mundo é centrado e hierárquico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor é uma função de escassez. • Produção é baseado em um modelo industrial. • Produtos são artefatos materiais e comodidades. • Produção é baseada em infraestrutura e centros e unidades de produção (ex.: uma firma ou companhia). • Ferramentas são principalmente ferramentas de produção. • A pessoa individual é a unidade de produção, competência, inteligência. • Conhecimento e autoridade são “localizados” em indivíduos e instituições. • Espaço é fechado e propósito específico. • Relações sociais de “livro espaço” prevalecem; uma estável ordem textual. 	<p>O mundo opera crescentemente em princípios e lógicas não materiais (ciberespaço) e pós-industrial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor é uma função de dispersão. • Uma visão pós-industrial de produção. • Produtos como serviços de habilidade. • Um foco em influência e participação não finita. • Ferramentas são crescentemente ferramentas de mediação e tecnologias de relacionamento. • O foco é cada vez mais nos “coletivos” como a unidade de produção, competência, inteligência. • Conhecimento e autoridade são distribuídas e coletivas. Especialistas híbridos. • Espaço é aberto, contínuo e fluído • Relações sociais de emergência do “espaço da mídia digital” cada vez mais visível. Textos em mudança.

Quadro 1: Tabela de comparação das características dos dois mindsets apresentados por Lankshear e Knobel. Fonte: Lankshear e Knobel (2006, p. 11).

Como podemos ver, a principal diferença entre os dois *mindsets* apresentados pelos autores é que o primeiro *mindset* considera o mundo contemporâneo praticamente como sendo o mesmo do período moderno industrial, só que agora “tecnologizado”. Já o segundo *mindset* pressupõe que o mundo contemporâneo é diferente em importantes formas e por isso busca novas formas de fazer as coisas acontecerem, utilizando e explorando todos os recursos disponíveis para tal.

Portanto, a mudança do mundo é resultado de pessoas que imaginam e exploram novas formas de fazer as coisas devido ao potencial das tecnologias, em vez de usá-las para fazer coisas familiares de uma maneira mais tecnológica, o que representa a segunda modalidade. Como apontado pelos autores, o problema de quem traz os valores do primeiro *mindset* para o ciberespaço é que essa pessoa vai diminuir ao invés de aumentar o seu potencial, tudo pelas limitações características do período moderno. Por isso que para um letramento ser considerado novo é preciso não só uma nova plataforma, mas um novo ponto de vista que não se limite ao já sabido e, desse modo, é crucial essa mudança para o ensino-aprendizagem.

Scheifer (2016) contribui com essa perspectiva que valoriza a questão ética dos novos letramentos ao falar sobre os desafios dos letramentos digitais.

Sob o pano de fundo da cultura digital, pensar as tecnologias digitais da informação e comunicação em contextos educacionais significa pensar em outros modos de estarmos juntos, produzirmos sentidos juntos e, acima de tudo, aprendermos juntos. (...) Diante do risco de promovermos uma espécie de pedagogia da redundância, uma educação acolhedora desses letramentos precisa ser capaz de incorporar não somente uma outra estética, mas também uma outra ética. (SCHEIFER, 2016, p. 61)

A tecnologia nos trouxe importantes mudanças quando se trata de produção, como vimos, de forma mais coletiva. De nada adianta termos variados recursos tecnológicos a nosso favor se não repensarmos nossas práticas, irmos além do que já conhecemos e temos estabelecido para explorar novas formas no contexto educacional que talvez sejam mais abrangentes e mais engajadoras e, por que não, mais motivadoras.

Um dos principais fatores, se não o principal, que estão levando toda essa mudança para a área de ensino e aprendizagem, tanto dentro como fora da sala de aula, é o novo perfil dos estudantes de hoje. Com o rápido avanço e a facilidade tanto de uso quanto de obtenção das tecnologias digitais atualmente - como celulares, *tablets*, computadores - as crianças já nascem inseridas nesse mundo tecnológico e conectado, e, assim, são “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). Esse termo significa que os estudantes que estão atualmente na escola têm suas vidas rodeadas pelas tecnologias digitais e estão confortáveis e acostumados com esse ambiente. Enquanto isso, adultos, incluindo a grande maioria dos professores, são considerados “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001) já que foram apresentados a este mundo conectado posteriormente e precisam se esforçar um pouco mais para aprender sobre essas novas práticas.

Larson e Marsh (2014, p. 63) problematizam o que Prensky (2001) diz sobre o conceito dos nativos digitais, porque, de acordo com os autores, a idade nem sempre se correlaciona com a confiança e o uso das tecnologias e, então, os *mindsets*, apresentados por Lankshear e Knobel para descrever as diferenças de competências e práticas nessa área, explicam melhor essa relação. Entretanto, em um trabalho mais recente, Prensky (2012) traz o conceito de sabedoria digital, que vem para transcender com a divisão posta entre nativo e imigrante digital, já que neste século cada vez mais tem-se nativos digitais. Segundo o autor, sabedoria digital se refere a

“sabedoria decorrente do uso da tecnologia digital para acessar o poder cognitivo além da nossa capacidade usual”⁸ (2012, p. 202) e também a “sabedoria no uso da tecnologia para melhorar nossas capacidades inatas”⁹ (2012, p. 202). Ou seja, um sábio digital é um indivíduo que sabe usar a tecnologia a seu favor tanto para utilizar as ferramentas tecnológicas como para adquirir conhecimento através delas. Como o próprio autor estabelece:

Sabedoria digital significa não apenas manipular a tecnologia facilmente ou até mesmo criativamente, mas também significa tomar decisões mais sábias porque são aprimoradas pela tecnologia¹⁰. (PRENSKY, 2012, p. 212)

Desse modo, é inegável que toda essa mudança tem relação direta com a entrada das novas tecnologias em nossas vidas. Segundo Damasceno (2013):

A grande presença das tecnologias acarreta em uma realidade que condiz com as novas formas de relações que surgiram com os avanços tecnológicos. O professor, a escola e o aluno não podem se manter à margem dessa realidade deixando de desfrutar das positivities que as ferramentas tecnológicas disponibilizam. (p. 51)

Assim, utilizando a área das linguagens como exemplo, com os novos letramentos, pudemos perceber uma outra perspectiva de aprendizagem, utilizando-se de diferentes plataformas e recursos (geralmente digitais, embora não seja uma regra), como dispositivos móveis, redes sociais na internet, diferentes gêneros discursivos como memes, *fanfiction* e outros, e metodologias que abrangem mais do que as tradicionais pregavam como o “certo” e/ou “importante”, ou seja, vamos além das regras gramaticais de um texto, com um olhar discursivo, multimodal e abrangente. Até mesmo o conceito de texto, tal como é entendido em termos convencionais, se torna um conceito confuso quando se considera a enorme variedade de meios expressivos agora disponíveis para as pessoas (LANKSHEAR e KNOBEL, 2006, p. 8). Além disso:

As novas tecnologias em educação colaboram de maneira significativa para tornar o processo de educação mais eficiente, também auxiliam o professor,

⁸ Trecho original: (...) wisdom arising from the use of digital technology to access cognitive power beyond our usual capacity.

⁹ Trecho original: (...) wisdom in the use of technology to enhance our innate capacities.

¹⁰ Trecho original: Digital wisdom means not just manipulating technology easily or even creatively; it means making wiser decisions because one is enhanced by technology.

pois podem favorecer a criação de novos ambientes de aprendizagem para o trabalho pedagógico em sala de aula. (DAMASCENO, 2013, p. 52)

Dessa forma, temos esse novo olhar sobre a aprendizagem porque a partir do progresso histórico-social, também é preciso avançar sobre o que é necessário no ensino e como, quais são as melhores formas de aprendizagem para os estudantes nos dias de hoje, considerando todos os fatos mencionados anteriormente.

Como já dito acima, muitos podem ser os recursos utilizados quando se trata dos novos letramentos, sejam eles tecnológicos ou não. Um dos meios tecnológicos que mais vem sendo usado por jovens de todos os lugares é o videogame. Segundo Garcia (2016, p. 17), embora um game seja, antes de tudo, um jogo, a evolução tecnológica vem possibilitando que eles alcancem cada vez mais espaço, e ainda complementa sobre sua popularidade através das tecnologias:

Atualmente, os games habitam as mais diversas plataformas – consoles de vídeo game, computadores, *tablets*, celulares – e representam a maior indústria de entretenimento do mundo, tendo superado a do cinema há alguns anos (GARCIA, 2016, p. 18).

Os jogos em si, quando utilizados para o ensino e a aprendizagem, podem se encaixar nas atividades dos novos letramentos, desde que, como mencionado anteriormente, tragam práticas que não fiquem presas apenas ao tradicional. Assim, não é diferente com aprendizagem por meio da gamificação que, por ser um recurso novo, está sendo inserida na área da aprendizagem e trazendo um novo olhar ao ensino. Segundo Fardo (2013) a gamificação traz características já usadas pelos professores e designers instrucionais há muito tempo, porém de uma forma mais engajadora:

A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável. (p. 63)

Assim, com base nisso, é possível dizer que a gamificação de atividades de aprendizagem pode ser considerada como uma prática dos novos letramentos se, além das características de jogos, a gamificação também vier acompanhada de práticas pedagógicas inovadoras, aqui especialmente as de segunda língua. Portanto,

a seguir iremos debater princípios que mostram quando a atividade gamificada apresenta características próprias para a aprendizagem. Na sequência resgataremos os princípios da abordagem comunicativa para a aprendizagem de línguas, os quais acreditamos que devem ser contemplados em atividades para ensino e aprendizagem de línguas.

2.2 A GAMIFICAÇÃO E O USO DOS DEZESSEIS PRINCÍPIOS DOS BONS JOGOS DE GEE

Antes de mais nada precisamos deixar claro o conceito de gamificação. Vimos anteriormente que gamificar significa transpor características de jogos para outras atividades que não são jogos. Se pesquisarmos em sites de busca na internet, obteremos a resposta de que gamificação é “o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos”.



Figura 1: busca por “gamificação” na internet. Fonte: <<https://www.google.com.br/search?>>.

Partindo do pressuposto que todos conhecem como um jogo funciona, já que trata-se de uma atividade milenar que inclusive caracteriza o ser humano (HUIZINGA, 1938), é simples compreender o que é a gamificação. Entretanto, cabe ressaltar alguns elementos principais que geralmente entram no conceito, como objetivo (uma missão ou tarefa, por exemplo), desafios (algo que esteja dentro das possibilidades do jogador mas que ao mesmo tempo ele tenha que se “esforçar” para mostrar tais habilidades) e recompensa (medalhas, pontos, títulos).

Fadel, Ulbricht e Busarello (2014) destacam alguns elementos encontrados nos jogos como favoráveis à motivação e, portanto, importantes de serem atribuídos na gamificação. São eles: situações fantasiosas; objetivos claros; feedback e orientação; crescimento contínuo de habilidades; tempo e pressão; recompensas; e estímulo, sendo que este último item é considerado relativo porque, segundo os autores, depende de outros fatores externos e internos para ter relação com a motivação.

Além disso, Alves e Teixeira (2014) dizem que na gamificação a estética também é algo importante, sendo crucial para considerarmos uma atividade como algo gamificado. Para os autores, quando um objeto de aprendizagem é gamificado espera-se mudanças em todos os sentidos, como em sua interface, seus elementos visuais (imagens, símbolos, gráficos e diagramas), não simplesmente a implementação dos elementos de jogo.

Com base em todas essas informações e elementos considerados acima, podemos concluir que o objetivo da gamificação é incrementar atividades para torná-las mais atrativas, independente do seu objetivo. Além disso, gamificar atividades, então, vem sendo considerada uma técnica motivadora, que engaja os participantes de tais atividades e provém melhores resultados.

Quando falamos da gamificação para a aprendizagem, precisamos mencionar princípios que as caracterizam como próprias para aprender algo. Os princípios dos bons jogos, apresentados por Gee (2005) e os quais serão usados como uma das bases para esta pesquisa, não foram escritos para o contexto da gamificação propriamente dita, mas para o uso dos jogos para a aprendizagem, em que Gee destacou quais características definem o jogo como bom para aprender (bom jogo). Entretanto, estes princípios foram trazidos para o estudo, pois assim como nem todo o jogo é bom para a aprendizagem, nem toda a atividade gamificada possui características que busquem proporcionar a aprendizagem.

O interesse do autor surgiu quando percebeu a fascinação do seu filho ao jogar videogames e, por curiosidade, resolveu jogar também um jogo “mais maduro” e percebeu o quão complexos eram esses games que milhões de adolescentes passam horas jogando. Concluiu, a partir de seus estudos, que o que chama tanta a atenção nos games é o fato de aprender alguma coisa com o jogo e aprender o próprio jogo e por isso não é qualquer jogo que vira uma febre entre os jogadores, mas aqueles que são bons jogos. Assim, o autor determinou que os bons jogos possuem princípios de

aprendizagem, trata-se, então, de dezesseis princípios¹¹ que abordam diferentes características que um jogo pode possuir e suas funcionalidades principalmente quanto a aprendizagem para o jogador.

O primeiro princípio é a *identidade*, pois o jogador deve assumir uma nova identidade para se envolver no mundo virtual apresentado no jogo, seja através de um personagem que o atraia ou um personagem construído pelo jogador logo no início. No caso, antes de o aluno iniciar as atividades gamificadas, ele pode criar um perfil, seja real ou fictício e que possa incluir características físicas (fotos e imagens) ou interesses pessoais, ou ainda escolher um personagem para representa-lo na(s) atividade(s) em questão.

O segundo princípio trata da *interação*, não necessariamente com outros jogadores, mas com o ambiente do jogo em si, reagindo às ações do jogador a partir de feedback e novos problemas. Sempre que um aluno faz uma atividade ele espera algum tipo de resultado, ainda que apenas um “certo” ou “errado” e, mais além, ser encaminhado para outras atividades a partir do que ele já fez.

O terceiro princípio é a respeito da *produção*, porque os jogadores não são meros consumidores ou leitores, mas produtores e autores. Eles devem construir o jogo também através das suas ações e modos de executá-lo. Em atividades gamificadas, acreditamos que, para que o aluno possa contribuir efetivamente, seja necessário um design mais avançado, pois nem mesmo todos os videogames possuem recursos para que cada jogador consiga agir na história de maneira diferente.

O quarto princípio considera a *tomada de riscos*, pois deve-se encorajar o jogador a correr riscos, reduzindo as consequências das falhas, porque falhar é algo bom nos jogos. Com o fracasso é possível avaliar quais outras alternativas são possíveis para chegar à vitória. Se o aluno fica com medo de errar, ele acaba nem executando ou finalizando uma atividade ou ainda buscando respostas prontas para reduzir o risco de erro, é preciso que ele se sinta seguro caso coloque as respostas erradas e ainda assim estimulado a cometer o menor índice de erros possível.

¹¹ Nas descrições a seguir, traduzimos as nomações dos dezesseis princípios sendo que originalmente são nominados como: 1º Identity; 2º Interaction; 3º Production; 4º Risk Taking; 5º Customization; 6º Agency; 7º Well-Order problems; 8º Challenge and Consolidation; 9º “Just in Time” and “On demand”; 10º Situated Meanings; 11º Pleasantly Frustrating; 12º System thinking; 13º Explore, Think Laterally, Rethink Goals; 14º Smart Tools and Distributed Knowledge; 15º Cross-Functional Teams; 16º Performance Before Competence.

O quinto princípio consiste na *customização*, no qual os jogadores adaptam o jogo para as suas necessidades e especificidades. É possível resolver um problema de diversas maneiras, cada jogador deve encontrar a melhor para si ou tentar novos estilos (já que o quarto princípio lhe dá suporte). É importante pensar que um problema nem sempre tem apenas uma solução, cabe ao jogo (ou atividade gamificada, neste caso) considerar todos os possíveis caminhos para chegar em todas as possíveis respostas. Se pensarmos em atividades gamificadas que contemplem a aprendizagem de linguagem, esses caminhos se multiplicam ainda mais, pois o contexto é determinante para permitir as mais variadas respostas adequadas.

O sexto princípio trata sobre a *agência*, para que, graças a todos os outros princípios, o jogador se sinta no controle, com a sensação de domínio do que está fazendo. Em atividades gamificadas, o aluno deve ter liberdade de escolhas o suficiente para que possibilite a impressão de controle sobre a atividade.

O sétimo princípio é sobre *ter problemas bem ordenados*, porque quando o jogador é deixado livre para resolver uma série de problemas complexos, acaba chegando em soluções que, apesar de criativas, não constroem boas hipóteses para resolver problemas posteriores. Nos bons jogos os problemas estão ordenados para que os problemas anteriores sejam bem construídos e problemas posteriores mais difíceis também possam ser resolvidos a partir das hipóteses já formuladas pelo jogador. Um exemplo em atividades gamificadas é quando o aluno precisa utilizar um certo conhecimento (vocabulário ou forma linguística) que já foi visto em um momento anterior da atividade.

O oitavo princípio é o *desafio e a consolidação*, que consiste em um ciclo chamado “Ciclo da *Expertise*” (BEREITER E SCARDAMALIA, 1993). Bons jogos oferecem aos jogadores problemas desafiadores e os deixam resolverem esses problemas até a automatização das soluções, para depois lançar uma nova classe de problemas que exige que eles repensem a maestria adquirida e integrem um novo aprendizado ao anterior. Podemos dizer que este princípio está diretamente ligado ao sétimo, pois aos poucos o jogador vai aprendendo a melhor forma de resolver os problemas e, quando a solução acaba por se tornar óbvia, o jogo vai lançando novos desafios.

O nono princípio é a respeito de “*na hora certa*” e “*sob demanda*”, que é quando e como a informação necessária aparece. Nos bons jogos a informação verbal só

aparece nos momentos em que é preciso e pode ser usada ou quando é pedida (demandada), quando o jogador quer. Informação demais na tela pode acabar atrapalhando a execução da atividade, portanto é necessário que as informações, dicas, avisos e feedback estejam para o aluno/jogador exatamente quando e se necessário, seja automaticamente ou requisitado pelo próprio.

O décimo princípio é *sentido contextualizado*, visto que os jogos contextualizam os significados das palavras através de ações, imagens, diálogos e isto dá às palavras sentidos contextualizados e não apenas significados verbais. Algumas palavras podem ter um significado específico dentro do jogo ou atividade, mas fora dela o significado não fazer sentido, trata-se de uma questão sociolinguística do vocabulário utilizado na atividade.

O décimo primeiro princípio consiste na *“frustração prazerosa”*, porque os bons jogos ficam dentro do “regime de competência” do jogador, mas na borda externa, ou seja, são manejáveis, mas desafiadores. Sabemos que o aluno quer vencer a atividade para ganhar as recompensas, entretanto, quando um exercício está fácil demais acaba desmotivando um pouco, portanto é preciso que o aluno precise se esforçar e tentar ir além da sua zona de conforto para conseguir realizar uma atividade com sucesso.

O décimo segundo princípio é a respeito do *pensamento sistemático*, porque para alguns jogos os jogadores precisam pensar em como cada ação irá impactar ações futuras ou nas ramificações de suas ações em relação ao jogo e aos jogadores. Tal pensamento é crucial em nosso mundo complexo. Um modo de exemplificar este princípio em uma atividade gamificada é quando esta possibilita que a resposta do aluno o leve a caminhos e recompensas diferentes (resposta w gera uma medalha, resposta x gera duas, e quem tem uma medalha é encaminhado para atividade y, já quem tem duas é encaminhado para atividade z) e, por isso, ele deve ficar atento a com qual resposta ele irá atingir seu objetivo.

O décimo terceiro princípio trata-se de *explorar, pensar lateralmente e repensar os objetivos*, pois é aprendido que ser inteligente é alcançar os objetivos o mais rápido possível, enquanto os bons jogos encorajam jogadores a explorarem completamente antes de seguirem em frente rapidamente, pensar lateralmente e não apenas linearmente. Algumas atividades mais complexas podem exigir que o aluno pense

mais antes de encontrar uma resposta correta automaticamente, como normalmente estão acostumados.

O décimo quarto princípio é sobre *ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído*, já que o(s) personagem(ns) é(são) uma ferramenta inteligente – possui(em) habilidades e conhecimentos próprios que empresta(m) ao jogador – e o conhecimento central para jogar o jogo é distribuído entre um conjunto de pessoas e seus personagens virtuais. Este princípio também é um pouco mais difícil de ser encontrado em atividades educacionais gamificadas, o que podemos pensar aqui é se o jogador pode escolher uma opção de ferramenta (assim como quando pode escolher um personagem) que possivelmente o auxilie durante a execução das atividades. Por exemplo, se o aluno escolher realizar a atividade através da opção 1 de personagem, poderá ver a resposta correta através de palavras embaralhadas e se escolher a opção 2, irá ver uma palavra chave das respostas.

O décimo quinto princípio é a respeito de *equipes transfuncionais*, pois em alguns jogos de múltiplos jogadores é possível jogar em equipes e cada jogador tem um conjunto de habilidades diferente e cada um deve dominar sua especialidade e entender a especialidade do outro o suficiente para integrar-se. Além disso, essas afiliações em equipes ocorrem pelo compromisso que todos têm com uma missão em comum e não por raça, classe ou gênero. Por exemplo, em um jogo onde um jogador representa um médico, o outro um detetive, o outro um lutador, todos da mesma equipe com o objetivo de chegar até o fim com vida. Em atividades gamificadas, esta não é uma característica comum, porém pode ser que alguma atividade que permita a execução em grupo (dupla, trio ou mais) exija uma prática diferente para cada aluno.

O décimo sexto princípio é *desempenho antes da competência*, dado que, ao contrário de como funciona nas escolas, nos bons jogos os jogadores podem ter desempenho antes de serem competentes, apoiados pelo design do jogo, ferramentas inteligentes e pelo apoio de jogadores mais avançados (em jogos de múltiplos jogadores ou em salas de bate papo). Nas atividades gamificadas, o aluno pode atuar em determinado contexto de linguagem antes de aprender (através de lições, por exemplo) tais conhecimentos necessários. Aqui, também podemos pensar em desempenho assistido, proposto por Vygotsky, pois Cazden (1981) coloca que desempenho assistido não se trata apenas de desempenho sem competência, mas

sim desempenho antes da competência e ainda diz que “o desempenho assistido contribui de fato para o desenvolvimento subsequente” (p. 7).

Gee (2005) ressalta sempre, ao final de cada descrição de cada princípio, que a escola, seu currículo e seu modo de ensinar aos alunos deveria seguir esses princípios, o que infelizmente não ocorre porque estão presas ao método moderno tradicional de ensino focado mais em ensinar através de estruturas (gramatical, por exemplo) do que contexto. Portanto, esse cenário que aparece nos bons jogos não deve estar presente apenas em atividades isoladas, mas em todo o sistema escolar e de ensino-aprendizagem, para que assim os alunos consigam alcançar um aprendizado mais produtivo através destes elementos de games.

Além disso, Gee (2005) ainda deixa como sugestão que não use jogos na sala de aula, mas torne a aprendizagem na/da escola mais parecida com a sistemática dos (bons) jogos. Ou seja, está claro que a proposta do autor com os dezesseis princípios dos bons jogos não é que se escolha o jogo certo, mas que se aproveite as características destes jogos para a aprendizagem como um todo.

Podemos perceber que alguns dos princípios contém uma complexidade maior encontrada nos jogos eletrônicos e, portanto, não são comuns em atividades educacionais gamificadas. É o caso do décimo quarto princípio, por exemplo, em que traz a utilização das habilidades de um personagem do jogo como um conhecimento extra ao que o jogador já possui, já que em atividades gamificadas não é comum utilizar a sabedoria do personagem, pois este conta apenas com os conhecimentos e habilidades do próprio jogador/aprendiz. Além disso, por tratar de uma atividade e não de um jogo com um amplo ambiente, é provável que as limitações para o uso das habilidades do jogador também sejam maiores.

Outro exemplo é o décimo quinto princípio, em que se trata de equipes e seus diferentes papéis, e isso também não é algo comum de se encontrar nas atividades educacionais gamificadas, pois, como exemplo, as atividades gamificadas que separamos para a pesquisa são individuais e podem até ser consideradas competitivas, qualquer jogador/aprendiz terá a mesma chance de fazer a mesma atividade. Visto isso, é praticamente impossível que os alunos desempenhem papéis diferentes dentro de uma mesma atividade.

Portanto, os princípios vistos neste capítulo irão guiar nossa pesquisa quando se trata de características da gamificação para a aprendizagem, especificamente a

aprendizagem de línguas. Iremos perceber de que forma eles estão situados nas atividades, sempre entendendo que cada uma tem seus objetivos específicos e suas particularidades.

2.3 PRINCÍPIOS DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA GAMIFICAÇÃO

Quando se trata de uma atividade gamificada, não são apenas os seus elementos de games e sua estética que irão determinar o quão eficiente esta atividade pode ser para o aprendizado do estudante. Também é preciso olhar para os aspectos metodológicos específicos da área que está sendo abordada na atividade, pois como dito anteriormente, o que não falta são atividades que esteticamente parecem muito atuais, usam muitos recursos tecnológicos a seu favor, mas apresentam uma metodologia típica dos primórdios do ensino. Desse modo, iremos também discorrer metodologicamente sobre o ensino de Língua Inglesa, área de estudo deste trabalho.

Para esta pesquisa, no que se trata da metodologia existente nas atividades gamificadas, iremos nos basear nos princípios da competência comunicativa presentes no trabalho da autora Celce-Murcia, publicado em 2007, em que ela revisita os princípios apresentados por Canale e Swain, precursores quando se trata da competência comunicativa do ensino de línguas, com seu trabalho lançado em 1980, e ainda reconsidera seu próprio texto de 1995, onde ela já discutia e atualizava os princípios apresentados pelos autores anteriores. A preferência por nos basearmos apenas nos princípios apresentados em 2007 se deu porque acreditamos que eles já englobam os anteriores, não precisando utilizá-los separadamente, e ainda se mostram atuais com a demanda dos estudos da linguagem, abordando mais pontos que antes passavam despercebidos.

Ainda assim, como no próprio trabalho de Celce-Murcia (2007), vamos brevemente perpassar pelas mudanças nos princípios da competência comunicativa desde os primeiros estudos linguísticos até a versão revisada da autora. Explicitamos também que estamos utilizando a competência comunicativa como base metodológica porque entendemos que o método defende um ensino que não foque apenas nos conhecimentos gramaticais sobre uma língua, mas sim em todos os seus aspectos comunicativos para uma melhor compreensão não só da linguagem, mas do mundo que ela proporciona. Como foi dito por Lima e Filho (2013):

(...) aprender uma língua estrangeira significa mais do que conhecer vocabulário, gramática e a pronúncia; significa ter competência para comunicar-se através dela, visto ser este o objetivo final do estudo de um novo idioma, já que uma nova língua deve ser aprendida para a comunicação (p. 2)

O termo competência comunicativa circula há muitos anos no meio da linguística e sempre foi utilizado para justificar e explicar o ensino comunicativo de línguas. Tudo começou com Hymes (1972), que, em resposta ao que Chomsky propôs, defendeu que conhecimento era diferente de habilidade, e que não bastava ter conhecimento, era necessária a habilidade de usar tal conhecimento. Também colocou que o uso real da língua em situações concretas não dependia apenas da competência linguística, também era necessário que noções de competência sociolinguística fossem consideradas para a aquisição e uso das línguas, prezando outros contextos em que a língua pode aparecer e mudar. Afinal, como ele argumentou, a estrutura da língua e sua aquisição não estão livres de contexto, além de que não era uma questão de apenas ter o conhecimento, mas a habilidade de usar esse conhecimento.

Assim, o modelo de competência comunicativa de Hymes compreende a integração de duas competências (ou sub competências): a linguística, que se refere às estruturas da língua, desde combinações de sons, morfemas até frases; e a sociolinguística, que aborda as regras para usar a língua apropriadamente no contexto (Celce-Murcia, 2007, p. 42).

Este modelo de competência comunicativa foi sistematizado por Canale e Swain (1980), que o trouxeram para um contexto mais pedagógico, prático e de ensino/aprendizagem e aquisição de segunda língua, para que os formadores e professores pudessem aplicá-lo ao ensino e à avaliação. Os autores seguiram a ideia da importância da habilidade de uso da língua, de que o conhecimento não bastava ser apenas linguístico ou apenas social, mas uma junção de ambos. Eles ainda acrescentaram à competência linguística (que eles renomearam em seu trabalho como competência gramatical) e à competência sociolinguística que Hymes propôs a competência estratégica. Esta última refere-se à capacidade de compreender problemas ou déficits na comunicação e fazer vários tipos de planejamento (Celce-Murcia, 2007, p. 42).

Este modelo inicial pioneiramente apresentado por Canale e Swain em 1980, então, integrava três competências. Alguns anos mais tarde, Canale (1983) adicionou

mais uma competência ao modelo: a competência discursiva, que trata da habilidade de produzir e interpretar a linguagem além do nível de uma sentença, ou seja, considerando a indexicalidade presente nos discursos. Concluiu, portanto, seu trabalho com quatro competências.

No meio dos anos noventa, Celce-Murcia (1995) propôs em seu trabalho que a competência acional deveria ser parte do modelo de competência comunicativa. Esta última competência se refere à habilidade de compreender e produzir todos os atos de fala significantes. De acordo com a própria autora, uma das suas contribuições mais significantes para o modelo da competência comunicativa foi mostrar como todos os componentes estavam inter-relacionados (como veremos mais adiante na figura 4) e isso foi importante para descrever apropriadamente a natureza dessas inter-relações ao invés de simplesmente entender o modelo como um todo.

Na figura abaixo podemos visualizar como a autora ilustrou toda a evolução da competência comunicativa até sua publicação do ano de 1995:

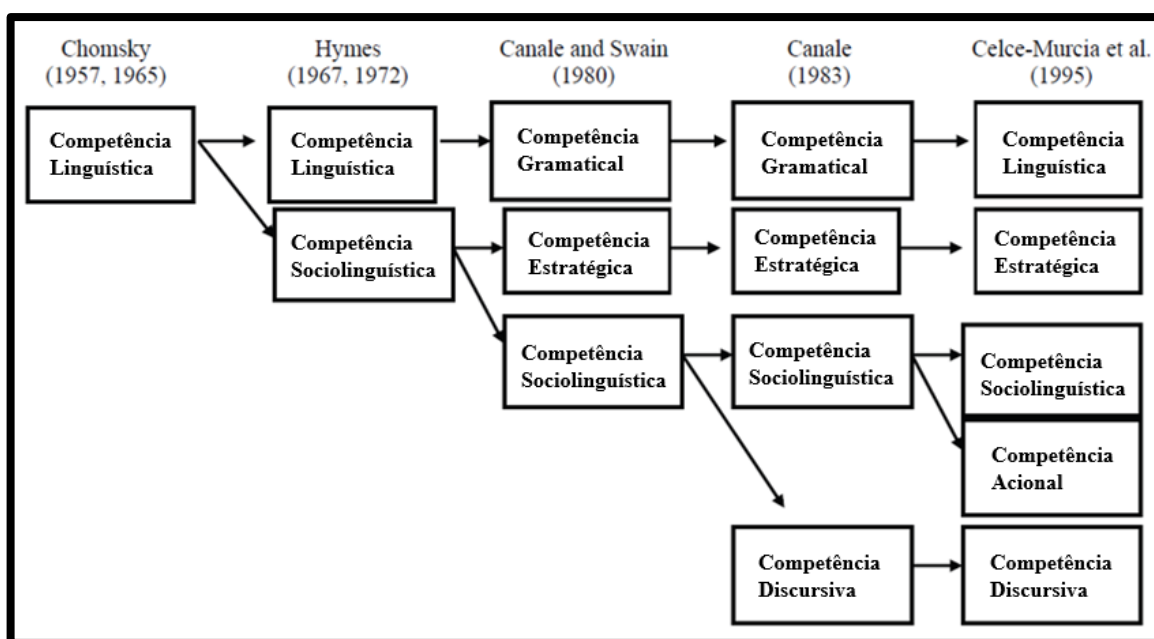


Figura 2: Esquema explicitando as mudanças das competências comunicativas ao longo dos anos. Fonte: Celce-Murcia (2007, p. 44).

Podemos perceber aqui que cada vez mais os autores foram percebendo traços singulares importantes para o ensino/aprendizagem de línguas pela abordagem comunicativa. A competência comunicativa, dessa forma, traz os conhecimentos e habilidades requeridas para que possa haver a comunicação em determinada língua através de competências específicas que juntas permitem essa comunicação.

Assim, Celce-Murcia revisitou seu próprio trabalho sobre a competência comunicativa em meados de 2007 para acrescentar mais componentes e reflexões ao modelo. Por fim, temos as seguintes competências, de acordo com o que a autora coloca (2007):

- **Competência Sociocultural:** leva em consideração o contexto social dos participantes, tais como idade, gênero, status, posição social e suas relações de poder e afeto, além de fatores culturais. Está ligada às regras socioculturais de uso da língua, ou seja, na utilização da língua apropriadamente em diferentes contextos sociolinguísticos, pois, segundo a autora, um erro social ou cultural pode ser considerado bem mais sério do que um erro linguístico (2007, p. 46). Também trata sobre interpretar o significado social dos enunciados. Por exemplo, o uso de uma linguagem extremamente formal em um ambiente ou situação informal, ainda que “gramaticalmente correto”, acaba por ser inadequado e pode causar muitas divergências de entendimento entre interlocutores.
- **Competência Discursiva:** se refere à seleção, sequência e arranjo de palavras para alcançar uma mensagem falada unificada. Também discorre sobre a capacidade de compreender e expressar mensagens e atitudes e criar textos coerentes. A autora destaca a importância de quatro subáreas aqui: a coesão, que são convenções do uso de referências, substituições, conjunções e cadeias lexicais; a dêixis, que trata da base situacional alcançada através do uso de pronomes pessoais, termos espaciais, temporais e referência textual; a coerência, que é a expressão de propósito ou intenção através de esquemas de conteúdo apropriado, gerenciamento de informações novas e antigas e outros esquemas organizacionais; e a estrutura genérica, que é sobre esquemas formais que permitem o usuário a identificar um segmento discursivo oral, como uma conversa, narrativa, entrevista. Aqui, consideramos, então, a capacidade de compreender diferentes discursos e também produzi-los adequadamente aos diferentes contextos e ambientes, além de interpretar as escolhas de cada interlocutor.
- **Competência Linguística:** inclui o conhecimento fonológico, lexical, morfológico e sintático. Refere-se também a compreender o significado literal

das palavras, seu som, sua formação. Em suma, é compreender a linguagem a partir de questões voltadas para a gramática e a estrutura, tais como entender o significado estrito das palavras, em que lugares elas se adequam quando aplicadas em frases e orações, que mudanças ocorrem quando acrescentamos sufixos, prefixos ou flexões (de gênero, número, etc.), além da busca por uma pronúncia que seja considerada adequada ou padrão. É importante sua diferenciação da competência formulaica.

- **Competência Formulaica:** refere-se à linguagem usada nas interações do dia-a-dia, como os *chunks*, que são expressões fixas e pré-formuladas, ou seja, uma relação sequencial de sentido entre duas ou mais palavras que são frequentemente usadas juntas; as expressões próprias da língua, e a transmitir e entender tais atos de fala. A autora destaca expressões de rotina, tais como “tomar banho” ou “pegar o ônibus”; colocações, por exemplo “ódio mortal”, em que a palavra “mortal” aqui não significa que causa a morte, mas sim “intenso”; expressões do idioma, como a expressão “uma mão na roda”, que significa uma grande ajuda, ou “a preço de banana”, que é algo muito barato, abaixo do valor especulado; e estruturas lexicais, tais como “gosto de (algo)” ou “até (amanhã/mais/mais tarde/etc.)”. Isto é, este princípio considera o quanto muda o significado das palavras quando juntas em uma certa combinação.
- **Competência Interacional:** trata de compreender todos os atos de fala e tem três subdivisões: a competência acional, que é como desenvolver uma conversa, introduções sociais, como reclamar, como se desculpar, enfim, como se comunicar com o outro; a competência conversacional, que abrange como iniciar e finalizar uma conversa, estabelecer e mudar tópicos, como interromper, entre outros; e a competência não verbal, que é perceber linguagem corporal, como gestos e contato visual, expressões não linguísticas e o papel do silêncio e da pausa. Ou seja, é a competência para conseguir interagir com outros indivíduos no meio social, buscando as melhores maneiras (como os recursos da linguagem já vistos nas competências anteriores) para tal e compreendendo os recursos utilizados pelo outro.
- **Competência Estratégica:** são comportamentos específicos ou processos de pensamento que alunos usam para aprimorar sua própria aprendizagem de segunda língua. Existem as estratégias de aprendizagem, que são: cognitiva

(uso da lógica para aprender uma nova língua, resumindo ou tomando nota), metacognitiva (planejamento e auto avaliação) e relativo à memória (recordar ou recuperar palavras através do uso de siglas, imagens, sons); e as estratégias de comunicação: realização (estratégias de aproximação, mudança de código, mímica), parar ou ganhar tempo (usando frases como “onde eu estava?” e “poderia repetir?”), auto monitoramento (usando frases de auto reparo, como “quero dizer”), interação (pedir ajuda, negociar significados) e social (procurar nativos para a prática e oportunidades de utilizar a língua alvo). Ou seja, esta competência abrange as estratégias que o indivíduo emprega para pôr em prática todas as outras competências.

É importante destacar que, como vimos nas descrições, não se trata de competências isoladas e que funcionam sozinhas, mas de um conjunto de competências correlacionadas que estão totalmente ligadas entre si. Na figura abaixo, podemos visualizar o esquema feito por Celce-Murcia para mostrar a interação entre as competências apresentadas, as seis competências propostas em 2007 e que vamos utilizar em nossa pesquisa.

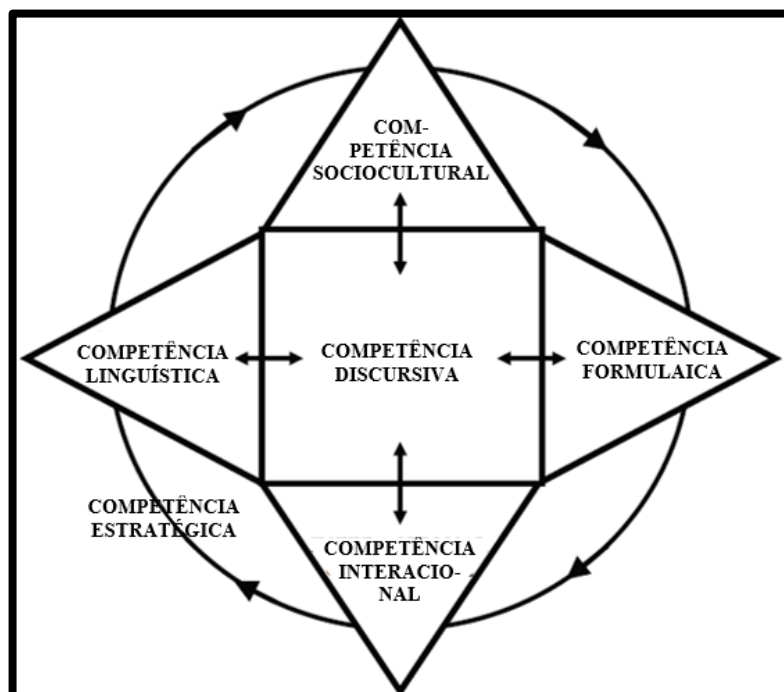


Figura 3: Esquema de interação entre as seis competências comunicativas. Fonte: Celce-Murcia (2007, p. 45).

Podemos notar que na figura, a autora mostra a conexão entre todas as competências e ainda relaciona diretamente as competências sociocultural e interacional e as competências linguística e formulaica. Além disso, todas estão diretamente ligadas com a competência discursiva e ainda rodeadas pela competência estratégica. Ou seja, como foi descrito nas definições de cada uma, o uso das competências comunicativas só atinge o seu propósito com êxito quando estão juntas.

Assim, o que compreendemos é um conjunto de competências que permitem que o aluno consiga se comunicar, considerando não apenas as regras gramaticais de uma língua, mas também o contexto e o entendimento da situação comunicativa em que se encontra. Por este motivo, o conceito de competência comunicativa é considerado até hoje como um dos pilares teóricos mais abrangentes e muito usado para permear o ensino de línguas na atualidade.

Desse modo, iremos analisar nas atividades selecionadas para esta pesquisa a presença ou não das seis competências comunicativas apresentadas no trabalho de Celce-Murcia (2007), reforçando que uma competência interage com a outra e todas estão diretamente relacionadas para se alcançar a competência comunicativa, ou seja, ainda que uma atividade enalteça apenas uma das competências presentes no conceito, é importante que consigamos encontrar aspectos que abranjam a competência comunicativa como um todo.

3. METODOLOGIA

Em nossa pesquisa, iremos analisar atividades gamificadas para a aprendizagem de Língua Inglesa para identificar a presença ou ausência dos dezesseis princípios dos bons jogos de Gee, mencionados no capítulo anterior, e a presença ou ausência das seis competências comunicativas do ensino de línguas pautadas por Celce-Murcia, também já apontadas anteriormente. Para isso, selecionamos atividades contidas em um aplicativo para computador e/ou dispositivos móveis e um website que possuem acesso gratuito para a população através da internet.

Esta é uma pesquisa de cunho interpretativo, na qual analisaremos as atividades selecionadas de maneira qualitativa e não quantitativa. Buscaremos evidências que mostrem quais princípios dos bons jogos e competências comunicativas estão potencialmente fomentadas nas atividades.

Apesar de nos basearmos em princípios bem definidos no referencial teórico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, portanto os dados estarão sujeitos a interpretações próprias com as devidas argumentações. Como propõe Demo:

A informação qualitativa não busca ser neutra ou objetiva, mas permeável à argumentação consensual crítica, dentro de meio termo sempre difícil de exarar: num extremo estará o questionamento de tudo, sem que nada fique de pé; no outro, a crença fácil em tudo se atinar para o implícito e o contraditório. (2001, p.30)

Além disso, inevitavelmente nossa posição irá aparecer ainda que de modo implícito na análise, pois todos somos sujeitos e, portanto, estamos contextualizados no espaço e no tempo. Acreditamos que científico não é o que foi verificado, mas o que se mantém discutível (DEMO, 2001, p. 33).

Para a realização desta pesquisa, iremos analisar diferentes atividades gamificadas feitas para o ensino de Língua Inglesa retiradas de diferentes plataformas, mais especificamente algumas atividades presentes no aplicativo Duolingo e outras presentes na plataforma ELO. Essa análise será baseada nos princípios dos bons jogos e competência comunicativa, já explicitados na pesquisa, levando em conta o quanto as atividades contemplam ou não esses princípios.

Escolhemos dois tipos de atividades distintas, o primeiro são atividades gamificadas feitas por professores em plataformas acessíveis na internet, neste caso

o ELO, e o segundo são atividades de aplicativos gamificados de celular, que aqui optamos pelo Duolingo. Decidimos por estes dois tipos diferentes de atividades porque acreditamos que, apesar de ambos conterem o processo da gamificação, são planejadas de forma diferentes para a mesma finalidade, que é a aprendizagem de uma língua.

Além disso, a escolha do Duolingo entre tantos outros aplicativos se deu porque ele é o aplicativo para aprender línguas de forma gratuita mais popular do mundo, com mais de cem milhões de *downloads* pelo *Google Store*, a loja de aplicativos do sistema Google, e também é compatível com outros sistemas de dispositivos móveis muito usados ao redor do mundo, como *iOS* e *Windows*. Enquanto a escolha do ELO ocorreu pela grande facilidade com que professores de línguas conseguem montar suas atividades com diversos recursos disponíveis de forma simples e gratuita, além da disposição de acesso para a população às atividades feitas no *website*. A seguir descreveremos estas duas plataformas:

3.1 DUOLINGO

O Duolingo é um aplicativo gratuito cujo *download* pode ser feito através de computadores, *tablets* ou celulares e que promete a aprendizagem de uma língua com seu curso de aproximadamente trinta e quatro horas. De acordo com o próprio site do aplicativo¹², este tempo equivale a um semestre de aprendizagem de língua em uma universidade (aproximadamente 126 horas). No mesmo site, também encontramos descrições do aplicativo tais como: “Aprenda Idiomas de Graça. Para sempre.” Na figura a seguir podemos visualizar a página inicial do site:

¹² <https://pt.duolingo.com/>

duolingo Idioma do site: Português Entrar

Aprenda idiomas de graça. Para sempre.

Comece agora

Inglês Espanhol Francês Alemão Italiano

A nova melhor maneira de aprender um idioma.

Aprender com o Duolingo é divertido e viciante. Ganhe pontos ao acertar, aposte corrida contra o relógio e avance de nível. As nossas aulas divididas em pedacinhos são eficazes e nós temos provas de que funcionam mesmo.

[Saiba como](#)

Cada lição é um jogo.

- Leia, Ouça, Fale**
Cada lição inclui diversas questões de conversação, compreensão, tradução e desafios de múltipla escolha.
- Correção na hora**
Saiba imediatamente se suas respostas estão certas. Se você errar, mostramos rapidinho como melhorar.
- Contagem de ofensivas**
O Duolingo motiva você contando os dias consecutivos que você passa estudando um idioma.
- Corações**
Poupe corações para continuar no jogo! Você perde um deles a cada resposta errada. Se eles acabarem, recomece e tente de novo.

Figura 4: Página inicial do site do Duolingo com as descrições do aplicativo. Fonte: Site do Duolingo <<https://www.duolingo.com/>>.

Trata-se, então, de um curso online separado por módulos de níveis. No curso de Inglês, cada módulo contém de uma até no máximo dez atividades, também nomeadas de lições, variação que depende do que está sendo abordado e a

quantidade de palavras e vocabulário trabalhados, que envolvem diferentes exercícios de tradução, escuta e fala.

O aprendiz tem uma meta de estudos por dia que pode ser personalizada entre cinco e trinta minutos por dia, sendo que cada lição tem duração estimada de cinco minutos, e determina o número de XP (pontos) mínimos que deve ser feito. Estas configurações, que são vistas na primeira imagem da figura 5, podem ser mudadas a qualquer momento que o jogador queira. Quando a meta é atingida o aluno ganha pontos e lingots, que é o dinheiro do Duolingo e podem ser utilizados na loja, que se mostra na segunda e terceira imagens da figura 5, por diversos serviços, tais como maneiras de não perder pontos, trajes para o mascote do jogo ou até mesmo lições extras (como módulos sobre ditados populares e cantadas na língua que está sendo aprendida).

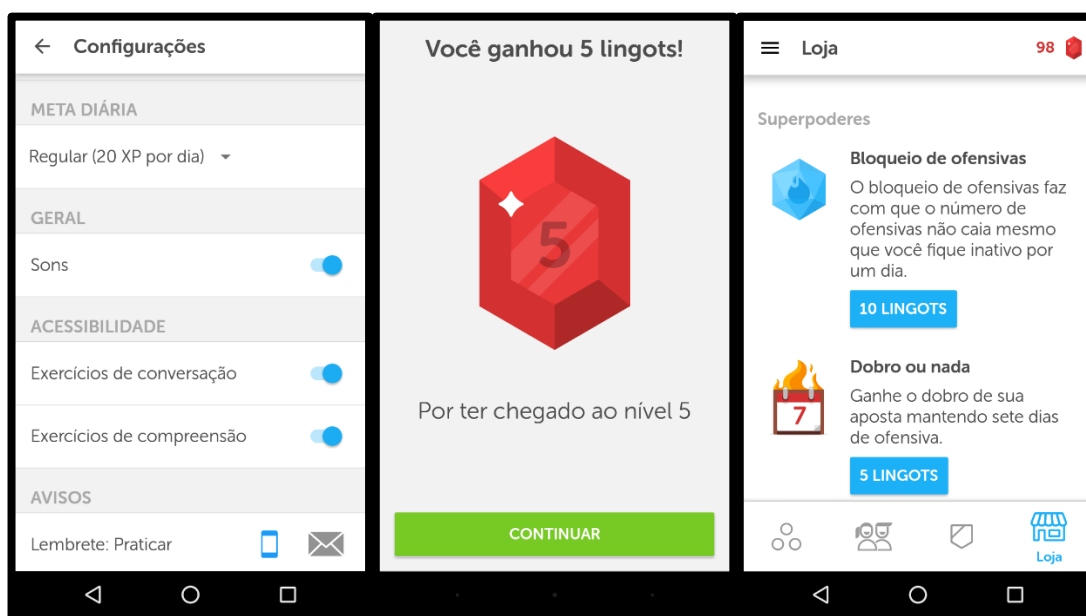


Figura 5: Imagens de como o aplicativo Duolingo é visto no celular de um usuário. Fonte: Duolingo

Além dos pontos e lingots, podemos ver na primeira e na segunda imagem da figura 6 que o aluno também ganha medalhas personalizadas para habilidades e conquistas específicas, tais como manter assiduidade por um determinado número de dias ou ganhar um número de pontos em apenas um dia ou até mesmo completar lições em horários específicos, como após a meia noite ou antes de amanhecer. Quando um módulo é completado, fica com a cor dourada e depois de determinado tempo volta a cor original, indicando através de uma escala o quanto aluno precisa reforçar as lições novamente, como aparece na terceira imagem da figura abaixo.

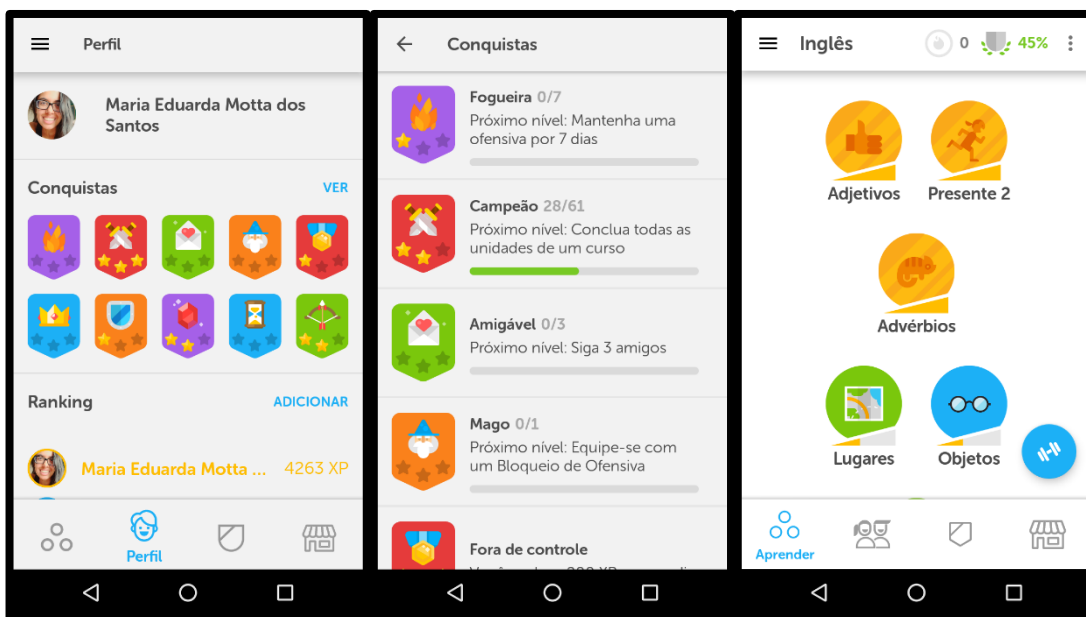


Figura 6: Imagens de como o aplicativo Duolingo é visto no celular de um usuário. Fonte: Duolingo

Quando entramos nos módulos, aparece o número de lições que o aluno irá fazer, quais palavras específicas serão aprendidas em cada lição e a lição seguinte só é liberada quando a anterior é completada. Quando o módulo não está mais dourado e precisa ser reforçado, ao final das lições existe uma lição extra adaptada com as palavras mais fracas que devem ser reforçadas pelo aluno. Na figura abaixo, podemos ver diferentes imagens de como o usuário visualiza estas lições.

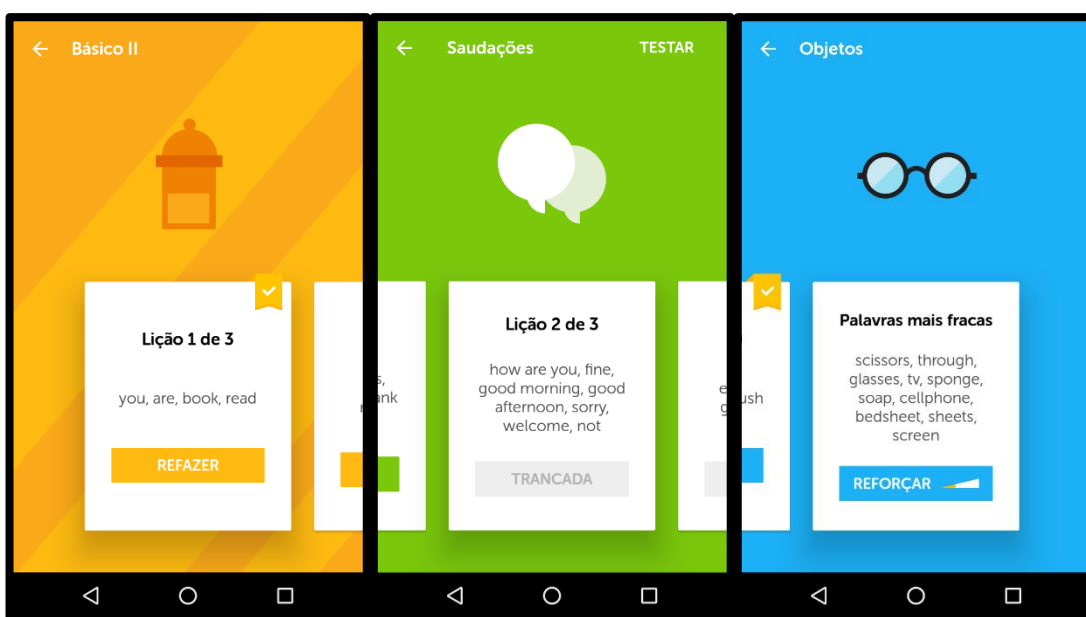


Figura 7: Imagens de como o aplicativo Duolingo é visto no celular de um usuário. Fonte: Duolingo

Em cada lição temos entre doze e dezoito exercícios de tradução e quando o aluno está acertando um grande número consecutivo de exercícios, o mascote

aparece parabenizando-o e incentivando-o a continuar aquele ritmo, como vemos na primeira imagem da figura 8, com frases como “Excelente” ou “Seu trabalho duro está dando resultado” ou “Você aprendeu bastante, parabéns por responder 10 em sequência”, entre muitas outras frases. Também, o feedback que o aluno recebe ao completar os exercícios varia entre correto e incorreto. Quando incorreto, o feedback aparece em vermelho e mostra uma mensagem explicando que a resposta não está certa junto com a resposta adequada, como vemos na segunda e terceira imagem da figura abaixo.

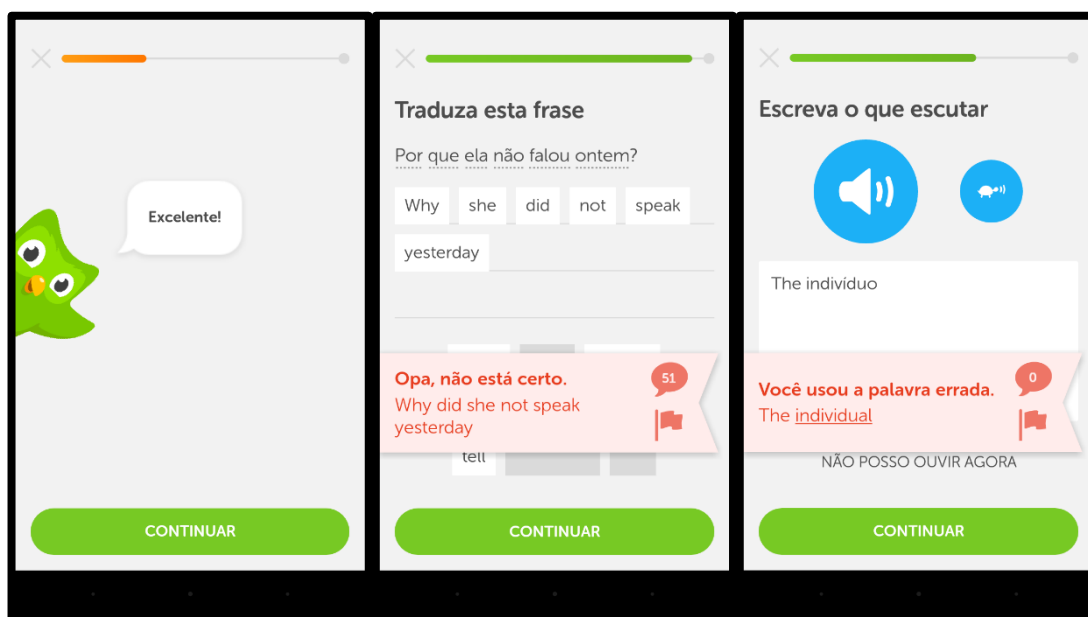


Figura 8: Imagens de como o aplicativo Duolingo é visto no celular de um usuário. Fonte: Duolingo

Quando a resposta é correta, o feedback aparece em verde com a mensagem “Correto!”. Alguns equívocos considerados pelo aplicativo como pequenos são classificados como resposta correta, mas com um alerta sobre o pequeno erro. Ainda, alguns erros de digitação podem ser considerados corretos também com apenas um alerta sobre tal no feedback. Podemos visualizar isso na figura 9.



Figura 9: Imagens de como o aplicativo Duolingo é visto no celular de um usuário. Fonte: Duolingo

O Duolingo é um jogo individual, porém é possível adicionar e competir com amigos também, basta que eles sejam membros do aplicativo e sejam encontrados através de seus perfis. Além disso, qualquer aluno pode criar clubes, em que acontecem competições semanais de quem consegue mais pontos. Ainda, é possível acompanhar quais atividades os membros estão fazendo, pois sempre que um amigo completa uma tarefa isso é notificado no clube, e também reagir com *emojis* (neste caso faces que mostram expressões faciais diversas) e comentar, sendo que em uma versão anterior já apareciam comentários em inglês pré-prontos, acompanhados das suas respectivas traduções, para o usuário escolher, dependendo da situação, tais como “*Keep it up*” ou “*Champion*”. Ou seja, os alunos não interagem livremente um com o outro, mas sim postavam reações e selecionavam comentários prontos para publicar sobre as atividades que aparecem no clube em questão. Entretanto, na versão atualizada não existem mais comentários pré-prontos e, portanto, o aluno pode comentar e interagir livremente. A seguir, na figura 10, podemos ver a primeira imagem mostrando a parte dos amigos e as duas outras mostrando a parte dos clubes do aplicativo.

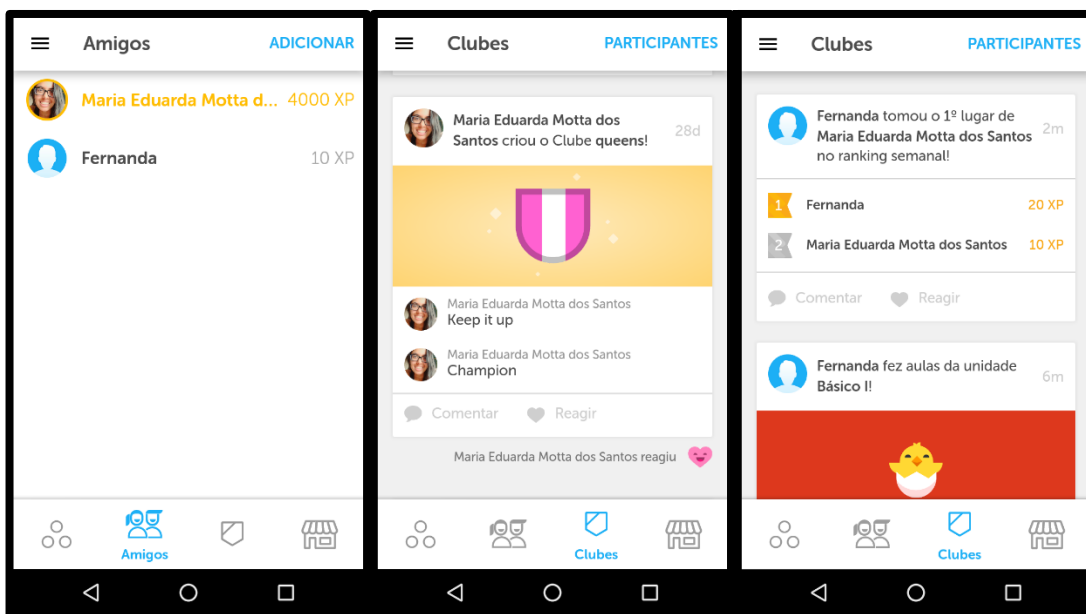


Figura 10: Imagens de como o aplicativo Duolingo é visto no celular de um usuário. Fonte: Duolingo

Além disso, o aluno também pode interagir com outras pessoas para tirar dúvidas nos exercícios das lições. Sempre no feedback aparece um balão de fala com um número (apontada na primeira imagem da figura 11), que equivale ao número de comentários a respeito daquele exercício, em que o aluno pode ter acesso e comentar também, como vemos na segunda imagem figura 11. Além do balão, também aparece uma bandeira (também apontada na primeira imagem da figura abaixo), em que ao clicá-la o aluno pode reportar erros que encontrar no exercício ou na tradução do mesmo como vemos na terceira imagem da figura a seguir.

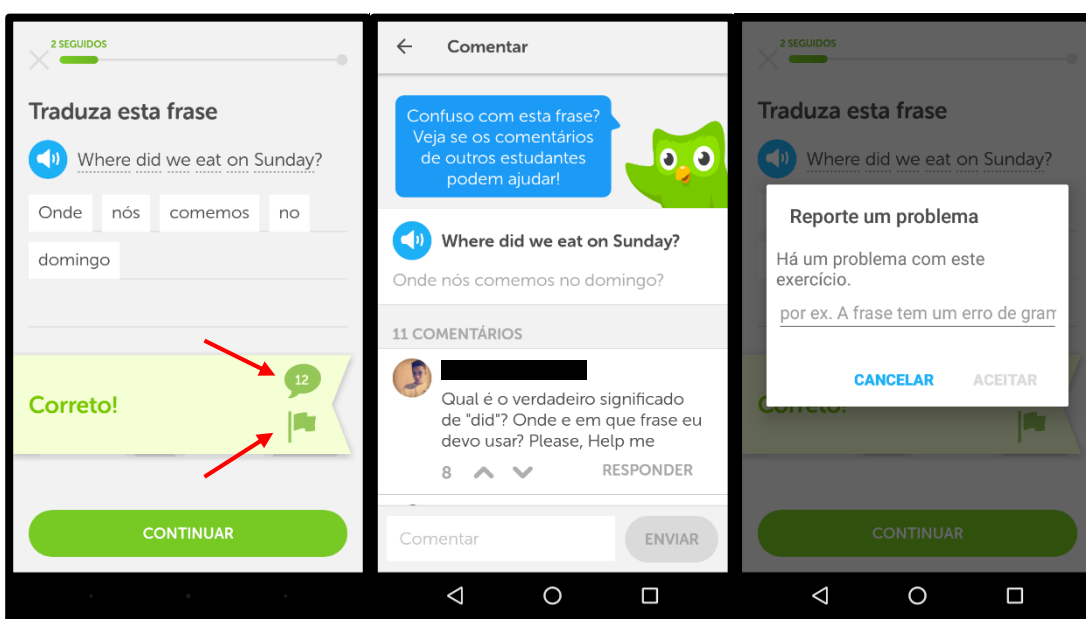


Figura 11: Imagens de como o aplicativo Duolingo é visto no celular de um usuário. Fonte: Duolingo

O aplicativo é online e gratuito, porém há propagandas entre as atividades e exercícios propostos e existe uma versão, chamada “Duolingo Plus”, que é sem qualquer anúncio e também há a possibilidade de fazer *download* das lições para dentro do dispositivo do usuário para que este possa realizar as atividades mesmo sem internet, como mostrado nas imagens da figura abaixo:

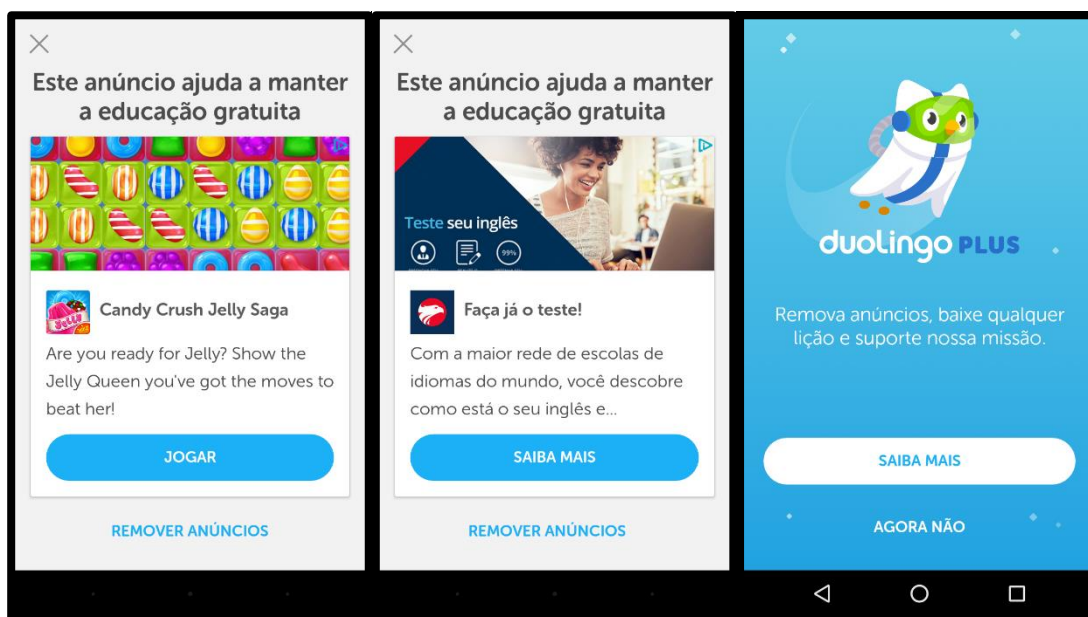


Figura 12: Imagens de como o aplicativo Duolingo é visto no celular de um usuário. Fonte: Duolingo

3.2 ELO

O ELO, que significa Ensino de Línguas Online, é um “sistema de autoria para a produção e montagem de Recursos Educacionais Abertos, voltados especialmente para o ensino de línguas” de acordo com o site¹³. Trata-se de uma plataforma de livre acesso em que professores, através da criação de um perfil com *login* com senha, podem criar atividades personalizadas e diversificadas utilizando todas as ferramentas disponíveis e ainda disponibilizarem-nas online para que qualquer um possa acessar e executar tais atividades também através da criação de uma conta. As atividades podem ou não ser gamificadas e fica a critério de quem cria as atividades escolher que tipo de recursos gamificados serão utilizados, quantas etapas (ou fases) terão, se irão conter ou não feedback e dicas, como e quais estarão disponíveis.

Qualquer um que queira experimentar as atividades pode se inscrever como aluno ou professor ou entrar como visitante. A partir do momento em que se cria um

¹³ <http://elo.pro.br/cloud/aluno/quem-somos.php>

perfil, já se está automaticamente concorrendo com todos os outros usuários, através de um ranking de classificação para atividades gamificadas. Pontos e medalhas são adquiridos através da execução das atividades e seu desempenho em cada uma delas. Quanto mais atividades foram concluídas pelo aluno/jogador, mais pontos são ganhos.

Nas imagens a seguir, podemos ver como o ELO aparece da perspectiva de um usuário que é estudante. Na figura 13, temos a parte inicial para busca de atividades, onde é possível filtrar alguns elementos, tais como língua e nível de dificuldade, além de escolher se quer atividades gamificadas ou não, através dos símbolos de um livro ou de um controle de videogame.

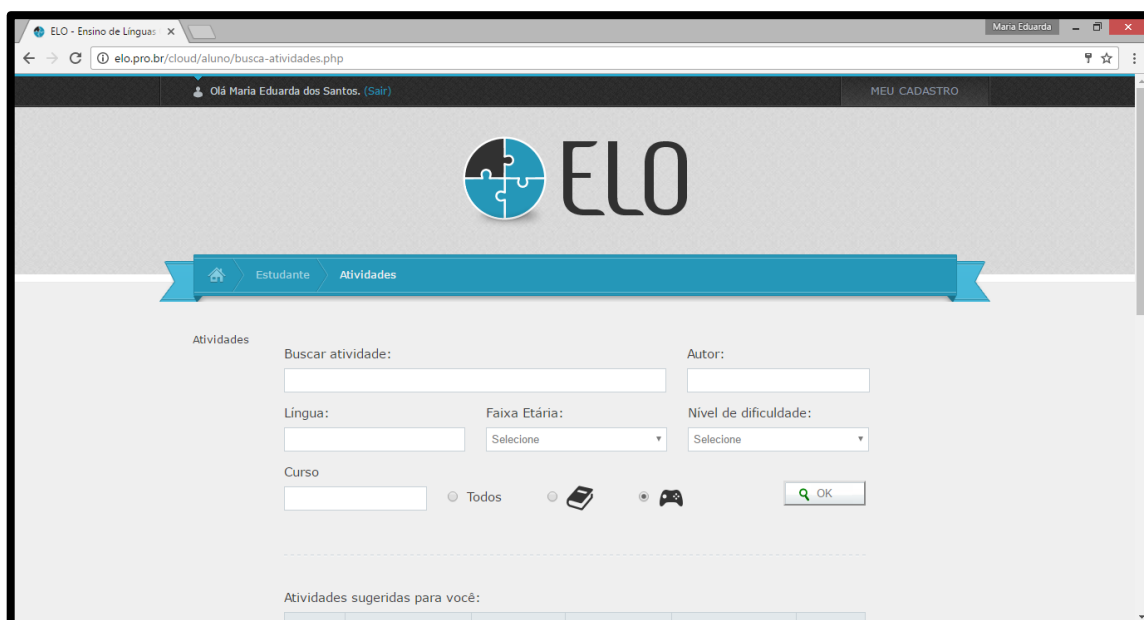


Figura 13: Imagem de como o website é visto no computador para um aluno. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Na figura 14, podemos visualizar a listagem de atividades encontradas após a seleção no filtro, neste caso filtradas para aparecer apenas as gamificadas, independente de língua, nível ou qualquer outro critério.

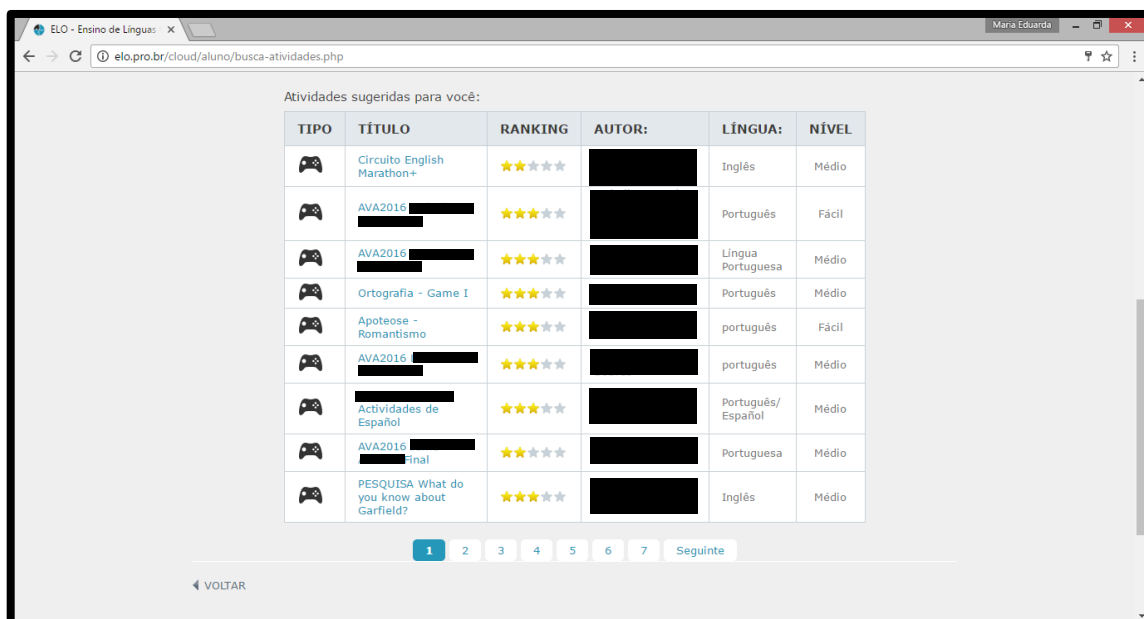


Figura 14: Imagem de como o website é visto no computador para um aluno. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Na figura 15, aparece como é feita uma atividade e em destaque no canto esquerdo da tela, circulado em vermelho, temos os dados do usuário na competição, que mostra qual o número de pontos acumulados, quantos desafios já venceu e sua posição no ranking geral. E na parte de baixo da tela, também circulado, podemos ver quantas etapas percorrermos para chegar ao fim da atividade, seu título e de qual tipo (através das figuras), como jogo da memória, colocar frases em ordem, exercício de completar, pergunta com opções de reposta, etc.

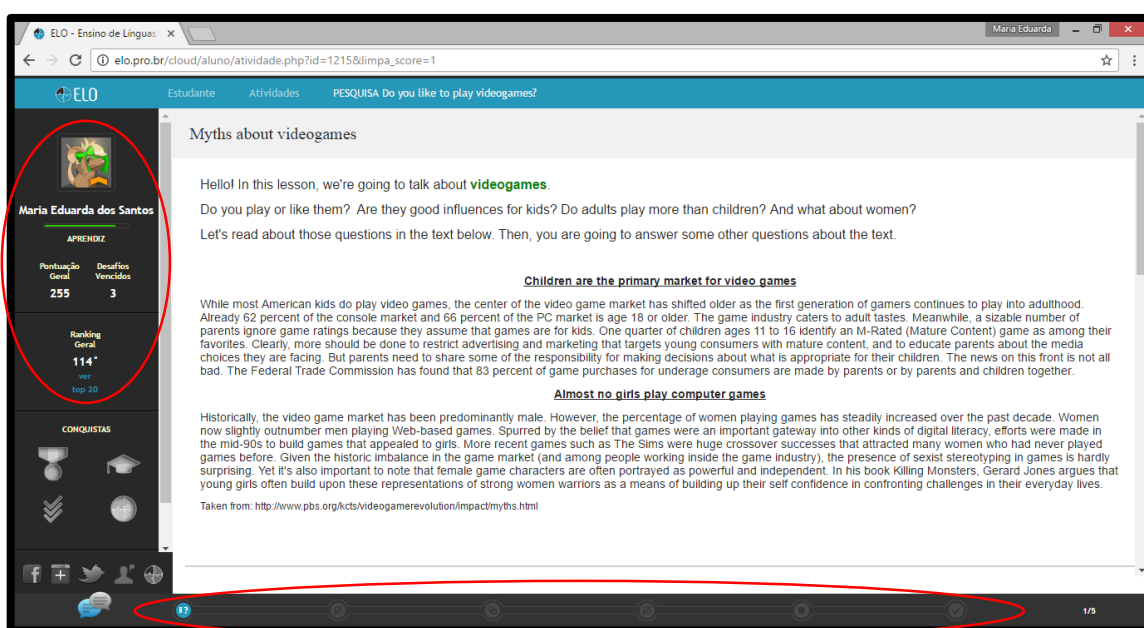


Figura 15: Imagem de como o website é visto no computador para um aluno. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Além disso, também podemos ver na figura 16, circulado no canto esquerdo da tela, as medalhas que podem ser conquistadas por motivos específicos, tais como dedicação em uma atividade, aproveitamento superior a noventa ou oitenta por cento em alguma atividade e também assiduidade na realização de tarefas. Ainda, conseguimos visualizar também em destaque o ranking geral em que todos os cadastrados no site estão competindo através das atividades gamificadas.

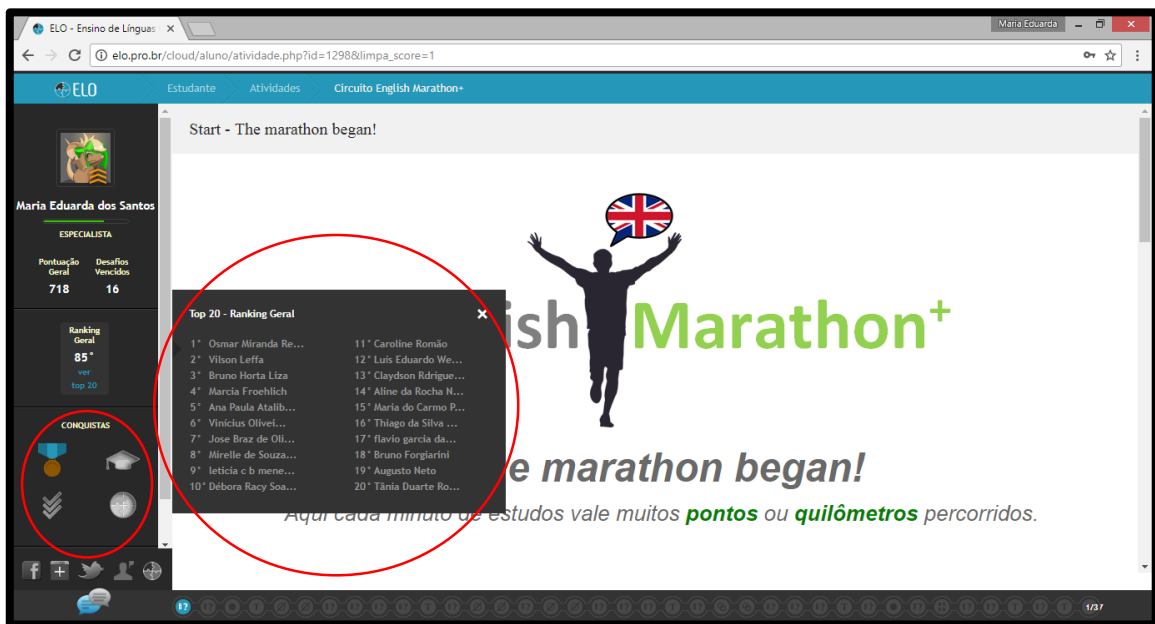


Figura 16: Imagem de como o website é visto no computador para um aluno. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Também é possível que o aluno compartilhe em suas redes sociais que está fazendo uma atividade no ELO através de links disponíveis na forma de imagens (logos), circulos no canto inferior esquerdo da figura 17, e ainda conversar com os membros do site clicando na imagem de dois balões, em que surge uma janela de conversa no canto inferior direito.

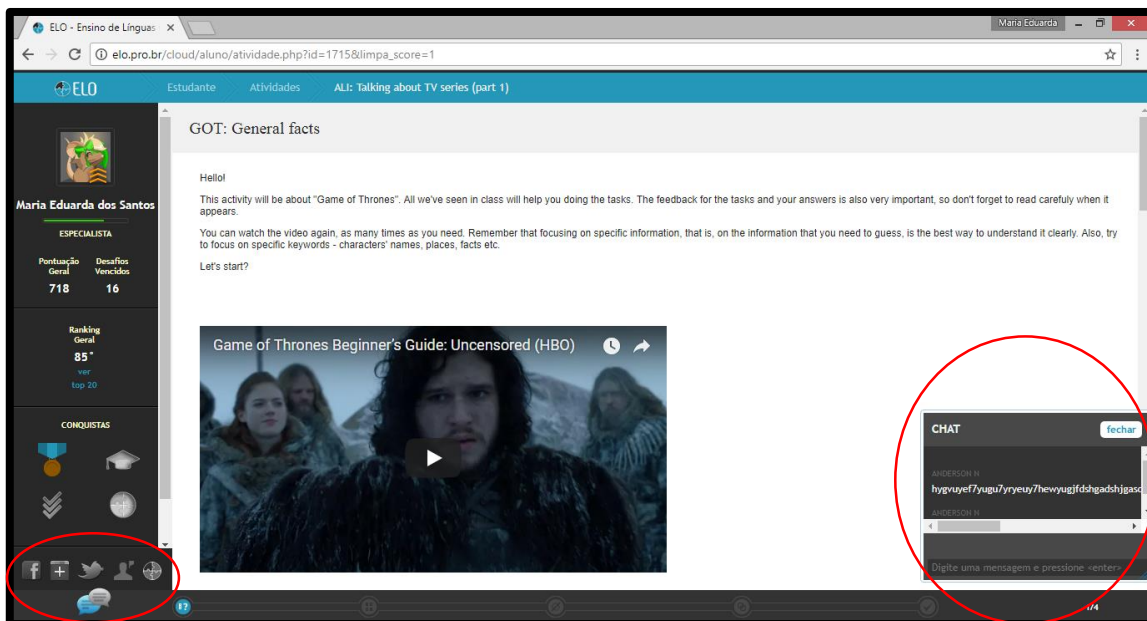


Figura 17: Imagem de como o website é visto no computador para um aluno. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Por fim, na figura 18, vemos um anúncio de promoção de nível, onde podemos observar a existência de sete níveis ao total.



Figura 18: Imagem de como o website é visto no computador para um aluno. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Assim, selecionamos para a análise três atividades de língua inglesa do aplicativo gamificado para aprendizagem línguas Duolingo. São elas os módulos “Básico I”, que trabalha inicialmente as estruturas específicas da língua inglesa e contém três lições; o módulo “Gente”, que trabalha com um vocabulário específico

dentro de determinado contexto e contém três lições; e o módulo “Passado II”, que trata de questões de estrutura gramatical, neste caso um tempo verbal, e contém cinco lições. Então, foram escolhidos módulos que se encontram, respectivamente, no início, no meio e no fim do curso e que abordam diferentes conteúdos.

Também selecionamos três atividades gamificadas de língua inglesa encontradas na plataforma ELO, são elas “*What do you know about Garfield?*” de nível médio e com seis etapas, que foca no conhecimento sobre o personagem famoso da televisão e quadrinhos; “*Oral English - Games*” de nível médio e com cinco etapas, que foca no tema games através de um vídeo e trabalha bastante na habilidade de ouvir (*listening*) dos estudantes, além de conter jogos eletrônicos online como parte da atividade; e “AVA2016 - Apoteose” de nível fácil e com quatro etapas, que é sobre profissões, membros da família, rotina e passado. Cada uma foi produzida por um autor diferente e a escolha destas atividades se concretizou porque todas visam trabalhar com a linguagem dentro de um contexto, tema ou ambiente, e propõem trabalhar diferentes habilidades na aprendizagem de língua, como ler, ouvir e escrever. Além disso, mesmo que sejam atividades feitas por professores não com o intuito de ensinar a língua por si só, mas ser uma ferramenta para a aprendizagem, elas podem ser caracterizadas como uma aula, com início, meio e fim. Ainda, cada uma pertence a um nível de dificuldade distinto e todas abordam diferentes conteúdos de diferentes maneiras, desde estruturas específicas da língua, gramaticais e vocabulário.

Vamos listar os princípios dos bons jogos e as competências comunicativas mostrando que indícios são observados para definir sua presença ou não nas atividades. Para isso, iremos olhar cada lição e etapa, perceber como o vocabulário é introduzido ao aluno, que sentenças ele deve formar ou que exercícios deve completar, o que é considerado para a avaliação do aluno e outros aspectos que ao longo da análise consideraremos importantes para assim constatarmos que condições o aluno recebe para alcançar a competência comunicativa e ainda buscaremos nestas atividades a presença dos princípios dos bons jogos para percebermos como as atividades gamificadas introduzem aspectos importantes de jogos que alcançam a aprendizagem.

Primeiramente, iremos descrever as três atividades selecionadas do Duolingo, após iremos identificar os princípios dos bons jogos presentes nas três atividades

apontadas e logo depois identificaremos quais competências comunicativas são encontradas nas mesmas. Em seguida, apresentaremos as três atividades escolhidas do ELO e também analisaremos quais princípios dos bons jogos são contemplados nas mesmas e depois quais competências comunicativas são evidenciadas nessas atividades.

4. ANÁLISES

4.1. DUOLINGO

Vamos iniciar descrevendo como cada atividade do Duolingo apresenta-se para o aluno, olhando através de suas lições e exercícios. O primeiro módulo que observaremos é o módulo “Básico I”, que é o primeiro do aplicativo, ou seja, é a introdução para o aluno que vai estudar a língua inglesa por ele. A primeira lição inclui o vocabulário “*man, woman, I, am, a, boy e girl*”, a segunda “*he, is, she, child, see e ball*” e a terceira “*have, cat, dog e and*”, todas contêm alguns tipos de exercícios padrões do aplicativo, como veremos a seguir.

O primeiro deles é a aparição de quatro imagens com suas descrições em inglês e o aluno deve escolher a opção certa para perguntas do tipo “qual destes é mulher?” Quando clicado, uma voz, por vezes feminina e em outras masculina, pronuncia a palavra em inglês. Em outro exercício, o aluno precisa traduzir sentenças simples, como “*A woman*”, escolhendo entre as opções que o aplicativo apresenta, tais como “tenho”, “ele”, “mulher”, “Uma”, “estou” e “menino” e é possível também esse mesmo formato de exercício, mas ao invés de traduzir do inglês para o português, o aluno deve traduzir do português para o inglês.

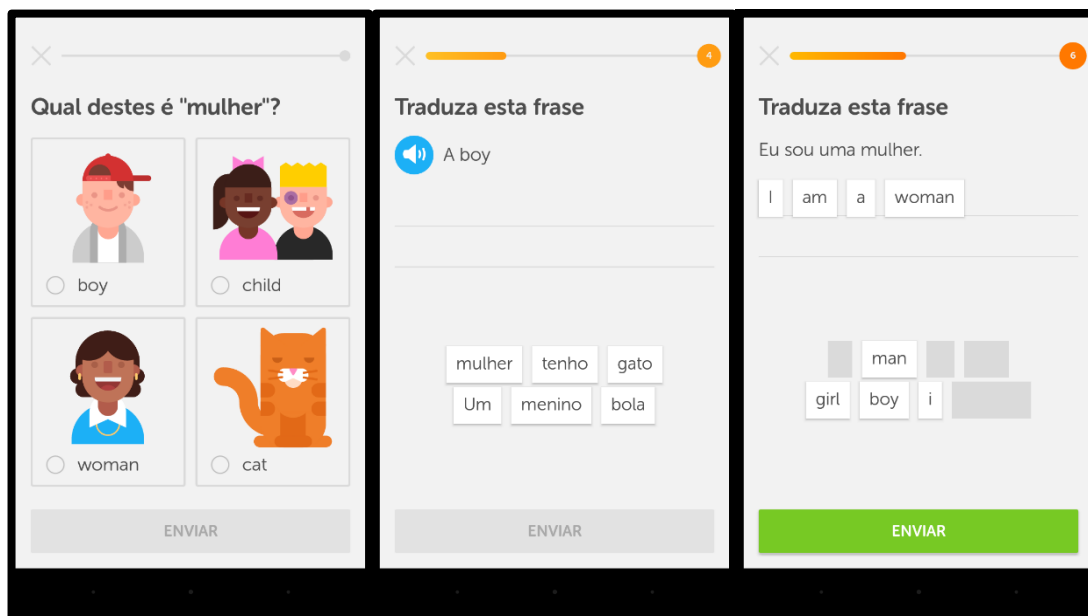


Figura 19: Imagens dos exercícios do módulo “Básico I”. Fonte: Duolingo.

Em outro exercício é preciso ligar os pares, a palavra em inglês e sua tradução em português. Também é possível pedir a tradução de uma frase do português para o inglês sem as opções pré-prontas, o aluno precisa escrever e é possível clicar nas

palavras das frases, tanto em português como em inglês, para aparecer suas possíveis traduções, e palavras novas aparecem em destaque com a cor amarela. A partir da segunda lição este exercício aparece, porém para traduzir do inglês para o português.

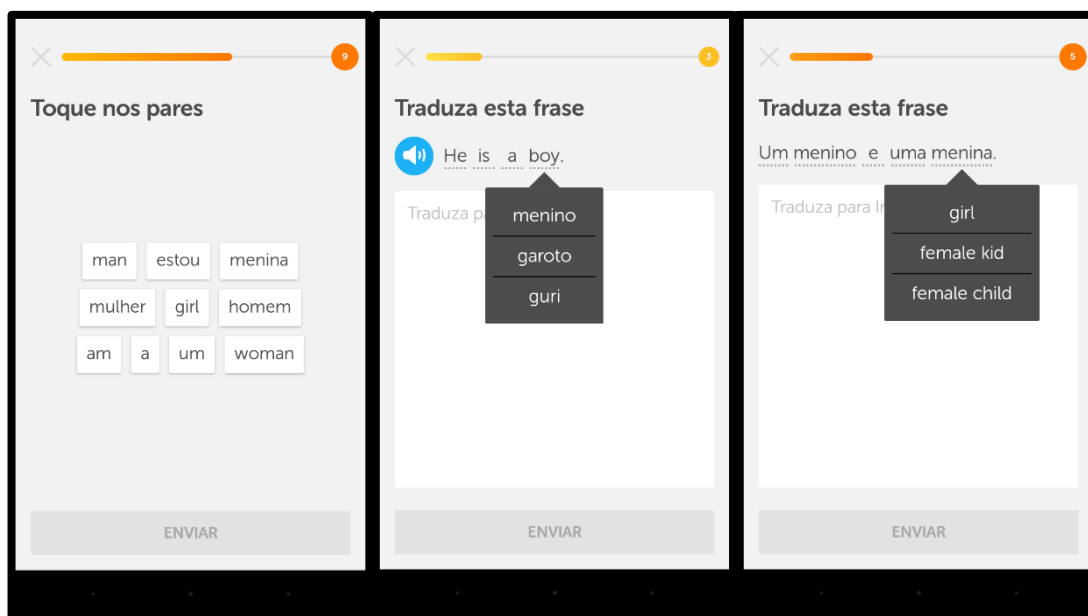


Figura 20: Imagens dos exercícios do módulo “Básico I”. Fonte: Duolingo.

Também pode aparecer uma imagem com o nome em português e o aluno deve escrever em inglês. Em outro exercício aparece uma palavra em português e três opções em inglês, na qual os alunos devem selecionar a opção que condiz com a tradução correta. Ainda há um em que o aluno deve selecionar a opção correta para completar a frase.

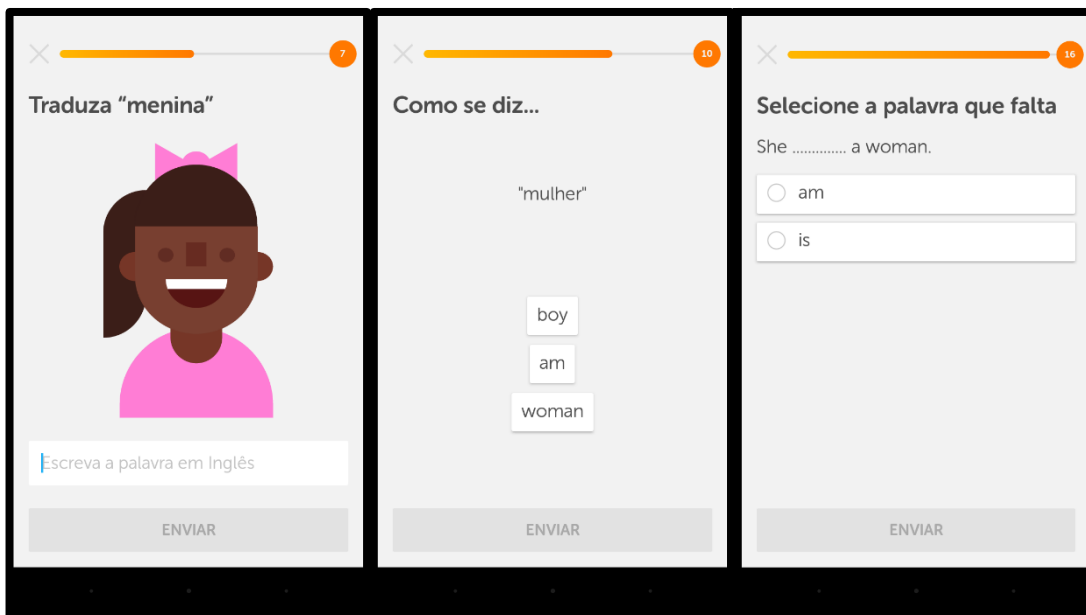


Figura 21: Imagens dos exercícios do módulo “Básico I”. Fonte: Duolingo.

Por fim, a partir da terceira lição, há um exercício em que o aluno deve repetir a frase em inglês, que pode ser lida e ouvida quantas vezes quiser, utilizando o microfone de seu dispositivo. Não sabemos ao certo que critérios são usados para distinguir uma resposta certa, quando não é possível acertar este exercício por três vezes seguidas, a lição segue adiante e não é necessário voltar novamente. Em todos os exercícios, ouvimos a pronúncia das palavras em inglês sempre, mesmo quando não as selecionamos.



Figura 22: Imagens dos exercícios do módulo “Básico I”. Fonte: Duolingo.

Seguiremos com a segunda atividade a ser observada, o módulo “Gente”, que está localizado no meio do curso e aborda vocabulário relacionado com pessoas, dentro de formas gramaticais já vistas, que neste caso é o presente. O módulo tem três lições que contêm o vocabulário “*person, baby, friend, boyfriend, girlfriend, public e enemy*”; “*humans, committee, conference, culture, foundation, population e youth*”; e “*relationship, village, individual, couple, lady, citizens, victim e people*” respectivamente. Os exercícios das lições possuem um padrão que é praticamente o mesmo apresentado nas lições do primeiro módulo mostrado, com apenas dois novos tipos de exercício, como veremos a seguir, e não seguem a mesma ordem de aparição do primeiro módulo, a não ser pelo primeiro exercício da primeira lição contendo figuras.

Novamente, começa com um exercício em que o aluno deve escolher qual imagem com descrição em inglês corresponde à tradução da palavra apresentada na pergunta em português, como no exemplo “Qual destes é bebê?”. Em próximos exercícios o aluno precisa traduzir sentenças, do inglês para o português e vice-versa, já sem as opções pré-prontas para selecionar para as respostas, então o aluno precisa digitá-las. Sempre que há frases, as palavras novas aparecem na cor amarelo e é possível clicar em qualquer uma para saber sua(s) possível(s) tradução(s).

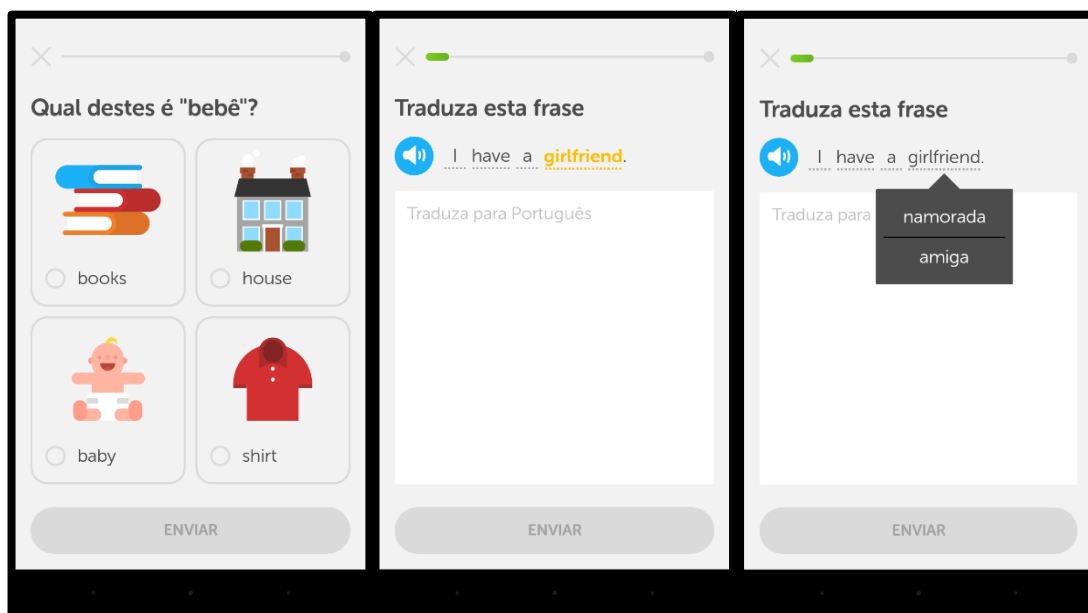


Figura 23: Imagens dos exercícios do módulo “Gente”. Fonte: Duolingo.

Também continua o exercício em que o aluno precisa traduzir sentenças escolhendo dentre as opções fornecidas pelo exercício, a tradução pode ser tanto do

inglês para o português como vice-versa, muitas vezes repetindo a mesma frase para que o aluno faça os dois tipos de tradução com o mesmo vocabulário. Outro exercício presente é o que o aluno deve ligar os pares, a palavra em inglês e sua tradução para o português, assim como em todos os módulos anteriores.



Figura 24: Imagens dos exercícios do módulo “Gente”. Fonte: Duolingo.

Além disso, o módulo também possui o exercício em que uma palavra aparece em português e três opções em inglês para o aluno escolher a tradução correspondente. O módulo também contém mais um exercício com imagem, em que aparece uma figura referente a uma palavra escrita em português e a ordem para traduzi-la. Neste módulo, em nenhuma das lições temos o exercício que pede para o aluno selecionar a opção correta para completar a frase, porém há um exercício em que o aluno deve selecionar a tradução completa para uma frase, no qual existem três opções e apenas uma resposta correta.

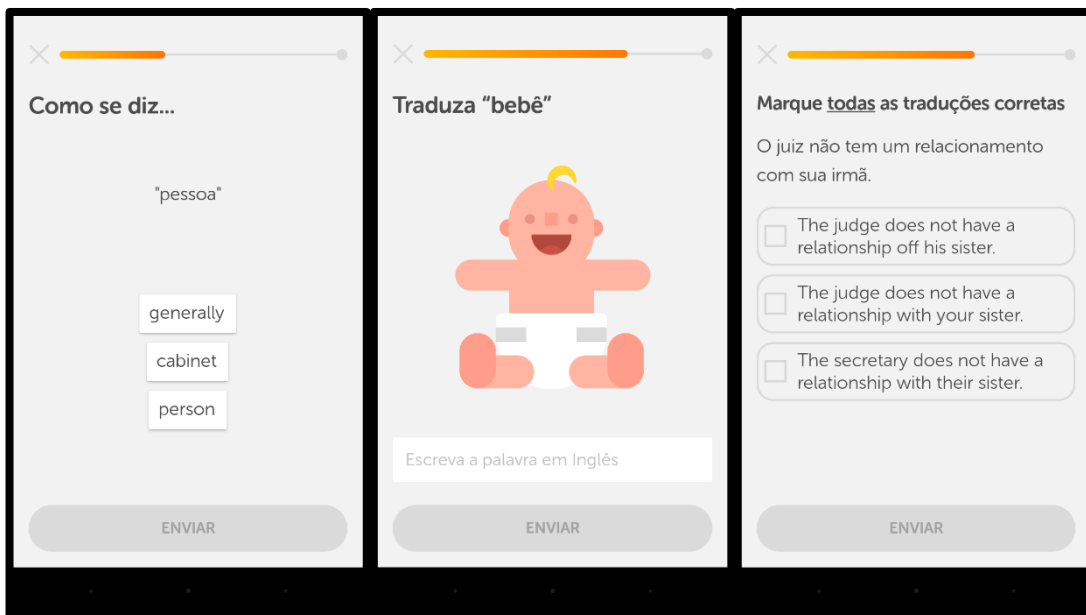


Figura 25: Imagens dos exercícios do módulo “Gente”. Fonte: Duolingo.

Além deste, neste módulo também temos um exercício no qual o aluno precisa escutar um áudio de uma frase em inglês, geralmente curta como “*Do you have a boyfriend?*” ou “*The individual*”, e transcrevê-la. Neste exercício existem duas opções de áudio, o áudio normal que é falado em ritmo de fala comum, e o áudio lento, representado pela sombra de uma tartaruga, em que a frase é falada palavra por palavra de forma mais demorada. Por fim, temos o exercício em que o aluno deve repetir uma frase em inglês que está escrita e pode ser lida e ouvida por ele quantas vezes quiser, utilizando o microfone do dispositivo.

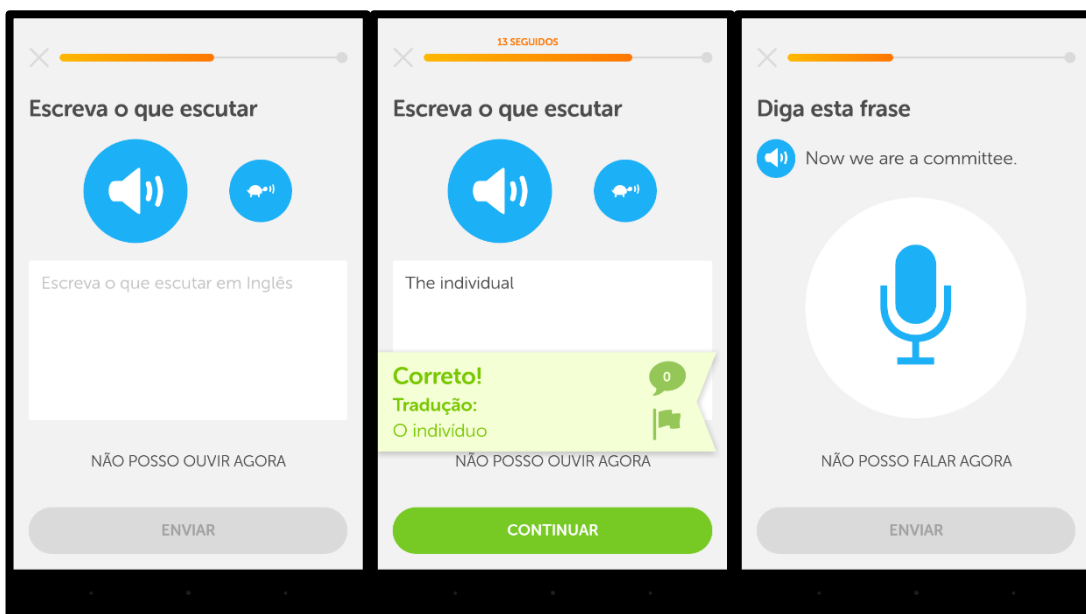


Figura 26: Imagens dos exercícios do módulo “Gente”. Fonte: Duolingo.

Como vimos, as sequências de exercícios apresentados nos módulos “Básico I” e “Gente” são extremamente similares apesar da diferença de nível, já que o último se encontra vinte e seis módulos após o primeiro. Ou seja, durante todos os módulos desde o primeiro até este a ser analisado, o aluno seguirá uma sequência praticamente idêntica de exercícios em todas as lições, apenas com novo vocabulário acrescentado.

Finalmente, a última atividade do Duolingo que observaremos é o módulo “Passado II”, que trata do uso do auxiliar “*did*” em frases negativas e interrogativas no passado. Este módulo possui cinco lições que incluem o vocabulário “*did, eat, see, go, drink, hear, say*”; “*like, tell, make, answer, do, speak, talk*”; “*find, want, follow, play, know, use, ask*”; “*add, look, feel, watch, happen, leave, remember*”; e “*have, write, love, work*” respectivamente nas lições. Assim como os dois módulos apresentados anteriormente, a atividade também possui o mesmo padrão de exercícios de tradução, que assim como no último módulo analisado, não segue uma ordem específica para os tipos de exercícios.

Neste módulo não há exercícios em que o aluno precise associar palavra com imagem, então as lições já começam com exercícios de traduzir frases, que podem ser do inglês para o português ou vice-versa. Lembrando que é comum pedir ao aluno para traduzir a mesma frase mais de uma vez na mesma lição, mas de maneiras diferentes, como por exemplo, com opções pré-prontas e para o aluno digitar ou então do português para o inglês e do inglês para o português. Além disso, as palavras novas em inglês sempre aparecem em amarelo e o aluno tem a opção de clicar em cima de qualquer palavra para saber as suas possíveis traduções.

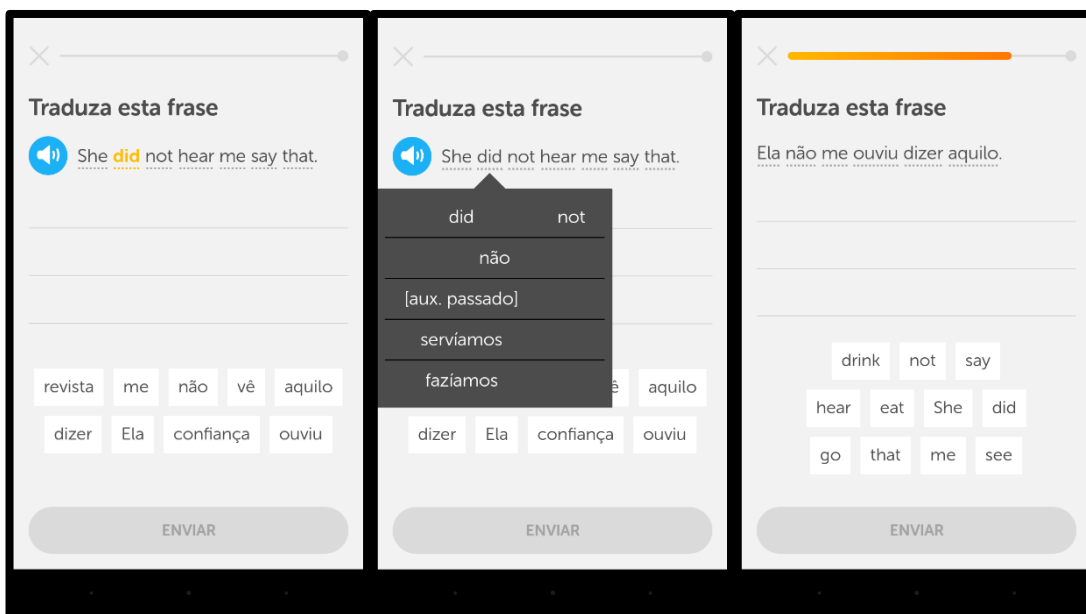


Figura 27: Imagens dos exercícios do módulo “Passado II”. Fonte: Duolingo.

Os exercícios para traduzir frases podem ter opções para o aluno selecionar, como mostrado na figura acima, ou então solicitar que o aluno escreva a resposta, como na primeira imagem da figura abaixo. Este módulo também traz o exercício de escolher a tradução certa para uma palavra dentre três opções e o exercício para ligar os pares de traduções, as palavras em inglês com as palavras em português.

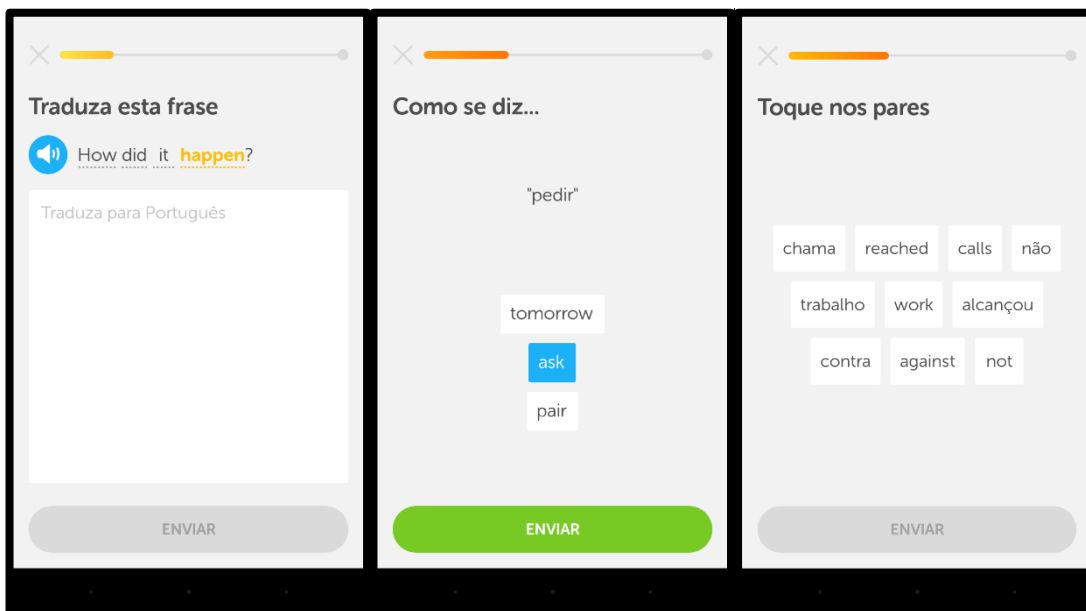


Figura 28: Imagens dos exercícios do módulo “Passado II”. Fonte: Duolingo.

Ainda, o módulo traz exercícios para completar as frases com as opções dadas, que variam entre duas e quatro alternativas a escolher. Além destes, a atividade

também traz exercícios de escuta, em que o aluno deve ouvir o áudio de uma frase em inglês e transcrevê-la, sendo que aqui já temos frases maiores e não necessariamente curtas como visto no módulo anterior e ainda o exercício de fala, em que o aluno deve repetir a frase dada através do microfone de seu dispositivo.

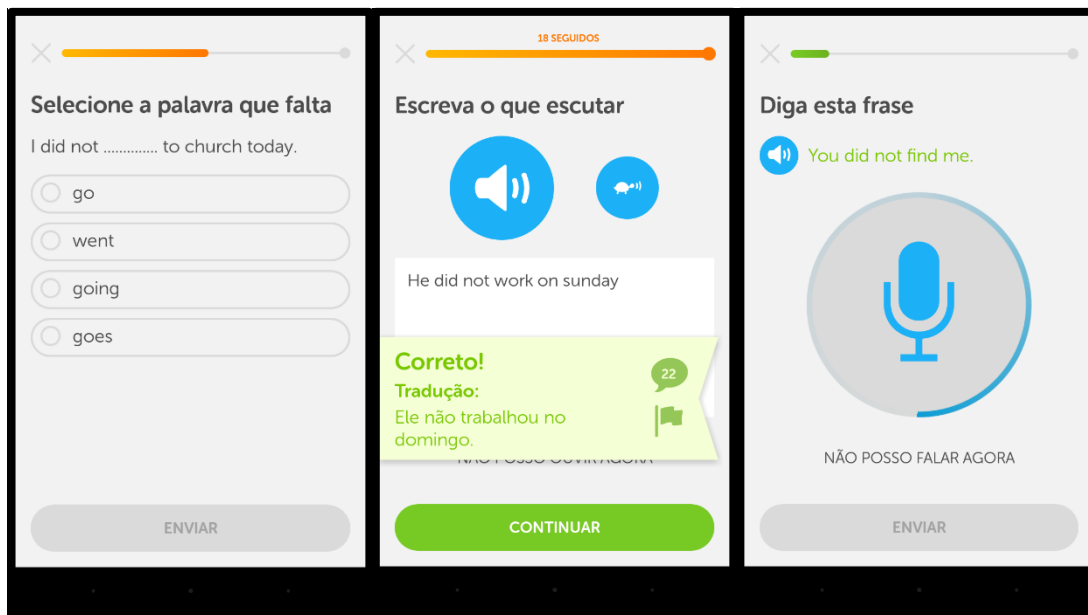


Figura 29: Imagens dos exercícios do módulo “Passado II”. Fonte: Duolingo.

4.1.1 Os bons jogos no Duolingo

Para iniciar nossa análise, vamos identificar quais princípios dos bons jogos estão presentes nos três módulos do aplicativo e de que forma. É importante salientar que alguns dos princípios identificados a seguir não estão presentes apenas nos módulos a serem analisados, mas no aplicativo como um todo, e da mesma maneira serão considerados como contemplados nos módulos visto que são partes que não podem ser analisadas separadamente.

O primeiro princípio, que é o da identidade, é contemplado nas três atividades apresentadas, não nos módulos que estão sendo analisados especificamente, mas no aplicativo gamificado como um todo, porque ao iniciar uma conta no Duolingo o aluno cria um perfil próprio em que pode incluir o nome, foto, tempo de atividade personalizado, idiomas que quer aprender e compartilhar essas informações com amigos selecionados pelo próprio estudante. Contudo, não há nenhum personagem a ser escolhido pelo aluno para realizar as atividades, ele próprio é o protagonista da história sem qualquer figura fictícia representativa. O único personagem existente é o Duo, uma coruja que interpreta o instrutor das atividades e pode ser considerado o

masquete do aplicativo, que aparece sempre que uma lição ou módulo é completado, além de se mostrar no meio das lições que estão sendo executadas com frases de incentivo, ou quando se atinge uma meta ou conquista.

O segundo princípio, que é o da interação, também está contemplado em todas as atividades, pois faz parte do aplicativo, já que este reage a qualquer comportamento do aluno nas atividades através de feedback instantâneos. Quando o aluno erra em algum exercício, o retorno é o aviso em vermelho “Você usou a palavra errada” nos exercícios de escrever ou “Opa, não está certo” nos exercícios de selecionar a(s) opção(s) correta, junto com a resposta certa abaixo e, ao final da lição, o mesmo exercício aparece novamente, pois ela só é concluída quando o aluno acerta todos os exercícios. Já quando o aluno acerta, aparece um aviso em verde escrito apenas “Correto!”, e ainda há a opção de ter um feedback a mais caso o aluno comente um erro considerado pequeno pelo aplicativo. Além disso, o aluno é sempre cobrado para realizar o mínimo de atividades diárias, ganha mais pontos por ultrapassar as metas estipuladas, adquire medalhas para diferentes tarefas realizadas e é desafiado a apostar seus lingots para manter sete dias seguidos de atividades completadas. Portanto, fica claro que o aluno interage com o aplicativo e suas atividades. Ainda, é permitido que o aluno se comunique com outros através de comentários nas postagens dos clubes ou para tirar ou responder dúvidas nos exercícios.

Quanto ao terceiro princípio, o da produção, do nosso ponto de vista, existem evidências de que o princípio possa ser contemplado nos três módulos, ainda que as atividades não mudem de jogador para jogador e não ocorra interferências diretas que o aluno possa fazer aos exercícios ou sobre qualquer decisão na atividade. O aluno pode sempre reportar erros que encontre em qualquer exercício e também deixar um comentário sobre ele para que qualquer pessoa tenha acesso, seja perguntando ou respondendo alguma dúvida. Também há um questionário oferecido para o aluno responder que tem como objetivo avaliar o seu conhecimento na língua até aquele momento e promover melhorias futuras nas atividades. Além disso, o aluno tem opções de escolha ao montar o perfil e opções de compras com os lingots ganhos na execução das atividades que auxiliam no seu desempenho que podem ser consideradas como produção. Ainda, o aluno pode, no site do Duolingo, contribuir com o curso caso domine a língua que será aprendida e a língua em que será ensinada.

Portanto, há contribuição do aluno para as atividades, ainda que não seja uma colaboração instantânea.

Em relação ao quarto princípio, que trata da tomada de risco, também conseguimos encontrar indícios de que é contemplado nos três módulos porque em nenhum momento o aluno tem a possibilidade de perder tudo o que fez caso cometa algum erro, a lição segue normalmente e há chances de acertar o exercício que foi errado posteriormente, pois a lição só termina quando todos os exercícios são acertados, ou seja, o aluno sempre repete os exercícios até acertá-los sem perder uma quantidade significativa de pontos e nem frequência por isso. Além disso, podemos dizer que as facilidades que podem ser compradas com os lingots, tais como deixar de completar uma atividade algum dia ou apostar mais lingots em alguma lição, ajudam o aluno a perder o medo de errar e, por isso, podem ser consideradas como uma diminuição de risco. Quanto aos exercícios de teste, para passar um módulo sem precisar completar todas as lições, o aluno recebe três corações, que representam vidas no jogo, e portanto pode errar até três vezes sem grandes consequências, apenas perdendo chances de ganhar algumas medalhas. Ou seja, o quarto princípio é contemplado no módulo.

Já o quinto princípio, que é sobre customização, é possível de ser percebido parcialmente no primeiro módulo apresentado, pois apesar de o aluno não pode seguir caminhos diferentes ou adaptar suas respostas, já que trata-se de atividades descontextualizadas que não permitem ao aluno a possibilidade de diferentes interpretações de circunstâncias, há certas concessões graças a questões sociolinguísticas próprias das línguas, que permitem que mais de uma resposta seja considerada certa, mesmo tratando-se de tradução literal. Por exemplo, “*boy*” aceita “menino”, “garoto” ou “guri” como tradução correta; e segundo, porque o aplicativo como um todo permite, através das configurações, que o aluno escolha quais tipos de exercícios ele terá acessibilidade, tais como os de escutar ou de falar. Quanto ao segundo módulo, “Gente”, o princípio também é contemplado parcialmente, como podemos ver nos exemplos a seguir, o aluno pode traduzir a palavra “*friends*” como “amigos” ou “amigas” ou ainda “amigos e amigas”, ou a palavra “*youth*”, que é traduzida pelo aplicativo como “juventude”, “mocidade” ou “adolescência” e aceita que o aluno coloque “jovens” ou “adolescentes” como tradução correta. O mesmo ocorre no terceiro módulo que estamos analisando, em que temos como exemplo a palavras

“*students*” que pode ser traduzida como “estudantes”, “alunos”, “alunas” ou “alunos e alunas” e também apesar de em nenhum momento mostra a contração de “*did*” e “*not*” juntos, aceitar que o aluno use “*didn’t*” também como resposta correta. Além disso, também podemos perceber indícios do princípio no aplicativo porque o aluno pode adaptar sua meta diária e quais tipos de exercícios ele terá acessibilidade, tais como os de escutar ou de falar, sempre tendo como opção não realizar aqueles que envolvam áudio e microfone.

Para o sexto princípio, que é a agência, temos indícios de que é parcialmente contemplado nos três módulos analisados, isso porque ainda que eles contemplem a identidade, a interação e em parte a customização, não conseguimos encontrar evidências suficientes para que o aluno se sinta no controle da atividade, pois os tipos de exercícios são sempre iguais (todas as lições seguem o mesmo padrão), a maioria das tarefas são de selecionar a(s) resposta(s) correta(s) e então não há uma produção mais autêntica, em que o aluno deve escrever por exemplo. Além disso, a interação com o jogo através dos feedback é bem pequena, com apenas uma indicação de certo ou errado com a tradução e por vezes a indicação de um pequeno erro e também nenhuma mudança de caminho ocorre, não importa a variação da resposta. Então, apesar de o aluno poder seguir caminhos diferentes quanto à tradução, receber feedback instantâneos nas atividades e tomar riscos sem grandes consequências, não encontramos outros subsídios mais fortes que permitam a sensação de controle pelo aluno e, por isso, consideramos este princípio parcialmente contemplado, já que ainda que pouco e com limitações, conseguimos visualizar certa sensação de controle pelo aluno graças aos outros princípios contemplados.

Quanto ao sétimo princípio, que trata de problemas bem ordenados, é possível ser identificado no primeiro módulo através das lições, que sempre utilizam o vocabulário aprendido na lição anterior junto com o vocabulário que está sendo aprendido no momento. Ademais, as atividades sempre contemplam a palavra ou forma de diversas maneiras para que o aluno possa usar em diferentes frases, começando com a palavra sozinha e depois inserindo a palavra em frases que vão aumentando gradativamente o número de elementos. Esta ordem é um padrão que se repete em todas as lições. Para o segundo módulo, também identificamos o princípio porque conseguimos visualizar que os exercícios da atividade seguem uma ordem que vai aumentando o nível de dificuldade a cada nova missão, apesar de

agora não ter mais um padrão de sequência tão estrito como no primeiro módulo. Por exemplo, o primeiro exercício da primeira lição pede para que o aluno escolha a tradução correta dentre quatro opções com uma imagem cada, logo aparecem exercícios para traduzir selecionando as opções de palavras ou escrevendo. A partir da segunda lição, após alguns exercícios o aluno deve realizar os exercícios de fala, seguindo com os exercícios de tradução. Os exercícios de escutar e escrever apenas aparecem na terceira lição deste módulo. Além disso, o vocabulário utilizado nos exercícios também contempla o que o aluno já viu nos módulos e lições anteriores, seja nas frases que apresentam uma ou mais palavras ainda não vistas ou nos exercícios que o aluno deve ligar palavras aleatórias às suas traduções, pois não apenas o vocabulário do módulo está neste exercícios, mas outros já vistos. Já no terceiro módulo, como vimos na sua apresentação, não existe uma ordem gradativa de dificuldade ou tipos de exercícios que o aluno deve fazer em sequência, porém o vocabulário visto anteriormente também é utilizado nos exercícios sempre, portanto, para o módulo “Passado II” o princípio é parcialmente contemplado.

Com relação ao oitavo princípio, que trata de desafios e consolidação, é contemplado no primeiro módulo. Se observarmos como as atividades são apresentadas ao aluno, podemos identificar uma sequência que vai introduzindo cada vez mais dificuldade, como primeiro apresentar opções de resposta com imagens, depois apenas opções de resposta escrita e a seguir é solicitado uma resposta que deve ser digitada pelo aluno e todas as três lições seguem em torno desta ordem de atividades. Já para o módulo “Gente II”, não conseguimos identificar indícios claros de que este princípio é contemplado e então o consideraremos parcialmente contemplado. Isto porque podemos identificar certos indícios pelo modo que já mostramos que foi contemplado o princípio anterior, com exercícios que vão gradativamente aumentando o nível de dificuldade e acrescentando vocabulário. Contudo, há um número limitado de tipos de exercícios, já mostrados na apresentação do módulo, que são basicamente os mesmos de todos os outros módulos e que se repetem ao longo das três lições. E quanto ao terceiro módulo, os diferentes exercícios não seguem qualquer ordem sequencial específica, e, assim como no segundo módulo, são um número limitado de tipos de exercícios. Considerando que o aluno já viu estes tipos de exercícios em todos os módulos anteriores, podemos identificar uma

certa consolidação, mas nenhum desafio novo é lançado ao aluno, portanto, consideramos este princípio parcialmente identificado no módulo “Passado II”.

O nono princípio, que é sobre avisos na hora certa e sob demanda, é contemplado nos três módulos porque as informações e avisos aparecem na tela sempre que requeridas pelo aluno ou quando necessárias e não atrapalham o andamento da atividade. Como dito anteriormente, os feedback para apontar o erro ou acerto aparecem imediatamente para o aluno ao completar um exercício, também nos exercícios de traduzir frases, tanto em inglês como em português, os alunos podem consultar a tradução das palavras quando selecionadas para que as possíveis traduções apareçam na tela, e ainda quando o aluno acerta os cinco primeiros exercícios na lição aparece o mascote do aplicativo parabenizando o aluno antes de ele seguir adiante e ao final de cada lição há um aviso de lição concluída juntamente com a pontuação ganha por completá-la, assim como ao final do módulo. Portanto, não há “poluição” de informações desnecessárias para o aluno porém há disponibilidade de consulta quando necessário.

Já o décimo princípio, sobre sentido contextualizado, não é contemplado em nenhum dos módulos aqui apresentados e nem no Duolingo como um todo, visto que se trata de um aplicativo para a aprendizagem de línguas e o foco é o uso da língua nos contextos sociais da realidade e, portanto, não existe lógica ou razão trazer palavras que só fazem sentido dentro das atividades. Entretanto, algum vocabulário presente não só nos módulos, mas no aplicativo como um todo podem entrar para essa circunstância, tais como “lingots”, que é o dinheiro do aplicativo, e “ofensivas”, que se refere ao número de dias que se jogou. É importante ressaltar que na atividade o sentido da linguagem deve ser contextualizado, mas neste caso não pode fazer sentido apenas dentro da atividade e portanto é entendível que tal princípio não seja identificado.

No que se refere ao décimo primeiro princípio, da frustração prazerosa, não conseguimos identificar indícios no primeiro módulo. Podemos dizer que isso varia de aluno para aluno, pois o que é fácil para um pode ser difícil para outro. Mas, é possível perceber que o módulo “Básico I” fica preso a um número limitado de vocabulário e também que todas as lições seguem em torno de uma mesma ordem (exercícios com imagens, depois seleção de palavras e seguir digitada pelo aluno), o que pode deixar as atividades aparentando ser fáceis demais, já que seguem um padrão. Além disso,

trata-se de exercícios com o objetivo de traduzir palavras e na maioria das ocasiões é possível consultar suas traduções selecionando-as no próprio exercício. Para o segundo módulo também não conseguimos identificar o princípio, há indícios de dificuldade pelo que foi mostrado no princípio de ter problemas bem ordenados, entretanto a dificuldade é limitada. Ainda que existam diferentes tipos de exercícios, que combinem áudio, fala e escrita, a maioria dos exercícios traz a opção para o aluno verificar a tradução antes de escrever a resposta final. Os exercícios para selecionar a tradução correta dentre três opções não mostra opção parecidas ou que possam confundir o aluno para testar seus conhecimentos e atenção, mas geralmente traz opções bem distintas. Também, mesmo já sendo o vigésimo segundo módulo do aplicativo, são poucos exercícios de fala e áudio, sendo que neste último o aluno ainda tem a opção do áudio lento, para escutar a frase dita mais devagar com separação de palavras clara. Além disso, os tipos de exercícios se repetem bastante ao longo de todo o módulo e permite que o aluno já consiga montar e apenas repetir sua estratégia. No terceiro módulo, os tipos de exercícios não aparecem seguindo uma ordem específica, existem bem mais exercícios que envolvem áudio e fala e com frases maiores e mais complexas, além de, porque o aluno já viu muitas das palavras em outros contextos nos módulos anteriores, as palavras trazerem mais opções de traduções e portanto não tornar a resposta tão óbvia através da consulta. Ainda assim, é um número limitado de tipos de exercícios, as palavras e frases são constantemente repetidas na mesma lição e, por isso, consideramos o princípio parcialmente contemplado no módulo “Passado II”.

Em relação ao décimo segundo princípio, que trata de pensamento sistemático, consideramos parcialmente contemplado em todos os módulos aqui apresentados. Todas as atividades levam ao mesmo caminho, não existem outras opções, e, portanto, não induzem o jogador a pensar em suas escolhas de resposta, pois cada lição traz uma sequência já ordenada de exercícios que irão levar o aluno ao mesmo caminho, que é completar o módulo, não importa a ordem, as respostas ou a quantidade de erros ou série de acertos do aluno, ou seja, todos irão seguir exatamente o mesmo caminho e chegar no mesmo final. O pensamento, aqui, é mais objetivo e prático, tencionando o aluno a apenas chegar ao fim da lição com todos os acertos. Entretanto, existe uma diferença de recompensas no aplicativo através das

medalhas específicas, então, ainda que pouco, conseguimos achar alguns indícios do princípio no aplicativo.

Para o décimo terceiro princípio, sobre explorar, pensar lateralmente e repensar os objetivos, não há exemplos claros de que o aluno seja incentivado a permanecer no exercício e explorar os detalhes das atividades e portanto não é contemplado em nenhum módulo. No módulos, o objetivo é chegar ao fim da lição acertando as respostas, que principalmente nos dois primeiros são simples e não requerem um raciocínio mais complexo para chegar a tal, pois trata-se de tradução palavra por palavra. O que podemos identificar é que o aluno sempre pode ouvir as frases em inglês e verificar a tradução de palavra por palavra e também nos exercícios de fala é possível escutar a frase quantas vezes for necessário antes de fala-la ao microfone ou nos exercícios de áudio que o aluno também pode escutar a frase quantas vezes quiser nas opções de áudio normal e lento, mas fora isso trata-se de exercícios simples de tradução de palavras ou frases isoladas em que o aluno deve acertar o máximo de questões em cada lição e evitar erros para não perder pontos. Ou seja, na maioria das vezes não há muito para ser explorado antes de o aluno seguir em frente, pois são frases simples, não muito longas e sem relação uma com a outra mesmo dentro da mesma lição, e portanto, segue um pensamento linear e não há objetivos para serem repensados nas atividades.

O décimo quarto princípio, que trata de ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído, não é identificado em nenhum dos módulos, porque não existe nenhum indício claro de que seja contemplado. Isto porque não há personagens no aplicativo para que conhecimentos ou habilidades específicas sejam emprestados ao aluno, então não se executa as tarefas através de um personagem, mas sim ele é o próprio protagonista das atividades e utiliza apenas o seu conhecimento e capacidades próprias com as ferramentas que as atividades apresentam, que não são inteligentes e não geram nenhum tipo de complemento às habilidades do aluno. A única coisa que as atividades fornecem é a tradução das palavras, mas nenhuma habilidade extra que o aluno possa utilizar.

Quanto ao décimo quinto princípio, sobre equipes transfuncionais, percebemos que também não é indicado nos módulos nem no aplicativo como um todo, pois trata-se de um jogo individual que não permite trabalho em equipe para a realização de suas tarefas. O único contato que os alunos têm com outros é através dos clubes, que

apenas notifica o que cada membro está fazendo no aplicativo, com a possibilidade de troca de comentários e reações a estas publicações, com o objetivo de uma competição semanal, como quem conseguiu mais pontos na semana ou quem ganhou mais medalhas ou ainda quem completou mais lições. Também, através dos comentários específicos dos exercícios em que o aluno ainda pode trocar informações, mas não existe a possibilidade de mais de um aluno completar a atividade juntos.

Por fim, o décimo sexto princípio, que trata de desempenho antes da competência, pode ser contemplado nos três módulos analisados se observarmos que o aluno deve traduzir certas frases sem nunca tê-las aprendido nas atividades anteriores, recebendo apenas o auxílio dado no exercício (como o de aparecer possíveis traduções de palavras novas). Entretanto, em todos os módulos não encontramos nenhum tipo de performance em que o aluno precise lidar com algo novo, seja através de dedução ou conhecimento vindo de fora do aplicativo, pois todo o vocabulário presente já foi apresentado anteriormente ou está sendo apresentado através das traduções, que é o objetivo nos exercícios, e portanto o aluno não pode mostrar desempenho antes de ser competente porque o design das atividades não permite que isto aconteça.

Vimos, portanto, que na primeira atividade apresentada, o módulo “Básico I”, tivemos sete princípios contemplados, quatro parcialmente contemplados e cinco não contemplados; na segunda atividade, o módulo “Gente”, seis princípios contemplados, cinco parcialmente contemplados e quatro não contemplados; e na terceira atividade, o módulo “Passado II”, cinco contemplados, sete parcialmente contemplados e quatro não contemplados. Então, dos dezesseis princípios dos bons jogos apresentados por Gee, encontramos um total de sete identificados no Duolingo a partir da análise de três atividades distintas, como vemos na tabela a seguir.

	Atividade 1 – Módulo Básico I	Atividade 2 – Módulo Gente	Atividade 3 – Módulo Passado II
Identidade	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Interação	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Produção	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Tomada de riscos	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Customização	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Agência	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Ter problemas bem ordenados	Contemplado	Contemplado	Parcialmente contemplado
Desafio e consolidação	Contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
“Na hora certa” e “sob demanda”	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Sentido contextualizado	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
“Frustração prazerosa”	Não contemplado	Não contemplado	Parcialmente contemplado
Pensamento sistemático	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Explorar, pensar lateralmente e repensar objetivos	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Equipes transfuncionais	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Performance antes da competência	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado

Quadro 2: Princípios dos bons jogos contemplados no Duolingo.

Vale ressaltar que alguns dos princípios não identificados no Duolingo apresentaram justificativas que explicam que eles não são necessários nas atividades, tal como o princípio do sentido contextualizado. Além disso, o aplicativo está trazendo melhorias em suas atualizações, alguns dos princípios que no começo da análise não eram identificados, agora já estão sendo contemplados ou parcialmente contemplados, tais como produção e pensamento sistemático que são princípios que tratam de uma maior independência do aluno para com a aprendizagem e também do estímulo para criação de estratégias para adquirir mais conhecimento.

Ainda assim, metade dos princípios foram contemplados e podemos perceber que a maioria tem a ver com o design, tais como identidade, interação com o jogo, tomada de risco, problemas bem ordenados, desafios e consolidação destes desafios e avisos na hora certa ou sob demanda. Porém, princípios que visam independência

na aprendizagem e que permitam que o indivíduo utilize estratégias para avançar no jogo com mais motivação e empenho, tais como, frustração prazerosa e explorar, pensar lateralmente e repensar objetivos não são identificados na atividade, explicitando que questões consideradas como essenciais para a aprendizagem segundo Gee (2005) não estão contempladas, e portanto, o design está posto como melhor elaborado do que a preocupação com a aprendizagem do aluno.

Então, apesar de ser um aplicativo gamificado com um design que chama a atenção dos alunos, principalmente pela instantaneidade de seus feedback e aparência muito semelhante a um jogo, trata-se de uma atividade gamificada estruturada, sem personagens e com o único objetivo de aprender inglês acertando o máximo dos exercícios demandados, então não conseguimos encontrar tantas semelhanças com um bom jogo descrito por Gee.

4.1.2 As competências comunicativas no Duolingo

Como o principal objetivo do aplicativo é a aprendizagem de línguas, o design e a similaridade com um game não são os únicos elementos importantes a serem considerados, e por isso, seguindo com nossa análise, vamos identificar que competências comunicativas estão presentes nos exercícios dos módulos “Básico I”, “Gente” e “Passado II” para entender até que ponto a competência comunicativa é contemplada pelo aplicativo Duolingo.

Iniciando a análise pela competência sociocultural, percebemos que esta não é tão evidenciada no módulo “Básico I” porque na atividade do Duolingo não há um contexto claro em que a linguagem é usada, afinal são exercícios para traduzir frases soltas sem qualquer cenário norteador. Além disso, podemos notar uma busca pela linguagem padrão do idioma, evitando qualquer tipo de expressão muito formal ou informal. Trata-se de um módulo introdutório das questões da língua, mas que não indica contextos sociais, dando a ideia de que aquelas expressões aprendidas são adequadas em qualquer ambiente em que aquela língua é falada. Para o módulo “Gente”, a competência também não é identificada com clareza na atividade, apesar de, como já mencionado antes, permitir que o aluno coloque diferentes traduções para uma atividade, tais como “*friends*” que pode ser traduzido corretamente tanto no plural feminino como no masculino ou ainda feminino e masculino. Ainda assim, os exercícios também trazem frases isoladas e descontextualizadas que não permitem o

aluno distinguir se trata de um contexto formal ou informal, e que identificamos como frases que se encaixam numa linguagem padrão, e apenas o acerto gramatical e de tradução literal de cada palavra é levado em consideração. Nenhuma das lições apresentam diferentes contextos de fala ao aluno, contrações (muito comuns em contexto informal no inglês), tais como “*does not*” transformado em “*doesn’t*”, exemplos dialogados, entre outros. Não existe nenhuma explicação, seja através de dica ou feedback de em que momentos e situações o aluno poderá ouvir, ler ou reproduzir aquelas frases apresentadas, já que elas são descontextualizadas. O mesmo acontece com o módulo “Passado II”, pois novamente todas as frases são de contexto indefinido, sem relação uma com as outras, sem maiores direcionamentos ao aluno de como, onde e quando ouvirão ou falarão tais sentenças. Ainda que aceite mais possibilidades de traduções do que mostrado nos módulos anteriores, e também aceite exemplos de palavras e traduções não apresentadas nas atividades, tal como a contração “*didn’t*”, não aceita outras, tal como usar “pra” ao invés de “para” e não define o contexto nem ao menos como formal ou informal.

Em relação à competência discursiva, no primeiro módulo também não encontramos de forma clara condições que permitam o aluno pensar sobre diferentes mensagens e usos da língua, pois trata-se de um módulo que inicia os estudos do aluno na língua. Além disso, não há nenhum tipo de explicação sobre expressões da língua ou gêneros discursivos, apenas a solicitação da tradução literal das palavras das frases, que são simples e descontextualizadas. Quanto ao segundo módulo, também não é possível evidenciar suas características claramente, pois não se trata de textos, mas sim frases desprendidas de qualquer contexto e por isso não conseguimos definir nitidamente a coesão, coerência, referências e estrutura. Isto fica visível principalmente nos exercícios de juntar os pares, em que as palavras soltas em que mesmo apenas a tradução de um dos contextos possível é colocada como correta. Um exemplo também na frase “*The judge does not have a relationship with your sister*” em que o aluno não tem como saber se trata-se de uma frase utilizada em um diálogo a parte ou se ele faz parte do diálogo e portanto o pronome “*your*” traduzido aqui como “sua” pode ficar confuso para o aluno quando sem qualquer contextualização. Com o terceiro módulo temos um parecer semelhante, já que também segue o mesmo padrão dos módulos anteriores com frases soltas, sem situação definida e que não evidencia diferentes discursos nem trabalha com

possíveis interpretações. O que o módulo proporciona é material para que o aluno, através do conhecimento que possui sobre a sua língua materna, distinga os diferentes possíveis discursos apresentados nas frases dos exercícios de tradução, mas em nenhum momento isto é debatido de alguma forma.

A competência linguística é primeira competência a ser identificada nas atividades do módulo “Básico I”, porque o principal foco dos exercícios das lições é definir o significado literal das palavras, através de traduções, que na maioria das vezes são feitas sem qualquer outro contexto, o seu som, pois a palavra sempre é pronunciada e um dos exercícios é para que o aluno fale a palavra da maneira correta, e a sua formação, pois quando a palavra é apresentada em frases, fica claro que aquela ordem é aceita como correta por meio de diversas repetições, como exemplo “*I have a cat*”, “*I have a ball*”, “*I have a dog*” ou “*I am a boy*”, “*I am a girl*”, “*I am a woman*”, etc. Porém, nos exercícios de ligar a palavra com a sua tradução, apenas uma das possíveis traduções é escolhida, sempre a tradução que está sendo enfatizada na lição, como a palavra “*have*” que no exercício se traduz como “tenho”, quando também pode ser traduzida como “tens”, “temos” ou “têm”, por exemplo. Para o módulo “Gente”, conseguimos identificar a competência distintamente na atividade, pois todas as questões gramaticais e estruturais da língua são levadas em consideração na aprendizagem do aluno. Assim como no primeiro módulo, os exercícios tratam absolutamente da tradução literal das palavras, como sempre é solicitado para o aluno em praticamente todos os exercícios das lições, o som de cada uma, pois o aluno sempre tem acesso a um áudio que reproduz as frases, além dos exercícios de falar e escutar, e também as estruturas tanto a estrutura gramatical da palavra, sempre apontando para possíveis erros de digitação ou erro da quantidade de letras usadas, como estruturas da frase, como a conjugação dos verbos segundo a língua, a disposição das palavras em frases interrogativas, que é diferente de quando afirmativas, entre outros arranjos estruturais e gramaticais da língua inglesa. Ainda assim, devemos relatar que nos exercícios de unir os pares apenas uma tradução é possível, assim como nos exercícios que contém opções pré-prontas para o aluno ordenar a frase traduzida corretamente. Além disso, não há uma distinção de certas palavras com sufixos e prefixos, como por exemplo o aluno o aluno traduz “*when*” para “quando” e a mesma tradução ocorre quando aparece a palavra “*whenever*”, sem qualquer explicação para o aluno sobre o que distingue o uso de uma ou de outra. Em

relação ao módulo “Passado II”, também conseguimos visualizar a competência linguística com clareza, a tradução literal das palavras, seu som, sua disposição nas orações, pois trata de estruturas da língua, neste caso o uso de “*did*” no passado, seja em frases negativas, interrogativas ou afirmativas, onde e como se posiciona nas sentenças. Também evidencia através das cinco lições as possíveis traduções para os verbos, que no caso do inglês não há diferenças na conjugação como no português entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo. Portanto, a competência é vista com nitidez nos três módulos.

Já a competência formulaica não é abordada no primeiro módulo, pois não há indícios de nenhuma expressão do idioma ou de rotina ou combinações explicitadas nos exercícios do módulo. Por exemplo, quando a palavra “*see*” é introduzida, o aluno deve traduzir a frase “*I see*”, que em alguns contextos pode significar algo como “eu entendo” ao invés de “eu vejo”, que é a única tradução considerada correta e possível na atividade, mas em nenhum momento a frase aparece contextualizada e logo depois o aluno precisa traduzir a frase “*I see a woman*”, e portanto não tem conhecimento da variação que uma expressão pode ter em determinados contextos sociais e comunicativos. O mesmo acontece com o segundo módulo, pois não encontramos nenhum *chunk* presente nas lições e também não constatamos a presença de qualquer expressão própria da língua. A não ser a estrutura lexical “*go to*”, presente em algumas frases dos exercícios, nenhum outro exemplo que comprove a existência da competência formulaica na atividade foi apontado. E no terceiro módulo não é possível encontrar evidências nem ao menos qualquer exemplo de que a competência formulaica esteja na atividade. Em nenhum momento podemos identificar qualquer expressão como *chunks*, ou colocações ou até mesmo estruturas lexicais nos exercícios deste módulo.

A competência interacional não é trabalhada explicitamente em nenhum dos módulos analisados aqui, porém trata-se de frases que podem fazer parte de uma conversa e serem utilizadas como estratégia de interação. É importante mencionar que este tipo de conhecimento o aluno terá que desenvolver sozinho a partir dos seus conhecimentos da língua materna, pois em nenhum momento o aplicativo dá explicações sobre o contexto daquelas palavras e frases ou quando são e devem ser usadas, apenas condições para que, numa situação comunicativa, o aluno saiba da existência delas e tenha condições de entender seu significado geral. Ou seja, não

conseguimos identificar com precisão elementos que nos mostrem indícios da presença desta competência, pois não há exemplos de diálogos e conversas na atividade, mas fragmentos isolados de possíveis diálogos. O aluno pode praticar e potencialmente desenvolver a competência interacional a partir dos clubes, já que há possibilidade de interação através dos comentários nas postagens de cada atividade feita pelos membros do grupo, entretanto não será uma interação mediada ou com qualquer orientação anterior.

Finalmente, também temos indícios da competência estratégica nos três módulos, mesmo que esta dependa muito mais do aluno do que das atividades que ele executa. As atividades fornecem condições para que o aluno desenvolva suas estratégias para aprendizagem daquele conteúdo e, assim, aprenda a língua, entretanto essas condições são limitadas. Isso porque trata-se de atividades que visam apenas a tradução em um número limitado de tipos de atividade, descritas anteriormente na identificação do princípio da frustração prazerosa para o Duolingo, e, portanto, o aluno se restringe àquelas circunstâncias, já que trata-se de lições padrões com tipos de exercícios que se repetem ao longo de todo o módulo, assim como frases idênticas que aparecem de diferentes maneiras na mesma lição (por exemplo, traduzir a frase do inglês para o português e mais adiante fazer a tradução inversa) dando condições para que o aluno desenvolva uma estratégia e a repita por todo o módulo ou até mesmo todo o aplicativo. Dessa forma, os exercícios envolvem estratégias tais como tradução de palavras avulsas, repetição e relação entre texto e figura.

Dessa forma, igualmente para as três atividades e portanto no Duolingo, das seis competências comunicativas apresentadas pela autora Celce-Murcia (2007), foi identificada apenas uma competência, a linguística, três competências parcialmente contempladas, a discursiva, a interacional e a estratégica, e duas não contempladas, a sociocultural e a formulaica, como vemos no quadro abaixo.

	Atividade 1 – Básico I	Atividade 2 – Gente	Atividade 3 – Passado II
Competência sociocultural	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Competência discursiva	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Competência linguística	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Competência formulaica	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Competência interacional	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Competência estratégica	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado

Quadro 3: Competências comunicativas contempladas no Duolingo.

Assim, o que percebemos é que as questões gramaticais e estruturais da língua são as únicas realmente desenvolvidas no aplicativo, a partir da fácil identificação da competência linguística, e que não há qualquer atividade contextualizada, que situe o aluno sobre em que circunstâncias a língua é ou pode ser utilizada, já que não há qualquer identificação das competências sociocultural e formulaica. As competências discursiva, interacional e estratégica mostram-se relativamente nas atividades, mas de maneira muito mais restrita, apontando apenas condições para que o aluno possivelmente as desenvolva, sendo que estas últimas dependem muito mais da autonomia do aluno para serem possivelmente desenvolvidas.

Podemos entender a partir disso que, no que se trata de metodologia, as atividades do Duolingo ficam muito mais limitadas a parte estrutural da língua e desconsideram contextos e ambientes em que a língua aparece, sem qualquer discussão sobre o seu uso e ignorando as diferentes realidades em que a língua está inserida. Ou seja, o aplicativo se desenvolve voltado às questões gramaticais e interacionais da língua não atribuindo tanta importância ao que diz respeito a desenvolver a parte comunicativa da língua para o aluno.

4.2. ELO

A primeira atividade do ELO escolhida para ser analisada é “*What do you know about Garfield*”, de nível médio, contendo oito fases com exercícios em inglês sobre o personagem de histórias em quadrinhos, utilizando amplo vocabulário. A primeira fase, intitulada “*Garfield: what do you know about him?*”, é um exercício de preencher

as lacunas com as palavras mostradas, um exercício de vocabulário em que o aluno deve colocar as palavras no lugar certo.

Figura 30: Primeiro exercício da atividade “What do you know about Garfield”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A segunda fase, “Garfield: a brief history”, é uma interpretação de um texto sobre a criação do personagem Garfield, com perguntas em que o aluno pode responder por vezes digitando, por outras marcando a resposta certa dentre três opções.

Figura 31: Segundo exercício da atividade “What do you know about Garfield”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

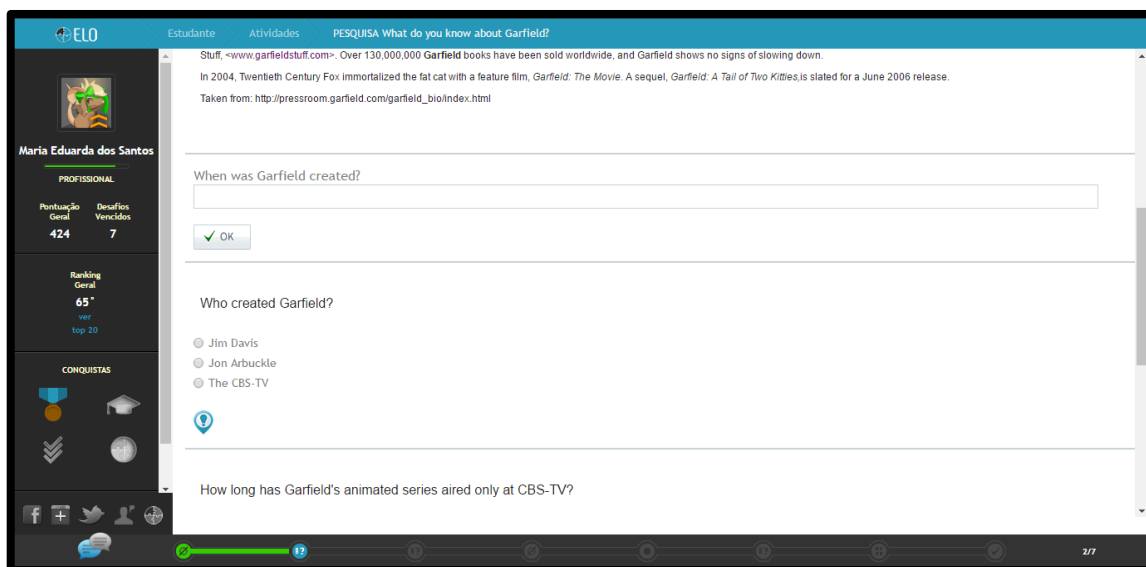


Figura 32: Segundo exercício da atividade “*What do you know about Garfield*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Na terceira fase, “*Garfield’s profile*” temos outro texto sobre o perfil de Garfield e porque o público gosta dele, também temos perguntas de compreensão do texto, todas de verdadeiro ou falso.

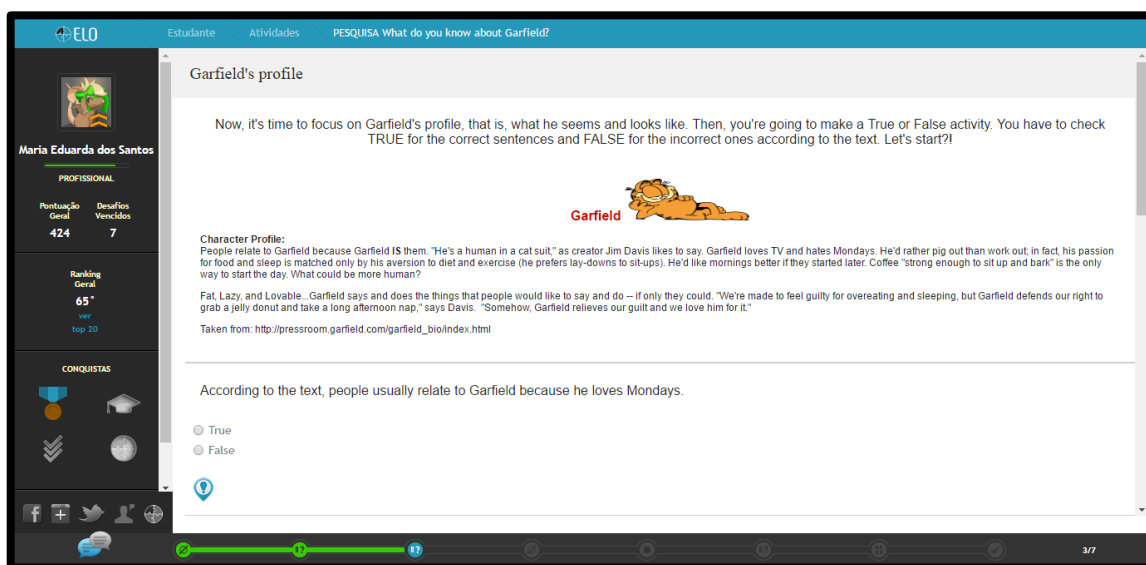


Figura 33: Terceiro exercício da atividade “*What do you know about Garfield*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A quarta fase, “*Garfield’s quotes: do you know them?*”, é um exercício de completar as lacunas com uma palavra do vocabulário dado, e trata-se de frases que o Garfield já disse em algum momento.

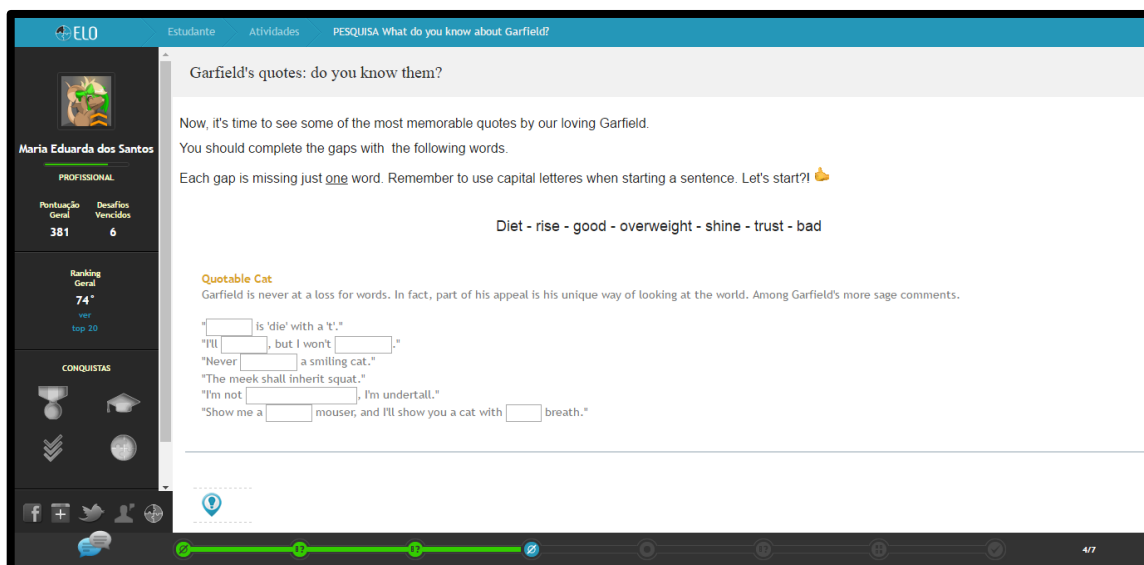


Figura 34: Quarto exercício da atividade “*What do you know about Garfield*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A quinta fase, “*Garfield: let’s listen to one of Garfield’s stories! Part 1*”, traz uma história do Garfield em um vídeo curto e o aluno deve transcrever as quatro frases ditas pelo personagem no vídeo. Algumas palavras já estão presentes no texto e no título do exercício a explicação do significado de uma delas.

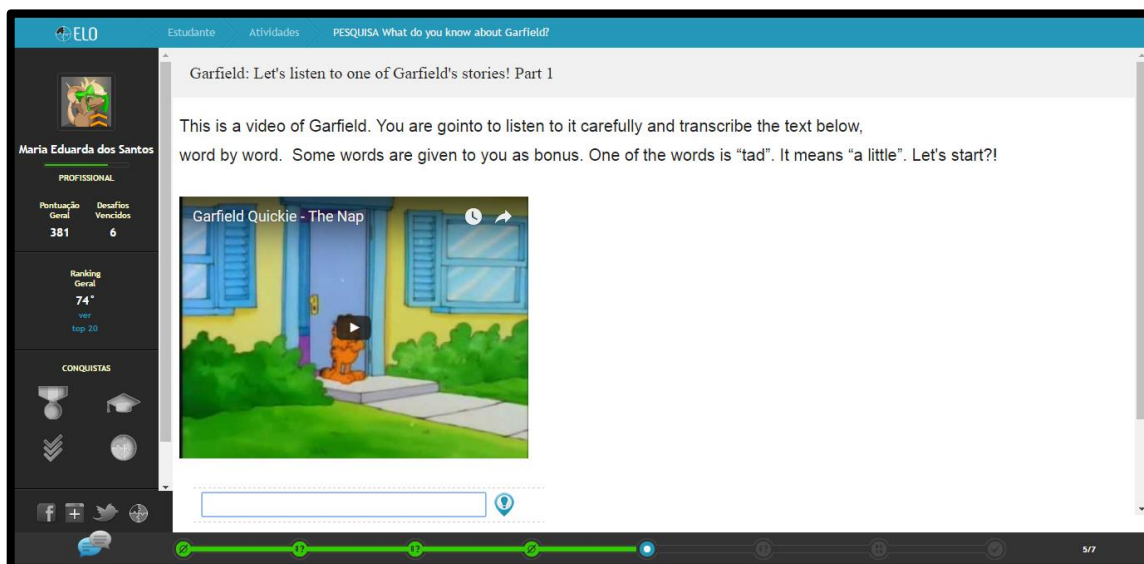


Figura 35: Quinto exercício da atividade “*What do you know about Garfield*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A sexta fase, “*Garfield: let’s listen to one of Garfield’s stories! Part 2*”, traz o mesmo vídeo novamente, dessa vez com perguntas de compreensão do texto para o aluno selecionar a resposta correta dentre quatro opções.

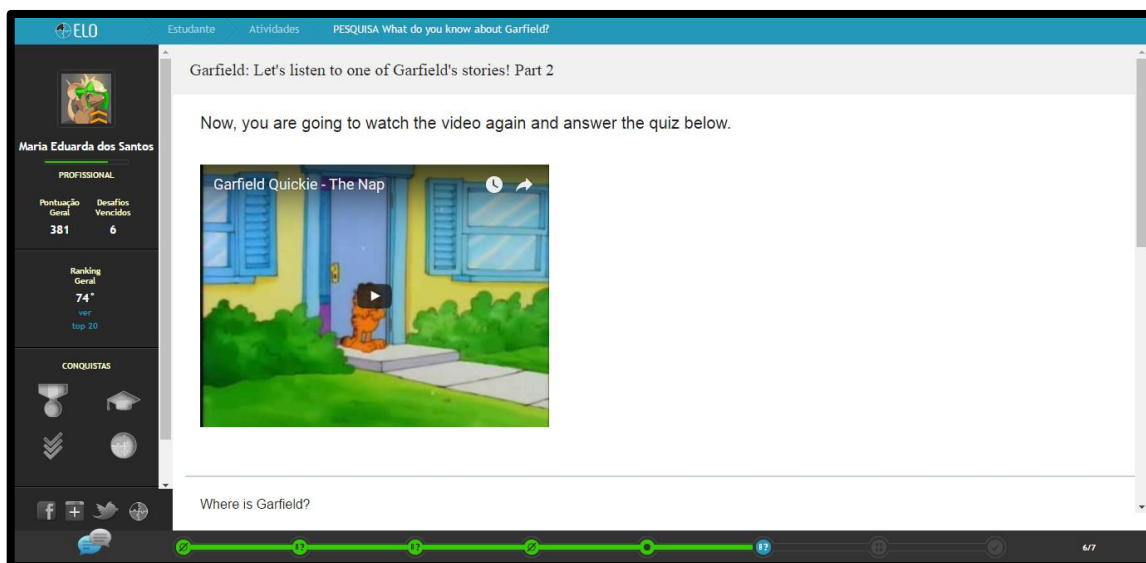


Figura 36: Sexto exercício da atividade “*What do you know about Garfield*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

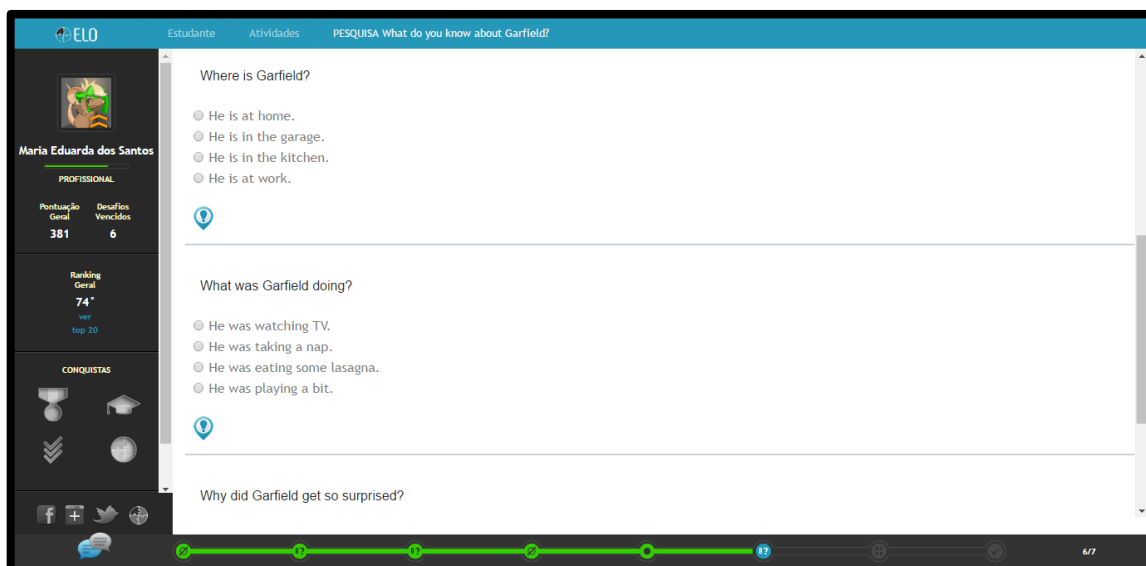


Figura 37: Sexto exercício da atividade “*What do you know about Garfield*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A sétima e última fase, “*Garfield’s likes and dislikes: can you guess?*” traz um jogo da memória com o vocabulário visto na atividade em que os alunos devem formar pares dos antônimos. Toda a atividade está em inglês, inclusive as explicações, dicas e feedback.

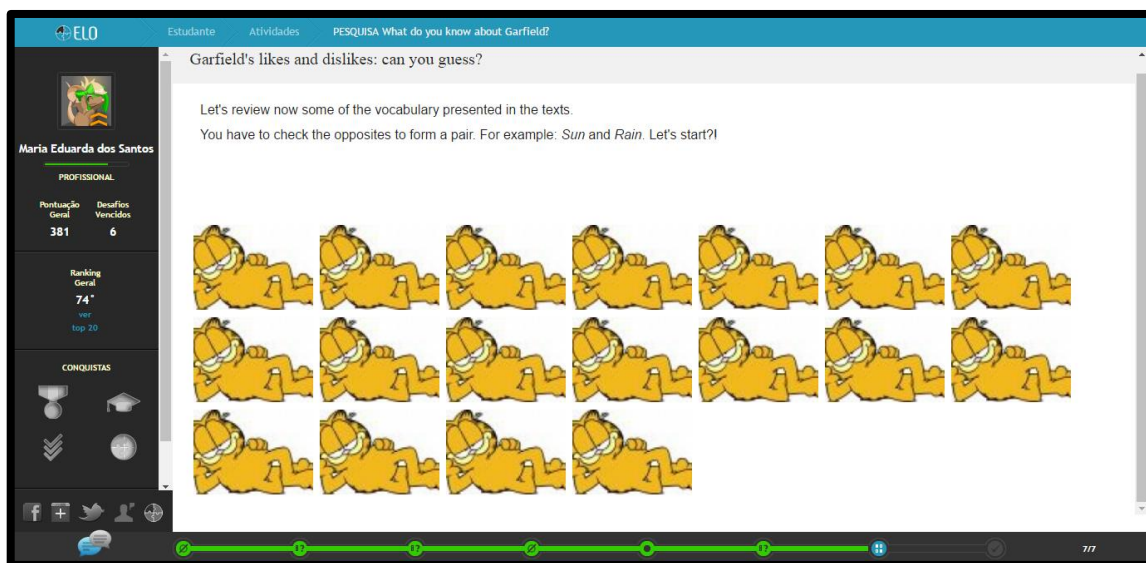


Figura 38: Sétimo e último exercício da atividade “*What do you know about Garfield*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A próxima atividade do ELO para análise é intitulada “*Oral English – Games*”, de nível difícil, contém cinco fases com exercícios em inglês que tratam da temática games e que possuem ênfase no desenvolvimento da habilidade de escutar, também conhecida por *listening*. A primeira fase denominada “*Games – Pre-listening activity*” introduz o aluno ao universo dos games e começa convidando-o a jogar o clássico *Pacman* e a seguir escrever o nome dos fantasmas do jogo através de busca pela internet ou também basta observar a introdução do jogo que apresenta cada um deles.

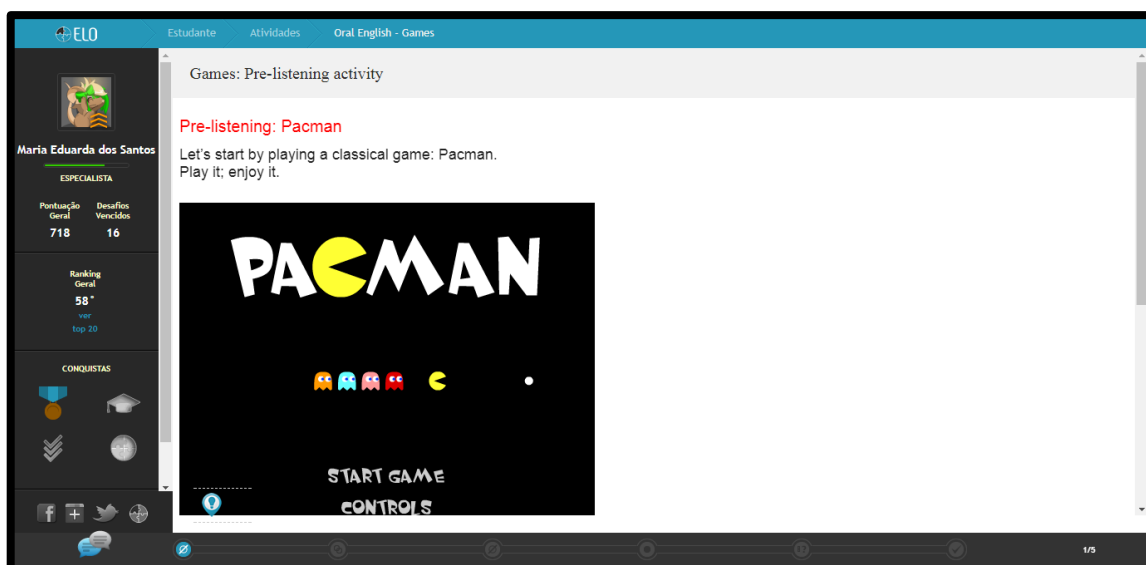


Figura 39: Primeiro exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

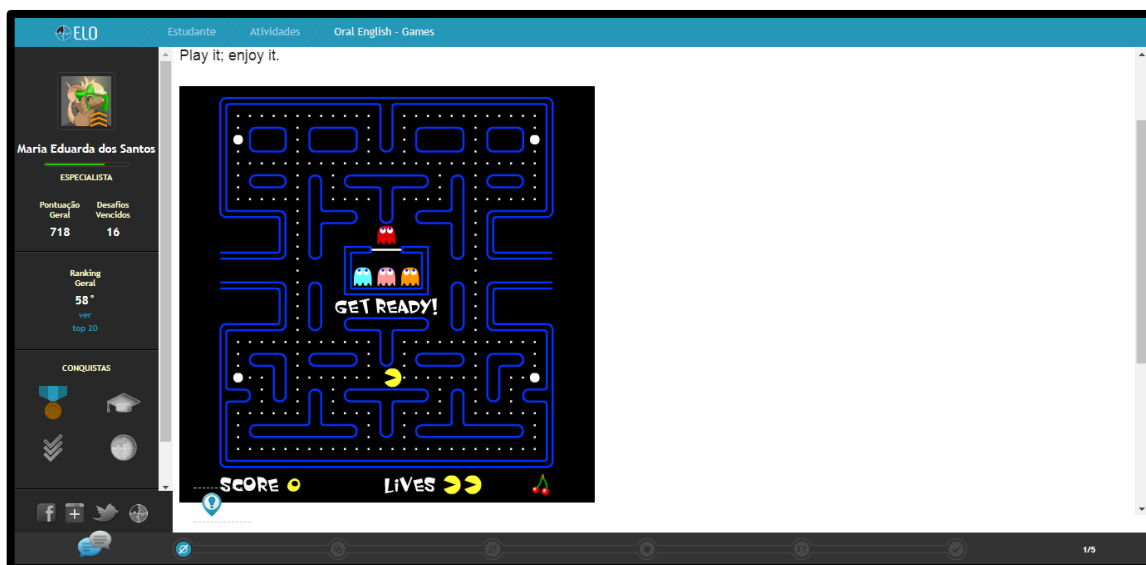


Figura 40: Primeiro exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

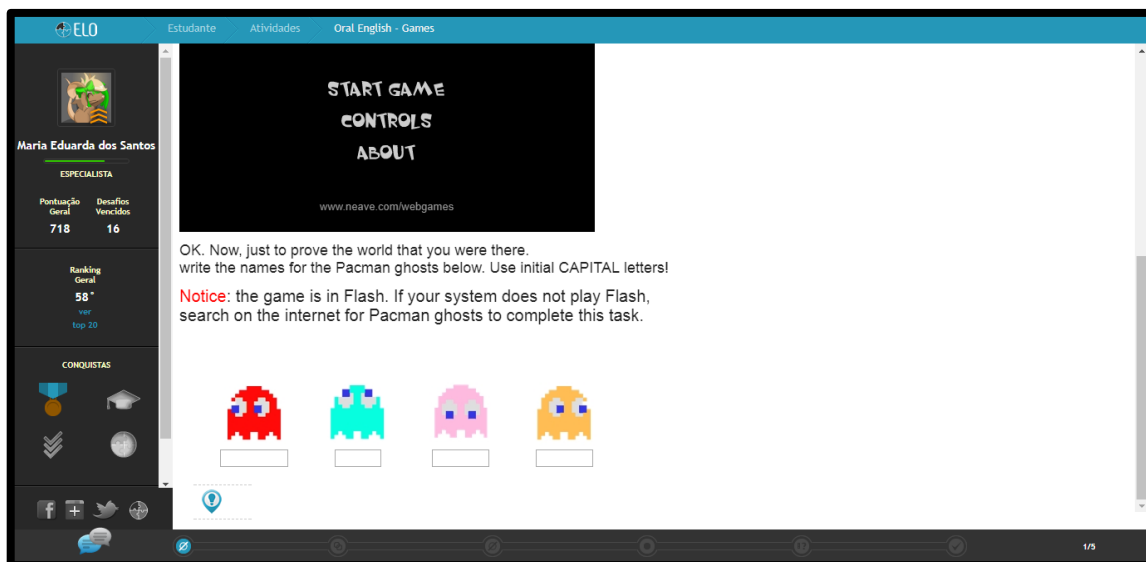


Figura 41: Primeiro exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A segunda fase “*Games – Global listening activity*” traz um vídeo retirado do conhecido canal TED que mostra um fragmento da fala de uma palestrante sobre games de aproximadamente um minuto e meio. A seguir, um exercício que pede para o aluno escutar com atenção quantas vezes necessárias e então colocar as frases, que são a transcrição deste fragmento da palestra, em ordem.

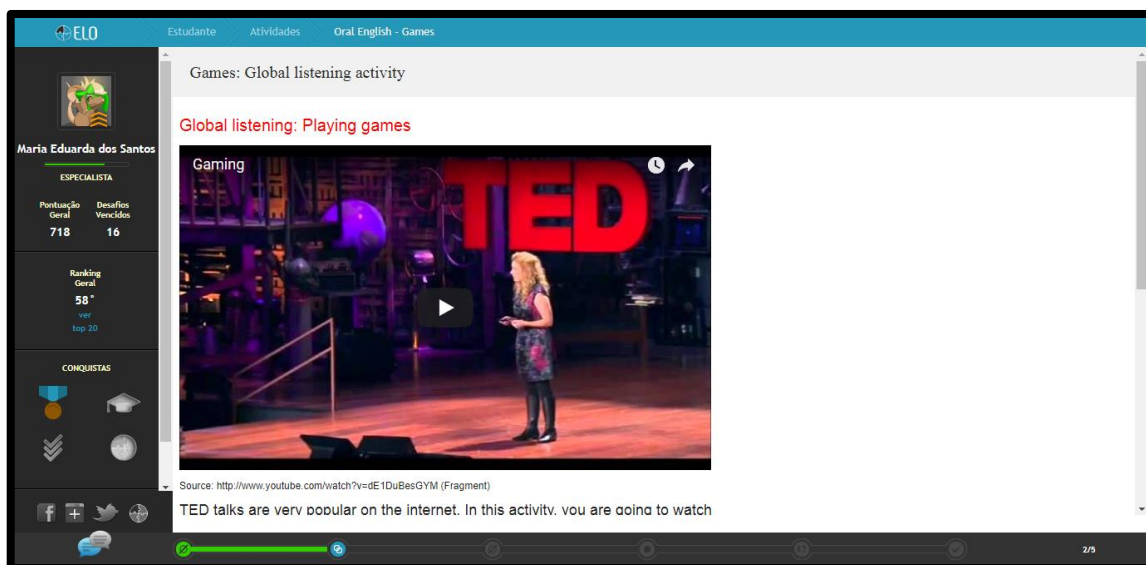


Figura 42: Segundo exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

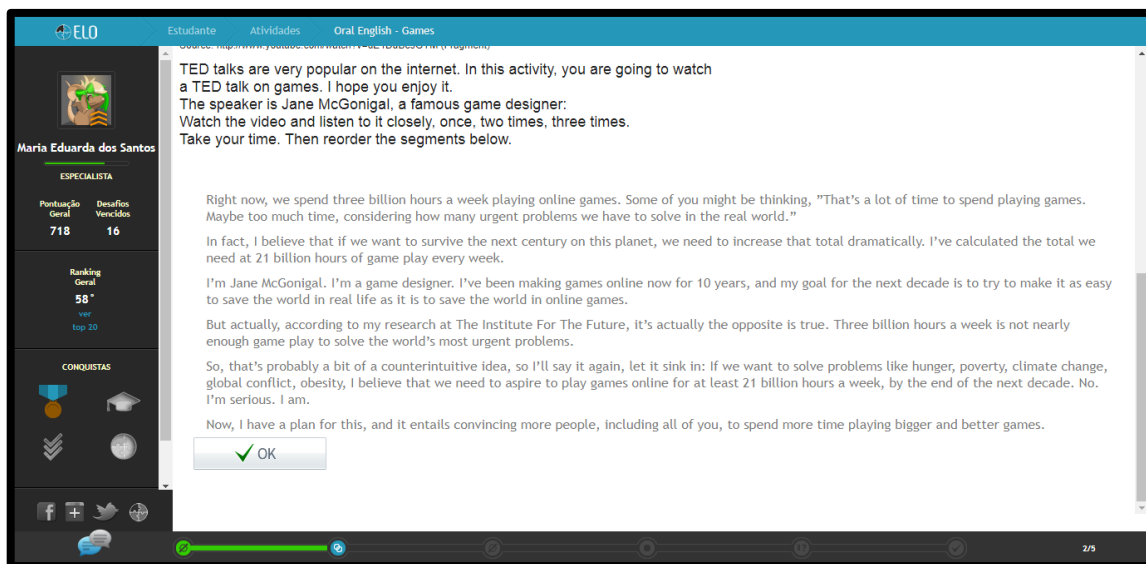


Figura 43: Segundo exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A terceira fase, nomeada “*Games: Intensive listening activity*”, traz o vídeo apresentado na segunda fase novamente e dessa vez pede para que o aluno complete as lacunas do texto, que é transcrição do que é falado no vídeo, com as palavras apresentadas.

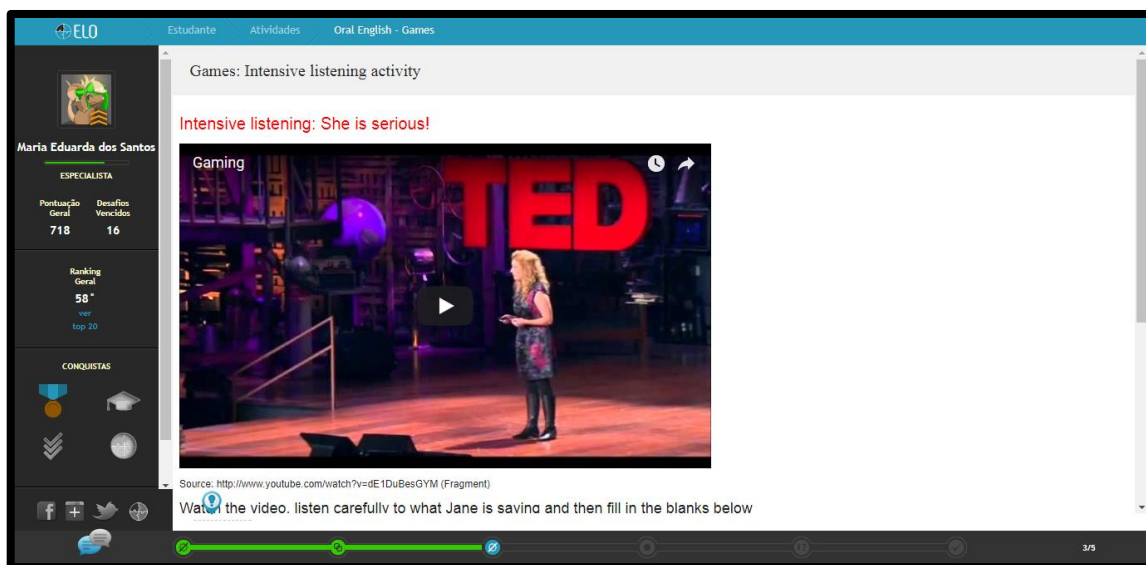


Figura 44: Terceiro exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

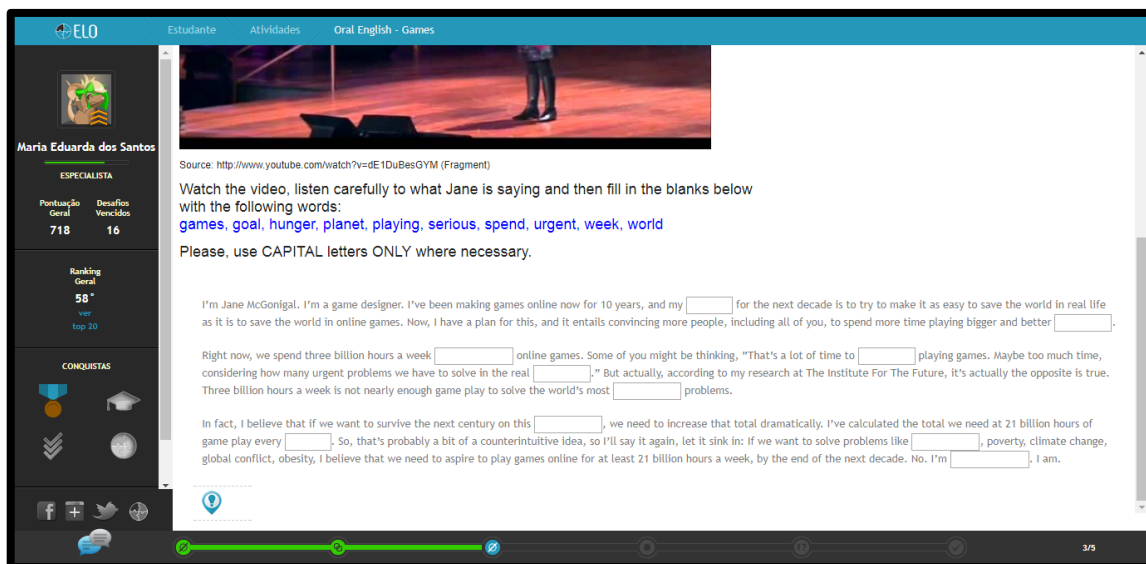


Figura 45: Terceiro exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A quarta fase “*Games: Intensive listening activity II*” mostra novamente o vídeo com parte da palestra sobre games e agora pede para o aluno assistir e ouvir a palestra com atenção e transcrever a palestra preenchendo as lacunas do texto, que agora traz apenas algumas palavras já preenchidas.

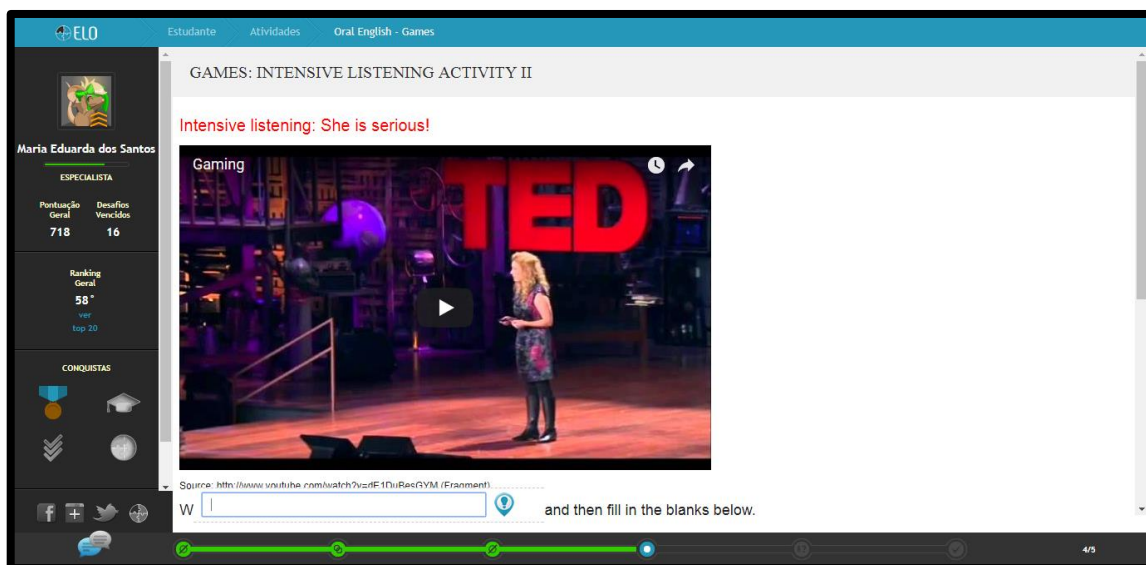


Figura 46: Quarto exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

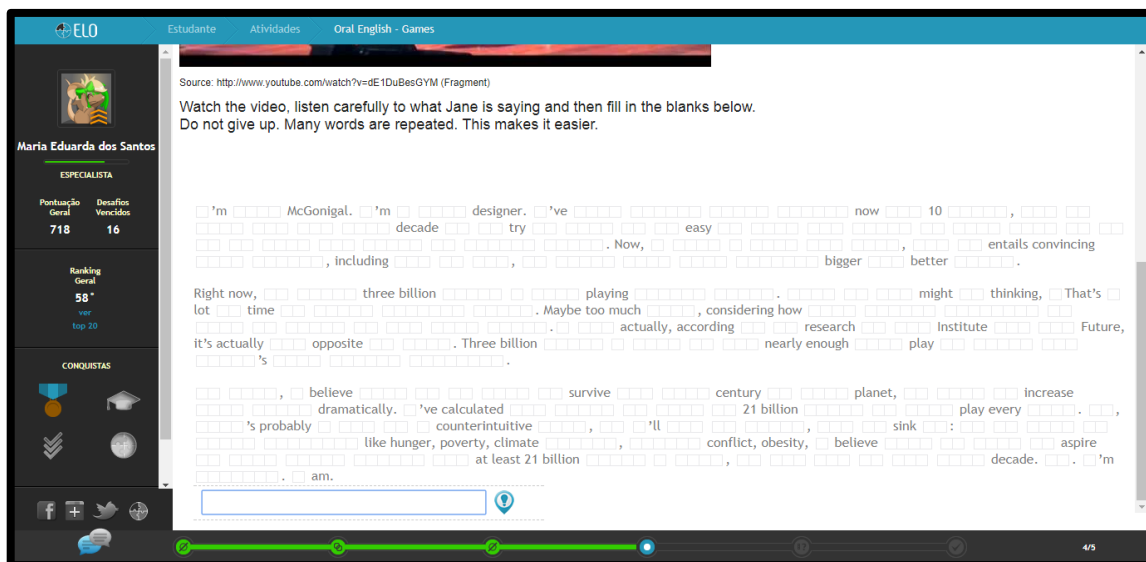


Figura 47: Quarto exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Por fim, a quinta e última fase, denominada como “*Games: Post-listening activity*”, traz o jogo “*Plants vs. Zombies*” para o aluno relaxar, jogar e praticar o inglês. Logo adiante, o aluno deve fazer um exercício com perguntas de compreensão do jogo em que deve escolher e marcar a resposta correta dentre três opções.



Figura 48: Quinto exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

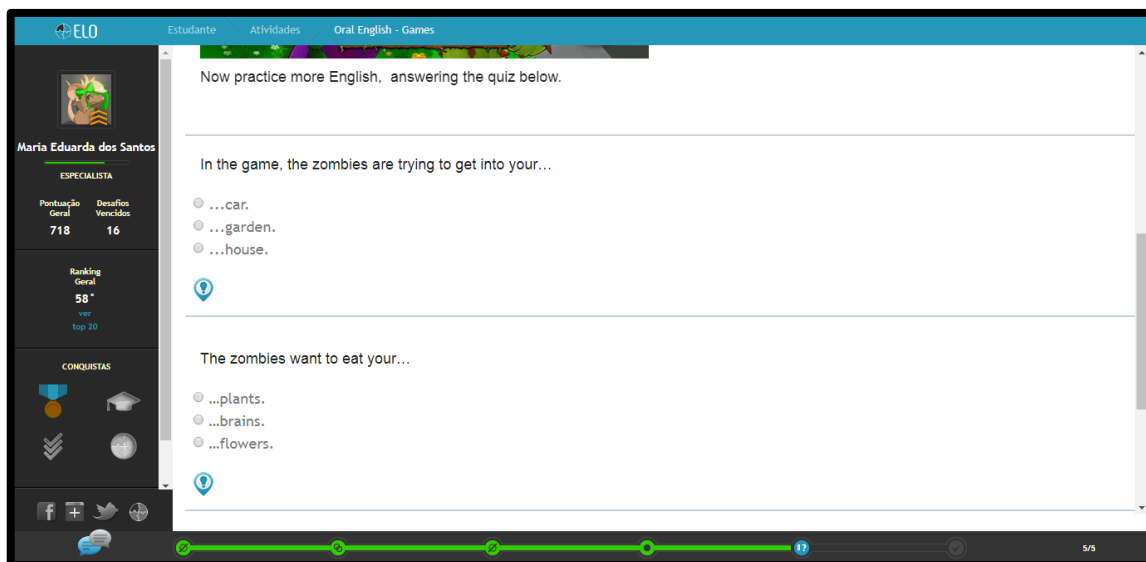


Figura 49: Quinto exercício da atividade “*Oral English - Games*”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Finalmente, a última atividade do ELO escolhida para ser analisada se chama “AVA 2016 – Apoteose”, de nível fácil, com quatro fases ao total e que traz diferentes exercícios sobre profissões, membros familiares, passado simples e rotina. A primeira fase, nomeada “Memória”, traz um jogo da memória simples em que o aluno deve formar pares com uma profissão e sua respectiva imagem.

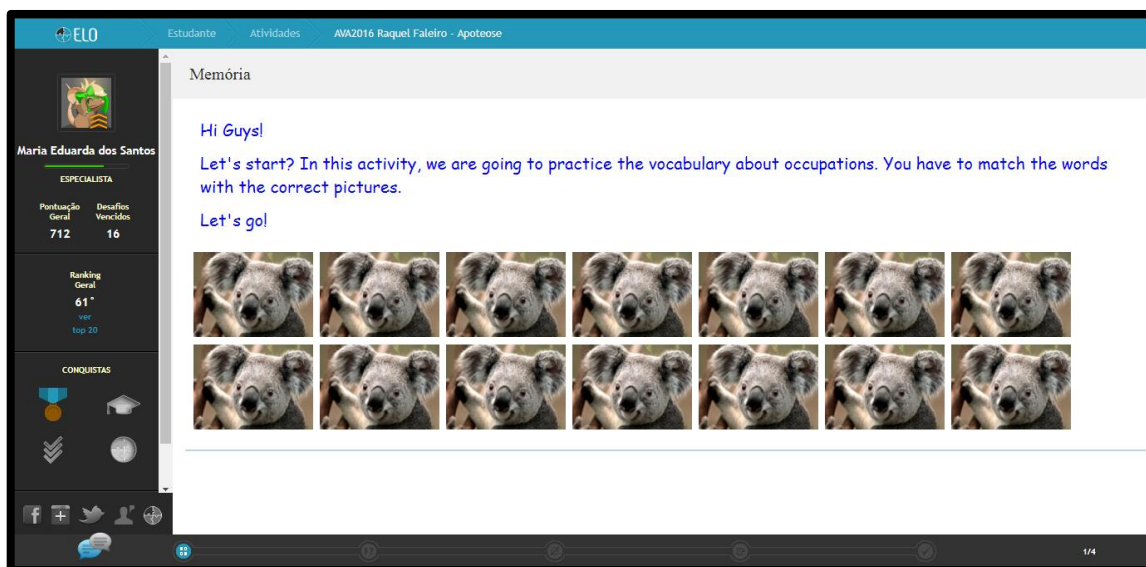


Figura 50: Primeiro exercício da atividade “AVA 2016 - Apoteose”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A segunda fase, intitulada “Quiz”, traz a figura de uma árvore genealógica, descrita como a família do John, com os nomes das pessoas e sua imagem e logo após existem perguntas sobre as relações familiares entre pessoas específicas da árvore mostrada. As três primeiras são de marcar a opção correta e as seis últimas são perguntas para o aluno escrever a resposta.



Figura 51: Segundo exercício da atividade “AVA 2016 - Apoteose”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

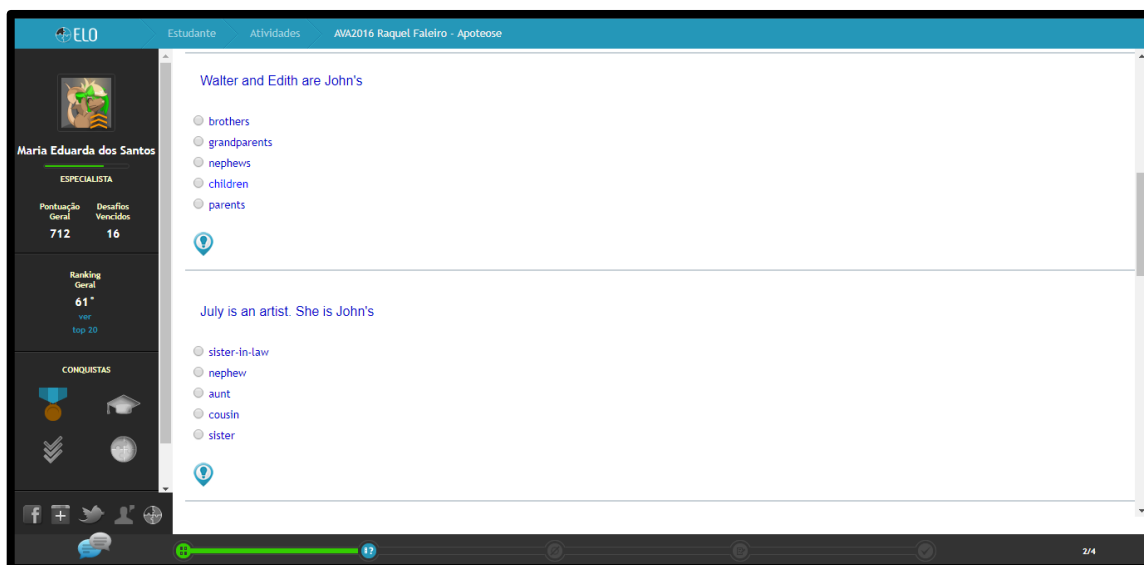


Figura 52: Segundo exercício da atividade “AVA 2016 - Apoteose”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

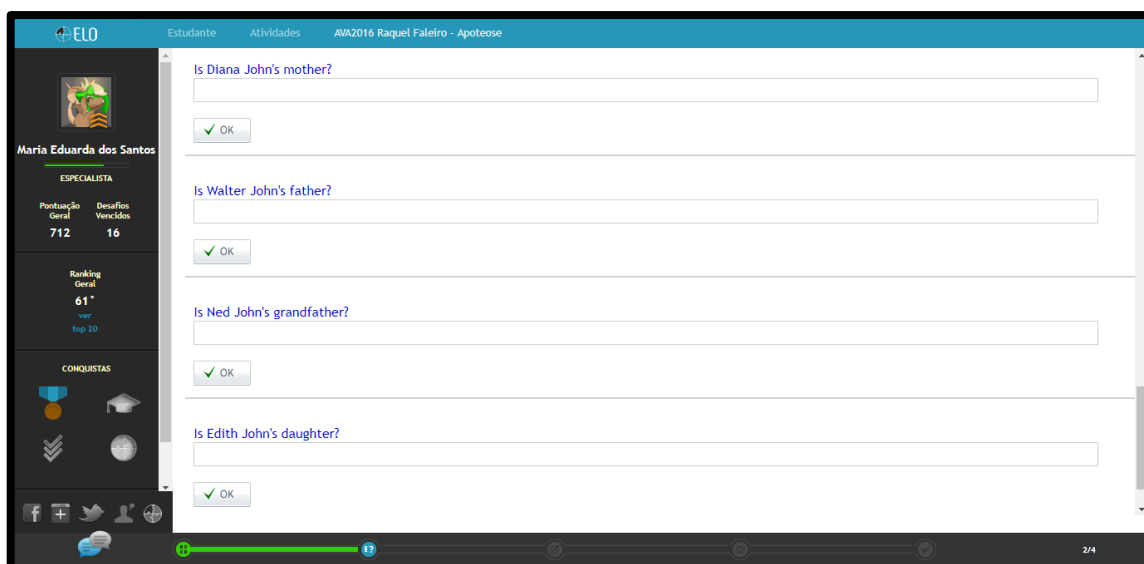


Figura 53: Segundo exercício da atividade “AVA 2016 - Apoteose”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A terceira fase, chamada “Cloze” traz uma música bastante conhecida da cantora Celine Dion junto com a sua letra e pede para que o aluno complete os espaços da letra, que são todos verbos no passado. Os verbos que irão ser utilizados para o exercício estão expostos logo abaixo do vídeo na forma do presente e o aluno deve então ouvir a música e colocar os verbos transformados no passado ao longo dos espaços. Ao final há um link para um website com a letra completa da música.

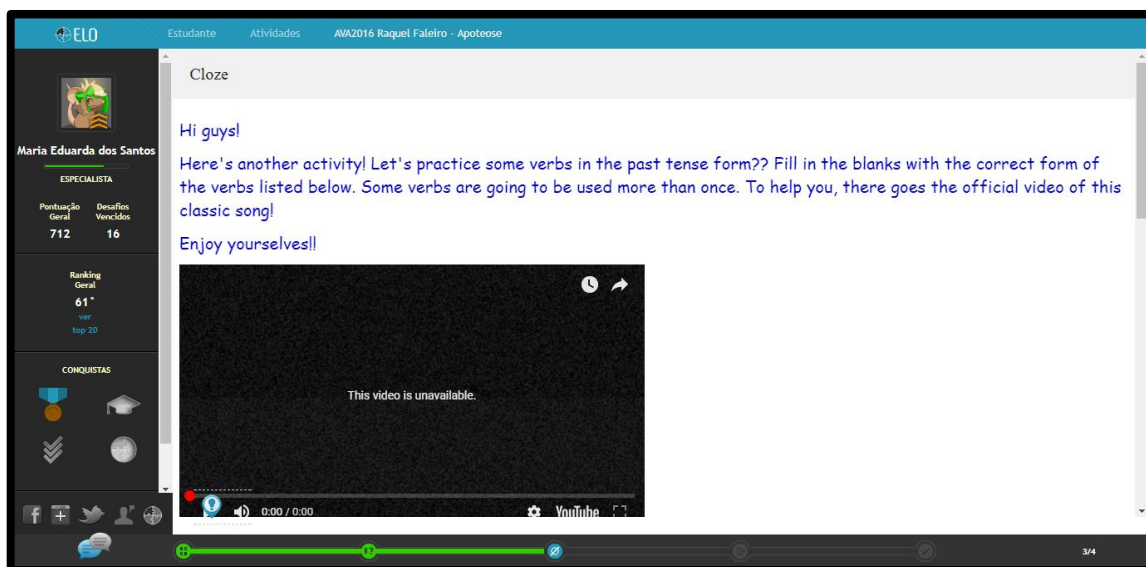


Figura 54: Terceiro exercício da atividade “AVA 2016 - Apoteose”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

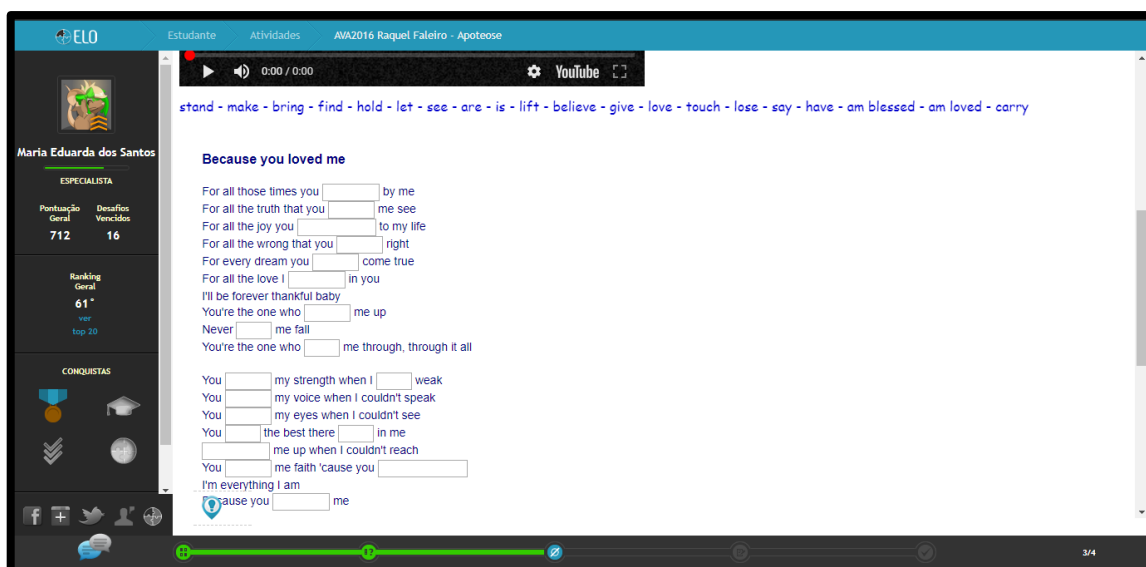


Figura 55: Terceiro exercício da atividade “AVA 2016 - Apoteose”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Por fim, na quarta e última fase, nomeada “*Composer*”, o aluno deve escrever sua rotina diária utilizando o vocabulário apresentado logo no começo do exercício, que trata de atividades comuns do dia-a-dia. O aluno pode escrever livremente o quanto quiser e ao final enviar para o autor da atividade.

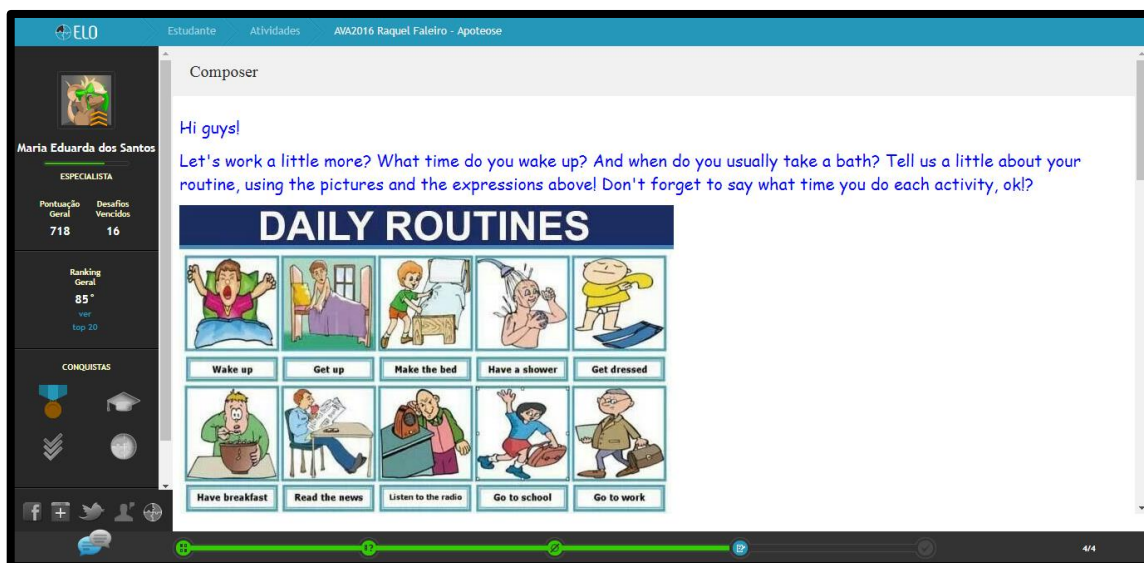


Figura 56: Quarto exercício da atividade “AVA 2016 - Apoteose”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

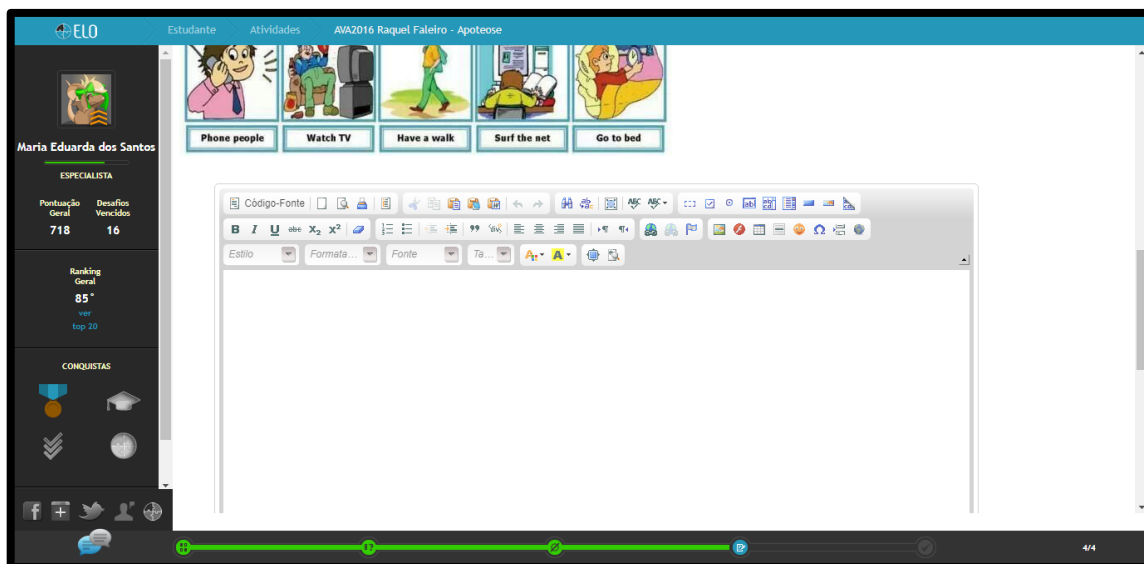


Figura 57: Quarto exercício da atividade “AVA 2016 - Apoteose”. Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

4.2.1 Os bons jogos no ELO

Vamos iniciar nossa análise observando os bons jogos de Gee, assim como foi feito na análise das atividades do Duolingo, identificando a presença ou não dos dezesseis princípios determinados por ele. Novamente, alguns dos princípios não são identificados apenas nas atividades especificamente, mas na plataforma como um todo e portanto serão considerados como contemplados nas mesmas.

O primeiro princípio, da identidade, é contemplado em todas as atividades analisadas, não pelas atividades em si, mas pelo próprio ELO, pois ao entrar no sistema, o aluno pode criar um perfil próprio através de um e-mail e uma senha, na

qual personaliza com nome e avatar (neste caso, trata-se de uma foto para representação do usuário). Este perfil, como mostrado nas imagens anteriormente, fica sempre visível na parte esquerda da tela, com informações sobre o aluno tais como nível, posição no ranking geral da plataforma e medalhas conquistadas. No ELO, também não há nenhum personagem pré-determinado que o aluno escolha para executar as atividades, nem nas atividades selecionadas para análise.

O segundo princípio, da interação, na primeira atividade, sobre o Garfield, é muito presente, principalmente através dos *feedback*, que interagem de maneira efetiva ao retornar para o aluno se a resposta está correta ou não, com comentários quando a resposta está certa, reafirmando o que o aluno marcou/escreveu, e explicações do porquê a resposta está errada ou, quando é um caso de compreensão de texto, onde encontrar a resposta. Além disso, o aluno também pode selecionar dicas em cada exercício para facilitar a sua busca pela resposta certa. Quanto à segunda atividade, sobre Games, também conseguimos identificar através da linguagem do exercício, que está sempre direcionada para o aluno, e através do *feedback* que aparece ao aluno após completar cada exercício da atividade, seja com a resposta correta ou não. Nestes exercícios as dicas se limitam a ir pontuando letra por letra da palavra que deve ser utilizada na resposta e no exercício com opções de resposta a escolher apenas é pedido para que o aluno escolha a melhor resposta, sem qualquer informação a mais. E para a terceira atividade, sobre profissões, família e verbos, também conseguimos identificar o princípio através da linguagem direcionada ao aluno, a partir dos *feedback* de quando erra ou acerta um exercício ou finaliza uma fase e às vezes dicas proporcionadas ao aluno para resolver as atividades, ambos bastante presentes na segunda fase do exercício que contém perguntas de compreensão. Além disso a interação também é identificada em todas as atividades a partir da própria plataforma do ELO, que proporciona pontos e conquistas de medalhas específicas como uma reação ao modo que o aluno executa as atividades.

Já o terceiro princípio, da produção, é parcialmente contemplado em todas as atividades aqui apresentadas, visto que o aluno atua como um leitor e segue exatamente o que é estabelecido pelos exercícios, pois não há contribuição direta do aluno para a atividade, a não ser uma avaliação ao final na qual deve avaliar de zero a cinco estrelas, e isso contará para a média geral de estrelas da atividade, e postar

comentários, que podem ser avaliações, críticas ou sugestões que serão lidos pelo autor da atividade e isso pode ser considerada uma forma de construção. Ainda assim, na primeira atividade notamos que o aluno pode ter a sensação de participação ativa através da interação que possui com a atividade e porque dentro da fase ele pode seguir a ordem que preferir para completar os exercícios. Na segunda atividade pode estar presente através dos jogos que estão disponibilizados no primeiro e no último exercício para o aluno como uma atividade inicial, apesar de na atividade em si não existir formas de o aluno contribuir através de seus atos para que aconteça qualquer tipo de mudança. Na terceira atividade, na quarta fase o aluno tem a oportunidade de escrever livremente sobre o tema, que é rotina, e aqui podemos considerar certa produção envolvida.

Quanto ao quarto princípio, da tomada de riscos, na primeira atividade é identificado através do modo como esta reage quando o aluno comete um erro, na maioria das vezes dando orientações de como a resposta correta pode ser encontrada ou ainda prevendo possíveis respostas erradas e indicando o que deve ser mudado, como no caso do primeiro exercício da segunda fase no qual o aluno deve incluir uma data completa e, caso o aluno proponha uma resposta incorreta, irá aparecer a mensagem explicando que a data deve ser completa e lembrando de usar a preposição correta. Além disso, antes mesmo de o aluno executar o exercício, existe uma opção para pedir dicas para chegar na resposta esperada. Ainda, caso cometa algum erro, o aluno não perde o que já fez da atividade e nem perde uma quantidade grande de pontos, apenas não segue para a fase adiante enquanto não chegar à resposta certa. Para a segunda atividade, conseguimos identificar porque o aluno sempre tem a chance de trocar sua resposta caso errada, além de que a quantidade de pontos perdidos não tem valor numérico tão expressivo ou sequer anulam o que o aluno já fez. Ainda, caso não consiga desenvolver os exercícios, pode obter as respostas certas através da opção dica, que revela letra por letra de qual palavra deve estar na lacuna que o aluno precisa preencher. Na terceira atividade, também vemos o princípio contemplado, pois a primeira fase traz um jogo da memória não tão longo e não há limite de tempo para execução do jogo, também através dos *feedback* que nos exercícios de marcar da segunda fase dão certas orientações quando a resposta é errada e alguns possuem a opção de pedir uma dica antes de serem respondidos, e nos exercícios de responder quando o aluno erra mais de uma vez a resposta

aparece parcialmente, com alguns caracteres explícitos e outros substituídos por asteriscos, e na atividade da terceira fase a dica revela letra por letra da resposta correta, por fim na quarta fase o aluno é livre para escrever, mas é apresentado a um amplo vocabulário que pode ser utilizado.

Para o quinto princípio, que trata da customização, este pode ser apontado na primeira atividade, assim como foi na análise da atividade do Duolingo, nas possibilidades de resposta que o aluno pode ter, por exemplo, responder com o número escrito por extenso ou não, e aceitar respostas parecidas, apesar da maioria das perguntas ser de marcar ou, quando para completar, já explicitar as possíveis palavras condizentes nos exercícios, sempre com um contexto delimitado. Em relação à segunda fase, trata-se de uma atividade de *listening* (escutar), ou seja, o aluno deve trabalhar com a habilidade de compreensão auditiva da língua e portanto não há possibilidades de adequar a resposta para cada aluno ou aceitar mais de uma resposta para os exercícios e nem há razões para que se faça. Porém, na primeira atividade o aluno deve completar as lacunas referentes às imagens com os nomes dos personagens e fica a seu critério como obter essa informação, seja por conhecimento próprio, pela introdução do jogo no início do exercício ou através de busca pela internet. Nas atividades seguintes, os exercícios são baseados na fala que aparece no vídeo presente e o aluno pode assistir e escutar quantas vezes quiser sem nenhuma consequência ruim. Portanto, apesar de pouco, podemos encontrar alguns indícios deste princípio na atividade sobre Games. E na terceira atividade, os exercícios que podem permitir certa adaptação não possuem uma grande quantidade de possibilidades de aprovação, visto que o aluno deve sempre responder com frases completas, sem possibilidade de contrações ou outra possibilidade de vocabulário viável, como quando a resposta deve ser “*grandmother*” não poder utilizar as variações “*grandmom*” ou “*grandma*”, a não ser o último exercício em que o aluno tem a permissão para uma escrita livre. Além disso, na terceira fase o aluno tem a possibilidade de ouvir o áudio da música trabalhada quantas vezes quiser e ainda acessar a sua letra completa caso queira conferir as respostas ou chegar até elas. Para customização como adaptação específica para cada aluno, assim como nas atividades do Duolingo, não há evidências e nem é algo necessário para a construção das atividades do ELO, visto que diversos alunos podem completá-las.

No que se refere ao sexto princípio, que é sobre a agência, podemos dizer que está presente na primeira atividade, apesar de o aluno não fazer nenhuma alteração direta nela. Isto se dá em razão dos feedback bem estruturados que já preveem as possíveis respostas que o aluno pode dar, estabelecendo uma interação eficiente e dando a sensação de que a atividade está “conversando” com ele. Por exemplo, na segunda fase, quando o aluno precisa responder uma data e não escreve “on” antes, aparece um aviso de que o aluno precisa escrever a data completa e para não esquecer de usar a preposição correta, junto com as opções “in”, “on” e “at”. Ou seja, a sensação de domínio é possível de ser identificada na atividade. Quanto à segunda atividade, não temos tantos indícios porque o aluno deve apenas seguir o que é pedido na atividade e completar os exercícios da melhor maneira possível. Entretanto, o aluno pode se sentir no controle do jogo porque busca as respostas a sua maneira, como dito na identificação do princípio anterior, e também executa os jogos presentes na primeira e na última fase, que promovem uma interação maior entre atividade e aluno. Para a terceira atividade, também conseguimos encontrar alguns indícios do princípio, especialmente porque o aluno pode escrever sem restrições no último exercício e também porque há possibilidades de chegar na resposta do exercício da terceira fase, que é para completar a letra da música.

No sétimo princípio, de problemas bem ordenados, não temos indícios claros na primeira atividade, pois a atividade em si não segue nenhum tipo de ordem padrão e o seu nível de dificuldade vai variando de fase para fase, assim como o conteúdo abordado. Tudo retratado na atividade está dentro do tema Garfield, e sempre as informações sobre o personagem são utilizadas em todas as fases, mas não constatamos nenhuma lógica para a ordem dos exercícios propostos, com aumento de dificuldade gradativo. A segunda atividade tem o princípio contemplado porque começa com um exercício introdutório sobre o tema “games” em que o aluno deve jogar um clássico e preencher com os nomes dos personagens do jogo e a seguir a sequência de três exercícios relacionados ao vídeo vão aumentando o nível de dificuldade consecutivamente: no primeiro o aluno deve colocar as frases em ordem, no segundo preencher dez lacunas ao longo do texto transcrito utilizando vocabulário pré-selecionado e no terceiro deve transcrever basicamente toda a fala do vídeo, preenchendo uma grande número de lacunas; por fim o aluno joga outro game e responde perguntas de compreensão do mesmo. Ou seja, está em uma ordem que

vai do mais simples ao mais complexo além de sempre utilizar de alguma forma o que trabalhou no exercício anterior para o posterior. A terceira atividade inicialmente aparenta contemplar o princípio, pois começa com um jogo da memória com vocabulário simples e ajuda das imagens sobre profissões, após traz uma árvore genealógica com perguntas sobre a família retratada e menciona a profissão destes membros familiares, porém, a seguir traz um exercício sobre passado simples e depois um sobre rotina, que geralmente são trabalhados na ordem inversa, já que o último introduz os verbos e o primeiro tem uma maior complexidade pois traz conjugações dos mesmos. Ainda assim, primeiro é um exercício de completar, transcrevendo o que se ouve e só por último um exercício de produção escrita sem restrições do sistema. Portanto, ainda que apresente certo desalinhamento, há uma lógica para a sequência apresentada.

O oitavo princípio, desafio e consolidação, também não é evidenciado na primeira atividade, uma vez que os exercícios não são sempre com a mesma estrutura, cada fase tem um formato diferente, com tipos de exercícios diferentes (como visto na apresentação da atividade, temos exercícios de completar, de responder, de marcar a resposta certa, jogo da memória), e aborda um conteúdo diferente dentro do mesmo tema e, portanto, nenhum exercício é consolidado. Além disso, porque se trata de diferentes tarefas, o modo de chegar a resposta certa não se torna óbvio em nenhum momento. Já para a segunda atividade, podemos encontrar indícios da presença do princípio já que o aluno sempre utiliza os conhecimentos do exercício anterior para resolver corretamente qualquer tarefa, principalmente nos três exercícios em sequência que utilizam o vídeo como foco porque consolidam diferentes maneiras de transcrição do que é ouvido pelo aluno. E na terceira atividade, este princípio é parcialmente contemplado, porque nem sempre se utiliza o conteúdo visto na atividade anterior, principalmente nas últimas duas fases, apenas a primeira e segunda fase seguem uma relação sequencial, e sempre são tipos de exercícios diferentes que não necessariamente têm relação entre si e portanto o aluno não cria estratégias iguais nem semelhantes para resolver cada tarefa da atividade.

Para o nono princípio, sobre informação na hora certa e sob demanda, temos identificada a sua existência na primeira atividade, sobre Garfield, através das dicas, que aparecem para todos os exercícios e podem ser requisitadas pelo aluno sempre que este quiser, e também pelos *feedback*, que sempre são presentes na tela para o

aluno ao final de cada resposta, seja ela certa ou errada e mudando a mensagem com dicas mais detalhadas a cada resposta incorreta, e ao final de cada fase completada. No que diz respeito à segunda atividade, sobre games, também temos um parecer semelhante à primeira fase, pois todas as dicas só aparecem quando solicitadas pelo aluno e em nenhum momento há informação em excesso na tela, além de os feedback sempre aparecerem para o aluno no momento em que termina a tarefa, respondendo ao mesmo se o exercício feito está correto ou não. Da mesma forma acontece com a terceira atividade, sobre profissões, família e verbos, pois sempre há um feedback ao final de cada fase e também ao completar cada exercício e as dicas só aparecem quando solicitadas, apesar de que nesta atividade nem sempre há uma mensagem complementar com explicações e orientações no *feedback* e por vezes a opção de dica se apresenta vazia.

Quanto ao décimo princípio, sobre o sentido contextualizado, não foi possível de ser identificado em nenhuma das três atividades analisadas porque não há nenhuma palavra ou forma linguística que seja característica da atividades gamificadas. Como dito na análise anterior, por se tratar de atividades que tem como objeto a linguagem, são exercícios para aprender a língua inglesa, é esperado que não se tenha nenhuma palavra com sentido restrito ao jogo/atividade, mas que possa ser usada em contextos reais. Portanto, o sentido da linguagem está contextualizado, preciso que o aluno consiga entender o contexto e possibilidades de uso da língua em circunstâncias reais, mas nenhuma palavra se delimita ao contexto do exercício somente.

Já o décimo primeiro princípio, que trata da frustração prazerosa, pode ser reconhecido na primeira fase porque os exercícios requerem diferentes habilidades, seja de vocabulário, conhecimento gramatical, interpretação, entre outros, e pedem que o aluno utilize não só os conhecimentos dados na atividade, mas também busque recursos que aprendeu anteriormente. Ainda, as atividades não seguem uma sequência de exercícios iguais ou parecidos, portanto sempre é algo inesperado para o aluno. Para a segunda atividade, conseguimos identificar indícios na atividade através das dificuldades que os exercícios demandam, tais como pesquisar informações no primeiro exercício, assistir um vídeo e prestar atenção no que é falado para que assim consiga completar as tarefas nos segundo, terceiro e quarto exercícios e jogar um game para conseguir responder as questões do último exercício

corretamente. Ou seja, o aluno é desafiado a ir além para concluir a atividade com sucesso. Quanto à terceira atividade, também conseguimos perceber o princípio contemplado porque em nenhum momento temos uma resposta óbvia ou grande facilidade em encontrar a resposta certa, o aluno precisa compreender, interpretar e pesquisar para chegar ao seu objetivo que é completar os exercícios da atividade, além de que é uma atividade de nível fácil e o aluno já deve trabalhar com questões gramaticais, conjugação dos verbos e entender áudios.

Em relação ao décimo segundo princípio, do pensamento sistemático, em todas as atividades é parcialmente contemplado, visto que seu aproveitamento pode gerar conquistas específicas, tais como medalhas de dedicação e empenho ou medalhas para quem obtém aproveitamento superior a oitenta ou noventa por cento nos exercícios, e, por isso, o aluno é incentivado a pensar mais antes de escolher a resposta certa por causa da recompensa de ganhar medalhas e também mais pontos. Entretanto, nas atividades em si, não há nenhuma diferença de caminho que o aluno vai seguir caso pense em respostas diferentes, a ordem das fases segue a mesma, assim como o objetivo que é o de acertar todos os exercícios e portanto as consequências de suas ações terão efeitos apenas na pontuação.

O décimo terceiro princípio, de explorar, pensar lateralmente e repensar objetivos, é contemplado na primeira atividade, pois fora os exercícios de completar e o jogo da memória, os outros requerem interpretação de textos e, portanto, acreditamos ser um incentivo a pensar lateralmente, não para as próximas etapas da atividade, mas para compreender melhor a linguagem que se está sendo estudada. Além disso, mesmo nos exercícios de completar, não se trata de textos sem contexto, mas parte integrante do tema que deve ser percebido pelo aluno. Para mais, os feedback trazem explicações pertinentes junto de expressões do idioma, algo que é importante de ser notado para uma melhor aprendizagem. Dessa forma, o objetivo não é ser o mais rápido, mas aproveitar da melhor maneira o conteúdo que é oferecido. A segunda atividade também traz o princípio contemplado porque o aluno é estimulado a permanecer nas atividades o máximo que puder e precisar, pois todos os exercícios contêm algum conteúdo que requer mais atenção e tempo, seja um game para jogar ou um vídeo para assistir quantas vezes quiser e pelo tempo que for desejado. Portanto o objetivo da atividade não é simplesmente terminar os exercícios o mais rápido possível, mas aproveitar todo o conteúdo presente neles. A terceira

atividade, assim como as outras, também traz indícios do princípio porque possui exercícios em que o objetivo não é simplesmente responder o mais rápido possível, mas demanda uma atenção e dedicação maior do aluno. Como por exemplo, no exercício em que o aluno deve escrever sobre a sua rotina, no qual o aluno precisa prestar atenção no vocabulário apresentado e conseguir pensar no seu contexto real, e também no de completar a letra da música, em que o aluno deve ouvir e transcrever, sendo que os verbos que serão utilizados estão apresentados na sua forma infinitiva, requerendo que o aluno consiga lembrar e compreender no áudio a sua transformação para o passado.

O décimo quarto princípio, que trata de ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído, não é totalmente identificado em nenhuma das atividades aqui apresentadas porque o aluno não executa a atividade através de um personagem com conhecimento próprio e nem tem acesso a nenhum tipo de habilidade necessária para completar as tarefas pedidas, mas sim utilizando apenas o seu próprio conhecimento e habilidades para resolver as questões. Entretanto há uma ferramenta que auxilia o aluno a completar as respostas que ache ser incapaz de resolver sozinho, que são as dicas as quais nos exercícios de responder questões são pistas escolhidas pelo autor da atividade e em exercícios de completar são as letras, uma a uma, da palavra que deve ser escolhida. Por este motivo, é possível considerar o princípio parcialmente contemplado no ELO.

O décimo quinto princípio, a respeito de equipes transfuncionais, também não é contemplado em nenhuma das três atividades, visto que são sempre exercícios individuais e não é preciso grupos ou diferentes indivíduos com diferentes funções para completar as tarefas. O único contato que o aluno tem com outros na atividade é através da competição geral proporcionada pelo ELO para atividades gamificadas e também pode ter através do chat para conversar com os membros do site, mas a realização das atividades nunca é em equipe neste site.

Por fim, o décimo sexto princípio, que trata de desempenho antes da competência, é contemplado em todas as atividades se considerarmos que alguns conteúdos abordados não são explicados durante elas ou contém algum tipo de comentário sobre depois que a atividade já foi realizada, no entanto estamos ignorando o contexto do aluno e seu conhecimento prévio sobre a língua, visto que duas das atividades são de níveis mais avançados, ou seja, é necessário que algum

conhecimento sobre a língua em questão antes de fazer a atividade, e não necessariamente o aluno vai aprender o que é abordado apenas através dos exercícios feitos. Além disso o feedback propicia desempenho antes da competência (CAZDEN 1981), pois segundo Vetromille-Castro (2003, p. 110) este recurso “permite que o aluno construa significado de textos que estão além de sua competência leitora”.

Então, na primeira atividade, “*What do you know about Garfield*”, oito princípios são contemplados, quatro parcialmente contemplados e quatro não contemplados; na segunda atividade, “*Oral English – Games*”, nove princípios são contemplados, cinco parcialmente contemplados e dois não contemplados; na terceira atividade, “AVA2016 – Apoteose”, oito princípios são contemplados, seis parcialmente contemplados e dois não contemplados. Logo, dos dezesseis princípios dos bons jogos de Gee (2005), temos um total de dez princípios identificados no ELO a partir das três atividades analisadas, como podemos visualizar no quadro a seguir.

	Atividade 1 – <i>What do you know about Garfield</i>	Atividade 2 – <i>Oral English - Games</i>	Atividade 3 – AVA 2016 - Apoteose
Identidade	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Interação	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Produção	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Tomada de riscos	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Customização	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Agência	Contemplado	Parcialmente contemplado	Contemplado
Ter problemas bem ordenados	Não contemplado	Contemplado	Parcialmente contemplado
Desafio e consolidação	Não contemplado	Contemplado	Parcialmente contemplado
“Na hora certa” e “sob demanda”	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Sentido contextualizado	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
“Frustração prazerosa”	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Pensamento sistemático	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Explorar, pensar lateralmente e repensar objetivos	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Equipes transfuncionais	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Performance antes da competência	Contemplado	Contemplado	Contemplado

Quadro 4: Princípios dos bons jogos contemplados no ELO.

Assim, mais da metade dos princípios é contemplado nas atividades da plataforma, e é importante dizer que o ELO pode permitir que tais princípios não contemplados sejam desenvolvidos, entretanto sempre cabe ao autor da atividade optar por não trabalhar com certos princípios, pois as atividades do ELO não são ferramentas que prometem ensinar a língua por si só, mas são criadas por professores provavelmente como um complemento para as suas aulas. Além disso, assim como dito anteriormente para a análise do Duolingo, existem princípios que não são contemplados mas também não são necessários para uma atividade gamificada que tem como foco a aprendizagem de línguas e isso se justifica na identificação de cada princípio.

Desse modo, podemos perceber que as atividades contemplam boa parte dos bons jogos que não visam apenas design, mas também aprendizagem, pois tanto princípios que tratam mais da estrutura presente na atividade, tais como identidade, interação, avisos na hora certa e desafio e consolidação, também traz princípios que ajudam o indivíduo expandir sua motivação e conseqüentemente seu conhecimento adquirido, tais como agência, frustração prazerosa e explorar e pensar lateralmente, e ainda apesar de não ter nenhum personagem, traz indícios de algum tipo de ferramenta inteligente que o aluno pode ter acesso, que são as dicas. Por isso, de acordo com a perspectiva apresentada por Gee (2005), possui boas condições para a aprendizagem.

4.2.2 As competências comunicativas no ELO

Dessa forma, após observarmos os bons jogos, vamos seguir com a análise das competências comunicativas nas atividades selecionadas para o ELO, observando de que modo as competências são abordadas nos exercícios, lembrando que todas são de extrema importância para uma aprendizagem de línguas com maior entendimento.

Ao observarmos a competência sociocultural na primeira atividade, percebemos que não há um contexto social específico para esta, porém não se trata de um ambiente formal, pois o tema está relacionado com um personagem popular dos quadrinhos e da TV e os exercícios são feitos com base em frases que ele fala, histórias em que aparece e também em textos informativos retirados da internet. É muito utilizado imagens e *emoticons* para expressar algum sentimento, como quando

o aluno acerta uma resposta, e também várias gírias e expressões informais do idioma, principalmente nos *feedback*, assim sendo podemos notar que trata-se de um ambiente descontraído e, por isso em nenhum momento temos expressões formais da língua, apenas a língua-padrão e, como dito, expressões informais. Portanto a competência sociocultural está implícita no contexto, pois mostra ao aluno uma maneira de se expressar quando se trata daquele tema, naquelas condições. Quanto à segunda atividade, a competência está presente na atividade porque é possível observarmos que ainda que esta não trate do princípio explicitamente, ela está dentro de um contexto específico, o dos jogos, traz textos de diferentes situações e, então, apresenta ao aluno uma linguagem usada naquele determinado ambiente. Como por exemplo, a linguagem utilizada dentro dos games presentes em dois exercícios e também a linguagem utilizada no vídeo, que é devidamente apresentado ao aluno sobre quem e de onde parte a fala. Além disso também há a presença de expressões informais, figuras e *emoticons* nos *feedback* mostrando tratar-se de um ambiente descontraído. Já na terceira atividade, apesar de não ter uma temática específica e assim não explicitar um contexto definido, conseguimos identificar alguns indícios do princípio porque, assim como na primeira e na segunda atividade, há o uso de uma linguagem coloquial e despojada, nos *feedback* vemos a presença de gírias e expressões junto com imagens, *emoticons* ou *gifs* (que são imagens em movimento constante) e portanto é possível distinguir de um ambiente formal. Então, a atividade não traz muitos textos, mas conseguimos perceber a situação em que a linguagem é utilizada.

Quanto à competência discursiva, podemos identificá-la inicialmente pelos textos que são escolhidos para a atividade, tanto para leitura com perguntas quanto para completar com as palavras que faltam, nos quais o aluno deve interpretar as informações dadas para um melhor entendimento. O estudante, então, tem acesso a diferentes tipos de texto, tais como informativo, citações e animação presentes nas fases dois, quatro e cinco respectivamente, e isto o capacita a compreender diferentes maneiras de expressão, como cada uma é esquematizada e, a partir dos exercícios, seus propósitos. A segunda atividade também propicia condições de que o aluno consiga identificar determinados discursos e seus ambientes, pois apresenta uma fala vinda de um canal de vídeos da internet bastante popular em que diferentes pessoas palestram para determinado público um assunto de sua especialidade, possibilitando

que o aluno reflita sobre a linguagem daquela circunstância. A terceira atividade não traz textos como a primeira e a segunda atividade, mas ainda assim conseguimos identificar condições para que o aluno reconheça aquela linguagem pelo contexto em que se mostra, como uma linguagem mais interativa no cabeçalho dos exercícios e também a letra da música que é apresentada.

A competência linguística é identificada na primeira atividade, sobre o Garfield, pois o aluno precisa compreender em que lugar da frase vai cada palavra, através dos exercícios de completar, e também deve escolher as palavras e expressões adequadas ao responder uma pergunta, caso responda errado, lhe é informado o porquê e como chegar na resposta completa certa. Também é introduzido o significado de algumas palavras quando estas parecem novas ao aluno daquele nível de proficiência, como “*tad*”, em que na quinta fase não é preciso transcrevê-la e ainda há uma breve explicação do seu significado, que é “*a little*”. Além disso, várias palavras são expressas de diferentes formas, com a adição de algum sufixo ou prefixo, que não entram no foco dos exercícios, mas que os alunos têm acesso. A competência também é identificada na segunda atividade através dos seus exercícios que requerem que o aluno escreva as palavras adequadamente, as escute e, assim, consiga identificar a pronúncia que é utilizada. Também o aluno tem acesso às estruturas da língua inglesa por meio de um amplo vocabulário trabalhado através do texto apresentado, dos jogos e tarefas da própria atividade. No terceiro exercício também identificamos este princípio, pois os exercícios tratam de vocabulário, palavras e seus significados, exigem a escrita correta das palavras que o aluno coloca como resposta, na segunda fase, por exemplo, pede que o aluno produza frases completas na língua para as respostas, mesmo que as perguntas sejam apenas de sim ou não, demandando também a pontuação adequada. Ainda, também trabalha com os verbos em diferentes contextos que requerem diferentes tempos verbais utilizados pelo aluno e além disso traz o som das palavras através da música na terceira fase da atividade.

Em relação à competência formulaica, percebemos que esta é evidenciada na primeira atividade porque existe uma grande presença de expressões do idioma, tais como “*pig out*” e “*work out*”, além de expressões como “*What a great nap*” ou “*Good Job*” quando um exercício é completado corretamente, entre outras expressões de rotina e do idioma, evidenciando que o aluno tem contato com esse vocabulário,

mesmo quando este não é o foco dos exercícios. No que se refere a segunda atividade, a competência também é contemplada porque traz diversas expressões, principalmente presente nos games, tais como as expressões clássicas “*get ready*” e “*game over*”. Os exercícios também apresentam expressões como “*great job*” ou “*well done*” quando completados corretamente. Ou seja, o aluno tem contato com algumas combinações características da língua. Para a terceira atividade, também encontramos a presença de expressões e combinações que mostram que o aluno tem contato com essas interações do cotidiano mesmo não sendo o foco da atividade. Por exemplo, sempre que o aluno finaliza um exercício ou fase recebe a partir do feedback expressões como “*well done*”, “*very good*” ou “*nice job*”, e também nos feedback de quando há um erro tais como “*I don’t think so*” ou “*not exactly*”, além de ter contato com esse tipo de colocações e combinações através da música e sua letra, tais como “*stand by me*” ou “*bring up*”.

Para a competência interacional, na primeira atividade conseguimos identificar o princípio visto que apesar de não existir nenhum tipo de interação entre o aluno com outro indivíduo, o exercício fornece subsídios para que seja possível perceber elementos importantes na interação no meio social, pois os feedback são uma forma de conversa da atividade gamificada com o estudante que a realiza. O estudante não precisa utilizar estes recursos, mas pode observá-los presentes na atividade. A competência também é identificada na segunda atividade porque o aluno tem contato com diferentes maneiras de comunicação por meio dos textos presentes nos exercícios, que estão sempre interagindo com o aluno que faz a atividade e assim tem condições de reconhecer certos elementos da língua quando numa interação social ou diálogo. Também é apresentado um vídeo que mostra uma falante da língua explicando um tópico para outras pessoas e, portanto, o aluno pode identificar estratégias utilizadas pela mesma para expressar sua mensagem para os outros. O mesmo ocorre com a terceira atividade, em que também não há situação interacional explícita mas há linguagem usada em interações, principalmente do exercício com o aluno, e portanto consegue identificar alguns dos elementos que possivelmente são utilizados em diálogos.

Por fim, quanto à competência estratégica, observamos que a primeira atividade oferece condições para que o aluno desenvolva esta competência, através do envolvimento de textos diversos e exercícios que abrangem não só o conhecimento

gramatical do aluno, mas seu entendimento do contexto como um todo. Os exercícios incluem como estratégia o preenchimento de lacunas com palavras pré-selecionadas em um texto, associar a informação do texto a perguntas que por vezes possuem opções de resposta para selecionar, ouvir e transcrever, relacionar imagem/vídeo e fala com seu significado e jogo da memória. Além disso, diferentes tipos de exercícios capacitam o aluno a desenvolver diferentes tipos de pensamento e estratégias para chegar a resposta correta da melhor forma. Quanto à segunda atividade, é possível percebermos que também fornece condições para que o aluno crie seus próprios métodos para realizar as tarefas e desenvolva os exercícios de maneira eficaz. Isto porque utiliza como estratégia exercícios de preencher as lacunas, seja com palavras pré-selecionadas ou não, exercícios de realocar frases em sua ordem correta, transcrição de áudio e também perguntas de compreensão. O aluno também tem a possibilidade de desenvolver de maneira intensa suas habilidades de ouvir, através dos diferentes exercícios sobre um vídeo. E em relação à terceira atividade, também identificamos indícios da contemplação do módulo, uma vez que possui diferentes tipos de atividades, como jogo da memória, perguntas de compreensão de conteúdo e imagem, seja de responder ou marcar a opção certa, exercício para ouvir e transcrever preenchendo as lacunas e ainda atividade escrita para produção textual. Ou seja, o aluno tem acesso a tarefas distintas e condições para desenvolver estratégias eficazes que não se tornam óbvias e resolvê-las.

Assim, em todas as três atividades analisadas no ELO, e portanto no aplicativo, conseguimos identificar todas as competências comunicativas apresentadas por Celce-Murcia (2007) como contempladas, como vemos abaixo:

	Atividade 1 – <i>What do you know about Garfield</i>	Atividade 2 – <i>Oral English - Games</i>	Atividade 3 – AVA 2016 - Apoteose
Competência sociocultural	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Competência discursiva	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Competência linguística	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Competência formulaica	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Competência interacional	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Competência estratégica	Contemplado	Contemplado	Contemplado

Quadro 5: Competências comunicativas contempladas no ELO.

Então, podemos perceber que, apesar de conseguirmos visualizar a presença de algumas competências com mais clareza do que outras, como mostrado nas análises de cada competência, todas são identificadas de alguma maneira nas três atividades. Por isso, as atividades do ELO promovem uma capacidade potencial de aprendizagem da língua maior de acordo com a competência comunicativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos no começo deste trabalho a importância dos novos letramentos e o quanto importante é o conteúdo presente nas tecnologias, que deveria ser prioridade em relação ao meio tecnológico. Isso porque com a emergência das novas tecnologias, ocorrem mudanças na forma de pensar dos indivíduos, que devem adaptar suas ações aos novos recursos que são propostos, e quando se trata de atividades de ensino e aprendizagem, esse novo pensamento é mais importante do que a nova tecnologia em si. Também perpassamos pelos princípios dos bons jogos que mostraram pontos importantes em um jogo propício a levar o jogador a aprender algo, pontos estes que envolvem bastante a configuração do game através de design, independência do jogador e motivação. Ainda, vimos o quanto as competências comunicativas são relevantes para o ensino de línguas, por irem além dos conteúdos gramaticais e também tratem do entendimento do indivíduo sobre a língua, seu contexto e seus falantes.

Com isso, percebemos que é necessário que os professores estejam atentos ao quanto as tecnologias podem os auxiliar a melhorar a maneira de apresentar os conteúdos que devem ser abordados, isto é, desenvolvê-los de forma mais interativa e dinâmica como demanda a atualidade, e não apenas facilitar o modo como são introduzidos, que é um dos discursos que mais circula entre a sociedade. É preciso observar até que ponto as novas tecnologias se tornam interessantes sem a presença de uma nova prática, o quanto sem sentido pode se tornar reproduzir o ensino-aprendizagem da mesma maneira que era feito anos atrás em um novo meio e que aplicar a abordagem dos novos letramentos se torna crucial no mundo atual, com a sala de aula se renovando mais a cada dia.

A partir disso tudo, o que podemos entender com base nas análises é que muitas vezes os desenvolvedores dos aplicativos e de suas atividades estão mais interessados em chamar o público através da aparência das suas plataformas e acabam esquecendo de investir em questões muito mais significativas para a aprendizagem da língua, como uma abordagem metodológica atual que inclua a comunicação e suas particularidades, e então encontramos poucas características referentes a aprendizagem, como os princípios dos bons jogos, e ao ensino, como as competências comunicativas, que é o que acontece com os exercícios que analisamos no Duolingo. Ao contrário daquelas que analisamos no ELO que, por serem atividades

criadas diretamente por professores e assim possuir potencialmente uma intervenção pedagógica maior, podem proporcionar maiores condições de aprendizagem da língua pois demonstram mais preocupação em relação ao conteúdo que é ensinado e conseqüentemente usam um design que favorece o seu desenvolvimento.

Dessa forma, considerando que o que é abordado no ensino é mais importante do que design e tecnologia quando nos referimos aos novos letramentos, mencionados por Lankshear e Knobel (2006), que são essenciais para o ensino-aprendizagem nos dias atuais, podemos afirmar que as atividades do Duolingo não atingem esta parte ética e ainda possuem algumas lacunas na parte estética de acordo com o que vimos nas análises sobre os bons jogos, já que carecem de características que enaltecem a autonomia e agência do aluno e não possuem uma estrutura que propõe a reflexão sobre o que está sendo exercitado nas atividades. Ou seja, podemos identificar aqui o primeiro *mindset*, pois o entendimento não vai além do já conhecido, apenas acrescenta-se novas tecnologias.

Enquanto isso, as atividades do ELO se mostram mais próximas do que indicamos ser um novo letramento, por proporem um ensino voltado para outras questões da linguagem que não apenas a gramática, pois como vimos, as três atividades analisadas abordam todas as competências comunicativas, incluindo além de conteúdo gramatical outros aspectos importantes de uma língua, tais como contexto, discurso, presença de expressões próprias do idioma e interação. Assim, valorizam o conteúdo explicitado, já que, como estudado, a existência de tais competências em uma atividade proporciona um melhor aprendizado da língua que é estudada e isso fica evidente nos exercícios que mostram uma linguagem contextualizada através de diferentes tipos de texto, seja com diálogos, palestras, música ou outro. Ainda, se mostram mais aproximadas desses novos letramentos por possuírem uma boa parte estética, mesmo que esta também possua algumas lacunas, tais como a falta uma ordem de exercícios mais lógica, que leva do mais simples ao mais complexo, ou carência de caminhos e recompensas diferentes em relação a diferentes respostas aos exercícios. Isto é, conseguimos observar uma aproximação maior com o segundo *mindset*, em que não apenas a tecnologia é importante, mas o que fazemos com essa nova tecnologia, utilizando os avanços a favor do melhoramento do que é apresentado e não o contrário.

Portanto, apresentamos que muito além da presença das características dos bons jogos, as atividades gamificadas para aprendizagem de línguas precisam incluir as competências comunicativas para conseguir a possibilidade de alcançar uma aprendizagem mais satisfatória. Baseado na totalidade do que observamos na pesquisa, o que concluímos é que as atividades vistas no ELO conseguiram apresentar tais atributos, como especificado ao longo dos capítulos anteriores, enquanto as atividades do Duolingo não envolveram grande parte dos aspectos explicitados, principalmente uma metodologia efetiva para o desenvolvimento da comunicação do aluno na língua inglesa. Há outros olhares que podem ser feitos sobre estes e outros aplicativos e atividades gamificadas similares, que ajudem na hora da escolha tanto de professores para usarem em suas aulas como alunos para estudar uma língua e que proporcionem um melhoramento em relação ao ensino e aprendizagem, os quais são importantes e também poderão trazer uma complementação ao trabalho feito.

Finalizamos afirmando que nem todos os princípios dos bons jogos foram encontrados em ambos tipos de atividades para aprendizagem de línguas e que isso não necessariamente anula a eficiência de aprendizagem possível na atividade, porque existem certos princípios que estão muito mais ligados ao jogo propriamente dito do que a uma atividade gamificada. Além disso, tudo dependeu dos objetivos da atividade analisada, pois apesar de os dois tipos terem como finalidade a aprendizagem de uma língua, cada exercício traz um propósito diferente de conteúdo e por isso há certas adequações em relação ao design. A diferença entre tais atividades foram pequenas, entretanto um dos tipos de plataforma apresentou melhores condições para a presença de mais princípios do que outro. Em relação à competência comunicativa, que além de considerarmos extremamente importante na aprendizagem de línguas, também evidenciamos a relevância de sua presença como um todo, pois cada uma das seis competências estão ligadas entre si, encontramos presentes em apenas um dos tipos de atividades, enquanto no outro percebemos lacunas significativas já que houve predomínio de uma única competência, a gramatical.

Então, de acordo com o que foi proposto na pesquisa, podemos dizer que é importante a presença dos dezesseis princípios dos bons jogos nas atividades gamificadas para aprendizagem de línguas porque, junto com a gamificação, trazem

características de jogos que são voltadas para a aquisição de conhecimento, tais como motivação, independência e estímulo para pensar melhor nas ações tomadas e suas consequências. Também é importante a presença das seis competências comunicativas nos exercícios para aprendizagem de línguas porque buscam trazer aspectos que mostram a linguagem de diversas perspectivas, valorizando língua, interlocutores, culturas e questões sociais de extrema importância para seus falantes. Todos esses princípios e competências refletem o que descrevemos como parte ética nos novos letramentos, pois proporcionam uma reflexão maior sobre o que está sendo aprendido e apontam para o que chamamos de segundo *mindset*, que busca explorar da forma mais eficaz possível o que as novas tecnologias têm a oferecer e, assim, são princípios que devem ser estimados quando se trata de atividades gamificadas para aprender línguas. Portanto, é preciso ir além dos meios tecnológicos, além da gamificação por si só e priorizar a forma de abordagem dos conteúdos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. R. G. Games: desenvolvimento e pesquisa no Brasil. In: NASCIMENTO, A. D. HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*, Salvador: EDUFBA, 2009, p. 376-394.

ALVES, M. M. TEIXEIRA, O. Gamificação e objetos de aprendizagem: contribuições da gamificação para o design de objetos de aprendizagem. In: FADEL, L. M. ULBRICHT, V. R. BATISTA, C. R. VANZIN, T. (Orgs.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 122-142.

BRUNS, A. Probusage: a working definition. 2007. Disponível em: <<http://probusage.org/probusage>>. Acessado em: 17/09/2017.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. SCHMIDT, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, London: Longman, 1983, p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CAZDEN, C. B. Performance before competence: assistance to child discourse in the zone of proximal development. In: The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition. V. 3, n. 1, p. 5-8. Janeiro, 1981.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: ALCON SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M.P. (Org.). *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer, 2007, p. 41–57.

DAMASCENO, V. D. Tecnologia e Formação de Professores: a tecnologia na sala de aula. In: Giovani, F. Alvarez, I. M. J. *Embates dialógicos nas formações inicial e continuada: significando práticas e constituindo olhares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p.51-60.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2001. 135 p.

FADEL, L. M. ULBRICHT, V. R. BUSARELLO, R. I. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M.

ULBRICHT, V. R. BATISTA, C. R. VANZIN, T. (Orgs.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.

FARDO, Marcelo Luis. *A gamificação como método: Estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2013.

GARCIA, D. E. S. *Letramento em design de games: jogando, criando e compartilhando textos videolúdicos*. 2016. 303 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016.

GEE, J. P. Pleasure, Learning, Video Games and Life: The Projective Stance. In: KNOBEL, M. (Org.) *A new literacies sampler*. New York, 2006, p. 95-113.

_____. Good games and good learning. In: *Phi Kappa Phi Forum*, Baton Rouge, v. 85, n.2, p. 33-38, 2005.

HUIZINGA, J. (1938) *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: J. B. PRIDE AND J. HOMES (Eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Pinguin, 1973.

KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 336 p.

KIM, A. J. *Smart gamification: Designing the player journey*. 2011. Vídeo Retirado de: <<http://youtu.be/B0H3ASbnZmc>> Acessado em: 20/03/2017.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Taylor & Francis, 2005. 208 p.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: KNOBEL, M. (Org.) *A new literacies sampler*. New York, 2006, p. 1-24.

LARSON, J. MARSH, J. *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*. Ed. 2. Sage: 2014. 216 p.

LIMA, N. S. FILHO, M. N. R. S. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. *Revista Sociodialeto*, UEMS/Campo grande, v.3 n. 9, 2013.

LEFFA, V. J. PINTO C. M. Aprendizagem como vício: O uso de games na sala de aula. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 358-378, 2014.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *Horizon*, v.9, n.5, p. 1-6, 2001.

_____. *From Digital Natives to Digital Wisdom: hopeful essays for 21st century learning*. California: Corwin, 2012.

SCHEIFER, C. L. A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço. *Calidoscópio*. v. 12, n.1, p. 3-14, 2014.

_____. *Letramentos Digitais: por uma outra ética e estética dos contextos educacionais*. In: Jornada de Elaboração de materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas – JETAL, 6, 2016, Pelotas. Caderno de programação e resumos, Pelotas, 2016, p. 61.

TUNBRIDGE, N. The Cyberspace Cowboy. *Australian Personal Computer*, v.16, p. 64, 1995.