



A GAMIFICAÇÃO NAS PRÁTICAS MULTIMODAIS DE LETRAMENTO EM SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Josenia Antunes Vieira¹ (UnB)
Samara de Souza Fernandes² (IFG)

DOI 10.26512/discursos.v3i3.2018/12395

Data de submissão: 16 setembro de 2018
Data de aceite: 10 de novembro de 2018

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal expor o papel da gamificação permeada pela multimodalidade no processo de letramento na aprendizagem de uma língua-alvo. A utilização da gamificação suscita a elaboração de situações de letramento no ensino de línguas, para fins didáticos. O procedimento metodológico inclui a análise de sites e de plataformas destinadas ao ensino de uma segunda língua, para a observação dos componentes multissemióticos desses aplicativos utilizados no processo de aprendizagem, em que a gamificação esteja relacionada às práticas sociais no âmbito do letramento multimodal. Nesse processo, percebe-se como, por meio da multimodalidade, a gamificação de ambientes educacionais concorre para uma aprendizagem bem-sucedida ou mais motivada. Acredita-se que esse fator é importante, pois expõe o aprendiz à fonte significativa de incentivo ao aprendizado, sobretudo, no âmbito da modalidade de letramento social. O aporte teórico está fundamentado em Marcuschi (2001), Street (2014), Koch (2012), Kress (1997), Vieira (2010), Kapp (2012), Bortoni-Ricardo (2005), Hague e Payton (2016), entre outros.

Palavras-chave: Letramento multimodal. Segunda língua. Práticas sociais. Gamificação. Multimodalidade.

Abstract: This article has as main objective to expose the role of gamification permeated by multimodality in the process of literacy in learning a target language. The use of gamification raises the elaboration of situations of literacy in teaching languages, for didactic purposes. The methodological procedure includes the analysis of sites and platforms for the teaching of a second language, for the observation of the multisemiotic components of these applications used in the learning process, in which gamification is related to social practices in the scope of multimodal literacy. In this process, one can perceive how through multimodality the range of educational environments competes for successful or motivational learning. It is believed that this factor is important, because it exposes the learner to the significant source of learning incentive, especially in the scope of the social literacy modality. The theoretical contribution is based on Marcuschi (2001), Street (2014), Koch (2012), Kress (1997), Vieira (2015), Kapp (2012), Bortoni-Ricardo (2005), Hague and Payton (2010) among others.

Keywords: Multimodal literacy. Second language. Social practices. Gamification. Multimodality.

Resumen: Este artículo académico tiene el objetivo principal exponer el rol de la gamificación impregnada por la multimodalidad en el proceso de alfabetización en el aprendizaje de una lengua de destino. El uso de la gamificación plantea la elaboración de situaciones de alfabetización en la enseñanza de idiomas, con fines didácticos. El procedimiento metodológico incluye el análisis de sitios y plataformas para la enseñanza de un segundo idioma, para la observación de los componentes multisemióticos de estas aplicaciones utilizadas en el proceso de aprendizaje, en el que la gamificación se relaciona con prácticas sociales en el ámbito de la alfabetización multimodal. En este proceso, se puede notar cómo a través de la multimodalidad la gama de entornos educativos compete por un aprendizaje exitoso o motivacional. Se cree que este factor es importante porque expone al alumno a la fuente significativa de incentivo para el aprendizaje, especialmente en el ámbito de la modalidad de alfabetización social. La contribución teórica se basa en Marcuschi (2001), Street (2014), Koch (2012), Kress (1997), Vieira (2015), Kapp (2012), Bortoni-Ricardo (2005), Hague y Payton (2010) entre otros.

Palabras clave: Alfabetización multimodal. Segundo lenguaje. Prácticas sociales. Gamificación. Multimodalidad.

¹ Josenia Antunes Vieira. Professora Titular da Universidade de Brasília. Realizou pós-doutoramento pela Universidade de Lisboa (2001), CNPq. É Professora do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Desde 2005 dirige o Centro de Pesquisas em Análise do Discurso Crítica (Cepadic). Autora de vários livros, capítulos e artigos em Análise de Discurso Crítica, Multimodalidade e Letramento.

² Samara de Souza Fernandes é mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da UnB e professora de língua portuguesa no Instituto Federal do Goiás (IFG). Desenvolve pesquisas acadêmicas com práticas de letramento, letramento acadêmico e ensino de línguas.

Introdução

Pretendemos discutir, neste artigo, o papel inovador que as tecnologias e a gamificação exercem atualmente na educação, configurando a riqueza dos usos das multissemioses e dos múltiplos letramentos no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua. O nome gamificação é o termo atual que trata do uso de estratégias e de recursos dos *games* para o uso em aparatos de não jogo. Sua utilização pode motivar a construção de plataformas de ensino para fins didáticos, com as quais o estudante terá mais interação e acesso às informações sobre o seu progresso, *feedbacks*, *ranking*, visualização de seus feitos e de sua pontuação, entre outros. As multissemioses são protagonistas do processo de estratégia educativa no ensino de uma segunda língua, aqui dita como nossa escolha, na produção de conteúdo e na análise de dados experimentais que o professor terá em mãos para verificar a situação e o progresso dos alunos. Para assegurar e fixar o conteúdo disponível aos estudantes, partimos dos letramentos para a construção de textos e de imagens, que estejam relacionados às práticas sociais vivenciadas, o que é relevante para a construção do conhecimento dos aprendizes.

Nessa direção, o letramento como prática social engloba o estudo do letramento multimodal e dos multiletramentos, ambos resultantes do impacto tecnológico e midiático sobre a linguagem. Impacto esse que faz com que as informações veiculadas e multiplicadas nas mídias tenham novos modos de escrita, de significado, além de diferentes formas de entendimento, de interação e de propagação.

Essas fortes mudanças não apenas provocam profundas alterações nas práticas de letramento no ensino de L2, como também reconfiguram o enquadramento dos estudos do letramento multimodal, que carece de ser estudado no âmbito da comunicação, dado o grande número de modos e de recursos semióticos que envolvem as novas práticas, pois apenas o aspecto linguístico por si só não dá conta dessas mudanças.

A multimodalidade por trás da gamificação

De modo geral, podemos situar o texto no plano da interação que, a partir de uma visão histórica, cultural e social, resulta em diversas construções de significado. Além disso, podemos dizer que houve uma mudança substancial em relação aos textos no que se refere aos multimodos, como a escrita, a fala, a imagem e o som, considerando que esses modos, muitas vezes, podem formar o movimento que retrata a vida no tempo, como o vídeo, por exemplo. Todos esses modos desempenham um papel extremamente relevante para um aprendiz de

segunda língua (L2), que, muitas vezes, por estar inserido em uma dada prática social, em certo contexto cultural, recebe insumo linguístico e cultural da língua ou país-alvo por meio das multissemioses envolvidas nas informações que a ele são direcionadas diariamente. Assim, ao olhar as redes sociais, ao abrir um jornal, ao ver o noticiário, o estudante de L2 depara-se com textos cotidianos carregados de diferentes semioses. Para muitos deles, é difícil assistir a um vídeo de noticiário, em segunda língua, em que a voz do narrador aparece em simultâneo com imagens associadas ao que está sendo dito, mas não há contato visual com a articulação facial, com o aparelho fonador do narrador, o que dificulta consideravelmente a escuta e o entendimento. Antigamente, os vídeos eram planejados de outra forma. Neles, a imagem e a fala não poderiam estar totalmente separadas. A fala restringia-se aos contextos interacionais face a face. Hoje, a imagem agrega significado ao texto e não o ilustra apenas. Ela faz parte da construção do sentido, não podendo estar dissociada. Assim como o texto e a fala (verbais), a imagem também é carregada de ideologia, de poder e de significados definidos culturalmente.

O discurso, por sua vez, constrói significados em contextos de situação e de cultura específicos, conforme Vieira e Silvestre (2015, p. 35). Isso acontece o tempo todo nas redes sociais e nas mídias, como jornais, revistas e televisão, com uma forma distinta para a escrita e para a relação da escrita com as imagens. A autora cita a multimodalidade como a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou de evento comunicativo.

Voltando ao tema deste artigo, podemos dizer que a gamificação é, portanto, a utilização de mecanismos baseados em jogos, na estética e no pensamento de jogo, para engajamento de pessoas com o objetivo de motivar ações, de promover aprendizagem e de resolver problemas. Nessa perspectiva, Kapp (2012, p. 1-74) sugere os seguintes elementos: abstração de conceitos e realidade; objetivos; regras; conflito, competição ou cooperação; tempo; recompensa; *feedback*; nível; narrativa; estética e repetição. A combinação dos elementos apresentados pode gerar uma boa experiência de aprendizagem, se organizada de maneira adequada. A palavra gamificação é um neologismo advindo da palavra inglesa '*gamification*'; termo já muito utilizado como estratégia em *softwares* de plataformas educativas, abrindo espaço para a teoria dos Estilos de Aprendizagem.

A gamificação busca o engajamento dos aprendizes de diversas áreas, assim como a da linguagem. Também é muito utilizada por empresas para treinamento de funcionários. Estudos comprovam os benefícios trazidos pela gamificação, que vão desde o aumento da produtividade, da motivação, até à maior proximidade com as tecnologias etc. Valendo-se da estrutura dos *games*, juntamente com teorias da psicologia, a gamificação trabalha pontos como: recompensas,

objetivos, competição, níveis, colaboração, abstração, trama, restrição de tempo, *feedback* entre outros.

Dessa forma, a dinâmica estabelecida poderá funcionar bem se dividirmos as questões a serem trabalhadas com objetivos claros que estabelecem habilidades necessárias e níveis de dificuldade para cada atividade proposta, recompensando os aprendizes por ações realizadas e por progressos alcançados e, finalmente, dar *feedbacks* claros e imediatos sobre os resultados e o conteúdo desenvolvido. Se necessário, existe a possibilidade de estabelecer uma situação de colaboração (em que os aprendizes da sala de aula se unem para alcançar o objetivo, colaborando e discutindo em fóruns, por exemplo), ou de competição (cada um por si, pontuando e ganhando recompensas individuais por suas progressões).

O estudo sobre a gamificação tem sido realizado desde 2012 pela Universidade de Brasília, juntamente com instituições brasileiras de fomento, em parceria com a Universidade de Laval, no Canadá. No livro *Gamificação como estratégia educativa* (ZOUHRLAL et.al., 2015, p. 21), pesquisadores desenvolveram *softwares* para trabalhar a gamificação como estratégia de ensino e também para treinamento de professores que não desfrutam de intimidade com plataformas digitais, para que produzam mais conteúdo digital. Esse exemplo de parceria deixa clara a importância do tema no cenário mundial e a necessidade de fazer com que estudos nessa área contribuam com a educação.

Uma questão fundamental para o contexto do jogo, nas crescentes tecnologias digitais, é o lúdico, palavra de origem do latim *ludus* que quer dizer "jogo". Ainda é comum associar o lúdico apenas às crianças e aos contextos de infância escolar, mas é comprovada a sua eficácia em todas as fases da vida. O lúdico "não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói" (OLIVEIRA, 2000, p. 10).

Ao longo dos anos, foi atribuída a essa palavra apenas o valor de 'brincar', sem fim específico, contudo, nas escolas, afora o período de recreação. Os planejamentos de aulas de atividades tidas como 'lúdicas' têm seu objetivo, sua função: ensinar por meio do jogo. Fantin (2000, p. 17) também reforça que o lúdico ajuda no desenvolvimento da confiança do aluno e, em situações sociais, orienta-o no julgamento das variáveis presentes nas interações sociais.

O jogo sempre foi uma estratégia de ensino educativa que, por sua vez, teve aparatos, como o papel, o quadro, o espaço e o imaginário, porque não existiam ou eram precários os recursos que permitissem o uso de aparatos digitais para utilização em sala de aula. Hoje, no Brasil, ainda é difícil achar meios eficientes para trabalhar o ensino tecnológico em sala de aula. É necessária uma equipe de professores para o preparo de aulas, o que demanda tempo e, muitas vezes, não condiz com a realidade da prática educacional local. Livros digitais, *tablets*, tela interativa

e computadores atuais são dispositivos cujos preços são elevados, um grande investimento. Alguns *sites* tentam criar melhorias para o ensino, mas é um desafio para os professores criar conteúdo, criar jogos e situações para lecionar em plataformas digitais.

Geralmente essas atribuições são para programadores, engenheiros da computação, *designers* etc. Alguns professores mais entusiasmados criam jogos, vídeos educativos, mas geralmente são recursos escassos e que não permitem edição por parte de outros professores, com dificuldade de adaptações. Sabemos que nenhuma aula, nem turma e nenhum professor é igual a outro.

O lúdico, segundo Serafim (2010, p. 29), apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência, a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança, e mesmo o jovem, opõem resistência à escola e ao ensino, porque, acima de tudo, não são lúdicos nem prazerosos. A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporciona à criança a possibilidade de estabelecer relações cognitivas com as experiências vivenciadas, de relacioná-las às demais produções culturais e simbólicas, conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática. À medida que as relações semióticas e os textos avançam para novos estágios, há um movimento natural de transformação dos textos que implica diferentes letramentos, quer em primeira, quer em segunda língua.

Como fazer para que a gamificação contribua para o ensino e a aprendizagem da segunda língua? Gamificar os conteúdos, mesmo que o professor não queira utilizar um aparato tecnológico para isso, envolve estudantes e oferece oportunidade significativas para que eles se sintam responsáveis pela própria aprendizagem. Um exemplo é utilizar pontos para valorar o comportamento em classe, para a produção e para a participação em sala de aula. Recompensas, moeda de troca, imunidade, punição, oportunidade de refazer uma avaliação, trabalho em equipe, competição, diferentes níveis de exercícios para a mesma tarefa, adaptação para diferentes públicos de aprendizes etc. No caso de disciplinas que funcionam em plataformas de educação a distância – EAD –, recomenda-se o SiGA, um dispositivo educativo para facilitar a aprendizagem, desenvolvido pelo pesquisador Bruno Ferreira (GAMIFICAÇÃO, 2015, p.13), para plataformas Web, em que é possível agregar a gamificação ao Moodle (aprender.unb.br), por exemplo. Explorar estrategicamente a gamificação em contexto de segunda língua pode fazer a diferença em sala de aula e motivar a aprendizagem, colaborando para que professores e alunos saiam ganhando.

O letramento visual: a leitura e a imagem

Existem novas regras semióticas para a construção dos textos com imagens. Não basta somente ilustrar. O uso de imagens segue outra direção, pois parte da composição da construção do sentido do texto como um todo.

Compartilhamos com Halliday e Hasan (1991) o conceito de que um texto não é construído somente de palavras e de sentenças, mas de significados. Atualmente, os significados recorrem, para a sua construção, além da escrita, também para o uso abundante de imagens, das cores e até mesmo dos movimentos, entre outros modos. Se assim não fosse, o texto seria bastante tradicional e menos interacional. Semelhante hibridismo ao que ocorre nas relações entre texto escrito e imagem é encontrado na linguagem do cinema e da televisão. Consequentemente, pode-se dizer que a linguagem hegemônica deste século não reside só no uso da imagem, nem apenas da palavra, mas na ocorrência de ambas, na sua hibridização, combinadas ainda com outras semioses, gerando textos multimodais, conforme explicaremos mais adiante.

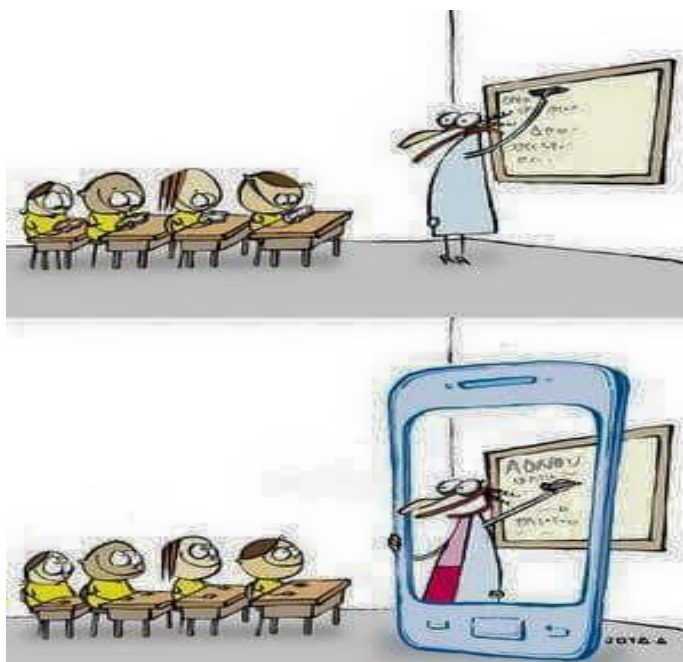
O termo *letramento* surgiu simultaneamente na década de 1980 na Europa e na América do Norte, incorporando, em sua definição, um novo conceito no qual a aquisição de escrita se constitui primordialmente pelas práticas sociais de escrita, ao mesmo tempo em que redefine o significado do termo *alfabetização*, restrito em sua essência a conhecer o alfabeto, a ler e a escrever mecanicamente. Assim, aprender a ler e a escrever tendo como base as práticas sociais de leitura e de escrita, sem dúvida, é um aprendizado mais condizente com a realidade e mais eficiente do que apenas decodificar ou ler sem entender, escrever mecanicamente. Assim, houve uma redefinição do conceito de *alfabetização* na passagem para o conceito de *letramento*, saindo do sentido de apenas um entendimento do código linguístico, para um aprendizado da leitura e do texto na perspectiva do social, construídas pelas práticas sociais da linguagem, permeando seu uso em diferentes domínios da escrita e de seus discursos, nas diferentes realizações de letramento atreladas à informação. É importante lembrar que a alfabetização foi o ponto de partida para a transformação da escrita mecânica para a nova visão de escrita, segundo a perspectiva do letramento, que excede o ato repetitivo de aprender traçados de letras como base para a leitura e a escrita, para incorporar o social com as suas práticas de leitura e de escrita, decorrentes das mudanças na sociedade.

Kress (2003, p. 106), em seu livro *Literacy in the new media*, reafirma que o letramento é o contexto legítimo das práticas sociais e dos atos de leitura e de escrita, considerando que essas práticas sociais perpassam os discursos com seus aspectos sociais, tecnológicos e econômicos,

refletindo o contexto social e cultural em que vivemos. Nessa direção, os letramentos visuais privilegiam as ações verbais e as não verbais e desenvolvem ações de linguagem na atividade social. Uma mudança no desenvolvimento da comunicação visual é apontada como o modo de representação cada vez mais definido como copartícipe no entendimento da mensagem e não somente um mero acompanhamento ou ilustração do texto verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

A Figura 1 se faz necessária para a compreensão geral do texto, agregando sentido e opinião, gerando um mapeamento mental da situação lida, diferente de quando lemos um livro, por exemplo. A referenciação promovida por essa mudança da comunicação visual é altamente instantânea, sempre com carga ideológica e abertura para pontos de vista em questão de segundos.

Figura 1 – Reflexo da mudança na comunicação visual



Fonte: <<http://jota-a.blogspot.com.br/search?updated-max=2013-05-17T16:50:00-07:00&max-results=500>>. Autor Jota A. Copyright ©. Acesso em: outubro de 2018.

A Figura 1 faz referência ao letramento visual, no qual a charge representa a falta de interesse dos alunos por um conteúdo visto de forma tradicional. É possível notar a preocupação do professor ao perceber tal fato. No segundo momento, o professor teve a ideia de mudar o *frame* do conteúdo, a forma como o conteúdo é visto, e, por meio de uma imagem que faz referência ao *smartphone*, um aparelho tecnológico que já faz parte das práticas sociais dos alunos, o educador consegue atrair a atenção dos estudantes para o mesmo conteúdo, visto por

outra perspectiva. A feição dos alunos e do professor muda completamente. Todos saem ganhando. Essa charge representa, de forma dinâmica, o movimento que está ocorrendo dentro das salas de aula e fora delas. Nele, a linguagem, a comunicação, o texto e a imagem não podem estar dissociados das práticas sociais, sendo concebidos e articulados em momentos propícios, provocando mudanças não só nas práticas de letramento, mas também nas práticas pedagógicas.

O letramento digital: as recentes tecnologias e as novas práticas

Com as mudanças tecnológicas advindas da globalização, é cada vez mais consensual a necessidade de adequar as práticas de letramento e de ensino a essa realidade. Não é adequado ignorar essas novas práticas. Mais que isso, é preciso incorporá-las, aliando-as ao ensino das práticas educacionais. Atualmente, a sociedade é atingida por informações conduzidas por diversos meios nos quais são utilizados diferentes modos e modalidades de linguagem, com múltiplas semioses aplicadas ao discurso, sendo a escrita o modo que pode agregar imagens, cores, sons e movimentos em seu uso. É imprescindível que estudantes de uma segunda língua estejam preparados para entender e vivenciar essas transformações também na língua-alvo do aprendiz.

De acordo com Kress (1997, p. 42), o ritmo dessas transformações tecnológicas da pós-modernidade provocou mudanças na língua escrita. Essas transformações estão presentes nas mídias e nos modos de comunicação. Um texto apresenta aparatos tecnológicos, recursos visuais, imagens, cores, frases e períodos que podem se articular até mesmo com sons e movimentos.

Com o aprofundamento dos estudos nessa área, o conceito de *letramento digital* surgiu após ser detectada uma cultura digital que precisa de habilidades específicas, de conhecimento crítico, criativo, ou seja, de práticas mais exigentes. A tecnologia interfere nas práticas de quase todas as áreas da vida.

Segundo Hague e Payton (2010, p. 20), muitos associam o letramento digital somente com habilidades como, por exemplo, usar um programa de computador, mas ser letrado digital é muito mais do que ter acesso a ou ser capaz de usar um computador, um *tablet*, um *smartphone*. Para os autores, ser letrado digital é colaborar, ter segurança digital e comunicar-se de forma competente dentro dessas práticas, além de ter consciência social e cultural e de ser criativo.

Para Hague e Payton (2010, p. 19), ter ciência sobre o letramento digital é importante para saber até mesmo quando as tecnologias digitais são ou não apropriadas para desempenhar uma tarefa. Isso significa que é preciso pensar criticamente sobre oportunidades e os desafios e saber que atitudes tomar perante estes. Segundo os autores, são exemplos de práticas de letramento

digital as ferramentas da Web 2.0, como redes sociais e *sites* de relacionamento; os wikis ou as animações; os *softwares* de edição ou as câmeras digitais etc.

Hague e Payton, em *Across the curriculum* (2010), sugerem pensar em letramento digital como “uma série de componentes inter-relacionados em suas dimensões” e apresentam um diagrama sobre os elementos que compõem o letramento digital, traduzido a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Os componentes do letramento digital



Fonte: Hague e Payton (2010, p. 19).

De acordo com a pesquisa, o letramento digital funciona como uma sobreposição de componentes dentro de um espaço, sendo um conjunto abrangente de recursos e de práticas que permitem aos alunos uma visão panorâmica de como participar nas relações sociais, culturais e econômicas. A colaboração é essencial dentro do letramento digital, pois as pessoas que interagem com as tecnologias digitais são multitarefas e estão atentas a várias atividades ao mesmo tempo. O letramento digital, segundo os autores, envolve competência, conhecimento e compreensão que possibilitem a criação crítica, criativa; saber colaborar, manter-se seguro, comunicar de forma eficaz, pois não se trata apenas de ser capaz de usar um computador, por exemplo.

Conforme Hague e Payton (2010, p. 19 apud GILLEN; BARTON, 2010), o conceito de letramento digital é "a constante mutação de práticas através das quais as pessoas fazem significados rastreáveis usando tecnologias digitais". Os componentes da Figura 2 referem-se a diferentes aspectos do letramento digital, todos base para criação do termo e compartilhamento de significado, reforçando mutuamente um ao outro, sem estarem separados.

As tecnologias digitais são ferramentas com as quais os alunos podem entrar em contato, em diferentes meios sociais e culturais, estabelecendo criticidade, sendo algumas utilizadas ao longo da vida, seja na profissão, seja no entretenimento etc. Logo, é possível considerar como as tecnologias digitais podem fornecer outros contextos diferentes para a aprendizagem, sendo uma maneira de reforçar o conteúdo. Há também a possibilidade de ensinar o letramento digital indiretamente, desenvolvendo seus componentes e, ao mesmo tempo, conhecimentos em outras disciplinas e assuntos. Dessa forma, essa articulação entre conhecimentos fornece ligação entre os conteúdos (HAGUE; PAYTON, 2010, p. 19).

Com base nesses estudos, pesquisas comprovam que as tecnologias visuais estão mudando a configuração da mente humana. Nativos digitais são indivíduos multitarefas, superinformados, aprendem com mais rapidez. As crianças que conheceram o mundo após o surgimento dos computadores, da internet e de outras tecnologias, ao aprenderem por meio destas ferramentas, mostram-se mais rápidas em seu aprendizado. Essas mudanças neurais provocam o surgimento de uma nova forma de aprendizado nos nativos digitais.

A revista *Planeta* (2015, p. 15) publicou matéria sobre as avançadas tecnologias e seu poder sobre as novas gerações (disponível em: <<http://www.revistaplaneta.com.br/cerebros-digitais/>>). Segundo a matéria, estudos feitos no Centro Francês de Pesquisa Científica (CNRS) – La, Sorbone –, o ambiente multitelas, em que as crianças são inseridas cada vez mais precocemente, altera aptidões cerebrais das novas gerações. Os estímulos das telas sensíveis ao toque (*touchscreen*) e dos jogos eletrônicos pavimentaram uma via expressa entre os olhos e os dedos. Sendo essa uma realidade ainda recente, devemos esperar até que essas crianças se tornem adultas para saber quais as consequências dessa prática social. Segundo a matéria, milhares de anos atrás, a leitura não era natural para o cérebro, mas a enorme capacidade de adaptação desse órgão (a neuroplasticidade) aproveitou mecanismos de identificação de objetos para reconhecer rapidamente letras e palavras. Agora, as mídias digitais vieram turbinar esse processo.

Hoje, as informações atingem a sociedade por meios diversos e, no processo de fornecer informação, o uso da imagem tem apresentado maior evidência. Os textos são construídos utilizando mais de uma modalidade, como as imagens, a escrita, os sons, acrescidos do uso de diferentes ferramentas digitais, além de interpretação e de associação de variados tipos textuais,

como é o caso da Figura 3, em que a charge em questão busca o humor por meio do entendimento dos chamados nativos digitais, indivíduos que nasceram na era digital, não situados em práticas sociais mais antigas, por exemplo, mas completamente situados nas práticas sociais atuais e digitais. A graça da charge está no fato de o menino se comparar a um arquivo que pode ter sido *downloaded*, ou seja, baixado, uma prática comum em aparatos tecnológicos. Sendo assim, a antiga história das cegonhas trazendo bebês em trouxas de pano para suas famílias não convence mais. O fato de a mãe estar lendo um jornal impresso é outro fator que também evidencia, na charge, a diferença de idade e de práticas sociais.

Figure 3 – “Não, você não foi baixado. Você nasceu”.



**"No, you weren't downloaded.
You were born."**

Fonte: <<https://sites.google.com/site/sortica2/teorias>> Copyright (C) 2007 by Sortz. Acesso em: outubro de 2018.

O letramento em segunda língua

O letramento multimodal aplicado ao ensino de segunda língua

Os letramentos funcionam como sinais identitários em determinados domínios. Os multiletramentos ou os pluriletramentos são necessários para o entendimento das práticas sociais. A prática (de letramento) é a abstração que sustenta a sociedade, como uma norma do discurso social. Estudos mais recentes apontam que aprender a ler e a escrever não é a mesma coisa que aprender uma língua. Isso tem de estar muito claro para o educador em uma segunda língua, que tem de lidar não somente com dificuldades do processo de letramento, mas também com problemas oriundos de um processo de aquisição incompleto (MONTRUL, 2008, p. 29), além de outras tantas situações que requerem a compreensão do substrato cultural, sem a qual o sujeito aprendiz não chega à construção de sentido.

A escrita, segundo Vygotsky (1998), constrói um segundo nível de abstração, pois, para ele, esta se constitui uma segunda camada de signos, tendo como base o signo primário da fala. Essa afirmação faz sentido, tornando-se extremamente perceptível no caso da língua de sinais e, no uso do braile, tangíveis, respectivamente, pelo gesto e pelo tato. Essas formas constituem também, inegavelmente, outros letramentos.

Para Lôpo-Ramos (2007, p. 7), o letramento em segunda língua é o processo sociocognitivo e histórico de apropriação do uso de linguagem (escrita, oral, imagética e sonora) em contextos formais e informais, para o exercício (construção, consolidação e mudança) das práticas socioculturais. O letramento será crítico se questionar o discurso construído para captar ideologias, perceber relações de poder implícitas e elaborar nova significação para a sociedade ao compreender e ao proporcionar reflexão acerca do mundo. Para proporcionar aos alunos de L2 um letramento eficaz, é preciso mediar, ponderar e equilibrar estruturas linguísticas com textos multimodais sobre temas atuais e interessantes, mostrando sempre os vários pontos de vista e referenciais da sociedade, seja em contexto político e econômico, seja em defesa das questões ambientais e populares.

Bortoni-Ricardo (1984) afirma que as questões sobre a primeira língua podem ser transferidas para a segunda por interferência linguística, sendo o uso de uma regra ou padrão linguístico presente na primeira língua transferido para a segunda língua. Ainda dentro desse saber, Menezes (2012) pontua que não se pode falar em interferência linguística, colocando de lado a interferência cultural, se levarmos em conta que a língua é uma forma de expressão cultural e que o contato entre línguas é também um contato entre culturas. Segundo Ngunga (2008, p.

16), nesses casos, verifica-se uma interferência ou uma transferência negativa, que se entende como o uso de regra ou de padrão linguístico presente na L1 transferido para a L2. Continuando esse raciocínio, é impossível pensar em dissociar por completo as línguas que o falante aprendiz domina. O letramento e toda a multissemiótica que o permeia, uma vez concretizados, farão a diferença no modo de esse aprendiz ver o mundo. Se as línguas de fato influenciam mesmo umas às outras, o letramento em todas as línguas é importante pelo social, pelo cultural, pela experiência e pelas ideologias carregadas, considerando que esses letramentos se completam ao construírem o sentido.

Prática social x Prática pedagógica

A diferença entre as práticas sociais e as pedagógicas consiste no enfoque. A prática social exerce sua função sendo mediada pela própria sociedade. A prática pedagógica consiste em recorte feito para trabalhar, treinar, exercitar certo objeto de estudo, tendo o professor como seu mediador.

A grande mudança na área do letramento deu-se ao longo dos anos pela alteração de foco no estudo da língua oral em oposição à língua escrita, que cedeu espaço aos estudos científicos da fala, até então marginalizados nos estudos linguísticos. Porém, as mudanças não pararam por aí. O primeiro passo foi considerar que, tanto a fala, quanto a escrita podiam se transformar em objeto de estudo da linguagem. Esse foi o tempo da dualidade fala e escrita, consideradas dependentes entre si, pois, para aprender a escrever, o sujeito aprendiz deveria, primeiro, falar a língua-alvo. Ambas as modalidades, língua e fala, eram consideradas separadas entre si, mas interdependentes. A escrita dependia da fala, *a priori*, para que a escrita pudesse existir. Hoje já se sabe que é possível aprender a escrever sem falar uma dada língua e vice-versa.

Os estudos sobre a escrita e a fala avançaram. A seguir, surgiu o movimento teórico que defendia o aprendizado da fala e da escrita sem separação entre as duas modalidades, mas pelo contínuo linguístico, isto é, não haveria separação entre a fala e a escrita, mas a passagem de uma para outra modalidade de modo contínuo. Essa posição teórica de Débora Cameron, endossada no Brasil por Marcuschi, foi considerada um grande avanço para as pesquisas em letramento, vindo a culminar com os estudos de Brian Street, que agregou, aos estudos do letramento, o princípio teórico de que o aprendizado da escrita acontece por meio da prática social. Em suma, o aprendizado da escrita inicia-se pelo social.

O momento atual, século 21, trouxe outra modalidade de letramento, mais abrangente, o letramento multimodal. Por excelência, o letramento multimodal defende ser a escrita e a fala

manifestas por mais recursos semióticos, tais como desenhos, imagens, som, cores, movimentos entre outros. A grande diferença é que o letramento multimodal passa a ser estudado no âmbito da Comunicação, pois a Linguística não daria conta dos outros componentes semióticos, haja vista que sempre se aprofundou apenas no estudo da dicotomia língua falada e língua escrita. Na Comunicação, diferentes recursos semióticos constroem o letramento contemporâneo.

Apresentamos o professor 2.0

É sabido que as mudanças advindas do impacto das tecnologias alteram o papel do professor na educação. O professor passa, de detentor do conhecimento para orientador, colaborador e mediador no percurso estudantil, guiando a aquisição do conhecimento e atuando nas especificidades de cada turma, de cada aluno e de cada área em que ministra conteúdo. Segundo o infográfico retirado da revista *Veja* (abril, 2009), o professor 2.0 está sempre atualizado, utiliza a tecnologia para melhorar o aprendizado, admite não ter todas as respostas, é parceiro do aluno e aprende com ele, continua mantendo a autoridade, sem ser autoritário e utiliza várias ferramentas disponíveis na internet e em aplicativos para dar ênfase ao conteúdo, fazendo com que os alunos mantenham o foco, sem se sentirem desmotivados.

Figura 4 – O perfil antenado do professor



Fonte: <<https://veja.abril.com.br/educacao/o-papel-do-professor-guiar-o-aprendizado/>> *Veja*, 2009, Publicação online.

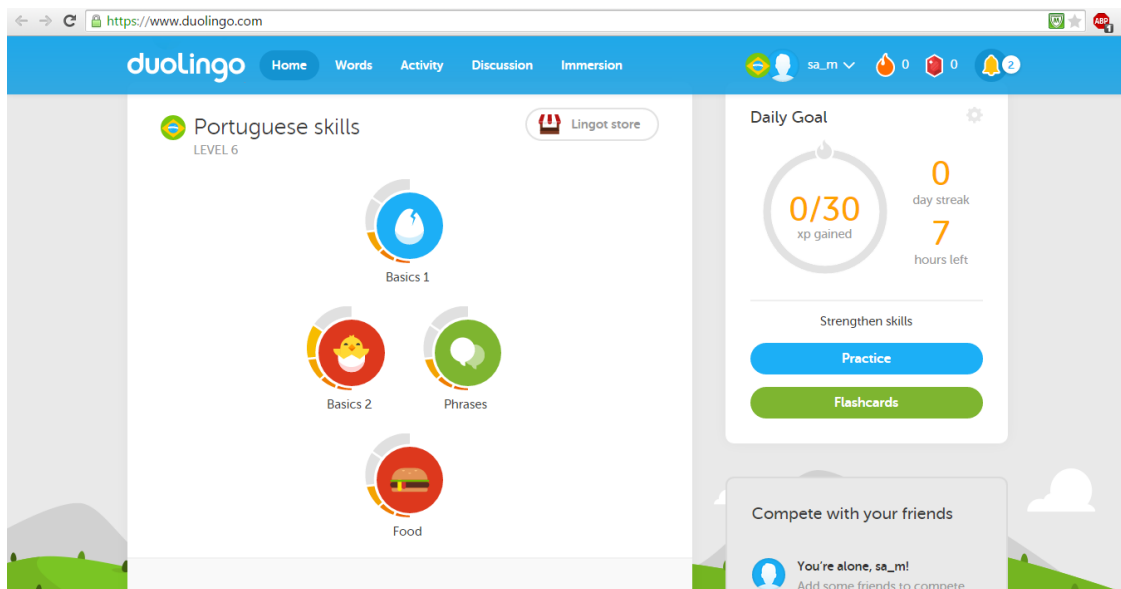
Sites e aplicativos para ensino de L2: a gamificação e o letramento na busca do conhecimento

Há muitos *sites* que se dedicam ao ensino de uma segunda língua por toda internet. Por isso, buscamos alguns mais utilizados, e até já citados em pesquisas educacionais, para analisar a gamificação e a multimodalidade do letramento nesse contexto específico.

Exemplos de plataformas gamificadas voltadas para o ensino de línguas

Duolingo

Figura 5 – Duolingo



Fonte: *site* Duolingo <<https://pt.duolingo.com/>>. Acesso em: outubro de 2018.

Segundo Quadros (2011, p. 15), no ambiente de aprendizagem de línguas Duolingo, os elementos de gamificação são evidentes. Todavia, a postura de aprendizagem vem em forma de um jogo de palavras, estruturado em módulos-fase. Cada final de fase, o aluno conquista um troféu. É possível observar que, a cada dois módulos, o aprendiz avança, mudando de nível.

Busuu

Figura 6 - Busuu.



Fonte: *site* Busuu <https://www.busuu.com/pt>. Acesso em: outubro de 2018.

Essa é uma plataforma que se assemelha muito a uma rede social. Há sempre a possibilidade de conversas constantes entre os usuários. O ambiente é todo em inglês, oferecendo opções de *chat* com texto e *videochat*. Um diferencial é uma opção de ajuda, com os verbetes mais utilizados pelos alunos que aprendem uma L2, fazendo com que possam ser rapidamente consultados, até mesmo durante a conversação. Dessa forma, é possível que o estudante desenvolva rapidamente suas habilidades de conversação, sem precisar parar para procurar no dicionário. O *site* oferece um aplicativo para *smartphones*, possibilitando que o sujeito aprendiz possa praticar em qualquer lugar, só precisa estar conectado à internet.

My English class Lite

Figura7 – My English class Lite

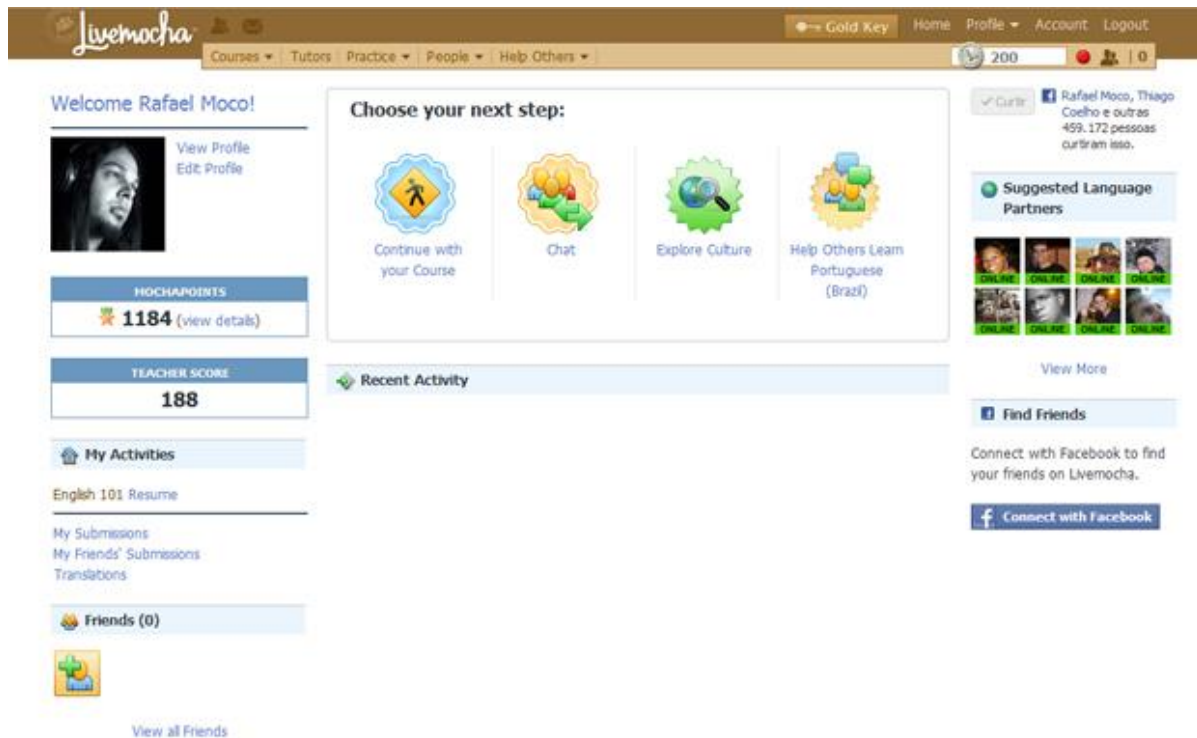


Fonte: aplicativo My English class Lite <<https://itunes.apple.com/br/app/my-english-class-lit>> Acesso em: outubro de 2018.

Esse aplicativo é para quem quer aprender inglês usando somente um *tablet* ou um celular. A plataforma permite que se aprenda o idioma como se estivesse em um curso mais formal. Os exercícios são divididos em fases para que o estudante possa gradualmente progredir na língua-alvo. Cada fase oferecida dura seis meses de estudo, com muitos exercícios de vocabulário, de gramática e de escuta. As versões traduzidas do aplicativo são especificamente destinadas a adultos que não falam inglês, segundo o próprio *site*, facilitando a aprendizagem de estudantes que ainda estão iniciando. Em relação à gamificação, o *site* tem exercícios personalizáveis, prêmios divertidos e um centro de jogos de aprendizagem de línguas que é adaptado aos níveis de progresso de cada aluno ao longo do curso.

Livemocha

Figura 8 – Livemocha



Fonte: <<http://livemocha.abreduc.com.br/livemocha/home/>>. Acesso em: outubro de 2018.

O Livemocha é um *site* muito popular para quem quer aprender outras línguas pela internet. Tem uma abordagem mais voltada para a interação, pois promove largo contato entre os usuários. Os variados exercícios buscam facilitar aprendizado da gramática em outros idiomas. O estudante pode ajudar aprendizes de sua língua nativa, corrigindo e avaliando seus trabalhos, dando dicas de como falar e escrever melhor, seja por meio da escrita, seja por meio de gravação. O mesmo vale para os outros usuários, e essa socialização acaba fazendo a diferença. No fim, o aprendiz ganha a oportunidade de, não só melhorar seu novo idioma, mas de conhecer também pessoas que o falam de forma nativa. O *site* também gamifica a aprendizagem, com sistema de pontos, com missões cumpridas e com medalhas.

LinguaLeo

Figura 9 – LinguaLeo



Indique seu nível de Inglês

Nós encontraremos um programa de treinos adequado.



Fonte: <<https://lingualeo.com/pt>> Acesso em: outubro de 2018.

O LinguaLeo está disponível em *site* e em aplicativo para Android. Busca ensinar inglês com lições interativas mostrando tradução, imagens, sons e pronúncia fonética de palavras e de expressões. Há também uma espécie de mascote, o leão, que ajuda o estudante instruindo os usuários para que explorem e aprendam um enorme vocabulário de palavras em inglês, as quais são acompanhadas por tradução, por uma imagem ilustrativa e por um áudio com a pronúncia. O nivelamento se dá com imagens do mascote do *site* e usa o tamanho da juba do leão como elemento que faz alusão ao tempo (de estudo) para se ter a experiência necessária. O aplicativo possibilita acompanhamento do que já foi ensinado, anotações e pesquisas. Quando o estudante aumenta o seu vocabulário, desbloqueia jogos e treinamentos para reforçar o aprendizado e verificar a relação entre o que foi ensinado e o que foi fixado.

Análise

Ao analisar os *sites* citados, percebemos como o avanço em multimodalidade e em gamificação possivelmente concorrem para uma aprendizagem mais eficaz. Tornar o *site* ou o aplicativo mais atrativos e dinâmicos, tanto em conteúdo, como em ferramentas digitais são estratégias para garantir melhor proveito e fixação do conteúdo. Os estudos nessas áreas continuam em constante desenvolvimento sendo provável que mais *sites*, aplicativos e programas desenvolvidos para sala de aula sejam implementados para fins específicos, com conteúdos selecionados. Neste artigo, o foco foi o ensino de uma segunda língua e sua relação com a gamificação, com o letramento digital e com a multimodalidade, mas há estudos que envolvem a gamificação em diversas disciplinas, como matemática, ciências, negócios etc., comprovando que sua utilização pode ser eficaz para qualquer idade, a depender, é claro, da adaptação necessária para a faixa etária (com crianças, por exemplo) e da motivação do aprendiz.

Desde que os primeiros *sites* de ensino de língua surgiram, o avanço tecnológico permitiu que estes se especializassem cada vez mais, atualizando e modificando suas estratégias para tentar agradar ainda mais os usuários ao redor do mundo, no âmbito visual e didático. Modernizar *sites* e plataformas de ensino é necessário para atrair mais usuários, mas o conteúdo em si e a forma de dispô-lo, bem como exercícios também fazem diferença no desempenho e na motivação do estudante. A maioria dos *sites* de ensino de línguas já se tornou aplicativo para *smartphone* e *tablets*, a fim de facilitar o acesso.

Ao relacionar o conteúdo, que, neste caso específico, é o ensino de uma L2, a uma história, a um personagem ou a uma situação que precisa ser resolvida, é bem provável que o estudante se sinta mais engajado e motivado a aprender. O que foi observado em alguns dos *sites* analisados

é que, a depender da história ou do personagem, o efeito inverso possa ocorrer, fazendo com que adultos não se interessem por uma aprendizagem de temática infantil, por exemplo, e vice-versa. Dessa forma, o ensino de uma L2 por meio de recursos multimodais precisa ser contextualizado e específico para o público-alvo a que se refere, caso contrário, nem mesmo a gamificação do *site* será um atrativo. A multimodalidade pode estar presente em toda a organização da plataforma ou da situação de ensino. De acordo com pesquisas mais recentes, essa está fortemente situada nas práticas de letramento e, sobretudo, de letramento digital. Estas, entre outras, são bases para que o estudante possa situar-se e posicionar-se na nova era da aprendizagem, a era digital.

Considerações finais

Reconhecemos a necessidade do desenvolvimento da reflexão crítica por meio da multimodalidade dentro do letramento no contexto de L2 para a melhor formação do cidadão e acreditamos que a gamificação, nesse âmbito também, pode colaborar na tarefa de formação de um cidadão crítico. Alunos e professores estão, em grande número, dispostos a experimentar estratégias de ensino dentro dessa abordagem em suas aulas, porém, devido ao conhecimento inicial que têm sobre esses temas e sobre como utilizá-los na sala de aula, o avanço nessas áreas ainda está ocorrendo paulatinamente.

Conclui-se, portanto, que é viável a utilização da abordagem do letramento multimodal, a qual utiliza múltiplas semioses no letramento em segunda língua no que diz respeito à necessidade dessas novas práticas textuais de letramento multimodal atreladas à gamificação na aceitabilidade dos professores. No entanto, para isso, seria necessária a implementação de ações de formação mais intensificadas sobre este assunto, não apenas para conhecermos todos os temas abordados, mas, principalmente, para preparar os professores para utilizá-los adequadamente em suas aulas, capacitando-os a iniciar a elaboração de atividades nessa abordagem. É preciso atrelar o uso do conhecimento ao objetivo de alcançar os frutos da aplicabilidade no ensino. Certamente, diálogos educativos, estudos e divulgação poderão contribuir ricamente para esse processo.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S.M. "Problemas de comunicacao interdialetoal". In: Sociolingdistica e Encino do Vernficulo, LEMLE, M. (org.), RJ, Tempo Brasileiro, 1984.
- FERREIRA, Bruno Santos. O uso da gamificação como estratégia didática na capacitação de professores para o uso de softwares educativos. 2015. 94 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Magalhães, I. (Coord. de trad.). Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FANTIN, M. Jogos e brinquedos e brincadeiras: a cultura lúdica na educação infantil. In: *Síntese da qualificação da educação infantil*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- HAGUE, C.; PAYTON, S. Digital literacy across the curriculum. *Futurelab: innovation in education*. 2010. Disponível em: <http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf>. Acesso em: jan. 2016.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 1989.
- KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012. p. 1-74.
- KRESS, G. *Literacy in the new media*. Routledge, 2003. Edição: 1 (16 de janeiro de 2003).
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Oxford UK: Oxford University Press, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENESES, L.J.J.M.. *O Ensino Bilingue em Moçambique: entre a casa e a escola*. Salvador, BA. Tese de Doutorado. Universidade da Bahia, 465 p., 2013.
- MONTRUL, S. *Incomplete acquisition in bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. 2008.
- NGUNGA, A. A problemática de interferências de línguas moçambicanas no Português de Moçambique. *Interpenetração da Língua e Cultura de/em Língua Portuguesa na CPLP*, S. Vicente, Cabo Verde, 2008.

OLIVEIRA, V. B. O (Organizadora). *Introdução*. In: o brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis. Rio de Janeiro.: Vozes, 2000. Vários autores.

QUADROS, G. B. F. *Comunidades de aprendizagem.com/Livemocha*. um jeito social de aprender idiomas. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 208 p., 2011.

SERAFIM, A. *A visão de educadores infantis sobre o lúdico*. 2010. Monografia apresentada ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2010.

STREET, B. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, e na educação. BAGNO, M (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LÔPO-RAMOS, A. A. Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-Bras. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PLANETA, edição: 508 Texto: Renata Valério de Mesquita. São Paulo: Editora Três, 2015.

VEJA, edição online. São Paulo: Veja Editora, 2009.

VIEIRA, J. A.; SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade*: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica e semiótica social. Brasília, DF: Josenia Antunes, Vieira, 2015. Editoração Eletrônica: Elizabete Nepomuceno Raiol Lopes.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOUHRLAL, A. et.al. *Gamificação* como estratégia educativa. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.