

Multiletramento Engajado E Gamificação No Ensino Ead De Letras–Libras: Interações, E Colaboração Em Ambientes Virtuais

Engaged Multiliteracies And Gamification In Distance Education: Interactions And Collaboration In Virtual Learning Environments

ELISANGELA PEREIRA DE JESUS¹

RESUMO

Este artigo analisa como práticas gamificadas, articuladas ao multiletramento engajado, podem potencializar processos de aprendizagem no Ensino a Distância (EaD), especialmente no curso de Letras–Libras. A investigação fundamenta-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que compreende o conhecimento como construção coletiva e situada, permitindo observar as interações dos estudantes como ações constitutivas da própria atividade pedagógica. O corpus é composto pelas mensagens produzidas no chat do Microsoft Teams durante atividades síncronas gamificadas. A análise evidenciou cinco movimentos interdependentes. O primeiro foi a emergência de afetividade e presença social, marcada por expressões de acolhimento, entusiasmo e apoio mútuo, que criaram um ambiente emocional seguro para participação. Em seguida, observou-se a coautoria e a disputa saudável por turnos, revelando agência, protagonismo e corresponsabilidade dos estudantes na condução da atividade. A terceira dimensão foi a ampliação do repertório multissemiótico, materializada no uso de emojis, marcadores visuais, humor e recursos tipográficos característicos das práticas digitais contemporâneas. A quarta categoria diz respeito à metacognição, com estudantes refletindo sobre seus aprendizados e verbalizando compreensões emergentes. Por fim, identificou-se o desejo de continuidade, expresso pela vontade de repetir desafios, prolongar as interações e permanecer engajados. Os resultados confirmam os pressupostos dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO; MOURA, 2012) e do multiletramento engajado (LIBERALI, 2019; 2023), demonstrando que práticas gamificadas, quando mediadas de forma colaborativa, tornam o EaD um espaço de participação ativa, pertencimento e construção conjunta de sentidos. Conclui-se que tais práticas fortalecem aprendizagens críticas, multissemióticas e responsivas, essenciais para a formação docente em contextos bilíngues.

Palavras-chave: Multiletramento Engajado; Gamificação; EaD; Libras; Pesquisa Crítica de Colaboração.

ABSTRACT

This article examines how gamified practices, articulated with engaged multiliteracy, can enhance learning processes in Distance Education (EaD), particularly within the Letras–Libras program. The investigation is grounded in Critical Collaboration Research (PCCol), which understands knowledge as a collective and situated construction, allowing students' interactions to be observed as constitutive actions of the pedagogical activity itself. The corpus consists of messages produced in the Microsoft Teams chat during synchronous gamified activities. The analysis revealed five interdependent movements. The first was the emergence of affectivity and social presence, marked by expressions of support, enthusiasm, and mutual encouragement, which created an emotionally safe environment for participation. Next, co-authorship and healthy turn-taking emerged, demonstrating agency, protagonism, and shared responsibility among students in conducting the activity. The third dimension was the expansion of multisemiotic repertoire, expressed through the use of emojis, visual markers, humor, and typographic resources characteristic of contemporary digital practices. The fourth category refers to metacognition, as students reflected on their learning and verbalized emerging understandings. Finally, the desire for continuity was identified, expressed through students' willingness to repeat challenges, extend interactions, and remain engaged. The results confirm

¹ Docente do Curso Superior de Letras-Libras do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Integrante do grupo de pesquisa *Linguagem em Atividades no Contexto Escolar* (LACE – PUC/SP). Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. E-mail: elisangela.jesus@regente.uniassevi.com.br

the assumptions of multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO; MOURA, 2012) and engaged multiliteracy (LIBERALI, 2019; 2023), showing that gamified practices, when mediated collaboratively, transform EaD into a space of active participation, belonging, and joint meaning-making. It is concluded that such practices strengthen critical, multisemiotic, and responsive learning—essential for teacher education in bilingual contexts.

Keywords: Engaged Multiliteracy; Gamification; Distance Education; Libras; Critical Collaboration Research.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e a expansão do Ensino a Distância (EaD) têm imposto à educação desafios relacionados à participação, ao engajamento e à construção colaborativa do conhecimento. Em cursos voltados à formação de professores, como o Letras–Libras, tais desafios se intensificam devido à natureza multissemiótica da Libras, às especificidades do ensino bilíngue e às demandas formativas que envolvem interação visual, responsividade, agência e presença social. Nesse cenário, os multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO; MOURA, 2012) constituem um horizonte teórico que reconhece a aprendizagem como prática social situada, construída na articulação entre múltiplas linguagens, repertórios culturais e modos de significação.

Entre os desdobramentos dessa perspectiva, destaca-se o multiletramento engajado (LIBERALI, 2019; 2023), que compreende a aprendizagem como ação ética, colaborativa e transformadora. Essa vertente entende que aprender não é apenas assimilar conteúdos, mas participar responsivamente de atividades que produzem deslocamentos identitários, autoria, coautoria e responsabilidade coletiva. Assim, práticas pedagógicas que convocam diálogo, colaboração, emoção e protagonismo tornam-se fundamentais, especialmente em contextos virtuais de aprendizagem.

A gamificação surge, nesse sentido, como possibilidade potente para transformar o EaD em espaço de participação ativa e responsiva. Jogos, desafios linguísticos e dinâmicas interativas podem estimular agência, coautoria, disputas saudáveis e reflexões sobre o próprio aprender, ativando dimensões afetivas, sociais e multimodais essenciais para o engajamento crítico dos estudantes. Entretanto, embora crescente, a literatura ainda apresenta lacunas quanto à articulação entre gamificação, multiletramento engajado e formação docente no curso de Letras–Libras, especialmente quando se trata da análise de interações reais em ambientes virtuais.

Mesmo com o investimento em plataformas digitais e recursos pedagógicos para o EaD, ainda persiste o desafio de garantir que esse ambiente se constitua como espaço de pertencimento, afetividade e colaboração. No Letras–Libras, atividades expositivas tradicionais nem sempre conseguem favorecer agência, engajamento multissemiótico ou participação responsiva. Além disso, há escassez de pesquisas que investiguem como práticas gamificadas podem promover autoria, coautoria e interação significativa

entre estudantes surdos e ouvintes em contextos virtuais, considerando suas especificidades linguísticas e visuais. Torna-se necessário, portanto, compreender se — e de que maneira — a gamificação pode se tornar estratégia promotora de práticas discursivas engajadas em ambientes remotos.

Diante desse cenário, esta investigação orienta-se pela seguinte questão central: Como práticas gamificadas, articuladas ao multiletramento engajado, favorecem processos de participação, colaboração e construção multissemiótica de sentidos no Ensino a Distância do curso de Letras–Libras?

O objetivo geral consiste em compreender como práticas gamificadas, fundamentadas no multiletramento engajado, contribuem para aprendizagens multissemióticas e colaborativas no EaD de Letras–Libras.

Especificamente, busca-se:

- a) analisar a constituição da afetividade e presença social nas interações;
- b) identificar movimentos de coautoria e disputa saudável por turnos;
- c) observar repertórios multimodais mobilizados pelos estudantes;
- d) examinar manifestações de metacognição no processo de aprendizagem;
- e) compreender como o desejo de continuidade expressa engajamento prolongado nas atividades gamificadas.

O estudo se justifica pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que superem modelos transmissivos, promovendo participação ativa e construção conjunta de sentidos no EaD. A relevância reside em investigar de maneira articulada multiletramento engajado, gamificação e interações em Libras — áreas que raramente aparecem integradas na literatura, mas que respondem diretamente às demandas formativas de futuros professores bilíngues. Ao analisar interações reais de estudantes durante atividades gamificadas, o estudo contribui para compreender como estratégias colaborativas e multissemióticas podem transformar o EaD em ambiente mais humano, responsivo e crítico. Os achados deste trabalho também oferecem subsídios para docentes e instituições que buscam metodologias inovadoras, inclusivas e alinhadas às práticas digitais contemporâneas.

As seções seguintes apresentam a fundamentação teórica, a metodologia da pesquisa, a análise dos dados e as discussões que compõem o percurso reflexivo deste estudo.

Multiletramentos Digitais e Gamificação em Ambientes Virtuais

A noção de multiletramentos emerge de um movimento teórico internacional impulsionado pelo *New London Group*, que, em 1996, publicou o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Nesse documento seminal, os autores defendem que as rápidas transformações tecnológicas, comunicacionais e culturais demandam uma compreensão mais ampla e complexa de letramento. A pedagogia proposta pelo grupo parte da ideia de que os sujeitos passam a interagir em

ambientes marcados por múltiplas linguagens — textuais, visuais, sonoras, digitais, gestuais — e que isso exige práticas educativas capazes de desenvolver competências multissemióticas (New London Group, 1996). Assim, os multiletramentos configuram uma resposta à diversidade cultural e à multiplicidade de modos de significação contemporâneos, indicando que a escola deve preparar os estudantes para interpretar, produzir e redesenhar sentidos em um mundo heterogêneo.

No contexto brasileiro, Rojo (2012) desempenha papel fundamental ao traduzir e aprofundar essa discussão. Em *Multiletramentos na escola* (Rojo; Moura, 2012) e em obras anteriores (ROJO, 2009), a autora sustenta que os multiletramentos não são apenas um conjunto de habilidades, mas uma perspectiva crítica que reconhece a circulação de diferentes práticas comunicativas e a importância de considerar a heterogeneidade cultural dos estudantes no processo educativo. Para Rojo, é imprescindível que a escola incorpore textos e práticas significativas das culturas juvenis e das mídias digitais, criando oportunidades para que os estudantes participem ativamente de práticas sociais diversas. Isso significa compreender que os sujeitos já se relacionam, desde cedo, com linguagens multimodais e que essas experiências devem ser valorizadas como ponto de partida para processos educativos mais plurais e inclusivos.

Ao dialogar com essas perspectivas, Liberali (2023) amplia o debate ao propor a noção de multiletramento engajado, uma vertente que articula multimodalidade e justiça social. Em suas obras (Liberali, 2019; 2023), a autora argumenta que não basta reconhecer a diversidade de linguagens ou trabalhar com múltiplos modos semióticos. É necessário orientar a aprendizagem para ações responsivas e transformadoras, nas quais os estudantes se tornem agentes capazes de atuar criticamente sobre as práticas discursivas e os contextos sociais em que estão inseridos. O multiletramento engajado, portanto, envolve interpretar e produzir textos, mas também intervir, criar, problematizar e transformar sentidos de forma colaborativa e ética.

Nessa perspectiva, Liberali (2023) defende que o engajamento ocorre quando o estudante se percebe como participante legítimo do processo educativo e quando as atividades propostas despertam pertencimento, afetividade, colaboração e autoria. A aprendizagem deixa de ser apenas um processo cognitivo interno e passa a ser uma ação situada, construída com o outro e para o outro. Assim, práticas pedagógicas que integram criação, diálogo, colaboração e emoção — como jogos, simulações, desafios digitais e atividades multimodais — favorecem esse engajamento, pois estimulam diferentes modos de participação e ampliam a agência dos estudantes.

O multiletramento engajado apresenta, ainda, forte articulação com compreensões contemporâneas de linguagem como prática social. A visão de linguagem como prática situada e ideológica — amplamente influenciada por teorias como a de Street (1984), que define letramento como prática social e não apenas como capacidade técnica — fundamenta o reconhecimento de que ler e

escrever implicam relações de poder, escolhas, disputas e posicionamentos. Liberali (2019) aproxima essa perspectiva dos multiletramentos ao evidenciar que os sujeitos constroem sentidos de forma colaborativa e que a escola deve promover experiências que permitam atuar criticamente sobre essas construções.

Nesse sentido, quando se trata de contextos bilíngues e multissemióticos como o ensino de Libras e de Português como segunda língua para surdos, o multiletramento engajado torna-se ainda mais relevante. As práticas linguísticas visuais-gestuais dos estudantes, seus repertórios culturais e suas formas de expressão precisam ser valorizados como parte constitutiva do processo educativo. Jogos digitais, atividades de criação em Libras, desafios colaborativos e práticas gamificadas oferecem oportunidades concretas para que diferentes modos semióticos dialoguem entre si, promovendo participação ativa e construção compartilhada de significados.

Assim, a teoria que fundamenta este estudo compreende os multiletramentos como perspectiva crítica que reconhece a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens (Rojo; Moura, 2012), entende a aprendizagem como prática multissemiótica e situada (New London Group, 1996; Street, 1984) e propõe um multiletramento engajado orientado para a ação ética e transformadora (Liberali, 2019; 2023). Essa base teórica sustenta as análises desenvolvidas neste artigo e orienta a compreensão das práticas gamificadas realizadas no contexto do EaD.

Práticas Digitais e Gamificação no Ensino de Línguas

As transformações sociais impulsionadas pela cultura digital têm reconfigurado a forma como os sujeitos interagem, produzem sentidos e participam de práticas comunicativas. No campo educacional, essas mudanças exigem que a escola — e, especialmente, o Ensino a Distância (EaD) — incorpore metodologias capazes de dialogar com repertórios multissemióticos e com modos contemporâneos de engajamento. Como destaca Kress (2010), viver digitalmente significa transitar entre textos, imagens, vídeos, emojis, ícones e gestos, compondo sentidos que extrapolam a lógica da escrita linear. Em ambientes de aprendizagem como o curso de Letras–Libras, essa multiplicidade se intensifica, uma vez que a Libras, por ser uma língua visuo-espacial, já nasce multimodal, ressoando com as práticas digitais baseadas em visualidade, movimento e performance.

Nesse cenário, a gamificação emerge como uma estratégia potente para potencializar interações, ampliar repertórios e sustentar o engajamento dos estudantes. Para além do uso superficial de elementos de jogos — como pontos, rankings ou recompensas — entende-se gamificação como a criação de experiências significativas, centradas no desafio, na participação ativa, na agência e na construção coletiva de sentido (GEE, 2007; KAPP, 2012). Quando pensada criticamente, a gamificação aproxima-se das perspectivas dos multiletramentos porque estimula a circulação de múltiplos modos semióticos,

convoca a produção de performances identitárias e favorece práticas colaborativas de resolução de problemas.

Ao inserir desafios, rodadas e dinâmicas interativas nas aulas síncronas, o docente mobiliza elementos como emoção, suspense, fluxo de ação e participação responsiva — aspectos fundamentais para a ativação de estados de engajamento profundo. Csikszentmihalyi (1990) denomina essa experiência de *flow*: um estado de imersão no qual o sujeito se envolve intensamente, perde a noção do tempo e sente-se motivado a permanecer na atividade. No contexto do EaD, onde a evasão e a dispersão são desafios constantes, promover fluxo por meio de jogos torna-se uma ferramenta pedagógica significativa, especialmente quando aliada a princípios éticos e críticos do multiletramento engajado.

Além disso, a gamificação amplia espaços para agência estudantil. Jogar implica decidir, arriscar, propor, negociar, assumir turnos e interpretar pistas — todas ações que convergem para a noção de autoria defendida por Liberali (2019; 2023). A disputa saudável observada em contextos gamificados não configura competição excludente, mas participação compartilhada, revelando o desejo de fazer parte do processo. Quando os estudantes pedem para “ser o próximo”, “tentar o desafio” ou “refazer a rodada”, manifestam a agência discursiva que sustenta a aprendizagem colaborativa na PCCol.

A dimensão afetiva também se intensifica nas práticas gamificadas. Como sugerem Deterding (2011) e Kapp (2012), jogos são espaços de emoção, humor e conexão social — aspectos essenciais para a constituição de presença social em ambientes virtuais (Garrison; Anderson; Archer, 2000). Ao reconhecer e reforçar positivamente as ações dos colegas, os estudantes constroem laços, criam pertencimento e sustentam o ciclo de engajamento que conduz à metacognição e ao desejo de continuidade.

Assim, a gamificação não deve ser entendida como estratégia periférica ou meramente lúdica, mas como prática pedagógica profunda, alinhada às epistemologias do multiletramento engajado e às demandas multissemióticas do EaD. Ela cria condições para que os estudantes se tornem protagonistas, coautores e agentes de sentidos em ambientes virtuais, potencializando experiências de aprendizagem crítica, colaborativa e situada.

METODOLOGIA

A condução deste estudo fundamenta-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), concebida por Magalhães (2012) como uma abordagem investigativa de natureza colaborativa, caracterizada pela ação conjunta dos participantes e pela transformação contínua das práticas. Por constituir-se na relação e na negociação entre sujeitos e atividade, a PCCol não se enquadra nos paradigmas metodológicos tradicionais, como pesquisas qualitativas ou quantitativas, uma vez que seus princípios epistemológicos

rejeitam a separação entre pesquisador, participantes e processo. Trata-se de uma metodologia que opera mediante coautoria, problematização compartilhada e produção conjunta de sentidos, constituindo-se durante o próprio desenvolvimento da ação (Magalhães; Fidalgo, 2009; Liberali, 2019).

O corpus analisado é composto por registros produzidos no segundo semestre de 2025, no contexto das turmas do curso de Letras/Libras, especificamente nas disciplinas Aquisição de Língua de Sinais para Surdos como L1, Língua Brasileira de Sinais – Libras II e Morfologia Aplicada às Línguas Orais e Línguas de Sinais. As interações ocorreram no chat do Microsoft Teams durante encontros síncronos gamificados e foram compreendidas como enunciados que integram a própria atividade colaborativa. Cada mensagem, emoji, disputa por turnos, manifestação afetiva ou reflexão emergente constitui um movimento discursivo que revela modos de participação, posicionamentos identitários e negociações de sentido, características essenciais desse contexto e coerentes com a perspectiva de linguagem como prática social.

As atividades gamificadas utilizadas no estudo foram criadas no software PowerPoint, tomando como base conteúdos previamente trabalhados e dialogados em aula. Não se tratava de jogos prontos ou adaptados de plataformas externas, mas de materiais elaborados de forma situada, orientados pelos princípios de coautoria da PCCol. Cada jogo foi desenhado para mobilizar repertórios linguísticos e multissemióticos explorados nas disciplinas, possibilitando que as tarefas refletissem o percurso formativo das turmas e se constituíssem como práticas significativas para os estudantes.

A dinâmica dos jogos organizava-se em rodadas individuais, nas quais cada estudante assumia um desafio central, enquanto os demais podiam oferecer apoio, sugestões e pistas. Essa estrutura favorecia disputas saudáveis, colaboração e responsividade coletiva, expressando o caráter interdependente da atividade e a centralidade do outro na constituição da significação. Nas atividades interpretativas envolvendo Libras, o trabalho ocorria em duplas: enquanto um estudante realizava a interpretação, o outro oferecia suporte, criando um ambiente de complementaridade e construção conjunta de sentidos.

Cada sessão gamificada tinha duração aproximada de uma hora e era realizada durante os encontros síncronos do Microsoft Teams. Dentro desse tempo, múltiplas rodadas eram desenvolvidas conforme o ritmo das turmas, cujos integrantes frequentemente solicitavam novos desafios ou manifestavam o desejo de ampliar a duração da atividade, evidenciando agência e envolvimento.

As tarefas linguísticas propostas variavam para explorar diferentes dimensões multissemióticas. Entre elas, incluíam-se: (a) interpretação de Libras para o Português e do Português para a Libras, envolvendo textos escritos e áudios; (b) interpretação e análise de metáforas, visando à construção de sentidos figurados em múltiplos modos; e (c) análise interpretativa de imagens, solicitando descrições, justificativas e escolhas discursivas ancoradas em repertórios visuais, culturais e linguísticos. Essas

tarefas permitiram que os estudantes transitassem entre modos de expressão verbal, visual, gestual e auditiva, compondo um ecossistema pedagógico coerente com os pressupostos dos multiletramentos e com a dimensão ética e responsiva do multiletramento engajado.

Os registros produzidos no chat incluíram manifestações afetivas, expressões de humor, comentários sobre as atividades, negociações de participação, pedidos de apoio e reflexões metacognitivas, além de múltiplos recursos multimodais próprios da comunicação digital contemporânea. Esses materiais foram compreendidos não como dados externos, mas como ações constitutivas da prática colaborativa, em consonância com os fundamentos da PCCol.

As mensagens analisadas foram geradas em ambiente educacional regular, sem qualquer identificação pessoal e no contexto natural de atividades de ensino, enquadrando-se como “dados públicos obtidos em contexto de interação pedagógica” conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Dessa forma, a pesquisa é isenta de avaliação por Comitê de Ética, por não envolver informações sensíveis ou intervenções sobre os participantes.

A análise interpretativa foi orientada pelos fundamentos do multiletramento engajado e pelas categorias analíticas da PCCol, permitindo identificar padrões de colaboração, recorrências discursivas, intensidades afetivas, movimentos de autoria e ampliações multissemióticas. Esse processo interpretativo possibilitou compreender como as práticas gamificadas favoreceram responsividade, engajamento coletivo e construção conjunta de sentidos no contexto do EaD, compondo um cenário de aprendizagem crítica, situada e colaborativa.

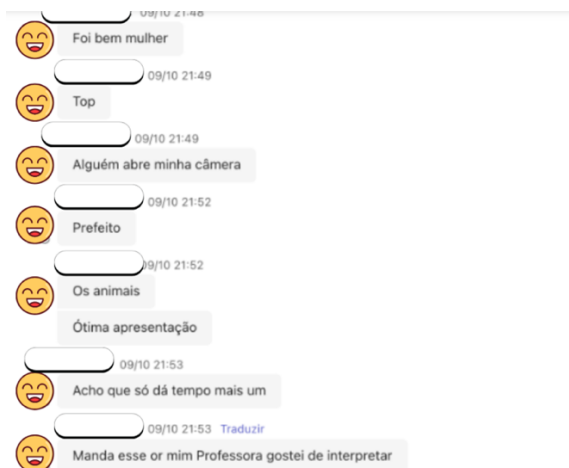
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das interações dos estudantes durante as aulas síncronas gamificadas revelou um conjunto de movimentos discursivos que dialogam diretamente com os princípios dos multiletramentos (New London Group, 1996; Rojo; Moura, 2012), com a concepção de linguagem como prática social (STREET, 1984) e com a proposta do multiletramento engajado (LIBERALI, 2019; 2023). A partir desse enquadramento teórico, foi possível organizar as emergências em cinco categorias interdependentes: afetividade e presença social; coautoria e disputa saudável por turnos; multimodalidade e engajamento multissemiótico; metacognição; e desejo de continuidade. Cada uma delas não se constitui isoladamente, mas produz encadeamentos que se intensificam ao longo da atividade, revelando um processo colaborativo contínuo, como prevê a PCCol, na qual as ações do grupo se constroem no encontro e na interação.

Afetividade e presença social

A primeira categoria observada foi a construção de um clima afetivo marcado por acolhimento, entusiasmo e humor. Expressões como “amei”, “arrasou”, “maravilha” e “foi bem mulher” surgiram de forma recorrente, indicando que os jogos ativaram emoções positivas e favoreceram a constituição de um espaço seguro de participação. Na perspectiva do multiletramento engajado, essa dimensão afetiva não é um aspecto periférico, mas sim fundante: o engajamento surge quando o estudante sente que pertence ao espaço interacional e que suas contribuições têm valor (Liberali, 2019).

Figura 1 – Reações afetivas no chat



Fonte: produção do chat pelos estudantes (2025).

Além disso, conforme Street (1984), práticas de linguagem são práticas sociais permeadas por relações identitárias. Ao manifestarem apoio mútuo (“arrasou demais!”) e humor (“kkkk foi bem mulher”), os estudantes reafirmam vínculos, constroem identidades coletivas e reduzem a distância emocional típica do EaD. O quadro a seguir sintetiza esses movimentos:

Quadro 1 – Evidências de afetividade e presença social nas interações do chat

Categoria de manifestação	Exemplos de enunciados dos estudantes	Significado pedagógico
Afetividade positiva	“amei”; “maravilha”; “arrasou”; “perfeito”	Criação de clima emocional seguro e engajado
Apoio e incentivo	“você foi muito bem!”; “arrasou demais!”	Reconhecimento mútuo e fortalecimento de vínculos
Humor e descontração	“foi bem mulher kkkkk”	Redução de ansiedade e aproximação entre os pares

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa atmosfera afetiva prepara terreno fértil para uma segunda dimensão essencial: quando o estudante se sente seguro, passa a desejar atuar mais intensamente. O fortalecimento da presença social

— condição essencial na PCCol — cria o ambiente emocional necessário para que o estudante assuma protagonismo nas etapas seguintes.

Coautoria e disputa saudável por turnos

A partir desse clima positivo, emergiram movimentos de agência e protagonismo. Os estudantes solicitaram participar (“eu faço o próximo?”, “manda esse para mim”), negociaram turnos e ampliaram sua responsividade diante das demandas do grupo. Tais enunciados evidenciam aquilo que Liberali (2023) denomina ação engajada: o estudante move-se do lugar de receptor para o lugar de ator, intervindo no fluxo da atividade.

Esse desejo de participação, longe de configurar competição nociva, revela disputa saudável que reforça pertencimento e entusiasmo. No referencial dos multiletramentos, isso indica que os estudantes reconhecem a atividade como prática social significativa — algo que Rojo e Moura (2012) identificam como passo fundamental para o engajamento crítico.

Essas evidências podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Movimentos colaborativos e de coautoria observados nas interações

Movimento colaborativo	Exemplos de enunciados	Implicações educacionais
Solicitação ativa de participação	“manda esse para mim”; “quero tentar esse número”	Indício de protagonismo e tomada de iniciativa
Apoio mútuo	“vai que dá!”; “estamos juntos!”	Construção de solidariedade e coautoria
Disputa saudável por turnos	“posso fazer primeiro?”; “deixa eu interpretar o próximo”	Engajamento e valorização da atividade como prática social

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

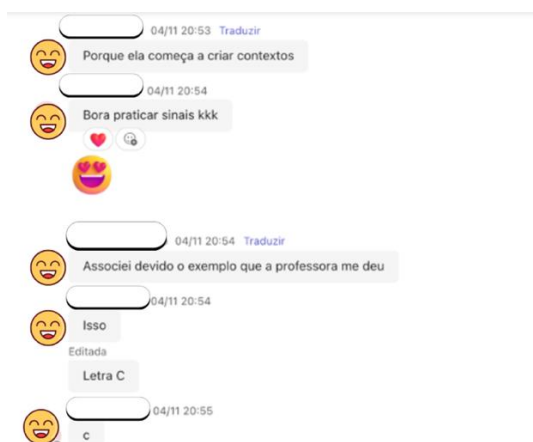
O surgimento dessas ações colaborativas cria condições para uma terceira categoria: com mais participação e desejo de fala, ampliam-se também os modos de expressão. Assim, a coautoria não é apenas resultado da dinâmica do jogo, mas expressão de agência discursiva, condição fundamental para o multiletramento engajado.

Multimodalidade e engajamento multissemiótico

Com o aumento da participação, aparece também a diversificação dos recursos expressivos utilizados pelos estudantes. Emojis, abreviações, intensificadores textuais, repetição de letras, sinais de

humor e gestualidade escrita formam uma tessitura multissemiótica que reforça os princípios do New London Group (1996) sobre o caráter plural das práticas comunicativas contemporâneas.

Figura 2 – Uso de emojis e marcas multimodais



Fonte: interação síncrona no Microsoft Teams (2025).

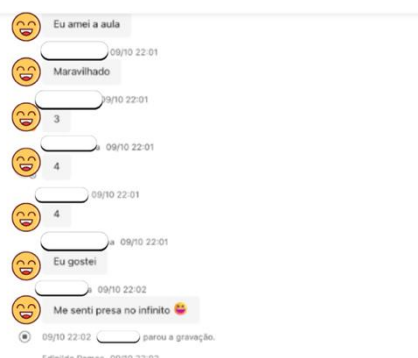
Rojo e Moura (2012) destacam que os multiletramentos envolvem modos diversos que operam simultaneamente para construir sentido. Nesse contexto digital, emojis funcionam como marcadores afetivos, risadas textuais como recursos de aproximação, e expressões visuais como elementos de intensificação. Os estudantes não apenas trocam informações, mas elaboram performances identitárias visuais-gestuais adaptadas ao ambiente digital.

A ampliação dos modos de expressão estabelece a base para o próximo movimento: refletir sobre o próprio processo. A multimodalidade intensifica a dimensão criativa e performática da linguagem, abrindo espaço para interpretações mais profundas e para a própria metacognição.

Metacognição e consciência da aprendizagem

As interações também revelaram momentos explícitos de reflexão sobre o aprender. Comentários como “agora entendi”, “isso enriquece o aprendizado” ou “aprendi muito assim” evidenciam que a gamificação não mobilizou apenas emoção e participação, mas também consciência cognitiva.

Figura 3 – Reflexões metacognitivas dos estudantes



Fonte: produção do chat pelos estudantes (2025).

Essa dimensão dialoga com o multiletramento engajado, que pressupõe que aprender implica interpretar criticamente, reposicionar-se e compreender-se no processo de significação (Liberali, 2019). Do ponto de vista sociocultural, a consciência metacognitiva indica que os estudantes se percebem enquanto agentes de suas trajetórias discursivas, reconhecendo deslocamentos produzidos por suas interações.

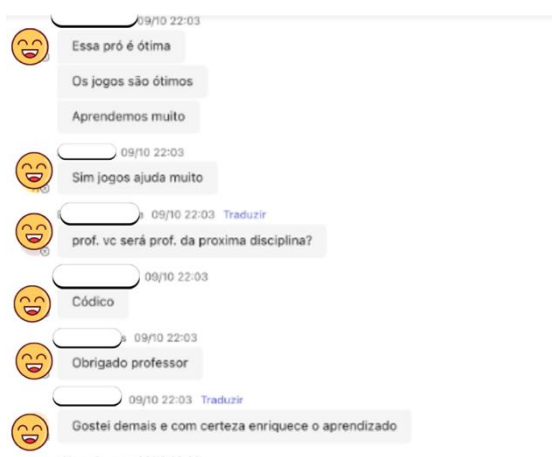
Essa consciência reforça o desejo de continuidade, pois o estudante percebe que a atividade não apenas diverte, mas transforma sua relação com o aprender.

Desejo de continuidade e engajamento prolongado

A quinta categoria indica que os estudantes não apenas participaram, mas desejaram prolongar a atividade. Solicitaram novas rodadas, pediram para refazer desafios e demonstraram entusiasmo pela continuidade — indícios claros de estado de fluxo (*flow*). Esse fenômeno é raro em ambientes EaD, nos quais a dispersão é frequentemente relatada como obstáculo.

A permanência voluntária e o desejo de continuar participando revelam que a atividade foi percebida como significativa, prazerosa e transformadora. Isso ocorre porque as etapas anteriores — afetividade, coautoria, multimodalidade e metacognição — não são partes isoladas, mas peças de um sistema colaborativo, alinhado à PCCol, no qual cada ação dos estudantes afeta e realimenta o desenvolvimento do grupo.

Figura 4 – Desejo de continuidade e engajamento



Fonte: produção do chat pelos estudantes (2025).

Assim, o desejo de continuidade não é apenas entusiasmo momentâneo, mas efeito de um ecossistema pedagógico em movimento, no qual emoções, linguagens, coletividade e reflexão se entrelaçam para produzir aprendizagens críticas e engajadas.

Esse ciclo traduz, na prática, a proposta do multiletramento engajado (Liberali, 2023) e os princípios dos multiletramentos (Rojo;Moura, 2012; New London Group, 1996), mostrando que jogos digitais, quando fundamentados teoricamente e mediados colaborativamente, são gatilhos para experiências transformadoras no EaD.

CONCLUSÃO

A investigação realizada permite concluir que a integração entre multiletramento engajado, gamificação e práticas colaborativas configura uma estratégia pedagógica consistente para promover aprendizagens significativas no contexto do EaD, especialmente no curso de Letras–Libras. As interações analisadas demonstram que os jogos digitais não apenas estimularam a participação, mas também criaram condições para que os estudantes assumissem posições de autoria, colaborassem entre si e refletissem criticamente sobre seus processos de aprendizagem. Esses movimentos revelam que a gamificação, quando fundamentada em princípios teóricos sólidos, pode romper com a lógica transmissiva do ensino, produzindo experiências educativas que valorizam a agência, a criatividade e a responsividade coletiva.

Ao considerar as manifestações afetivas, os momentos de coautoria, a circulação multimodal e o desejo de continuidade expressos pelos estudantes, torna-se evidente que as práticas gamificadas favoreceram a construção de um ambiente educativo acolhedor, dinâmico e engajado. Esse ambiente possibilitou o surgimento de deslocamentos discursivos e identitários, fundamentais para a formação de futuros professores capazes de atuar criticamente em contextos bilíngues e multissemióticos.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados ao demonstrar que práticas de multiletramento engajado potencializam aprendizagens mais profundas, pois mobilizam diferentes dimensões da experiência humana — cognitiva, afetiva, colaborativa e ética. A gamificação se mostra, assim, um caminho potente para aproximar teoria e prática, teoria e experiência, prática e ação transformadora.

Embora o estudo se concentre em um contexto específico e em um conjunto delimitado de interações, suas contribuições reforçam a importância de desenvolver práticas pedagógicas que promovam participação ativa e construção conjunta de sentidos no EaD. Fica como sugestão para pesquisas futuras ampliar a diversidade de contextos, explorar outros formatos de jogos e investigar

como essas práticas podem contribuir para a formação identitária e profissional de docentes em diferentes áreas.

Conclui-se que o multiletramento engajado, associado a metodologias colaborativas e dinâmicas gamificadas, oferece caminhos promissores para transformar a experiência educativa na modalidade a distância, tornando-a mais humana, crítica e socialmente orientada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44–46.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990.
- DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. New York: ACM, 2011. p. 9–15.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2–3, p. 87–105, 2000.
- GEE, J. P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge, 2010.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2015.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores em contextos multilíngues*. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- LIBERALI, F. C. *Multiletramento Engajado: Ações para Transformação Social*. São Paulo: Pontes Editores, 2023.
- MAGALHÃES, M. C. C. *Pesquisa Crítica de Colaboração: fundamentos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.