

POSTER FLASH MOB: REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DOCENTE DE INOVAÇÃO E DE GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Valeska Virgínia Soares SOUZA

Universidade Federal de Uberlândia -UFU

Resumo: Neste artigo, narro uma experiência no Curso de Letras e apresento algumas reflexões oriundas do estudo. Meu objetivo foi compreender narrativamente o papel da inovação e da gamificação em uma proposta docente no Ensino Superior. Segui o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa a partir do que é proposto por Clandinin e Connelly (2000; 2015) e Clandinin (2007; 2016). Como professora do componente curricular Metodologia de Pesquisa em Letras, ao analisar a ementa, questionei-me como poderia incluir inovação e gamificação na proposta docente. Como uma das tarefas finais, depois de um trabalho colaborativo durante o semestre, organizamos e conduzimos um *poster flash mob* em um dos espaços abertos da universidade, e como elemento de gamificação, utilizamos o *badge* – representação de missão cumprida. Compreendi que é importante ressignificar o espaço disponível para as atividades educacionais e atender para como outras inovações podem ser adaptadas como propostas docentes. Percebi, ainda, ao gamificar a atividade, que devo considerar as fronteiras entre meu conhecimento pessoal e meu conhecimento profissional na minha concepção de ludicidade. Por fim, refletindo prospectivamente sobre a experiência, defendo que a realização do *poster flash mob* poderia acontecer de forma adaptada em tempos de distanciamento social.

Palavras-Chave: Inovação. Gamificação. Currículo. Ensino Superior.

POSTER FLASH MOB: REFLECTIONS ON A TEACHING PROPOSAL FOR INNOVATION AND GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION

Abstract: In this article, I narrate an experience in the Language Arts Course and present some reflections arising from the study. My goal was to narratively understand the role of innovation and gamification in a teaching proposal in Higher Education. I followed the theoretical and methodological path of Narrative Inquiry based on what is proposed by Clandinin and Connelly (2000; 2015) and Clandinin (2007; 2016). As a teacher of the course Research Methodology in Languages, while analyzing the table of contents, I asked myself how I could include innovation and gamification in the teaching proposal. As one of the final tasks, after a collaborative work during the semester, we organized and conducted a poster flash mob in one of the university's open spaces, and as an element of gamification, we used the badge - representing mission accomplished. I understood that it is important to give new meanings to the space available for educational activities and to pay attention to how other innovations can be adapted as teaching proposals. I also realized, by gamifying the activity, that I should consider the boundaries

between my personal knowledge and my professional knowledge in my conception of playfulness. Finally, reflecting prospectively on the experience, I argue that the activity poster flash mob could happen in an adapted way in times of social distancing.

Keywords: Innovation. Gamification. Curriculum. Higher education.

POSTER FLASH MOB: REFLEXIONES SOBRE UNA PROPUESTA DOCENTE DE INNOVACIÓN Y GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Resumen: En este artículo, narro una experiencia en el Curso de Lenguas y presento algunas reflexiones derivadas del estudio. Mi objetivo era comprender narrativamente el papel de la innovación y la gamificación en una propuesta docente en la Educación Superior. Seguí el camino teórico y metodológico de la Investigación Narrativa basado en lo propuesto por Clandinin y Connelly (2000; 2015) y Clandinin (2007; 2016). Como profesora del componente curricular Metodología de la Investigación en Lenguas, al analizar el plan de estudios, me pregunté cómo podía incluir la innovación y la gamificación en la propuesta docente. Como una de las tareas finales, después de un trabajo colaborativo durante el semestre, organizamos y realizamos un *poster flash mob* en uno de los espacios abiertos de la universidad, y como elemento de gamificación, utilizamos la insignia - representación de misión cumplida. Entendí que es importante resignificar el espacio disponible para las actividades educativas y prestar atención a cómo se pueden adaptar otras innovaciones como propuestas pedagógicas. También me di cuenta, al gamificar la actividad, de que debía considerar los límites entre mi conocimiento personal y mi conocimiento profesional en mi concepción de la ludificación. Por último, reflexionando prospectivamente sobre la experiencia, sostengo que la realización del *poster flash mob* podría darse de forma adaptada en tiempos de distanciamiento social.

Palabras-clave: Innovación. Gamificación. Currículo. Educación superior.

INTRODUÇÃO

As tensões que têm sido vividas pelos profissionais em diferentes níveis e contextos da Educação devem ocupar espaço relevante na agenda de investigações de linguistas aplicados interessados no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Entendo que docentes engajados se ocupam constantemente em propor experiências inovadoras e educativas no contexto de ensino e aprendizagem e, posteriormente, em refletir sobre essas experiências.

Relaciono propostas inovadoras à etimologia da palavra inovar, no sentido de mudar e de criar. As inovações no contexto escolar perpassam intervir e pesquisar, em um ciclo virtuoso que valorize a experiência. Dewey (1938) defendeu que as experiências são educativas quando estão conectadas com as interações passadas e presentes e quando levam a outras

oportunidades de crescimento, sem limitações. A experiência educativa, nos termos deweyanos, amplia os conhecimentos, enriquece o espírito e dá sentido mais profundo à vida.

Acreditando na intervenção por meio de propostas inovadoras e de experiências educativas, tenho me dedicado a narrar e discutir experiências inovadoras e educativas em diferentes contextos atentando para o papel docente. Neste artigo, narro e discuto, especificamente, uma experiência de proposta de inovação e de gamificação na disciplina Metodologia de Pesquisa em Letras, componente curricular da licenciatura do Curso de Letras, e apresento algumas reflexões oriundas do estudo. Meu objetivo é compreender narrativamente o papel da inovação e da gamificação em uma proposta docente no Ensino Superior. Sigo o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa a partir do que é proposto por Clandinin e Connelly (2000; 2015) e Clandinin (2007; 2016).

Para compreender narrativamente a experiência, emprego o instrumento recorrentemente utilizado na pesquisa narrativa para escrita de textos de campo e para composição de sentidos – a caixa de memória. Caixas de memória são coleções de artefatos que desencadeiam o recobrar de momentos, de pessoas e de eventos importantes, e em torno dos quais recontamos histórias. Clandinin e Connelly (2015, p. 158) defendem que “observar esses documentos em um contexto de pesquisa narrativa constitui algo que se pode chamar de uma arqueologia da memória e do significado”. A metáfora da arqueologia como o estudo da História humana a partir da escavação de lugares e da análise de artefatos contribui para entendermos a potência de encontrar esses artefatos, e compor sentidos analisando-os em uma investigação narrativa.

Outro instrumento que pesquisadores narrativos comumente utilizam como notas de campo é a ação de fotografar (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 106) as atividades propostas nos diferentes espaços da pesquisa. “Uma responsabilidade primária dos educadores é tentar não apenas estar cientes do princípio geral de como a experiência real é moldada pelas condições do ambiente, mas também reconhecer de forma concreta que contextos conduzem a experiências que levem ao crescimento” (DEWEY, 1938, p. 40). As fotografias tiradas por mim durante a disciplina focalizaram não apenas a atividade, mas também o ambiente, no intuito de reproduzir contextos que apresentassem possibilidades e limitações. Selecionei quatro dessas fotografias para serem relidas artisticamente no formato de ilustrações. Transformar essas fotografias em

ilustrações foi uma forma de capturar parte da essência da experiência, mantendo o anonimato das e dos discentes.

O texto está organizado em seis outras seções além desta introdução. Na seção a seguir, apresento minha narrativa inicial sobre o contexto da pesquisa e, posteriormente, discorro resumidamente sobre como foi a experiência na disciplina Metodologia de Pesquisa em Letras e a organização da atividade que culminou no *poster flash mob*. A próxima seção está dedicada a discutir teoricamente inovação e gamificação. Em seguida, apresento a narrativa da experiência vivida no dia em que conduzimos a atividade inovadora e, possivelmente, educativa – *poster flash mob*. Na sequência, apresento as reflexões oriundas do estudo no que se refere aos conceitos de inovação e de gamificação. Encerro com algumas considerações finais, a partir de um olhar prospectivo, seguidas das referências utilizadas ao longo do texto de pesquisa.

1. NARRATIVA INICIAL SOBRE O CONTEXTO PARA A PESQUISA

Terminou a reunião do Núcleo de Língua Inglesa em que decidimos quem ministraria cada componente curricular no próximo semestre letivo. Sentei-me em frente ao computador e busquei a ficha de disciplina de um dos componentes curriculares atribuídos a mim - Metodologia de Pesquisa em Letras:

Análise de diferentes paradigmas metodológicos de pesquisa em Letras, Linguística e Linguística Aplicada; Ética e pesquisa; Seleção e análise de corpus; Elaboração de projeto de pesquisa para desenvolvimento de Iniciação científica (PIBIC); Formatação do trabalho acadêmico - ABNT.

Tinha a informação de que aquele era um componente curricular que seria ministrado para diversos cursos de licenciatura em Letras e não apenas para os alunos do inglês. Teria que pensar em um plano de ensino que atendesse a diversidade de estudantes de Letras em formação inicial, que provavelmente estariam cursando o terceiro semestre. Inquietei-me um pouco com os desafios desse contexto de uma turma com estudantes de vários cursos, talvez me alinhando a uma expectativa de uma turma mais homogênea. Deveria ter me lembrado das palavras de Carlino (2013, p. 361) de que "nenhum espaço curricular único e delimitado permite o desenvolvimento de uma competência geral e abstrata que os estudantes poderiam então aplicar, por conta própria, ao restante dos componentes curriculares". Toda experiência de ensino e aprendizagem é singular para cada aluna e aluno, por isso seria inútil me preocupar com uma homogeneidade que não faz sentido.

Para além do desconforto com a heterogeneidade, mesmo compreendendo-a como constitutiva de qualquer sala de aula, naquele momento de escrita do plano de curso, não conseguia tirar da minha cabeça como propiciar uma experiência interessante, ou seja, uma experiência merecedora da atenção das e dos estudantes. Já ouvira de pessoas do meu convívio como essa disciplina de metodologia de pesquisa é sempre entediante, cansativa, não importa em qual curso ou por qual professora ou professor fosse ministrada. Como poderia inovar na minha proposta pedagógica (FRASER, 2019)? Como propiciar uma experiência educativa (DEWEY, 1938)? Que ideias poderia implementar?

Antes de iniciar a disciplina, explorei os possíveis gêneros escritos e orais produzidos nas áreas de Letras, Linguística e Linguística Aplicada – áreas do saber explícitas na ementa – que se relacionam com o pesquisar e o investigar. Considero que propostas de ensino no contexto acadêmico “beneficiar-se-ão de levantamento de gêneros mais pertinentes em determinadas comunidades, ao promoverem letramentos acadêmicos de diferentes comunidades” (MOTTA-ROTH, 2016, p. 112). Acredito que “é importante levar em conta os gêneros discursivos que se espera que os estudantes leiam e escrevam no ensino superior” (NAVARRO, 2018, p. 25). Prepararia um plano de ensino e aprendizagem de práticas situadas e não de treinamento de habilidades fragmentadas.

Entendi que a proposta de experiências seguindo uma cadeia de gêneros acadêmicos, a partir de temas de interesse das e dos estudantes, possibilitaria mais oportunidades para experiências educativas. Essa proposta ia ao encontro do objetivo geral da disciplina que era: “criar espaço para construção de conhecimento sobre a concepção de pesquisa e o universo de pesquisa acadêmico, de forma a oportunizar a inserção dos alunos na comunidade científica”. Mas o que isso tinha de inovador?

A ideia que tive para inovar veio durante a disciplina, o que vai ao encontro de como uma pesquisa narrativa é feita – no entremeio – ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal, do social, das histórias de pesquisadores e participantes. Pesquisadores narrativos conduzem suas investigações em um espaço tridimensional de continuidade, de interação e de 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 (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015).

2. EXPERIÊNCIAS DURANTE O SEMESTRE LETIVO

O objetivo geral do componente curricular *Metodologia de Pesquisa em Letras* é oportunizar a inserção na comunidade científica a partir de exploração da concepção de pesquisa e do universo de pesquisa acadêmico. Como tínhamos mais de sessenta discentes matriculados no componente curricular, esses seriam divididos em duas turmas. Combinei com o outro professor que ele ficaria com os estudantes de Letras Português, que eram quase 50% dos discentes, e eu ficaria com quem estava matriculado em Letras espanhol, francês e inglês. Mesmo sendo uma disciplina 100% presencial, fiz o desenho pedagógico utilizando o *Moodle*¹, tanto para tarefas que poderiam ser feitas durante as aulas nos laboratórios de informática, como para tarefas extraclasse. O *Moodle* é muito útil, ainda, como repositório do material sugerido e elaborado e como caixa de memória para fins de pesquisa sobre o fazer docente.

A disciplina se justifica por oportunizar ao estudante do curso de Letras, logo no início de seu percurso, práticas de pesquisa e experiências com produções escritas e orais acadêmicas, colaborando para o letramento acadêmico das e dos estudantes. Nessa linha, delineei as propostas de atividades durante as dezessete semanas do curso, no intuito de atingir os seguintes objetivos específicos: (a) Discutir e analisar criticamente os tipos de pesquisa desenvolvidas na área; (b) Reconhecer os caminhos de busca para pesquisas de material (incluindo normas ABNT) em ambientes presencial e on-line; (c) Analisar o gênero acadêmico projeto de pesquisa; (d) Produzir gêneros acadêmicos: resenha, resumo, abstract e projeto de pesquisa; (e) Analisar e produzir gêneros acadêmicos relacionados a apresentação de trabalhos e eventos: pôster e comunicação.

Para uma visão geral das atividades realizadas, apresento um quadro com o resumo do que foi desenvolvido semanalmente – uma linha do tempo das experiências vividas.

¹ MOODLE é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", uma plataforma de software livre para criação de ambientes virtuais de aprendizagem.

Quadro 01 – Linha do tempo da disciplina Metodologia de Pesquisa em Letras

| | O que fizemos? |
|-----------|---|
| Semana 1 | Refletimos sobre o que é ser cientista e pesquisador, praticamos apresentações orais com uma dinâmica de escolher um(a) cientista dos slides para uma breve fala, exploramos as linhas de pesquisa do instituto e discutimos sobre o plano de ensino. Expliquei a proposta de trabalhar temas do interesse deles e a possibilidade da formação de pares ou grupos. |
| Semana 2 | Iniciamos com a reflexão da efemeridade da Internet a partir do vídeo Sand Art e do conto de Jorge Luis Borges, “O livro de areia”. No laboratório, experimentamos diversas formas de busca na Internet a partir de um roteiro. |
| Semana 3 | Começamos a aula com uma atividade de múltipla escolha que intitulei de loteria para se familiarizarem com as regras da ABNT. A partir das respostas às questões de múltipla escolha, fui compartilhando os documentos de consulta sobre ABNT. Exploramos excertos de textos científicos escritos e resumos/abstracts, para identificar essas normas. |
| Semana 4 | Estudamos o conceito de 'cadeia de gêneros' e trabalhamos no delineamento de nossas ações para o semestre acadêmico. Apresentei a chamada da Semana de Letras e expliquei que seguiríamos as diretrizes desse evento para contextualizar nossas ações. Exploramos ainda o edital de iniciação científica, comparando os dois gêneros textuais – chamada e edital. |
| Semana 5 | A partir de um vídeo e de um texto, debatemos sobre dicas e receitas para a escrita acadêmica e sua (não) pertinência. Fizemos uma tarefa prática de comparação de resumos e abstract/resumen/résumé, considerando a língua estrangeira em que estavam se licenciando. Estudamos os movimentos retóricos de um projeto de pesquisa e repassei a tarefa da escrita do projeto de pesquisa no tema de interesse de cada estudante/grupo. |
| Semana 6 | Para iniciar a prática de escrita acadêmica: Fichamento, Resumo e Resenha, pedi que selecionassem um resumo em português que não foi traduzido para a língua da licenciatura de cada um e fizessem a tradução e, ainda, que redigissem um planejamento para fichamentos, resumos e resenhas para a construção do Referencial Teórico do projeto. |
| Semana 7 | Para explorarmos o tema ética e pesquisa, recebemos um dos professores do instituto, membro do Comitê de Ética, para falar sobre o tema. Fizemos a leitura de alguns textos que tratavam sobre ética e uma atividade de representação imagética sobre ética relacional. |
| Semana 8 | Para se familiarizarem com apresentações acadêmicas orais, recebemos uma doutoranda da área de Linguística Aplicada que fez uma comunicação oral sobre seu trabalho em andamento. Fizemos uma revisão dos conceitos trabalhados até então a partir dessa apresentação. Nos organizamos para a postagem de segunda versão do projeto de pesquisa, incluindo: capa, folha de rosto, sumário, introdução (tema, justificativa, objetivos), embasamento teórico, metodologia, cronograma. |
| Semana 9 | Trabalhamos nos resumos a serem enviados para a Semana de Letras seguindo as normas da chamada. Começamos a preparação da comunicação oral para o evento. |
| Semana 10 | Ensaíamos a apresentação das comunicações orais para a Semana de Letras. No final de cada apresentação, sugerimos melhorias. |
| Semana 11 | Trabalhamos na versão preliminar do texto completo, contendo: capa, folha de rosto, resumo em língua vernácula, resumo em língua estrangeira, sumário, introdução, fundamentação teórica, metodologia, análises parciais, considerações parciais e referências. |

| | |
|-----------|--|
| Semana 12 | Participamos da Semana de Letras e dei como tarefa um diário em que relatariam e avaliariam a experiência com o trabalho que desenvolveram para apresentar na Semana de Letras, a partir das seguintes perguntas: Como se dedicaram ao trabalho? Como se sentiram ao apresentar? Quais comentários foram tecidos a partir da sua apresentação? Como avaliam a forma que essa atividade foi proposta? De 1 a 30, que nota você se atribuiria em termos de engajamento e produção científica da pesquisa e da apresentação? Por quê? |
| Semana 13 | Exploramos as diferenças e as similaridades entre artigo e ensaio, a partir de leituras e discussões. |
| Semana 14 | Socializamos artigos e ensaios lidos para a escrita do Referencial Teórico. Recebemos uma mestranda da área de Literatura com defesa agendada que apresentou seu trabalho completo. Refletimos sobre similaridades e diferenças entre pesquisas em andamento e pesquisas completas. |
| Semana 15 | Exploramos diferentes tipos de pôsteres e trabalhamos na confecção da arte. |
| Semana 16 | Os textos completos e os pôsteres foram postados no Moodle e, na sequência, postei feedback. |
| Semana 17 | <i>Poster Flash Mob</i> |

Fonte: <https://www.moodle.ufu.br/course/view.php?id=4785>

A proposta pedagógica para a disciplina se materializou em um processo cíclico em que as leituras e as atividades práticas propiciavam reflexão e retomada de conceitos abordados previamente. Uma escolha que contribuiu para o processo de reflexão a partir dos diversos gêneros escritos e orais abordados foi o construto de ‘cadeia de gêneros’ (SWALES, 2004), que norteou o percurso da disciplina. ‘Cadeia de gêneros’ é uma expressão de ordem cronológica, especialmente utilizada quando um gênero é, necessariamente, antecedente a outro. Um bom exemplo seria o de um evento acadêmico que se inicia com a demanda de resumos para apreciação. Se o resumo for aprovado, o autor monta sua apresentação oral. Em muitos casos, ele submete o texto completo do trabalho apresentado, que pode ser aprovado ou não. No caso de aprovação com ressalvas, o revisor sugere modificações e o autor ressubmete seu artigo para apreciação, em uma clara cadeia de gêneros. A existência do conceito de cadeias de gêneros pode ser útil, especialmente pela apresentação da estruturação geral, que possibilita que indivíduos planejem suas ações conscientes dos gêneros por vir.

Outra escolha que favoreceu o processo cíclico de ação e reflexão foi contextualizar as tarefas com o evento Semana de Letras e permitir que essas tarefas fossem feitas individualmente, em pares ou em grupos de 3 ou 4 discentes. Entendendo a importância do agir colaborativamente com os pares para a construção do conhecimento coletivos e do trilhar um caminho em direção a relações interpessoais e profissionais mais frutíferas, a proposta pedagógica foi orientada pelo conceito de colaboração. Mesmo os quatro discentes que

resolveram trabalhar individualmente tiveram a experiência de colaboração nas atividades de compartilhamento de textos escritos e orais seguidos de *feedback*.

Como em qualquer percurso de ensino e aprendizagem, algumas tensões emergiram no durante. Mesmo com encontros semanais para as aulas e com o Moodle como ambiente virtual de suporte, as instruções que eu dava oralmente durante as aulas e que eu postava em texto escrito no Moodle nem sempre pareceram suficientes. O grupo de Whatsapp criado para agilizar as interações nos ajudou a reduzir as dúvidas e propiciar que as e os discentes se ajudassem quando não entendiam bem minhas instruções. Isso não limitava as consultas no privado, o que me fez dedicar muitas horas durante o período da disciplina. Outra tensão que vivi se relacionou ao processo de colaboração entre as e os discentes que escolheram fazer seus trabalhos em duplas, trios ou grupos de quatro pessoas. Encontrar um tema de interesse em comum nem sempre é fácil, mas negociar como e quanto cada um e cada uma vai se dedicar às tarefas da disciplina mostrou-se um ponto de conflitos. Recordo-me de agendar uma conversa com um dos grupos por perceber que o trabalho não estava fluindo por conflitos gerados pela necessidade de colaboração.

De qualquer forma, a abertura para que eles trouxessem seus temas parece ter propiciado grande engajamento para a condução das pesquisas e isso me mostrou a importância de que outras pessoas conhecessem seus trabalhos. Tivemos pesquisas relacionadas à Linguística, com os temas de audiodescrição e ‘españolês’. A maioria das pesquisas da área de Linguística Aplicada se relacionou ao processo de ensino e aprendizagem de inglês – para a terceira idade, a partir de jogos on-line ou de propostas de letramento crítico, em escolas bilíngues, em aulas com música, com uso de língua materna – mas também ao ensino de português como língua estrangeira. Por fim, alguns discentes escolheram pesquisar na área de Literatura – Isabel Allende; Lazarillo Tormes; Regis Bittencourt – então, buscamos ajuda de professores dessa área para orientar esses estudantes.

3 CONSIDERANDO OS CONCEITOS DE INOVAÇÃO E DE GAMIFICAÇÃO

Para Serjyukov (2017), na área de educação, a inovação pode abranger uma teoria pedagógica, uma abordagem metodológica, uma técnica de ensino, uma ferramenta instrucional, um processo de aprendizagem ou uma estrutura institucional que, quando implementada, produz uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as

inovações na educação visam aumentar a produtividade, a eficiência e a qualidade da aprendizagem.

Inovar é olhar além do que estamos fazendo no momento e desenvolver uma nova ideia que nos ajude a fazer nosso trabalho de uma nova maneira. O objetivo de qualquer inovação, portanto, é criar algo diferente do que estamos fazendo, seja em qualidade, quantidade ou ambos. Para produzir um efeito transformador considerável, a inovação deve ser posta em prática, o que exige difusão rápida e implementação em larga escala (SERJYUKOV, 2017, p. 8).

De acordo com Raffaelli e Glynn (2015), em sua pesquisa sobre inovação institucional, a inovação pode ocorrer ao longo de um contínuo entre radical (mais disruptiva), como a criação de novas instituições, e incremental (menos disruptiva), como a modificação de instituições já existentes. Nesse sentido, não é necessário que uma inovação seja um avanço disruptivo e radical para que seja considerada inovação. Gibson (2015) explica que uma inovação pode ser uma recombinação do que já existe e ilustra esse tipo de inovação com a prensa de Gutenberg, que “fez uso de outras habilidades, processos, tecnologias e bens disponíveis no mundo ao seu redor para compor seu dispositivo revolucionário” (p. 22).

O Relatório NOVIGADO (2021, p. 44) propõe que “a inovação vem em primeiro lugar com uma visão diferente de aprendizagem, resultando em uma mudança de mentalidade nos professores e, conseqüentemente, em comportamentos diferentes nos alunos”. Segundo Findikoglu e Ilhan (2016, p. 2574), “os sistemas educacionais, ou seja, os currículos, devem ser redesenhados de forma a gerar pensadores críticos e criativos que se concentrem em contribuir para a sociedade do conhecimento”. Os autores nos advertem em relação à falácia de inovação ser considerada, por alguns no setor educacional, como sinônima de tecnologia, pois os dois conceitos possuem atributos distintos. Eles explicam que a utilização de ferramentas digitais é apenas uma das formas de apoiar os conteúdos curriculares. As tecnologias digitais podem ser utilizadas como parte de práticas inovadoras na educação, facilitando a divulgação do conteúdo aos estudantes e aperfeiçoando o nível instrução curricular

Fraser (2019) problematiza que uma inovação pedagógica não define a aprendizagem. O professor pode entender que sua proposta pedagógica é inovadora, mas isso não define que os estudantes vão aprender mais e de uma forma melhor. Essa incerteza vem acompanhada de desafios. Adotar práticas de ensino inovadoras exige que os docentes desenvolvam novas

habilidades e compreensões, assumam trabalho extra e, de certa forma, arrisquem situações de fracasso e de desaprovação dos pares e dos estudantes. Esses obstáculos devem ser considerados e, se possível, negociados ao longo da implementação de práticas inovadoras.

O espaço de aprendizagem pode se constituir um dos elementos da proposta pedagógica inovadora. Para BRØNS (2021), o mobiliário e o *layout* da sala de aula têm um impacto no estímulo à colaboração na sala de aula. Os móveis flexíveis são certamente um fator importante, mas na verdade os professores geralmente têm o controle sobre o espaço no qual ensinam porque montam o espaço como acham conveniente, quer os móveis sejam móveis ou não, antes do início da aula.

A metodologia empregada também é um elemento de propostas pedagógicas inovadoras e, na contemporaneidade, dentre elas se destacam as metodologias ativas. Para Bacich e Moran (2008), as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, planejando, criando, a partir da orientação e do apoio do professor. A gamificação é considerada uma metodologia ativa e para Signori et. al. (2018) é um método inovador que propicia o engajamento dos estudantes de Ensino Superior por seu efeito de moderação do processo de aprendizagem.

Deterding et. al. (2012) trazem uma definição de gamificação que pode ser encontrada em vários outros textos da literatura da década passada, entendida como o uso de elementos do desenho de jogos em contextos de não jogos, tanto os digitais como os não-digitais. Dentre os elementos típicos utilizados em processos de gamificação, Kapp (2012) cita: objetivos, conflito de regras, concorrência, cooperação, tempo, estruturas de recompensa, feedback, níveis, narração de histórias, curva de interesse e estética.

O efeito da aplicação de técnicas de gamificação está em influenciar o comportamento dos estudantes para alcançar objetivos específicos de aprendizagem, tendo um alinhamento apropriado entre os objetivos do jogo e os objetivos de aprendizagem. Se tal alinhamento for alcançado, a gamificação melhora a experiência do aluno, seguindo o objetivo de motivar, alcançar, promover e manter uma maior participação, a gamificação é uma prática que favorece a co-criação de conhecimento e permite uma relação mais estreita entre ensino e aprendizagem (FERREIRA; MOREIRA; ESCUDERO, 2019, p. 208).

Mesmo que a gamificação motive alguns estudantes a se engajarem no processo de ensino e aprendizagem e ofereça aos professores ferramentas para diversificar seu repertório de ensino, nem sempre propostas gamificadas propiciam experiências educativas. É importante considerar que há desafios na utilização da gamificação como prática inovadora no contexto escolar, desde os recursos de energia e tempo dos professores na sua aplicação até o risco de se reduzir em mera competição entre os estudantes.

4. POSTER FLASH MOB EM IMAGENS

Nesta seção, narro a experiência vivida, no meu 'ângulo de repouso' (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001), ou seja, na minha perspectiva como pesquisadora e como docente, implicada pelo lugar em que me posiciono, dentre uma variedade de dimensões possíveis.



Figura 01 - Organização do Poster Flash Mob no dia do evento

Fonte: Ilustração de autoria de Jéssica Caldeira a partir de fotografia do acervo da pesquisadora

Marcamos nosso encontro para às 8 horas da manhã, no mesmo horário, dia da semana e local em que nos encontrávamos semanalmente, nos últimos quatro meses, para a disciplina Metodologia de Pesquisa em Letras. As alunas e os alunos, que cursavam o terceiro período de Letras Espanhol, Francês e Inglês na Universidade, chegaram aos poucos carregando seus painéis. A tarefa de condução de uma pesquisa sobre um tema de interesse das e dos discentes, que puderam trabalhar individualmente, em dupla, em trio ou em grupo de quatro estudantes, foi explicada na primeira aula no mês de março e culminaria nessa apresentação de pôsteres. Pedi

aos primeiros que entraram na sala de aula para irem comigo à secretaria buscar os cavaletes que havia reservado na semana anterior. Durante aquela primeira hora, a movimentação estava intensa – testavam como regular a altura do cavalete e pendurar o pôster, reviam os dizeres e as imagens dos pôsteres, liam as anotações preparadas para suas apresentações e conversavam sobre como seria nossa atividade de poster flash mob agendada para às 9h da manhã.



Figura 02 - Preparando a gamificação do Poster Flash Mob no dia do evento

Fonte: Ilustração de autoria de Jéssica Caldeira a partir de fotografia do acervo da pesquisadora.

Algumas alunas me ajudavam a organizar os adesivos que utilizaríamos para a gamificação do *poster flash mob*. Enquanto eu recortava adesivos com imagens e/ou palavras em inglês, de felicitações, como *Good job* (Bom trabalho) e *Fantastic* (Fantástico), duas alunas faziam montinhos com cinco adesivos e os uniam com um clipe. Combinamos, previamente, que chegaríamos todos juntos ao saguão de um dos blocos mais movimentados do campus e disporíamos os cavaletes com os pôsteres com alguma distância entre eles, no formato de meia lua, virados para a via em que passavam carros e pedestres. Aí eles tinham que abordar as pessoas que estavam passando por essa via e convidá-las para uma apresentação de 5 minutos sobre a pesquisa que desenvolveram. Assim que terminassem a apresentação, entregariam um dos adesivos para quem assistiu à apresentação e pediriam para colarem o adesivo no pôster, caso tivessem gostado daquela apresentação. Eles só poderiam parar de apresentar seus trabalhos quando os cinco adesivos estivessem colados nos pôsteres. Compreendendo gamificação como o uso de elementos de jogos em contextos de não-jogos, o elemento que

selecionei foi o *badge*. Em essência, os *badges* são elementos de gamificação na forma de recompensas que simbolizam que a tarefa foi realizada com sucesso pelas e pelos discentes.



Figura 03 - Discentes em ação durante o Poster Flash Mob

Fonte: Ilustração de autoria de Jéssica Caldeira a partir de fotografia do acervo da pesquisadora.

Sáímos da sala de aula faltando 5 minutos para as 9h da manhã. 29 discentes e eu carregávamos 12 cavaletes e os pôsteres que seriam pendurados nesses cavaletes assim que chegássemos ao saguão, que ficava a aproximadamente 200 metros de onde estávamos. A caminhada foi curta, mas animada e atraiu vários olhares curiosos. Enquanto montávamos a apresentação de pôsteres, os olhos curiosos se tornaram corpos curiosos, então, quando começamos o *poster flash mob* às 9h da manhã não foi necessário que as e os discentes fossem longe para encontrar uma plateia para escutar sobre seus trabalhos – os espectadores já estavam por ali. Um dos trios abordou um casal que estava passando e uma das apresentadoras disse: “Olá, eu sou discente do curso de Letras Espanhol! Vocês teriam cinco minutos para escutar sobre nossa pesquisa ‘O espanholês como ferramenta linguístico-cultural?’” O casal assentiu com a cabeça e escutou a explicação dos três apresentadores: objetivos da pesquisa, metodologia, análises e considerações finais. Um dos apresentadores entregou um adesivo em formato de estrela para a moça, que ouvira a apresentação com atenção, e pediu que ela colasse aquele adesivo no pôster caso tivesse gostado do que ouviu. Ela deu um sorriso e colou o adesivo no pôster, parabenizando o trio por uma pesquisa tão interessante. Em cada um dos 12 espaços em que os pôsteres estavam dispostos, experiências similares se repetiram. Por volta das 9h30, as e os discentes começaram a me abordar: “Acabaram os cinco adesivos, mas podemos continuar

as apresentações? Você tem mais adesivos aí?” Entreguei os adesivos e continuei observando toda a comoção.



Figura 04 - Finalizando o evento *Poster Flash Mob*

Fonte: Ilustração de autoria de Jéssica Caldeira a partir de fotografia do acervo da pesquisadora

Já eram quase 10h, horário previsto para encerrarmos o *poster flash mob*. De repente, vi um carro da TV universitária se aproximando. A repórter me abordou e me perguntou o que estava acontecendo. Expliquei a ela que se tratava do encerramento de uma disciplina de metodologia e que estávamos mostrando, por meio de uma apresentação de pôsteres, o trabalho colaborativo desenvolvido durante o semestre letivo: de seleção de tema de pesquisa, de redação de um projeto de pesquisa, de levantamento de dados bibliográficos, de escrita de um resumo e de confecção de um pôster. Para inovar na organização dessa apresentação de pôsteres, inspirei-me na concepção de *flash mob*: reunião repentina e instantânea de um grupo de pessoas em ambiente público para realização de uma apresentação atípica por um curto período. A repórter informou que gostaria de entrevistar um dos discentes para contarem a experiência para o programa do fim da manhã.

Enquanto eles gravavam, eu fui organizando o encerramento da atividade, pedindo aos alunos e às alunas que colocassem os cavaletes mais próximos para que nos posicionássemos em frente aos pôsteres para tirarmos a foto final. Na foto é possível ver as escadas e o guarda corpo do mezanino, os pôsteres no saguão do andar térreo e as 30 pessoas que fizeram o *poster flash mob* acontecer, de pé, sentadas ou agachadas, todos orgulhosos daquele trabalho final. Cavaletes e pôsteres em mãos, voltamos para a sala de aula, para uma roda de conversa sobre a experiência vivida.

5. REFLEXÕES SOBRE INOVAÇÃO E GAMIFICAÇÃO APÓS A EXPERIÊNCIA

Após viver e contar a experiência, e recontá-la e revivê-la, refleti sobre o vivido, o contado, o recontado e o revivido. Começo minhas reflexões retomando meu apontamento de que a ideia que tive para inovar veio durante a disciplina, no entremeio, pois não consta no plano de ensino apresentado aos alunos no primeiro encontro. No programa da disciplina, a Unidade 4, a final, intitulada Gêneros acadêmicos na divulgação de pesquisas, tinha os subtemas apresentados de forma generalizada: sessão de painéis, comunicação oral e avaliação do curso e encaminhamentos finais. Tive a ideia de inovar a sessão de painéis com o *poster flash mob* quando conheci melhor as e os discentes, a partir da minha interação com cada uma e com cada um. Observei como estavam desenvolvendo temas de pesquisa tão relevantes e de forma tão engajada. Não poderia permitir que a socialização dos resultados se desse apenas entre as quatro paredes da sala de aula. Mais pessoas deveriam conhecer o que foi produzido durante a disciplina.

Concebendo a proposta como inovadora, questiono, primeiramente, a importância de compreender o lugar onde a inovação acontece. “Os espaços de aprendizagem podem desempenhar um papel crucial para estimular não apenas a aprendizagem ativa dos alunos, mas também formas inovadoras de pedagogia na sala de aula ou nos espaços escolares” (NOVIGADO, 2021, p. 4). Pensar em novos espaços para reconceituar o processo de ensino e aprendizagem com metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018) – para o século XXI – já fazia parte da pauta de pesquisadores na área educacional antes mesmo de o século XXI chegar, como nos sete saberes para a educação do futuro de Edgar Morin (1999). Movendo-me retrospectivamente em minhas experiências docentes, recordo-me de vários momentos em que valorizei os diferentes espaços de aprendizagem. Quando eu coordenava uma escola de idiomas há mais de duas décadas, tínhamos uma sala apenas com colchonetes para rodas de conversa e uma sala que imitava um pequeno cinema. Quando fui professora no Ensino Médio integrado ao técnico, experienciei a metodologia ativa ‘estações de trabalho’ e propus que minhas alunas e meus alunos explorassem a área externa do campus enquanto completavam suas tarefas.

Assim como Coleman (2020, p. 9), “acho difícil a aprendizagem colaborativa em espaços com layout estabelecido e mobiliário fixo”, mas “como uma profissional acostumada a me contentar com qualquer espaço disponível, a oportunidade de espaços de aprendizagem e

ensino colaborativos é atraente” (COLEMAN, 2020, p. 11). Me contento com os espaços disponíveis, mas pensando em formas criativas de ocupá-los. Durante a disciplina Metodologia de Pesquisa em Letras, aproveitei o espaço do laboratório de informática para as pesquisas de referencial teórico e para a produção da versão digital dos pôsteres. Por vezes, pedi que as e os discentes movessem suas carteiras para atividades em pares ou grupos e, para a atividade final – *poster flash mob* – aproveitei o espaço do saguão a alguns metros de nossa sala de aula. A postura docente de não depender apenas das mudanças arquitetônicas e dos investimentos em equipamentos esteve presente na experiência que vivi.

Ao narrar nossa caminhada curta e animada indo para e voltando do saguão, reflito sobre o impacto que o espaço tem na aprendizagem dos discentes (ELKINGTON; BLIGH, 2019); como estávamos engajados em ocupar esse lugar outro e mostrar o trabalho que desenvolvemos. Por vezes, como docentes, não valorizamos esses espaços possíveis ou somos desencorajados a tomá-los por falta de apoio institucional ou mesmo por crítica dos pares. Lembro-me que em minhas experiências na Educação Básica, meus colegas e a direção nem sempre compreendiam minhas propostas de intervenção educativa nos corredores da escola, durante o Intervalo Musical² ou outras atividades lúdicas que eu coordenava no horário do recreio. Minhas experiências em parceria com minhas alunas e meus alunos de explorar espaços de aprendizagem me mostraram, ainda, a importância de um espaço co-criado, em que elas e eles têm ingerência para escolher lugares e até mobiliário que vão utilizar durante as atividades.

Outra questão a ser abordada em termos de como a experiência me fez refletir sobre o conceito de inovação é que não precisamos ‘partir do zero’ para inovar. Para a proposta inovadora, inspirei-me na concepção de *flash mob*: reunião repentina e instantânea de um grupo de pessoas em ambiente público para realização de uma apresentação atípica por um curto período. Walker (2011) defende que esse tipo de performance é mais que uma tendência passageira e constitui-se um novo espaço de comunidade, de criatividade e de política em tempos marcados pelo espetáculo e pela vigilância. Ao planejar o *poster flash mob*, pensei: se as pessoas utilizam esse mecanismo para socializar dança e música, por que não socializar ciência?

² Esse foi um projeto de extensão implementado por mim e por dois estudantes do Ensino Médio em um instituto federal no ano de 2015. Consistia em uma atividade para praticarmos músicas em língua inglesa durante um dos recreios durante a semana.

Dessa forma, as e os discentes da disciplina Metodologia de Pesquisa em Letras tiveram a oportunidade de difundir para mais pessoas o processo e o resultado de suas pesquisas.

Por mais que as tecnologias digitais, o ambiente virtual de aprendizagem Moodle e o grupo no Whatsapp serviram como suporte para a proposta pedagógica da disciplina Metodologia de Pesquisa em Letras, a atividade final inovadora – *poster flash mob* – foi apresentada sem o suporte de tecnologias digitais, o que não é uma condição da inovação como apontam Findikoglu e Ilhan (2016).

A experiência me ajudou a refletir, ainda, sobre quão tênues são as fronteiras entre meu conhecimento pessoal e meu conhecimento profissional na minha concepção de ludicidade como um elemento engajador e educativo. Na minha prática docente, preciso atentar para como o conhecimento é produzido individualmente - conhecimento prático-pessoal, e coletivamente - conhecimento prático-profissional. Nas palavras de Clandinin e Connelly (1995, p. 27), “acreditamos que essa paisagem de conhecimento profissional está em interação profunda com o que se poderia chamar de paisagens pessoais, fora do ambiente profissional. Essas configurações, cada uma entendida em termos de narrativas pessoais e sociais da experiência, tecem uma matriz de influência historiada uma sobre a outra.” As experiências pessoais e profissionais que tive com jogos e seus elementos antes de idealizar o *poster flash mob* marcam esse *continuum* experiencial.

Em trabalho anterior (SOUZA, 2020), movi-me retrospectivamente no meu conhecimento prático-pessoal e prático-profissional para compreender meus sentimentos positivos em torno do jogar. Defendi que o uso de jogos e de gamificação mostra-se “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” (SOUZA, 2020, p. 8). Concluí que essa avaliação positiva de jogos e de gamificação deve considerar aspectos afetivos e formas de jogar limpo tanto com os discentes, como comigo mesmo na paisagem educacional.

Na experiência que narro neste artigo, o elemento da gamificação utilizado e sobre o qual discorro é o *badge*, representação de missão cumprida. Recorro a Sailer et. al. (2013), que explicam sobre os mecanismos de motivação desencadeados por diferentes elementos de jogos,

para compreender como a gamificação da atividade favoreceu o engajamento das e dos discentes para alcançar os objetivos de aprendizagem: uma experiência educativa na socialização dos resultados de suas pesquisas. Sailer et. al. (2013, p. 34) defendem que os *badges*: (a) satisfazem a necessidade de sucesso dos jogadores e assim se dirigem a pessoas com uma forte motivação de poder; (b) funcionam como símbolos virtuais de status e, portanto, dirigem-se a pessoas com uma forte motivação de poder; (c) funcionam como uma forma de identificação de grupo, comunicando experiências e atividades compartilhadas e, portanto, dirigem-se a pessoas com uma forte motivação de pertencimento; (d) também têm uma função de definição de objetivos; (e) podem fomentar o sentimento de competência dos jogadores.

No final da atividade *Poster Flash Mob*, quando estávamos nos organizando para tirar a foto de encerramento, caminhei em frente aos pôsteres, atenta aos adesivos que funcionaram como *badges* de missão cumprida. Minhas alunas e meus alunos se mostraram orgulhosos dos elogios aos seus trabalhos em formato de pôsteres, materializados com aqueles adesivos de felicitações. Pareciam demonstrar um sentimento de competência e de pertencimento pela tarefa cumprida.

A proposta pedagógica não foi desenhada competição entre os diferentes pôsteres, mas sim para um autodesafio – cada um(a) ou cada equipe deveria completar os cinco adesivos no período de uma hora, não mais rapidamente que os outros. Segundo Huizinga (1983[1938], p. 58), “a paixão de ganhar ameaça por vezes destruir a ligeireza própria do jogo”. A intervenção sem competitividade mostrou-se positiva na experiência vivida. Talvez uma proposta de competição entre as e os discentes poderia ter desencadeado sentimentos de ansiedade e não de poder, pertencimento e competência, como notei ao caminhar pelo espaço do *Poster Flash Mob*. Trago essa aprendizagem de ter cautela com propostas pedagógicas com gamificação de experiências anteriores que me ensinaram a atentar para jogar limpo na educação.

Quando alguns discentes me pediram adesivos extras para continuarem o jogo de apresentar os resultados de suas pesquisas, fiquei surpreendida. Lembro-me de mais de 10 adesivos colados em um mesmo pôster. Como o tempo era um limitador, notei que eles começaram a apresentar para mais pessoas de uma só vez, o que possibilitava que mais adesivos fossem colados durante uma única apresentação. Os *badges* mostraram-se elementos motivadores e engajantes.

Um ponto interessante a ser mencionado é que, muitas vezes, o uso de gamificação na área educacional tende a ser visto como infantilização, já que jogos costumam ser relacionados a brincadeiras para crianças e não parte constituinte do meio acadêmico. Contudo a literatura que discorre sobre o uso de jogos e gamificação no Ensino Superior, tanto como elemento engajador (WHITTON, 2010), como para fins de avaliação da aprendizagem (PITOYO, 2020), tem se ampliado. A experiência do *Poster Flash Mob* ilustra como a gamificação pode ser integrada de forma pertinente à prática docente de professoras e professores do Ensino Superior.

Por fim, faz-se necessário que eu questione o alinhamento entre os objetivos da aprendizagem e os objetivos da gamificação. Em que medida esse alinhamento foi apropriado? Quando percebi, durante a disciplina, quão engajados os discentes estavam na condução de suas pesquisas e desejei que mais pessoas pudessem conhecer seus trabalhos, idealizei o *Poster Flash Mob*. Refleti sobre o desafio que seria abordar quem estava passando por aquela via do campus da universidade para a apresentação dos trabalhos. Discentes mais tímidas ou mais reservados talvez não se sentiriam confortáveis com a proposta; aí a gamificação me pareceu uma solução. Pensei que a abordagem poderia ser menos desafiadora com um adesivo na mão, com uma missão a ser cumprida. As e os discentes pareciam confortáveis com a forma como a atividade foi proposta. De qualquer forma, aponto para a limitação de que esse foi o meu ângulo de repouso, a minha perspectiva, e não tenho a intenção de afirmar que foi realmente assim que aconteceu.

6. UM OLHAR PROSPECTIVO SOBRE A EXPERIÊNCIA

A experiência foi vivida antes que fosse decretado estado de calamidade pública relacionada ao coronavírus (Covid19)³ e um novo contexto estaria (im)posto à realização de um *Poster Flash Mob*, caso fosse realizado novamente. Dedico a seção de considerações finais deste texto de pesquisa a refletir prospectivamente sobre como se daria essa realização em tempos de distanciamento social.

Mover-nos para um espaço físico e aberto foi uma opção e, como estava disponível, propiciou maior engajamento e alegria no processo de ensino e aprendizagem. Consigo

³ Decreto legislativo nº 6, de 2020. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/DLG6-2020.htm > Acesso em: 16 set. 2021.

vislumbrar um contexto similar com a utilização de tecnologias digitais. Desde o início da pandemia, os eventos acadêmicos passaram a acontecer no meio digital, alguns em plataformas pagas, mas muitos em plataformas gratuitas, o que propiciou a proliferação de eventos gratuitos ou com inscrições mais baratas, popularizando a participação nesses eventos. Imagino que o *Poster Flash Mob* poderia ser realizado em um intervalo desse tipo de evento – um horário entre uma palestra e uma mesa redonda, por exemplo – utilizaríamos o próprio *site* e as redes sociais do evento para divulgar nossa proposta e convidar possíveis participantes.

Idealizar uma atividade inovadora e educativa aconteceu no durante, no meu contato com os e as discentes e na minha observação da qualidade dos trabalhos sendo produzidos. Em tempos de distanciamento social, novamente, as tecnologias digitais e as redes sociais podem ser aliadas muito importantes. Entendo que o acompanhamento contínuo e assíncrono no Moodle e nas interações de maior agilidade no grupo de *Whatsapp* permitiria esse continuum experiencial. Além disso, atentar para uma compreensão de currículo, como um caminho sendo trilhado na matriz educacional, na qual as fronteiras entre conhecimento prático pessoal e profissional não estão bem definidas, auxiliaria guiar docentes ao vislumbrar propostas educativas inovadoras a partir da experiência prático-profissional.

Por fim, o elemento de gamificação que foi o *badge* em formato de adesivo físico durante a experiência do *Poster Flash Mob* poderia ser, sem maiores problemas, um *badge* digital. Tive a oportunidade de experimentar o uso de *badges* digitais em um curso de capacitação de professores para o uso de jogos digitais e gamificação, no formato assíncrono, que ofereci durante o período de distanciamento social. Durante as quatro semanas da capacitação, as e os cursistas tinham que completar algumas missões e quando as terminavam, eu postava um *badge* de missão cumprida indicando a finalização das atividades daquela semana. A inovação com gamificação perpassa abertura para outras vivências pedagógicas, considerando formas criativas, éticas e inclusivas para que cada docente se alinhe ao contexto posto ou imposto.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.



BRØNS, M. G. The Mobility of People, Not Furniture, Leads to Collaboration. In: IMMS, W. **Teacher Transition into Innovative Learning Environments**. Singapore: Springer, 2021, p. 129-138.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 57, 2013. p. 355-381.

CLANDININ, D. J. (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.

COLEMAN, C. Learning through explorations of the teaching space: creating climates of collaboration. **Teachers and curriculum**, v. 20, n. 1, 2020. p. 9-12.

DETERDING, S.; KHALED, R.; NACKE, L.; DIXON, D. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". **Mindtrek**, 2011.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

ELKINGTON, S.; BLIGH, B. **Future Learning Spaces: Space, Technology and Pedagogy**. [Research Report] Advance HE, 2019.

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.

FERREIRA, M. J.; MOREIRA, F.; ESCUDERO, D. F. Gamification in higher education: the learning perspective. In: SILVA, B. D.; LENCASTRE, J. A.; BENTO, M.; OSÓRIO, A. J. (Ed.) **Experiences and perceptions of pedagogical practices with game-based learning & gamification**. Braga, Portugal: CIEd, 2019. p. 195-218.

FINDIKOGLU, F.; ILHAN, D. Realization of a desired future: innovation in education. **Universal Journal of Educational Research**, v. 4, n. 11, 2016. p. 2574-2580.

FRASER, S. Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection. **Higher Education Research & Development**, 2019. p. 1-16.

GIBSON, R. **The 4 lenses of innovation: a powerful tool for creative thinking**. New Jersey: Wiley, 2015.

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**, Pfeiffer, San Francisco, 2012.

MORIN, E. **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris: UNESCO, 1999.

MOTTA-ROTH, D.; PRETTO, A. M.; SCHERER, A. S.; SCHMIDT, A. P. C.; SELBACH, H. Letramentos acadêmicos em comunidades de prática: cultural disciplinares. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, jan./jun., 2016. p. 111-134.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In: ALVES, M. A.; BORTOLUZZI, V. I. (Org.) **Formação de professores: ensino, linguagem e tecnologia**. Porto Alegre, RS, Editora Fi, 2018. p. 13-49.

NOVIGADO. **Active learning and innovative teaching in flexible learning spaces**. Guidelines in learning space innovation: NOVIGADO project, June, 2021.

PITOYO, M. D.; SUMARDI; ASIB, A. Gamification-based assessment: the washback effect of Quizizz on students' learning in higher education. **International Journal of Language Education**, v. 4, n. 1, 2020. p. 1-10.

RAFFAELI, R.; GLYNN, M. A. Institutional Innovation: novel, useful and legitimate. In: SHALLEY, C. E.; HITT, M. A.; ZHOU, J. (Ed.) **The Oxford Handbook of Creativity, Innovation and Entrepreneurship**. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 407-420.

SAILER, M.; HENSE, J.; MANDLS, H.; KLEVERS, M. Psychological perspectives on motivation through gamification. **Interaction design and architecture(s) journal**, v. 19, 2013, p. 28-37.

SERJYUKOV, P. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning**, v. 10, n. 1, 2017. p. 4-32.

SIGNORI, G. G.; GUIMARÃES, J. C. F.; SEVERO, E. A.; ROTTA, C. Gamification as an innovative method in the process of learning in higher education institutions. **International Journal of Innovation and Learning**, v. 24, n. 2, 2018.

SOUZA, V. V. S. Jogo limpo na construção do currículo de aprendizagem de inglês? **PERSPECTIVA** (UFSC) (ONLINE), v. 38, 2020. p. 1-22



SWALES, J. **Research genres: explorations and applications.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 314 p. (Cambridge Applied Linguistics).

WALKER, R. **Eight is not enough: a historical, cultural and philosophical analysis of the flash mob.** LSU doctoral dissertation, Louisiana, 2011.

WHITTON, N. **Learning with digital games: a practical guide to engaging students in higher education.** New York/London: Routledge, 2010.

Valeska Virgínia Soares SOUZA

Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras, especialista em ensino e aprendizagem de língua inglesa, mestre em Linguística, foco em letramento digital, pela Universidade Federal de Uberlândia, doutora em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-doutora em pesquisa narrativa e jogos no processo de ensino e aprendizagem. Trabalha como professora de línguas desde 1989. Seu interesse de pesquisa está relacionado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação para a aprendizagem de línguas. Professora do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Recebido em 29/novembro/2021 - Aceito em 31/março/2022.