UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA/CAMPUS CENTRAL

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

LINHA DE PESQUISA: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL – DIVERSIDADE SOCIAL E PRÁTICAS DOCENTES

FRANCISCO LEANDRO DE PAULA

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE ATIVIDADES COM GÊNEROS JORNALÍSTICOS E MIDIÁTICOS

MOSSORÓ / RN
2016

FRANCISCO LEANDRO DE PAULA

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE ATIVIDADES COM GÊNEROS JORNALÍSTICOS E MIDIÁTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, FALA - Campus Central, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração: Linguagens e Letramentos e linha de pesquisa: leitura e produção textual – diversidade social e práticas docentes.
Orientador: Prof. Dr. Moisés Batista da Silva

MOSSORÓ / RN
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

PAULA, Francisco Leandro de.

A dissertação "**Gamificação no ensino de língua portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos**" foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/UERN, como requisito final necessário à obtenção de grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN.

Dissertação defendida e aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Moisés Batista da Silva

(Orientador e Presidente da Banca)

_____

Profa. Dra. Verônica Palmira Salme de Aragão

(Examinador)

_____

Profa. Dra. Kátia Cilene David da Silva

(Examinador Externo)

Mossoró

2016

Dedico este trabalho à minha esposa, Karlla Germanna que tem sido minha fortaleza em todos os momentos difíceis durante esses onze anos de convívio, e também por todo amor, carinho, dedicação e paciência; a nosso presente de Deus, nossa filha Geovanna, tão sonhada e aguardada, que veio complementar nossa felicidade; à minha filha de coração, Anna Laura que alegra meus dias e a quem tenho um amor incondicional; e por fim, aos meus pais, D. Maria, minha mãe, que sempre foi uma incentivadora e não mediu esforços para minha formação acadêmica e cidadã, e ao meu pai, Leandro (In memoriam), pela dedicação na minha educação e de meus irmãos e por ser meu símbolo de honestidade, humildade e referência como pessoa e pai.

Agradeço

À Deus, por guiar meus passos e abençoar minha vida.

Aos meus irmãos, Leonardo e Júnior pelos laços de afeto, pela lembrança de nosso pai e por ser minha referência de família.

À minha avó “Mundinha” por todo amor, carinho, orações e incentivo para o alcance de meus objetivos.

À minha prima-irmã, Albeiza pelo amor e incentivo durante minha formação pessoal e acadêmica.

À minha segunda família, a família Correia, Rosivânia, Branco, D. Raimunda, Sr. Raimundinho, Germanno, Corrinha e Oscarina, enfim, toda família que me acolheu e me incentiva para alcançar meus objetivos.

Aos meus irmãos, Ciro, Júnior Sombra, Emília e Tadeu pelos incentivos, momentos de descontração e parceria nos caminhos da vida.

À grande educadora Kainha pela amizade e ensinamentos profissionais e pessoais.

À minha amiga Jucineide pela referência profissional, amizade e ensinamentos.

Ao meu orientador, o professor Moisés por ter me apresentado a gamificação, pela paciência e sugestões para realização dessa pesquisa.

A todos os professores do ProfLetras – UERN - Campus Mossoró que contribuíram para minha formação acadêmica, a quem carinhosamente gostaria de citar apenas os nomes que utilizamos em nosso convívio, Lúcia Helena, Silvinha, Moisés, Chicon, Verônica, Júlio e José Roberto.

À Candice pela atenção e disponibilidade durante esses dois anos.

Às duas turmas do Profletras as quais tive o prazer de conviver, pelos ensinamentos, aprendizagens, compartilhamento das angústias e momentos de descontração.

Ao meu compadre Robério pela oportunidade de aplicar o produto idealizado nesse estudo.

Aos alunos que participaram da aplicação do produto e que com suas contribuições, tornaram esse trabalho uma realidade.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Definição de jogos 21
Tabela 2: Evolução do uso da gamificação 24
Tabela 3: Definição de agenda de recompensas 36
Tabela 4: Pensamentos comuns a cada tipo de jogador segundo Kapp (2014), citado por Alves)2014)..... 42
Tabela 5: Diferença entre games e gamificação 49

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aspectos presentes nos jogos 26
Figura 2: Estilos de Aprendizagem de David Kolb 39
Figura 3: Tipos de jogadores segundo Richard Allan Bartle 42
Figura 4: Lista de fatores observáveis pelo professor 53
Figura 5: Pontuações atribuídas aos alunos pelo professor 53
Figura 6: Resumo de pontuação atribuída à classe 53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Primeira questão antes da intervenção com os alunos..... 73
Gráfico 02: Terceira questão antes da intervenção com os alunos..... 73
Gráfico 03: Quarta questão antes da intervenção com os alunos..... 73
Gráfico 04: Quinta questão antes da intervenção com os alunos..... 74
Gráfico 05: Sétima questão antes da intervenção com os alunos..... 75
Gráfico 06: Segunda questão pós-intervenção com os alunos..... 81
Gráfico 07: Terceira questão pós-intervenção com os alunos..... 81

RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo de perceber os impactos da utilização da gamificação no ensino de Língua Portuguesa como forma de engajar e motivar os alunos para uma aprendizagem significativa, fornecendo-nos subsídio para elaboração de uma proposta de intervenção sobre o problema diagnosticado, pouco interesse e motivação por parte dos discentes. Dessa forma, primeiramente, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a temática a fim de utilizarmos os estudos mais recentes para formularmos uma compreensão do fenômeno da gamificação, apoiando-nos nas teorias de ZICHERMANN (2011), KAPP (2014) e ALVES (2014). Primeiramente, compreendemos as relações sócio-históricas entre a sociedade e os jogos, observando os fundamentos e compreensão de seus usos entre as pessoas, para posteriormente, evidenciamos uma linha cronológica da utilização de estratégias gamificadas, evidenciando o surgimento do termo. Definimos, ainda, um conceito sobre a temática e destacamos os elementos que estão presentes nos jogos, tais como, competição, pontuação, recompensas, níveis, avatares, placares, entre outros, os quais podem ser utilizados em qualquer estratégia que se pretenda gamificar a fim de que consigamos o engajamento das pessoas no alcance de um determinado objetivo. Vimos também a importância e os aspectos pertinentes ao design instrucional como fator determinante para o sucesso de uma estratégia planejada, ressaltando os fatores que devem ser considerados durante a elaboração de uma intervenção gamificada. Destacamos, em seguida, relatos de experiências gamificadas em aulas de língua portuguesa, dentre os quais ressaltamos os estudos de Zanello (2013), Ribeiro (2013), Leffa (2014) e Oliveira (2015). Visto as questões teóricas, elaboramos um produto gamificado de desenvolvimento de competências relacionadas ao ensino de língua portuguesa, a fim de ser aplicado em turma de 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de Jaguaruana/CE. Para viabilizarmos a aplicação da estratégia, utilizamos recursos tais como webquests, google docs, gêneros orais, escritos, digitais e multimodais para que pudéssemos adequá-los a alguns elementos que estão presentes nos jogos. Para viabilizar nossa análise sobre o impacto no produto junto aos alunos, realizamos a aplicação de dois questionários, um antes e outro pós, a aplicação do produto, possibilitando comprovar a eficácia da estratégia proposta a partir da manifestação dos estudantes sobre o que foi indagado. Por fim, apresentamos um relato sobre a aplicação do produto, o qual foi viabilizado através de uma webquest que contemplou uma série de desafios propostos aos alunos que participaram de nosso estudo, em forma de etapas as quais eram vistas como níveis de um jogo, que por sua vez, previa o objetivo de conquista de um jornal, como premiação final da aprendizagem proposta. A partir do relato, realizamos as observações pertinentes para uma análise detalhada, a qual realizamos nas considerações finais, juntamente com algumas propostas futuras. Percebemos que, a partir da aplicação do produto e respostas dos questionários aplicados, a gamificação apresenta-se como uma estratégia viável para o engajamento e motivação dos alunos no desenvolvimento de competências na aprendizagem de língua portuguesa, devendo ser disseminada entre a comunidade docente a fim de obtermos melhores resultados de aprendizagem.

Palavras-Chave: Gamificação; aprendizagem baseada em jogos; engajamento e motivação; ensino de língua portuguesa; gêneros jornalísticos e midiáticos

ABSTRACT

This research aimed to understand the impact of using gamification in teaching Portuguese as a way to engage and motivate students to meaningful learning by providing us grant for drafting a proposal for intervention on the problem diagnosed, little interest and motivation on the part of students. Thus, first, we decided to conduct a literature search on the topic so we use the latest research to formulate an understanding of the gamification phenomenon, relying on the theories of Zichermann (2011), KAPP (2014) and Alves (2014). First, understand the social and historical relations between the company and the games, watching the fundamentals and understanding of their use among people, later, we noted a timeline using gamificadas strategies, highlighting the emergence of the term. We define also a concept on the theme and highlight the elements that are present in games such as competition, score, rewards, levels, avatars, scores, etc., which can be used in any strategy that is to be gamificar the so that we can engage the people in achieving a certain goal. We have also seen the importance and the relevant aspects of the instructional design as a determinant for the success of a planned strategy, highlighting the factors that should be considered during the preparation of a gamificada intervention. Highlight, then experience reports gamificadas in Portuguese language classes, among which we highlight the study Zanello (2013), Ribeiro (2013), Leffa (2014) and Oliveira (2015). Since the theoretical issues, we developed a gamificado product development skills related to English language teaching in order to be applied in class 9th grade of elementary school in the municipal Jaguaruana / EC. To make possible the implementation of the strategy, we use resources such as webquests, google docs, oral genres, written, digital and multimodal so we could adjust them to some elements that are present in the games. To make our analysis of the impact on the product with the students, we conducted applying two questionnaires, one before and another after the application of the product, making it possible to prove the effectiveness of the proposed strategy from the manifestation of the students about what was asked. Finally, we present a report on the implementation of the product, which was made possible through a webquest which included a series of challenges posed to the students who participated in our study, steps in order in which they were seen as levels of a game, which in turn, provided the aim of achieving a newspaper, as the final award of the proposed learning. From the report, we conducted the relevant observations for a detailed analysis, which we conducted in the final considerations, along with some future proposals. We realized that, from the application of the product and responses from the questionnaires, the gamification presents itself as a viable strategy for the engagement and motivation of students in developing skills in English language learning and should be disseminated among the teaching community to of obtaining better learning outcomes.

Keywords: gamification; games-based learning; engagement and motivation; Portuguese language teaching; journalistic and media genres

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS 20
2.1 Concepções sócio-históricas dos jogos e games 20
2.2 Considerações sobre a gamificação 24
2.2.1 Características da gamificação: dinâmicas, estratégias e mecânicas..... 26
2.3 A Gamificação na Educação 29
2.3.1 Os jogos educativos e aprendizagem baseada em jogos..... 36
2.3.2 A gamificação na sala de aula 44
2.3.2.1 A aplicação da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa 51

3 METODOLOGIA DA PESQUISA 57
3.1 Contextos da pesquisa 58
3.2 Sujeitos da pesquisa 58
3.2.1 Os professores 59
3.2.2 Os alunos 59
3.3 Instrumentos de Pesquisa 59
3.3.1 Questionários com professores e alunos sobre as experiências com jogos 60
3.3.2 Observação das aulas 62
3.3.3 Anotações de campo 62
3.3.4 WebQuests 63
3.3.5 Ferramenta de escrita colaborativa Google Docs..... 64
3.4 Proposta de Intervenção gamificada 64
3.4.1 WebQuests: leitura e produção de gêneros textuais/digitais jornalísticos e midiáticos 66
3.4.1.1 Gêneros orais: entrevistas e notícias radiofônicas através de podcasts em MP3 68
3.4.1.2 Gêneros escritos: roteiros de entrevistas através da escrita colaborativa no Google Docs 69
3.4.1.3 Gêneros multimodais: entrevistas e telejornal com notícias televisivas através de produção de vídeos 70

4 RELATO DA PESQUISA E DO PRODUTO FINAL..... 71
4.1 Relato das etapas da pesquisa e da intervenção 71
4.1.1 Primeiro Encontro 73
4.1.2 Segundo Encontro..... 77
4.1.3 Terceiro Encontro..... 78
4.1.4 Quarto Encontro..... 79
4.1.5 Quinto Encontro..... 79
4.1.6 Análise das respostas dos alunos..... 80

CONSIDERAÇÕES FINAIS 83

REFERÊNCIAS 88

ANEXOS 92

APÊNDICES 99

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por profundas transformações nos últimos anos, principalmente, após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual passou a prever a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos os brasileiros e, posteriormente, a obrigatoriedade para toda a educação básica. Essa última, redação dada pela lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Dessa forma, o acesso à educação básica tornou-se obrigatório, fazendo com que todos os alunos em idade escolar, passassem a frequentar a escola.

Com uma quantidade maior de alunos nas salas de aulas de nossas escolas, inúmeros desafios surgiram, entre eles, a permanência e consequente conclusão das etapas de ensino, por parte do maior número de alunos possível. Além de uma preocupação quantitativa, os sistemas de ensino e educadores, em geral, passaram a preocupar-se ainda mais com a questão qualitativa do processo educativo.

Nesse contexto, inúmeros são os fatores que interferem na qualidade do ensino e da aprendizagem nas salas de aula, entre eles: a falta de estrutura física adequada de muitas escolas, a falta de qualificação dos educadores para lhe darem com problemas de aprendizagens apresentados pelos alunos, a parceria ainda muito tímida entre a família e a escola, consequentemente a comunidade escolar como um todo, a desmotivação dos estudantes frente aos métodos de ensino tradicionais e muitas vezes cansativos e à falta de percepção de aplicabilidade prática dos conteúdos vistos, entre outros.

É muito comum, em reuniões escolares, planejamento e formações de professores, falas do tipo “meus alunos não prestam atenção”, “os estudantes não querem saber de nada”, “preparo ótimas aulas, mas eles não se interessam”, entre outras. Quando somos incitados ao debate sobre os principais desafios na gestão de sala de aula, um dos temas mais recorrentes trata em despertar o interesse dos alunos, ou seja, motivá-los para o engajamento em seu processo de aprendizagem.

No município de Jaguaruana, no interior do Ceará, localizado a 180 km da capital do estado, não é diferente. No último IDEB divulgado pelo INEP, o município apresentou o resultado de 5,3 para o 5º ano e 4,0 para o 9º ano, uma significativa melhora em relação aos anos anteriores (5º ano) e uma queda em relação ao penúltimo IDEB no ano de 2011 (9º ano), os resultados estão muito distantes do que seria ideal ou desejável. Já na avaliação estadual em larga escala realizada anualmente – SPAECE – Jaguaruana apresentou médias 245,1 em Língua portuguesa e 242,9 em Matemática sendo classificada em um nível crítico numa escala que apresenta quatro níveis: muito crítico, crítico, intermediário e adequado.

A análise desses dados referentes às avaliações externas as quais o município participa relacionados às falas dos professores e gestores de todo país, leva-nos a reflexão sobre o impacto da motivação do aluno no alcance de uma educação que se mostre de qualidade e eficaz. Nessa perspectiva, Bzuneck (2009, p. 13) afirma que

> Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, consequentemente, aprendem muito pouco. Em última estância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora. Considere-se ainda que o próprio desenvolvimento do potencial de cada um depende consideravelmente das aprendizagens escolares.

Percebemos então, a necessidade de buscarmos mecanismos que envolvam o desenvolvimento da motivação do aluno. Essa tarefa torna-se um pouco mais complexa se compreendermos que o contexto específico de sala de aula torna essa motivação diferente da que é aplicada em outras atividades humanas como esporte, lazer e trabalho, por exemplo. No entanto, para realização de um trabalho pautado no desenvolvimento da motivação do discente, Bzuneck (2009, p. 28) nos adverte que é preciso primeiro romper com algumas crenças, entre elas, a de que o professor pouco ou nada pode fazer por um aluno que se apresenta desmotivado, porque o contesto não permite que algo possa ser feito.

> Em qualquer situação, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores. E, para começar, a percepção de que é possível motivar todos os alunos nasce de um senso de comprometimento pessoal com a educação; mais ainda, de um entusiasmo e até de uma paixão pelo seu trabalho.

Compreendemos ainda que, conseguindo motivar os alunos, e para que possamos alcançar uma educação que contemple a formação mínima dos educandos, o ensino de Língua Portuguesa se mostra como primordial, uma vez que é a partir de leitura, escrita e interpretações textuais que os demais aprendizados se dão de forma rápida e satisfatória, facilitando assim, a compreensão de mundo.

Em contato com os alunos, vemos que as aulas de português são umas das mais criticadas pelos alunos, por serem na maioria das vezes enfadonhas, fazendo-se necessária a utilização de metodologias novas que consigam uma maior participação, interação e engajamento dos estudantes durante as aulas. Entre suas queixas está a leitura de textos que não são interessantes, escritas de textos sem uma finalidade prática, apenas para fins avaliatórios, entre outros.

Nesse contexto, surge a possibilidade de utilização da gamificação, fenômeno emergente, segundo Fardo (2013), para contribuir com a perspectiva de mudança do cenário de apatia e desinteresse apresentados pelos alunos frente a aulas tradicionais e pouco atrativas, muitas vezes sem relação alguma com o cotidiano dos mesmos. A gamificação apresenta como proposta a utilização de "elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos games, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens", de acordo com KAPP citado por FARDO (2013, p. 1).

A estratégia pode ser eficaz para um maior engajamento e participação dos educandos nas aulas de Língua Portuguesa, mas para isso é importantes compreendermos quais são os impactos de sua utilização, se realmente os resultados esperados podem realmente serem alcançados, como pode ser aplicada de forma satisfatória, se existem e quais seriam os aspectos negativos no seu uso, qual o alcance da proposta com relação à totalidade dos alunos e qual a compreensão e utilização feita pelos professores sobre o assunto.

Para o alcance dos resultados exigirá, por parte do professor, dedicação, criatividade e tempo para planejamento de aulas, sendo necessário ainda que se apropriem sobre os elementos dos jogos e como eles podem contribuir com aprendizagens mais significativas. Suponho ainda que a estratégia não é uma espécie de "receita mágica" que solucionará todos os problemas no ensino de Língua Portuguesa, nem que conseguirá sempre engajar e envolver 100% do público alvo, pois como nos jogos nem sempre todas as pessoas gostam de jogar (game) algo. Muitos professores já devem, periodicamente, naquela aula diferenciada, mais elaborada, utilizar a estratégia da gamificação, mesmo sem conhecer o termo, como por exemplo, nas gincanas realizadas nas escolas.

Assim se configura a importância de realizarmos a pesquisa, uma vez que poderá contribuir para uma aprendizagem mais significativa e relevante para os alunos de forma que os mesmos se tornem mais participativos e colaborativos no processo de aprendizagem, auxiliando na melhoria da qualidade da educação ofertada no município.

Portanto, o objetivo principal de nossa pesquisa foi o de perceber os impactos da utilização da gamificação no ensino de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Jaguaruana, a fim de possibilitar sua utilização de forma constante e satisfatória em aulas de língua portuguesa.

Para que isso fosse possível, tivemos que compreender algumas nuances sobre a temática, de forma que pudéssemos elaborar a proposta de atividade gamificada. Portanto, foi pertinente que entendêssemos sobre o processo de gamificação, assim como, identificássemos

os elementos necessários para sua utilização. Para percebermos os impactos da metodologia, foi necessário ainda, identificarmos as experiências de professores e alunos com jogos, assim como os fatores que contribuem para sua efetivação nas aulas de língua portuguesa.

Outro fator predominante na pesquisa diz respeito a nossa pretensão de propor estratégias para utilização da gamificação em aulas de português. Daí, um dos objetivos foi ver quais estratégias poderiam ser propostas no trabalho com leitura e produção de gêneros textuais, orais, digitais e multimodais.

A metodologia utilizada na pesquisa teve como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, sendo a mesma de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo descritivo, uma vez que pretendemos a elaboração e aplicação de um produto para fins de comprovação das hipóteses levantadas, com relato de todo o processo, desde a pesquisa de bibliografia atualizada sobre a temática.

O corpo deste trabalho foi dividido em quatro capítulos, sendo esse introdutório, um das considerações teóricas, outro com a metodologia, e por fim, um com o relato da pesquisa e da aplicação da intervenção propostas. Nesse capítulo de introdução, apresentamos o marco situacional do trabalho, o contexto no qual está inserido, assim como a problemática que nos inquieta enquanto pesquisadores e professores da educação básica brasileira. Em seguida, expomos a temática a ser pesquisada, assim como os objetivos a que ela se propõe, ou seja, quais os questionamentos que pretendemos apontar respostas e soluções. Por fim, realizamos uma breve exposição sobre a metodologia utilizada e a divisão dos capítulos existentes no trabalho.

No segundo capítulo, a das considerações teóricas, fazemos uma revisão da bibliografia atualizada sobre a gamificação, retomando as concepções sócio-históricas dos jogos na sociedade, para em seguida, apresentar e formular conceitos sobre o tema. Ao conceituarmos a gamificação, apresentamos a história do termo e de seu uso, assim como os elementos constitutivos de uma proposta de atividade gamificadas, que seriam os mesmos que compõem os jogos, sendo necessário, discorremos sobre as dinâmicas, estratégias e mecânica dos mesmos.

Apresentamos ainda as áreas potenciais de utilização da metodologia, entre elas a educação, sendo que apresentamos a noção de design instrucional para elaboração de propostas. Ao final do capítulo, expomos alguns estudos sobre o uso da gamificação em aulas de Língua Portuguesa, com relatos de algumas experiências e socialização de recursos e ideias utilizadas.

No terceiro capítulo, iniciamos com a classificação teórica de nossa pesquisa, para em seguida, apresentarmos os sujeitos envolvidos e o contexto de aplicação do produto elaborado. Realizamos ainda, a exposição dos recursos utilizados no processo, desde a aplicação de questionários, assim como o teor dos mesmos, a observação e anotações realizadas durante as aulas, a webquest utilizada, explicitando toda sua estrutura e processo de elaboração, e o google docs, utilizado dentro da webquest. Por fim, demostramos a forma de utilização dos conteúdos que foram trabalhados na proposta de intervenção, o trabalho com leitura e produção de textos escritos, através dos gêneros jornalísticos entrevista e notícia, por meio do uso de gêneros escrito, orais (podcast), digitais e multimodais.

No quarto e último capítulo, relatamos todo o processo de pesquisa, elaboração e aplicação da proposta de intervenção planejada para solucionar o problema encontrado. Nele, expomos com detalhes, o estudo bibliográfico, a escrita do trabalho, as respostas dos sujeitos da pesquisa diante dos questionários e a participação dos alunos durante a aplicação do produto.

Por fim, realizamos nossas considerações finais acerca da pesquisa, retomando pontos relevantes do trabalho, com nosso posicionamento a respeito do produto proposto para motivar e envolver os alunos nas aulas de língua portuguesa, ou seja, da aplicação da gamificação nas aulas desse componente curricular.

2. **CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

Durante esse capítulo, apresento uma abordagem teórica sobre o fenômeno da gamificação, apresentando aspectos sócio-históricos sobre a temática, assim como conceitos e características. Abordo ainda, sua utilização na Educação, aplicada à sala de aula, como forma de engajamento dos alunos a fim de tornar o processo de aprendizagem, mais satisfatório. Portanto, discutirei os elementos conceituais, principalmente baseados nos estudos de KAPP (2014), ZICHERMANN (2011) e ALVES (2014).

2.1 Concepções sócio-históricas dos jogos e games

Realizando um estudo etimológico da expressão jogo, podemos ver que ela "é originária do latim: *iocus, iocare* e significa brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras, ou até mesmo uma série de coisas que formam uma coleção." Dessa afirmativa, podemos inferir que seja algo agradável, devido o termo "divertimento" e que sua existência remete a tempos remotos, já que era uma palavra utilizada no latim, língua considerada morta, por alguns linguistas. Características citadas, tais como, "divertimento", "passatempo" fazem parte de um conjunto de elementos que retomarei mais adiante.

Para Huizinga (2012, p. 03), "O jogo é o fato mais antigo da cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica." Ou seja, mesmo antes da humanidade, os animais irracionais já brincavam, não sendo uma ideia do ser humano. Ele ainda afirma que o jogo não é apenas algo físico ou biológico, pois análises realizadas não poderiam explicar sua intensidade e seu poder de fascinação, características que seriam primordiais ao conceito.

A partir dos estudos de Huizinga, podemos afirmar que o jogo está presente em toda parte da vida humana, sendo uma atividade de função social, através da qual "imaginamos" ou criamos uma forma diferente de ver o mundo que pode nos remeter a ideia de que se trata de uma atividade que não envolve seriedade.

> Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e

> regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (Huizinga, 2012, p.16)

Portanto, o autor expõe 06 (seis) características pertencentes aos jogos em geral: 1 – seria um atividade livre conscientemente oposta a ideia de seriedade, ou seja, relacionada à diversão; 2 – externa a vida cotidiana, "real"; 3 - sem fins lucrativos; - 4) delimitada por um espaço e tempo determinado; 5 - possui regras e ordem; 6 – agrega grupos e classes sociais a partir de interesses afins, fortalecendo segregações.

Caillois (2001) discorda de alguns aspectos, entre eles o desligamento de interesse material, "O jogo é ocasião de puro gasto: de tempo, de energia, de perspicácia, de destreza e, muitas vezes, de dinheiro para adquirir o equipamento do jogo ou eventualmente pagar para um[1]. (P. 5-6)". Para o autor, o jogo é uma atividade: livre; separada no tempo e no espaço; incerta quanto ao seu andamento e resultados; improdutiva; governada por regras; e, de faz de conta, fictícia.

Ele ainda divide os jogos em quatro categorias fundamentais: Agon, jogos de competição; Alea, jogos de azar; Mimicry, jogos de simulação; e Ilinx, jogos de desorientação, cada uma dessas, seguindo duas formas diferentes de jogar. A primeira diz respeito à ideia de brincadeira, a qual o autor atribui o nome de Paidia; já a segunda, denominada ludus, seria a forma de jogar mais a sério, valendo algo a mais do que o simples jogar por jogar.

Jull (2003) monta uma tabela com as definições mais relevantes sobre jogos, separando por autor e por ordem cronológica, reunindo os conceitos de Huizinga, Caillois, Bernard Suits, David Kelley, Avedon & Sutton-Smith, Chris Crawford e de Salen & Zimmerman:

Tabela 1: Definição de jogos.

FONTE	DEFINIÇÃO
Johan Huizinga (1950, p. 13)	" ...uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma

[1] Play is an occasion of pure waste: waste of time, energy, ingenuity, skill, and often of money for the purchase of gambling equipment or eventually to pay for the establishment. (tradução nossa)

	certa ordem e regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.”
Roger Caillois (1961, p. 10-11)	“[...] uma atividade que é essencialmente: livre (voluntária), separada [no tempo e espaço], incerta, improdutiva, governada por regras, faz-de-conta(fictícia).”
Bernard Suits (1978, p. 34)	“Jogar um jogo é se engajar em uma atividade dirigida para causar um estado específico de ocorrências, usando somente meios permitidos por regras, onde as regras proíbem meios mais eficientes em favor de meios menos eficientes, e onde tais regras são aceitas apenas porque elas tornam possível tal atividade.”
Avedon & Sutton-Smith (1981, p.7)	“No seu nível mais elementar, podemos definir jogo como um exercício de sistemas de controle voluntário, nos quais há uma oposição entre forças, confinado por um procedimento e regras, a fim de produzir um resultado não estável.”
Chris Crawford (1981, Capítulo 2)	“Eu percebo quatro fatores comuns: representação [um sistema formal fechado, que subjetivamente representa um recorte da realidade], interação, conflito e segurança [o resultado do jogo é sempre menos severo do que as situações que o jogo modela].”
David Kelley (1988, p. 50)	“Um jogo é uma forma de recreação constituída por um conjunto de regras que especificam um objeto (objetivo) a ser almejado e os meios permissíveis de consegui-lo.”
Salen & Zimmerman (2003, p. 96)	“Um jogo é um sistema no qual jogadores engajam-se em um conflito artificial, definido por regras, que resultam em um resultado quantificável.”

Fonte: Jull (2003, p. 02)

Com base nas definições agrupadas na tabela, Juul ressalta 10 (dez) características presentes nas mesmas: regras; resultados; objetivos; interação; a relação entre regras, objetivo e o mundo; separação entre a vida real e fictícia; não associação ao trabalho; meios menos eficientes; agrupamento social; e, ficção. Logo após, ele consegue agrupar alguns termos e reduz a definição em 06 (seis) características: 1) regras; 2) resultado variável e quantificável; 3) valorização do resultado; 4) esforço do jogador; 5) vínculo do jogador ao resultado; e, 6) consequências negociáveis.

Então Jull (2003, p. 05), define jogo dessa forma:

> “Um jogo é um sistema formal baseado em regras, com um resultado variável e quantificável, no qual diferentes resultados são atribuídos por diferentes valores, o jogador empenha esforço a fim de influenciar o resultado, o jogador sente-se vinculado, e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis”[2].

[2] A game is a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where diferente outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable. (Tradução nossa)

Essa definição apresenta-se como a mais completa e objetiva, condensando os conceitos de diversos estudiosos ao longo dos anos. Vale ressaltar que características como o empenho do jogador a fim de influenciar o jogo e o fato do jogador sentir-se vinculado, são de extrema importância para objetivo proposto por nossa pesquisa.

Após encontrarmos uma definição plausível, é importante considerarmos a relação do jogo com a sociedade, com a cultura. De acordo com Huizinga, o jogo é mais antigo que a cultura, pois precede a sociedade humana, uma vez que podemos observar as "brincadeiras" dos animais. Em estudos mais antigos, observa-se uma tentativa de associação do ato de jogar à uma manifestação biológica, no entanto, o autor assume um posicionamento de que existe uma função significativa, além de ações como olhar, comer, beber ...

De acordo com as definições já explicitadas, Alves (2014) afirma que durante o tempo em que estamos jogando, existe uma fuga do mundo real, sendo cercada de tensão, pela incerteza, acaso. Como se o jogador fosse transportado para uma realidade diferente da sua, estando no que Huizinga chamou de círculo mágico[3]. Nessa perspectiva, o jogador parece "hipnotizado" pelo ambiente, pela situação a na qual está envolvido, favorecendo uma maior interação, concentração e engajamento.

Para Kapp (2014) "Um game é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional". Observamos aqui dois aspectos novos em relação às definições anteriores: a ideia da interatividade e do feedback, que, como propõe Alves (2014) torna-se um aspecto muito importante em relação à aprendizagem.

> Note-se que esta definição nos oferece uma perspectiva muito interessante sob o ponto de vista da aprendizagem. Correlaciona objetivos alcançáveis e mensuráveis a um sistema definido por regras. Estabelece a premissa da interatividade e a presença do feedback essencial para o acompanhamento da evolução da aprendizagem. ALVES (2014, p. 21)

Essas observações da autora são muito pertinentes ao conceito de gamificação como veremos adiante, especialmente aplicada a educação, e aprendizagem, de um modo geral. É interessante ressaltarmos o papel que o *feedback* fornece ao jogador, pois é através

[3] É um espaço delimitado que cria uma barreira entre a atividade do game e a realidade.

dele que é possível ter uma noção de como está o jogo, que possibilidades tem, de quais recursos pode lançar mão, quais os "caminhos" que já foram percorridos, entre outras informações úteis para que está jogando.

Os conceitos, definições, características e aspectos do jogo, vistos até aqui, nos auxiliarão a compreender o conceito de gamificação, assim como o seu uso como forma de engajamento e alcance dos objetivos de aprendizagem junto aos alunos, sendo uma estratégia possível e eficaz na Educação.

2.2 Considerações sobre a gamificação

Como vimos anteriormente, os jogos sempre fizeram parte da cultura, sendo sua ocorrência, anterior a ela. É bastante perceptível a atração dos seres humanos por jogos, e por isso, estudos têm sido realizados no sentido de identificar as características inerentes a eles, que podem ser utilizadas em outras áreas. Daí surge a ideia da gamificação.

O termo ainda é pouco conhecido no Brasil, com perspectiva de ampla disseminação em 2016. Sua ocorrência pode ser verificada em diversas grafias, "gamification", "gamefication", "gameficação" e "gamificação", sendo que optei pela última, uma expressão aportuguesada e que busca facilitar a diferenciação entre o conceito e o jogo propriamente dito, como veremos adiante.

Alves (2014) apresenta a evolução do uso da gamificação, que, para facilitar a compreensão do estudo, expusemos na tabela abaixo:

Tabela 2: Evolução do uso da gamificação.

ANO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	CONTEXTO
1912	Cracker Jack	" A marca norte americana Cracker Jack, de biscoitos e snacks, começou a introduzir brinquedos surpresa em suas embalagens."
1980	Richard Bartle	"[..] foi envolvido em um projeto que recebeu o nome de 'MUD1' e foi o primeiro sistema de jogo on-line.[...] Hoje, ele diz que *Gamification* naquela época era mais ou menos como pegar algo que não era um jogo e transformar em um jogo."
1980	Thomas W. Malone	"[...] começaram a surgir várias pesquisas sobre o assunto que já investigavam quais os fatores que tornam as coisas divertidas de serem aprendidas, como o estudo de Thomas W. Malone, [...] que já estabelecia correlação entre a mecânica dos games, a diversão e a aprendizagem."
2002	Seriuos Games	"[...] reúne empresas do setor privado, o meio acadêmico e

		também o militar, em busca de jogos que funcionassem como simulações, permitindo o aprendizado em ambiente seguros.”
2003	Nick Pelling	“[...] o termo Gamification surge no formato que o conhecemos hoje. [...] Ele funda uma consultoria chamada ‘Conunda’ com o objetivo de promover o Gamification de produtos de consumo.”
2007	Burchball	“[...] lança a moderna plataforma de Gamification que é a primeira a incorporar a mecânica de jogos com o uso de placar, pontos e distintivos para servir a propósitos de engajamento.”
2010	Jesse Schell	“Nessa apresentação, Schell ilustra como seria o mundo com a disseminação do Gamification para tudo e todas as categorias.”
2010	Jane McGonigal	“[...] lança seu livro ‘Reality is Broken’ e, apesar de ela mesma não gostar do termo e não o utilizar, sua obra está repleta de exemplos de como os games podem gerar impacto positivo no mundo destacando a importância da diversão.”

Fonte: ALVES (2014, p. 24 e 25)

Assim, percebemos que mesmo o termo sendo considerado “novo”, a ideia de gamificação já é antiga e apresenta o objetivo de utilizar características e estratégias do games, a fim de alcançar objetivos específicos de forma divertida, proporcionando um engajamento por parte dos indivíduos.

De acordo com Alves (2014), considerando o poder da gamificação, sua aplicação vem sendo utilizada em duas categorias distintas, uma externa e outra interna, levando em consideração os objetivos comuns de uma dada comunidade. A categoria externa diz respeito a intenção de mobilizar, engajar e fidelizar um público fora do grupo promotor da ação, geralmente sendo atividades relacionadas ao Marketing, Vendas e engajamento de consumidores de um determinado produto. Na categoria interna, temos a intenção de atingir os próprios promotores das ações, as pessoas que estão “dentro” da comunidade, podendo ter diversos objetivos, que chamarei de específicos, dentre os quais podem se encaixar a aprendizagem, que é o cerne de nossa pesquisa. Nessa última, podemos relacionar atividades da área de Recursos humanos e Aprendizagem de forma geral.

Portanto a gamificação é o uso de elementos dos games, jogos, a fim de atingir determinados objetivos, sendo que através dos quais, “jogamos” por algo além de simplesmente nos divertirmos. Nesse momento, cabe uma ressalva, pelo fato do nome gamificação ser uma espécie de derivação da palavra game, muitos tendem e tenderão a associarem o conceito ao uso de jogos para o alcance de determinados objetivos, o que seria uma abordagem equivocada. O uso das estratégias contidas nos jogos, e nem todas são necessárias, como veremos mais adiante, é que definirá uma abordagem como sendo gamificada.

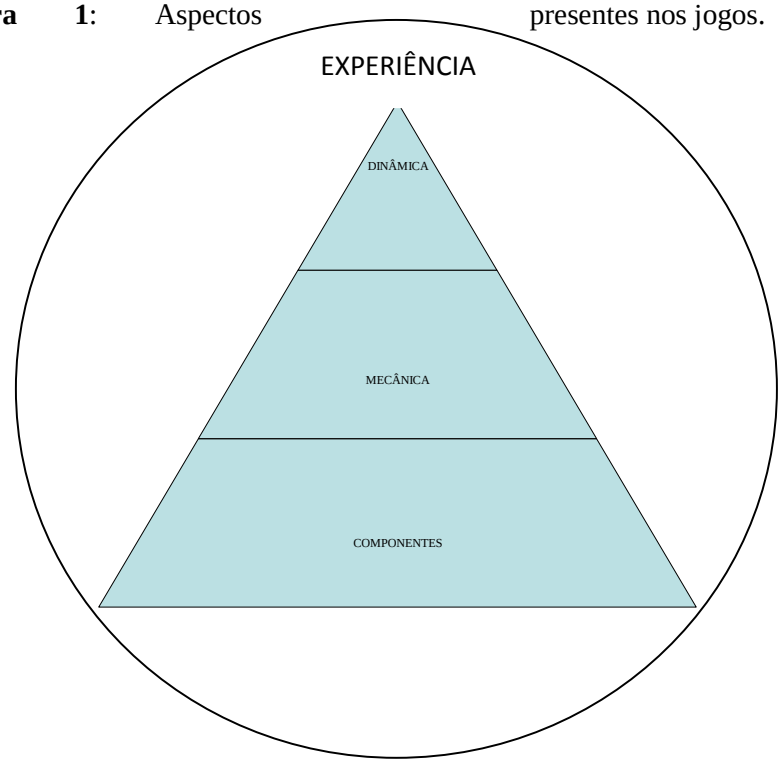
2.2.1 Características da gamificação: dinâmicas, estratégias e mecânicas

Para compreensão e utilização da gamificação é necessário identificarmos o que existem nos jogos que os tornam atrativos, engajadores e motivadores. Que padrões são recorrentes nos jogos? Que elementos são combinados para formar um game? São esses elementos que podem ser utilizados para elaborar uma proposta de atividade gamificada.

Para Werbach apud Alves (2014), "Elementos são padrões regulares que podem ser combinados de diferentes maneiras para que você construa um jogo.", ou seja, existem características que são comuns aos jogos, variando sua combinação entre cada um, existindo tanto elementos repetidos, como outros que são originados de games sociais ou on-line. O autor produz um modelo para definir os elementos, sem, no entanto, abranger todos, somente os mais comuns, consistindo em aspectos para classificação dos elementos, sendo divididos em componentes, mecânica e dinâmica.

Alves (2014) afirma que os modelos existentes sobre gamificação, se apoiam em três aspectos: mecânica, dinâmica e a estética dos jogos, sendo a sua relação, essencial para o sucesso da proposta. Vejamos a figura abaixo:

Figura 1: Aspectos presentes nos jogos.



Fonte: Imagem produzida pelo pesquisador a partir de Alves (2014, p. 43).

Para a autora, a dinâmica é formada por elementos constituintes dos padrões de coerência e regulares à experiência de quem está jogando, de quem queremos envolver. Falamos aqui não de experiências anteriores, ou vividas pelas pessoas, e sim, as que pretendemos proporcionar através dos elementos dos jogos. Entre os elementos da dinâmica a autora destaca: contrições, emoções, narrativa, progressão e o relacionamento.

As contrições seriam responsáveis por restringir o alcance dos objetivos, e diz respeito às escolhas que fazemos para solucionar um problema, estimulando nosso pensamento estratégico. As emoções seriam os sentimentos experimentados durante a experiência, tais como a alegria por ter atingido um determinado nível, ou a frustração por ter que tentar novamente. Já a narrativa é a estrutura que determina a união dos demais elementos de forma a proporcionar coerência à experiência, dando sentido a proposta gamificada e estabelecendo a conexão entre os elementos. Por sua vez, a progressão, como o próprio termo sugere, são os mecanismos responsáveis pela percepção do indivíduo, de que o mesmo está avançando, progredindo, aprendendo, de forma que ele seja motivado a prosseguir. Por fim, o relacionamento diz respeito aos aspectos utilizados para proporcionar a interação das pessoas umas com as outras.

Os próximos elementos, explicitados por Alves (2014), são os responsáveis pela mecânica dos jogos, "podem ser considerados 'os verbos' pois são eles que promovem a ação, que movimentam as coisas adiante." (P. 44), ou seja, são mecanismos utilizados para proporcionar a continuidade do game. A autora ressalta que esses mecanismos são inúmeros e destaca alguns que podemos utilizar, os mais comuns: desafios, sorte, cooperação e competição, feedback, aquisição de recursos, recompensas, transações, turnos e estados de vitória.

Os desafios seriam os objetivos propostos aos jogadores, o que eles devem alcançar, a fim de que se sintam mobilizados. O segundo, a sorte, é a utilização de mecanismos que possam indicar ao envolvido, que há uma aleatoriedade/sorte envolvida no jogo. Já a cooperação e competição, apesar de serem opostas, seria o que faz o jogador querer fazer ou construir algo junto ou superar o outro, a fim de alcançar o objetivo desejado. Depois temos o feedback, já citado em outro ponto do texto, que torna todo o processo perceptível, pois através dele, o jogador possui um retorno se suas escolhas e progresso durante o jogo.

Na proposta de gamificação voltada para o desenvolvimento da aprendizagem, o feedback, talvez seja um dos elementos que mais poderão contribuir, um vez que leva em consideração fatores da metacognição, ou seja, o indivíduo pode perceber como está ocorrendo sua aprendizagem, como ele está conseguindo aprender.

A aquisição de recursos seria a aquisição de “bônus”, algo que possa ser utilizado durante o jogo e que possa ajudá-lo a conseguir “algo maior”, não contando apenas com seu desempenho no momento de utilizá-lo. As recompensas seriam benefícios que poderiam ser conquistados durante o jogo. Consideramos que, apesar da autora ter classificado a aquisição de recursos e as recompensas como sendo dois elementos distintos, trata-se de um único elemento, pois os dois, durante o jogo, são conquistados e utilizados com a mesma finalidade, configurando-se como mesmo objetivo, utilizar um elemento conquistado, de forma a ajuda-lo no momento que decidir utilizá-lo a fim de conquistar algo de modo mais “fácil”, por exemplo.

As transações seriam os mecanismos de compra, venda e trocas de recursos que podem ser utilizados durante o jogo, proporcionando uma interação ainda maior ao game. Por sua vez, os turnos seriam a alternância de jogadas entre um indivíduo e outro. E por fim, os estados de vitória são as representações de quem alcançou determinados objetivos, seja o time campeão, que alcançou o maior número de pontos, entre outros.

Não desmerecendo os demais aspectos, mas a compreensão dos elementos que configuram a mecânica do jogo é a principal responsável por tornar uma proposta de gamificação engajadora, motivadora, enfim, eficaz. Pois são os elementos de movimentação, os que atraem o participante para o universo construído de competição/colaboração, despertando os diversos sentimentos nos que se propõem a alcançarem os objetivos.

Na base da pirâmide (fig. 1), estão os componentes, formas específicas de como configuram-se a dinâmica e mecânica do jogo, ou seja, como realizam-se no jogo propriamente dito. Os elementos ressaltados são: realizações, avatares, badges, “boss fights”, coleções, combate, desbloqueio de conteúdo, doar, placar, níveis, pontos, investigação ou exploração, gráfico social, e bens virtuais. Vamos a explicação de cada uma delas:

As realizações seriam os mecanismos de recompensas pelos cumprimentos dos desafios propostos; os avatares seriam representações virtuais dos jogadores, como se fossem sua personificação; os badges, as representações visuais dos resultados alcançados; os “Boss Fights”, os desafios mais díficies, como os proporcionados para mudanças de níveis; as coleções, a representação de suas conquistas; os combates, os desafios que são lançados; o desbloqueio de conteúdos, a atribuição de uma tarefa para ter acesso a um conteúdo específico; doar, a ajuda oferecida a outros jogadores; placar, a colocação do jogador, e seu ranqueamento entre os demais jogadores, visualização do nível em que se encontra, entre outros; os níveis, os graus de dificuldade enfrentados durante o game e que proporciona o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas a medida que o indivíduo progride;

os pontos, a contagem acumulada ao longo do jogo; a investigação ou exploração, a busca por algo que deve ser alcançado, promovendo experiências experimentadas durante o processo; o gráfico social, uma tentativa de extensão da vida social do jogador; e, por fim, os bens virtuais, os objetos ou vantagens a que os jogadores estão dispostos a adquirirem por meio de moedas virtuais ou reais.

Para Alves (2014) os elementos que compõem os componentes destacados na pirâmide proposta por Werbach dizem respeito à prática do que está sendo direcionado pela dinâmica e mecânica do sistema do jogo. Resumindo, a autora afirma que "a dinâmica é responsável pelo direcionamento, pela estrutura do sistema gamificado, já a mecânica diz respeito aos mecanismos que serão utilizados e para os quais os componentes serão fundamentais."

2.3 A Gamificação na Educação

A proposta desse trabalho é a aplicação de estratégias gamificadas em situações que favoreçam a promoção da aprendizagem. Para isso, é necessário que compreendamos o que significa aprender. Ao pesquisarmos o conceito de aprendizagem, encontramos definições como: "é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação[4]." . A partir dessa compreensão, se ela é um processo, podemos inferir que ela é composta por etapas, e que são resultados de experiências que nos remete as vivências provocadas através dos jogos.

Alexandre (2010, p. 52-53),

> [...]a aprendizagem é vista como um processo de mudança de comportamento obtido por meio da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais resultantes da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente em que se vive, levando em consideração os conceitos culturais que o grupo social conhece e considera correto.

[4] http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem

Já a autora, acrescenta a noção de contribuição de fatores emocionais e ambientais como contribuintes de um processo de aprendizagem, sendo que os games podem funcionar como motivadores desse processo de aprendizagem.

Alves (2014, p. 54) atenta para questão de que

> "... você se lembra de alguma situação na qual aprendeu algo muito rapidamente como resultado de seu interesse pelo assunto em questão. Também não tenho a menor dúvida de que você se recorda ainda mais de algum momento da vida em que, apesar da necessidade de aprender algo, isso lhe custou muito principalmente se você não conseguia ver a relevância que isso poderia ter em sua vida."

Nesse trecho, a autora alerta para questão da motivação que tanto influencia no processo de aprendizagem, pois tendemos a aprender mais rápido e fácil, algo que faz parte de nossos conhecimentos prévios, experiências, e que de alguma forma nos interessa. Diz respeito a nossa área de interesse, aquilo que encontramos significado e percebemos a importância que fará se obtivermos aquele conhecimento.

Ainda segundo Alves, teorias atuais sobre aprendizagem subjazem conceitos como heutagogia (do grego: heuta, auto + agogôs, guiar) no qual o aprendiz é o único responsável pelo seu processo de aprendizagem, e para isso necessitam de motivação, que poderá conduzir e facilitar toda a ação. Essa motivação deve levar a aspectos relevantes a vida do aprendiz, de forma que possa levar a informação para sua memória de longo prazo.

Quando se falou, logo no início do capítulo, sobre os jogos estarem relacionados com a definição de ser uma atividade voluntária, que o indivíduo realiza de acordo com seus interesses, essa ideia está associada à motivação que será uma característica muito importante no desenvolvimento da gamificação. Será a partir dela que todo processo de criação de estratégias será elaborado, levando em consideração a motivação do aprendiz, e para isso é necessário à compreensão sobre como ocorre a motivação nos indivíduos.

Segundo a etimologia da palavra, motivação vem do verbo latino *movere* e substantivo *motivum*, que hoje equivalem ao termo semanticamente compreendido por motivo, ou seja, aquilo que move a pessoa a desenvolver uma ação. Essa motivação, segundo Bzuneck (2009), "tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou um conjunto de fatores, ora como processo" (P. 09) e que a dinâmica dos mesmos levam a escolhas que direcionam comportamentos ao alcance de determinados objetivos.

Segundo o autor, todos nós dispomos de recursos pessoais que podem ser direcionados para o desenvolvimento de determinada atividade. No entanto, será a motivação,

a responsável pela continuidade ou não da atuação desses recursos para o alcance do objetivo. Para ele, existem fatores que representam essa motivação, podendo atuar de forma isolada ou em interação, e que no contexto de sala de aula são diferentes de outras atividades humanas, tais como, esportes, lazer ...

A motivação do aluno estaria relacionada com seus mapas mentais, situados no contexto de sala de aula, sendo a natureza das atividades, cognitiva, devendo realizar processos mentais que ninguém pode fazer por ele. Portanto, o contexto de sala de aula deve ser levado em consideração ao estabelecer princípios de motivação voltados para aprendizagem.

A motivação pode ter determinados efeitos, sendo eles imediatos ou finais, de acordo com Bzuneck (2009), sendo perceptíveis em sala de aula, os imediatos, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos em determinadas tarefas correspondentes do processo de aprendizagem, podendo os mesmos ter escolhido outra ação a desenvolver. Para tanto, o aluno que não lança mão de seus recursos pessoais para o desenvolvimento das tarefas, é considerado desmotivado.

Fica claro aqui, o envolvimento pessoal do aluno, como fator preponderante para classificação da motivação, sendo ela positiva de acordo com a qualidade do envolvimento do indivíduo, ou seja, quanto mais ele emprega recursos de forma qualitativa, mais ele está motivado. Para isso, é necessário que o aprendiz possa ter consciência e refletir sobre seu processo de aprendizagem, percebendo de que forma aprende, e quais estratégias são as mais eficazes para o alcance dos objetivos.

Bzuneck (2009) apresenta algumas tendências atuais nos estudos sobre motivação, ressaltando as contribuições associadas à abordagens cognitivistas ou sociocognitivistas, dentre as quais cabe citar a classificação das tendências modernas, elaboradas por Pintrich e De Groot (1990). Os autores estabelecem três categorias relacionadas aos aspectos motivacionais: a expectativa, que estaria relacionada com as crenças da pessoa quanto a sua competência em realizar determinada tarefa, podendo ser associada à pergunta “posso realizar essa tarefa?”; o valor, que estaria relacionado à importância e interesse que posso demonstrar por determinada atividade, podendo ser associada à pergunta “por que devo fazer essa tarefa?”; e por fim, o afetivo, que poderia ser “representado pelas reações emocionais às tarefas, como a ansiedade, particularmente nas avaliações, autovalorização, irritação, orgulho, entre outras.”

Essas características são citadas por Guimarães (2009, p. 37)

> “Curiosidade, interesse, persistência, atenção, prazer e alegria podem caracterizar a participação de uma criança pequena em situações de aprendizagem. No entanto, quando esta fica mais velha e avança em escolaridade, este tipo de envolvimento parece ficar restrito a situações fora da sala de aula. Os estudiosos da motivação intrínseca têm produzido, nos últimos anos, conhecimentos que podem auxiliar o professor em seu trabalho de despertar o interesse dos alunos sobre os conteúdos escolares.”

Percebemos que há um interesse em despertar a motivação do aluno, buscando a retomada de características que as crianças demonstram ao longo da primeira infância. Esses são aspectos buscados pela gamificação, como veremos adiante, mas a autora cita ainda, a motivação intrínseca como fator que poderá ser utilizado para o alcance dessa tarefa. Por isso, se mostra relevante algumas considerações acerca da motivação intrínseca e extrínseca no processo de engajamento de pessoas.

Para Guimarães (2009, p. 37)

> “A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal comprometimento com uma atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual do aluno, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma. Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento.”

Podemos compreender que a motivação intrínseca está associada ao indivíduo, sendo algo manifestado de dentro para fora, e, em tratando-se de aprendizagem, é aquele cujo o interesse em aprender não depende de fatores externos. Esse talvez seja o sonho de todo professor, que toda atividade-fim, por si mesma, fosse interessante e suficiente para que o aluno atingir o objetivo escolar, a aprendizagem.

No entanto devemos levar em consideração que em situações de ensino e aprendizagem, o professor pode e deve assumir um papel de “provocador” a fim de aperfeiçoar essa motivação no aluno. É o caso de apresentar algo/assunto/conteúdo que seja do interesse do indivíduo, e quando isso não for possível, que a metodologia utilizada seja atraente.

Baseado nisso, a autora afirma e propõe uma indagação: “ ... os alunos ... também podem aprender por almejarem altas notas, aprovação escolar ou agradar pais e professores. Quais são, então, os argumentos para se privilegiar a motivação intrínseca dos alunos para as atividades escolares?”. As respostas apresentadas pelas mesmas são a de que geram uma maior satisfação dos alunos, aumenta a concentração ao ponto de perderem a noção do tempo,

enfim, fatores associados a gamificação. Portanto fica evidente a importância da utilização e do desenvolvimento da motivação intrínseca para o uso da gamificação e elaboração de suas propostas.

Outro fator que mostra-se relevante, e talvez a atuação da gamificação busque o seu desenvolvimento, é a motivação extrínseca que

> "... tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades. No contexto escolar, destaca-se uma avaliação cognitiva das atividades como sendo um meio dirigido a algum fim extrínseco, ou seja, o aluno acredita que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados, como, por exemplo, elogios, notas, prêmios ou ajudará evitar problemas." Guimarães (2009, p. 38)

Então a motivação intrínseca percorre o caminho inverso, algo externo é que desperta o interesse para realização de determinada tarefa ou objetivo. Nesse caso, o papel do professor mostra-se ainda mais essencial e importante, uma vez que sua intervenção poderá motivar o aluno à aprendizagem ou afastá-lo disso. Percebemos aqui a utilização de um dos elementos dos games e que pode ser utilizados em propostas gamificadas, as recompensas, sendo as mesmas, elementos que podem levar o aluno ao desenvolvimento de determinadas atividades.

Refletimos até aqui sobre aspectos relacionados à aprendizagem e motivação que nos auxiliam na compreensão e elaboração de propostas de aprendizagem. Dentre essas propostas, surge a gamificação que "em sua essência, no campo da aprendizagem é uma ferramenta a mais que você deve levar em sua caixa e não a única, nem tampouco substitui as demais" (ALVES, 2014). Assim, ela vem sendo utilizada na educação como uma ferramenta de design instrucional, ou seja, soluções de aprendizagem, sendo que existem diversos modelos, e quase todos baseados no clássico ADDIE[5].

Alves (2015) revela sua preferência pela utilização de diversos modelos que funcionariam como um checklist dos aspectos essenciais para elaboração de uma solução de aprendizagem. Portanto apresentaremos alguns modelos que podem auxiliar no processo de gamificação, servido como roteiros das partes a serem contempladas.

---

[5] ADDIE - Analysis(Análise, design (desenho), development (desenvolvimento), implementation (implementação) e evaluation (avaliação). Método de design instrucional.

O primeiro modelo a ser considerado é o do norte americano, Keller (2000), que é baseado em 4 fatores: atenção, relevância, confiança e satisfação. Ao construirmos nossa solução de aprendizagem, o autor propõe que devemos levar em consideração, primeiramente, a forma como podemos atrair a atenção do aluno. Passada essa etapa, o outro fator a ser considerado é o da relevância, a importância do que vai ser abordado, e para isso seja alcançado de forma satisfatória, ele apresenta seis estratégias a serem utilizadas: ativação dos conhecimentos prévios dos alunos como possibilidade de utilização para desenvolvimento de habilidades que eles ainda não possuem; demonstração da utilidade do mesmo no cotidiano; sua utilização futura; sua relação com os objetivos propostos; utilização de apoio nas atividades, sejam vídeos ou até mesmo alunos que aprendem mais rápido; e uso de diferentes métodos de aprendizagem de forma que o aluno possa escolher a melhor.

O próximo fator considerado é o da confiança, o desenvolvimento, nos aprendizes, do sentimento de que são capazes de aprender, podendo ser realizado através de utilização de atividades iniciais menos complexas, percepção clara do aluno quanto aos objetivos, o que se espera dele, e ainda, feedbacks de seu processo como aponta Alves (2015). Por fim vem a satisfação, a percepção por parte do aluno, de que valeu a pena todo o processo ou o seu resultado final.

Outro modelo apresentado pela autora é a teoria de Malone (1981) sobre a motivação intrinsicamente motivadora a qual aborda o poder de motivação e diversão dos games. Para ele

> "Uma atividade é dita ser motivada intrinsecamente, se as pessoas se empenham nela 'para o seu próprio bem', se eles não exercerem a atividade, a fim de receber alguma recompensa externa, como dinheiro ou status. Vou usar as palavras "diversão", " interessante"," cativante ", " atraente " e " intrinsecamente motivador ", todos mais ou menos indistintamente, para descrever tais atividades .." Malone (1981, p. 335).[6]

ou seja, é intrinsicamente motivado quando não depende de fatores externos, recompensas, para demonstrar interesse sobre determinada atividade.

Para Malone (1981), existem três elementos que podem tornar qualquer ambiente em intrinsicamente motivador: o desafio, a fantasia e a curiosidade. Quanto ao desafio, Alves (2014) afirma que "Para um ambiente seja desafiador é necessário que ele envolva metas a

[6] An actfity is said to be intrinsically motivated if people engage in it "for its own sake," if they do not engage in the activity in order to receive some external reward such as money or status. I will use the words "fun," "interesting," "captivating," "appealing," and "intrinsically motivating," all more or less interchangeably, to describe such activities.

serem alcançadas e incerteza quanto aos resultados. As metas são importantes em ambientes intrinsicamente motivadores e elas precisam ser significativas para quem está envolvido neste ambiente". O desafio deve proporcionar ao aluno a percepção de como está indo na atividade, bem ou mal, a fim de possa desenvolver sua autoestima a medida que seu desempenho vai melhorando.

A fantasia é descrita pela autora como sendo um elemento vantajoso, tanto emocional, como cognitivamente, para o desenvolvimento de design de ambientes instrucionais, sendo o aluno/jogador inserido em um universo "não" real, mas do qual ele sente-se parte, e busca atingir os objetivos propostos através daquele ambiente. As vantagens cognitivas podem ser relacionadas com a ativação dos conhecimentos prévios para compreensão de algo novo, e as emocionais, relacionadas aos sentimentos de ajuda, vingança, entre outros.

Por fim, o terceiro elemento, a curiosidade tem como característica mais importante, segundo Malone (1981) e Alves (2014), o grau em que os ambientes instrucionais criados tendem a despertar ou satisfazer nossa curiosidade, podendo ser ativadas, a sensorial e cognitiva. Para isso, fatores como novidade, complexidade de informações são utilizados, não devendo ser muito complicados ou muito simples, sendo "um ambiente com complexidade ideal [...] aquele em que o aprendiz sabe o suficiente para ter expectativas sobre o que acontecerá, mas eventualmente ocorre algo diferente do esperado" Alves (2014).

Outro modelo utilizado em soluções de aprendizagem é o da teoria do recondicionamento operante, baseada nos estudos behavioristas e de Skinner. Em relação a essa teoria, ressaltamos o desenvolvimento da motivação, alcançada através do engajamento do aluno a uma determinada atividade. Por exemplo, a fim de ele continue engajado, pode ser utilizado ao intervalo variável de reforço, previsto pelos estudos do autor, que consiste no uso variável de esforço, recompensado aleatoriamente o que ocasiona a continuidade do esforço.

Alves (2014) apresenta uma variação do comportamento operante conforme a "tabela de definição de Agenda de recompensa", a seguir:

Tabela 3: Definição de agenda de recompensas

Agenda de recompensas	Definição
Relação variável	O reforço de um comportamento é fornecido em intervalos imprevisíveis.
Relação fixa	O reforço por um comportamento é fornecido após um determinado número de vezes que um comportamento é exibido.

Intervalo fixo	O reforço por um comportamento é oferecido depois de um intervalo de tempo fixo.
Intervalo variável	O reforço por um comportamento é fornecido depois de um intervalo variável de tempo.

Fonte: ALVES (2014, p 66)

O tipo de recompensa (reforço) que vai ser utilizado depende de qual comportamento queremos do aprendiz.

Baseados em algum desses modelos ou até mesmo em outros, podemos criar soluções de aprendizagens gamificadas que proporcionem uma aprendizagem mais engajadora, motivando o aluno a desenvolver suas habilidades cognitivas de forma atrativa.

2.3.1 Os jogos educativos e aprendizagem baseada em jogos

Após algumas considerações acerca da gamificação aplicada à educação, é pertinente que percebamos a dinâmica do uso de jogos com finalidade educativa e/ou aprendizagem baseada em jogos. Brougère (2002) nos adverte: "Não nos enganemos: não é o jogo que é educativo, é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores", ou seja, será a finalidade, o objetivo para o qual o jogo é definido e eleaborado que configura se sua função é educativa ou não.

O autor estabelece algumas reflexões sobre a relação entre o jogo e a educação. Também analisa o valor educativo do jogo: se o mesmo está na atividade em si ou em segundo plano, ou seja, se o indivíduo joga e, consequentemente, acaba aprendendo algo, ou se o mesmo é direcionado direto para aprendizagem. Em seguida, ele estabelece uma relação entre quatro elementos do jogo com a ação educativa: regra, decisão, frivolidade e incerteza, O autor aponta que os dois últimos parecem opostos aos propósitos da educação, e que a decisão não é compatível com os modos da educação dita como tradicional.

Dessa forma, Brougère (2002, p. 9-10) aborda a ideia da educação informal, sendo

> [..] ela permite introduzir a ideia essencial de que a educação pode acompanhar outras atividades sem ser apresentada em sua estruturação ou finalidade. É romper com uma visão de educação que pode ser apenas o resultado de um processo consciente e voluntário.[...] Uma situação

> educativa pode não produzir efeito educativo algum, e uma situação "comum" pode ter efeitos educativos.

Situações as quais não estariam diretamente direcionadas para aprendizagem, mesmo assim poderiam cumprir o papel de ação educativa, sem, entretanto possuir essa finalidade. Daí

> "se um jogo é educativo, isso aconteceria de um ponto de vista informal, isto é, como um efeito que acompanharia essa experiência [...] o efeito pretendido pelo jogador relaciona-se ao prazer, mas pode encontrar de forma aleatória, uma experiência de aprendizagem.". (Brougère, 2002, p. 10).

É através do caráter informal educativo que o jogo assume uma função de colaborador da aprendizagem, pois a finalidade do jogador, muitas vezes, é a sensação proporcionada, seja prazer, curiosidade, expectativa, mas que não impede a possibilidade de aprendizagem através de novas experiências percebidas.

Percebemos que o jogo em si não possui essa finalidade, mas apresenta um potencial educativo que reside em dois eixos, como aponta o autor: na exploração e no divertimento, através dos quais o indivíduo/jogador acaba aprendendo de maneira informal. A exploração dá-se através da curiosidade em conhecer como funciona ou para que serve determinado objeto ou ambiente criado, a partir do qual gerará conhecimento. Já o divertimento é proporcionado por elementos da vida cotidiana que seriam acentuados a fim de despertar emoções como o prazer.

Portanto, os jogos ditos "educativos" o são em um aspecto secundário, possuindo esse caráter sem, no entanto, ser o objetivo principal. São denominados dessa forma porque motivam o processo de aprendizagem, de alguma maneira. Assim, Botelho (2004, p. 1) afirma que "basicamente, jogos educacionais se constituem por qualquer atividade de formato instrucional ou de aprendizagem que envolva competição e que seja regulada por regras e restrições", ou seja, retoma elementos presentes nos jogos, os quais citamos anteriormente, como regras e competição, associado à aprendizagem.

Cabe aqui ressaltar a existência de diversos tipos de jogos que, segundo Tauroco (2004, p. 02), podem ser "classificados de acordo com seus objetivos, tais como jogos de ação, aventura, cassino, lógicos, estratégicos, esportivos, role-playing games (RPGs), entre outros. Alguns desses tipos podem ser utilizados com propósitos educacionais." Observamos, portanto, que sua classificação surge, dependendo da finalidade principal.

Nesse momento, pode surgir uma dúvida: qual o melhor tipo de jogo a ser utilizado para gerar aprendizagem? A resposta está no público para o qual o mesmo será direcionado. Devemos pensar que o sucesso no alcance do objetivo será o de utilizar a estratégia/jogo correta(o) de acordo com os interesses, o contexto do público alvo. Dessa forma, Alves (2014, p. 75) afirma:

> Assim como existem diferentes temperamentos, diferentes tipos psicológicos e estilos de aprendizagem, há também diferentes tipos de jogadores. Esses tipos interferem diretamente na forma como cada um deles interage com o meio, com outros jogadores e também com o jogo em questão.

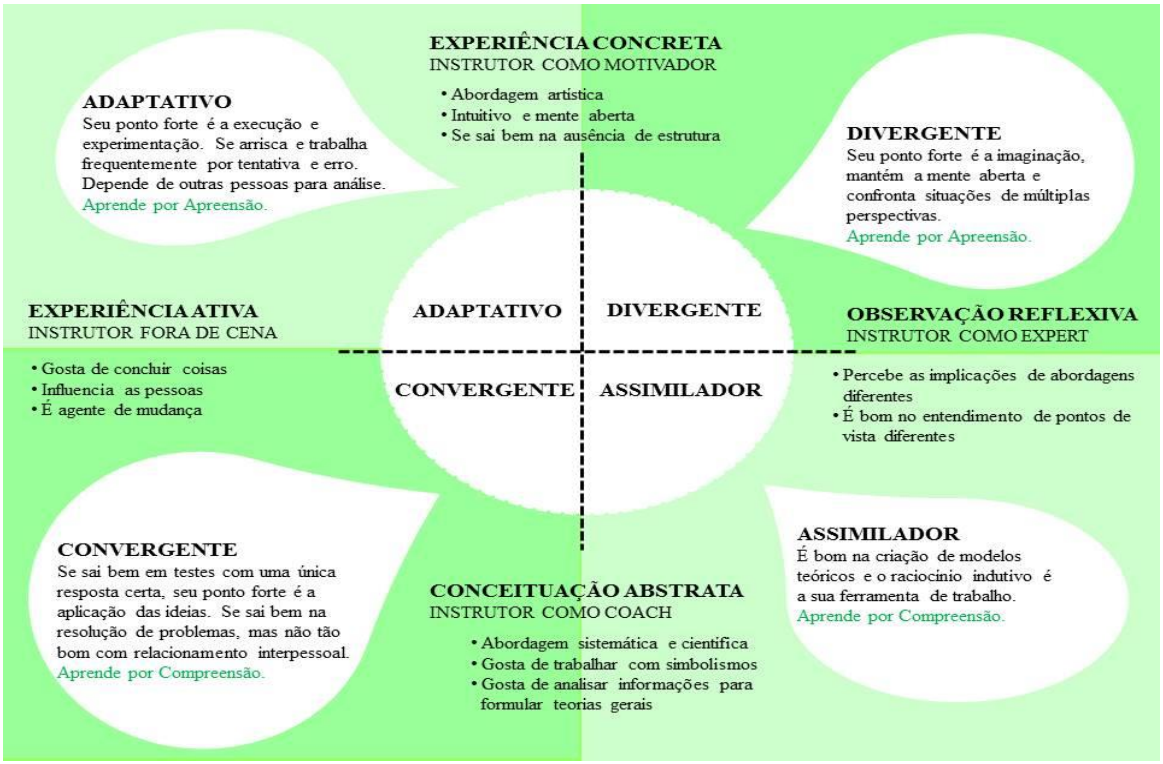
A escolha ou adaptação de um jogo com objetivos educativos deve levar em consideração o perfil dos jogadores (temperamentos), os estilos de aprendizagem e os tipos de jogadores, como propõe a autora. No entanto, neste trabalho, iremos discutir apenas os dois últimos, uma vez que o público alvo de nossa pesquisa são indivíduos com personalidades e perfis diferentes e que, tais variáveis não serão utilizadas, pois se configura sem relevância para nosso estudo.

Em relação aos estilos de aprendizagem, a autora aponta que "As pesquisas em educação têm demonstrado, ao longo do tempo, que pessoas diferentes possuem formas e ritmos diferentes de aprendizado. Essas formas particulares de perceber e processar novas informações são conhecidas como estilos de aprendizagem". (ALVES, 2104, p.78) Ou seja, é o modo como cada indivíduo responde as situações de aprendizagem. Isso é muito importante para elaboração de uma proposta gamificada, uma vez que ela deverá ser elaborada levando em consideração o público alvo e sua maneira de aprender.

De acordo com Chapman (2005), o pesquisador David Kolb desenvolveu, em 1984, uma teoria sobre os estilos individuais de aprendizagem das pessoas, dividindo-os em quatro estágios distintos: o da experiência concreta, a observação reflexiva, a conceituação abstrata e a experimentação ativa. Cada uma delas estando relacionada a uma ação diferente diante do "novo": sentir, observar, pensar e fazer, respectivamente.

Segundo o autor, a combinação de dois estilos preferidos dentre os quatro estágios, representará um tipo de estilo de aprendizagem, os quais Kolb (1984) denominou de: divergente (divergência), assimilador (assimilação), convergente (convergência) e adaptativo (acomodação). Alves (2014) utiliza a tabela abaixo para representar os estilos de aprendizagem de David Kolb:

Figura 2: Estilos de Aprendizagem de David Kolb



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de ALVES (2014, p. 79).

De acordo com a tabela de Alves (2014) e Chapman (2005), a partir dos estudos de Kolb, cada um dos estilos apresenta características diferentes. O divergente seria a combinação entre a experiência concreta e a observação reflexiva, entre o sentir e o observar, tratando-se de pessoas que conseguem perceber diferentes pontos de vista, com imaginação aguçada e interessadas em pessoas e com preferência a trabalhar em grupos.

O assimilador combina a observação reflexiva com a conceituação abstrata, o observar e o pensar, sendo que esse tipo de aprendizagem possui preferência por ideias e conceitos, compreendendo-os e tornando-os mais claros e lógicos. As pessoas desse estilo são menos interessadas em pessoas, preferindo leituras, palestras e análises de modelos.

Já o convergente, relaciona a conceituação abstrata com a experiência ativa, o pensar e o fazer, assim, busca resolver problemas de forma prática e objetiva. Essas pessoas são inclinadas a atribuições mais práticas e que necessitam de menos relacionamentos interpessoais, gostando de "experimentar com novas ideias, simular e trabalhar com aplicações práticas." (CHAPMAN, 2005, p. 9).

Por fim, o adaptativo, uma combinação entre a experiência ativa e a experiência concreta, entre o fazer e o sentir, sendo característica sua habilidade com a execução de

tarefas, sempre experimentando o que sugere sua intuição, confiando em outras pessoas para obter mais informações e realizar suas análises. São pessoas com muita ação e iniciativa na execução de tarefas, preferindo trabalhar em equipe.

De acordo com Chapman (2005, p. 02),

> Kolb diz que idealmente (e por inferência nem sempre) este processe representa um círculo de aprendizagem ou espiral onde o aprendiz 'toca todas as bases', isto é, um círculo de experiência, reflexão, pensamento e atividade. Experiências concretas ou imediatas conduzem a observações e reflexões. Essas reflexões são então assimiladas (absorvidas e traduzidas) em conceitos abstratos com implicações para a ação, que a pessoa pode ativamente testar e com as quais experimentar o que, por sua vez, habilita a criação de novas experiências.

Para o Chapman (2005), todos os indivíduos passam pelo "círculo", ou seja, pelos quatro estágios de aprendizagem, sendo que, de acordo com suas características pessoais, assumem um estilo de aprendizagem dentro os quatro que ele explicitou.

Segundo Alves (2014), outros estudos sobre os estilos de aprendizagem foram produzidos, especialmente no campo da Programação Neurolingística (PNL), que definiram três estilos, divididos em categorias: Visual, Auditivo e Cinestésico. Os aprendizes visuais seriam aqueles que gostam de imagens, diagramas, tabelas, necessitando de ver "algo" para compreender um determinado assunto, tendo dificuldades em aulas expositivas e explicações muito longas.

Os auditivos preferem receber explicações orais, tendo dificuldades em "seguir orientações escritas ou para completar atividades que incluam leitura" (ALVES, 2014, p. 79). E por último, os aprendizes cinestésicos que aprendem fazendo, executando ações, precisando experimentar para aprender algo.

Dessa forma, percebemos que as pessoas possuem formas diferentes de aprender, estilos diferentes de aprendizagem, devendo ao professor levar em consideração cada um dos estilos de seus alunos a fim de elaborar uma estratégia de aprendizagem gamificada que seja eficaz. Vale ressaltar, o lembrete de Alves (2014, p. 80) sobre esses estilos:

> [...] estilo de aprendizagem não é o mesmo que inteligência. A forma como alguém prefere aprender não diz respeito ao quão inteligente esta pessoa é. Há apenas um estilo preferencial para receber informação. O estilo preferencial de aprendizagem determina como a pessoa assimila, entende, retém, recupera e reproduz uma informação, por isso é tão importante para o design de soluções de aprendizagens gamificadas.

A fim de utilizarmos a gamificação na educação de forma eficaz, cabe ainda uma reflexão sobre os tipos de jogadores existentes, uma vez que utilizaremos estratégias de jogos para engajarmos os alunos em nossas aulas. Assim, cabe observar o comportamento dos jogadores durante sua atividade, ou seja, observando o que gostam de fazer.

De acordo com Alves (2014), o pesquisador Richard Allan Bartle, em 1996, dividiu em quatro, os tipos de jogadores, levando em consideração suas características, preferências de interação e comportamento. Dessa forma, os estilos de jogadores foram classificados assim: predadores ou assassinos; conquistadores ou realizadores; comunicadores ou socializadores e exploradores, cada um com características próprias.

Os predadores seriam aqueles jogadores que o único objetivo no jogo é a vitória, não importando nada além disso, estando dispostos a utilizar quaisquer artifícios para isso. Segundo a autora, seu comportamento pode ser agressivo se sua liderança estiver ameaçada, sempre impondo suas ideias e vontades aos outros. Sua intenção é de agir sobre o jogo como um todo.

Os conquistadores, por sua vez, objetivam agir em relação ao mundo, no caso, ao ambiente do jogo, buscando a liderança e diferenciando-se dos predadores, pelo fato de manterem um relacionamento cordial com os demais jogadores. Eles tentam realizar suas tarefas, buscando suas recompensas para atingirem seus objetivos, agindo sobre o ambiente.

Em seguida vêm os exploradores, que de acordo com Alves (2014) estão "em busca das razões e dos motivos [...] das premissas que mobilizam o jogo. Ele está sempre tentando descobrir o máximo possível sobre o ambiente do jogo e seus desafios." Eles são investigadores e estudiosos dos melhores métodos para se alcançarem os objetivos, utilizando diversas possibilidades para "descobrirem" o que acontece, buscando, através da socialização, mostrar seus conhecimentos e aprenderem um pouco mais através da interação com o ambiente.

O último perfil seria o dos comunicadores, cujo um dos interesses é a interação com outros jogadores, e para esse fim utilizam-se dos jogos. Esse tipo tende a ficar atento ao que os outros estão fazendo, aprendendo com eles, compartilhando experiências e interagindo com todo o jogo. Apresentamos abaixo uma figura com os tipos de jogadores segundo Bartle.

Figura 3: Tipos de jogadores segundo Richard Allan Bartle

Fonte: ALVES (2014, p. 82)

Alves (2014) apresenta ainda, uma série de pensamentos que, segundo Kapp (2014), seriam típicos de cada um dos perfis apresentados na figura acima. Por questões didáticas, apresentamos esses pensamentos no formato de tabela que pode ser vista abaixo.

Tabela 04: Pensamentos comuns a cada tipo de jogador segundo Kapp (2014) citado por Alves (2014)

TIPOS DE JOGADORES	PENSAMENTOS CARACTERÍSTICOS
Predadores (Assassinos)	"Vou matar você"; "Vou destruir aquela pessoa"; "Saia do meu caminho"; "Morra".
Conquistadores (Realizadores)	"Desculpe, não posso ajudar você, estou muito ocupado"; "Sim, posso ajudar, mas vamos negociar. O que eu ganho com isso?"; "O que eu preciso fazer para ir para o próximo nível?"; "Você pode me dizer qual é o jeito mais rápido de ultrapassar este nível?"
Exploradores	"Imagino o que deva existir ali"; "O que acontece se eu clicar no telhado?"; "Você sabia que se você caminhar três passos para o norte e um passo para o leste será teletransportado para outro quarto?"; "Deixe-me mostrar a você como chegar lá"
Comunicadores (Socializadores)	"Seja bem vindo"; "Você gostaria de conhecer meus amigos?"; "O que você está procurando?"; "Onde você conseguiu este chapéu maravilhoso?"

Fonte: ALVES (2014, p. 82-85).

Para elaborarmos uma proposta de gamificação eficaz, faz-se necessário que pensemos no público alvo da intervenção, do que gostam, que ação queremos que eles

executem conforme seus anseios, objetivos e expectativas. Na tentativa de engajar os alunos para o alcance dos objetivos de aprendizagem, muitas propostas de ensino têm surgido utilizando jogos.

Monsalve (2014) destaca alguns termos que são alusivos ao GBL (games-based learning), configurando-se como uma espécie de tipos de jogos utilizados em apoio à aprendizagem, são eles: jogos de computadores, simulações, quest, jogos de simulação de computador e jogos sérios. Os jogos de computadores seriam aqueles executados com o auxílio de um programa de computador; as simulações seriam a elaboração de um sistema fictício que representa uma atividade real, sendo que a de computador, utiliza-se também de um programa de computador; a *quest* ou *quest-based learning* é possibilidade dada aos estudantes de escolherem o objeto de suas aprendizagens dentro do currículo de aula, "ou seja, é centrado na experiência curricular individualizada e personalizada, onde os estudantes escolhem as atividades, chamadas de 'missões', ao invés de atribuições por parte do professor" (MONSALVE, 2014. P. 38).

Em nossa observação empírica, percebemos uma crescente utilização dos jogos nas salas de aulas como tentativa de engajamento dos alunos para o alcance de objetivos de aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem mais "divertida". Prensky (2001) faz as seguintes considerações sobre o perfil das pessoas na relação com o mundo digital

> Como devemos chamar esses "novos" alunos de hoje? Alguns se referem a eles como a geração N- [para Net] ou geração D- [para a televisão digital]. Mas a designação mais útil que encontrei para eles é **Nativos digitais**. Nossos estudantes de hoje são todos "nativos" da linguagem digital de computadores, videogames e da Internet. Então, o que será do resto de nós? Nós que não nascemos no mundo digital, mas que em algum momento, mais tarde, em nossas vidas, tornar-se-á fascinado por/e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, os **Imigrantes digitais**. A importância da distinção é esta: Como os Imigrantes Digitais podem aprender? P. 1-2[7] Tradução e grifo nosso

A maioria dos professores está incluída na categoria de imigrantes, e isso configura-se em um desafio na utilização dos jogos como ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem. Como "esses imigrantes podem aprender"? A utilização dos jogos,

[7] "What should we call these "new" students of today? Some refer to them as the N-[forNet]- gen or D-[for igital]-gen. But the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet. So what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants. The importance of the distinction is this: As Digital Immigrants learn [...]" PRENSKY (2001, p. 1-2)

especialmente os digitais, requer uma habilidade mínima de conhecimento desse "mundo" para que o objetivo de sua utilização seja alcançado.

2.3.2 **A gamificação na sala de aula**

A utilização da gamificação pode se realizada em diversas áreas e segmentos em que a finalidade seja a de engajar pessoas para execução de determinadas atividades. De acordo com Alves (2014, p. 104) "Algumas áreas, entretanto, têm se destacado no uso do Gamification, obtendo sucesso e alcançando benefícios mensuráreis, como nos exemplos a seguir: acelerar a velocidade para alcançar o mercado [...] promoção de um produto [...] aumentar engajamento dos clientes".

No entanto, segundo Viana (2013, p. 108),

> Talvez seja a educação uma das áreas em que se tem maior expectativa com relação à extensão de benefícios passíveis de serem alcançados com a gamificação. Segundo a opinião de renomados especialistas no tema, trata-se apenas de uma questão de tempo até que as escolas passem a incluir aspectos dos jogos no aprendizado, flexibilizado currículos de ensino universais em prol de uma maior adaptação à individualidade de cada aluno.

Observamos, então, que a gamificação encontra, na educação, uma área muito propensa e com muitas possibilidades de utilização. Conforme Alves (2014) e Fardo (2013), a gamificação utilizada na Educação ainda possui poucas referências e relatos de experiências em língua portuguesa, por isso muito do que se encontra em português refere-se a estudos de autores norte-americanos. Segundo o Fardo (2013), isso se deve ao fato dessa linguagem ser pouco conhecida e dominada pelos educadores a fim de que possam utilizá-la de forma satisfatória. Entretanto, ele afirma que

> [...] que a maioria das escolas já utiliza, praticamente desde que foram criadas, muitos dos elementos que são encontrados nos games. Assim, um aluno entra na escola no primeiro nível, o mais básico (jardim de infância ou maternal), e a partir desse ponto começa a avançar para outros níveis mais difíceis, um por ano. Se falhar em algum deles, tem a chance de repetir, mas repete uma grande parte do processo (geralmente um ano inteiro). Para poder avançar nos níveis, precisa obter certa quantia de pontos (notas) em um número determinado de desafios (provas e testes escolares). Após cada teste,

> o aluno recebe o feedback do seu desempenho (quando o professor corrige a prova e retorna o resultado ao aluno). (FARDO, 2013, p.18)

Ou seja, alguns elementos utilizados durante o processo de gamificação, já são conhecidos pela educação em geral, desde os métodos mais tradicionais aplicados em sala de aula. Porém, isso não significa dizer que trata-se de gamificação, pois os elementos motivadores e engajadores para os nossos "nativos digitais" não estão presentes.

Dois pontos chamam atenção nos estudos de Fardo (2013) no que refere-se ao uso da gamificação na educação: o primeiro é o da relação de erro construída pelo aluno, sendo essa muito diferente da que frequentemente encontramos nas escolas, pois o erro é visto como algo natural, que serve de feedback sobre a aprendizagem e conduz ao acerto. Já o segundo, é o fato de que "os objetivos educacionais de qualquer instituição não precisam ser mudados, o que muda com a introdução da gamificação é apenas o caminho percorrido para alcançá-los" (FARDO, 2013, p. 81), ou seja, é uma metodologia a ser utilizada qualquer que seja o objetivo a ser alcançado, pois não existe uma forma única a ser aplicada.

Assim, apresentaremos alguns relatos de sua aplicação em sala de aula, os quais são apresentados por Fardo (2013), Alves (2014) e Alves e Maciel (2014).

A primeira experiência é a do autor norte-americano Lee Sheldon, que a relatou em seu livro "The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game", experiência a qual foi analisada por Fado (2013). Conforme descrito por este, Sheldon deixa claro que sua intenção não é a de utilizar jogos em sala de aula, nem desenvolver jogos educativos (se assim fosse, não seria gamificação), mas sim, transformar as próprias aulas em um jogo. A primeira escolha feita foi quanto ao tipo de jogo a ser usado, optando pelo MMORPGs[8].

Ele batizou a atividade de Multiplayer Classroom (Sala de aula de múltiplos jogadores) por tratar-se do papel de jogadores assumidos pelos alunos durante as aulas. Em seguida, revisou os planos das disciplinas e readequou-os a linguagem utilizada nos jogos de RPG. Dessa forma, os alunos transformaram-se em jogadores

> [...] o nome do aluno foi substituído pelo nome do seu avatar, os grupos de estudantes viraram guildas[9], fazer testes e exames transformou-se em lutar

[8] MMORPG são as iniciais de Massively Multiplayer Online Role-Playing Game ou, em uma tradução livre, algo como jogo de interpretação de papéis Online e em massa para múltiplos jogadores. É um gênero bastante popular de game em que o jogador assume o papel de um personagem em um mundo virtual persistente (que continua seguindo independentemente de o jogador estar online ou não), juntamente com muitos outros jogadores espalhados pelo mundo, e deve evoluir seu personagem através de missões especiais, desafios, combates e outras tarefas que o game proporciona. Fardo (2013) p. 81.

[9] Uma guilda é uma comunidade de jogadores em um RPG Online, que se une por diversos motivos, como objetivos em comum ou estilos semelhantes de jogar. Fardo (2013) p. 82.

> contra inimigos, as tarefas de aula viraram missões, os trabalhos em grupo missões da guilda, entre outros termos. As notas eram resultantes da quantidade de XP[10] adquiridos através do cumprimento das missões e combates com os inimigos, o que proporcionou aos alunos que os seus avatares aumentassem de nível, até atingirem o máximo (o que nas normas das instituições de ensino se transformariam em notas máximas para os estudantes). (FARDO, 2013, p. 82)

O passo seguinte foi a adaptação do espaço físico de sala de aula em zonas dinâmicas as quais as guildas circulavam. As zonas recebiam denominação tais como, de acordo a finalidade das tarefas a elas associadas: "Oceano da Imersão"; "Terras da Empatia"; "Fazendas de Feedback"; "Ilha da Interface"; e "Vale Verbal". Os alunos recebiam "missões" individuais e coletivas, recebendo pontuações das duas formas, o que estimulava a colaboração. Em alguns momentos, as "guildas" competiam entre si, propiciando outro elemento dos jogos, a competição.

As notas finais eram vistas como o resultado da quantidade de pontos conseguido, percebendo a evolução de cada aluno ao longo do cumprimento das missões e batalhas propostas. O professor descreve que "essa experiência aumentou os níveis de interesse, participação e motivação dos seus estudantes e promoveu uma maior interação entre eles" (FARDO, 2013).

Já Alves (2014) nos apresenta dois estudos sobre o uso da gamificação na aprendizagem de pessoas. O primeiro estudo apresentado é o dos pesquisadores Jennifer J. Vogel, David S. Vogel, Jan Cannon-Bowers, Clint A. Bowers, Kathryn Muse e Michelle Wright com o título "Computer Gaming and Interactive Simulations for Learning: A Meta-Analysis" que descobriu um "desacordo" na revisão de literatura no que diz respeito a aquisição cognitiva como fruto do uso de tecnologia educacional.

O grupo analisou 32 estudos a fim de "decifrar qual método de ensino (games e simulações interativas ou métodos tradicionais) é realmente eficaz em que circunstâncias" (ALVES, 2014 p. 106). Ainda de acordo com a autora, os pesquisadores chegaram as seguintes conclusões:

> *1)* Níveis cognitivos mais elevados foram observados utilizando simulações interativas em comparação a métodos tradicionais.

[10] XP são Experience Points, ou pontos de experiência. Essa pontuação é utilizada em jogos RPG para medir o progresso dos personagens. Cada tarefa realizada, inimigo derrotado ou missão cumprida pelo jogador garante uma quantia de XP que, conforme vai sendo acumulada, reflete na evolução do personagem, tornando-o mais forte, ágil e poderoso ou, em outras palavras, aumentando seu nível. Esse processo torna o personagem apto a enfrentar desafios cada vez mais difíceis. Fardo (2013) p. 82.

.

> 2) *Games* e simulações estimularam melhores atitudes comparadas a métodos de ensino tradicionais.
> 3) Os efeitos de *games* e simulações interativas são os mesmos para pessoas de diferentes idades e gênero e também em situações sob o controle do aprendiz. (ALVES, 2014, p. 106)

Observou-se resultados positivos na utilização de games, no entanto, quando as situações foram controladas pelos professores não houveram ganhos significativos.

O outro estudo apresentado por Alves (2014) foi o de Robert T. Hays, denominado "*The effectiveness of instructional games: a literature review and discussion*" que teve como objetivo, verificar a efetividade que os jogos possuem para aprendizagem. Após a análise de 105 documentos, ela chegou a algumas conclusões, dentre as quais destacaremos duas: "Games instrucionais são mais efetivos de estiverem inseridos em programas instrucionais que incluam *debriefing* e *feedback*". (ALVES, 2014,p. 107), pois ressalta a importância do feedback no processo de aprendizagem do aluno; a outra é que "suporte instrucional durante o jogo aumenta a efetividade instrucional dos games", ou seja, quanto mais se possibilita ao aprendiz, instruções sobre o seu processo de aprendizagem a partir dos jogos, aumenta sua eficácia.

Cabe aqui as recomendações feitas por Hays, citado por Alves (2014, p. 107):

> 1) A decisão de usar um jogo para instrução deve ser baseada em uma análise detalhada das necessidades de aprendizagem e balanceada entre abordagens instrucionais alternativas.
> 2) Os gestores dos programas instrucionais devem insistir com os desenvolvedores de games instrucionais para que eles demonstrem como o game dará suporte para o alcance dos objetivos instrucionais.
> 3) Games devem ser utilizados como suporte e apoio, e não como instrução completa.
> 4) Abordagens sem a presença de um instrutor devem incluir todas as funções de um instrutor.

Observamos a importância de levar em consideração as necessidades de aprendizagem, o uso de instruções adicionais, inclusive além do jogo, ou seja, que as instruções do que se pretende possam estar claras para os alunos envolvidos.

Para Cronk (2012), citado por Alves e Maciel (2013), também houve uma melhor participação dos alunos ao serem aplicados elementos dos jogos na sala de aula, tais como um sistema de recompensas que agem como um incentivo a participação dos mesmos. De acordo com eles ainda, Barata et all (2013) utilizaram as ferramentas do AVA Modle, para

possibilitar o uso de elementos dos jogos, como árvores de habilidade, desafios e níveis de experiência, em uma disciplina de graduação durante cinco anos, obtendo resultados significativos em relação a participação online.

A gamificação, muitas vezes, pode ser reduzida a interpretação de que objetiva uma mudança de comportamento. No entanto, Alves (2014) nos adverte que sua aplicação pode ocorrer visando objetivos diversos, necessitando apenas que as estratégias sejam revistas, para finalidades diferentes, estratégias diferentes. Dessa forma, ela elenca algumas possibilidades de utilização já criadas e utilizadas: o uso de vídeo game para melhorar a coordenação motora de cirurgiões, cujo seu uso por três horas por semana, possibilitem que os cirurgiões errem 37% menos; sejam 27% mais rápidos em suas cirurgias, inclusive no que refere-se a reação; e amplia sua visão espacial.

Outra possibilidade é a de resolver problemas, como é o caso da cidade de San José, cujos cidadãos utilizam games para decidirem sobre o uso do orçamento da cidade. Podemos ainda, desenvolver habilidades complexas, como tomadas de decisão, exercício de liderança e inovação; mudar hábitos, como inserir atividades físicas na rotina diária ou aprender um idioma, por exemplo; aplicabilidade da teoria à prática, entre outras.

Para utilizarmos a gamificação na educação, é necessário que levemos em consideração alguns fatores muito importantes, os quais Alves (2014) destaca os tipos de gamificação que pretendemos realizar e as etapas do processo. Quanto ao tipo, ela cita a diferença proposta por Kapp em: gamificação estrutural e de conteúdo. A estrutural leva em consideração a estrutura ao redor do conteúdo, sem alterações no mesmo, sendo geralmente utilizado quando os aprendizes necessitam conhecer conteúdos diferentes, e com utilização de recursos diferentes.

A gamificação de conteúdo, como a denominação propõe, realiza alterações significativas na forma como o conteúdo é visto pelo aluno, sendo encarado como um jogo. A autora ressalta que não se trata de uma atividade mais complexa, e cita uma forma de fazer isso, podendo-se “criar uma história em que o conteúdo vai sendo desenvolvido como parte do enredo, no qual os personagens ou avatares vão resolvendo problemas e tomando decisões de tal maneira que o conteúdo necessário para as ações vá sendo aprendido ao longo do processo”. (ALVES, 2014, p. 118).

Antes de destacar as etapas do processo de gamificação, Alves (2014) destaca a diferença entre jogos e gamificação, assim como nos apresenta a seguinte tabela:

Tabela 5: Diferença entre games e gamificação.

Games	Gamification
Sistema fechado definido por regras e objetivos	Pode ser um sistema que apresente tarefas com as quais se coleciona pontos e recompensas
A recompensa pode ser exclusivamente intrínseca, o que significa dizer que o jogo acontece pelo jogo	Recompensa intrínseca pode ser uma opção e acontece com menos frequência, especialmente no campo da instrução
O custo do desenvolvimento de um *game* em geral é alto e o desenvolvimento complexo	Em geral é mais simples e menos custoso para desenvolver
Perder é uma possibilidade	Perder pode ou não ser possível dependendo do que se quer alcançar, uma vez que estamos em busca de motivar alguém para fazer algo específico ligado a um objetivo
O conteúdo é formatado para moldar-se a uma história e cenas do jogo	Características estéticas de games são adicionadas sem alterações sensíveis de conteúdo
É sempre voluntário, o jogador pode escolher jogar ou não jogar e ainda quando parar	Quando utilizado como estratégia instrucional, jogar não é uma opção. É preciso pensar na atratividade para conseguir o engajamento mesmo não sendo voluntário

Fonte: ALVES (2014, p. 119-120)

A autora, em seguida, apresenta uma metodologia de design instrucional, desenvolvida pela SG Soluções e Gestão Empresarial, a qual apresenta as seguintes etapas a serem seguidas na elaboração de uma proposta gamificada, as quais podem ser adaptadas para utilização em um ambiente escolar:

1) definição dos objetivos, resultados que se quer alcançar, assim, devendo levar em consideração os recursos disponíveis, o público alvo e seu perfil de aprendizagem a fim de escolher as estratégias adequadas de aprendizagem.

2) arquitetura da solução de aprendizagem, deve-se pensar na criação da experiência a ser utilizada, todos os detalhes, o planejamento desde a divulgação até a concretização da estratégia. Leva-se em consideração, aqui, os conhecimentos necessários para que o objetivo seja alcançado, de forma engajada, divertida e eficaz

3) aprendizado adquirido, é o momento do contato entre a estratégia e os alunos, ou seja, a forma como isso ocorrerá, podendo ser presencial ou à distância.

4) transferência dos conhecimentos teóricos para prática, para que essa etapa seja concluída com êxito é necessário que estratégias e instrumentos utilizados possam assegurá-la.

5) assegurar a ocorrência da prática, com todo suporte necessário para que a mesma ocorra, por isso a viabilidade da ação deve ser verificada durante a arquitetura.

6) análise dos impactos da ação sobre o público alvo, corrigir eventuais imperfeições, registrar os resultados e verificar o alcance dos objetivos, é a etapa de avaliação, não somente da aprendizagem dos alunos, mas de todo processo desenvolvido.

Dentre essas etapas citadas, a considerada primordial é a de planejamento e elaboração da solução de aprendizagem gamificada, a arquitetura do processo. Para isso, a autora propõe sete passos a serem seguido de um roteiro de elaboração.

1) Conheça os objetivos de aprendizagem;

2) Defina comportamentos e tarefas que serão alvo desta solução;

3) Conheça os seus jogadores;

4) Reconheça o tipo de conhecimento que precisará ser ensinado;

5) Assegure a presença da diversão;

6) Utilize ferramentas apropriadas;

7) Faça protótipos.

Vale ressaltar que as etapas e passos descritos aqui não devem ser vistos como dogmas a serem seguidos, e sim, sugestões norteadoras na elaboração de soluções de aprendizagem gamificadas que possam ser eficazes no alcance dos objetivos de aprendizagem.

2.3.2.1 **A aplicação da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa**

Como vimos anteriormente, a gamificação tem sido amplamente divulgada e utilizada nos Estados Unidos, sendo sua atuação ainda muito tímida no Brasil. Portanto, a aplicação da gamificação nas aulas de língua portuguesa ainda é resumida a algumas experiências, sendo poucos os teóricos que fizeram referência a gamificação em aulas de Língua Portuguesa. Dentre eles podemos destacar os estudos de Zanello (2013), Ribeiro (2013), Leffa (2014) e Oliveira (2015). Já na rede mundial de computadores, internet, encontramos alguns casos esporádicos, relatando/propagando algumas experiências, as quais também faremos algumas referências.

Zanello (2013), em seus estudos, cita uma experiência com o jogo "fábula", aplicado com uma turma de 6º ano de Centro de Ensino Fundamental, durante um estágio. Segundo ela, o jogo configura-se como o uso de diversos tabuleiros com cenários irreverentes

e fichas de personagens e objetos a serem utilizados em uma história, na medida em que forem sendo sorteados. As histórias elaboradas pelos alunos foram apresentadas aos demais colegas da turma e, por fim, publicadas em um livro de histórias, ao final do bimestre.

Com base nos estudos de Kapp (2012), a autora fez uma análise sobre o uso dos elementos dos games durante o uso do jogo fábula. Segundo ela, a proposta contemplou

> a) Sistema: Cenários, personagens e objetos ocorrendo no espaço do jogo;
> b) Jogadores: As produções em duplas proporciona a interação inicial e, posteriormente, a turma toda jogará, apresentando suas produções aos colegas;
> c) Abstrato: Os tabuleiros com cenários, as personagens e os objetos, fazem referência à realidade, mas não correspondem a ela;
> d) Desafio: Apesar de possuir um objetivo simples, há o desafio da produção e apresentação aos colegas;
> e) Regras: A quantidade de linhas e tomar como base o cenário, objeto e a personagem distribuídos aleatoriamente são as regras que definem o jogo;
> f) Interatividade: Principia na produção em duplas e finaliza na partilha das criações;
> g) Reação Emocional: No intuito de fazerem uma apresentação que vá lhes proporcionar admiração da turma, os alunos estão recebendo estímulos emocionais. (ZANELLO, 2013, P. 18-19)

Como vimos anteriormente, para gamificarmos uma atividade, não precisamos contemplar todos os elementos presentes nos jogos, portanto a atividade poderia ser denominada como gamificada. No entanto, percebemos a ausência de alguns elementos que consideramos primordiais para o engajamento dos alunos e que poderiam tornar a ação mais prazerosa: a competição, um sistema de recompensas e possibilidade de tentativa-erro-acerto.

É a competição que assegura o caráter de envolvimento das pessoas, dando a possibilidade do interesse em superar os demais colegas. O uso de um sistema de recompensas possibilitaria aos alunos perceberem sua evolução através das recompensas que fossem acumulando, animando-os a prosseguirem no processo. Por fim, não ficou evidente a possibilidade de tentativa – erro – acerto, durante a atividade, uma vez que esse elemento configura-se como uma ferramenta importante na construção da aprendizagem dos alunos, podendo ser utilizada para aperfeiçoar a tarefa.

Já Ribeiro (2013) traz um estudo mais detalhado sobre o uso desses elementos nas aulas de língua portuguesa. Em seu trabalho, a autora, na tentativa de explicitar a gamificação em aulas em Língua Portuguesa, realiza uma breve descrição sobre uma atividade nesses moldes. Ela cita uma aula voltada para o estudo de ortografia por alunos do 2º ano do ensino fundamental, onde na sala de aula existiria um quadro com o perfil de cada estudante, e em cada perfil, a quantidade de ditados realizados por eles, assim como o número de acertos e de

palavras escritas, um gráfico baseado na pontuação geral, a classificação da turma, prêmios recebidos (medalhas Aurelinho) e nível de missões realizadas e a cumprir.

A autora aponta a necessidade de usarmos a gamificação de forma a alcançar os objetivos que se pretendem alcançar, e para isso, ressalta a importância das técnicas de design de jogos. Ela apresenta uma ferramenta que pode ser utilizada durante as aulas de língua portuguesa ou de qualquer outra disciplina, o *Class Dojo*[11]. O programa pode ser utilizado para criar os perfis dos alunos, sendo atribuído um *avatar*[12] para cada um, através do qual o professor pontua o desempenho de cada aluno e o mesmo pode acompanhar seu progresso através do desenvolvimento de seus avatares, percebendo ainda onde necessitam melhorar.

Figura 4: Lista de fatores observáveis pelo professor.

Fonte: RIBEIRO (2013, p. 53)

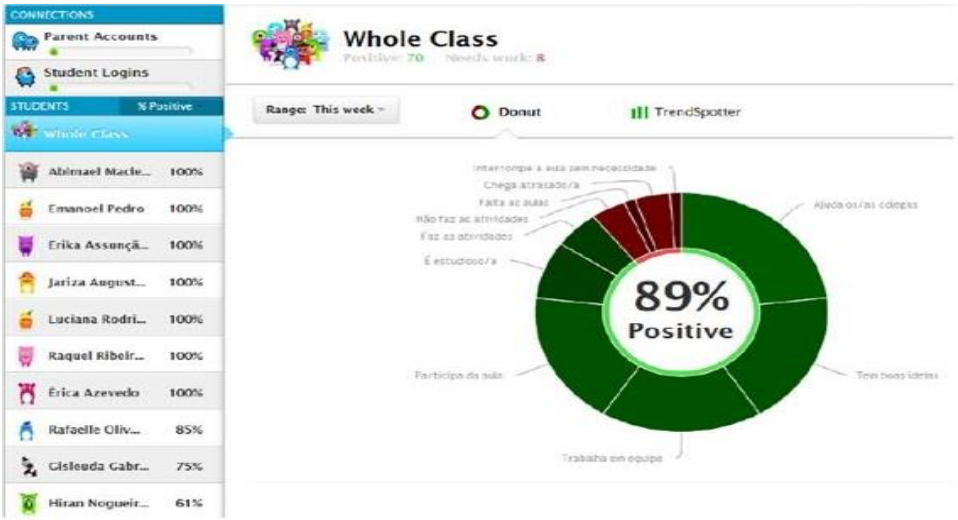
Figura 5: Pontuações atribuídas aos alunos pelo professor.

[11] Disponível em: (http://www.classdojo.com). "Trata-se de um programa que ajuda o professor a gerenciar o desenvolvimento escolar de sua turma em tempo real. Para fazer uso do Class Dojo, são necessários apenas um computador conectado à internet e um projetor". (Ribeiro, 2013)

[12] Avatar: "usuário/interator representado em um ambiente virtual." (Silva, 2010)

Fonte: RIBEIRO (2013, p. 54).

Figura 6: Resumo de pontuação atribuída à classe.



Fonte: RIBEIRO (2013, p. 54).

Ressaltamos ainda que o *Class Dojo* pode ser utilizado pelos alunos e pais, através de um cadastro prévio, através do qual eles podem acompanhar seu desenvolvimento e visualizar as pontuações atribuídas pelo professor. Portanto a ferramenta pode ser utilizada para que o aluno possa perceber seu avanço, funcionando ainda como um sistema de recompensas.

Os aspectos relatados por Ribeiro (2013) apresentam-se como sugestões para aqueles que pretendem gamificar as aulas de Língua Portuguesa, desde a sugestão dada para uma aula de ortografia, até o uso do *Class Dojo* como ferramenta para configurar um elemento de jogo, como por exemplo, sistema de recompensas e criação de perfis fictícios pelos alunos.

Outro autor que relata em seus estudos o uso da gamificação em aulas de Língua Portuguesa é Leffa (2014), no qual apresenta o *Duolingo*[13], como um caso de sucesso na gamificação do ensino de línguas, além de propor a utilização de um sistema aberto para

13 Disponível em https://www.duolingo.com/

produção de jogos que possam ser adaptados pelos professores no que diz respeito ao ensino de línguas.

O *Duolingo* funciona basicamente para traduções de palavras, termos ou frases de uma língua materna para uma outra língua e vice-versa. No caso do ensino da Língua Portuguesa, funcionaria também como um ditado, no momento em que o aluno escuta e escreve o que ouve em nossa língua. Há ainda revisão de frases traduzidas por outros colegas, que pode ser aplicado como aprendizagem da língua materna.

No entanto, o autor classifica o sistema como fechado, ou seja, o professor que quiser utilizá-lo deverá aplicá-lo da forma como é encontrado no site. Por isso, ele apresenta uma proposta de criação de um sistema através do qual o docente possa fazer suas adequações, o ELO[14] (Ensino de Línguas Online). Segundo ele, o sistema, ainda experimental, apresenta a possibilidade de 8 módulos para cada atividade, sendo as mesmas divididas entre os modos interativo e expositivo. Nele, o professor ainda poderá optar por gamificar sua atividade, de modo que o aluno visualize-a no formato de um jogo.

O ELO, então apresenta-se em duas perspectivas, a do professor, que elabora a atividade, optando por ela aparecer para o aluno no modo jogo ou no modo estudo; e a do aluno, que pode jogar ou estudar.

Consideramos que as duas situações apresentadas configuram-se como viáveis, desde o Duolingo, como ferramenta já construída, podendo ser percebida como um jogo, e o ELO, como uma plataforma aberta, através da qual os professores podem elaborar suas próprias atividades adequando-as a partir de suas necessidades, ainda tendo a opção de gamificá-las escolhendo apenas o modo como elas se apresentarão para seus discentes.

Oliveira (2015) em seus estudos também apresenta uma proposta de atividade gamificada para aulas de Língua portuguesa, utilizando um objeto de aprendizagem. Ela elaborou uma atividade denominada "O que vem a seguir"[15]", a qual apresenta alguns elementos característicos de jogos, tais como: metas, regras, *feedback*, placar, elemento surpresa e competição.

---

[14] Disponível em: http://www.elo.pro.br/

[15] O OA "o que vem a seguir " trata-se de uma atividade gamificada que trabalha com a estratégia de predição. Os textos trabalhados são fragmentados em diversas partes. Ao final de cada fragmento são disponibilizadas três opções de continuidade da história, das quais apenas uma é a resposta que contém a continuidade do texto trabalhado. O aluno, utilizando a estratégia de predição e baseado nas pistas textuais, deve escolher a opção que acha que dá continuidade à história. Oliveira (2015, p. 72)

O estudo da língua portuguesa ocorre na perspectiva da leitura de textos, sendo que o professor utiliza de estratégia de leitura para elaborar os desafios, a predição. Para que o aluno possa prosseguir no jogo, é necessária ainda uma compreensão da coerência do texto, a fim de possa escolher qual das opções corresponde à continuidade do texto. A autora ainda ressalta a importância do uso de técnicas para design de jogos e elaborarem uma atividade que possa alcançar seus objetivos de forma satisfatória.

Mesmo com o conceito de gamificação pouco difundido entre os professores no Brasil, vemos alguns casos de conteúdos de língua portuguesa que foram gamificados. Um exemplo deles é o porquedômetro, um objeto de aprendizagem hospedado no RIVED, em uma página do MEC, através do qual o aluno/jogador pode ter acesso às explicações quanto às regras no uso dos porquês. Em formato de corrida, o usuário vai respondendo os desafios até conseguir ultrapassar a linha de chegada.

Nesse jogo, percebemos diversos elementos que foram utilizados para transformar a aprendizagem dos porquês em algo engajador e prazeroso. Temos um cenário definido (a corrida), desafios (situações apresentadas), sistema de recompensas (passar para próxima casa), tentativa – erro – acerto (acessar novamente a explicação e voltar ao começo do jogo, caso erre a resposta), personificação do jogador (um ponto de interrogação). Dessa forma, o assunto apresenta-se para o aluno de forma lúdica e motivadora.

Encontramos na internet, diversos jogos ditos como relacionados à Língua Portuguesa, porém a sua maioria não consiste em proposta gamificadas, com bastantes elementos presentes nos jogos como o porquedômetro. Elas apresentam-se apenas como uma espécie de exercício lúdico de avaliação sobre um determinado assunto, seja para classificar substantivos ou advérbios, por exemplo.

Como vimos, os estudos sobre gamificação aplicada às aulas de Língua Portuguesa ainda são restritos, com poucos relatos de experiências que possam auxiliar na elaboração de outras estratégias/atividades. Esperamos que em breve, a literatura sobre o assunto possa ser mais ampla. Consideramos ainda, que o uso da gamificação, tem-se resumido a experiências do ensino fundamental nos anos iniciais, em que a presença de atividades lúdicas se faz mais recorrente. Aparentemente, esta ludicidade vai perdendo-se ao longo dos anos. Então surge uma indagação: Como ficam os alunos habituados com o lúdico na escola? Sendo que a ludicidade continua bastante presente no seu cotidiano (internet e televisão), como a escola vem explorando esse assunto?

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo apresenta o método de pesquisa utilizado, demonstrando as etapas de todo processo desse estudo sobre gamificação. Apresentamos ainda, a análise de aplicação do produto final criado como proposta para intervenção junto aos alunos, relatando as experiências vivenciadas.

Inicialmente, apresentaremos o contexto de aplicação de nossa pesquisa. Nossa pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre gamificação e, como vimos anteriormente, os estudos sobre o tema ainda são muito escassos, principalmente quando nos referimos a publicações no Brasil. Portanto, inicialmente, classificaremos o tipo de pesquisa realizada para uma melhor compreensão, baseado nos estudos de Polak et al (2011).

Optamos por uma pesquisa de natureza aplicada, com uma abordagem predominantemente qualitativa, com apresentação de alguns dados quantitativos, possuindo ainda um caráter descritivo, utilizando como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica. A pesquisa é aplicada, pois houve a produção de um produto, o qual foi aplicado a fim de perceber sua eficácia. Ela é predominantemente qualitativa porque optamos por um

tratamento interpretativo, de compreensão e descrição dos fenômenos estudados, tendo ainda, uma pequena análise quantitativa de dados obtidos.

Como já relatado, ela possui um objetivo descritivo por explicitar as características da gamificação, a fim de que mais estudiosos possam conhecê-la e compreendê-la. Por fim, utiliza como procedimento, a pesquisa bibliográfica, pois realizamos a busca pelos estudos mais recentes e relevantes sobre a temática, visando uma melhor compreensão do fenômeno, a fim de que pudéssemos propor um produto fiel às características da gamificação e que, ao mesmo tempo, pudesse comprovar seu objetivo.

Portanto, a pesquisa bibliográfica foi composta por estudos de pesquisadores norte-americanos e brasileiros, levando em consideração os estudos mais recentes e relevantes na área. Assim, fizemos a coleta de um material considerável sobre o tema, para, em seguida, procedermos com a leitura, análise e definição do material a ser utilizado e que compôs toda revisão literária. Além de livros e outras publicações, realizamos a leitura de outros diversos materiais, desde entrevistas, reportagens e vídeos sobre o assunto.

Procedemos ainda com a pesquisa de suporte teórico e empírico para fundamentarmos nossa metodologia, assim como também, para elaboração, aplicação e relato do produto final, apresentado como proposta de intervenção diante do problema diagnosticado.

3.1 Contextos da pesquisa

Conforme relatado na introdução, nosso público alvo foi o município de Jaguaruana, localizado no estado do Ceará, por ser a cidade a qual residimos, e que fazemos parte do quadro efetivo de professores da Secretaria Municipal de Educação, desde 2007, atuando no Ensino Fundamental - anos finais, ou seja, 6º ao 9º ano.

Para realizarmos nossa pesquisa e estudo, selecionamos uma escola da rede municipal, sendo a que possui o maior número de alunos e que apresenta a maior estrutura física também. A escola foi criada no ano de 1974, tendo 41 anos de relevante atuação na educação dos cidadãos jaguaruanenses, atendendo desde o 1º até o 9º ano do ensino fundamental. Ela dispõe de uma estrutura física de 18 salas de aula, e ainda, salas para os professores, secretaria escolar, direção, coordenação pedagógica, de leitura, de vídeo, de informática, biblioteca, quadra esportiva, vários banheiros, entre outros.

O fato de abordarmos o uso das tecnologias em nossa proposta de intervenção, ela ser a única escola pública municipal com laboratório de informática, possuindo computadores em número relevante, e por possuir o maior número de docentes, os quais podemos disseminar a temática de nossa pesquisa, são os motivos pelos quais optamos por realizar a pesquisa na referida escola. Assim optamos por uma turma de 9º ano, aleatoriamente, entre as cinco que a escola dispunha.

3.2 Sujeitos da pesquisa

O produto de intervenção a ser apresentado a partir da pesquisa bibliográfica foi planejado para aulas de Língua Portuguesa, levando em consideração o desenvolvimento de competências teóricas e atitudinais dos envolvidos, isso porque o nosso estudo tem como objeto de análise a gamificação em aulas dessa componente curricular.

3.2.1 Os professores

Resolvemos aplicar o nosso produto em apenas uma turma e observar o comportamento dos alunos durante o mesmo. Portanto, temos como público, na categoria professor, apenas um profissional, exatamente o que leciona a disciplina na referida turma. O professor concluiu a graduação em Letras em 2010, tendo cursado especialização na área, em 2011 e 2012.

O docente possui sete anos de experiência profissional, desde a educação Infantil, as séries iniciais e finais do ensino fundamental, e também em turmas do ensino médio. Portanto, podemos perceber que se trata de um professor com ampla experiência docente, principalmente em sua área de formação. Vale ressaltar que esse foi o primeiro ano de atuação da mesma junto a turma escolhida.

3.2.2 Os alunos

A turma de alunos escolhida cursou o 9º ano do ensino fundamental em 2015, em uma escola da rede municipal de ensino, funcionando no turno da tarde. A referida turma era composta por vinte e seis alunos, sendo 12 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades entre os 13 aos 16 anos, ou seja, alguns dentro da faixa etária indicada para a turma, e outros fora do fluxo previsto (série - idade).

Todos os alunos da turma residem na sede do município de Jaguaruana, A maioria dos alunos não acumula históricos de repetência, com algumas exceções, sendo uma turma bastante unida.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Nesse tópico, apresentamos os instrumentos de pesquisa utilizados durante a intervenção, de forma a organizar e sistematizar a coleta de dados, possibilitando registrar respostas, experiências, comportamentos e atividades desenvolvidas durante o processo.

3.3.1 Questionários com professores e alunos sobre as experiências com jogos

Antes de aplicarmos nossa proposta de intervenção gamificada, foi necessário conhecermos um pouco das experiências de nossos alunos e professores com jogos, a fim de que percebecemos suas preferências e anseios. Além disso, a fim de verificarmos o alcance do objetivo proposto com o produto elaborado, foi importante identificarmos outras preferências dos mesmos, assim como, aspectos pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos.

Após conversa prévia com o professor da turma sobre o objeto de nossa pesquisa, um questionário[16] com algumas perguntas foi apresentado ao mesmo de forma que ele pudesse respondê-lo o mais fidedigno possível. Assim, iniciamos o questionário com perguntas sobre aspectos profissionais do mesmo, indagando-o sobre sua formação inicial, a

[16] Formulário 1: https://goo.gl/VfStWY
Formulário 2: https://goo.gl/YpWOmm
Formulário 3: https://goo.gl/A7q00s

graduação, se ele possuía ou não, e em caso afirmativo, em que ano havia concluído. Esse fator se torna relevante para identificarmos sua formação mínima e conhecimento de teorias do estudo da Linguagem, característicos dos cursos de graduação e posteriores.

A segunda indagação refere-se justamente aos estudos posteriores, se o professor os possui, e em caso afirmativo, o ano de conclusão e em qual área. Pretende-se aqui, perceber as atualizações teóricas do professor quanto ao ensino em sua área de atuação, uma vez que o tema que estamos abordando é bastante atual e pouco disseminado no Brasil. Em seguida, perguntamos sobre o tempo de experiência docente dele, a fim de percebemos um possível acúmulo de experiências em regência de sala de aula ou não, de forma que possa utilizá-las para aperfeiçoamento de sua prática.

Seguindo a linha de conhecer um pouco mais sobre suas experiências profissionais, a próxima indagação consiste em identificar em quais anos do ensino fundamental o professor já lecionou. Todas as perguntas mencionadas nos forneceram subsídios para uma análise mais fiel quanto ao perfil do mesmo, levando em consideração que ao falarmos perfil, será baseado apenas nas informações colhidas, sem outras interpretações.

As perguntas seguintes, dizem respeito propriamente a experiências com jogos, sendo a primeira delas, conhecer a preferência ou não do docente sobre jogos e suas causas. Posteriormente, veremos a percepção do professor quanto ao interesse de seus alunos por jogos, conhecer se ele sabe ou não, das preferências de seus alunos quanto ao tema. As respostas a essas perguntas nortearam nossa análise durante o relato da aplicação do produto e para nossas considerações finais.

Respondidas todas as perguntas anteriores, indagamos sobre o conhecimento do professor quanto à gamificação, se conhece o tema, se já ouviu falar algo, em caso afirmativo, suas impressões, enfim, levantar dados sobre os conhecimentos do mesmo sobre a temática. Por fim, diagnosticar a avaliação do professor quanto ao interesse de seus alunos em participarem de atividades que envolvam elemento presentes nos jogos, tais como: a competição, recompensas, pontuações, entre outros.

Os dados obtidos a partir da aplicação do questionário subsidiaram nossa análise crítica quanto à aplicação do produto e o uso da gamificação na educação, especialmente em salas de aula de Língua Portuguesa, tendo por base um recorte da realidade educacional pesquisada.

Após a aplicação do questionário com o professor, aplicamos outros dois com os alunos, o primeiro que denominaremos de “diagnóstico”, e o segundo, o qual classificaremos como de “satisfação”. As perguntas iniciais dizem respeito às preferências dos alunos quanto

aos jogos e quanto ao seu modelo internalizado de estudar, ler e escrever. Enquanto que as indagações posteriores remetem a opinião dos alunos quanto aos mesmos temas só que relacionados à aplicação do produto gamificado.

A primeira pergunta do questionário "diagnóstico" reporta-se à preferência do aluno em estudar, a qual ele deverá responder baseado em seu conceito pessoal do que seja estudar. Logo em seguida, indagamos sobre a preferência do mesmo por jogos, algo que ele responderá baseado em suas experiências. A terceira pergunta foi sobre a motivação do mesmo para aulas cotidianas, a maneira como se sentem durante as mesmas.

Indagamos ainda quanto ao gosto dos discentes referentes às atividades de ler e escrever, assim como, relacionadas aos gêneros que foram abordados no produto gamificado. Questionamos também sobre suas impressões de trabalhos em grupo, e por fim, sua preferência por competições, sobre a possibilidade de competir com colegas em prol de um objetivo específico.

Após aplicação da proposta de intervenção, aplicamos o segundo questionário, o de "satisfação". A primeira pergunta diz respeito à preferência do aluno quanto ao método adotado, além de perceber a experiência de ler e escrever durante um processo de gamificação. Logo depois, indagamos quanto à motivação do mesmo durante as aulas e atividades.

Com base nas respostas obtidas, construímos nossa análise quanto à eficácia do produto aplicado, pois nos forneceu subsídio para avaliar o comportamento e a satisfação dos alunos ao participarem desse processo. Cada pergunta mostrou-se pertinente no propósito de fundamentar o relato e conclusão da pesquisa.

3.3.2 Observação das aulas

Outro instrumento importante utilizado foi a observação das aulas, feita de forma empírica, ou seja, presencialmente, durante a aplicação do produto, através das experiências vivenciadas no processo. Para isso, contamos com o auxílio de algumas imagens, áudios e vídeos realizados nas mesmas, tendo sido produzidos pelos alunos.

Durante a observação das aulas pudemos perceber a forma como os alunos receberam o produto, assim como, pontos que precisaram ser corrigidos para uma melhor

compreensão dos mesmos na execução das atividades propostas. Dessa forma, pudemos observar todo o processo e aperfeiçoar a estratégia utilizada.

3.3.3 Anotações de campo

Também utilizamos como instrumento de pesquisa, anotações de campo, as quais foram feitas em diversos momentos, desde as respostas dos questionários aplicados e a observação das aulas. Para registrarmos as respostas dos questionários, elaboramos formulários no Google, a fim de transformá-los em questionários, que foram respondidos pelos alunos e pelo professor na internet. Ao todo, foram criados três formulários diferentes, cujas respostas foram registradas em formato digital e online, em uma planilha disponibilizada em nosso Google Drive.

Com relação às observações das aulas, as anotações foram feitas manuscritas e através de arquivos digitais de áudio, vídeo e imagem produzidos pelos próprios alunos e arquivados digitalmente a fim de solicitarmos autorizações dos pais ou responsáveis para publicação em nosso blog educacional e serem disponibilizados para pesquisas futuras.

3.3.4 WebQuests

Para elaborarmos a proposta de atividade gamificada, utilizamos como ferramenta uma webquest, definida por Silva e Ferrari (2009) como uma "atividade didática estruturada de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de uma tarefa de investigação usando recursos da internet". Segundo os autores, o recurso vem contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Para Freire e Júnior (2009), trata-se de "uma metodologia de pesquisa orientada, na qual algumas ou todas as informações são provenientes da internet". Percebemos que as webquest são ferramentas as quais o professor utiliza de modo a engajar os alunos na execução de uma tarefa que deve ser orientada/estruturada para que os mesmos possam construir sua aprendizagem.

Nesse processo, quanto ao comportamento do educador, os autores destacam que:

> O professor passa a ser o mediador da experiência, uma vez que a WQ é uma atividade de aprendizagem que parte da construção do próprio estudante, cabendo ao professor um papel diferenciado do exercido tradicionalmente. O educador deve observar a execução das atividades da WQ, a fim de entender como se dá o processo de aprendizagem e as dificuldades encontradas, além de estabelecer estratégias para ajudar os estudantes (ABAR e BARBOSA (2008), citado por FREIRE e JÚNIOR (2009, p. 6313).

É muito importante que o professor possa ter essa compreensão a fim de criar uma webquest que possa atingir o seu objetivo: o de que o aluno construa seu próprio conhecimento.

Baseando-se também nos estudos de Abar e Barbosa (2008), Silva e Ferrari (2009) apontam seis tópicos como estruturadores de uma webques: introdução, tarefa, processo, avaliação, conclusão e créditos. Dessa forma, nossa proposta contemplou todos esses aspectos, tendo sido elaborada assim:

1) Inicialmente, revisamos a literatura sobre o assunto, destacando os estudos dos autores já citados nessa seção;

2) Logo após, definimos quais seriam os objetivos de nossa atividade, conteúdos a serem contemplados, estratégias e recursos a serem utilizados, tanto por nós quanto pelos alunos, as formas de avaliação e o design da webquest;

3) Para uma melhor compreensão sobre hospedagem e elaboração prática da webquest, pesquisamos alguns tutoriais em formato de vídeo, os quais nos auxiliaram nessa tarefa.

4) A partir do tutorial, percebemos que seria viável a hospedagem da webquest no google sites e, dessa forma, procedemos com a criação da mesma[17].

Todos os aspectos planejados foram utilizados para elaboração da proposta, configurando-se como a forma metodológica como a atividade seria apresentada aos alunos, de forma que os nossos objetivos fossem alcançados.

3.3.5 Ferramenta de escrita colaborativa Google Docs

[17] Disponível em: https://sites.google.com/site/webquestgamificacao/

Mais um recurso utilizado em nosso produto foi o google docs, uma ferramenta da empresa Google que agrupa ferramentas de edição de textos, apresentações, planilhas e formulários, sendo editadas online, podendo ainda ser compartilhadas com outros usuários, os quais recebem permissão para visualizar ou editar o que é produzido.

Nessa perspectiva, utilizamos o google docs em nossa estratégia, de forma que os alunos pudessem construir seus textos colaborativamente, realizando entrevistas a distância, e revisando os textos uns dos outros. Assim, eles puderam elaborar produções mais consistentes através do auxílio uns dos outros.

3.4 Proposta de Intervenção gamificada

A pesquisa desenvolvida culminou na elaboração de um produto como proposta de intervenção para as aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de tentar resolver ou reduzir os efeitos dos problemas relatados na introdução, e fornecermos uma contribuição social a partir de nossa pesquisa.

Para atingirmos os objetivos propostos, foi necessário uma revisão bibliográfica acerca do tema levantado em nossas hipóteses, a gamificação. Após nossos estudos, decidimos por elaborarmos uma proposta de intervenção gamificada, e analisarmos sua eficácia como metodologia de ensino e aprendizagem, como forma de alcançarmos os objetivos.

Como nossa área de estudo é o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, optamos por uma proposta que abordasse os principais objetivos de ensino desse componente curricular, segundo os PCN:

> [...] desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998. P. 49)

Percebemos nesse trecho que o ensino de Língua Portuguesa leva em consideração a oralidade, a escrita, a leitura e a interpretação, como aspectos a serem

desenvolvidos pelos professores dessa disciplina. Assim, optamos pelo desenvolvimento da leitura e da escrita de textos do gênero jornalístico por serem de fácil acesso a leitura e com uma linguagem próxima da realidade dos estudantes, favorecendo assim, trabalho de incentivo a produção desses tipos de gêneros, mostrando-os que eles também podem ser produtores de textos, propiciando uma aprendizagem significativa.

Por gêneros, compreendemos a expressão como definiu Bakhtin (2003), como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo elaborados por cada esfera social que faz uso da língua, de acordo com suas particularidades em comum. Esse enunciado

> [...] reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Portanto, compreendemos como gênero, um enunciado com características pré-definidas por um grupo que utiliza a língua, possuindo este, uma finalidade e aspectos temáticos e estilísticos peculiares.

Assim, escolhemos dois gêneros principais para desenvolvermos aspectos de leitura, escrita e compreensão com os alunos, pertencentes ao discurso jornalístico[18]: a entrevista e a notícia. Para abordarmos os gêneros em questão, os exploramos em diversas possibilidades, seja textual, digital, oral, enfim, multimodal. Ao utilizarmos o termo multimodal, estamos fazendo referência ao diversos modos como os gêneros vem sendo abordados na era da informação, configurando-se como inúmeras as possibilidades de uso da linguagem.

Dessa forma, buscamos utilizar uma abordagem que pudesse utilizar os gêneros de forma convencional e também multimodal, uma vez que a juventude atual está cada vez mais adaptada a essa diversas possibilidades, cabendo a nós, professores, desenvolvermos a habilidade de uso dos gêneros por parte de nossos alunos.

Buscamos ainda, envolver o uso das tecnologias disponíveis na escola, para realização da proposta de intervenção gamificada. Portanto, planejamos o uso de computadores, internet, ferramentas online, celulares, com o uso de câmeras de vídeo e gravadores de voz, para uso dos alunos. Para auxilio na compreensão sobre a temática

[18] Termo utilizado por Marcuschi (2008, p. 4).

escolhida, disponibilizamos vídeos, áudios, textos digitais e hipertextos, como suporte para execução da atividade.

A seguir, apresentaremos detalhadamente a metodologia para abordagem desses gêneros e ferramentas em nossa proposta de gamificação.

3.4.1 WebQuests: leitura e produção de gêneros textuais/digitais jornalísticos e midiáticos

Como apresentamos anteriormente, nossa atividade foi disponibilizada através de uma webquest, a qual elaboramos e desenhamos e que pode ser visitada no endereço já citado. Nela, planejamos uma atividade com todos os elementos pertinentes a uma webquest, desde a introdução aos créditos. Planejamos uma atividade em formato de jogo, através da qual os alunos pudessem ir aprendendo, praticando os conhecimentos adquiridos e avançando para a conclusão da mesma.

Como iríamos abordar gêneros do discurso jornalísticos, desenvolvemos uma webquest através da qual o aluno deveria vencer os desafios a fim de ser dono de um jornal. Tendo em vista ainda, os jovens gostarem bastante de super heróis, optamos por utilizar o personagem Clark Kent, o repórter mais conhecido nesse contexto e identidade secreta do personagem Superman. Assim, um dos objetivos da atividade era conquistar ações da empresa e tornar-se um dos donos do jornal Planeta Diário.

A webquest elaborada foi composta da introdução, tarefa, processo/etapas, avaliação, conclusão e créditos, os quais detalhamos a seguir. Ela inicia com a introdução, na qual damos as boas vindas aos jogadores/alunos e apresentamos o contexto do jogo, o jornal Planeta Diário, um dos donos da empresa, Clark Kent e o desejo do mesmo em ter sócios na administração do jornal.

Em seguida, apresentamos as instruções da atividade/jogo através da aba tarefa, cujo objetivo final dos jogadores é tornarem-se sócios de Clark. Para isso, eles deveriam formar suas equipes, com o máximo de cinco componentes, escolherem os nomes da equipe, de forma que representassem o potencial do grupo. Escolhidos os nomes, eles iniciariam os desafios, e à medida que fossem completando-os, acumulariam ações da empresa e moedas, no caso de cumprirem desafios individuais.

Os desafios foram nomeados com funções/atribuições de um jornal, para dar a sensação de que o jogador/aluno iniciaria sua formação profissional pelos cargos menos

complexos até alcançar a sociedade na empresa. Nessa seção, apresentaremos apenas as etapas relacionadas ao título, leitura e produção de gêneros textuais/digitais jornalísticos e midiáticos, sendo que as demais serão relatadas de acordo com cada modalidade de gênero explorada.

Assim, na segunda etapa do jogo, nomeado de "entregando jornais", uma alusão ao cargo de entregador de jornais, iniciamos o trabalho com os gêneros textuais jornalísticos. Nessa etapa, após uma atividade anterior, o discente realizou a leitura de textos digitais e explicativos sobre gêneros orais e entrevista, esclarecendo as características de ambos. Em seguida, os mesmos foram desafiados a completarem uma cruzadinha a partir dos conhecimentos adquiridos. Ao completarem a cruzadinha, cada membro da equipe teve que responder um desafio surpresa sobre entrevistas ouvidas anteriormente. Com a conclusão do desafio, cada equipe recebeu suas ações e moedas pelas atividades em equipe e individual.

No desafio nomeado de "vamos a impressão?", relacionamos ao cargo de impressor, e nessa etapa, seria solicitado ao aluno, um esboço escrito do planejamento de uma entrevista a ser realizada e que se configuraria como o desafio da atividade. Dessa forma, exploramos a escrita de uma entrevista que deveria ser executada.

Na etapa "digam x", relação com a função de fotógrafo do jornal, o jogador é desafiado a ler um texto digital sobre as características do gênero notícia, após ter realizado uma ação anterior sobre o gênero, a qual detalharemos em outro subtópico. Após a leitura, a equipe seria desafiada a elaborarem uma notícia, texto escrito, e em seguida, realizarem outra ação. Convém ressaltar que após cada etapa concluída, a equipe vai acumulando ações do jornal e a medida que realizam ações individuais, cada membro vai recebendo moedas.

Em "editando os textos", menção ao editor de textos dos jornais, a equipe é desafiada a elaborar um roteiro escrito de entrevista e realizá-la com um membro da comunidade escolar, acerca de tema relacionado ao universo escolar. Assim, roteiro e entrevistas são produzidos por eles, desenvolvendo a habilidade de escrita do gênero.

Na etapa "jornal pronto", fazemos referência à conclusão de todo um processo que envolve diversos profissionais de um determinado jornal. Nela, os jogadores são desafiados a elaborarem um roteiro escrito e uma notícia, a partir da entrevista realizada anteriormente, a qual será utilizada como subsídio de informações para notícia a ser elaborada. Portanto, abordaremos a leitura das entrevistas produzidas e escritas de roteiro e notícia.

A partir da segunda etapa, no início das instruções, sempre dispusemos alguns incentivos e frases de congratulações sobre o desafio vencido anteriormente. Após ultrapassarem todos os desafios, a equipe chega a conclusão do jogo, a qual parabenizamos

aos vencedores, relatando seu prêmio virtual, e recapitulamos as competências desenvolvidas ao longo do processo. Por fim, apresentamos ainda, os créditos da webquest elaborada, explicitando o nome do autor.

3.4.1.1 Gêneros orais: entrevistas e notícias radiofônicas através de podcasts em MP3

Em algumas etapas da atividade gamificada, abordamos o trabalho com os gêneros orais, exercitando a recepção e produção dessa modalidade nos gêneros jornalísticos entrevistas e notícias. A fim de realizarmos esse trabalho, utilizamos material digital, o qual denominamos podcast, de acordo com a interpretação de Teixeira (2010, p. 5), que definem "o conceito de podcasting pode ser compreendido como todo o processo de produção de material digital (áudio, vídeo, texto ou imagem), de sua publicação e distribuição na internet, com possível download para os subscritos".

Inicialmente, selecionamos duas entrevistas e uma notícia em formato de vídeo e extraímos o áudio em formato MP3, a fim de trabalharmos com os alunos, facilitando seu acesso tanto por computador quanto pelo celular, caso desejasse. Logo em nossa primeira etapa, disponibilizamos as duas entrevistas para que os jogadores tivessem contato com o gênero na modalidade oral. O desafio dessa fase consistia em ouvir as entrevista e responder a uma indagação. Caso a equipe respondesse corretamente, poderia avançar para próxima etapa.

Em "Vamos à impressão?" cada equipe foi desafiada a criar uma entrevista oral, em formato de áudio, a ser realizada com um colega de sala. Para realizarem a tarefa, poderiam utilizar celulares ou gravadores de voz. Já em "Digam X", os mesmos deveriam elaborar uma notícia de áudio a partir de conteúdos vistos anteriormente. Na etapa seguinte, "sou repórter assistente", o podcast da entrevista gravada por um dos grupos, deveria ser ouvida e analisada por outra equipe, a partir de roteiro elaborado e disponibilizado na webquest.

O uso de podcast em nossa proposta de intervenção configurou-se como uma ferramenta interativa para o aluno, através da qual ele poderia ter acesso a material educativo, como prevê Teixeira e Silva (2010, p.6) "Para a Educação, as instituições de ensino podem, através do Podcast, disponibilizar materiais educativos com temas diferentes em texto, imagem, vídeo ou áudio, que será fornecido em ambiente virtual". Os mesmos poderiam,

ainda, elaborarem seus próprios podcast e disponibilizar o material produzido a ser utilizado por outros grupos.

3.4.1.2 Gêneros escritos: roteiros de entrevistas através da escrita colaborativa no Google Docs

Outra ferramenta utilizada em nossa proposta de gamificação foi a escrita colaborativa de um roteiro e entrevistas utilizando o google docs, recurso disponibilizado pela empresa Google. Na etapa "Repórter master", propomos o uso da ferramenta em forma de um desafio para a equipe. Para isso, dispusemos um vídeo tutorial[19] acerca do uso do google docs, para que os alunos pudessem apropriar-se a fim de cumprirem o desafio proposto.

Nessa etapa, os mesmos deveriam elaborar um roteiro de entrevista e aplicar com os alunos participantes, utilizando para isso a ferramenta. A equipe poderia contribuir coletivamente, sendo que cada participante construiria o roteiro, expressando suas ideias e ao mesmo tempo, sendo revisores da colaboração uns dos outros. Por fim, deveriam entrevistar um colega escolhido pelo grupo, sendo que a entrevista seria concretizada utilizando o google docs.

3.4.1.3 Gêneros multimodais: entrevistas e telejornal com notícias televisivas através de produção de vídeos

Durante a proposta de atividade gamificada, utilizamos vários gêneros e nas mais variadas modalidades, escrito, digital, oral, visual, assim como mesclando os mesmos, configurando o uso de gêneros multimodais. Portanto, disponibilizamos alguns vídeos para facilitar a compreensão dos alunos e orientá-los quanto aos desafios a serem cumpridos.

Assim, na etapa "Vamos à impressão?", disponibilizamos um vídeo sobre dicas para elaboração de uma entrevista, a fim de auxiliar os alunos na elaboração de um roteiro de entrevista. Já em "Digam X", apresentamos uma notícia no formato de vídeo a fim de que os

[19] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PDnoUqPk2Ho

jogadores pudessem perceber as nuances do gênero. Em “repórter máster”, disponibilizamos um novo vídeo tutorial sobre o google docs, conforme já relatamos.

Por fim, como desafio final, propusemos a atividade mais complexa, a elaboração de uma notícia televisiva no formato de programas como “Globo Esporte” e “Jornal Nacional”. Para isso, os alunos teriam acesso a dois novos vídeos com as entrevistas apresentadas no início da webquest. Então, a partir de roteiro elaborado previamente, cada equipe iria gravar uma notícia de telejornal, produzindo seus próprios vídeos.

Todo processo metodológico explicitado até aqui, subsidiou a elaboração e a aplicação de um produto final como proposta de intervenção para o problema diagnosticado. Portanto, relataremos a seguir, todo o processo de pesquisa e de aplicação da proposta de atividade gamificada.

4 RELATO DA PESQUISA E DO PRODUTO FINAL

Nesse capítulo, apresentaremos um relato detalhado de todo processo das etapas de pesquisa, assim como da aplicação da intervenção junto ao público alvo de nossa pesquisa. Dessa forma, nos proporemos a apresentar os fatos da forma como ocorreram e, ao mesmo tempo, analisando e relacionando alguns aspectos com a teoria revisada, a fim de estabelecermos nossas conclusões sobre a eficácia de nossa proposta.

4.1 Relato das etapas da pesquisa e da intervenção

Após a definição de nosso objeto de estudo, a gamificação nas aulas de língua portuguesa, iniciamos a leitura e seleção de textos, livros, dissertações, monografia, artigos, reportagens em sites, enfim, fontes de pesquisa que pudessem subsidiar nossa compreensão sobre a temática e fundamentar a elaboração de uma proposta de intervenção, junto ao problema, que pudesse ser eficaz.

Para coleta de material bibliográfico, contamos com o auxílio de nosso professor-orientador e de alguns amigos que iam encontrando material e nos enviando. Procedemos então a leitura e seleção de textos que nos fossem pertinente e de conhecimento mais atualizado no universo acadêmico. Feita a seleção, iniciamos análise do material, com uma

leitura mais detalhada, grifando os textos e realizando algumas anotações, seja em material escrito ou digital.

Ao aprofundarmos nossa leitura sobre gamificação, percebemos a necessidade de compreendermos melhor sobre os jogos, sua dinâmica, seus elementos e suas origens. Vimos também a necessidade de nos aprofundarmos sobre a temática de motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca. Dessa forma, estudos complementares à gamificação foram realizados de forma a possibilitar um entendimento amplo acerca do uso de jogos ou seus elementos em atividades humanas.

Logo em seguida, iniciamos a escrita desse trabalho, com a redação do capítulo teórico, no qual decidimos iniciar a discussão sobre as questões socio-históricas dos jogos e dos games. Logo em seguida, realizamos algumas considerações a respeito da gamificação, para então, introduzirmos o uso da temática na educação. Dessa forma, expusemos as contribuições e conceitos utilizados para fins didáticos, relacionados com o processo de ensino de aprendizagem. Por fim, apresentamos as contribuições dos estudos mais recentes sobre o uso da gamificação em aulas de língua portuguesa no Brasil.

Concluído o capítulo teórico, esboçamos a proposta de intervenção, planejando cada etapa, metodologia a ser contemplada, os recursos disponibilizados, o design do jogo, para o alcance dos objetivos, considerando o público alvo. Após o esboço, buscamos o auxílio de um professor de Língua Portuguesa, do município de Jaguaruana, que estivesse atuando na disciplina, em turma do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal, para que o mesmo pudesse disponibilizar algumas de suas aulas para aplicarmos o produto de intervenção idealizado sobre a temática.

Encontrado o professor, explicamos o objetivo da aplicação da proposta gamificada, e solicitamos que o mesmo pudesse responder um questionário online com oito questões acerca de sua formação e experiência profissional, assim como sua experiência e uso de jogos em suas aulas de língua portuguesa.

Com base nas respostas obtidas, podemos destacar os seguintes aspectos: o professor é pós-graduado em língua portuguesa, tendo concluído sua graduação em Letras em 2010, e o curso de pós-graduação em 2012. O mesmo tem experiência de sete anos no magistério, atuando em todos os níveis da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, estando lecionando atualmente nos anos terminais do ensino fundamental. Ele afirmou gostar de jogos, uma vez que são divertidos e fontes de distração, percebendo que seus alunos também gostam bastante. Ele afirmou, ainda, nunca ter ouvido falar no tema gamificação e desconhecer totalmente seus conceitos, acreditando ainda que seus alunos

gostariam de participar de atividades, envolvendo elementos dos jogos como competição, recompensas e pontuação.

Após respondido o questionário, explicamos ao professor um pouco sobre o detalhamento da proposta e o uso da gamificação, a fim de planejarmos juntos alguns detalhes sobre as aulas, tais como tempo a ser disponibilizado, 10 h/a, sendo as mesmas divididas de 02 em 02h/a, totalizando cinco encontros. Planejamos também os horários das aulas e os recursos disponíveis na escola, tais como, internet, computadores, fones de ouvido, cartolina, papel A4, pincel, quadro branco, datashow e caixa de som. Vimos ainda, a quantidade de alunos e um perfil geral dos alunos da sala.

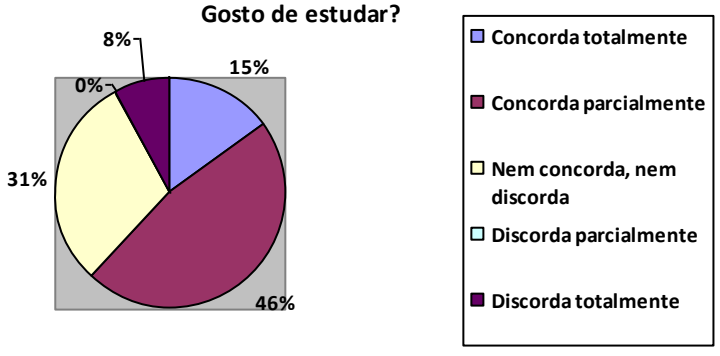
Finalizado esse momento com o professor, retomamos o esboço que havia sido elaborado e colocamos em prática a elaboração a atividade gamificada, criando uma webquest para atender nossos objetivos. Com a webquest criada e hospedada em um site na internet[20], disponibilizamos nela, todo material teórico para a aprendizagem dos alunos, desde texto até vídeos e podcasts.

4.1.1 Primeiro Encontro

Em nosso primeiro encontro, nos apresentamos aos alunos, no laboratório de informática, e explicitamos o objetivo da atividade que estávamos propondo, assim como solicitamos que os mesmos se apresentassem individualmente, dizendo nome, idade e localidade onde residiam. A sala apresentava um quantitativo de 26 alunos. Após as apresentações, solicitamos que todos eles pudessem responder sete questionamentos obrigatórios, os quais relataremos a seguir. Para cada resposta, o aluno poderia escolher entre 05 opções, seguindo a lógica da escala Likert[21].

O primeiro questionamento dizia respeito ao fato deles gostarem de estudar, sendo que obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 01: Primeira questão antes da intervenção com os alunos.



[20] I

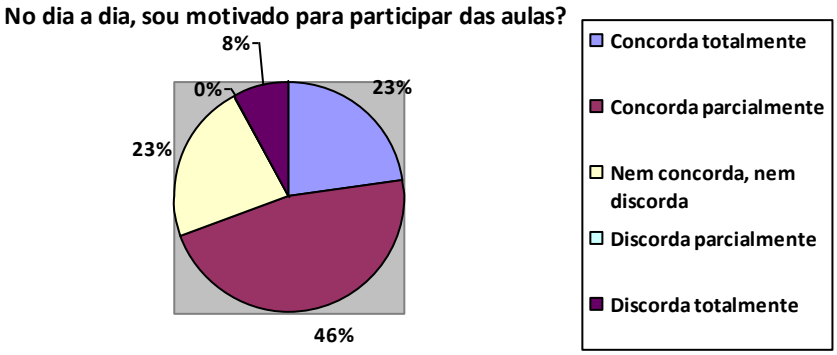
[21] I
sujeito co
psicológic

el de concordância do
ı relação a um objeto

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

A segunda questão correspondia ao interesse dos mesmos em jogar, sendo que todos responderam que gostavam de jogar. A terceira pergunta buscava saber sobre a motivação dos alunos para estudar no dia a dia, se os mesmos sentiam motivados:

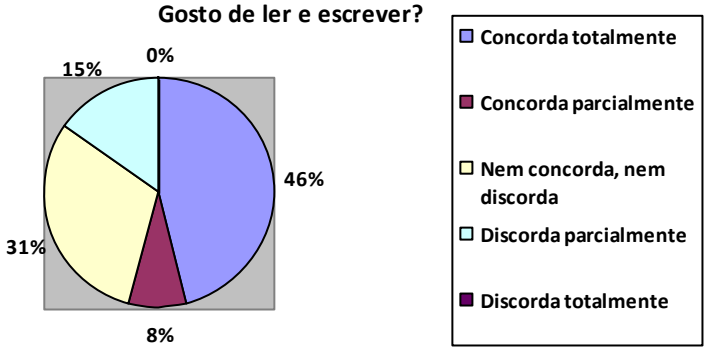
Gráfico 02: Terceira questão antes da intervenção com os alunos.



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

A próxima questão referia-se ao fato deles gostarem de ler e escrever, sendo apresentadas as seguintes respostas:

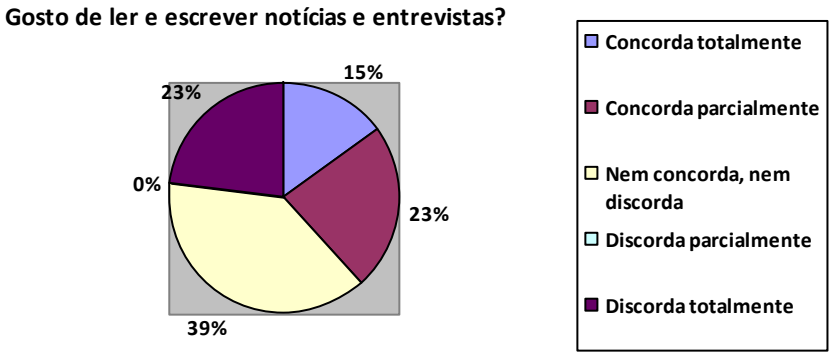
Gráfico 03: Quarta questão antes da intervenção com os alunos.



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

A quinta pergunta buscava respostas quanto ao interesse deles em ler e escrever notícias e entrevistas:

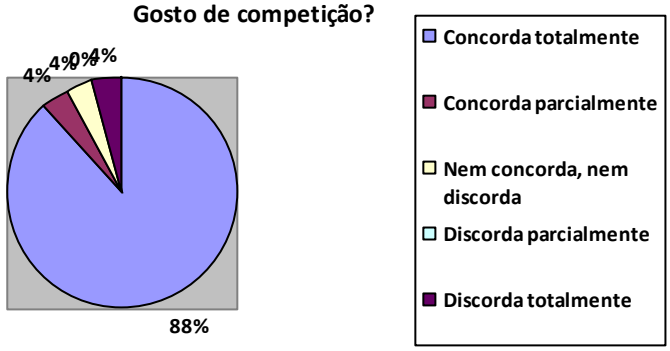
Gráfico 04: Quinta questão antes da intervenção com os alunos.



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

A próxima pergunta foi sobre a possibilidade de trabalhar em grupo. Obtivemos uma resposta unânime de que todos concordam totalmente. A última indagação foi a respeito do gosto dos mesmos em competir:

Gráfico 05: Sétima questão antes da intervenção com os alunos.



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Dessa forma, o perfil da turma nos foi apresentado assim: a maioria da turma gosta de estudar; todos gostam de jogos; a maioria sente-se motivada, no entanto, não gostam de ler e escrever; e quando o assunto é entrevistas e notícias, a maioria afirmou não gostarem de ler e escrever; a turma apresentou uma pré-disposição ao trabalho em grupo e gostarem de competir. Em linhas gerais, podemos afirmar que se trata de um grupo favorável a aplicação de estratégias gamificadas como forma de atingir objetivos pré-determinados.

Após a aplicação do questionário, demos início a aula com a apresentação da webquest, portanto, solicitamos que os alunos digitassem o endereço disponibilizado no quadro ou pesquisassem no google por "webquest gamificação" e com nossa ajuda, escolher o site correspondente. Após a página na web está aberta em cada computador, solicitamos que as equipes fizessem a leitura do texto introdutório, para em seguida, lerem as instruções disponibilizadas na tarefa.

Após a leitura, indagamos sobre possíveis dúvidas que tenham ficado entre as equipes, surgindo apenas a indagação de quem seria a representação do Clark Kent. Respondemos que seríamos nós, a fim de auxiliarmos os alunos durante a execução dos desafios. Foi explicado ainda que cada etapa corresponderia ao desempenho de uma função prevista nos jornais. Dessa forma, as equipes foram formadas, sendo 05 (cinco) equipes, 04 (quatro) equipes, cada uma com 05 (cinco) componentes e 01 (uma) com 06 (seis). Os nomes escolhidos pelas equipes foram: Mega Clark, JP, Uz ousado, SIR e As poderosas.

Na primeira tarefa, as equipes ouviram os podcasts para responderem o questionamento. Nas respostas, três equipes acertaram pela primeira vez, enquanto as outras duas necessitaram de mais tentativas para acertarem e poderem receber suas recompensas e, também, ir para o próximo desafio.

Por passarem de "fase", cada equipe recebeu em sua identificação, a quantidade 100 ações da empresa correspondentes à etapa concluída. Também como forma de incentivo, cada membro recebeu vinte moedas, sendo que, para representar o quantitativo, utilizamos o "dinheiro" do jogo banco imobiliário. Portanto, cada membro recebeu duas cédulas de dez mil. Vale ressaltar que cada equipe vibrou bastante ao passar para próxima etapa, algumas chegaram a referir-se que estavam a frente das outras.

Como percebemos, o avanço das equipes para as etapas subsequentes se deu de forma diferente, respeitando o tempo de aprendizagem de cada membro e de cada equipe. Assim, na segunda fase, as equipes foram ler um pouco sobre os gêneros orais, fazendo alusão às entrevistas ouvidas e sobre as características do gênero entrevista. Observamos que os alunos encontraram certa dificuldade com a leitura do primeiro texto (Travaglia, 2013)[22], por ser científico, com perfil mais acadêmico. Em relação ao segundo texto (Duarte, 2012)[23], eles

[22] Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_generos_orais_conceituracao_caracterizacao.pdf

[23] Disponível em: http://portugues.uol.com.br/redacao/a-entrevista--um-genero-basicamente-oral-.html

demonstraram uma facilidade maior para compreendê-lo, talvez por ter um perfil mais didático.

Ao concluírem a leitura dos textos, as equipes foram chegando a cruzadinha, no entanto, percebemos que a mesma havia desconfigurado em seus quadrinhos, sendo necessário que fizéssemos o desenho no quadro e eles pudessem copiá-los em uma folha de papel. Na cruzadinha, duas equipes responderam com certa facilidade, sem muitos erros e pouca demora para concluir. Já as outras três, chegaram a utilizar parte do dinheiro que haviam ganhado em troca de ajuda nas respostas da atividade, chegando a pagar cinco mil por cada auxílio. Percebemos que as duas primeiras equipes ficaram muito animadas ao passarem para próxima fase e as que tiveram que gastar parte do seu dinheiro desanimaram um pouco, mas voltaram a vibrar quando passaram para próxima etapa.

Assim, chegamos ao fim do primeiro encontro, sendo que as duas equipes que estavam à frente, concluíram a segunda etapa antes do final da aula. Portanto, permitimos que eles utilizassem a internet para pesquisassem sobre entrevistas, podendo assistir vídeos. Essa ação não estava prevista, sendo uma intervenção para que os alunos não ficassem ociosos.

4.1.2 Segundo Encontro

O segundo encontro ocorreu na mesma semana. Nesse cada equipe pode iniciar na terceira etapa. Antes de prosseguirem, indagamos a opinião dos mesmos sobre a atividade proposta, os desafios lançados até então, se os mesmos estavam gostando e obtivemos como resposta que sim. Nessa fase, eles assistiram a um vídeo[24] sobre dicas para realização de entrevistas, para em seguida, elaborarem um roteiro e realizarem uma entrevista, gravando-a com um gravador de voz. Quatro equipes possuíam celulares e utilizaram o gravador do próprio aparelho, já a outra equipe precisou de nosso aparelho para realizar a entrevista.

Duas equipes buscaram realizar uma entrevista fictícia sobre futebol; uma outra entrevistou sobre um acidente ocorrido com uma colega de sala; outra, sobre a opinião de uma aluna sobre a gestão escolar; a última, entrevistou uma colega sobre uma festa tradicional do município. Vale ressaltar que antes de realizarem as entrevistas, cada equipe elaborou uma

[24] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3MFvgi7yuY4

espécie de roteiro para nortear a produção do gênero digital. Nessa etapa, a execução das atividades se deu de forma semelhante quanto ao tempo de execução do desafio.

Após cada etapa vencida, na posterior sempre havia um incentivo textual , por parte do criador da webquest, sobre o desempenho dos mesmos, buscando incentivá-los para conclusão do jogo. Dessa forma, eles chegaram a quarta fase, na qual eles assistiram a uma notícia em vídeo e, em seguida, leram um texto sobre as características do gênero (Duarte, 2012)[25]. Após a leitura do texto, chegou o momento de um desafio individual, sendo que cada equipe só poderia passa para próxima tarefa, quando todos respondessem ao seu questionamento. Assim, sorteamos uma pergunta entre cada membro da equipe sobre a notícia assistida, a fim de que eles pudessem perceber os elementos que compõem uma entrevista.

Percebemos que alguns membros de cada equipe tiveram dificuldades para responderem as indagações, necessitando de nosso auxílio e pagando por isso cinco mil do dinheiro ganho por eles. Logo após cada participante vencer seu desafio, a equipe pode concentrar-se na elaboração de um roteiro e produção do áudio (podcast) de uma notícia em formato de áudio. Nessa atividade, as equipes concluíram já no final do encontro, apresentando-nos para delimitarmos a conclusão da fase. Uma única equipe não conseguiu concluir durante a aula, ficando pronto apenas o roteiro. Então, viabilizamos a possibilidade dos membros da equipe reunirem-se durante o intervalo das aulas dos dias posteriores, para conclusão da tarefa, uma vez que nosso próximo encontro seria na semana seguinte. Dessa forma, finalizamos o nosso segundo encontro.

4.1.3 Terceiro encontro

O nosso terceiro encontro ocorreu na semana seguinte, com mais 02 h/a, com a apresentação da equipe que não havia concluído o áudio na aula anterior. Com isso, todos os grupos foram para a etapa cinco a qual consistiu na análise da entrevista de outra equipe da sala. Para essa análise, foi disponibilizada, na webquest, um roteiro com indagações acerca dos elementos que compõem uma entrevista.

Concluída a etapa, as equipes foram direcionadas para a fase seis que desafiava os jogadores a aprenderem a utilizar o google docs através de um vídeo tutorial explicativo. Para

[25] Disponível em: http://portugues.uol.com.br/redacao/anoticiaumgenerotextualcunhojornalistico.html

uso da ferramenta, era necessário que os integrantes das equipes tivessem conta no google, sendo que apenas nove alunos possuíam. Então os demais alunos criaram suas contas, sendo solicitado aos que já tinham que auxiliassem os colegas na tarefa de criação.

Ao concluírem essa ação, cada equipe elaborou um roteiro de entrevista em um documento de texto da ferramenta, elaborando coletivamente o documento e revisando o mesmo. Em seguida, cada equipe escolheu um membro de outra equipe para entrevistar, sendo que a mesma foi realizada utilizando também o google docs. Percebemos que para realização dessa tarefa, a maioria dos membros de todas as equipes apresentaram dificuldades quanto ao acesso e uso inicial da ferramenta, assim como para enviar os convites de compartilhamento do documento, necessitando serem auxiliados por nós e por colegas da equipe.

Vale salientar que todos os documentos e entrevistas foram compartilhados conosco através da nossa conta. Pela dificuldade inicial no acesso e manuseio da ferramenta, tivemos que ultrapassar cerca de dez minutos de nossa aula, solicitando ao professor subsequente, esse espaço para que as equipes pudessem concluir a fase. Como uma equipe dependia das outras para realizarem as entrevistas, as mesmas concluíram quase que simultaneamente.

4.1.4 Quarto Encontro

Em nosso quarto encontro, os grupos deram início a sétima etapa, a qual eles deveriam elaborar um roteiro de entrevista, cujo o tema foi sorteado por cada equipe. Os temas sorteados estavam relacionados à aspectos do cotidiano escolar, eram eles: esporte, infraestrutura, eventos culturais, semana de provas e recreio. No roteiro realizado, cada membro da equipe teve que contribuir com pelo menos uma pergunta.

Com o roteiro elaborado, cada equipe saiu da sala para escolher um membro da comunidade escolar que melhor pudesse fornecer informações sobre o tema sorteado. Para registro da entrevista realizada, as equipes utilizaram os celulares para gravação de um vídeo e segundo os relatos e vídeos apresentados, necessitaram mais de uma tentativa para concluírem a tarefa com êxito.

Concluída a fase da entrevista, as equipes foram para oitava etapa que consistia na elaboração de um roteiro de notícia a partir dos dados coletados nas entrevistas realizadas.

Dessa forma, cada equipe elaborou coletivamente com a elaboração do roteiro, sendo advertidos por nós sobre a necessidade de prever a utilização de todos os elementos de uma notícia. Ao final da aula, duas equipes necessitaram concluir o roteiro em outro momento devido o término do tempo previsto, sendo que as demais concluíram de acordo com o planejado.

4.1.5 Quinto Encontro

Na semana seguinte, realizamos nosso último encontro e, consequentemente, as equipes puderam iniciar na última fase prevista, sendo que antes, os dois grupos que faltavam o roteiro, apresentaram o material. Para realização dessa etapa, eles assistiram às entrevistas cujos áudios haviam sido disponibilizados no início, de forma que eles pudessem perceber o estilo de apresentação. Logo depois, cada equipe preparou sua forma de apresentação, escolheu a função que cada membro desempenharia e procedeu com a gravação do vídeo, de acordo com a solicitação feita na webquest, no formato de um programa jornalístico de TV .

Finalizadas as gravações, pudemos assistir a cada uma das notícias produzidas em telejornal, validando a conclusão do jogo, fato bastante comemorado por cada equipe. Em seguida, as equipes passaram para conclusão da webquest, a qual foi lida por nós, ressaltando os feitos dos grupos e retomando os aspectos abordados durante o jogo.

Como forma de agradecer e recompensar os jogadores, trocamos seu dinheiro por bombons de chocolate, sendo que cada membro pagaria 20 mil por cada recompensa. Com o troco que alguns alunos ficaram, no final, também trocamos por chocolate, de forma que cada jogador ficou com quatro ou três. Logo em seguida, solicitamos que cada aluno respondesse o questionário final referente à avaliação dos mesmos quanto à aplicação do produto, cujas respostas disponibilizaremos nos apêndices.

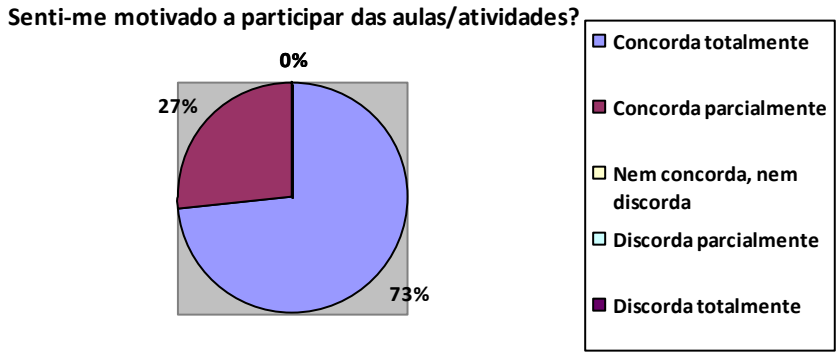
Ao final do questionário, agradecemos a todos pela colaboração, especialmente ao professor, e solicitamos que eles realizassem uma avaliação oral sobre as aulas e o que eles acreditariam que poderia ser melhorado. Em resposta, eles afirmaram ter gostado da experiência e que queriam que voltássemos em outro momento.

4.1.6 Análise das respostas dos alunos

Posteriormente, analisamos as respostas dos alunos quanto ao segundo questionário aplicado, as quais apresentamos a seguir. A primeira indagação correspondia ao gosto dos mesmos em estudar com a metodologia/forma utilizada, cujas respostas apontaram que todos concordam totalmente em gostar de estudar com o método. No que diz respeito ao fato de terem gostado da estratégia utilizada, vale ressaltar que no primeiro questionário, apenas 15% concordaram totalmente em gostar de estudar, sendo que com a proposta gamificada, 100 % concordaram totalmente.

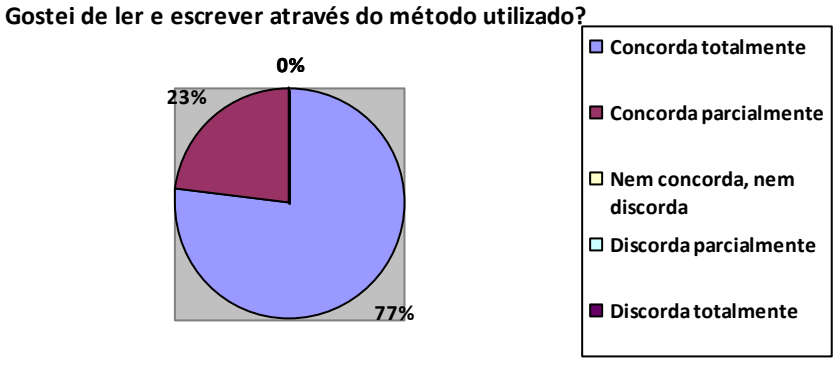
Já na segunda pergunta que dizia respeito à sensação de motivação dos mesmos durante as aulas, as respostas obtidas também revelam uma melhoria na avaliação dos alunos quanto a motivação durante a atividade, em que, no primeiro questionário, apenas 23% concordaram totalmente em ter motivação para as aulas do dia a dia, sendo que com a gamificação aplicada, a avaliação subiu para 73% em estarem motivados. Vale salientar que na pergunta pós-intervenção, nenhum aluno discordou, quando na primeira nos tivemos um índice de 8%. Vejamos os resultados da segunda pergunta:

Gráfico 06: Segunda questão pós-intervenção com os alunos.



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

A terceira pergunta foi sobre o gosto dos alunos em ler e escrever utilizando o método adotado, sendo que eles responderam da seguinte forma:



questão pós-intervenção com

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

No primeiro questionário, as respostas quanto ao gosto por ler e escrever corresponderam a 46% que concordaram totalmente, número que caiu quando o questionamento foi ler e escrever entrevistas e notícias, 15%. Percebemos que após a estratégia utilizada, a porcentagem dos que concordaram totalmente foi de 77%, indicando a eficiência do processo. Essa pergunta vinha ainda, acrescida de um porquê, sendo que eles responderam, por achar "muito legal"; pelo "tempo ter passado rápido"; "ser divertido"; simplesmente por ter "gostado" e por já gostarem de ler e escrever. Já quando o assunto foi o trabalho em grupo com o método utilizado, todos apontaram concordar totalmente, permanecendo o mesmo percentual.

Tendo como base as respostas apresentadas pelos os alunos, os produtos produzidos por eles e seus comportamentos durante as atividades, afirmamos que a proposta de intervenção gamificada mostrou-se eficaz ao alcance de seu objetivo: motivar os alunos para aprendizagem e, consequentemente, tornar esse processo mais prazeroso para o aluno, propiciando que ele aprenda de forma mais rápida e interessante para o mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa, chegamos mais seguros quanto ao processo de gamificação, desde seus conceitos até suas implicações e benefícios. Ao iniciarmos nosso estudo bibliográfico, conhecíamos muito pouco sobre a metodologia e, ao realizarmos as leituras necessárias, pudemos compreender que, apesar das estratégias utilizadas serem antigas, o termo, seu conceito e aplicação ainda é muito recente pelo mundo, principalmente quando buscamos referências no Brasil. Ao ser indagado sobre o que estava pesquisando ou quando comentava com qualquer pessoa sobre a temática, e essa observação é relevante, pois trabalho no meio educacional, não encontrei uma pessoa que pelo menos já tivesse ouvido falar acerca do assunto.

Em relação à gamificação, compreendemos que se trata de uma técnica que apropria-se dos elementos presentes em jogos (games) com o intuído de motivar e engajar pessoas a alcançarem determinados objetivos. Percebemos, então, estarmos diante de uma proposta interessante, afinal, quem não gosta de jogos? Quem nunca participou de um jogo e, por alguns instantes, ficou concentrado no mesmo e esqueceu o tempo?

Portanto, foi necessário que aprofundássemos nossos conhecimentos sobre as concepções sócio-históricas dos jogos, desde quando e como a sociedade se relaciona com eles. Vimos tratar-se de uma relação antiga e que sempre não remeteu apenas à diversão, existindo ainda, jogos que são levados a sério pelas pessoas, em ambos os casos, propiciando

momentos em que saímos da nossa realidade e imergíssemos na realidade fictícia dos jogos, esquecendo e perdendo a noção do tempo, mesmo que por alguns instantes.

Vimos que o processo de gamificação envolve o uso de elementos presente em games, e estes podem ser resumidos em três aspectos distintos: a dinâmica, responsável pela coerência; a mecânica, responsável pela movimentação; e os componentes dos jogos, que são a parte prática da gamificação. Os elementos presentes na dinâmica são: restrições, emoções, narrativa, progressão e o relacionamento; os da mecânica são inúmeros e destacamos alguns que podemos utilizar, sendo os mais comuns: desafios, sorte, cooperação e competição, feedback, aquisição de recursos, recompensas, transações, turnos e estados de vitória e, por fim, os dos componentes: avatares, badges, "boss fights", coleções, combate, desbloqueio de conteúdo, doar, placar, níveis, pontos, investigação ou exploração, gráfico social e bens virtuais. Mais adiante, iremos observar como cada um deles foi utilizado, ou não, em nossa proposta de intervenção gamificada.

Na continuidade de nossa pesquisa, identificamos as áreas possíveis de utilização da metodologia para fins de engajamento de seus públicos e observamos que entre elas estava a educação. Na gamificação aplicada à educação, observamos a necessidade de compreendermos um pouco sobre design instrucional a fim de possibilitar uma maior facilidade na elaboração de nossa proposta. Logo em seguida, vimos algumas experiências, no Brasil, com uso da estratégia em aulas de Língua Portuguesa e percebemos que as mesmas ainda são muito escassas em nosso país, necessitando de uma disseminação maior sobre a temática.

Todo esse estudo norteou a elaboração e aplicação de nossa proposta de intervenção em relação ao problema apresentado, sendo importante apresentarmos como cada elemento dos games foi ou não utilizado em nossa proposta. Iniciando pela dinâmica, as contrições foram utilizadas quando demos a possibilidade aos alunos de lerem o texto ou irem direto para o desafio proposto à medida que eles julgassem necessário resolver sem a leitura solicitada. Já as emoções, foram propiciadas e puderam ser vistas em diversos momentos, quando às equipes passavam de fase, em momentos que não conseguiam resolver sozinhos e compravam a ajuda do "Clark Kent", quando recebiam recompensas individuais ou se percebiam adiante ou atrás no placar.

A narrativa pode ser percebida pela sequência lógica a qual as etapas se relacionavam e as equipes podiam ir passando pelas diversas funções existentes em um jornal. Já a progressão foi possibilitada pela sequência lógica das etapas que deveriam ser cumpridas, configurando-se como fases a serem ultrapassadas/vencidas, totalizando nove fases. E por

fim, o relacionamento foi propiciado à medida que, para cumprimento das atividades, era necessário o trabalho em equipe, sendo as mesmas formadas desde o início do "jogo". Percebemos então que os elementos da dinâmica dos jogos, citados por Alves (2014), todos foram utilizados em nossa proposta de intervenção.

Em relação aos elementos principais da mecânica dos jogos, citados também pela autora, analisamos o seguinte: quanto aos desafios, a proposta já foi elaborada a perspectiva de que os alunos pudessem ser desafiados, com níveis graduais de dificuldade à medida que foram avançando; a sorte foi um elemento que pode ser percebido nos sorteios realizados através dos quais foram escolhidas as temáticas dos desafios finais, sendo que algumas equipes tiveram a sorte de sortear temas que elas julgavam mais fáceis; a cooperação foi exercitada através do trabalho em equipe e até entre equipes diferentes durante a utilização do google docs para realizar o roteiro e a entrevista com outros colegas de outros grupos, quando ainda atuaram como revisores dos textos produzidos.

Já a competição foi conseguida a partir da exposição dos placares em sala, que foi feito com os nomes e as imagens associada a cada etapa. À medida que cada equipe ia passando para próxima etapa, o seu nome era fixado na etapa atual, gerando a sensação de que algumas equipes estavam à frente e outras atrás, assim competindo entre elas; o feedback era propiciado através da análise de nossa análise ao final de cada tarefa a fim de verificarmos se o desafio havia sido cumprido conforme o objetivo proposto, sendo que caso a tarefa não estivesse de acordo com o estabelecido, solicitávamos o retorno para a mesma, apontando o que deveria ser revisto.

Já a aquisição de recursos foi possibilitada quando eles tivessem dúvidas e poderiam utilizar o dinheiro ganho individualmente para solicitar auxílio; as recompensas foram possibilitadas através do avanço das fases e ao final, quando puderam trocar o dinheiro fictício por uma recompensa real, os chocolates; as transações puderam ser percebidas na compra de auxílio e também dos chocolates; já em relação aos turnos, nós não tivemos o uso desse elemento, uma vez que o design escolhido por nós não permitia seu uso por causa do tempo disponibilizado para atividade; e os estados de vitória puderam ser percebidos por todas as equipes uma vez que conseguiram chegar ao final e cumprir todos os desafios propostos, tendo um troféu virtual ao final da webquest. Vimos então que utilizamos quase todos os elementos da mecânica dos jogos, tidos por Alves (2014), como principais, favorecendo a aplicabilidade da proposta.

Os últimos elementos de nossa análise são os relacionados ao aspecto dos componentes: as realizações foram representadas pelas recompensas ganhadas por cada

membro e equipe; os avatares, puderam ser visualizados com os nomes dados as equipes, sendo essa sua representação visual; os badges foram vistos a medida que os nomes das equipes mudavam de etapa, sendo o nome das mesmas colocados abaixo dos nomes de cada etapa; os "boss fights" consistiram nos desafios colocados como mais difíceis ou complexos; as coleções ocorreram através do dinheiro fictício que os participantes iam acumulando; o desbloqueio de conteúdo foi possibilitado quando os participantes podiam utilizar seu dinheiro em troca de auxílio para superar um desafio.

Já o placar foi disponibilizado através dos nomes das equipes que eram colocados logo abaixo da representação de cada etapa; os níveis foram as nove etapas previstas para conclusão da atividade; os pontos eram as ações que eram conseguidas ao ultrapassarem cada etapa; a investigação ou exploração foi possibilitada através das leitura e dos vídeos disponibilizados para compreensão do conteúdo e consequentemente, para auxílio na tarefa. Observamos que utilizamos boa parte dos elementos previstos por Alves (2014), no entanto, ressaltamos que os elementos combate, doação, gráfico social e bens virtuais não foram previstos em nossa proposta de atividade gamificada, pois o design instrucional escolhido por nós dificultou a inserção dos mesmos.

Ao iniciarmos nossa pesquisa tínhamos como objetivo perceber os impactos da utilização da gamificação no ensino de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Jaguaruana, a fim de possibilitar sua utilização de forma constante e satisfatória em aulas de língua portuguesa. Portanto, faz-se necessário estabelecer, baseado nos questionários respondidos pelos alunos e durante a observação da aplicação do produto, que os impactos da gamificação nas aulas de língua portuguesa são bastante positivos.

Percebemos que os alunos gostaram bastante de estudar através da metodologia utilizada, aumentando o índice em comparação ao gosto dos mesmos em relação ao ato de estudar, internalizado na compreensão deles. Outro fator que obteve um aumento no índice de aprovação deles foi em relação a motivação para o cumprimento das tarefas propostas, comparado a análise inicial sobre a motivação para as aulas no dia a dia. No entanto, o aspecto que mais impactou em relação à aplicação da gamificação diz respeito ao conteúdo trabalhado. Quando indagados sobre o fato de gostarem de ler e escrever notícias e entrevistas, o gosto apresentado pelos mesmos não foi tão satisfatório, entretanto, após o uso da gamificação, indagamos sobre o mesmo gosto com a metodologia utilizada e obtivemos como resposta um aumento em 62% de concordância total em relação ao aspecto indagado.

Ainda no questionário tínhamos uma pergunta aberta sobre o porquê deles gostarem ou não da forma como foi abordado, além de termos solicitado uma avaliação oral ao final do último encontro. Eles responderam que haviam gostado bastante, pois haviam achado muito legal e muito divertido. Vale ressaltar que nenhum deles recusou-se a fazer qualquer atividade e, em momento algum, ouvimos algo depreciativo como "essa atividade é muito chata", uma vez que esse tipo de fala é corriqueira no cotidiano escolar.

Dessa forma, avaliamos como positiva a utilização da gamificação em aulas de língua portuguesa, baseado em nossa experiência de aplicação de produto gamificado. No entanto, é necessário algumas advertências, tais como: conhecer com propriedade o conceito e os elementos dos jogos que podem ser utilizados para gamificarmos uma atividade; conhecer o público alvo a fim de elaborar um proposta eficaz e que consiga alcançar os objetivos; em seu uso na educação, não podemos utilizá-la como algo presentes em todas as nossas aulas, uma vez que ela tende a perder função à medida em que ela possa se tornar enfadonha e usual. É importante salientar ainda, que nem todos os conteúdos podem ser adaptados para uma proposta gamificada, enquanto outros são extremamente propícios a essa ação.

A gamificação também não deve ser compreendida como a "receita mágica" para resolver todos os problemas da educação, ou mesmo, de motivação e engajamento dos estudantes, e sim, como uma possibilidade de utilização para tal finalidade. Não podemos ainda, pensar que em todas as suas utilizações, obteremos o envolvimento de 100% dos participantes, uma vez que estamos trabalhando com pessoas e essas possuem interesses e gostos diversos.

Nosso produto final deve ser visto como uma possibilidade de engajamento dos estudantes nas aulas de língua portuguesa, com sugestões e indicativos sobre como utilizar alguns elementos presentes nos games para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Vimos que o público alvo sentiu-se motivado e interessado em aprender por causa das estratégias utilizadas, isso significa que o método pode facilitar a aprendizagem dos alunos uma vez que engajados sua atenção e foco estarão presentes na tarefa e consequentemente no desenvolvimento da habilidade que estiverem sendo propostas.

Por fim, a gamificação necessita ser disseminada na comunidade educacional por todo o país, a fim de que cada vez mais professores possam conhecê-la, utilizá-la para comprovar sua finalidade e, concomitantemente, facilitar o processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas, especialmente nas aulas de língua portuguesa. Devemos tornar a temática e sua utilização tão acessível quanto os jogos na vida de nossos alunos, e para isso, cada pesquisador deve ser um divulgador e incentivador dessa estratégia.

Nessa perspectiva, pretendemos criar um blog educacional com o objetivo de disseminar o uso da gamificação, assim como fornecer estudos teóricos sobre o tema, possibilidades de uso através do compartilhamento de post e reportagens que retratem experiências gamificadas. Assim, esperamos que nosso trabalho seja um incentivador do uso da gamificação em aulas de língua portuguesa, assim como, possa servir de referência para estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Sueli de Fátima. **Aprendizagem e suas implicações no processo educativo**. Ddisponível:http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume6/aprendizagem-e-suas-implicacoes.pdf

ALVES, Fábio Pereira; MACIEL, Cristiano. **A gamificação na educação**: um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem. Conference Paper · Novembro, 2014

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1 ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** SãoPaulo: Martins Fontes, 2003.

BARROSO, Marta; COUTINHO, Clara. **Googledocs**: uma experiência de trabalho cooperativo com alunos do 8º ano de escolaridade. In: Prisma.com; Nº 8, 2009.

BOTELHO, Luiz. Jogos educacionais aplicados ao e-learning. Disponível em: http://www.ead.sp.senac.br/portal/impressao.asp?cod=290&cod_sis=7&cod_cat=14 Acessado em: outubro de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: Novas Perspectivas. In: **Linhas críticas**. Brasília, v.8, n. 14, jan/jun. 2002. Trad. Antônio Villar Masques de Sá.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAILLOIS, Rogers. **Man, play and games**. Chicago: University of Illinois Press. 2001.

CHAPMAN, Alan. **Estilos de aprendizagem Kolb**. Disponível em: http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/11%23U00c2%23U00aa-GUSTAVO-E-M%23U00c3%23U0081RCIA.pdf Traduzido por: Gustavo Araújo Batista e Márcia Rodrigues Luiz da Silva. Acessado em novembro de 2015.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. In: **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. V. 11 Nº 1, julho, 2013.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FREIRE, Karine Xavier; JÚNIOR, José Florêncio Rodrigues. **Webquest**: uma pesquisa ação de seu emprego no ensino fundamental. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná, 2009.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura / [tradução João Paulo Monteiro]. – 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JUUL, Jesper. The gamer, the player, the world: looking for a heart of gameness". In: **Level up:** digital games research conference proceedings. Utrecht University, 2003.

KELLER, John. **How to integrate learner motivation planning into lesson planning**: The ARCS model approach. VII Seminário, Santiago, Cuba, February, 2000.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: **Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**. Buenos Aires. Anais, 2014, p. 1-12.

MALONE, Thomas W. Toward a Theory of Intrinsically Instruction. In: **Cognitive Science 4**. Califórnia. P.333-369, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Editora Parábola, 2008.

MONSALVE, Elizabeth Suescún. Cap. 3-Aprendizagem Baseada em jogos. In: **Uma Abordagem para Transparência Pedagógica usando Aprendizagem Baseada em Jogos**. Tese (Doutorado em Informática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Cássia Joene Sobreira de. **A responsividade em atividades de leitura mediadas por objetos de aprendizagem (AO)**: uma análise comparativa. UECE, Fortaleza, 2015.

PAZ, Mônica de Sá Dantas. **Podcasting na rádio web da FACED/UFBA**. Universidade Federal da Bahia. Bahia: 2007.

POLAK, Ymiracy N. de Souza; DINIZ, José Alves; SANTANA, José Rogério et. al. **Dialogando sobre metodologia científica**. Edições UFC. Fortaleza, 2011.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **On the Horizon**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

RANHEL, João. O conceito de jogo e os jogos computacionais. In: **O mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. – São Paulo: Cengage Learning, 2009.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos educacionais digitais para o ensino em língua portuguesa**: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica. UECE, Fortaleza, 2013.

SANCHES, Cida; MEIRELES, Manuel; SORDI, José Osvaldo de. **Análise Qualitativa Por Meio da Lógica Paraconsistente:** Método de Interpretação e Síntese de Informação obtida Por Escalas Likert. In: ENEPQ. João Pessoa, 2011.

SILVA, Fernanda Quaresma da; FERRARI, Hélio Oliveira. A webquest como atividade didática potencializadora da educação. In: **Novas Tecnologias da Educação**. V. 7, Nº 1, julho 2009.

SILVA, Renata Cristiana da. Apropriações do termo avatar pela Cibercultura: do contexto religioso aos jogos eletrônicos. Revista Contemporânea. Ed. 15/ Vol. 8/ Nº 2, 2010.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et all. Jogos educacionais, In: **CINTED**. UFRGS, 2004.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça; SILVA, Bento Duarte da. Rádio web e podcast: conceitos e aplicações no ciberespaço educativo. In: **Actas Icono**. Nº A4. Ano 14, 2010, pp. 253-261.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et all. **Gêneros orais – Conceituação e caracterização**. In Anais do SILEL, vol. 3, n° 1 . XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística.Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1 a 8

VIANNA, Ysmar [et all]. **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. 1 ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. E-book.

ZANELLO, Luiza Rodrigues. **Sobre o fenômeno da gamificação**: contribuições para o desenvolvimento de atividades lúdicas no ensino de língua portuguesa. Brasília, UNB, 2013.

ANEXOS

ANEXO I

GÊNEROS ORAIS – CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

3. O que é um gênero oral?

Em suas discussões o PETEDI estabeleceu que gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.

Assim, por exemplo, a conferência ou a comunicação científica em eventos acadêmico-científicos podem ter uma versão escrita, mas foram produzidas para serem realizadas oralmente. O mesmo se pode dizer de uma peça de teatro escrita para ser representada (realizada oralmente)[4]. Por outro lado um artigo científico sobre o mesmo tópico de uma conferência não foi produzido para ser realizado oralmente, mas para existir na forma escrita. Assim, mesmo que seja lido em voz alta não será um gênero oral. O mesmo se pode dizer de um romance, de um conto, de uma reportagem em uma revista ou jornal. Ou seja, a simples oralização de um texto escrito não o torna um gênero oral. (Cf. Marcuschi e Dionísio, 2005, 68). Por isto é importante para considerar o gênero como oral tanto que ele tenha como suporte a voz humana, quanto que tenha sido produzido por dada comunidade para ter uma realização oral.

O suporte do gênero oral não pode ser visto como a fala, porque esta é a própria língua usada oralmente. Evidentemente os gêneros orais são construídos com a língua falada e terão características dessa que podem ser específicas de um gênero ou meramente da língua falada e comuns a todos os gêneros orais.

Portanto, podem ser considerados gêneros orais também aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte. Estariam neste caso, entre outros, gêneros tais como: conferências; representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script; as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas; recontos etc.

Isto evidentemente leva a graus diferentes de oralidade, pois, por exemplo, a leitura de uma conferência ou comunicação científica em congresso, ou a realização de uma conferência ou de uma exposição oral qualquer com base em um roteiro preparado, mas em que o que se vai dizer não está dito palavra por palavra serão diferentes, mas ambos serão considerados um gênero oral. A aula, por exemplo, em que ocorrem vários gêneros orais, pode seguir um roteiro, mas nunca será lida como pode acontecer com uma conferência ou comunicação científica em congresso.

A decisão de considerar gênero oral também a realização falada, com suporte da voz, de determinados textos escritos não é tranquila, pois, se isto for levado ao extremo, considerar-se-ia como gênero oral a leitura de um romance, de uma crônica, de um conto, de uma notícia ou reportagem de um jornal escrito, de um artigo científico, de um tratado acadêmico sobre dado tópico etc.? Parece-nos que não. No funcionamento dos gêneros dentro das comunidades discursivas ou esferas de atividade humana há gêneros que são escritos para serem oralizados, como as conferências, as comunicações científicas, as notícias para jornais falados no rádio e na TV, as peças de teatro, as telenovelas, os esquetes humorísticos e estes é que serão considerados gêneros orais e não a simples oralização de qualquer texto. Há outros que são orais na sua origem, mas ganharam e ganham registro na língua escrita para serem preservados ou divulgados na variedade escrita. É o que acontece com as piadas, os casos, as histórias de assombração, os depoimentos na justiça, etc. Finalmente há outros que são sempre orais e não têm versão escrita como os repentes, benzeções, leilões etc.

4. Quais são os gêneros orais

Fazer uma lista dos gêneros orais existentes na sociedade e cultura brasileiras não é uma tarefa fácil, como se pode perceber. Todavia buscamos elencar alguns gêneros que em suas discussões o PETEDI já considerou como gêneros orais, tendo em vista os critérios estabelecidos. Como toda listagem desse tipo, ela, com certeza, é incompleta e há elementos que podem ser discutidos se realmente são gêneros ou não e se são orais. Além disso, muitos podem defender a inclusão como gêneros de elementos que consideramos mais como atividades.

A listagem apresentada a seguir está organizada por esferas de atividade humana em que os gêneros são produzidos.

1) Esfera das relações do dia a dia: entrevista de emprego[5], fofoca, caso / causo, recados (social e familiar), bronca (repreensão), conselho, discussão (bate-boca, briga), reclamação, lamento, alerta, brinde, cantiga de ninar, discurso[6], exéquias, juramento, provérbio, nota de falecimento (pode também ser escrito, como as que aparecem em jornais), convite (também pode ser escrito), acusação, agradecimento, atendimento (por exemplo por secretárias, telefonistas), recados (em secretárias eletrônicas ou pessoalmente) etc.;

2) Esferas do entretenimento e literária: cantiga de roda, piada, anedota (é diferente de piada?), peça de teatro (representação), parlenda, reconto, comédia *stand up*, esquete, repente (improviso cantado ou recitado), bingo (o cantar as pedras, prêmios e vencedores), filme, narração esportiva radiofônica/televisionada (de jogos, corridas etc.), telenovela,

adivinhação/adivinha, desafio, locução de rodeio, música (a letra da música que só existe como música quando cantada. Fora disso tem-se um poema), entrevistas com celebridades etc.;

3) Esferas escolar e acadêmica: avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou da secretaria, alunos etc.), palestra/conferência, exposição oral (como nas aulas. Pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um assunto estudado ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição / prova oral, etc.;

4) Esfera religiosa: homília, sermão, celebração da palavra, pregação ou prédica, prece/oração, confissão, passe espírita, benzeção, batismo, batismo de fogueira, casamento (religioso, mas há também o civil), consagração, crisma, extrema unção; unção de enfermo, cantos de folia de reis, ladainha, profissão de fé (há profissões de fé religiosas, mas também sobre aspectos filosóficos, sobre cânones artísticos, etc.), hinos, cânticos de congadas ou congado, ordenação de padre, batizado, consagração, *ângelus*, prece/oração/reza, jaculatória (oração curta e fervorosa), missa, testemunho (é um tipo de depoimento que nesta esfera recebe um nome particular), oferenda, leitura de búzios, etc.;

5) Esfera militar: comandos, instrução de comandos, etc.;

6) Esfera médica: consulta (a anamnese seria parte da consulta), sessão de terapia, etc.;

7) Esfera jornalística: notícia, reportagem, comentário (feito por comentaristas econômicos, esportivos, críticos de arte, etc.), entrevistas (como as de opinião sobre determinado tópico), etc.;

8) Esfera jurídica / forense: depoimento, defesa, acusação, etc.;

9) Esfera policial: interrogatório, denúncia (Não se trata aqui do gênero escrito produzido pelo ministério público, mas das denúncias orais e informais realizadas por cidadãos em geral), depoimento, etc.;

10) Esfera comercial e industrial: pregão (de camelô, de vendedor, de feirante, etc.), leilão (a fala do leiloeiro), atendimento de *call center*, transações de compra e venda (pessoalmente ou mediadas), entrevista (de pesquisa de preço e opinião sobre produtos, por exemplo) , etc.;

11) Esfera dos transportes: navegação de vôo, cancelamento de vôo, informes/avisos orais em aeroportos e rodoviárias sobre partidas, chegadas, cancelamentos, etc.;

12) Esfera de magia: leitura de mão, praga, leitura de cartas, simpatia, etc.;

13) Esferas diversas: depoimento / relatos de experiência de vida (policial, religiosa, de tratamentos, histórico, etc.) pedido (social = casamento e outras, comercial, etc.), agradecimentos, profissão de fé, dramatização (ver relação com peças de teatro), instruções (de vôo, para realização de algo, etc), aviso, etc.;

Excluímos da listagem acima elementos que muitas vezes são arrolados como gêneros orais, por termos considerado os mesmos como atividades: programa radiofônico, jornal falado (telejornal, radiofônico), aula, seminário, mesa redonda, júri, reuniões (em empresas, em instituições escolares, de pais e mestres, de condomínio, de grupos de ajuda, de órgãos colegiados, de professores, etc.), assembleia, conselho de classe, oficinas, diálogo/conversação, programa de rádio, tradução simultânea, novena, comício, conversação (pode ser mediada ou não por telefone, computador, etc.), recital de poesia.

[4] - Marcuschi (2008, 196), ao listar os gêneros escritos e orais para diferentes domínios discursivos, lista um gênero que ele nomeou de "encenações", entre os gêneros orais para o domínio que chamou de "ficcional". Não sabemos se o autor se referia apenas à encenação de peças teatrais, já

que “peça de teatro” aparece entre os gêneros escritos listados por ele para o mesmo domínio ficcional, mas também outros que podem ser encenados como *scripts* de filmes. O autor não define os gêneros nomeados.

[5] - A entrevista é um gênero caracterizado por ter um entrevistador que põe questões, faz perguntas a um entrevistado que deve ter determinadas qualificações desejadas pelo entrevistador conforme seus objetivos. Aqui a colocamos em diversas esferas, com especificações distintas, mas resta decidir se temos apenas um gênero com espécies diferentes (Cf. sobre espécies Travaglia – [2003]/2007) ou gêneros distintos.

[6] - Os discursos podem ser produzidos em diversas esferas de atividade humana, como a das relações sociais do dia a dia e na política, por exemplo.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et all. **Gêneros orais – Conceituação e caracterização**. In Anais do SILEL, vol. 3, n° 1 . XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística.Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1 a 8

ANEXO II

A entrevista - Um gênero basicamente oral

O enfoque aplicado ao termo “basicamente” se refere a uma noção genérica de que estamos acostumados a presenciar pessoas concedendo entrevistas aos veículos de comunicação, ora representados pelo rádio ou televisão, de forma presencial, ou seja, ao vivo. No entanto, há entrevistas que são transcritas para a linguagem escrita, como é o caso da ocorrência em jornais impressos ou revistas.

O aspecto que incide na diferença entre a modalidade oral/escrita é justamente as marcas da oralidade, visto que a linguagem corporal, como, por exemplo, gestos, interrupção e retomada de pensamentos, também compõem o perfil do entrevistado.

Tal gênero possui uma finalidade em si mesmo – a informação. Trata-se da interação entre os interlocutores, aqui representados na pessoa do entrevistador e do entrevistado, cujo objetivo desse é relatar suas experiências e conhecimentos acerca de um determinado assunto de acordo com os questionamentos previamente elaborados por aquele.

Referindo-nos à questão inerente ao preparo prévio, este se faz necessário em função da credibilidade requisitada pelo gênero em foco. Mesmo sendo algo relacionado à fala, o emprego de um certo formalismo e a adoção de uma postura adequada são imprescindíveis.

Analisemos de fato sobre a importância desse ato de proceder como tal. Ora, sabemos que há diferentes tipos de entrevistas, entre elas: a entrevista de emprego, a entrevista médica, a jornalística, dentre outras. A “imagem” que pretendemos passar fala muito a respeito de nós mesmos, daí a importância de nos posicionarmos de maneira condizente com os fatos circunstanciais.

Não podemos deixar de mencionar que aliado a esses requisitos também se encontra aquele a que nos é primordial - a busca incessante pelo conhecimento com vistas à amplitude de nossa visão de mundo. No caso do entrevistador, é elementar que, antes de tudo,

ele tenha domínio do assunto em referência de modo a elaborar um roteiro de perguntas consideradas plausíveis e, assim, alcançar seus objetivos propostos.

Concluindo nossos conhecimentos com relação às particularidades da referida modalidade, analisemos alguns de seus elementos constitutivos. Geralmente, a entrevista costuma compor-se de:

* Manchete ou título – Como o objetivo é despertar o interesse no público expectador, essa costuma vir acompanhada de uma frase de efeito, proferida de modo marcante por parte do entrevistador.
* Apresentação - Nesse momento faz-se referência ao entrevistado, divulgando sua autoridade em relação ao posicionamento social ou relevância no assunto em questão, como, por exemplo, experiência profissional e conhecimentos relativos à situação em voga, como também os pontos principais relativos à entrevista.
* Perguntas e respostas – Trata-se do discurso propriamente dito, em que perguntas e respostas são proferidas consoante ao assunto abordado. Em meio a essa interação há um controle por parte do entrevistador para demarcar o momento da atuação dos participantes.

Disponível em: http://portugues.uol.com.br/redacao/a-entrevista--um-genero-basicamente-oral-.html

ANEXO III

A notícia - Um gênero textual de cunho jornalístico

A objetividade – característica pertinente a essa categoria

Antes de adentrarmos de forma minuciosa no que se refere às características que norteiam o gênero em evidência, ora constituído pela notícia, torna-se de fundamental importância compreendermos o sentido retratado pelo termo – gênero textual.

Ao nos referirmos a este, devemos associá-lo às inúmeras situações sociocomunicativas que circundam pelo nosso cotidiano. Todas possuem uma finalidade em comum, ou seja, uma intencionalidade pretendida pelo discurso que as compõe. Tais

finalidades se divergem, dependendo do objetivo proposto pelo emissor mediante o ato comunicativo.

Em se tratando da notícia, qual seria a intenção por ela pretendida? Certamente, a de nos informar sobre uma determinada ocorrência. Trata-se de um texto bastante recorrente nos meios de comunicação de uma forma geral, seja impressa em jornais ou revistas, divulgada pela Internet ou retratada pela televisão.

Em virtude de a notícia compor a categoria preconizada pelo ambiente jornalístico, caracteriza-se como uma narrativa técnica. Tal atribuição está condicionada principalmente à natureza linguística, pois diferente da linguagem literária, que, via de regra, revela traços de intensa subjetividade, a imparcialidade neste âmbito é a palavra de ordem. Assim sendo, como a notícia pauta-se por relatar fatos condicionados ao interesse do público em geral, a linguagem necessariamente deverá ser clara, objetiva e precisa, isentando-se de quaisquer possibilidades que porventura tenderem a ocasionar múltiplas interpretações por parte do receptor.

De modo a aprimorar ainda mais os nossos conhecimentos quanto aos aspectos inerentes ao gênero em foco, enfatizaremos sobre seus elementos constituintes:

Manchete ou título principal – Geralmente apresenta-se grafado de forma bem evidente, com vistas a despertar a atenção do leitor.
Título auxiliar – Funciona como um complemento do principal, acrescentando-lhe algumas informações, de modo a torná-lo ainda mais atrativo.

Lide (do inglês *lead*) - Corresponde ao primeiro parágrafo, e normalmente sintetiza os traços peculiares condizentes ao fato, procurando se ater aos traços básicos relacionados às seguintes indagações: **Quem? Onde? O que? Como? Quando? Por quê?**

Corpo da notícia – Relaciona-se à informação propriamente dita, procedendo à exposição de uma forma mais detalhada no que se refere aos acontecimentos mencionados.

Diante do que foi exposto, uma característica pertinente à linguagem jornalística é exatamente a veracidade em relação aos fatos divulgados, predominando o caráter objetivo preconizado pelo discurso.

Disponível em:http://portugues.uol.com.br/redacao/anoticiaumgenerotextualcunhojornalistico.html

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário para o professor

PESQUISA GAMIFICAÇÃO - Professor

*Obrigatório

Você é graduado? Em caso afirmativo, qual é o ano de conclusão do curso? *

Você possui algum curso de pós-graduação? Caso afirmativo, em qual área? Em que ano concluiu? *

Há quanto tempo você leciona? *

Em quais anos/séries do ensino fundamental você já lecionou? *

Você gosta de jogos? Por quê? *

Você avalia que seus alunos gostam de jogos? *

Você já ouviu falar em gamificação? Caso afirmativo, o que você conhece? *

Você acredita que seus alunos gostariam de participar de atividades que envolvessem alguns elementos de jogos, tais como competição, recompensas, pontuação, entre outros? *

APÊNDICE B

Primeiro questionário aplicado com os alunos

PESQUISA GAMIFICAÇÃO

*Obrigatório

Nome completo

Gosto de estudar *

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Gosto de jogos *

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

No dia a dia, sou motivado para participar das aulas *

- Concordo Totalmente

- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Gosto de ler e escrever *

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Gosto de ler e escrever notícias e entrevistas *

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Gosto de trabalhar em grupo *

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Gosto de competição *

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

APÊNDICE C

Segundo questionário aplicado aos alunos

PESQUISA GAMIFICAÇÃO PÓS INTERVENÇÃO

*Obrigatório

Nome completo

Gostei de estudar com o método adotado *

- ○ Concordo Totalmente
- ○ Concordo parcialmente
- ○ Nem concordo, nem discordo
- ○ Discordo parcialmente
- ○ Discordo totalmente

Senti-me motivado a participar das aulas/atividades *

- ○ Concordo Totalmente
- ○ Concordo parcialmente
- ○ Nem concordo, nem discordo
- ○ Discordo parcialmente
- ○ Discordo totalmente

Gostei de ler e escrever através do método utilizado *

- ○ Concordo Totalmente

- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

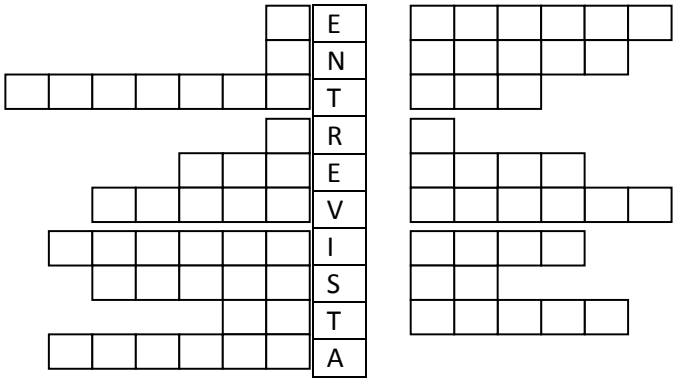
Por quê? *

Gostei de trabalhar em grupo através do método utilizado *

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

APÊNDICE D

CRUZADINHA



1) Toda entrevista tem ... (perguntas)
2) É a finalidade de uma entrevista. (informar)
3) Momento em que se faz referência ao entrevistado. (apresentação)
4) Entrevista é um gênero ... (oral)
5) Elas podem ser apresentadas em rádio ou ... (televisão)
6) Ele conduz a entrevista. (entrevistador)

7) Tipo de entrevista. (jornalística)

8) Toda entrevista tem ... (respostas)

9) Entre os interlocutores de uma entrevista pressupõem-se que haja ... entre eles. (interação)

10) Veicula entrevistas escritas. (revistas)

APÊNDICE E

ATIVIDADE DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

a) Quem fez a entrevista e quem foi o entrevistado?

b) A entrevista possui título? Qual? Como ele está destacado? A entrevista também possui uma introdução? Ela está relacionada ao título? Como?

c) Qual é o assunto principal tratado na entrevista? Existem subtemas, ou seja, blocos de assuntos ligados ao tema principal? Em caso afirmativo, quais seriam eles?

d) A quem a entrevista se dirige, ou seja, quem é o seu público-alvo?

e) Como a linguagem está sendo utilizada? De modo formal ou informal?

f) Como é a estrutura da entrevista? Como estão assinaladas as falas dos interlocutores?

g) Qual é a finalidade desta entrevista? Ela está mais relacionada a um assunto específico ou mais interessada na figura do entrevistado?