



Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores

Gamification, Foreign Language Teaching and Teacher Education

Karin Quast*

*Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, São Paulo / Brasil

ludificar.ensinolinguas@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0783-0395>

RESUMO: Neste artigo buscamos refletir sobre a Gamificação enquanto recurso mediacional ou estratégia pedagógica no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professores de línguas, discorrendo sobre o conceito, apresentando alguns elementos de jogos e trazendo alguns dos princípios de aprendizagem inerentes a bons jogos (GEE, 2003), articulando teorias do campo da linguagem, da Psicologia e *Design* de jogos. Ilustramos a discussão com um sistema gamificado elaborado para uma disciplina de pós-graduação na área de Linguística Aplicada e verificamos se e como os professores participantes da disciplina se apropriaram do conceito e o utilizaram em suas aulas, via suas produções acadêmicas envolvendo o tema. Problematicamos a utilização de um modelo raso de gamificação, baseado em uma visão meramente comportamentalista, skinneriana, defendendo que é necessário que os professores tenham um certo grau de letramento em jogos, tanto para trabalhar com jogos como para gamificar.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; ensino de línguas; Gamificação; perspectiva histórico-cultural; perspectiva dialógica de linguagem.

ABSTRACT: The aim in this article is to reflect upon Gamification as a mediational means or pedagogic strategy in foreign language teaching and language teacher education programs, exploring the concept, presenting some game elements and bringing some learning principles which are inherent to good games (GEE, 2003), articulating theories from the field of Language, Psychology and Game Design. We illustrate the discussion by means of a gamified system designed for a course in a Master's program in Applied Linguistics and then verify whether and how they appropriate the concept and use it in their classes, by examining their academic production. We problematize the use of a shallow model of gamification, based on a behaviorist, skinnerian view, arguing that it is advisable that teachers have a certain level of ludic/game literacy not only to work with games, but also to gamify.

KEYWORDS: teacher education; language teaching; Gamification; cultural-historical perspective; dialogic perspective.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre a Gamificação no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente na área de ensino de línguas estrangeiras (LEs) ou línguas adicionais, a partir de sua aplicação em uma disciplina em um curso de pós-graduação em Linguística Aplicada no interior do estado de São Paulo e algumas repercussões da disciplina no fazer pedagógico dos professores. Pensar a gamificação enquanto recurso mediacional (ou estratégia pedagógica) no ensino implica, a nosso ver, em muito mais do que dar um toque lúdico às aulas ou atividades ou mesmo utilizar jogos. Não que isso seja negativo; pelo contrário! Defendemos que se nossas aulas fossem mais lúdicas, se a nossa relação com a língua(gem) fosse menos distante e sisuda, se nossos alunos pudessem ‘brincar’¹ com a língua, vivenciá-la, encarná-la, suas chances de realmente se apropriar da língua seriam maiores.²

Porém, enquanto recurso mediacional, pensamos a gamificação em termos da experiência dos alunos, e não somente na utilização de dois ou três elementos superficiais de jogos. Busca-se, pois, incorporar os aspectos essenciais de um jogo: imersão, engajamento e diversão (no sentido de satisfação, fruição, deleite, prazer), mantendo em mente que, em termos de jogos, a diversão reside na aprendizagem, ao se dominar algo. “Diversão é apenas outra palavra para aprendizagem”, afirma Koster (2014, p. 66).³

¹ Em se tratando do papel do brincar e do jogo no desenvolvimento humano e aprendizagem, não podemos nos esquecer dos aspectos discutidos por Vigotski (que não temos aqui espaço para abordar), incluindo o papel central da linguagem e do outro (e, portanto, da interação), a internalização, a zona de desenvolvimento proximal, a imaginação, conceitos cotidianos e científicos, e mantê-los como sustentáculos para nossa visão de gamificação.

² O termo apropriação (e não internalização) está sendo usado conforme a discussão de Smolka (2000), referindo-se a “modos de tornar próprio, de tornar seu; também tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (p. 28); no sentido de “pertencer e participar nas práticas sociais” (p. 37). Parte do princípio de que as funções psicológicas são relações sociais internalizadas e tem o processo de significação (produção de signos e sentidos) como o cerne. No processo de apropriação, incorporamos a cultura, dominamos “os modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo [...]” (p. 27). Mas os diferentes significados e sentidos das palavras e práticas sociais dependem “das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (p. 31).

³ Podemos articular a relação aprender-prazer com a teoria da autodeterminação (DECY; RYAN, 2000) e a necessidade de competência.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar em relação à experiência, é a questão da *agência* do jogador. Os jogos não são meros espetáculos, mas propiciam uma experiência interativa (FULLERTON, 2019). Gee (2003) também discute a agência do jogador, contrastando-a com a passividade dos alunos em muitas salas de aula.

Em relação ao jogar, gostaríamos de trazer JUUL (2005, p. 78) para a discussão, salientando a questão da aprendizagem, dos desafios:

Jogos são experiências de aprendizagem, onde o jogador melhora suas habilidades conforme joga. Em um dado momento o jogador terá um repertório específico de habilidades e métodos para superar os desafios do jogo. Parte da atração de um bom jogo é que ele continuamente desafia e faz novas demandas ao repertório do jogador.⁴

E, como aponta Gee (2003, p. 6) “aprender é, ou deveria ser, tanto frustrante como enriquecedor. O segredo é encontrar formas de transformar coisas difíceis em enriquecedoras para que as pessoas continuem avançando e não recorram a aprender e pensar apenas sobre o que é simples e fácil”.⁵

Neste texto buscamos, pois, explicitar nossa compreensão de Gamificação, apresentando o conceito e, em seguida, retrocedendo um pouco e discutindo o que é jogo e apontando mecânicas, dinâmicas e elementos de jogos. Para refletir sobre seu uso na elaboração de sistemas gamificados, listamos também alguns dos princípios de aprendizagem discutidos por Gee (2003). Logo após, apresentamos as etapas que seguimos para elaborar um sistema gamificado e, por meio de um relato de experiência no contexto da pós-graduação refletimos sobre seu uso no campo do ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores de línguas. Posteriormente, trazemos algumas das repercussões no fazer pedagógico dos professores que participaram da disciplina gamificada. Por fim, tecemos

⁴ No original: “Games are learning experiences, where the player improves his or her skills at playing the game. At any given point, the player will have a specific repertoire of skills and methods for overcoming the challenges of the game. Part of the attraction of a good game is that it continually challenges and makes new demands on the player’s repertoire.” (todas as traduções são de nossa autoria)

⁵ No original: “[...] learning is or should be both frustrating and life enhancing. The key is finding ways to make hard things life enhancing so that people keep going and don’t fall back on learning and thinking only what is simple and easy.”

algumas considerações para ponderação acerca do uso da gamificação enquanto recurso mediacional.

Mas, primeiramente, o que significa gamificação?

2 O conceito de gamificação

O termo, apesar de ter sido cunhado por Nick Pelling em 2002,⁶ quando estava interessado em aplicar a gamificação em dispositivos eletrônicos, almejando torná-los mais divertidos de usar, tornou-se popular somente a partir de 2010, seja por meio da palestra de Jane McGonigal (2010), autora do livro *Reality is Broken – why games make us better and how they can change the world*, ou de Jesse Schell (2010), autor do livro *The Art of Game Design: A Book of Lenses*.

Entretanto, ainda hoje não há um consenso em torno de sua definição. Para alguns, qualquer aplicação que envolva algo relacionado a jogos, como uma leve ‘pitada’ lúdica, ou o uso de jogos analógicos ou digitais, jogos sérios, simulações, ou até brincadeiras, é considerado gamificação. Porém, uma compreensão tão ampla, que pode englobar atividades tão diversificadas, não é útil ao se estudar um fenômeno.

Deterding *et al.* (2011, p. 2), buscaram uma definição, de forma que o conceito pudesse ser compreendido e discutido enquanto um *conceito acadêmico*, diferenciando-o de outras iniciativas de design interativo lúdico (*playful interactive design*), definindo o termo como: “a utilização de elementos de *design* de jogos em contextos extra jogos”.⁷ Outra definição que nos ajuda é de Kapp (2012, p. 10): “a utilização de mecânicas e estética⁸ baseada em jogos e pensamento orientado pela lógica de jogos para engajar pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e solucionar problemas”.⁹

A concepção de Gamificação por nós adotada se alinha pois, com Deterding *et al.* (2011), Wu (2011), Kapp (2012), Werbach e Hunter (2012), Chou (2014) e Marczewski (2015). Sendo um conceito ainda em evolução, e sendo aplicado nos mais variados contextos e, portanto, com

⁶ <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>

⁷ No original: “Gamification is the use of game design elements in non-game contexts.”

⁸ Estética aqui se refere à experiência do jogador.

⁹ “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.”

objetivos, especificidades, recursos e atores diferentes, trazemos nossa visão (provisória) de Gamificação no campo da Educação como: o desenho de *experiências de aprendizagem* (desejavelmente)¹⁰ significativas por meio da utilização de elementos e da lógica de jogos (ou *game thinking*), visando a atingir um objetivo e buscando imprimir direcionamento, propósito e sentido às ações dos participantes (alunos). Isso não significa, contudo, que o uso de jogos não possa estar presente em um sistema gamificado. No entanto, gamificar não é usar jogos em si.

Entretanto, essa forma de pensar orientada pelo *design* de jogos (*game thinking*), pela lógica de jogos, ou pensamento baseado em estrutura e dinâmica de jogos (cf. ZICHERMANN, 2010), cujo cerne entendemos como engajar alguém em uma *jornada significativa* visando a construção/elaboração conjunta do objeto da aprendizagem e sua apropriação, parece que fica, não raramente, à margem do que muitos entendem como gamificação.

Defendemos, portanto, que precisamos gamificar de forma teoricamente embasada e crítica. Gamificar não significa aplicar uma simples receita pronta; pelo contrário. A gamificação, quando não utilizada em sua forma mais rasa, ou seja, utilizando-se meramente um sistema de pontuação, medalhas e placar de líderes ou ranqueamento (chamado de modelo PBL – *points, badges, learderboard*) é embasada em teorias de diversos campos do saber e leva em consideração aspectos do contexto específico. Contudo, essa forma superficial de gamificação, baseada em estímulo-resposta, também chamada de *pointsification* (ROBERTSON, 2010), é que tem levado a gamificação a ser criticada. Robertson (2010), por exemplo, alerta para o fato de se tomar esses elementos menos essenciais aos jogos, que menos possuem relação com motivações cognitivas, emocionais e sociais (que os jogos trabalham por meio de mecanismos complexos e responsivos), e os colocar como o cerne da experiência. Werbach e Hunter (2012, p. 60), alertam que “gamificação não é apenas desenho de recompensas”. Jogos oferecem objetivos, mas também obstáculos, para que os objetivos sejam

¹⁰ Desejavelmente porque aquilo que é significativo para alguns não o é para outros, e precisamos pensar em uma variedade de formas de engajar os alunos para que cada um possa encontrar a sua forma de se conectar com o que está sendo trabalhado e dar sentido à experiência.

alcançados de forma “interessantemente difícil” (ROBERTSON, 2010), ou de forma “agradavelmente frustrante” (GEE, 2003, p. 6).

Não se deve esperar, portanto, que apenas adicionando sistema de pontuação, medalhas, placar de líderes, níveis, barra de progresso, grafos sociais e moedas virtuais a um curso ou atividades mal planejadas ou não envolventes (e, especialmente, que não propiciem espaço para a agência dos alunos), esses se tornem um sucesso.

Retomando a discussão, a gamificação é, na verdade, um conceito multidisciplinar que envolve conhecimentos teóricos e empíricos de diversos campos, como a Psicologia, Neurociências, Filosofia, Sociologia, *Design* de Jogos etc. e é empregada para atingir objetivos variados. Ao mesmo tempo, não é uma solução nem pronta (visto que deve ser customizável a cada sala de aula), nem mágica, não sendo garantia de sucesso e devendo-se considerar se é mesmo a melhor forma de solucionar o problema detectado.

Inicialmente muito utilizada na área de Marketing e Propaganda na tentativa de atrair e fidelizar clientes, assim como levar os consumidores a adotar e/ou alterar determinados hábitos ou comportamentos, começou depois a ser usada na Educação, nas mais variadas disciplinas (geralmente almejando aumentar a motivação e o engajamento dos alunos), e em muitas outras áreas, como Comércio, Saúde, Atividade Física, Logística, Sustentabilidade, Gestão de Negócios, treinamento e capacitação de funcionários, Recursos Humanos e Recrutamento e Seleção de funcionários etc.¹¹

Já no campo da linguagem, seu emprego é mais recente e, embora possamos aprender com aplicações gamificadas realizadas em outras áreas, defendemos que seu uso seja realizado de forma crítica, teoricamente embasada. Não podemos meramente transpor ‘receitas’ muito utilizadas

¹¹ Algumas companhias usam a Gamificação, de formas diversas, ou seja, utilizando diferentes elementos de jogos, variando de um modelo PBL a algo bem complexo, com uma boa narrativa e variadas missões, por exemplo: Google, Starbucks, Microsoft, TripAdvisor, Deloitte, Gerda, Walmart, Nike (com os aplicativos *Nike Plus* e o jogo *Zombies, Run!*, que evidencia o poder da narrativa), dentre outras. Atualmente existem inúmeros aplicativos gamificados, buscando ajudar o usuário a atingir os mais diversos objetivos, desde não esquecer de beber água (*Plant Nanny*), a se exercitar, gerenciar finanças (*Fortune City*), criar hábitos de sono (*Sleep Town*), aprender línguas (*Duolingo* e *Lingualeo*, por exemplo) ou, em estilo RPG, realizar tarefas domésticas, como o *Habitica*. Até a reciclagem foi gamificada com o *Molécola*.

na área de Marketing (que possui seus objetivos específicos) para a Educação, cujo objetivo não é meramente incentivar um determinado comportamento,¹² mas contribuir para o desenvolvimento do ser humano, de suas funções cognitivas e de novas habilidades e competências; para a formação de sujeitos crítico-reflexivos e para que os alunos possam participar de práticas sociais das quais anteriormente não podiam, expandindo seus horizontes de ação, por exemplo.

Além disso, a gamificação está inserida no grupo das Metodologias Ativas (cf. MORAN, 2015; MATTAR, 2017; BACICH; MORAN, 2018; dentre outros) e, deveria, portanto, estar pautada pelos mesmos princípios: ter o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem; promover a motivação, o engajamento, maior autonomia e agência; favorecer um ambiente que estimule as múltiplas formas de significar, além da curiosidade, descobertas, pesquisa, reflexão, observação, organização de dados, criticidade, criatividade, responsabilidade, problematização da realidade, análise, avaliação, síntese, construção de hipóteses, planejamento, tomada de decisões e a solução de ‘enigmas’ ou problemas para a construção/produção conjunta de conhecimento, permitindo ao aluno poder fazer escolhas, assumir riscos e não ter medo de experimentar ou cometer erros; possibilitar ao aluno a experiência de vivenciar diferentes papéis sociais, ampliando suas formas de agir no mundo. Nesse sentido, outras habilidades vão sendo desenvolvidas, como trabalho em equipe, cooperação, responsabilidade, respeito, empatia, gerenciamento de recursos e tempo, aceitação de erros como parte do processo de aprendizagem, perseverança, criatividade, imaginação etc.

Porém, se esse é o cenário que se espera, e que então implica a ressignificação das práticas educacionais e uma preocupação com cada sala de aula em particular, nem sempre é o que se verifica na prática,

¹² Isso não significa que não possamos pensar também em mudanças de comportamento. A pesquisa de Alves (2017) evidenciou que, devido ao sistema gamificado por ela elaborado, alunos que antes nunca faziam as atividades para casa passaram a realiza-las; alunos desinteressados, que antes não faziam qualquer pergunta em sala de aula, passaram a se interessar mais, participar mais, querer se aprofundar, colaborar com os colegas e, ainda, devido a algumas regras do ‘jogo’ (ou seja, um compromisso que os alunos decidiram assumir e, que, portanto, trabalha valores éticos), a indisciplina diminuiu. A pesquisa verificou também o aumento da motivação intrínseca e que a própria relação com a língua estrangeira foi ressignificada pelos alunos.

especialmente quando algo se torna moda, um *hype*, ou torna-se uma mercadoria, podendo ser vendida e aplicada em larga escala. Gamificar, porém, não se trata de aplicar uma receita pronta! Nem de ‘maquiar’ ou ‘enfeitar’ práticas ineficazes.

Quando algo se torna moda, a impressão que temos é que não podemos deixar de usá-lo, sob o risco de sermos taxados de antiquados, não inovadores etc.; ou, por vezes, somos cobrados, instados a usar a ‘novidade’. Desta forma, tentamos nos adaptar, nos adequar e utilizar a tal ‘novidade’ (que, muitas vezes nem é novidade, somente uma prática já utilizada há décadas com um novo rótulo ou uma roupagem mais moderna). Porém, muitos professores não estão imersos na cultura digital, e, considerando jogos e gamificação, muitos não jogam jogos digitais ou de tabuleiro modernos ou nem mesmo alguns jogos simples em seus celulares e, assim, não estão familiarizados com esse universo. Muitos professores possuem baixo nível de letramento em jogos; eles não ‘transitam’ nesse domínio semiótico. Seria necessário que experimentassem, vivenciassem diversos gêneros de jogos e analisassem suas mecânicas e elementos.

Cabe aqui um parêntese sobre essa ‘novidade’. Atualmente, cada vez mais empresas estão se especializando em oferecer/vender produtos gamificados no campo da Educação. A Educação está entre uma das áreas de negócios mais lucrativas na atualidade e muitas escolas vêm sendo seduzidas por soluções já prontas (às vezes desenvolvidas por pessoas que se auto designam ‘experts’), ignorando o conhecimento que é produzindo nos meios acadêmicos e nas salas de aula. É preciso, portanto, que o professor conheça o tema para que não se torne mero aplicador passivo de uma ‘solução’ pronta que pode ser apresentada como ‘milagrosa’ e replicável em inúmeras salas de aula nos mais variados contextos; ou, ainda, para que possa desenvolver seu próprio sistema ou atuar em conjunto com um *designer* de jogos ou *designer* instrucional para desenvolver um sistema que atenda às necessidades específicas de seus alunos.

Continuando nossa discussão, a ideia de gamificação por vezes também fica atrelada ao uso de tecnologias digitais, porém isso não é imprescindível. Cada professor pode usar os recursos dos quais dispuser. Sem dúvida, devido às características de interatividade, intertextualidade e intermodalidade de interfaces digitais, é possível propiciar aos alunos condições para o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, além do trabalho com os Multiletramentos. Contudo, um sistema gamificado

ainda pode ser rico nesse sentido, se for cuidadosamente elaborado, tendo em mente que isso significa projetar uma experiência significativa. Como aponta Burke (2014, p. 99), “em uma solução gamificada, a experiência do jogador é projetada como uma jornada, e acontece em um espaço de jogo que pode abrigar tanto o mundo físico como o virtual”.¹³ O autor salienta a importância do desenho da experiência.

Antes de passarmos, porém, a detalhes sobre o que utilizar em um sistema gamificado, é preciso retomarmos a própria definição de jogo. O que pode ser considerado como jogo? Quais são os elementos de *design* de jogos dos quais podemos lançar mão ao gamificar?

3 Definição de jogo

Da mesma forma que ocorre com o termo Gamificação, não há uma única definição (ou interpretação) para jogo, devido à existência muitos tipos de jogos e também por depender do momento histórico, da cultura, da perspectiva conceitual, do campo científico ou comunidade linguística em que a discussão está inserida (cf. ARJORANTA, 2014), dentre outros aspectos. Iniciaremos com as definições ou explicações clássicas de Huizinga e Callois, trazendo, em seguida, uma definição que emerge no campo de jogos digitais. A conceituação de jogo é, portanto, sempre provisória e destaca alguns aspectos e minimiza outros, dentro de um determinado campo discursivo, diríamos. Devido ao jogo ser um artefato cultural, um fenômeno histórico-cultural, está sujeito a alterações futuras e sua definição (e nossa compreensão desse objeto) poderá, portanto, sofrer mudanças, ser revisitada, abrindo-se então para novos olhares, novas perspectivas.

Acreditamos ser interessante observar, enquanto inseridos no campo da Linguagem, a afirmação de Huizinga de que o jogo “[é] uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa”. (HUIZINGA, 2000, p. 1). Ou seja, a questão da significação (a produção de significados e sentidos) é parte constitutiva do jogo. E mais, o autor estuda o jogo ‘como forma específica de atividade, como “forma *significante*”, como função

¹³ No original: “In a gamified solution, the player experience is designed as a journey and takes place in a play space that may encompass both the physical and virtual worlds.”

social’ (p. 3). E, complementando com Brougère (1998, s.p.), “o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura”. O jogo pode, pois, ser definido como

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2000, p. 20)

O jogo, enquanto atividade lúdica (não profissional) e temporária, com regras específicas, cuja realização em si é que leva à satisfação, também envolve a imaginação, o divertimento, a absorção intensa e total dos jogadores, a suspensão de descrença e a criação de um *Círculo Mágico* (HUIZINGA, 2000). O *Círculo Mágico* é um ‘espaço’ físico ou virtual que separa o jogo do mundo real e, ao cruzarmos essa fronteira, aceitamos as regras e o mundo do jogo (onde as coisas podem funcionar de forma diferente do que ocorre no mundo real) e voluntariamente suspendemos as regras do mundo real, como ocorre ao lermos um livro ou ao assistirmos a um filme de ficção científica, de fantasia, de magia, por exemplo. Contudo, esse ‘mundo mágico’ precisa ser significativo para os participantes (e ser internamente consistente). E o engajamento dos participantes possui relação com a imersão, a suspensão de descrença ou a “fé poética” (COLERIDGE, 1817) – ou o que Tolkien (1947) chama de crença secundária com base na “consistência interna da realidade” – e, certamente, com a motivação (aspecto sobre o qual discorreremos brevemente ao final deste tópico).¹⁴

Callois (1990, p. 29-30) retoma a discussão de Huizinga (2000), a discute e complementa, definindo o jogo como uma atividade:

1. *Livre*: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;¹⁵

¹⁴ A motivação é aqui compreendida a partir da teoria da auto-determinação (RYAN; DECI, 1985; DECI; RYAN, 2000).

¹⁵ Aparentemente temos aqui um paradoxo, visto que na sala de aula, participar de um jogo não é uma atividade voluntária. Porém, se pensarmos na questão da atitude lúdica, o aluno pode, ou não, realmente se envolver no jogo. Meramente estar no jogo não significa que ele entrou no jogo ou que está assumindo uma atitude lúdica (sobre o conceito de atitude lúdica, ver SUITS, 1978).

2. *delimitada*: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
3. *incerta*: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
4. *improdutiva*: porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
5. *regulamentada*: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
6. *fictícia*: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal.

Na área de jogos digitais, após examinarem as definições de vários autores, Salen e Zimmerman (2004, p. 80) definem jogo como: “um sistema no qual jogadores se engajam em um conflito artificial, definido por regras, que culmina em um resultado quantificável”.¹⁶ Os autores consideram os jogos como sistemas, que, portanto, fornecem

[...] contextos para interação, que podem ser espaços, objetos e comportamentos que os jogadores exploram, manipulam e habitam. [...] Um sistema é um conjunto de coisas que se afetam mutuamente dentro de um ambiente para formar um padrão mais amplo que difere de quaisquer de suas partes individuais (p. 50).¹⁷

Arjoranta (2014), com base em Wittgenstein (2009),¹⁸ conclui que talvez não haja uma única definição para jogos e que o próprio ato de

¹⁶ No original: “a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome”.

¹⁷ No original: “As systems, games provide contexts for interaction, which can be spaces, objects, and behaviors that players explore, manipulate, and inhabit. [...] A system is a set of things that affect one another within an environment to form a larger pattern that is different from any of the individual parts.”

¹⁸ Wittgenstein, L. *Philosophical Investigations*. Translated by Anscombe, G.E.M.; Hacker, P.M.S.; Schulte, J. from *Philosophische Untersuchungen* (1953). Hoboken: Wiley-Blackwell, 2009.

definir jogo pode ser considerado um jogo de linguagem, no qual a questão não é o que são jogos, mas “quais elementos são importantes ao se definir jogos neste jogo de linguagem”, ou seja, a depender do campo teórico, do contexto, tipo de mídia e tipo de jogo que está em discussão, alguns aspectos são mais salientes que outros ou podem nem mesmo estar presentes. Existem diferenças, por exemplo, entre jogos de tabuleiro e jogos digitais, entre RPG (*Role-Playing Game*) e LARP (*Live Action Role-Playing Game*), entre os diferentes gêneros de jogos. E a escolha pelo foco, continua o autor, depende das razões pelas quais se está buscando uma definição.

Desta forma, dentro de nosso contexto específico, no campo de ensino-aprendizagem de línguas, há alguns aspectos de nossa interpretação de jogo que acreditamos ser importantes para desenvolver sistemas gamificados e que gostaríamos de elencar. Antes de tudo não podemos nos esquecer que o jogo é *atividade significativa* e *(inter)ação* (com o ambiente do jogo e com o outro, que se dá na/pela linguagem)! Em segundo lugar, lembrar da observação de Koster (2014, p. 2) de que um jogo não pode ser construído de forma muito rígida, para que não se torne limitado e se torne previsível, chato. “A diversão em jogos emerge da maestria. Ela emerge da compreensão. É o ato de solucionar enigmas que torna os jogos divertidos”.¹⁹ Como aponta Suits (1978), um jogo precisa ser difícil dentro de um limite razoável; é preciso haver um equilíbrio.²⁰

De forma resumida, com base em Salen e Zimmerman (2004), Juul (2005), Zichermann e Cunningham (2011), Kapp (2012), Werbach e Hunter (2012), Marczewski (2015), jogos digitais envolvem: uma estrutura; um bom sistema de regras (previamente estabelecido e que não se altera ou é reajustado ao longo do jogo); objetivos claros e atingíveis; um espaço (arena) delimitado; um propósito final; desafios; resolução de problemas; resultado incerto ou desigual; esforço do jogador em influenciar o resultado (JUUL, 2005); narrativa; personagens/papéis (ou avatares);²¹ sentido/

¹⁹ “Fun from games arises out of mastery. It arises out of comprehension. It is the act of solving puzzles that makes games fun.”

²⁰ Nesse sentido, ao gamificar, alguns pesquisadores articulam o nível de dificuldade com o conceito de *scaffolding* ou andaimagem (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2001) ou, ainda, com o conceito de Fluxo (*Flow*), discutido por Csikszentmihalyi (1991).

²¹ Os avatares, papéis e a narrativa permitem, ainda, o trabalho com a identidade (cf. GEE, 2003).

significação; elevado nível de interatividade (com o sistema/ambiente e, dependendo do jogo, com o outro); conflitos; colaboração e/ou competição; curiosidade e/ou surpresa; tensão; movimento; escolhas significativas,²² ações conscientes, pensamento analítico e estratégico, tomadas de decisão (e não meras reações) e, portanto, uma certa sensação de controle; *feedback* constante; recompensas; níveis de dificuldade; sensação de progressão e de maestria/domínio; possibilidade de escolher rotas diferentes e poder testar e errar em um ambiente seguro, que não puna os erros, mas que os conceba como parte do processo de aprendizagem; promover a sensação de vencer desafios e avançar (vários desses aspectos são discutidos por GEE, 2003); customização.

Também espera-se que sejam vivenciados como divertidos ou lúdicos (*playful*) ou seja, envolvendo uma experiência estética.²³ Poderíamos pensar em jogos complexos, que envolvem relações conceituais, investigação, levantamento e testagem de hipóteses (e refutação, confirmação ou ampliação das hipóteses) e argumentação. Jogar, do ponto de vista da Educação, deveria implicar agência, protagonismo, pensamento complexo e crítico!

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar aspectos relacionados aos alunos/jogadores. Quais suas habilidades, gostos, preferências, crenças, experiências prévias, repertório? Qual seu contexto, sua cultura? O que os motiva? Qual a sua autopercepção; como eles se autoavaliam? O que os faz sentirem-se realizados? Tudo isso vai afetar o ato de jogar. Ao gamificar, portanto, alguns pesquisadores se baseiam nos tipos de jogador (que não temos aqui espaço para discutir em detalhes) seja com base, por exemplo, na tipologia de Bartle (1990), que os subdivide em:

²² Fullerton (2019, p. 355) coloca a escolha como um dos aspectos da diversão. Contudo, a escolha precisa ter uma consequência dentro do jogo; precisa alterar o rumo do jogo.

²³ Tomando-se o aspecto da ludicidade como central na concepção de jogo, o foco recai sobre a experiência em si que, sendo emocionalmente vivida, pode ser relacionada ao conceito de *pereživanie* de Vigotski (1994), evidenciando a não dissociação entre cognição e afeto, e que envolve não apenas o desenvolvimento da consciência e da personalidade e novas formas de agir e ser, mas como as experiências são vivenciadas e significadas por cada sujeito e como eles são por elas afetados. Na gamificação, a experiência (mesmo no sentido comum do termo) é muitas vezes relegada a segundo plano, e o foco recai sobre as mecânicas e elementos de jogos. Porém, é preciso, antes de tudo, pensar na experiência que se deseja que os 'jogadores' tenham.

Socializadores (o mais importante para eles é a relação com outros jogadores, mesmo fora de seu personagem); os *Exploradores* (são curiosos e gostam de descobrir diferentes aspectos do jogo, conhecer todo o mundo do jogo, desde o mapeamento da área à mecânica do jogo); os *Conquistadores* (gostam de acumular pontos e riquezas); os *Assassinos* (são competitivos e gostam de se impor; gostam de derrotar outros jogadores). Esses perfis não são excludentes; um jogador pode ter traços, em maior ou menor grau, de mais de um perfil. Contudo, o próprio Bartle critica a sua utilização fora do contexto do gênero MUDs (*Multi-User Dungeon/Domain*), que combina elementos de RPG (*Role Playing Game*), narrativa digital e *chats* (precursor dos atuais MMOs – *Massive Multiplayer Online Games*), com o qual trabalhou e, em especial, na Gamificação.

Kim, por sua vez, verificou que os quatro tipos de Bartle não pareciam se aplicar a jogos mais casuais, sociais, nem a jogos sérios ou educacionais, por exemplo. Kim então faz modificações na tipologia de Bartle, propondo categorias com base no que motiva cada tipo de jogador, que resultou em verbos como: *Competir* (a motivação é testar e exibir suas habilidades e ver como se sai dentro do grupo); *Colaborar* (o que motiva é o trabalho em conjunto com outros em direção a um objetivo maior); *Explorar* (a motivação é ganhar conhecimento, explorar fronteiras, conhecer as regras que regem os espaços, descobrir as brechas); *Expressar-se* (a motivação é a autoexpressão). Esses verbos foram transformados em tipos e Kim então realizou um mapeamento das ações que podem estar associadas a cada tipo de jogador. Por exemplo, o Explorador: descobrir/encontrar, coletar, pesquisar, fazer curadoria e/ou crítica, avaliar, votar.

Há, também, a proposta de Marczewski (2015), que vem sendo mais utilizada, com seu modelo em forma de hexágono (o *User Types HEXAD*),²⁴ que possui seis tipos principais, que apresentamos de forma extremamente resumida: *Socializadores* (motivados pelas relações sociais; querem criar conexões sociais); *Espíritos Livres* (motivados pela autonomia, agência e autoexpressão); *Conquistadores* (motivados pela maestria; querem vencer desafios); *Filantropos* (altruístas, são motivados por um propósito ou sentido); *Jogadores* (são motivados por recompensas); *Disruptores* (são motivados por mudanças; querem forçar mudanças, sejam positivas ou negativas). Esses tipos são subdivididos em subtipos. Vale lembrar que um jogador pode

²⁴ Também disponível em: <https://www.gamified.uk/user-types/>.

apresentar características de vários tipos e subtipos, variando apenas em grau.

Já outros pesquisadores que trabalham com jogos e gamificação se fundam nos arquétipos de Jung (1976), ou na classificação tipológica de Myers-Briggs (cf. MYERS *et al.*, 1998), ampliada a partir de Jung.

Mesmo abordando os tipos de jogadores de forma muito breve, pode-se observar que as pesquisas revelam que jogadores são motivados por diferentes aspectos (e mais de um), sendo alguns deles: aprender algo; vencer desafios ou explorar; sentir-se vinculado a alguma causa ou propósito importante, ou seja, devido ao significado épico (CHOU, 2014); o simples fato de jogar (prazer autotélico); criar conexões sociais; autonomia e autoexpressão; causar mudanças.

De acordo com a teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 2000) não somos movidos a partir de apenas um tipo de motivação, a clássica dicotomia motivação intrínseca x motivação extrínseca. Os autores discutem um *continuum* que vai da falta de motivação (um indivíduo completamente não autônomo), passando por diversos tipos de motivação extrínseca (regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada) até chegar à motivação intrínseca (o indivíduo é automotivado e autodeterminado), a depender do momento ou da atividade. É interessante notar que, de acordo com a teoria, somos impulsionados a satisfazer 3 necessidades primordiais: de competência (experimentar a maestria e controle sobre os resultados de uma situação), de vínculo social (ou pertencimento a um grupo, incluindo se importar com ou ajudar outras pessoas) e de autonomia (sermos agentes causais de nossas vidas).

Mesmo sem considerar outras teorias sobre motivação, esses diferentes motores motivacionais já são bons indicadores de que o modelo PBL de gamificação, embora possa por vezes apresentar resultados positivos em curto prazo (especialmente quando se trata de sujeitos muito desmotivados), está fadado a não gerar os resultados esperados a médio e longo prazo, e inclusive ser prejudicial ao processo, já que não trabalha com as motivações intrínsecas dos sujeitos podendo, inclusive, destruí-las.

4 A Gramática dos jogos: Mecânicas, Dinâmicas e elementos de jogos

Uma metodologia de design de jogos que pode ser utilizada para pensar a gamificação é o MDA – *Mechanics, Dynamics, Aesthetics* (HUNICKE;

LE BLANC; ZUBEK, 2004). A *Mecânica* envolve as regras do jogo, as restrições e padrões programáveis. A *Dinâmica* emerge da Mecânica e refere-se a como tais elementos se relacionam entre si, com o jogador e a estrutura de tempo; possui relação com as ações e comportamentos que emergem nessa relação. A *Estética*, que emerge da Dinâmica, possui relação com a experiência do jogador, a resposta emocional que se deseja proporcionar ao jogador; se o jogo é divertido ou não; se a experiência de jogar é frustrante, interessante, sem graça, emocional ou intelectualmente engajadora.

Os autores começam discutindo a *estética*, que afirmam ser o primeiro aspecto percebido pelo jogador. O que então torna um jogo divertido? O que as pessoas consideram divertido? A diversão é diferente em tipos diferentes de jogos. A estética de um jogo pode ser descrita como:

Sensação: o jogo como sensação de prazer
Fantasia: jogo como faz de conta
Narrativa: jogo como drama
Desafio: o jogo como um circuito de obstáculos
Comunidade: o jogo como um quadro social
Descoberta: o jogo como um território inexplorado
Expressão: o jogo como autodescoberta
Submissão: o jogo como passatempo

Um jogo poderá articular várias estéticas em graus variados (atraindo diferentes tipos de jogadores) e então definirá os modelos de jogabilidade. Jogos podem envolver exploração, desafio, descoberta, expressão, narrativa, fantasia, competição etc. As *Mecânicas*, por sua vez, são as regras formais, que definem quais ações os jogadores poderão realizar, seus comportamentos, quais consequências possuem no jogo, as condições de vitória, quando o jogo termina, como uma resolução é determinada. As *Dinâmicas* descrevem como as regras funcionam, respondendo à ação do jogador e em conjunto com outras regras; quais estratégias emergem a partir das regras; como os jogadores interagem entre si.

Werbach e Hunter (2012, p. 78-79) dividem os elementos de jogos em Dinâmicas, Mecânicas e Componentes, em ordem decrescente de abstração. Os autores listam as seguintes *Dinâmicas*: restrições (aquilo que dificulta que o jogador alcance o objetivo por vias mais óbvias), emoções, narrativa (que dá coerência ao todo), progressão e relacionamentos (que geram determinados tipos de sentimentos como altruísmo, camaradagem

etc.). Já as *Mecânicas* estão ligadas aos verbos do jogo e orientam a ação: desafios (ou enigmas ou tarefas a serem realizados); acaso (elementos de aleatoriedade); competição; cooperação; *feedback* (que informa ao jogador sobre o seu desempenho, acertos, erros); aquisição de recursos (obtenção de itens úteis e/ou itens colecionáveis); recompensas; transações; turnos; estados de vitória. Já os *Componentes* são as formas mais específicas das dinâmicas e mecânicas, que seriam análogos aos substantivos. Eles listam 15: realizações (conquistas), avatares, medalhas, coleções, combates, desbloqueio de conteúdo, presentear, placar de líderes, níveis, pontos, missões, gráficos sociais, times, bens virtuais (ativos dentro do jogo).

Marczewski (s.d.), por sua vez, apresenta sua lista com 52 mecânicas e elementos de jogos,²⁵ que ele subdivide por tipos de jogador, de acordo com seu modelo hexagonal. Carolei e Tori (2018), ao discorrer sobre o *design* educacional gamificado, discutem a seleção e aplicação de alguns elementos de jogos em contextos variados, além de gamificar a própria leitura do capítulo, já ajudando o leitor a vivenciar a experiência. Isso demonstra que temos vários elementos e mecânicas para escolher e utilizar no sistema gamificado.

Neste artigo usaremos o termo elementos de jogos englobando todos os aspectos discutidos. Com base então em Salen e Zimmerman (2004), Zichermann e Cunningham (2011), Kapp (2012), Werbach e Hunter (2012), Marczewski (2015), Fullerton (2019), listamos alguns elementos que podemos colocar em nossa “caixa de ferramentas” (WERBACH; HUNTER, 2012) e então escolher aqueles que consideramos adequados para o sistema que iremos elaborar, pensando na aprendizagem. No nosso caso, pensamos a Gamificação a partir da perspectiva histórico-cultural (especialmente Vigotski e o Círculo de Bakhtin), na discussão de Gee²⁶ (2003) sobre os princípios de aprendizagem inerentes a bons videogames e dos Multiletramentos. Nesse sentido, os princípios de aprendizagem (GEE, 2003) podem iluminar a elaboração de um sistema gamificado que vá além de uma visão rasa e coloque em movimento os aspectos mencionados em relação às metodologias ativas.

²⁵ Disponível em <https://www.gamified.uk/user-types/gamification-mechanics-elements/>

²⁶ Gee faz parte do *the New London Group* (Grupo Nova Londres) e, portanto, sua discussão está alinhada com a Pedagogia dos Multiletramentos.

5 Aprendendo com os jogos: os princípios de aprendizagem

Segundo Gee (2003, p. 46-47), bons jogos são elaborados de forma a encorajar a aprendizagem e o pensamento ativo e crítico. O linguista analisa vários videogames e, a partir de pressupostos vigotskianos, neo-vigotskianos (como o conceito de “cognição situada”),²⁷ dos Novos Estudos do Letramento e do conectivismo (com a visão do ser humano enquanto reconhecedor de padrões, que raciocina melhor com base em padrões que aprende a partir de experiências no mundo – mesmo que sejam vicárias –, além da concepção de cognição distribuída), vai pontuado e discutindo 36 princípios de aprendizagem presentes em bons videogames.

Gee parte do princípio de que a mente é social e de que não existe cognição separada de um corpo que vivencia experiências, que está situado no mundo material, cultural, social. Da mesma forma, ler e escrever são práticas sociais que possuem “implicações econômicas, históricas e políticas” (GEE, 2003, p. 8). Porém, salienta Gee, ler e escrever em um determinado domínio da atividade humana não significa decodificar, mas conhecer os diferentes gêneros e as práticas sociais onde se inserem, o que implica “reconhecer várias formas distintas de agir, interagir, valorar, sentir, conhecer e usar vários objetos e tecnologias que constituem aquela prática social” (GEE, 2003, p. 15).²⁸

Desta forma, na sala de aula, como fazer com que os alunos conheçam, participem e *vivenciem* essas práticas sociais enquanto *insiders*, realmente pertencentes a um determinado grupo (GEE, 2003, p. 16), enquanto práticas significativas, e se apropriem da linguagem e do domínio semiótico e consigam ativamente produzir significados/sentidos naquele domínio? Como pensar em atividades que permitam aos alunos navegar pelos diferentes *domínios semióticos*? Lembrando que semiótico inclui qualquer coisa que possa significar, como “imagens, sons, gestos, movimentos, gráficos, diagramas, equações, objetos e mesmo pessoas como bebês, parceiras e mães [...]” e que assumem significados distintos em diferentes contextos, práticas, culturas ou períodos históricos (GEE, 2003, p. 17-18), ou seja, os

²⁷ Ou seja, “o ato de pensar enquanto vinculado a um corpo que tem experiências no mundo”. Ver, por exemplo, Lave (1988), Lave e Wenger (1991), Rogoff (1990).

²⁸ No original: “But knowing about a social practice always involves recognizing various distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, knowing, and using various objects and technologies that constitute the social practice.”

significados são situados (p. 24) e não dicionarizados. E, nos questionamos, como contribuir para que os alunos assumam uma determinada “identidade” (ou papel social), participem de grupos de afinidade (pessoas associadas a um determinado domínio semiótico, que então reconhecem outras como sendo, ou não, ‘insiders’ naquele grupo) e aprendam o que é ou não aceitável ou típico naquela prática social ligada a um determinado domínio semiótico? Essas são coisas que bons jogos realizam e com os quais poderíamos aprender.

Dado que discutir os princípios foge ao escopo deste artigo, vamos apenas pontuar os que consideramos mais salientes no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas e podem iluminar a elaboração de um sistema gamificado. Cabe notar, contudo, que muitos desses princípios (GEE, 2003) já fazem parte do fazer pedagógico de muitos professores: (1) princípio da aprendizagem ativa e crítica; (3) princípio semiótico; (4) princípio dos domínios semióticos; (5) Reflexão em nível meta sobre o princípio de domínios semióticos (que envolve pensamento ativo e crítico acerca das relações entre diferentes domínios semióticos); (6) princípio da “moratória psicossocial” (os alunos podem assumir riscos em um espaço em que as consequências no mundo real são reduzidas ou nulas); (7) princípio da aprendizagem comprometida;²⁹ (8) princípio da identidade (em que os alunos assumem e ‘brincam’ com identidades/papéis sociais, tendo escolhas reais e chances de refletir sobre as identidades); (11) princípio da realização (recompensas intrínsecas, customizadas por nível, esforço e aumento da maestria, que indicam as realizações ou avanços); (12) princípio da prática (prover um alto volume de prática sem que se torne enfadonho); (14) princípio do regime de competência (os alunos realizam atividades que são desafiadoras, mas compatíveis com suas habilidades, ou seja, nem fáceis demais, nem impossíveis de realizar); (15) princípio da experimentação (os alunos podem formar hipóteses, testar e refletir sobre elas); (16) princípio das múltiplas rotas;³⁰ (17) princípio do significado situado (os significados

²⁹ “Learners participate in an extended engagement (lots of effort and practice) as extensions of their real-world identities in relation to a virtual identity to which they feel some commitment and a virtual world that they find compelling.” (p. 67)

³⁰ “There are multiple ways to make progress or move ahead. This allows learners to make choices, rely on their own strengths and styles of learning and problem solving, while also exploring alternative styles.” (p. 108)

são contextualizados, estão situados na experiência encarnada); (19) princípio da intertextualidade; (20) princípio multimodal; (24) princípio incremental (o que é aprendido em um ‘estágio’ é proveitoso para um estágio posterior); (27) princípio de informação explícita sob demanda e no momento propício (explicações são dadas conforme a necessidade e no momento em que ela ocorre); (29) princípio de transferência (possibilidade de aplicar o que se aprende em momentos ou situações posteriores); (30) princípio de modelos culturais sobre o princípio de mundo;³¹ (31) princípio de modelos culturais sobre a aprendizagem;³² (32) princípio de modelos culturais sobre o princípio de domínios semióticos; (33) princípio [do conhecimento] distribuído (o significado/conhecimento se encontra distribuído entre as pessoas, os artefatos, símbolos, ambiente etc.); (35) princípio de grupo de afinidade; (36) princípio do *insider* e não mero consumidor.³³

6 Gamificação e formação de professores de línguas estrangeiras – o projeto

O sistema gamificado brevemente descrito a seguir não está sendo apresentado como um modelo, mas como o que foi possível realizar em um momento em que estávamos ainda começando a estudar sobre gamificação, além de termos pouca experiência com jogos em si. Antes, contudo, vale trazer uma consideração de Werbach e Hunter (2012, p. 41) que pode ajudar, mesmo estando voltada a objetivos de negócios:

Pensamento baseado em jogos significa usar todos os recursos que você conseguir reunir para criar uma experiência engajadora que motive os comportamentos desejados.

³¹ “Learning is set up in such a way that learners come to think consciously and reflectively about some of their cultural models regarding the world, without denigration of their identities, abilities, or social affiliations, and juxtapose them to new models that may conflict with or otherwise relate to them in various ways.” (p. 166)

³² “Learning is set up in such a way that learners come to think consciously and reflectively about their cultural models of learning and themselves as learners, without denigration of their identities, abilities, or social affiliations, and juxtapose them to new models of learning and themselves as learners.” (p. 166-167)

³³ “The learner is an “insider,” “teacher,” and “producer” (not just a “consumer”) able to customize the learning experience and domain/game from the beginning and throughout the experience.” (p. 197).

Algumas das coisas que os jogos fazem bem incluem encorajar a resolução de problemas, manter o interesse do nível iniciante, ao *expert* e mestre, dividir grandes desafios em passos gerenciáveis, promover o trabalho em equipe, dar aos jogadores a sensação de controle, personalizar a experiência de cada participante, recompensar o pensamento fora da caixa, reduzir o medo de falhar que inibe a experimentação inovadora, dar apoio aos diversos interesses e conjuntos de competências e cultivar uma atitude confiante, otimista.³⁴

Outra observação tem relação com a narrativa e o risco de se perder de vista a intencionalidade pedagógica. Carolei e Tori (2018, p. 167) alertam que:

Um processo gamificado focado numa narrativa mais complexa, na vivência de papéis que possibilite projeção imersiva, pode trazer outras dimensões para o processo, sejam elas arquetípicas, de comparação contextual e até de natureza empática, na medida em que se podem assumir vários pontos de vista de uma história.³⁵

Mas a imersão integral não é desejável [...] É importante ter o momento da vivência e depois do resgate, da discussão, ou de algum mapeamento que ajude o aluno a entender o que aconteceu e a refletir sobre os motivos das suas escolhas e o que foi aprendido a partir delas.

Após essas considerações, apresentamos as etapas utilizadas para elaborar o sistema gamificado.³⁶ Uma das etapas, que é conhecer os

³⁴ “Game thinking means using all the resources you can muster to create an engaging experience that motivates desired behaviors. Some of the things that games do well include encouraging problem solving, sustaining interest from novice to expert to master, breaking down big challenges into manageable steps, promoting teamwork, giving players a sense of control, personalizing the experience to each participant, rewarding out-of-the-box thinking, reducing the fear of failure that inhibits innovative experimentation, supporting diverse interests and skillsets, and cultivating a confident, optimistic attitude. Game thinking takes advantage of such traits as a means to achieve business objectives.”

³⁵ Como pensamos os papéis de forma mais ampla, retomamos aqui a observação feita na nota 23, além de lembrar do trabalho de Lois Holzman no campo da Terapia Social sobre a relação entre desenvolvimento e o brincar/jogar e a *performance*, que vem sendo utilizada na área de ensino-aprendizagem de línguas, por meio de atividades performáticas.

³⁶ De certa forma incorpora o *6D Framework* de Werbach e Hunter (2012, p. 86): “1. DEFINE business objectives 2. DELINEATE target behaviors 3. DESCRIBE your players

participantes, não foi realizada, pois tudo precisava estar delineado antes da disciplina ser iniciada.³⁷ Isso pode ser problemático e implicar em mudanças de rumo no decorrer do percurso. De qualquer forma, gamificar é um processo, e alterações, ajustes, testes e reelaborações fazem parte.

1. Objetivos da disciplina; conteúdo didático e objetivos de aprendizagem; competências; atitudes
2. Conhecer os participantes (faixa etária; hábitos; gostos; experiências e conhecimentos prévios)
3. Tema, narrativa (fantasia e imaginação) e estética (tipo de experiência que deseja propiciar)
4. Propósito final (objetivo) da gamificação/narrativa (que não é exatamente o mesmo da disciplina)
5. Personagens/papéis e grupos; como eles interagem (ambiente); cooperação
6. Regras e objetivos do sistema gamificado (o que se pode ou não fazer; como realizar as missões e desafios; escolhas; quais decisões importantes precisarão tomar?; como estimular o pensamento estratégico e a reflexão?; como pontuar; como passar de fase; como ‘vencer’ etc.)
7. Fases ou níveis (as Eras); progressão; realizações e conquistas
8. Missões e desafios, enigmas ou batalhas; obstáculos, barreiras, conflitos, tensão; riscos. Envolvem exploração, descoberta, compartilhamento, discussão, colaboração, criação
9. Sistema de *feedback*, pontuação, recompensas, medalhas (envolvem a avaliação da aprendizagem)³⁸ e intervalos de *feedback* e programação de recompensas

4. DEVISE activity cycles 5. DON'T forget the fun! 6. DEPLOY the appropriate tools.”

³⁷ Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91-92) elaboraram um quadro com etapas e ações que professores podem seguir. Marins (2013) também elabora um *framework* para a elaboração de sistemas gamificados.

³⁸ É importante observar que, se estamos usando *game thinking*, as formas de avaliação precisam também estar alinhadas a essa perspectiva, ou seja, precisamos pensar em formatos diferenciados. Elementos de jogos como enigmas, desafios, batalhas são formas de avaliar a aprendizagem. A realização de determinadas missões (tarefas) ou a elaboração de mapas mentais, infográficos, um projeto, uma entrada em um blog, um wiki, um vlog etc., ou oferecer medalhas diferenciadas para diferentes competências ou para soluções mais criativas ou, ainda, como apontam Carolei e Tori (2018, p. 167), usar banco de casos, ferramentas

10. Elementos surpresa
11. Como usar o conhecimento produzido para avançar na jornada, ou seja, como gerar propósito retroativo
12. Espaço para a criatividade; liberdade de ação.

A disciplina, oferecida em um curso de pós-graduação em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo em 2015, com duração de um semestre (45h/aula), envolvia o estudo dos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e as perspectivas teóricas do campo da linguagem e da Psicologia que os embasavam (ou não). A experiência da gamificação foi pensada como uma aventura, em um clima de cooperação (porém também houve, para alguns, um pouco de competição saudável) envolvendo verbos de ação como: pesquisar, explorar, descobrir, buscar e coletar (conhecimento e artefatos), elaborar, refletir, sintetizar, argumentar, interagir, cooperar, ajudar, compartilhar, lutar, vencer, derrotar, conquistar, customizar, discutir, se expressar, criar etc. Isso conduziu a uma experiência de aprendizagem em que houve engajamento, envolvimento, agência, elaboração conjunta de conhecimento, uma atitude crítico-reflexiva em relação aos conteúdos, ampliação de repertórios conceituais e didáticos, dentre outros aspectos.

Era preciso pensar no tema e elaborar a narrativa.³⁹ Acerca da narrativa ou universo criado, Carolei e Tori (2018, p. 169) discutem as implicações para os universos que se escolhe criar. Qual seria mais apropriado para o seu contexto? A ficção realista de um mundo controlado? Com padrões estereotipados? Universos fantásticos? Ou com dados ou casos reais? O tema da nossa narrativa foi pós-apocalíptico e envolvia fantasia e, de certa forma, o sentido épico (fazer parte de uma grande causa); porém, precisava ter certa coerência com o conteúdo da disciplina.

O planeta, no ano 2175, estava começando a se recuperar de uma devastadora guerra mundial que praticamente conduziu a humanidade para a Idade Média e também isolou os países. Com o reinício do intercâmbio comercial entre países, bem como viagens de turismo, era necessário retomar o ensino de línguas estrangeiras. Porém, devido à guerra, escolas, bibliotecas

de visualização de dados abertos, jogos de representações de papéis (como no RPG – *Role Playing Game*). A avaliação também pode envolver diferentes atores, não apenas o professor.

³⁹ Mais detalhes sobre a gamificação se encontram em QUAST (2016).

e todo o conteúdo digital se perdesse. É criada então uma organização, *The Institute for Foreign Language Revival*, que selecionava professores para atingir um *propósito*: viajar para o passado e recuperar o conhecimento acerca dos vários métodos e abordagens de ensino de LEs, bem como artefatos (todo tipo de material didático que pudessem encontrar), para que cursos e materiais didáticos pudessem então ser elaborados. As atividades incluíam a leitura e discussão de textos que já haviam sido recuperados pelo Instituto, além de outros textos que os *squads* ‘conseguiram recuperar’, bem como apresentação de seminários nos encontros semanais, desafios a cada fase e, como *desafio final (big boss)*, a escrita de um artigo ou ensaio para compartilhar com outros professores o conhecimento construído.

Foram pensadas 5 Eras (as *fases* do jogo) nas quais determinados métodos ou abordagens eram mais preponderantes.⁴⁰ Os professores, que agora eram os *ELT Paladins (personagens)* se dividiram em equipes (os *squads*) e lhes deram um nome. Para viajar ao passado, os professores atravessavam um portal. A *missão* em cada Era consistia então em recuperar o conhecimento perdido. Entretanto, havia inimigos que tentariam impedi-los, confundi-los, desorientá-los, aprisioná-los. Eles estariam escondidos, espreitando, aguardando o melhor momento de atacar. Obstáculos, barreiras, desafios, batalhas fizeram parte da jornada.

Um ou mais *squads* viajavam para cada Era e, ao retornar, apresentavam aos outros o que tinham descoberto, bem como faziam uma breve aula demonstrativa do método ou abordagem em questão, o que era então seguido de uma discussão guiada pela professora da disciplina. Desta forma, almejávamos que a *identidade* enquanto professor (reflexivo e crítico), pesquisador, produtor de conteúdo, professor formador, fosse sendo desenvolvida ao longo da disciplina ou que os professores pudessem assumir outras posições sociais (que não simplesmente o de aluno-professor) naquele contexto. Entretanto, no momento de retornar pelo portal, havia um *desafio* a ser vencido, cujo objetivo era avaliar em que medida os professores haviam se apropriado do conhecimento daquela Era (como colocar os símbolos necessários no portal, no caso, palavras-chave), ou consertar o portal (com itens específicos relacionados ao método daquela Era), ou

⁴⁰ Isso não significa que tenha havido a promoção de um ‘desfile’ cronológico de métodos e abordagens, ignorando os eventos históricos, as diferentes influências, as inter-relações, os debates e também a coexistência de diferentes métodos e abordagens.

travar uma *batalha* (teórica) com o guardião do portal (geralmente ‘monstros’ um pouco assustadores). Além disso, como havia leituras comuns a todos os *squads*, eles precisavam elaborar um quadro-síntese com os aspectos principais do método ou abordagem, que era a forma de tentar derrotar o *Anti-Scrutiny Monster*, presente em quase todos os portais. Alguns guardiões tinham nomes específicos (*The Anti-Scrutiny Monster*, *The Digression Monster*, *The Common Sense Monster*, por exemplo) e realizavam atos específicos, como provocar confusão teórica, incentivar o uso do senso comum ao invés do teórico e crítico-reflexivo, adotar superficialidade teórica etc. Por vezes, algum guardião conseguia passar pelo portal junto com algum *squad* e causar problemas no tempo presente.

O *feedback* era dado (pelo Instituto, representado pela professora da disciplina) em relação ao conteúdo apresentado pelos professores via seminários, a aula demonstrativa, os quadros-síntese e os *desafios* do portal. Havia, portanto, uma variedade de formas de avaliação. Cada equipe e professor recebia a *pontuação* e, se tudo fosse realizado de forma satisfatória, passava-se para a próxima Era. Os *squads* também recebiam diferentes *medalhas* a depender de aspectos nos quais se destacavam.

7 Os participantes, o desenrolar da experiência e repercussões

O desenvolvimento da narrativa dependia, obviamente, da ação dos professores, pois se não realizassem as missões e vencessem os desafios ou desvendassem enigmas, não seria possível avançar. Mas eles foram muito além disso. Ao apresentar o seminário e a aula demonstrativa, o primeiro grupo não apenas deu um nome ao *squad*, mas confeccionou camiseta para os membros com o nome, emblema e a foto dos membros. Também trouxeram prêmios para dar à sala caso solucionássemos o desafio por eles proposto. De certa forma, eles ‘ditaram o padrão’ para os *squads* seguintes. Assim, após fazerem a apresentação, os *squads* começaram a elaborar desafios para os outros professores, em forma de jogos variados e traziam pequenos prêmios para os vencedores. Até alguns eventos em sala de aula eram convertidos para a narrativa e universo do jogo.

Podemos dizer que houve a suspensão de descrença, a criação do Círculo Mágico e que os participantes assumiram uma atitude lúdica. Eles realmente imergiram na narrativa, no mundo imaginário criado, aceitaram as regras e foram participando ativamente do desenvolvimento da narrativa

de acordo com seus interesses, gostos, experiências prévias, habilidades, criatividade, imaginação, personalidade.

A disciplina contava com 13 alunos-professores e vários atuavam na rede pública, sendo que alguns haviam lecionado em institutos de línguas. Outros atuavam em contextos diferenciados como em institutos de línguas ou ministrando inglês para fins específicos (ESP) em universidade e na Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAR). Nessa turma, 6 se destacaram no que tange a aspectos lúdicos e no desenvolvimento da narrativa (outros tiveram ótimo desempenho em outros aspectos ou áreas). Porém, esses 6 eram justamente professores cuja prática pedagógica já envolvia atividades diferenciadas e uso de jogos, jogavam alguns jogos nos seus celulares ou mesmo videogames. Ou seja, há indícios de que o letramento em jogos (cf. BUCKINGHAM; BURN, 2007) dos professores foi um fator que contribuiu para o sucesso no desenrolar da disciplina gamificada.

Na época, apesar de termos consciência da relevância desses aspectos, não percebemos suas reais implicações. Apenas a título de ilustração, essas implicações só ficaram claras quando a mesma disciplina foi ministrada no ano seguinte (2016) para outra turma de professores, com uma configuração muito diferente. Podemos dizer que a experiência, na segunda vez, foi completamente distinta e bem menos positiva. A dissertação de Nascimento (2017) analisa e discute os resultados dessa experiência.

Passaremos agora ao relato de algumas repercussões da disciplina de 2015, que nos dá indícios de que alguns professores perceberam a gamificação como uma estratégia pedagógica em potencial. Uma das professoras (W.), que lecionava ESP em um curso de Medicina, comentou ser cética em relação ao uso da gamificação com adultos. Porém, no meio do semestre relatou uma experiência breve que realizou em uma aula com os alunos, uma forma de competição entre times, evocando o conhecimento que já tinham sobre o tema sendo abordado, permitindo que fosse sendo construído em conjunto. A experiência com a disciplina e participar dos jogos que os outros professores elaboraram, a levou a refletir sobre a sua prática e colocar seus alunos como protagonistas, como cocriadores. Ela comentou, ainda, que utilizaria mais atividades semelhantes no futuro, para que os alunos participassem de forma mais ativa e também descontraída, sem

se preocupar com erros. Isso indica que houve ressignificação das crenças da professora acerca de estratégias de ensino.⁴¹

Dos alunos da turma 2015, quatro participaram de um Seminário de Gamificação à distância oferecido nas férias de verão, que também foi gamificado. Isso já fornece indícios de quais professores percebiam a gamificação como uma possível estratégia pedagógica e esses estavam justamente entre aqueles seis mencionados anteriormente. Cinco professores da turma já estavam naquele período trabalhando em suas dissertações para a defesa e não puderam participar do Seminário. Mas, fora o relato de W., houve apropriação do conceito pelos outros professores? Isso se revelou em sua prática? Vale aqui destacar que encontramos, na literatura, poucos trabalhos envolvendo o ensino de línguas estrangeiras e gamificação no ensino fundamental, que é o foco da maioria das iniciativas que relatamos a seguir.

Em sua dissertação, Santos (2017), analisa, com base em seus diários reflexivos, a partir da perspectiva da Clínica da Atividade e do posicionamento epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo, como se apropriou da gamificação e a utilizou, como instrumento para o seu agir, com 3 turmas do 6º ano e 3 turmas do 7º ano do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Barra Mansa (RJ). Ela aborda suas dificuldades, conflitos, impedimentos, acertos, o que falhou e como foi solucionando os problemas que foi encontrando ao longo do percurso, as adaptações e transformações que precisou realizar, as capacidades que mobilizou para a sua apropriação, além de seu dinamismo e dedicação.

Como mencionado anteriormente, Nascimento (2017), que participou da turma 2015 e do seminário de Gamificação, com base em questionários e nos diários dos alunos-professores da turma 2016, analisa, em sua dissertação, como eles vivenciaram a experiência. Como mencionado, o perfil dos professores da turma 2016 era diferente da turma anterior, o que resultou em uma experiência menos rica, não somente em termos da Gamificação, mas do conteúdo mesmo da disciplina, já que os professores, com suas leituras, apresentações de seminário, demonstrações do funcionamento dos métodos e participação nas discussões, participavam da construção/elaboração do conteúdo/conhecimento. Assim, as experiências prévias dos professores

⁴¹ Informação verbal durante aula da disciplina em maio de 2015.

(em várias áreas) e suas crenças em relação a ensinar e aprender, tiveram forte influência no desenrolar da disciplina.

Prizoto (2016, p. 47) gamificou um bimestre letivo da disciplina de língua inglesa em uma escola municipal no interior do estado de São Paulo, idealizando uma espécie de olimpíada. Em 2017 também levou a gamificação para a área de literatura e gamificou o trabalho com a peça *Romeu e Julieta* com os alunos dos 8º anos durante o segundo bimestre de 2017 em uma escola municipal no interior do estado de São Paulo (PRIZOTO, 2017a, p. 39). Com os alunos do 9º ano da mesma escola, Prizoto (2017b, p. 40) gamificou o trabalho com o conto *The Black Cat* de Edgar Allan Poe. Articulando vários gêneros discursivos em seus projetos, a professora usou elementos como narrativa, sistema de pontuação, missões, desafios, ‘batalhas’ com o ‘chefão’.

Silva (2016), buscou aliar o uso de tecnologia digital, o ensino do conteúdo da apostila de língua inglesa e o trabalho com os Multiletramentos de uma forma que fosse mais motivadora, engajadora e significativa para os alunos. Ao elaborar um projeto sobre alimentação e refeições para uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública, aliou a gamificação a um aplicativo de celular: o Restaurant Story: fast food, no qual os alunos podiam construir seu restaurante personalizado, decorá-lo, organizar a disposição das mesas e cadeiras e customizar os cardápios, além de tentar manter o nível de satisfação dos clientes e socializar. Silva idealizou missões para as equipes, dentre elas: (a) montar um cardápio em inglês com alimentos típicos de um país (com três pratos principais, três sobremesas e três bebidas), contendo a descrição dos ingredientes; (b) montar um cartaz com informações sobre um prato típico de um país, seus ingredientes e curiosidades relacionadas; (c) produzir o prato para degustação na Mostra Educacional na escola. O desafio final foi elaborar um cardápio saudável para a cantina da escola.

Todas as professoras, a exemplo do que se verifica na maioria das pesquisas na área, relataram um aumento na motivação, engajamento e participação ativa dos alunos nas aulas. Elas também relatam resultados positivos na aprendizagem, evidenciados pela resolução das missões, ao vencer desafios e/ou batalhas, e na produção final dos alunos, dado que a maioria envolvia, também, projetos.

8 Considerações finais

Acreditamos que alguns pontos dessa experiência com a turma 2015 merecem destaque. Primeiramente, um certo nível de letramento em jogos e estar inserido em uma cultura mais lúdica foram aspectos positivos. O fato de vários professores já utilizarem atividades e recursos diferenciados em suas aulas e estarem abertos ao novo, a novas aprendizagens e experiências, também contribuiu positivamente.

Da mesma forma que outros tipos de Metodologias Ativas, a Gamificação também envolve um trabalho contextualizado e adaptado a cada turma. É preciso conhecer os alunos e um pouco de seu *background*, seus gostos, anseios e desejos, suas motivações e, também, suas crenças acerca do que significa ensinar e aprender. Este é um dos motivos pelos quais, infelizmente, o modelo PBL é o mais utilizado: porque é o mais fácil de implementar, podendo ser, de certa forma, padronizado e usado com diversas turmas diferentes, em contextos diferentes.

As apropriações que relatamos evidenciam que é possível usar a gamificação como estratégia pedagógica, porém acreditamos que optar por sua utilização possui relação não apenas com o letramento em jogos ou uma forma mais lúdica de encarar o processo de ensino-aprendizagem, mas também com as crenças acerca do que significa ensinar e como ensinar, além da personalidade ou identidade de cada professor. Porém, embora tenhamos tido acesso a relatos de apenas alguns professores que permaneceram em contato conosco, verifica-se que nem todos incluíram a gamificação em seu leque de estratégias. Um dos motivos pode ser a falta de experiência com jogos em si.

No entanto, existe a questão da demanda de tempo e dedicação ao se gamificar de forma não superficial, que pode ser verificado nas pesquisas de Santos (2017) e Alves (2017), por exemplo. Alves detalha a gamificação de um semestre letivo da disciplina de língua inglesa do 8º ano do ensino fundamental em uma escola pública no interior de Minas Gerais, em que articula o conteúdo do livro didático, incluindo os diversos gêneros discursivos que são trabalhados nas unidades do semestre letivo, com sua narrativa (e missões e desafios) inspirada em histórias de piratas e caça ao tesouro.

Por fim, esperamos ter conseguido esclarecer o conceito de gamificação, o que são os elementos de jogos dos quais podemos lançar mão ao elaborar um sistema gamificado que não seja inspirado no modelo

PBL, mas que contribua para o desenho de experiências significativas, bem como aspectos sobre os quais devemos refletir ao gamificar.

E um conselho de várias pessoas envolvidas com gamificação: jogue! Não se pode trabalhar com algo meramente a partir de instruções. Da mesma forma que não deveríamos trabalhar com um gênero discursivo sem tê-lo vivenciado, apenas seguindo um roteiro, é difícil gamificar apenas lendo a respeito, sem participar de domínios semióticos de jogos (existem diversos gêneros de jogos e podemos ser letrados em um gênero e não em outros) ou vivenciar a experiência enquanto um ‘insider’, retomando Gee (2003).

Referências

ALVES, R. de S. *Motivação, afetividade e aprendizagem de inglês em um processo gamificado no ensino fundamental*. 2017. 193f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté, 2017.

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. et al. (org.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

ARJORANTA, J. Game Definitions: A Wittgensteinian Approach. *Game Studies: The International Journal of Computer Game Research*, [S.l.], v. 14, n. 1, [s.p.], 2014. Disponível em: <http://gamestudies.org/1401/articles/arjoranta>. Acesso em: 12 set. 2019.

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

BARTLE, R. Who Plays MUAs? *Comms Plus!*, Oct./Nov. 1990. p. 18-19. Disponível em: <https://mud.co.uk/richard/wpm.htm> Acesso em: 16 out. 2019.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>

BUCKINGHAM, D.; BURN, A. Game Literacy in theory and practice. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, Waynesville, NC, v. 16, n. 3, p. 323-349, jul. 2007.

BURKE, B. *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*. MA: Bibliomotion, 2014.

CALLOIS, R. *Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem*. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

- CAROLEI, P.; TORI, R. Design educacional em jogo. In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 163-176.
- CHOU, Y.-K. *Actionable Gamification: Beyond Pints, Badges and Leaderboards*. San Francisco: Octalysis Media, 2014.
- COLERIDGE, S. T. *Biographia Literaria*, 1817. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/ebooks/6081>. Acesso em: 28 set. 2019.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper Perennial, 1991.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, [S.L.], v. 11 n. 4, p. 227-268, Oct. 2000. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining ‘Gamification’. In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE: ENVISIONING FUTURE MEDIA ENVIRONMENTS, 15th, 2011, Tampere, Finlândia. *Proceedings [...]*. New York, NY: Association for Computing Machinery, 2011. p. 9-15. DOI: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>. Disponível em: <https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definitiondeterding.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- FULLERTON, T. *Game design workshop: A playcentric approach to creating innovative games*. 4th ed. Florida: CRC Press, 2019.
- GEE, J. P. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBEK, R. MDA: A formal approach to game design and game research. In: AAAI WORKSHOP ON CHALLENGES IN GAME AI, 2004, California, EUA. *Proceedings [...]*. Palo Alto, Califórnia: The Association for the Advancement of Artificial Intelligence (AAAI), 2004. p. 01-05. Disponível em: <https://www.aaai.org/Papers/Workshops/2004/WS-04-04/WS04-04-001.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- JUNG, C. G. *Tipos psicológicos*. 3. ed. Rio de Janeiro. Zahar, 1976.
- JUUL, J. *Half-real: Videogames Between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press, 2005.

KAPP, K. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Wiley, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>

KIM, A. J. *Beyond Player Types: Kim's Social Action Matrix*. Feb. 2014. Disponível em: <https://amyjokim.com/blog/2014/02/28/beyond-player-types-kims-social-action-matrix>. Acesso em: 10 set. 2019.

KOSTER, R. *A Theory of Fun for Game Design*. 2nd. ed. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2014

LAVE, J. *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

MARCZEWSKI, A. *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking & Motivational Design*. [S.L.]: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.

MARCZEWSKI, A. (s.d.) *52 Gamification Mechanics and Elements*. Disponível em: <https://www.gamified.uk/user-types/gamification-mechanics-elements/>. Acesso em 16 out. 2019.

MARINS, D. R. *Um processo de gamificação baseado na teoria da autodeterminação*. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas de Informação) – Instituto Alberto Luiz de Coimbra, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

MATTAR, J. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e à distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

McGONIGAL, J. Gaming can make a better a world. Palestra proferida no TED Talks, Palm Springs (California), fev. 2010. Disponível em: https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world?language=en. Acesso em: 09 nov. 2019.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. II. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

MYERS, I. B.; MCCAULLEY M. H.; QUENK, N. L.; HAMMER, A. L. *MBTI Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers Briggs Type Indicator*. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1998.

NASCIMENTO, J. L. do A. M. G. do. *Flow e motivação em uma disciplina gamificada de um curso de pós-graduação*. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté, 2017.

PRIZOTO, F. da S. A. Gamificação das aulas de língua inglesa de um 6º. ano do ensino fundamental II de uma escola pública. *In: CICTED, V.; ENIC TEEN, II.*, 2016, Taubaté. *Anais eletrônicos [...]*. Taubaté: UNITAU, 2016. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_154/Enic_Teen_1518022257.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

PRIZOTO, F. da S. A. Gamificação de “Romeo and Juliet” nas aulas de língua inglesa. *In: CICTED, VI.; ENIC TEEN, III.*, 2017, Taubaté. *Anais eletrônicos [...]*. Taubaté: UNITAU, 2017a. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_154/Enic_Teen_1518109769.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

PRIZOTO, F. da S. A. Literatura inglesa nas aulas de inglês do ensino fundamental II: gamificação do conto “The Black Cat” de Edgar Allan Poe. *In: CICTED, VI.; ENIC TEEN, III.*, 2017, Taubaté. *Anais eletrônicos [...]*. Taubaté: UNITAU, 2017b. https://unitau.br/files/arquivos/category_154/Enic_Teen_1518109769.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

QUAST, K. Gamificando uma disciplina de pós-graduação em Linguística Aplicada. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 183-209, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2159>. Acesso em: 30 dez. 2019.

ROBERTSON, M. Can't play, won't play. *Hide & Seek*, [S.l.], 2010. Disponível em: <https://kotaku.com/cant-play-wont-play-5686393>. Acesso em: 26 set. 2019.

ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford, 1990.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

SANTOS, L. A. *A apropriação da gamificação pelo professor como instrumento do agir docente*. 2017. 95f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté, 2017.

SCHELL, J. When games invade real life. Palestra proferida no *D.I.C.E. Summit*, Las Vegas (California), fev. 2010. Disponível em: https://www.ted.com/talks/jesse_schell_when_games_invade_real_life. Acesso em: 22 out. 2019.

SILVA, M. L. G. da. Our “Restaurant Story”: relato de uma experiência de uso de um aplicativo de celular em aulas de língua inglesa no ensino fundamental. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DIDÁTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SEGUNDAS (CIDLES)*, 5., 2016, São Paulo. São Paulo: USP, 2016.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>.

SUITS, B. *The Grasshopper: Games, life and utopia*. Toronto: University of Toronto Press, 1978. DOI: <https://doi.org/10.3138/9781487574338>

TOLKIEN, J. R. R. *On Fairy Stories*. 1947. [Ensaio publicado a partir da palestra de 1939]. Disponível em: <http://heritagepodcast.com/wp-content/uploads/Tolkien-On-Fairy-Stories-subcreation.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. The Problem of the Environment. *In: VAN der VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994, p. 338-354. [Original publicado em 1934]

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia, Pennsylvania: Wharton Digital Press, 2012. [e-reader version].

WOOD, D.; BRUNER, J; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, [S.L.], v.17, p. 89-100, 1976. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

WU, M. What is Gamification, really? *Linked in*. Aug. 2011. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/what-gamification-really-michael-wu-phd>. Acesso em: 16 ago. 2019.

ZICHERMANN, G. Fun is the Future: Mastering Gamification. Palestra proferida no *Google Tech Talks*, Mountain View (California), out. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6O1gNVeaE4g>. Acesso em: 06 set. 2019.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O’Reilly Media, 2011.

Data de submissão: 31/12/2019. Data de aprovação: 09/10/2020.