

## Jogo limpo na construção do currículo de aprendizagem de inglês?

Valeska Virgínia Soares Souza

### Resumo

Nesse texto de pesquisa narrativa, narro e componho sentidos de minhas experiências docentes, norteadas pelo uso de jogos digitais e não digitais e permeadas de tensões, incertezas e aprendizagem. Sigo os pressupostos da Pesquisa Narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000), que propõem que a narrativa seja ao mesmo tempo o método de pesquisa e o fenômeno pesquisado. As histórias que narro se referem àquelas vividas com estudantes de duas turmas de língua inglesa, que cursavam o centro de idiomas em um Instituto Federal. Para o desenho do currículo do curso, questionei a narrativa dominante do uso de livro didático de renome internacional e planejei a integração de premissas de gamificação e de jogos, no intuito de propiciar engajamento de meus alunos. Mesmo ciente de que estava entrando em campo no entremeio e de que deveria considerar meu conhecimento prático-pessoal e prático-profissional, surpreendi-me quando desempacotei algumas histórias de competição narradas. Busquei subsídios teóricos acerca de currículo e de jogos para compor sentidos das tensões ao negociar o currículo que estava construindo na paisagem de conhecimento profissional. Ao viver dilemas ontológicos, epistemológicos e metodológicos, compreendi como algumas práticas docentes adotadas foram contra o que compreendo como jogo limpo na educação e lancei um novo olhar sobre o conceito de competição.

**Palavras-chave:** Jogos. Pesquisa narrativa. Aprendizagem de inglês.

Valeska Virgínia Soares Souza

Universidade Federal de Uberlândia,  
UFU

E-mail: valeskasouza@ufu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5419-9308>

Recebido em: 12/05/2019

Aprovado em: 08/11/2019



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65962>

**Abstract****Fair play in building a curriculum for English learning?**

In this narrative inquiry research paper, I narrate and compose meaning of my teaching experiences, guided by the use of digital and non-digital games, and permeated by tensions, uncertainties and learning. I follow the premises of Narrative Inquiry according to Clandinin and Connelly (2000), who propose that narrative is both the research method and the phenomenon researched. The stories I tell refer to those I had with EFL students attending a language center at a Federal Institute. For the curriculum design of the course, I questioned the dominant narrative of the use of an internationally renowned textbook and planned the integration of gamification and game design in order to foster my students' engagement. Even though I was aware that I was entering the field in the midst during the process, and that I should consider my personal practical knowledge and professional practical knowledge, I was surprised when I unpacked some of the competition stories told by myself. I sought theoretical knowledge on curriculum and games to make sense of the tensions that I lived while negotiating the curriculum I was building in the landscape of my professional knowledge. By living ontological, epistemological and methodological dilemmas, I understood how some of the teaching practices I adopted were against what I understand as fair play in education, and I cast a new look at the concept of competition.

**Keywords:**

Games. Narrative inquiry. English learning.

**Resumen****¿Juego limpio en la construcción del currículo de aprendizaje de inglés?**

En este texto de investigación narrativa, narro y compongo sentido de mis experiencias docentes, orientadas por el uso de juegos digitales y no digitales y permeadas de tensiones, incertidumbres y aprendizaje. Sigo los supuestos de la Investigación Narrativa según Clandinin y Connelly (2000), que proponen que la narrativa sea al mismo tiempo el método de investigación y el fenómeno investigado. Las historias que cuento se refieren a aquellas vividas con estudiantes de dos clases de lengua inglesa, que cursaban el centro de idiomas en un Instituto Federal. Para el diseño del currículo del curso, cuestioné la narrativa dominante del uso de libro didáctico de renombre internacional y planeé la integración de premisas de gamificación y de juegos, con el fin de propiciar el interés de mis alumnos. Aun consciente de que estaba entrando en campo en el entremezclado y de que debería considerar mi conocimiento práctico personal y práctico profesional, me sorprendí cuando desempaqueté algunas historias de competición narradas. Busqué subsidios teóricos acerca de currículo y de juegos para componer sentidos de las tensiones al negociar el currículo que estaba construyendo en el paisaje de mi conocimiento profesional. Al vivir dilemas ontológicos, epistemológicos y metodológicos, comprendí cómo algunas prácticas docentes adoptadas por mí fueron contra lo que comprendo como juego limpio en la educación y lancé una nueva mirada al concepto de competición.

**Palabras clave:**

Juegos.  
Investigación narrativa.  
Aprendizaje de inglés.

## Introdução<sup>1</sup>

Início este texto de pesquisa socializando algumas de minhas memórias relacionadas a jogos, brincadeiras e algumas das experiências que me provocam a propor uma intervenção no meu fazer docente, de forma que eu atente para o papel de meus alunos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente considerando a influência do jogar no contexto da educação. Huizinga (1983[1938]) nos intitulou de *homo ludens* e nos explicou que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve, defendendo, assim, a importância do fator lúdico para a civilização. Minhas memórias ilustram o sentido que sua defesa tem.

Na infância, a primeira imagem que se forma em minha mente é de estar com minha mãe e minha irmã menor jogando baralho em uma noite fria para passar a tristeza de não poder sair com nossos irmãos mais velhos. Um fenômeno cultural que serviu como alento. Em seguida, na adolescência, os jogos para pertencimento eram os esportes; não era boa neles, mas não me importava de ficar no banco de reserva do time de vôlei da escola para me sentir parte da competição. Na vida profissional, talvez o despertar para atribuir relevância aos jogos tenha acontecido em eventos da área nos quais palestrantes ministravam *workshops* para nos ensinar jogos de conversação. Lembro-me vividamente que, em um desses *workshops*, o palestrante perguntou se havia voluntários para o jogo e eu logo me voluntariei. O jogo começou. Me saí muito bem. Fiquei orgulhosa de mim mesma e pensei: “Eu realmente tenho que trazer esse jogo para a minha sala de aula. Meus alunos certamente vão amar”. Movendo-me retrospectivamente no meu conhecimento prático-pessoal e prático-profissional, entendo meus sentimentos positivos construídos em torno do jogar.

Comecei a observar mais atentamente a reação de meus alunos ao propor jogos para a aprendizagem de inglês, tanto aqueles embasados em brincadeiras milenares, como os que vieram com as tecnologias digitais. O impacto dos jogos digitais no contexto das aulas de inglês tem sido alto. Recordo-me de diversas vezes em que, ao conduzir atividades diagnósticas na primeira aula, alguns alunos se mostravam muito fluentes na língua. Quando eu os indagava sobre onde haviam aprendido inglês, obtinha respostas como esta de um aluno, no ano de 2009: “Sempre estudei em escola pública e não fiz curso particular de inglês. Aprendi jogando Tibia, porque jogo em um servidor alemão, então a língua de comunicação é o inglês”.

Acontecimentos como esse intensificaram meu interesse sobre a relação entre jogo e sala de aula. Fiz cursos de aperfeiçoamento sobre o tema. Comprei livros de autores renomados como James Paul Gee (2003, 2013), que pesquisa sobre o que os *videogames* nos ensinam sobre aprendizagem e letramento. Busquei na internet jogos para ensinar vocabulário e gramática, e para desenvolver habilidades de

---

<sup>1</sup> Agradeço o apoio PNPd-CAPES e o acompanhamento da Profª. Dra. Dilma Maria de Mello (PPGEL-UFU).

compreensão oral, leitura, produção oral e escrita. Passei a me questionar: Como a experiência com jogos digitais pode ser tão significativa e propiciar que os alunos se tornem competentes ou proficientes na língua inglesa? Em que aspectos os jogos digitais promovem aprendizagem situada? Será que outros alunos poderiam também desfrutar dos benefícios dos jogos digitais para a aprendizagem de inglês caso esses sejam integrados no contexto escolar pelos professores?

Esse breve relato orientado autobiograficamente, no qual resumo algumas de minhas vivências anteriores e os questionamentos que afloram ao lembrá-las, relaciona-se às justificativas pessoal, prática e teórica/social desta pesquisa. Para Clandinin (2016, p. 35), “todos nós temos que ser capazes de responder às perguntas ‘E daí?’ e ‘Quem se importa?’ sobre nossos estudos”. Apresento, na sequência, as justificativas que referendam meu objetivo de narrar e discutir uma experiência de ensinar inglês em que me apropriei de premissas relacionadas à gamificação e a jogos digitais e não-digitais.

A justificativa pessoal para este trabalho reside no porquê a investigação interessa ao pesquisador, enquanto indivíduo. Clandinin (2016) aponta três razões principais para essa justificativa: (1) apresentamos como nos situamos – o que somos e nos tornamos – na pesquisa; (2) sem compreender o que nos leva a pesquisar, arriscamos não compor sentido sobre as relações estabelecidas na pesquisa; e (3) sem entender quem somos na pesquisa, não atentaremos às experiências de nossos participantes. Na pesquisa proposta, situo-me como professora pesquisadora, *insider* e proponente de uma investigação que considera as experiências cotidianas de meus alunos de jogar, inclusive aquelas utilizando recursos tecnológicos digitais. Parto de minhas histórias individuais, pessoais e profissionais, para compreender um contexto específico e em um determinado momento, conduzindo, assim, uma pesquisa interventiva – intervindo na minha própria prática docente.

Minha justificativa pessoal também está intrinsecamente associada à justificativa prática: a diferença que pode desencadear em minha prática docente. Entendo que, como professora de inglês, tenho que estar atenta à situação que vivenciamos aqui e no mundo, ao que se refere a essa que dizemos ser nossa língua franca no mundo global. Ao mesmo tempo, atentar para o meu próprio conhecimento prático profissional e a sua resignificação, a partir das histórias vividas na intervenção pedagógica, no entrecruzamento de minhas histórias e daquelas de meus participantes, ganha posição de destaque, pois propicia deslocamentos de prática docente, que podem ser compartilhados com meus pares.

Ambas as razões apresentadas anteriormente (pessoal e prática) me levam a identificar como esta pesquisa pode contribuir em termos teórico e social, na ampliação de subsídios para a compreensão da paisagem<sup>2</sup> de conhecimento profissional (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015). A agenda de investigações de linguistas aplicados interessados no processo de ensino e aprendizagem de inglês no

---

<sup>2</sup> Clandinin e Connelly (1995) propõem a metáfora da paisagem, que abrange lugar, tempo e uma diversidade de pessoas, coisas e eventos que se relacionam. Para os autores, compreender o conhecimento profissional como uma paisagem significa considerar todos esses elementos.

Brasil deve ser norteadas pelas tensões que têm sido vividas pelos profissionais em diferentes níveis da educação.

Ciente das fragilidades do contexto de ensino e aprendizagem de inglês, recorro a Paiva (2011, p. 39), que nos aponta caminhos para revertermos esse perfil: “A escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além”. Esse apontamento me faz retomar a reflexão publicada em outros textos de pesquisa sobre maneiras de reduzir a distância entre as práticas sociais e as escolares e refutar a defesa de Oliveira (2011, p. 78) de que “o elemento que vai desestabilizar o sistema ainda não foi encontrado”, quando a pesquisadora discorre sobre os motivos de não se aprender inglês na escola pública.

Por mais que acredite que políticas públicas devam ser revistas para mudar esse cenário, defendo que a aproximação das experiências fora dos muros escolares e aquelas dentro deles possa ser a solução mais viável em um sistema que já foi desestabilizado pelas tecnologias digitais. O acesso à língua inglesa possibilitado por diversos *sites*, aplicativos, jogos comerciais e educacionais, muitos desses gratuitos, mudou drasticamente um cenário anterior em que não havia acesso a textos, áudios e vídeos autênticos, ou outros mecanismos facilitadores da aprendizagem de línguas estrangeiras, como o uso de tradutores, interação com usuários proficientes da língua, e tantos outros. Assim, é de suma importância considerar os jogos digitais e sua inserção no currículo escolar, como forma imediata de ampliar a oportunidade de acesso à aprendizagem de inglês.

O relatório *Horizon Report*, acerca das perspectivas para o ensino fundamental e médio brasileiro, defende que os jogos digitais devam ser considerados tecnologias a serem incorporadas à escola, o mais breve possível, pois:

[...] este assunto ganhou um peso considerável durante a última década à medida que os jogos têm provado sua eficiência como ferramenta de aprendizado e seu benefício no desenvolvimento cognitivo e no favorecimento de habilidades entre estudantes; tais como colaboração, comunicação, solução de problemas e pensamento crítico (NEW MEDIA CONSORTIUM; FIRJAN, 2012).

Neste contexto, delineei uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo foi narrar e discutir uma experiência de ensino de inglês norteadas pelos pressupostos da gamificação e dos jogos digitais. Busquei compreender como meus alunos de inglês - participantes da pesquisa - vivenciaram determinadas atividades propostas, atentando para as suas histórias de aprendizagem situada, bem como narrar e problematizar o meu fazer docente na busca por ações que propiciem o protagonismo dos alunos.

Para atingir esses objetivos, segui o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (PN), que parte da premissa de que a experiência pode ser estudada como um fenômeno historiado e vivido, e também nas histórias que são contadas sobre o viver (CLANDININ, 2007). Clandinin e Connelly (2015 [2000], p. 51) definem PN como:

[...] forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com milieus. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e do recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas individual e social.

Esse caminho, que será amplamente abordado na próxima seção, me permite compor sentido tanto de como vivo a experiência que proponho, assim como meus alunos a vivenciam. Neste artigo, contudo, limito-me a abordar a minha perspectiva docente; há muito a dizer em relação à perspectiva dos estudantes, mas, devido às limitações de uma publicação acadêmica, faço um recorte da perspectiva docente. Primeiramente, apresento meus pressupostos acerca de jogos digitais e gamificação e resumo os textos que publiquei nessa seara e, na sequência, discorro sobre o caminho teórico-metodológico adotado. Sigo com as narrativas de experiências vividas, desempacotando-as. Finalizo com a composição de sentidos elaborada, considerando os textos de campo.

### Pressupostos acerca de jogos digitais e gamificação

Compreendo um jogo como uma atividade na qual o jogador busca solucionar um problema e usa uma abordagem lúdica para esse fim. Para alguns pesquisadores (CAILLOIS, 1986; WALTHER, 2003), jogar difere de brincar devido ao fato de a primeira ação seguir regras constitutivas e o segundo termo referir-se a uma ação mais espontânea e menos rígida. Jogos – de cartas, de dados, de tabuleiro etc. – existem há milênios, mas o componente tecnológico digital possibilitou que a prática social de jogar se tornasse algo comum em diferentes aparelhos, como a televisão (acoplada aos *videogames*), o computador e o celular, e em diferentes dispositivos móveis, como o *tablet*. Nesta pesquisa, seguirei Huizinga (1983[1938]), que considera as similaridades dos jogos e das brincadeiras centradas no aspecto lúdico do jogar e do brincar.

Meu interesse por jogos não é recente, mas foi apenas a partir de 2014 que passei a me dedicar ao tema; primeiramente, em 2014, fui aluna nos seguintes cursos: MOOC (*Massive Open Online Course*)<sup>3</sup>, “*Gamification*”, ministrado pelo professor Kevin Werbach, e “*Trace Effects*”, oferecido pela Universidade de Oregon e patrocinado pela Embaixada dos Estados Unidos no Brasil. Em 2015, ministrei minicursos sobre o tema em eventos acadêmicos, passando a orientar estudantes de iniciação científica e a publicar artigos na área. Discorro sobre os propósitos de cada um deles, apresentando seus resultados.

Em Souza, Reis e Oliveira (2015), conduzimos uma investigação sobre o jogo *Trace Effects* e como ele poderia ser utilizado com alunos de Ensino Médio. Avaliamos o *software* a partir do RETAIN

---

<sup>3</sup> Em português, Curso Online Aberto e Massivo.

*Model*<sup>4</sup> (GUNTER; KENNY; VICK, 2008) e identificamos que o jogo apresenta os atributos de relevância, incorporação, transferência, adaptação, imersão e naturalização, para o contexto do ensino de inglês. Concomitantemente, fizemos uma pesquisa com alunos de um instituto federal, que se mostraram receptivos a aprender inglês por meio de jogos. Oferecemos um curso de extensão para coletar dados e os resultados de nossas análises mostraram a complexidade do processo de engajamento em práticas de aprendizagem de línguas. Aprendemos que a maioria dos alunos tende a se engajar durante a prática de jogar, mas deve ser constantemente lembrada de ver o jogo como uma oportunidade de aprender, e não apenas de pontuar. Além disso, observamos que as questões relacionadas ao tempo de execução da proposta pedagógica com jogos devem ser amplamente consideradas por professores que querem integrar jogos à sua prática docente.

No intuito de apresentar uma breve reflexão sobre jogos e gamificação no contexto educacional e relatar experiências vividas com nossos alunos, Lima e Souza (2016) propuseram, em uma primeira ação, que alunos de pós-graduação em Estudos Linguísticos encontrassem jogos educacionais que apresentassem os princípios de aprendizagem propostos por Gee (2003)<sup>5</sup>. Alguns dos jogos selecionados não foram pensados inicialmente como educacionais, mas poderiam ser facilmente adaptados ao contexto escolar. Posteriormente, os jogos melhor avaliados foram utilizados com alunos de curso técnico, que se mostraram engajados em sua utilização. Nossas experiências nos permitiram refletir sobre o processo de tornar pedagógico os *games online* que, inicialmente, não foram criados ou idealizados com finalidade pedagógica. Concluímos que há uma grande quantidade de opções e escolhas de atividades que poderiam ser utilizadas em sala de aula a partir do conteúdo e do *design* dos *games online*.

No estudo de Gunter *et al.* (2016), verificamos que a combinação de jogos e dispositivos móveis pode propiciar oportunidades de aprendizagem acessíveis a estudantes de inglês e promover experiências de ubiquidade, referindo-nos à aprendizagem presente em toda a parte ao mesmo tempo. Examinamos dois aplicativos, utilizados como jogos para aprendizagem de inglês – Duolingo e Busuu – com base no modelo RETAIN (GUNTER; KENNY; VICK, 2008). Os resultados apontaram que, embora esses *apps* ofereçam oportunidades de aprendizagem de línguas, eles não apresentam cenários ou *gameplay* entre outros elementos necessários para serem considerados jogos.

Em Braga e Souza (2016), conduzimos uma investigação sobre oportunidades de aprendizagem na prática social de jogar, considerando as condições necessárias para a emergência complexa (DAVIS; SUMARA, 2006)<sup>6</sup>. O estudo partiu de dados de um questionário semiestruturado respondido por 142

---

<sup>4</sup> O modelo RETAIN é utilizado para analisar jogos no âmbito da educação, tanto os elementos de jogos como os de fantasia/história, e cada letra representa uma área a ser analisada: Relevância, Incorporação (Embedding), Transferência, Adaptação, Imersão e Naturalização.

<sup>5</sup> O autor propõe 36 princípios que se relacionam a aprendizagens autocapacitadas, à solução de problemas e à compreensão.

<sup>6</sup> Essas condições são: interação entre vizinhos, controle descentralizado, diversidade e redundância, e restrições possibilitadoras.

alunos da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, matriculados no ensino médio em instituições federais. Buscamos entender o que leva os participantes a usar jogos no seu cotidiano, quais qualidades dos sistemas complexos estão presentes nos jogos e que favorecem oportunidades de aprendizagem e, ainda, em que medida esses estudantes se apropriam dos jogos para sua aprendizagem. Os resultados indicaram que os participantes da pesquisa dão preferência aos jogos que favorecem tomadas de decisão e que lhes permitem definir o que e como eles querem aprender. Esses jogos apresentam dinâmicas comuns às condições de emergência complexa, que geram oportunidades de aprendizagem de diferentes habilidades, inclusive habilidades para desenvolver a língua inglesa. Há indícios de que os estudantes também aprendem com os jogos educacionais, apesar de esses jogos apresentarem, minimamente, as condições de emergência complexa e não atraírem a maioria dos estudantes.

Finalmente, o texto publicado mais recentemente, “Jogos digitais e possibilidades para aprender a língua inglesa no Ensino Médio” (SOUZA; OLIVEIRA; SANTOS, 2018), teve como objetivo analisar jogos digitais disponíveis para computadores e dispositivos móveis que se mostrassem propiciadores de aprendizagem de inglês. Embasamo-nos teoricamente nos princípios de aprendizagem recorrentes em bons jogos (GEE, 2003; 2013) e nas premissas do Modelo RETAIN – mencionado previamente. Analisamos jogos em cinco categorias: a) gênero RPG (*Zelda* e *Dark Souls*); b) gênero *point and click* (*Dark Visions* e *Batman*); c) *word games* (*Wordament* e *Hangman Pro*); d) aplicativos em dispositivos móveis para aprendizagem de inglês (*Phrasalstein* e *Johnny Grammar*); e) aplicativos em dispositivos móveis com possibilidade de interface em inglês (*Akinator* e *Trivia Crack*). Aprendemos que a utilização de jogos que apresentam estruturas linguísticas contextualizadas mostra-se mais promissora, pois esses colaboram para a ampliação de vocabulário e gramática e propiciam maior autonomia dos aprendizes.

Com base nesses estudos, acredito que o uso de jogos seja relevante para propiciar a aprendizagem de assuntos escolares de forma envolvente e, também, descobertas orientadas por metas para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe. Ainda, a utilização de jogos parte de uma prática com a qual muitos estudantes estão familiarizados

No que se refere à “gamificação” ou “ludificação”, o termo designa a tendência atual de se utilizar elementos comumente encontrados em jogos (enredo, pontuação, recompensa, *feedback* etc) em contextos que não sejam propriamente de jogos, para motivar o usuário e aumentar o seu engajamento e a retenção de informações. Segundo Deterding *et al.* (2011), “gamificar” envolve perceber o que os jogos podem nos ensinar, aprender a partir de seu *design* e apreciar a possibilidade de se divertir.

Kapp (2012) amplia o conceito para a utilização de mecanismos embasados em jogos, estética de jogos e raciocínio de jogos para engajar pessoas, motivar ação, promover aprendizagem e solucionar problemas. O pesquisador nos leva a refletir que gamificação não sugere a mera adição de mecânicas de jogos, como recompensas e pontos, para tornar menos entediantes a realização de tarefas cotidianas.

Também não é uma atividade que pretende trivializar os processos de aprendizagem. Adicionalmente, não deve ser concebido como uma novidade e nem como algo simples de criar.

Nesta pesquisa, interessa-me a gamificação no contexto educacional de ensino e aprendizagem de inglês. Lee e Hammer (2011) reforçam a ideia de que apenas elementos de jogos não se configuram gamificação e exemplificam com o processo de avaliação escolar, na qual os alunos ganham ‘pontos’ para completar tarefas, que se traduzem em *badges* (em termos educacionais: notas), que são considerados na mudança de nível (ou não) no fim do ano. É importante considerar sob quais circunstâncias os elementos de jogos podem propiciar alteração no processo de aprendizagem, pois o processo de gamificação afeta as experiências emocionais dos alunos, seu senso de identidade e seus papéis sociais. Na educação, propostas de gamificação podem variar de ações individuais de professores que, por exemplo, convertem tarefas de casa em missões, até institucionais, que podemos ilustrar com a escola pública de ensino fundamental e médio (11 a 18 anos) de Nova York, nomeada *Quest to learn*<sup>7</sup>, na qual o currículo é norteado por jogos, digitais ou não.

Por um lado, a gamificação pode motivar os alunos a se envolver nas práticas escolares, de corpo e alma, buscando aprendizagem mais situada e oferecer aos professores melhores ferramentas para conduzir seus alunos em experiências significativas. Pode mostrar para os alunos que aprender no contexto escolar constitui uma experiência positiva, diminuindo o abismo das experiências internas e externas à escola. Por outro lado, faz-se necessário considerar que há desafios, pois esse processo pode absorver os recursos de energia e tempo dos professores e veicular a ideia de que os alunos só devem aprender se receberem recompensas. Mesmo considerando os possíveis obstáculos, há uma recorrência de relatos positivos em relação à gamificação educacional.

### **Percurso teórico-metodológico: pesquisa narrativa**

Como aponte na introdução, sigo as premissas metodológicas da Pesquisa Narrativa (PN) que, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015), pode ser considerada o estudo de experiências como histórias, a adoção de uma visão particular da experiência como fenômeno estudado. Insatisfeitos com a reverência às estatísticas no processo de investigar, os referidos pesquisadores inauguraram um caminho de pesquisa como uma alternativa não formalística e não reducionista. Norteados pela metáfora de Dewey (1938) de que educação é vida, e considerando que educadores estão interessados em vidas, defendem uma investigação fluida, no lugar de uma série de procedimentos a serem seguidos à risca.

O pesquisador narrativo, segundo Clandinin (2007), deve estar atento às histórias de experiências que os participantes trazem para a pesquisa. A experiência, que para Dewey (1938) é ao mesmo tempo individual e social, localizando-se em um *continuum*, sendo modificada pela situação e modificando as

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://innoveedu.org/pt/quest-to-learn>.

subsequentes, está no âmago da PN. Investigar experiências fez parte do meu percurso de formação acadêmica, tanto em minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2007), na qual investiguei a experiência de formação continuada de um grupo de professores de inglês, como em minha tese de doutorado (SOUZA, 2011), quando conduzi uma pesquisa para compreender como dois grupos de estudantes de Letras vivenciaram uma experiência de educação a distância em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo, por mais que tenham sido pesquisas prioritariamente qualitativas, conduzi investigações de cunho etnográfico e não narrativo.

Mello (2004) observa alguma semelhança entre a etnografia e a pesquisa narrativa no que se refere aos fenômenos estudados, pois, para a primeira, eles são tidos como sociais e culturais, enquanto que, para a segunda, seriam pessoais, relacionados à vida das pessoas, ao fluir dos eventos dos quais as pessoas participam, ambos incluindo, assim, a relação das pessoas com o meio onde vivem. Por outro lado, a pesquisadora delinea fronteiras que diferenciam o fazer do pesquisador que está afiliado a cada uma dessas perspectivas. Ely *et al.* (2001) ilustram a diferença mais marcante entre etnógrafos e pesquisadores da narrativa: a relação com a busca pela verdade.

Essa primeira diferença constitui uma peculiaridade da PN, que me convida a percorrer seu caminho teórico-metodológico: aceitar que não há busca pela verdade, pois o olhar que lanço às experiências em si já altera o contexto, passo a ser parte do fenômeno; “aceitar o fato de que se está criando e assim alterando os dados de pesquisa pode ser fundamentalmente libertador” (ELY *et al.*, 2001, p. 19). Adicionalmente, acredito ser válido partir de histórias pessoais para a compreensão teórica, e não iniciar com as lentes teóricas a que me filio para compreender as histórias vividas e contadas. Em terceiro lugar, pesquisadores narrativos adotam uma postura relacional, imbricados nas vidas vividas, fazendo pesquisa junto com os participantes. A resposta aos participantes e a relação com eles é uma concepção basilar da PN, “sinaliza a importância de dar espaço para contar e escutar as histórias assim como a responsabilidade de oferecer suporte um ao outro” (CLANDININ, 2007, p. 28). Finalmente, interessa-me investigar minha própria prática, especialmente questionando a ‘minha’ narrativa dominante.

A PN inicia, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador, orientada autobiograficamente e associada ao *puzzle* da pesquisa, ou seja, às questões norteadoras da investigação. É comum que esse *puzzle* inicial, essa inquietação, sofra diversas alterações ao longo da pesquisa, a partir das histórias contadas e vividas. Pesquisadores narrativos conduzem suas investigações em um espaço tridimensional de continuidade, interação e lugar. A continuidade indica que o pesquisador se move retrospectivamente e prospectivamente, tanto nas histórias de seus participantes, como em suas próprias. A interação se refere à sociabilidade da pesquisa narrativa, do individual e do social, mas considerando que os movimentos introspectivos e extrospectivos trazem sempre a perspectiva do pesquisador, o seu cerne. O lugar ou a situação ou a paisagem da pesquisa se constitui o terceiro elemento que compõe o espaço tridimensional.

Em suma, a PN é feita no entremeio, ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal, do social, das histórias de pesquisadores e participantes (CANDININ; CONNELLY, 2000; 2015).

Faz-se necessário atentar para diversos aspectos quando se conduz uma pesquisa seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da narrativa, dos quais destaco alguns. Primeiramente, o pesquisador deve negociar sua entrada e saída do campo de pesquisa e renegociar os relacionamentos, propósitos, transições e modos de ser útil ao longo do processo. Ademais, é importante considerar a amplitude das narrativas em ação na paisagem pesquisada, não apenas o que pode ser visto e contado diretamente; mas também o não dito e o não feito, que de certa forma moldam a estrutura das narrativas. Por fim, as vozes dos participantes devem ser honradas. Por isso, o pesquisador não deve deixar que sua voz se sobreponha.

Mesmo não sendo uma perspectiva de composição de sentidos exclusiva da PN, os pressupostos de Ely *et al.* (2001) para analisar, interpretar e redigir uma pesquisa qualitativa são apropriados para procedimentos de análise. Ao compor sentido das histórias contadas e vividas, é importante considerar que os dados se constituem múltiplos e em múltiplas camadas, às vezes turvos e imprecisos, e é a partir do escrever, reescrever, conversar, refletir e negociar com os participantes da pesquisa e com os membros do grupo de apoio, que o pesquisador narrativo encontra uma forma válida, com certeza não a única, de produzir um texto final que possa contar histórias pertinentes aos leitores.

Ciente de que a PN apresenta um percurso norteado por ontologia, epistemologia e metodologia específicos, e que inspira cuidados, passo a discorrer sobre as particularidades da pesquisa que realizei, seguindo as premissas de gamificação e de jogos.

### Contexto da pesquisa

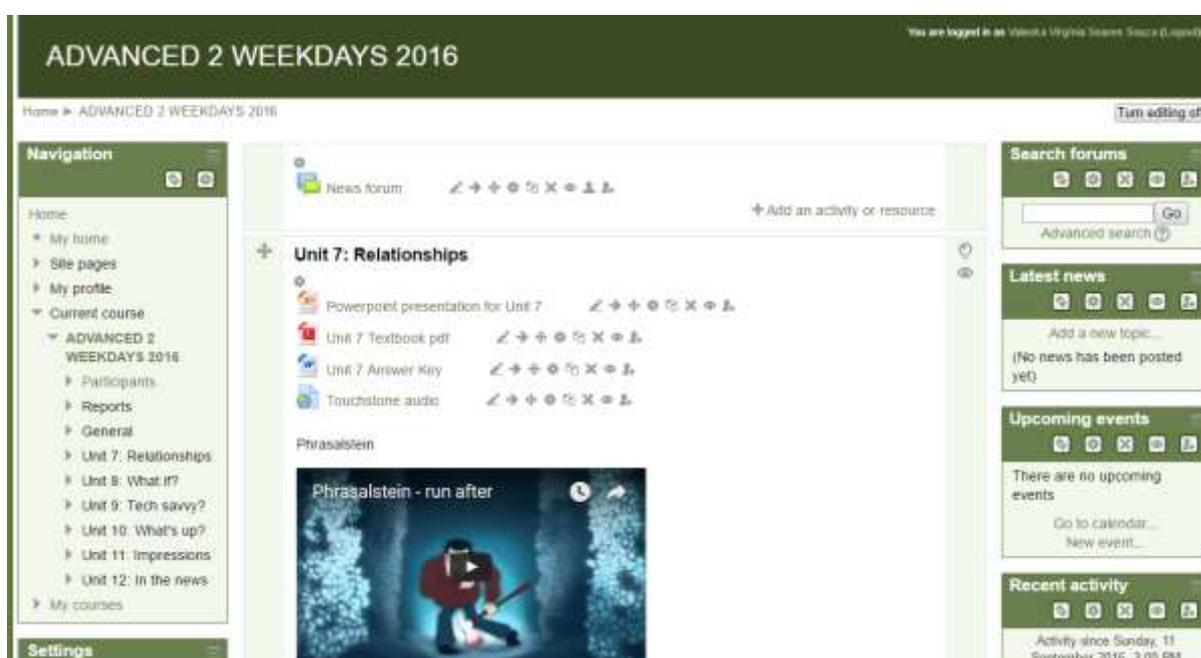
O lugar selecionado para a condução desta pesquisa foi uma instituição federal de Educação Básica, Profissional e Superior, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos. A instituição oferece ao público interno (alunos e servidores) e externo (comunidade) cursos de idiomas (inglês e espanhol) por um centro de línguas, cuja missão principal é promover oportunidades de adquirir uma língua estrangeira, tornando a comunidade acadêmica apta a se comunicar com fluência na língua alvo desejada para cada situação.

Elegi duas turmas do curso de inglês nível Avançado 2, sendo que a primeira se encontrava presencialmente às quartas e quintas feiras, de 17h40 às 19h00, e a segunda turma, aos sábados, de 8h00 às 11h00. A primeira turma possuía nove alunos matriculados e a segunda, catorze alunos. Desses 23 alunos, duas eram servidoras, dez eram alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, oito eram alunos de curso superior, e três eram egressos.

Para o desenho do currículo do curso, questionei a narrativa dominante do uso de livro didático de renome internacional e planejei a integração de premissas de gamificação e de jogos. O livro didático adotado pelo centro de idiomas da instituição era *Touchstone 3 Student's Book* (MCCARTHY; MCCARTHY; SANDFORD, 2014), unidades 7 a 12. Os títulos das unidades eram assim denominados: 7: *Relationships*; 8: *What if?*; 9: *Tech-savvy?*; 10: *What's up?*; 11: *Impressions*; 12: *In the news*.

As atividades foram adaptadas tanto para as aulas presenciais, que totalizaram 50 horas de curso, como para o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), uma sala configurada na plataforma Moodle, oficialmente adotada pela instituição. Os alunos já estavam familiarizados com o AVA, especialmente porque já o utilizavam em outras disciplinas. A interface, como poderá ser observado na imagem a seguir, é em inglês.

**Imagem 1:** Interface do Ambiente Virtual de Aprendizagem



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Exemplifico o processo de desenho do currículo com a preparação de aula da Unidade 8 do livro didático, intitulada *What if?*. Após fazer a leitura da unidade e considerar os objetivos, lembrei-me de um aplicativo do mesmo nome (Imagem 3) que poderia utilizar como *ice breaker* e sugerir que os alunos utilizassem para praticar a habilidade de compreensão leitora em inglês. Além disso, inspirei-me no jogo de tabuleiro *20 questions* (Imagem 2) para propor uma atividade em que eles pudessem construir sentenças com a construção sintática *I wish + verb in past tense* de forma situada. Nomeei a brincadeira de *5 questions*. Cada aluno deveria escolher uma pessoa famosa que admirava e escrever cinco pistas em um papel para que os demais colegas tentassem adivinhar de quem se tratava, usando a construção sintática abordada na unidade do livro didático.

**Imagem 2:** Tabuleiro do Jogo *20 Questions for Kids*

Fonte: <https://allaboutfunandgames.com/>

**Imagem 3:** Interface do App *What if...*

Fonte: <https://apps.apple.com/us/app/>

Era assim que eu preparava as aulas, buscando atribuir um novo sentido à proposta do livro didático, que muitas vezes é seguido sem ser questionado. O repensar das atividades para que a prática de jogar fosse incluída, como ilustro acima, era acompanhado de prever oportunidades para que meus alunos socializassem suas opiniões e expressassem seu conhecimento. Foi dessa forma que preparei as três aulas sobre as quais narro as histórias vividas na próxima seção.

### Histórias de competição

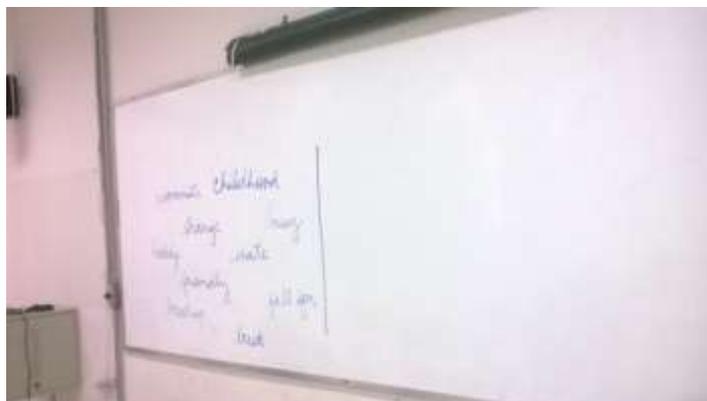
Narro a primeira história, que se relaciona à experiência vivida por mim junto aos alunos de uma das turmas participantes da pesquisa, na atividade de *ice breaker*, com o aplicativo *What if*, cujo planejamento mencionei anteriormente. Era uma quarta-feira, dia 31 de agosto de 2016. Assim que iniciei a aula, mencionei o jogo *5 questions* que havíamos jogado na aula anterior. Um de meus alunos reclamou, dizendo que somente havia jogos quando ele não estava presente. Contudo, lembrei-me que ele havia comparecido na aula anterior, quando havíamos jogado *5 questions*. Disse-lhe, inclusive, quem era a pessoa famosa que ele havia selecionado para redigir suas sentenças, mostrando que ele estava equivocado. Continuei lembrando cada uma das pessoas famosas que alguns alunos haviam escolhido: “Você escolheu o Nelson Mandela e você o Fábio Porchat”. Quando parecia que eles iriam me interromper e falar antes de mim sobre quem eles tinham escrito, eu rapidamente os silenciava: “Não fala! Eu vou lembrar!”

Jogar continuou o centro das atenções naquele dia. Eu baixei o aplicativo *What-if* em meu celular e pedi que cada um lesse uma das situações e decidisse se diria sim ou não para o que estava sendo proposto. Um exemplo de situação foi: “E se você pudesse viver em Marte, mas nunca poderia voltar para casa”. Após selecionar a reação sim ou não, o aplicativo nos dava a porcentagem das pessoas que haviam respondido ‘sim’ e daquelas que haviam respondido ‘não’. As situações eram muito controversas e tentamos prever como a maioria das pessoas responderia a cada uma delas. Lembro-me que, ao interagir

com meus alunos, quando minha opinião coincidia com a de um deles ou com a opinião da maioria dos participantes do aplicativo, eu chegava perto de alguns e fazia um *high five*, demonstrando a satisfação da nossa conquista.

A segunda história se refere ao início das aulas da turma de sábado, no dia 30 de julho de 2016. Após uma brincadeira feita no palco do anfiteatro do instituto, que intitulei *Circle of Friends*, como *ice breaker* para iniciar a Unidade 7, que tratava do tema ‘relacionamentos’, fomos para a sala de aula. As carteiras já estavam pré-organizadas: uma de frente para a outra. Pedi a um dos alunos para exemplificar a atividade comigo e posicionei-o de costas para o quadro. Escrevi a palavra *RELATIONSHIP* no quadro. Disse que utilizaria o inglês para explicar uma palavra que era o tema da nossa lição e que ele deveria descobrir qual era essa palavra. Mencionei a classe gramatical da palavra, sua definição, seu tamanho, e nada de ele adivinhar. Disse-lhe que era difícil mesmo. Sem eu pedir, os demais alunos começaram a me ajudar. Estava difícil, até que o aluno me perguntou qual era a primeira letra. Quando lhe disse que era R, ele acertou, finalmente. Convidei então a turma para realizar a atividade como havia sido exemplificado, mas, desta vez, com outras palavras relacionadas ao conteúdo programático selecionadas por mim – seriam várias para que eles pudessem escolher qual delas eles gostariam de explicar primeiro. Organizei todos de frente um para o outro, em pares, de forma que uma pessoa pudesse ler o que estava escrito no quadro e a outra não. Utilizei somente um lado do quadro, como mostra a Imagem 4:

**Imagem 4:** Atividade de vocabulário e produção oral: *Guess the word*



Fonte: Arquivos fotográficos da pesquisadora

Pareciam ter dificuldade. De repente, um acertou a palavra do outro e a dupla vibrou. Falei que podiam tentar mais palavras. Eles se empolgaram. Outra dupla acertou. Empolgação novamente. Falei que o tempo tinha acabado. Estudamos as palavras do quadro, que faziam parte do vocabulário da lição. Disse-lhes que era hora de trocar, quem estava definindo iria agora adivinhar. Entrei na brincadeira para termos pares exatos. Troquei de lugar com um aluno, porque percebi que a dupla estava tendo dificuldades. Não deixei que notassem que era por essa razão. Fizemos a atividade novamente, utilizando, desta vez, as palavras que eu havia escrito no lado direito do quadro, como mostra a Imagem 5:

**Imagem 5:** Atividade de vocabulário e produção oral: *Guess the word: second part*

Fonte: Arquivos fotográficos da pesquisadora

A vibração foi total. Vi o brilho nos olhos dos alunos ao brincarem de adivinhar palavras em inglês. E só falaram em inglês. Logo essa turma que gosta tanto de falar português!

Vivi a terceira história narrada no dia 6 de agosto de 2016, sábado de manhã. Na aula anterior, havíamos aprendido locuções verbais, no inglês *phrasal verbs*, um conteúdo léxico-gramatical de uso recorrente e de certa complexidade. Sugeri que eles baixassem o aplicativo *Phrasalstein* e revisassem os *phrasal verbs* para se prepararem para uma atividade na aula de sábado. Nesse dia, a turma foi dividida em duas equipes de seis participantes. Eles tinham que adivinhar, usando mímicas, os dez *phrasal verbs* que eu havia preparado para cada time e veríamos qual deles conseguiria adivinhar mais rápido. Pedi um voluntário de cada time para marcar o tempo. Dois deles realizariam as imitações enquanto os outros quatro tinham que descobrir os *phrasal verbs*. Um dos alunos perguntou se haveria algum prêmio; foi quando lhe mostrei uma caixa de chocolates que havia trazido. Nenhum grupo queria começar, então eu escrevi os números 1 e 2 em papezinhos e sorteamos o time iniciante. Eles queriam ter seus livros abertos, mas não concordei.

O primeiro grupo começou e, rapidamente, notei que eles não seriam capazes de adivinhar todas as locuções verbais, por isso escrevi no quadro apenas sete das dez que teriam que descobrir. O primeiro time levou 4 minutos e 25 segundos para terminar a tarefa e o aluno que estava segurando os três *phrasal verbs* remanescentes disse que seria impossível imitá-los. Discordei e me disponibilizei a tentar. Então, pedi aos que estavam imitando que se sentassem, peguei os três pedaços de papel das mãos do aluno e comecei a exibir minhas habilidades de imitação. Usei várias estratégias - até mesmo deitei-me no chão - e eles conseguiram adivinhar todos os *phrasal verbs*, rapidamente. Fiquei orgulhosa da minha habilidade. Afinal, eu precisava provar que era possível.

Desempacotando histórias de competição

Ao entrar em campo, considerei os apontamentos de Brougère (1998, p. 115) que “a função do jogo é tornar divertida a lição e não substituir a lição enquanto tal”, por isso fiz uma releitura do conteúdo programático proposto para tornar minhas aulas mais divertidas e cativantes. Considerei apenas que tudo deveria “se originar da iniciativa de uma professora” (BROUGÈRE, 1998, p. 204), que atentou aos

objetivos da lição do livro didático e planejou a forma como as brincadeiras e os jogos poderiam favorecer a aprendizagem, integrando a ludicidade. Mas o que foi que não considerei?

Em primeiro lugar, percebo que, ao se engajarem no jogo de adivinhar as palavras que estavam no quadro, os alunos utilizaram a língua inglesa com mais recorrência. O jogo acabou substituindo a lição quando as duplas se uniram para adivinhar o que estava no quadro, sem se preocuparem com o conteúdo programático, mas engajados no objetivo maior de comunicar-se na língua que estavam aprendendo. A ação dos alunos mostrou que a frivolidade do jogo permitiu um contexto para uma experiência educativa séria (BROUGÈRE, 1998, p. 206), o que não antevi em meu planejamento quando almejei apenas tornar divertida a lição.

Além disso, por mais que eu tivesse lido os apontamentos de Lee e Harmer (2011), de que apenas elementos de jogos não se configuram gamificação, e que essa materializa o poder motivacional dos jogos e os aplica a problemas de mundo, minha proposta de jogo de mímicas ficou pontual e não ofereceu, realmente, uma experiência gamificada. Segundo os autores, a escola pode facilmente promover ações análogas aos elementos de jogos; o sistema de avaliação, por exemplo, propõe que os alunos acumulem pontos para que possam passar para o próximo nível: o ano escolar seguinte. O problema é que não há engajamento nesse tipo de processo de avaliação. Minha proposta de adivinhar cinco *phrasal verbs* demonstra o uso de elementos de jogos, mas como não há aplicação a problemas autênticos de vida e a proposta não propicia um contexto para engajamento e movimentos retrospectivos e prospectivos, não pode ser considerada gamificação.

Assim, em termos de jogos, com as histórias narradas, aprendi que, por mais que eu quisesse questionar a narrativa dominante do livro didático, limitei-me a oferecer propostas similares àquelas comuns em sala de aula de língua inglesa com atividades lúdicas, sem propiciar maior reflexão no que estava fazendo. Em outras experiências, espero considerar a cultura do jogar e a gamificação no processo, e não como adendo – apenas para deixar a aula mais divertida.

Ao entrar em campo, também sabia que o planejamento e a implementação do currículo são questões importantes na prática de um professor. Não imaginava, contudo, como o conhecimento prático pessoal e as histórias que nos constituem (termo narrativo para identidade) influenciam significativamente a condução das aulas planejadas (CONNELLY; CLANDININ, 1988).

No intuito de ir além do superficial, ao refletir sobre a construção do currículo proposta por mim, apoio-me nas considerações de Connelly e Clandinin (1999) de que a maneira como compus o currículo estava relacionada às minhas preferências, à minha biografia e a como minhas propostas materializavam o que vivi em lugares fora da sala de aula. O fenômeno cultural do jogo que me acalentou na infância e mostrou-se realçado no pertencimento ao grupo, por meio das competições esportivas na adolescência, parece ter naturalizado a minha competitividade. Infelizmente, nas palavras de Huizinga (1983[1938], p.

58), “a paixão de ganhar ameaça por vezes destruir a ligeireza própria do jogo”, e minhas histórias me mostram como a competitividade interveio negativamente nas experiências vividas.

Quando tentei provar para o meu aluno que ele estava na aula anterior e que minha memória era melhor que a dele, já que eu conseguia lembrar todas as pessoas famosas sobre as quais tinham escrito, meu instinto de competição colidiu com a percepção que tinha de mim mesma como docente. Para Huizinga (1983[1938], p. 58), esse instinto “não é fundamentalmente um desejo de poder ou de dominação. O que é primordial é o desejo de ser melhor que os outros, de ser o primeiro a ser festejado por esse fato”. Sem perceber, naquele momento, competi com meu aluno para ser festejada, para ser considerada a que sabia mais.

Essa postura se repetiu quando tomei os papezinhos das mãos de outro aluno e exibi minhas habilidades de imitação. Caillois (1986) nomeia essa ambição de triunfar como *agon*, uma prática que supõe a superioridade do vencedor, que considera a vitória como forma pura de mérito pessoal, manifestando-a como se fosse a própria vida. Ao reler minhas notas de campo, não continuei orgulhosa da minha habilidade de fazer mímicas para que os alunos adivinhassem ou mesmo de ter provado que era possível imitar aquelas *phrasal verbs*. De qualquer forma, sinto que é importante contar essa história para que possamos compreender como as histórias realmente nos constituem, como as experiências que vivenciamos fora da escola se naturalizam em nossas práticas e reverberam em nossas ações no contexto escolar.

Ao planejar atividades com elementos de jogos, não escutei os aconselhamentos de Dewey (1979, p. 216), que “não basta que nela [na escola] introduzam brinquedos e jogos, trabalhos manuais e exercícios manuais. Tudo depende do modo como forem empregados estes recursos”. Por que e para que propus o jogo com o aplicativo, a adivinhação de vocabulário escrito no quadro e a competição com mímicas? Será que foram simples exercícios para que meus alunos adquirissem proficiência na língua inglesa, para que futuramente fosse usada? Qual é a relevância das propostas que fiz para as vidas que estavam vivendo, para as experiências que gostariam de viver? Será que o que propus foram atividades em seu próprio fim, sem considerar resultados posteriores?

Para Dewey (1979), interpretar atividades de jogos como momentâneas, desconsiderando o *continuum* experiencial, é uma falha que cometemos. Não adianta preparar para o futuro, já que o presente afeta o futuro de alguma forma (DEWEY, 1938). As experiências que propiciei aos meus alunos já estavam influenciando suas vidas historiadas futuras, assim como estavam contextualizando o que estavam vivendo nos e pelos jogos propostos. E o que será que propiciei? Será que os jogos foram majoritariamente propiciadores de experiências educativas? Que tensões as histórias narradas me fizeram perceber ao tentar me colocar no lugar de alguns de meus alunos?

Minha primeira dúvida é se minha proposta fomentou mais ou menos confiança em meus alunos no seu processo de aprender inglês. Para Huizinga (1983[1938], p. 55), “a tensão e a incerteza quanto ao

resultado aumentam enormemente quando o elemento antitético se torna efetivamente agonístico nos jogos entre grupos”. Ao fazer valer a minha opinião, tanto nas escolhas acertadas com o aplicativo *What if* e na habilidade de mímicas para adivinhar *phrasal verbs*, provavelmente gerei menos autoconfiança e um espaço escolar menos seguro para meus alunos. Essa confiança foi quebrada até mesmo no momento em que meus alunos não souberam que eu estava reorganizando as duplas para eu participar de uma delas que apresentava dificuldades. Naquele momento, não dei a oportunidade para que meus alunos pudessem errar e aprender com seus erros.

Outra problematização que teço é que minha competitividade, materializada nas ações de adivinhar os nomes e de fazer as mímicas, provavelmente fez com que alguns de meus alunos se sentissem ‘menos’ – menos capazes, menos importantes. Ao desempacotar a experiência vivida de fazer um *high five* com os alunos que, assim como eu, acertavam a opinião da maioria dos usuários do aplicativo *What if*, questiono-me como os outros alunos que não acertaram se sentiram. Como é não ser um dos alunos com que a professora quer fazer um *high five*?

Refletir sobre essas tensões reforça minha aprendizagem acerca da necessidade de eu, após viver essas histórias, contá-las, recontá-las e revivê-las a partir das notas de campo, dos textos de campo e dos textos intermediários. Uma primeira leitura superficial poderia ter me levado a não perceber os dilemas enfrentados. Se tivesse vivido as experiências e não me preocupado com as tensões poderia repetir essas histórias como experiências primordialmente educativas e de êxito e minimizaria a aprendizagem que pude construir como docente. Ao planejar a implementação de um currículo com jogos e gamificação, acredito que, desta vez, considerarei a influência do meu conhecimento prático pessoal e das experiências dentro e fora do contexto escolar nas histórias que me constituem, muito mais do que meu conhecimento teórico e conceitual sobre currículo. Atentarei mais para aquilo que não está na superfície, mas para aquilo que é mais profundo no fazer o currículo no cotidiano escolar.

Faltou jogo limpo

Finalizo este texto de pesquisa, mesmo sabendo que, narrativamente, saio do campo no entremeio, mas ciente das alterações que ocorreram no espaço tridimensional de continuidade, interação e lugar em que reside meu conhecimento prático pessoal e profissional. Parto da metáfora de “jogo limpo” para redigir, nos parágrafos seguintes, a aprendizagem que essas alterações despertaram em mim.

De acordo com referências internacionais acerca de jogo limpo<sup>8</sup>, seu conceito é “complexo e corporifica um número de valores fundamentais que são relevantes não apenas para os esportes, mas também para a vida cotidiana. Trata-se de uma atitude que é manifestada no comportamento”. A

---

<sup>8</sup> Informações disponíveis em: [www.fairplayinternational.org](http://www.fairplayinternational.org).

definição de jogo limpo engloba valores importantes, como o respeito, a amizade, o espírito de equipe, a solidariedade, o cuidado, a tolerância e a alegria.

Concluo que faltou jogo limpo na minha prática docente, quando não respeitei as diferentes competências de meus alunos, impondo jogos que demandavam habilidades de fazer mímicas ou estratégias de adivinhação. Provavelmente, tais competências nem faziam parte daquilo que precisavam para o foco de nossas aulas, que era o conhecimento em língua inglesa para se comunicar oralmente ou por escrito, ou mesmo, para demandas em situações com a utilização do inglês. Ao mesmo tempo, não estabeleciam aproximação com a realidade e a vida de meus alunos.

Nas palavras de Dewey (1938, p. 58):

Cabe ao educador o dever de instituir um tipo de planejamento muito mais inteligente e, conseqüentemente, mais difícil. Ele deve examinar as capacidades e necessidades de um conjunto particular de indivíduos com quem está lidando e deve, ao mesmo tempo, prover as condições que fornecem o objeto de estudo ou conteúdo para experiências que satisfaçam essas necessidades e desenvolvam essas capacidades. O planejamento deve ser flexível o suficiente para permitir o jogo livre para a individualidade da experiência e, ainda assim, suficientemente firme para direcionar para o desenvolvimento contínuo do poder.

Ao desenhar o currículo para integrar pressupostos de jogos e de gamificação, poderia ter planejado mais flexibilidade, como proposto pelo autor, para que o direcionamento da proposta educativa não silenciase a individualidade de meus alunos, suas diferentes competências e habilidades, e promovesse o ‘poder’ desses alunos, no sentido de autonomia e de autoconhecimento.

Acredito, ainda, ter faltado o cuidado de pensar prospectivamente no que a competição gerada pelos jogos e brincadeiras pode provocar no sentido de levar meus alunos a se sentirem ‘menos’, a se sentirem excluídos do grupo seletivo de vitoriosos. Pensando retrospectivamente nas histórias vividas, contadas e recontadas, foi na ligeireza do jogar para adivinharem quais palavras estavam no quadro, sem competição, um ajudando o outro, que meus alunos viveram histórias de engajamento para falar a língua inglesa. Não havia caixa de chocolate como prêmio; não havia time ganhador e perdedor; só a ligeireza do jogar.

Por fim, aprendi que, para jogar limpo com meus alunos, é importante que eu atente para a necessidade de tolerância com o tempo de cada um. Deveria ter demonstrado mais tolerância com a dupla que estava enfrentando dificuldades em definir os termos escritos no quadro. Deveria ter demonstrado mais tolerância com o aluno que reclamou que só jogávamos quando ele não estava lá. Deveria ter demonstrado mais tolerância quando meu aluno expressou sua limitação em fazer mímicas para que seus colegas adivinhassem os *phrasal verbs*. Deveria ter demonstrado mais tolerância.

Conforta-me a aprendizagem que tive e que poderá, no futuro, transformar minhas novas ideias em propostas curriculares que possam impactar positivamente meus alunos, a partir de um processo de reflexão. Clandinin e Connely (1995, p. 15) socializam seus desejos: “Queremos descrever o estado

desconfortável da vida profissional dos professores como parte e parcela de dilemas morais e epistemológicos associados ao ir e vir a/de dois lugares epistemologicamente diferentes”. Esses dois lugares, junto com as histórias que me constituem dentro e fora do espaço escolar, são espaços de tensões e dilemas ontológicos, epistemológicos e metodológicos que vivi e que propiciam minha aprendizagem. Por mais que espere não cometer os mesmos erros, entendo que esses dilemas fazem parte do percurso.

Connelly e Clandini (1988) nos lembram que se compreendermos que aquilo que constitui o currículo da pessoa mais importante para você é você mesmo, poderemos entender melhor as dificuldades, os porquês e os aspectos mais relevantes do currículo de nossos alunos. Por mais que entender minha própria narrativa tenha sido desafiante, foi compensador. As experiências tanto dentro como fora da escola, que moldam meu conhecimento prático pessoal e profissional, me ensinaram a pensar afetivamente formas de jogar limpo com meus alunos e comigo mesmo na paisagem educacional.

## Referências

- BRAGA, J. C. F.; SOUZA, V. V. S. As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais. **ReVel**, v. 14, n. 27, p. 304-330, 2016.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, R. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. Tradução de Jorge Ferreira. México: Fondo de cultura econômica, 1986.
- CLANDININ, J. D. (ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage/University of Alberta, 2007.
- CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. New York: Routledge, 2016.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers' professional knowledge landscapes: advances in contemporary educational thought**. v. 15. New York/London: Teachers College Press, 1995.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**. Complementary methods for research in education. 1st edition. Washington: American Educational Research Associates, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2 ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity: stories of educational practice**. New York; London: Teacher's College Press, 1999.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. USA/Canada: Teachers College Press/The Ontario Institute for Studies in Education, 1988.
- DAVIS, B.; SUMARA, D. **Complexity and education: inquiries into learning, teaching, and research**. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2006.
- DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. **Mindtrek**, 2011.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979 (Atualidades Pedagógica, v. 21).

- DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.
- ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London, Reino Unido e Filadélfia, EUA: Routledge Falmer, [1997] 2001.
- GEE, J. P. **What games online have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave; Macmillan, 2003.
- GEE, J. P. **The anti-education era: creating smarter students through digital learning**. New York: Palgrave; Macmillan, 2013.
- GUNTER, G. A.; KENNY, R. F.; VICK, E. H. Taking educational games seriously: using the RETAIN model to design endogenous fantasy into standalone educational games. **Education Technology Research and Development**, v. 56, n. 5-6, p. 511-537, 2008.
- GUNTER, G.; CAMPBELL, L. O.; BRAGA, J. C.; RACILAN, M.; SOUZA, V. V. S. Language learning apps or games: an investigation utilizing the RETAIN Model. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 209-235, 2016.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993. (vom Ursprung der Kultur im Spiel, 1938).
- KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- LEE, J. J.; HAMMER, J. Gamification in education: what, how, why bother? **Academic Exchange Quarterly**, v. 15, n. 2, p. 1-5, 2011.
- LIMA, G. S.; SOUZA, V. V. S. Games *online*: aprendendo a ensinar usando tecnologias digitais. **Intertexto** (Dourados), v. 5, n. 23, p. 1-16, 2016.
- MCCARTHY, M.; MACCARTHY, J.; SANDFORD, H. **Touchstone 3: student's book**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras**. 2004. 225 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- NEW MEDIA CONSORTIUM; FIRJAN. **Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e médio brasileiro de 2012 a 2017: uma análise regional por NMC Horizon Project**. Austin, Texas, The New Media Consortium, Estados Unidos, 2012.
- OLIVEIRA, A. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se professor. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 67-78.
- PAIVA, V. L. M. Ilusão, aquisição ou participação. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.
- SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores**. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.
- SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade**. 2011. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- SOUZA, V. V. S.; OLIVEIRA, M. A.; SANTOS, V. J. V. F. Jogos digitais e possibilidades para aprender a língua inglesa no Ensino Médio. **Travessias Interativas**, v. 15, n. 1, 2018. p. 129-148.

SOUZA, V. V. S.; REIS, I. A. R. dos; OLIVEIRA, S. A. S. Playing trace effects with Brazilian high school students: complexity and games. **Revista Desempenho**, n. 23, v. 1, 2015.

WALTHER, B. K. Playing and gaming: reflections and classifications. **Game Studies**, v. 3, n. 1, n.p, 2003. Disponível em: <http://www.gamestudies.org/0301/walther/>. Acesso em: 14 abr. 2020.