

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Juliana Lucia do Amaral Molnr Garrido do Nascimento

**FLOW E MOTIVAÇÃO EM UMA DISCIPLINA
GAMIFICADA DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**Taubaté – SP
2017**

Juliana Lucia do Amaral Molnr Garrido do Nascimento

**FLOW E MOTIVAÇÃO EM UMA DISCIPLINA
GAMIFICADA DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast

**Taubaté – SP
2017**

Juliana Lucia do Amaral Molnr Garrido do Nascimento
FLOW E MOTIVAÇÃO EM UMA DISCIPLINA GAMIFICADA DE UM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.:Karin Quast Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr.: Fabrício Fava Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Maria José Milharezi Abud Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

RESUMO

A motivação possui diferentes níveis e origens para cada indivíduo participante do processo de aprendizagem. Trata-se de uma tarefa difícil para o professor conseguir manter os alunos motivados, assim, muitos buscam novas formas de ensinar e criar engajamento, dentre as tentativas, encontra-se a gamificação. O objetivo geral desta pesquisa é verificar se a gamificação influencia na motivação e aumenta o engajamento, bem como a participação ativa dos alunos de um curso de pós-graduação. As questões de pesquisa que norteiam os objetivos específicos são: os alunos demonstram motivações expressas? Os alunos participaram ativamente na disciplina? Quais fatores podem ter influenciado no engajamento, ou não, dos alunos na disciplina? A pesquisa se justifica pela baixa incidência de estudos em gamificação para o ensino de línguas no Brasil, e especificamente pesquisas que investiguem as raízes da motivação dos alunos em cursos de nível superior e o papel da gamificação no contexto apresentado. A pesquisa toma como base os pressupostos teóricos de Kapp (2012), Cuningham e Zichermann (2011) que definem a gamificação como a utilização dos elementos de jogos em contextos que não são jogos, e sua sistematização por mecânicas e dinâmicas de jogos tais como: medalhas, feedback, desafios e missões. Kapp (2012) também traça um paralelo entre a gamificação e os jogos sérios (*serious games*), que contribui na discussão acerca das diferenças entre a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação. James Paul Gee (2007) estabelece princípios de aprendizagem baseados em bons videogames, dentre os quais estão os espaços de afinidade (espaço onde pessoas com interesses em comum em determinada atividade se reúnem), ressignificação e aprendizagem contextualizada. Com base na psicologia buscamos definir a motivação extrínseca, intrínseca e no contexto escolar (cf. DECI; RYAN, 2000; MALONE; LEPPER, 1987). Os participantes do estudo eram professores, graduados em Letras com habilitação em língua estrangeira, que frequentaram um curso de formação em uma universidade no interior paulista. Tendo em vista a dificuldade em conseguir medir o grau de motivação e como ela é experimentada pelos sujeitos de pesquisa em virtude de sua subjetividade, consideramos que os diários de aprendizagem seriam uma fonte confiável de informação (cf. ZABALZA, 2004; SIGNORINI, 2006; REICHMANN, 2013). Acreditamos que os participantes em sua maioria tragam como motivação extrínseca a obrigação de ser aprovado e, intrínseca, a satisfação de ser bem sucedido na disciplina, e cremos que a motivação tende a ganhar novo foco em virtude da gamificação da disciplina. Esperamos que os professores considerassem as atividades prazerosas e não as vissem apenas como condição para ser aprovado ou mera brincadeira. Como designers, consideramos que alguns elementos são essenciais para proporcionar condições para que haja aumento da motivação, tais como: narrativa, personagens, competição, colaboração e o feedback. E acreditamos que toda atmosfera criada por meio dos elementos utilizados na gamificação favoreçam a vivência dos participantes em uma nova realidade, influenciando em suas ações, comportamentos e significações desvinculando-se dos papéis sociais desempenhados na escola, em casa ou no trabalho.

Palavras-chave: Gamificação. Motivação. Diários de aprendizagem.

ABSTRACT

Motivation has different levels and origins for each individual participant in the learning process. It is a difficult task for the teacher to keep the students motivated, so many of them seek new ways to teach and create engagement, one of these ways is gamification. The main objective of this research is to verify if gamification influences the motivation and increases the engagement, as well as the active participation of the students in the Master's degree program. The specific objectives are: Do the students demonstrate any motivations? Did the students participate actively in the classes? What factors may have influenced the students' engagement during the classes? The research is justified by the low incidence of gamification studies that investigates the roots of students' motivation in higher education courses and the role of gamification in the presented context. The research is based on the theoretical assumptions of Kapp (2012), Cuningham and Zichermann (2011) that define gamification as the use of game elements in contexts that are not games, and their systematization by game mechanics and dynamics such as: medals, feedback, challenges and missions. Kapp (2012) also states a parallel between gamification and serious games, which contributes to the discussion about the differences between gaming-based learning and gamification. James Paul Gee (2007) establishes principles of learning based on good video games, among which are the spaces of affinity (spaces where people with common, shared interests in a certain activity get together), resignification and contextualized learning. On the basis of psychology we aim to define extrinsic and intrinsic motivation, and motivation in the school context (cf. DECI & RYAN, 2000; MALONE & LEPPER, 1987). The study participants are teachers, most of them holding a BA in Languages, with foreign language qualification, who attend a Master's program at a university in the interior of the state of São Paulo. Given the difficulty in being able to measure the degree of motivation and how it is experienced by the research subjects by virtue of their subjectivity, we considered that the learning diaries would be a reliable source of information (cf. ZABALZA, 2004; REICHMANN, 2013). We believe that most of the participants present the obligation to be approved as extrinsic motivation, and intrinsically, the satisfaction of being successful in the discipline, and we believe that motivation tends to change as they begin the gamified course. We expected teachers to consider the activities enjoyable and that they would not just view them as a condition to be approved or as mere play. As designers, we consider that some elements are essential to provide conditions for motivation, such as: narrative, characters, competition, collaboration and feedback. And we believe that any atmosphere created through the elements used in gamification helps to build the participants' experience in a new reality, influencing their actions, behaviors and meaning-making processes, dissociating themselves from the social roles played at school, at home or at work.

Key-words: Gamification. Motivation. Learning journal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Divisão de jogos	24
Figura 1. Imagem do videogame <i>Trace Effects</i>	31
Figura 2: <i>Badges</i> do aplicativo <i>Foursquare</i>	36
Quadro 1 - Tipos de regulação de motivação extrínseca	42
Figura 3 – Os tipos de motivação de autodeterminação contínua apresentando seus estilos regulatórios, local de causalidade e processos correspondentes	42
Gráfico 1 - <i>Flow</i>	49
Figura 5 – Ilustração da narrativa I.....	57
Figura 6 – Ilustração da narrativa II.....	57
Figura 7 – Objetivo da narrativa	58
Figura 8 – Divisão dos squads	59
Figura 9 - Foto de perfil de Chris Spyladin no <i>Facebook</i>	60
Figura 10 – Comunicado da ABLAI	61
Figura 11 – Manchete difamando a gamificação.....	62
Figura 12 – Luardo Funha	63
Figura 13 – Email instrucional do personagem Chris Spyladin	69
Quadro 2 - Relatos dos participantes sobre a narrativa	70
Figura 14 – Desafio 1	71
Figura 15 – <i>Puzzle</i> 1	72
Figura 16 – <i>Post</i> sobre resgate do personagem Chris	73
Figura 17 - Mensagem da professora sobre a missão solicitada	74
Figura 18 – Apelo para a missão de resgate.....	75
Figura 19 – Resgate do personagem Chris Spyladin	76
Quadro 3 – Relato da professora	77
Figura 20 – Interação com personagem I.....	81
Figura 21 - Interação com personagem II	82
Figura 22 – Chat com personagem	83
Quadro 3 – Concepção da Batalha Krashen.....	85
Quadro 4 – Relatos dos participantes sobre a Batalha Krashen	86

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	18
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 Definição de jogo.....	18
1.2. Gamificação e seus elementos	26
1.2.1 Elementos de jogos.	28
1.2.1.1 Objetivos, regras, missões e desafios	28
1.2.1.2 Conflito, competição e cooperação	32
1.2.1.3 <i>Feedback</i>	34
1.2.1.4 Pontos, medalhas e placar de líderes	35
1.2.1.5. Níveis	37
1.2.1.6. Narrativa.....	37
1.3 Motivação e Flow	39
1.3.1 Motivação intrínseca e extrínseca	39
1.3.2 Motivação intrínseca e ambientes de aprendizagem	43
1.3.2 Flow.....	48
CAPÍTULO 2	51
METODOLOGIA DE PESQUISA	51
2.1. Descrição do contexto e dos sujeitos de pesquisa	51
2.1.1. Sujeito – pesquisador.....	51
2.1.2. Coleta de dados sujeito de pesquisa.....	53
2.2 Cenários de gamificação	54
2.3. Instrumentos de coleta de dados	63
CAPÍTULO 3	68
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
CONCLUSÃO.....	90
REFERÊNCIAS.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXOS	96

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com o desenvolvimento tecnológico e seu fácil acesso por grande parte da população, tem sido crescente a procura, por parte de professores e educadores, por alternativas para motivar os alunos em sala de aula. Os chamados nativos digitais interagem o tempo todo com aplicativos e jogos em seus dispositivos móveis, imersos, portanto, na linguagem e metáfora dos jogos (BUNCHBALL, 2012, p. 2). A escola, porém, ainda não abarcou os recursos tecnológicos como ferramentas de ensino e os alunos veem a educação como ultrapassada e pouco motivadora. A motivação possui diferentes níveis e origens para cada indivíduo participante do processo de aprendizagem: alguns são motivados pelo clima instaurado em sala de aula, pois não têm interesse ou necessidade de aprender; outros têm sua motivação extraída da necessidade, uma vez que aplicarão os conteúdos em seu trabalho, por exemplo.

Nesse sentido, trata-se de uma tarefa demasiadamente difícil para o professor conseguir manter os alunos motivados durante a jornada de aprendizagem, ainda mais com tantos atrativos na internet e com o livre acesso que eles possuem. De certa forma, há uma competição entre professor e equipamentos eletrônicos. Diante de tal tensão, muitos professores buscam novas formas de ensinar e manter os alunos motivados e, dentre as tentativas, encontra-se a gamificação.

Kapp (2012, p. 22) em seus estudos considera que: “[g]amificação é a utilização de mecânicas, estética e raciocínio baseado em jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e a solução de problemas”¹. Em outras palavras, entende-se como gamificação a aplicação de elementos de jogos em contextos que não são jogos. No Brasil, as pesquisas sobre essa aplicação se concentram nas áreas de administração e marketing e, mais recentemente, na de educação e na linguística.

Este estudo pode ser considerado multidisciplinar, já que busca aporte teórico em diferentes áreas, quais sejam: educação, linguística, psicologia e teorias de jogos, para compreender a influência dos elementos da gamificação na motivação e engajamento dos indivíduos participantes. Essa pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa “Ludicidade e aprendizagem de línguas estrangeiras: brincar, jogar, narrar e

¹ Todas as traduções são de nossa autoria.

gamificação de conteúdo”, do Grupo de Estudos LUDIFICAR, coordenado pela profa. Dra. Karin Quast, no programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU). O objetivo do projeto é estimular o desenvolvimento de atividades, unidades didáticas e/ou material didático que trabalhem conteúdo didático de forma lúdica, mais próxima da realidade dos alunos, especialmente o aluno do século XXI, e que permitam que eles participem ativamente, sendo sujeitos ou atores do/no processo de aprendizagem. Esse projeto é recente, tendo início em 2015 e, na área de gamificação já conta com outros trabalhos. Um deles é de Rafaela de Souza Alves (2017), cuja pesquisa, que trabalha a gamificação com duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental de escola pública, busca identificar como a gamificação da disciplina de língua inglesa pode promover a motivação e autonomia em relação à aprendizagem e se as emoções dos alunos se alteram nesse processo.

Um Seminário de Gamificação proposto e realizado pelo grupo no início de 2016 incentivou vários professores a elaborarem projetos de gamificação em contextos diversos e os aplicaram em seus contextos de atuação. Desses projetos, alguns foram incorporados em dissertações inseridas em outros projetos de pesquisa. Esse é o caso, por exemplo, da pesquisa de Laila Alves Santos (2017) que embora esteja vinculada a outro projeto de pesquisa nesta mesma instituição, investiga “como se dá o processo de apropriação da gamificação como instrumento utilizado pelo e para o professor durante o seu agir”. Há também a pesquisa de Leonardo Meirelles Alves (2017), cujo objetivo é oferecer um recurso que contribua para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos, propondo atividades em um ambiente virtual de aprendizagem gamificado, por ele desenvolvido.

O mundo dos *games* é o assunto do momento, pois com frequência é associado ao engajamento dos alunos em sala de aula e, conseqüentemente, a um desempenho satisfatório nas atividades escolares. No entanto, é importante ressaltar que a gamificação não necessariamente é o emprego de jogos em sala de aula, há uma grande ambigüidade entre a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação.

Alguns pesquisadores no Brasil vêm se dedicando aos estudos nesta área de jogos e educação (cf. ALVES, 2004, 2014; MATTAR, 2010, 2014, dentre vários outros), o foco nesses casos é na aplicação e desenvolvimento de jogos em sala de aula com fins educacionais. Os trabalhos são desenvolvidos sob a perspectiva de Huizinga ([1938]1980) na qual os jogos são vistos como fenômeno cultural e que,

atualmente, vêm modificando as formas de interação social, comportamentos e formas de aprender. Os jogos, quando bem empregados, corroboram para o desenvolvimento de uma série de habilidades, tais como: tomadas de decisão, planejamento e gerenciamento de recursos, dentre outras.

A aprendizagem baseada em jogos se preocupa com a criação e/ou aplicação de jogos em sala de aula. A aplicação de jogos abrange desde jogos comerciais aos jogos educacionais, também conhecidos como *Serious Games*, sejam eles digitais ou analógicos². A exemplo de como os jogos comerciais podem ser utilizados em sala de aula, Mattar (2014) informa que eles podem ser utilizados para discutir questões subjacentes a eles, tais como ética, política, história, literatura, entre outros temas. O fenômeno recente dessa aplicação é o *Minecraft*, um jogo que consiste em montar cenários tridimensionais com cubos, encontrar minerais e materiais por meio da escavação, produzir armas, e é adorado pelas crianças que podem manipular o cenário. Também é uma oportunidade para que os professores possam desenvolver aulas nas disciplinas de matemática, física, geografia e ciências, por exemplo. Atualmente existem inúmeros blogs e canais no *Youtube* que auxiliam professores a utilizar o jogo, além da plataforma *MinecraftEdu*. A plataforma educativa do *Minecraft*³ permite que os alunos construam cenários e os explorem de acordo com as necessidades suscitadas pelas propostas dos professores. Já os jogos educacionais permitem desenvolver conteúdos didáticos ao mesmo tempo que se engaja os alunos, promovendo uma aprendizagem autônoma, na qual o professor pode atuar como mediador.

Outra vertente desse campo é a criação de jogos, principalmente nos cursos de tecnologia, nos quais os alunos aprendem a programar e desenvolver jogos. No entanto, a criação de jogos, sobretudo os jogos educacionais, necessitam da colaboração de outros profissionais que não são da área de *design de games*. Essa troca permite que sejam desenvolvidos jogos visualmente e mecanicamente atrativos e com conteúdos adequados para o contexto escolar.

² Jogos digitais referem-se aos jogos eletrônicos, isto é, aqueles que são jogados via computador, consoles de *video games*, celulares e *tablets*, enquanto na categoria de jogos analógicos enquadram-se os jogos de tabuleiros, atléticos e de sorte.

³ cf. <<https://education.minecraft.net/>> para detalhes.

Em suma, a aprendizagem baseada em jogos envolve a aplicação de jogos em sala de aula, ou o desenvolvimento de jogos. Já a gamificação concentra-se na aplicação de elementos de jogos em contextos que não são jogos.

Os estudos em gamificação são relativamente novos e buscam em grande parte compreender sua sistematização e aplicação em diferentes áreas. Por esse motivo, muitos termos são cunhados de diferentes formas por diversos autores. Ao detalhar o sistema de jogos, alguns autores nomeiam cada unidade que o compõe como **elemento de jogos**, já outros os dividem em **mecânicas** e **dinâmicas de jogos** e incluem também a **estética**, ou seja, as respostas emocionais que desejam suscitar no jogador. Também circulam opiniões diversas quanto ao número de elementos e/ou mecânicas que compõem o sistema de jogos. Em nossos estudos foram selecionados cerca de 36 elementos de jogos que consideramos relevantes para o campo da Educação, mas para alguns autores esse número pode ser maior. Marczewski (2015), por exemplo, que utiliza a gamificação no campo de negócios e marketing, lista 47 itens sob a categoria elementos e mecânicas de jogos, de acordo com o tipo de jogador.

Contudo, ao desenhar uma disciplina, o *designer* não necessita utilizar todos os elementos disponíveis, conforme aponta, por exemplo, Kapp (2012). Há, entretanto, um consenso de que alguns elementos são fundamentais para gamificar em qualquer contexto. Os mais empregados são os relacionados ao sistema de pontuação. A gamificação baseada apenas nos critérios de pontuação e recompensa deixa a desejar em termos de experiência aprofundada para o participante, sendo, pois, denominados de aspectos rasos da gamificação (e, infelizmente, os únicos utilizados em muitos projetos e plataformas gamificados). Muitos elementos de jogos são importantes, uma vez que propiciam uma experiência de imersão, significação e ressignificação, além de levar o aluno, por exemplo, a experimentar novas práticas. Eles se correlacionam com diversas teorias subjacentes ao *design* de jogos e ensino-aprendizagem, como: aprendizagem cognitiva, aprendizagem significativa, memória episódica, *scaffolding*.⁴

⁴Tratam-se de teorias de ensino-aprendizagem que buscaram na psicologia cognitivista encontrar formas eficazes de promover a aprendizagem. A aprendizagem cognitiva está associada à aprendizagem significativa, ambas estão relacionadas a contextos e atividades autênticas, ou seja, próximas da realidade. Nessa concepção, a aprendizagem está naturalmente ligada ao contexto real do aprendiz. A memória episódica é a capacidade do indivíduo em armazenar experiências e

Uma das teorias que embasam o *design* de videogames e, portanto, deveria nortear a gamificação, e que será objeto desta pesquisa, é a Teoria da experiência de *Flow* (Fluxo), que está diretamente ligada a teorias motivacionais. O psicólogo o húngaro Csikszentmihalyi (1990), criou o conceito de fluxo enquanto buscava explicar o que tornava uma pessoa feliz. Para tanto, o autor realizou experimentos coletando informações sobre o grau de imersão de diversos indivíduos enquanto realizavam alguma atividade. O estado de *flow* (fluxo) compreendia um grau de imersão tão intenso a ponto de nada ao redor interferir nesse processo, e proporcionar um certo prazer, ou felicidade.

De acordo com o autor (1975, p. 36-37), essa experiência não é normalmente vivenciada em atividades cotidianas, já os jogos, por sua vez, “são atividades óbvias de fluxo, e jogar é a experiência de fluxo por excelência”⁵. Na gamificação, portanto, o *flow* é a forma de perceber o quanto os participantes se encontram engajados, motivados para cumprir as missões (atividades propostas), concentrar-se e persistir diante das dificuldades e momentos de frustração. O fluxo, segundo o pesquisador, está entre o estado de tédio e a ansiedade, ambos sendo proporcionados pelas habilidades que o indivíduo possui e o nível de dificuldade (desafio) que lhe é proposto. Dessa forma, se o indivíduo possui um alto nível de habilidade, mas as atividades propostas exigem um baixo nível, ele tenderá a ficar desmotivado, o processo inverso também cria um ambiente de baixo engajamento.

Na gamificação, outros fatores também influem sobre o *flow*. O feedback é um dos elementos cruciais para a manutenção do fluxo, visto que sem a noção do que é adequado ou inadequado, do sucesso ou não na realização de tarefas, há falta de parâmetros para que o participante compare suas habilidades frente aos desafios propostos.

informações na memória e acessá-las quando necessário, possibilitando reviver a experiência. Já o *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), ou andaimagem, é um processo no qual o professor é facilitador, visto que ele controla os elementos da atividade que estão além da capacidade do aluno. Assim, o aprendiz tem a oportunidade de observar a solução do problema que não conseguiria resolver sem ajuda, o acesso ao conhecimento de alguém mais experiente possibilita que o aprendiz continue desenvolvendo suas habilidades. (cf. WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989; GREDLER, 2009;)

⁵ “Games are obvious flow activities, and play is the flow experience par excellence”

Para o *designer*⁶ é muito sutil, ou seja, quase intuitiva a percepção de como o *flow* ocorre, dificultando a escolha dos elementos de jogos que podem ser empregados no processo de gamificação, bem como a melhor estratégia para gamificar a disciplina a fim de favorecer a ocorrência do *flow*.. Além disso, o fluxo influi no desenvolvimento e no desenho da disciplina, já que é necessário, ao estabelecer uma fase ou nível, decidir o grau de dificuldade que terá e por quanto tempo o aluno deverá permanecer nela para que desenvolva completamente a habilidade exigida ou pretendida.

Ainda que participar de uma disciplina gamificada já seja um fator de motivação, ela não garante a permanência e a dedicação no cumprimento das tarefas. Todos esses fatores corroboram para a compreensão de que não há uma fórmula para gamificar, pois associados aos elementos empregados e ao *design* há as questões pessoais dos participantes, suas preferências, faixa etária, aspectos culturais, concepções sobre ensino-aprendizagem, etc. Ademais, gamificar uma disciplina é muito diferente de gamificar um aplicativo, ou de elaborar jogo comercial, pois nesses casos os elementos escolhidos são direcionados a um público específico que se interessa por aquele tipo de jogo. Em sala de aula lidamos com diferentes perfis de alunos, daí a dificuldade em elaborar a gamificação de modo que todos os alunos se interessem pelo 'jogo', exigindo, portanto, maior dedicação e cuidado no projeto de gamificação por parte do designer.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é verificar se a gamificação influencia a motivação e aumenta o engajamento, bem como a participação ativa dos alunos de um curso de pós-graduação. As questões de pesquisa que norteiam os objetivos específicos são: os alunos demonstram motivações expressas? Os alunos participaram ativamente na disciplina? Quais fatores podem ter influenciado no engajamento, ou não, dos alunos na disciplina?

⁶ De acordo com a Universidade Anhembi-Morumbi, o *designer* de jogos, também conhecido como *designer* de *games* ou *game designer*, é responsável por criar, planejar e desenvolver jogos. Compete a esse profissional conceber: tipo de jogo a ser desenvolvido, número de participantes, regras, sistema de pontuação etc. Em nosso entendimento, o professor que se propõe a gamificar conteúdos de uma disciplina, necessitará engendrar, esboçar e implementar elementos de jogos, tais como regras, sistemas de recompensas e a forma de participação dos alunos, assim como o designer de jogos atua. Por essa razão, o professor que desenvolve projetos de gamificação em sala de aula será também intitulado, nessa pesquisa, de *designer*.

Com relação às motivações dos participantes acreditamos que a maioria traga como fator extrínseco a obrigação de ser aprovado e, intrínseco, a satisfação de ser bem sucedido na disciplina. Tendo em vista os relatos de experiência de outros pesquisadores e de nossa própria prática docente, a motivação tende a ganhar novo foco em virtude da gamificação da disciplina. Esperávamos que os alunos considerassem as atividades prazerosas e não as vissem apenas como condição para ser aprovado, além disso que fosse perceptível que não se trata apenas de uma brincadeira.

Como *designers*, acreditamos que alguns elementos são essenciais para desenhar a disciplina e proporcionar condições para que a motivação se mantenha. A narrativa e inserção de personagens costuma envolver os participantes, pois a fantasia encanta independente da faixa etária. Em experiências anteriores⁷, os alunos participantes mostraram-se interessados na narrativa criada e, ao realizarem as missões (tarefas propostas e inseridas no contexto da narrativa) estabeleceram conexões com a história, interagiram com os personagens fictícios, e demonstraram sua criatividade na execução de tarefas, incluindo elementos fantasiosos criados por eles mesmos e que complementavam a narrativa inicial. A competição e a colaboração contribuem para manter elevada a vontade de cumprir as atividades de forma satisfatória a fim de receber os pontos necessários para passar de nível. A manutenção desse clima se dá também em virtude da divulgação dos placares de líderes, da pontuação alcançada na semana, ou seja, elementos que envolvem um *feedback* relacionado ao progresso no jogo.

Creemos também que toda atmosfera criada por meio dos elementos utilizados na gamificação favoreçam a vivência dos participantes em uma nova realidade, influenciando suas ações, comportamentos e significações, desvinculando-os dos papéis sociais desempenhados na escola, em casa ou no trabalho. Isso nos remete ao Círculo Mágico, conceito cunhado por Huizinga ([1938]1980). Segundo o autor, ‘uma das características [...] é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria’ (p. 8-9). Para ele, o círculo mágico é um espaço no qual o participante vive regras próprias do jogo; também é um momento de vivência

⁷ Uma delas está relatada em Quast, 2016a, 2016b, bem como Nascimento, 2016 e a outra em Alves, 2016.

absorta em uma nova realidade diferente das coisas comuns e reais. Supúnhamos, assim, que as condições criadas na disciplina propiciariam um engajamento baseado não somente nas motivações extrínsecas e nas intrínsecas já existentes, mas no prazer que a gamificação poderia proporcionar às tarefas.

A pesquisa se justifica pela baixa incidência de estudos em gamificação para o ensino no Brasil, em especial no campo da Linguística Aplicada e, especificamente, pesquisas que investiguem as raízes da motivação dos alunos em cursos de pós-graduação e o papel da gamificação no contexto apresentado. Ademais, os resultados contribuirão para uma melhor compreensão da teoria do *flow* e sua relação com elementos de jogos utilizados no desenho da disciplina e, uma vez verificadas tais relações, será possível perceber os caminhos que poderão ser traçados em cursos futuros. A aplicação desta pesquisa possibilitará uma melhor compreensão do funcionamento de uma disciplina gamificada por meio da experiência, desmistificando essa estratégia pedagógica.

Os sujeitos de pesquisa são nove alunos que frequentaram uma disciplina de um curso de pós-graduação na área de formação de professores de línguas estrangeiras, em uma universidade do interior paulista. A maioria possui graduação em Letras com habilitação em língua estrangeira, e atuam como professores de línguas estrangeiras (inglês em sua maioria e espanhol) em escolas do estado, município e particulares. A disciplina foi ministrada por uma professora vinculada ao programa de pós-graduação da universidade e tinha como objetivo discutir os métodos e abordagens do ensino de língua estrangeira e as concepções de ensino-aprendizagem, linguagem e sujeito a eles subjacentes.

Os sujeitos de pesquisa, bem como a docente da disciplina, foram orientados pela pesquisadora sobre os objetivos, procedimentos riscos e benefícios do estudo. Todos os participantes concordaram em colaborar com a pesquisa, e autorizaram a coleta de dados. O projeto, somado aos termos de consentimento e autorização da professora da disciplina, foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, sob o número 60419716.0.0000.5501.

Tendo em vista a dificuldade em conseguir medir o grau de motivação e como ela é experimentada pelos sujeitos de pesquisa em virtude de sua subjetividade, consideramos que a aplicação de questionários ao final de cada aula poderia induzi-los a respostas favoráveis aos questionamentos dessa pesquisa. Assim sendo,

buscamos uma forma mais natural para a coleta de dados e, o que nos pareceu uma fonte confiável de captação de informações foram os diários de aprendizagem.

Os diários vêm sendo aplicados amplamente em estudos que buscam compreender as concepções filosóficas, psicológicas, emocionais e didático-pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Para Dornelles e Irala (2013, p. 21) o diário reflexivo funciona como o diário pessoal e “objetiva promover o entrelaçamento entre o fazer e o refletir [...], através da retomada, por meio da palavra, dos dilemas e dos imaginários que lhes são constitutivos”.

Nessa mesma linha, Pereira e Vitorino (2013) consideram que diários de aprendizagem fazem parte do contexto educacional e devem incorporar características relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e complementam que o escrevente não se vê apenas como redator de diários, “mas como participante ativo da atividade educacional” (p.141). No contexto de aplicação proposto aqui, os diários serviram de base para captar, nos relatos, as motivações extrínsecas e intrínsecas para realizar a disciplina, e se tais motivações se modificaram ao longo do semestre.

Os diários foram parte constitutiva da proposta gamificada da disciplina. Após a apresentação da narrativa, foram descritas as primeiras missões que os alunos realizariam e, entre elas, a missão de redigir seu diário de bordo⁸. Os diários foram apreciados pela pesquisadora quinzenalmente, a fim de verificar o andamento e progresso na disciplina. Em posse desse material, foi realizada uma análise e compilados os dados significativos para a pesquisa que serão apresentados no capítulo de metodologia e análise dos dados.

A pesquisa toma como base os pressupostos teóricos de Kapp (2012), Cunningham e Zichermann (2011) que definem gamificação como a utilização de elementos de jogos em contextos que não são jogos. Cunningham e Zichermann (2011) entendem a sistematização de jogos por mecânicas e dinâmicas de jogos tais como: medalhas, feedback, desafios e missões. Já Kapp (2012), define o sistema como elementos de jogos, além de tratar a gamificação no âmbito voltado para o treinamento e educação. O autor também traça um paralelo entre a gamificação e os *serious*

⁸ Nessa pesquisa o termo diário de bordo corresponde ao diário reflexivo de aprendizagem, uma vez que o termo empregado é significativo no contexto da narrativa apresentada na gamificação.

games, que contribuirá na discussão acerca das diferenças entre a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação.

Também nos baseamos em Gee (2007), linguista, que pesquisa as questões de significação que os jogos e a gamificação proporcionam aos alunos. Com base em seus estudos, o autor estabeleceu princípios de aprendizagem baseados em bons videogames. Entre os conceitos desenvolvidos ou discutidos por Gee, estão espaços de afinidade⁹, ressignificação e aprendizagem contextualizada. Teorias que explicam a relação do homem com os jogos também serão apresentadas nesse trabalho, tais como os estudos de Huizinga ([1938]1980) e Caillois (1990)

Com base na psicologia, buscaremos definir a motivação, as motivações extrínsecas, ligadas a fatores externos, e intrínsecas, de ordem pessoal, além de caracterizar a motivação no contexto escolar. Associado às teorias motivacionais usaremos a teoria do *Flow* concebida por Csikszentmihalyi (1990) para compreender o nível de engajamento dos alunos. Os estudos do psicólogo húngaro compõem o aporte teórico desta pesquisa, por se tratar de um assunto tão subjetivo e imensurável, ao passo que é tão significativa para manter o envolvimento e dedicação dos indivíduos em alguma atividade.

Nas próximas seções, esta dissertação apresenta a fundamentação teórica composta dos seguintes subitens, quais sejam: definições de jogos; gamificação e seus elementos; motivação e *flow*. Nela explicitaremos todos os construtos teóricos que serão norteadores para análise dos dados levantados.

No capítulo dois será explanada a metodologia adotada na pesquisa, na qual explicaremos os procedimentos de coleta de dados por meio de diários de aprendizagem. Também, nessa seção será exposta a análise dos dados coletados, bem como a discussão acerca deles. A seguir, serão apresentadas as considerações finais relacionadas a pesquisa. Por fim, seguem as referências bibliográficas e anexos.

⁹ Trata dos espaços nos quais o engajamento social permite trocar experiências sobre o jogo, melhorando suas habilidades. Nestes espaços ocorrem a maior parte da aprendizagem sobre os jogos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo explicitaremos os construtos teóricos que nortearão o percurso, as análises e compreensão desta pesquisa.

1.1 Definição de jogo

Para que se compreenda melhor a concepção de jogo, suas modificações e evolução, optou-se por apresentar de forma cronológica as definições de jogo. Assim sendo, à medida que se insere um novo autor, novas premissas surgem agregando-se ao conceito anterior, ou substituindo antigas premissas.

Huizinga (1980), historiador holandês, em sua pesquisa, buscou relacionar o jogo com suas manifestações em diversos meios culturais, tais como os ritos religiosos, a poesia, a filosofia, a arte, o direito, a guerra, entre outros. Sua concepção é de que o jogo é imaterial em sua essência, ultrapassando os limites da existência física, ou seja, é parte constitutiva das relações sociais humanas, e que o homem é, em sua natureza, lúdico. Segundo o autor:

O objeto do nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como “forma significante”, como função social. [...] Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. (HUIZINGA, 1938/1980, p.4)

Tendo em vista sua concepção de jogo, e suas análises do jogo como função social, Huizinga definiu diversas características do jogo. Para ele a primeira delas é que o jogo é livre, isto é, a participação do indivíduo é “voluntária”, caso contrário perde o sentido, “podendo ser uma imitação forçada” (p. 7). A segunda característica é que o jogo é verossímil à realidade, mas não uma cópia exata da vida real, pois possui orientação própria e foge dos padrões da vida cotidiana criando um “intervalo” nessa realidade (p. 9). No universo do jogo, ao assumirmos um papel, nos transformamos em algo que o contexto do jogo e nossa imaginação permitem. A

próxima característica diz respeito ao tempo e espaço no qual ocorre o jogo, dos quais são próprios dele, o “isolamento” e a “limitação”. De acordo com o autor, o jogo inicia-se e termina depois de determinado tempo, e pode ocorrer em um determinado local, seja ele material ou imaginário, como “arena, mesa de jogo, círculo mágico”, etc. Associado ao tempo e espaço específicos do jogo estão as regras. As regras determinam a ordem nos jogos, uma vez estabelecidas, são inalteráveis e devem ser obedecidas por aqueles que participam do jogo. ‘São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão’. (p.11)

Podemos afirmar que Huizinga define jogo como:

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 lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e de sublimarem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 1938/1980, p.13)

É evidente em sua definição, que o autor exclui os jogos de azar de sua definição ao pensar que a atividade não gera lucros, uma vez que os jogos de aposta podem, sim, render ganhos (ou perdas) materiais para aqueles que participam destes. Podemos afirmar que a questão ligada à recompensa não é considerada por Huizinga, e que, apesar de não ser o principal fim e fator motivacional do ato de jogar, pode influenciar o envolvimento do indivíduo nessa atividade.

Justamente devido à preocupação em associar o jogo às questões culturais e ao homem, é que o autor se absteve de distinguir tipos de jogos, pois para ele todo e qualquer âmbito social em que o homem fosse livre para escolher participar, estivesse alheio à realidade, seu contexto fosse determinado por um período de tempo, local e regras determinados, além de ser esteticamente harmonioso, poderia ser considerado jogo. Caillois (1990, p. 23) ao sintetizar a obra de Huizinga afirma:

A sua obra não é um estudo dos jogos, mas uma pesquisa sobre a fecundidade do espírito de jogo no domínio da cultura e, mais precisamente, do espírito que preside a uma determinada espécie de jogos — os jogos de competição regrada.

A maior contribuição de Huizinga em seus estudos, segundo nosso ponto de vista, é demonstrar o engajamento do homem nos jogos em virtude do círculo mágico. Huizinga compara o jogo com diversos nichos culturais dos quais fazemos parte e que possuem as mesmas características definidas por ele com relação ao jogo. Uma delas é a religião: para o pesquisador, o culto religioso acontece em tempo e espaço específico, é livre, possui normas próprias e proporciona ao participante um “desligamento” da vida cotidiana, pois é transcendental. A esse desligamento da realidade ele denominou “círculo mágico”.

Para ele, o círculo mágico é um espaço no qual o participante vive as regras próprias do jogo; também é um momento de vivência absorpta em uma nova realidade diferente das coisas comuns e reais. Isto é, um corte no espaço-tempo da realidade, que o jogo proporciona ao jogador. Frequentemente Huizinga relaciona o lapso espaço-temporal ao faz de conta e a ilusão. No entanto, ele também atenta o leitor que, apesar disso, o jogo pode conter um caráter sério conforme observamos a seguir:

Verificamos que uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida cotidiana. É lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade. (HUIZINGA, 1938/1980, p. 19)

Salen e Zimmerman (2004), com base nos estudos sobre o círculo mágico, explicam que o participante é responsável por seu engajamento na atividade lúdica, sendo ele também responsável por seu comprometimento e entrega no espaço lúdico, e que é denominada atitude lúdica. Tal definição determina uma característica essencial para que os jogadores tenham, isto é, o espaço do jogo, bem como suas regras exigem que o jogador aceite o papel que lhe cabe no círculo mágico, numa espécie de aceite do contrato social.

Retomando o conceito de jogo, o sociólogo francês, Caillois (1990), ocupou-se em resgatar o conceito de Huizinga, repensá-lo e agregar novos conhecimentos a ele, em específico, ele se atentará pela classificação dos jogos que não foi explorada por Huizinga. O primeiro aspecto levantado por Caillois é que apesar de se tratar de um estudo com grande importância, Huizinga não leva em consideração a descrição e classificação dos próprios jogos ao defini-lo. A partir da definição construída por Huizinga, o autor ocupa-se em discutir os conceitos ali inseridos.

A aproximação entre o jogo e o mistério para Caillois é uma importante constatação realizada por Huizinga, mas para ele é preciso que “o divertimento e a ficção prevaleçam” (p. 24). O pesquisador sustenta, ainda, que ao afirmar que não há interesse econômico nos jogos, Huizinga exclui de sua definição os jogos de azar. Para ele, realmente os jogos de azar não produzem bens, mas há deslocamento de propriedades. “O jogo é ocasião de gasto total: de tempo, de energia, de engenho, de destreza e muitas vezes de dinheiro, para compra dos acessórios ou para eventualmente pagar o aluguer do local”. (p. 25).

Ao que nos parece, a ficção tem um papel importante na definição dos jogos para Caillois, pois, concordando com a definição de Huizinga, ele acredita que o jogo ocorre em um tempo e espaço próprio e regido por regras a que os participantes obedecem. Contudo, alguns “jogos” — denominados por nós como brincadeiras — como brincar de bonecas, carrinhos, entre outros não possuem regras fixas, há nesses casos a liberdade de se estabelecer regras conforme o desenrolar da brincadeira. Nesse sentido, o faz de conta proporciona uma experiência ao indivíduo inserido no jogo, de modo que mesmo que as regras sejam incoerentes com a realidade, são irrefutáveis e serão cumpridas pelos participantes. Nas palavras de Caillois (1990, p. 28):

Desse modo, não existem regras, pelo menos em termos fixos e rígidos, para brincar às bonecas, aos soldados, [...], em geral, aos jogos que supõem uma livre improvisação e cujo principal atractivo advém do gozo de desempenharmos um papel, de nos comportarmos como se fossemos determinada pessoa ou determinada coisa, uma máquina, por exemplo.

Assim sendo, mesmo que o jogo seja uma simulação da vida real, os participantes têm consciência de que se trata de uma imitação, o que os afasta do mundo real constituindo, assim, o círculo mágico.

Caillois, então, definiu o jogo como uma atividade: (1) livre, pois a participação não é obrigatória; (2) delimitada dentro de limites de espaço e de tempo; (3) incerta, uma vez que não se pode determinar previamente o resultado nem o seu desenrolar; (4) improdutiva: porque não gera bens, apenas há troca de propriedade no interior entre os próprios jogadores; (5) regulamentada, por regras; e, (6) fictícia, já que os participantes são conscientes da irrealidade apresentada no jogo.

A maior contribuição de Caillois para os estudos sobre os jogos e desenvolvimento das ideias de Huizinga, é a reflexão acerca de suas possíveis categorias. Para tanto, a divisão, levando-se em consideração os instrumentos, número de participantes ou locais em que são disputados, não parecia ser tão abrangente, uma vez que um “determinado jogo pode mobilizar várias qualidades ao mesmo tempo ou não exigir nenhuma”. (p. 31). A percepção de Caillois quanto à classificação dos jogos se dá com base no tipo de experiência vivenciada pelos jogadores, por exemplo tanto o jogador de xadrez, quanto o pugilista, agem no sentido de vencer a competição. “Pouco importa que esses jogos sejam atléticos ou intelectuais. A atitude do jogador é idêntica: é o esforço de vencer um rival colocado nas mesmas condições”. (p. 32)

Fundamentado nessas premissas, Caillois então divide os jogos em quatro categorias, ou rubricas, são elas: *Agôn*, na qual predomina o papel da competição; *Alea*, em que a sorte sobressai; *Mimicry*, em que o foco se concentra na imitação ou simulacro; e *Ilinx*, em que prevalece a vertigem. Além dessa categorização, os jogos que se enquadram em cada uma dessas rubricas são ainda hierarquizados, levando-se em conta a intensidade da experiência num eixo *paidia-ludus*.

O autor (1980, p. 32) denomina *paidia* como “um princípio comum de diversão, turbulência, improviso e despreocupada expansão, através do qual se manifesta uma certa fantasia contida”. Já a necessidade de se submeter a regras, superar obstáculos constantemente e cada vez mais difíceis, que exigem frequentes tentativas, e o desenvolvimento de habilidades, é chamada por ele de *ludus*.

A seguir explicaremos de forma breve como se caracteriza cada rubrica identificada por Caillois. Daremos início por *Agôn*, que é caracterizado pela competição e rivalidade que ocorre em situações nas quais os participantes encontram-se em condições de igualdade de competitividade. Trata-se da autoafirmação dos competidores em se mostrarem melhores em determinadas habilidades, que lhes exige dedicação e perseverança para continuar no jogo.

Alea consiste nos jogos de sorte nos quais a ação dos jogadores é passiva, pois eles ficam à espera de que a sorte os presenteie com a vitória. O resultado a ser obtido independe da ação dos jogadores, contrapondo-se a *Agôn*. “A *Alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade e a qualificação, elimina o valor profissional, a

regularidade, o treino. [...] Surge como uma insolente e soberana zombaria do mérito.” (p. 37)

A terceira rubrica, *Mimicry*, corresponde aos jogos que exigem de seus participantes um constante “faz de conta”. O termo *Mimicry* remete ao mimetismo, à fantasia, à consciência de estar exercendo um papel que, embora seja verossímil, não é real. Trata-se de uma representação na qual o prazer em jogar reside em desempenhar um papel, ser um personagem.

Ilinx diz respeito a vertigem, ou seja, à busca por um instante em que o indivíduo quebra a lucidez entrando em um pânico prazeroso. A sensação experimentada é a mesma que sentimos quando giramos freneticamente em algum brinquedo, ou quando vamos a uma montanha russa. Caillois (1990, p. 47) afirma:

O essencial reside na busca desse distúrbio específico, desse pânico momentâneo que o termo “vertigem” define e das indubitáveis características do jogo que lhes estão associadas, ou seja, liberdade de aceitar ou de recusar a prova, limites precisos e imutáveis, separação da restante realidade.

Apesar de considerar as quatro rubricas somado ao *ludus* e *paidia*, Caillois não exclui a possibilidade de determinados jogos possuírem características de duas ou mais rubricas; no entanto, uma delas se sobressai em relação às outras, por exemplo, um jogo de cartas como pôquer, depende da sorte, *Alea*, da mão que foi distribuída ao jogador, no entanto o caráter competitivo de *Agôn* está presente, de modo que ele aplicará suas habilidades para tentar vencer a competição. Além disso, o pôquer também se enquadra no perfil de *Ludus*, uma vez que o competidor se submete a repetidas tentativas de lograr êxito tendo que desenvolver suas habilidades, e se subordinando às regras impostas pelo jogo. O quadro a seguir esquematiza os jogos em suas categorias:

Quadro 1 – Divisão de jogos

	AGÓN (Competição)	ALEA (Sorte)	MIMICRY (Simulacro)	ILINX (Vertigem)
PAIDIA	corridas lutas etc.	lengalengas cara ou coroa	imitações infantis ilusionismo bonecas, brinquedos máscara disfarce	“piruetas” infantis carrocel balouço
↑ algazarra agitação	} não regulamentadas	apostas roleta	teatro	valsa volador atraccções das feiras ski alpinismo
risada				
↓ papagaio “solitário”	boxe esgrima	bilhar damas		
↓ paciências palavras cruzadas	futebol	xadrez		
LUDUS	competições desportivas em geral	lotarias simples, compostas ou transferidas	artes do espetáculo em geral	acrobacias
N. B. — Em cada coluna vertical os jogos são classificados aproximadamente numa ordem tal que o elemento <i>paidia</i> é sempre decrescente, enquanto que o elemento <i>ludus</i> é sempre crescente.				

Fonte: CAILLOIS, 1990, p. 57

Passaremos agora a autores mais modernos na literatura dos *games*, na tentativa de ilustrar a conceituação do que é jogo. Salen e Zimmerman (2004) apresentam duas lógicas para definir o jogo. Eles situam jogo como um subconjunto do ato de jogar, uma vez que o jogo está sob julgamento das normas impostas no ato de jogar caracterizando ou não a brincadeira como jogo.

Ou o ato de jogar é visto como subconjunto do jogo, uma vez que esta experiência é um elemento que compõe o jogo para um *designer*. Ou seja, ao desenhar (pensar) um jogo é necessário pensar como será a experiência do ato de jogar para que ela seja parte do jogo. (p. 2)

Os autores buscam definir jogo sob a perspectiva do *game design*. Uma crítica realizada pelos autores é de que a maior parte das definições de jogos já publicadas costumam ter uma abrangência muito ampla ou bastante reduzida, como nas definições dadas por Huizinga ([1938]1980) e Caillois (1990) que abrangem fenômenos culturais, tais como: poesia e teatro. Sob a concepção do *design* de jogos, a definição de jogo não pode ser tão abrangente, nem restritiva demais. A fim de

chegar a um meio termo, os autores buscaram, por meio de comparações entre oito autores, chegar a um consenso e elaboraram sua própria definição de jogo.

Salen e Zimmerman (2004, p. 93, tradução nossa) definiram jogo da seguinte forma: “Um jogo é um sistema no qual jogadores se engajam em um conflito artificial, definido por regras, que implica um resultado quantificável”. Eles consideraram muitos conceitos apresentados pelos autores antecedentes para criar sua própria definição.

Os elementos constituintes do conceito apresentado por eles são: o sistema, os jogadores, o aspecto artificial que confere ao jogo uma quebra com a realidade; o conflito, considerado por eles como central no jogo, gerando a competitividade; regras e resultados quantificados.

O pesquisador americano Kapp (2012) aproveita a definição de jogos construída por Salen e Zimmerman (2004) agregando-lhe mais elementos, a fim de que ela se adeque ao perfil instrucional a que ele direciona suas pesquisas. Kapp acredita que todo jogador ao jogar aprende alguma coisa, pode ser até mesmo aprender a jogar o jogo em si. Entretanto, para que essa aprendizagem seja eficiente, se faz necessário haver um *feedback* contínuo que elucida o participante quanto aos acertos e erros em suas ações, propiciando oportunidades de corrigir seu curso. Além disso, um jogo promove a interação seja com o jogo, seja com outros jogadores. Interação implica em troca de informações e aprendizado. Esses fatores implicam em outro elemento dos jogos que é a agência (GEE, 2003) - um aspecto importante que se deseja desenvolver com os alunos, dado que geralmente apenas se permite que assumam uma posição passiva em sala de aula. Kapp traz também o aspecto emocional que o jogo possibilita, pois causa uma reação emocional que pode variar entre frustração, raiva, a “agonia de ser derrotado” ou “a excitação de vencer”. Logo, segundo Kapp (2012, p. 31, tradução nossa):

Um jogo é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interação e feedback, que implica um resultado quantificável frequentemente obtendo uma reação emocional.

É importante observar que, apesar de serem próximas ou apresentarem elementos similares, não há um consenso acerca da definição de jogo, visto que cada pesquisador busca definir jogo de acordo com suas necessidades e contexto e área

de pesquisa. Para esse trabalho, a definição que mais se enquadra em nossos propósitos é a de Kapp. Ademais, no contexto de aprendizagem, o conceito do círculo mágico de Huizinga e seus desdobramentos nos estudos de Caillois e Salen e Zimmerman, será útil na discussão acerca da motivação e da aprendizagem.

1.2. Gamificação e seus elementos

A palavra gamificação por si só já nos lembra jogo. O termo ganhou força a partir de 2010 e, apesar de associarmos aos jogos, ele não implica necessariamente o uso deles. Ainda, por se tratar de um assunto recente, não há um consenso sobre a definição de gamificação por parte dos pesquisadores. Deterding (2011, p. 29, tradução nossa), um dos precursores nos estudos de gamificação, a definiu da seguinte forma: “Gamificação” é o uso de elementos de *design* de jogos em contextos que não são jogos.’ .

Zichermann e Cunningham (2011), *game designers*, definem gamificação como “O processo de pensamento orientado a jogos e mecânica de jogos para engajar usuários e solucionar problemas.” (p. xiv, tradução nossa). Nesse sentido, o cotidiano das pessoas tem sido cada vez mais gamificado. Há diversos aplicativos disponíveis para serem utilizados em dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, que promovem o engajamento de pessoas na realização de tarefas consideradas enfadonhas ou de difícil manutenção, por exemplo: tomar água durante o dia, praticar exercícios, aprender uma língua, avaliar um estabelecimento, etc.

Kapp (2012), trata a gamificação como estratégia pedagógica e, em virtude dessa visão, ele se preocupa em incluir a aprendizagem no conceito de gamificação. Para o autor, “Gamificação é o uso de mecânicas, estética e raciocínio baseados em jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e a solução de problemas” (p. 22, tradução nossa).

Quando propomos um ensino gamificado, seja ele de línguas ou de outra área, à primeira vista parece tratar-se da criação de jogos ou aplicação de jogos em sala de aula, mas não. Tomando os conceitos acerca da gamificação que foram apresentados até o momento, gamificar uma disciplina ou conteúdo significa aplicar os elementos/ mecânicas, e o raciocínio baseado em jogos para promover a aprendizagem e motivar

os alunos nesse processo. Logo, a proposta da gamificação é de que o indivíduo se engaje em uma atividade com a mesma motivação que se tem quando está jogando.

Se considerarmos que o ato de jogar por si só implica em aprendizagem, pois necessitamos aprender as regras, entender o funcionamento do jogo, bem como criar estratégias que melhor atendam nossas expectativas na busca pela vitória, poderemos transportar essa experiência para o contexto escolar. Isso posto, no jogo alcançamos o melhor resultado por tentativa e erro, levantando hipóteses e as testando, desenvolvemos o pensamento exploratório; conseqüentemente, enquanto jogadores prestamos atenção aos erros e buscamos corrigi-los em vez de desistirmos. Assim sendo, o erro no jogo não é visto como frustração apenas, mas como alerta para autoavaliação e por essa razão jogamos muitas vezes até que consigamos passar de fase ou nível. Gee (2007), questiona o comportamento de um aluno diante da frustração no jogo em superar-se, e o desestímulo diante da frustração no ambiente escolar. Para ele a gamificação poderia, nesse caso, ajudar no engajamento dos discentes.

Ao confrontarmos o contexto aula com o contexto jogo, observamos que a forma como são apresentados os conteúdos e tarefas a serem realizadas são muito diferentes, ademais, no jogo temos a percepção do quanto progredimos e se estamos conseguindo evoluir, o senso de progressão ou estagnação é constante no jogo, enquanto na escola essa percepção é dúbia ou muito espaçada sem, na maioria das vezes, deixar claro o objetivo final da atividade. No caso de uma experiência gamificada adequadamente elaborada, ela permite que o aluno tenha acesso a esses dados permitindo que ele se autoavale, e construa soluções efetivas e significativas para seus problemas.

Tal dinâmica ocorre no jogo em virtude dos elementos que o compõem. Os elementos que estão inseridos na gamificação podem ser muitos, e são responsáveis por manter, ou não, o jogador comprometido com as tarefas, e motivado a superar as dificuldades. Portanto, a gamificação utiliza-se de elementos de jogos para engajar e manter os participantes motivados em processos nem sempre excitantes. Na sequência, serão descritos os elementos de jogos para que se possa compreender a função de cada um deles na gamificação.

1.2.1 Elementos de jogos

Nos dedicaremos nesta subseção a explicar os principais elementos de jogos, principalmente aqueles que foram empregados nos processos de gamificação experimentados, bem como observados nesta pesquisa.

O levantamento teórico dos elementos de gamificação foi realizado com base no *design* de jogos. A discussão sobre quantos e quais são os elementos de jogos é ampla, e não há consenso sobre esse tema entre os teóricos da área. O número de elementos de jogos, bem como os tipos, variam de jogo para jogo, reforçando a concepção de que não há uma fórmula para gamificar e talvez mais uma razão para as diversas opiniões dos estudiosos.

Em virtude dessa carência de consenso acerca dos elementos de gamificação, seus números também variam. Marczewski (2015), por exemplo, lista 47 itens sob a categoria elementos e mecânicas de jogos. Entretanto, percebemos que alguns elementos são elencados por todos os teóricos (cf. CUNNINGHAM; ZICHERMANN, 2011; KAPP, 2012), além disso nos pareceram fundamentais para gamificar em qualquer contexto.

1.2.1.1 Objetivos, regras, missões e desafios

Na gamificação, o que nos orienta em como proceder são os elementos elencados neste subitem: objetivos/metas, regras e desafios.

É imprescindível que, na gamificação, assim como num jogo, haja objetivos. “A simples inserção de um objetivo agrega propósito, foco e resultados mensuráveis”. (KAPP, 2012, p. 45, tradução nossa). Quando realizamos tarefas, sobretudo as escolares, não compreendemos muito bem porque devemos fazê-las, uma vez que muitas vezes não conseguimos perceber qual é sua finalidade. Apenas sabemos que necessitamos aprender e que um dia aquilo nos será útil. No momento em que nos é dado um objetivo, as mesmas tarefas passam a ter propósitos e compreendemos a necessidade de realizá-las.

Ainda que estejamos tratando de objetivos, é importante salientar que os objetivos pedagógicos diferem dos objetivos da gamificação. Um objetivo atrativo para o aluno não é a explicação de o que é aquele conteúdo, mas sim a apresentação de

uma situação problema na qual o emprego da matéria será necessária. Em outras palavras os objetivos pedagógicos subjazem as metas do jogo.

Tendo em vista que muitas vezes os enunciados das atividades propostas no contexto escolar não orientam de forma clara quanto aos objetivos, é comum que os alunos não se empenhem em fazer as tarefas solicitadas pelos professores. Ademais, a linguagem que expõe os objetivos na gamificação é extremamente clara quanto a meta a ser atingida, e muito mais atraente em virtude do contexto na qual está inserida. Outro aspecto do linguajar é que a instrução do objetivo não interfere na solução do problema, o indivíduo é livre para escolher o caminho que desejar dentro dos limites das regras do jogo. De acordo com Kapp,

Objetivos em jogos, diferentemente de objetivos instrucionais, os quais costumam ser sentenças muito amplas e abrangentes (compreensão do bom atendimento ao cliente), são específicos e não são ambíguos. (KAPP, 2012, p. 46, tradução nossa)

Alcançar os objetivos com êxito transmite a sensação de que se está progredindo; obviamente o participante dependerá de outro elemento importante do processo gamificado, o *feedback*, para informar os resultados obtidos. Kapp (2012, p. 46) afirma que, “o objetivo sustenta o jogo e mantém os jogadores avançando”. Para tanto, os objetivos precisam ser bem estruturados e sequenciados, pois pequenos objetivos devem preceder a um objetivo maior, visto que pequenos passos ajudam a desenvolver habilidades que auxiliarão na conquista da grande meta. Ainda de acordo com Kapp, a estrutura e sequência dos objetivos devem ser significativos para manter os participantes motivados a alcançarem a meta.

As regras são orientadoras, assim como os objetivos, não com relação a qual tarefa realizar, mas quanto aos fatores que limitam as ações do participante. Na gamificação, a concepção de regra não foge das ideias apresentadas no início do capítulo na definição de jogo. As regras proporcionam um contexto de ação, as quais os participantes aceitam ao jogar, e elas determinam o que é lícito e ilícito. Salen e Zimmerman (2004) afirmam que as regras limitam a ação dos jogadores; são claras e não dão margem a ambiguidade; são compartilhadas com todos os jogadores; são fixas e não podem ser alteradas durante o jogo; devem ser acatadas, caso contrário o jogo pode perder a credibilidade entre os jogadores; por fim, podem se repetir de

jogo para jogo, bem como podem ser repassadas de um grupo de jogadores para outro.

Elas podem delimitar o número de jogadores, quem pode jogar, como será realizada a pontuação, assim como se comportar durante o jogo. Nesse sentido, no caso em que o indivíduo num jogo de tabuleiro necessita atravessar o campo, mas sem passar por dentro dele (regra), sua criatividade será colocada à prova para que ele crie a melhor estratégia e alcance seu objetivo com sucesso.

Kapp, com base em Salen e Zimmerman (2004, p. 47), elenca tipos de regras que podem existir em jogos, quais sejam: “regras operacionais, constitutivas ou fundacionais, implícitas ou comportamentais e instrucionais”. As regras operacionais são aquelas que informam ao jogador como ele deve agir para alcançar o objetivo ou mudar de fase. No jogo *Trace Effects*¹⁰, por exemplo, para conseguir renovar sua carteirinha na biblioteca, o personagem *Trace* primeiramente necessita coletar os verbos necessários para se comunicar com a bibliotecária.

A imagem a seguir é uma captura de tela do jogo *Trace Effects*, na qual é possível observar os objetivos da fase do lado direito da tela, enquanto um *feedback* instrucional aparece no lado esquerdo da imagem:

¹⁰ O videogame *Trace Effects* foi produzido com apoio do governo norte-americano em 2009 a fim de contribuir com o ensino de língua inglesa em diversos países. O jogo é direcionado para adolescentes na faixa etária de 12 a 14 anos, e é distribuído pelo escritório de educação da embaixada brasileira para algumas escolas no formato DVD, além de estar disponível online para o público em geral no site <http://americanenglish.state.gov/trace-effects>.

Figura 1. Imagem do videogame *Trace Effects*



Fonte: Trace Effects, 2009

As regras constitutivas ou fundacionais, colocam o jogo em funcionamento e necessitam ser compreendidas apenas por quem desenvolveu o jogo, por exemplo, quando um personagem vai surgir e como ele interagirá com os jogadores. No entanto, essas regras podem ser alteradas em função do *feedback* dado pelos participantes. Essa é uma das vantagens da gamificação, que é flexível e pode ser customizada conforme as necessidades surgem e com a participação dos 'jogadores'. Um exemplo experimentado por nós enquanto *designers*, ocorreu durante um seminário de gamificação *online* aplicado em um curso de formação de professores quando foi necessário alterar os critérios de avaliação para respostas no fórum de discussão, já que muitos alunos apenas parafraseavam a resposta do colega. Assim, passaram então a receber pontos pela originalidade das respostas.

O terceiro tipo de regras está relacionado com a concepção de regra introduzida por Huizinga ([1938]1980): tratam-se das regras implícitas ou comportamentais. Elas selam o contrato entre os jogadores sobre como eles devem se portar e o que é considerado ético ou não. 'São estas que determinam aquilo que "vale" dentro do mundo temporário por ele circunscrito' (p. 11,). As instrucionais, por

sua vez, são regras criadas para reforçar outras regras, as quais o *designer* quer que o jogador se lembre após o jogo.

A este contexto cabe incluir os elementos de missões e desafios, que estão conectados ao objetivo e às regras. As missões, assim como os desafios, são as atividades que serão desenvolvidas pelos participantes da gamificação. Para Cunningham e Zichermann (2012, p. 64, tradução nossa), “desafios e missões direcionam os jogadores sobre o que fazer no ambiente do jogo”. Nessas atividades é que os participantes terão contato com os objetivos e a partir deles determinarão suas estratégias de resolução do problema. Contudo, suas estratégias deverão se enquadrar nos limites permitidos pelas regras.

Ao *designer* cabe estipular os níveis das atividades, bem como a quantidade, pontuação para elas e no caso de missões, se elas serão individuais ou colaborativas. É importante que as atividades não subestime a capacidade dos indivíduos, pois, o nível adequado contribui para manutenção do engajamento. Segundo Cunningham e Zichermann (2012, p. 65, tradução nossa):

A ideia é garantir que sempre haverá um desafio para os jogadores (idealmente, você vai oferecer alguns). Os jogadores devem ser capazes de entrar na experiência e sempre ter algo interessante e substancial para realizar ou tentar o que está em seu caminho pretendido para a sua experiência global.

Para o *designer* é interessante que ele consiga de certa forma desafiar o jogador, tanto nas missões quanto nos desafios, forçando-o a elaborar estratégias de resolução de problemas, tornando o processo interessante e significativo.

1.2.1.2 Conflito, competição e cooperação

Muito se critica o caráter competitivo que pode ser reforçado na gamificação, pois o processo tenderia a não ser saudável, ou até mesmo não significativo. Certamente a competição fará parte da gamificação, além disso ela é parte constitutiva do ser humano e mantém os jogadores motivados. Para Kapp (2012), competição ocorre quando oponentes esforçam-se para terem um excelente rendimento e dedicam-se a isso, e não confrontam-se. “O significado de jogar é alcançar a melhor realização possível contra o ambiente, obstáculos e o oponente.” (p. 48, tradução nossa)

Para Salen e Zimmerman (2004), todo jogo é competitivo, já que os participantes lutam entre si, ou contra o sistema do jogo. Os autores afirmam ainda que sem a competição os jogadores não estariam aptos a perceber seu progresso e conseqüentemente jogar não teria sentido. Assim sendo, a competitividade é aliada da motivação corroborando para a manutenção do indivíduo no jogo.

Os conflitos são situações criadas no jogo que geram adversidades para os participantes. O conflito pode surgir à medida que os jogadores se esforçam para atingir seus objetivos. Para os autores:

O conflito é um elemento intrínseco de cada jogo. O conflito em um jogo emerge dentro do círculo mágico enquanto os jogadores lutam para alcançar os objetivos de um jogo. (SALEN; ZIMMERMAN, 2004, p. 265)

Eles podem ser individuais, entre jogadores; entre grupos, isto é, grupos enfrentando-se; conflitos diretos, frente ao oponente; e indireto quando não há confronto direto, enfrentando-se um por vez. A maior parte dos jogos mescla tais tipos de conflitos. Por exemplo, no jogo de xadrez temos um conflito individual e direto. Kapp (2012, p. 47-48) define conflito apenas como “um desafio fornecido por um adversário significativo”. E para isso, o jogador necessita derrotar o adversário. O oponente aqui pode ser um outro jogador, ou um time, ou elementos do jogo que tentam derrubar o jogador.

Com relação à cooperação, Salen e Zimmerman (2004) afirmam também que todo jogo é cooperativo no sentido de que o jogador se envolve no significado do jogo que é compartilhado por todos os jogadores, isto é, eles compreendem a linguagem do jogo a fim de conseguirem jogar. Os autores diferenciam o compartilhamento de conhecimento sobre o jogo citado acima, cooperação sistêmica, da cooperação entre jogadores. “A cooperação entre jogadores se refere a jogos nos quais os jogadores trabalham todos juntos para atingir um objetivo” (p. 245, tradução nossa). Esse conceito de cooperação é defendido também por Kapp (2012), Cunnigham e Zichermann (2011).

Há diferentes tipos de cooperação nos jogos: os jogadores podem experimentar ajuda mútua, ou trabalharem em grupos visando uma pontuação individual. Numa comunidade forte, é interessante que seja implementado no *design* a cooperação, de

acordo com Cunnigham e Zichermann (2011). A cooperação é um elemento bem interessante para a gamificação no contexto educacional, visto que contribui para a troca de experiências e o aprendizado com os pares.

A competição está relacionada à superação de obstáculos e desenvolvimento de habilidades, isto é, os elementos conflito e cooperação se articulam entre si e entre o elemento competição. Não necessariamente a gamificação precisa conter os três elementos, porém eles funcionam bem juntos.

1.2.1.3 Feedback

O *feedback* pode ser considerado como um dos elementos de maior importância na gamificação. Sua atuação se dá em conjunto com outros elementos da gamificação que teriam sua eficácia comprometida se não fosse por sua ação.

Responsável por manter os participantes informados sobre seu desempenho, sinaliza os erros e acertos e seu progresso. Segundo Cunnigham e Zichermann (2011), trata-se da mecânica mais importante e direta de informar o movimento da gamificação, contribuindo para que o jogador tenha noção de onde se encontra no jogo. O papel do *feedback* na aprendizagem ou em jogos funciona no intuito de provocar o comportamento, pensamento e ações corretos, de acordo com Kapp (2012).

Apesar de informar como está o desempenho do jogador, o *feedback* não mostra o caminho correto para alcançar a meta. De acordo com Kapp (2012, p. 42) “[o] *feedback* informa imediatamente ao aprendiz se ele(a) fez a coisa certa, errada, ou em algum lugar no meio, mas não diz como corrigir a ação”.

Feedback e orientação fornecem respostas imediatas do sistema ao jogador. Isso possibilita que falhas possam ser evitadas, ou que o sujeito possa ser conduzido na recuperação de algum erro, caso ocorra alguma dessas situações. Além de corroborarem o maior aproveitamento do jogador no jogo, também aumentam os níveis de engajamento do indivíduo.

Segundo Cunnigham e Zichermann (2011, p. 78) “[...] o *feedback* forma a mecânica de jogo abrangente mais importante, intrinsecamente ligada à pontuação e ao progresso”. No jogo, o *feedback* é constante, tanto no tabuleiro quanto no ambiente digital, contudo, na gamificação de contexto educacional, essa tarefa não é nada fácil,

pois é um elemento de suma importância que afeta a interação, desenvolvimento de habilidades e avanço no processo.

1.2.1.4 Pontos, medalhas e placar de líderes

Pontos, medalhas e placar de líderes são os elementos mais utilizados na gamificação. De fato, “eles são uma exigência absoluta para todos os sistemas gamificados” (CUNNINGHAM e ZICHERMANN, 2011, p. 36); são essenciais para manter os jogadores alertas quanto a seu progresso, pois são unidades de medida do sucesso no jogo.

Os pontos podem ser atribuídos em virtude da experiência vivida pelo jogador, pelo aperfeiçoamento de suas habilidades, bem como sua reputação entre os demais jogadores. Um mesmo jogo pode conter mais de um tipo de pontuação, por exemplo: a cada tarefa executada o jogador poderá ganhar pontos de experiência, denominados XP, e moedas que podem ser utilizadas para comprar bens virtuais.

Associado à pontuação ou ao progresso, é comum distribuir *badges* aos jogadores, que normalmente são recebidas quanto o jogador alcança uma meta ou mudança de fase. Normalmente, são representadas por imagens, tais como: fitas, medalhas, escudos, troféus e símbolos associados ao jogo. Na área de marketing é frequentemente utilizada, a exemplo do aplicativo *Foursquare*. Entretanto, no contexto proposto por nós, é necessário um cuidado com a premiação sem significado, ou desvinculada dos objetivos da gamificação. A imagem a seguir exemplifica as *badges* no aplicativo *Foursquare*:

Figura 2: *Badges* do aplicativo *Foursquare*



Fonte: RIGGS, 2010.

O placar do líderes também está relacionado à pontuação, tratando-se de uma lista atualizada frequentemente na qual os jogadores são classificados em ordem decrescente por pontuação, ou seja, aqueles com maior pontuação ficam em destaque.

Apesar de serem os elementos mais empregados, configurando um sistema denominado de PBL, ou seja, *points*, *badges* e *leaderboards*, a gamificação baseada apenas nesses três elementos de jogos deixa a desejar em termos de experiência aprofundada para o participante, sendo, pois, esses elementos, denominados de aspectos rasos da gamificação (e, infelizmente, os únicos utilizados em muitos projetos e plataformas gamificados). Outros elementos são tão importantes quanto e, dependendo do contexto, ainda mais importantes, por exemplo: narrativa, personagens, missões, níveis, *feedback*, competição, colaboração, dentre outros. É importante salientar que o *designer* precisa relacionar a pontuação e a premiação com outros elementos da gamificação, para que não se torne uma premiação vazia, baseada apenas na realização da tarefa.

1.2.1.5. Níveis

Os níveis indicam a conquista de um objetivo, tanto em tarefas específicas, como em pontuação alcançada, e marcam a mudança de etapa na gamificação. A medida que o jogador passa de nível, ele caminha para o fim do jogo e, ao mesmo tempo, enfrentará maiores dificuldades nos obstáculos que encontrar.

Kapp (2012) explica que os níveis podem ser baseados em missões, e esses níveis garantem o gerenciamento do jogo. Para garantir a progressão, o jogador necessita cumprir um conjunto de objetivos, passando de nível ao final dele. Os níveis asseguram também que as habilidades desenvolvidas sejam reforçadas, além de buscar motivar os participantes por meio de uma forma de visualização de suas realizações e aperfeiçoamento, aprendizagem, e mantê-los engajados.

O *designer* deve se preocupar em alternar tarefas fáceis com outras mais difíceis para que consiga atingir jogadores com habilidades menos e mais desenvolvidas. Além disso, os níveis vão se tornando mais difíceis, pois crescem de forma exponencial e não linear.

1.2.1.6. Narrativa

Este elemento tem grande peso na gamificação, uma vez que a narrativa funciona como o elo para os demais elementos; é ela que garante sentido às missões e aos desafios, conferindo-lhes propósitos. Segundo Kapp (2012, p. 54-55, tradução nossa),

Jogos educacionais bem desenvolvidos mesclam tarefas relacionadas a narrativa com elementos de jogos interativos para ajudar o jogador a aprender um comportamento desejado, ações, e padrões de pensamento que dão suporte ao resultado desejado em um contexto particular.

Ainda segundo o autor, ela fomenta um contexto para as ações do jogador, caracterizando a imersão da experiência vivida no projeto gamificado. A narrativa pode ser considerada o elemento que concretiza o círculo mágico, pois fornece o tempo e o espaço criando a atmosfera ideal, que mesmo que seja verossímil, não é a realidade. Tal atmosfera abre precedente para que o clima de fantasia desponte, e

que o jogador realize atividades que antes eram consideradas chatas, de forma prazerosa.

A narrativa permite ainda que outros elementos façam parte da gamificação, como os personagens, elementos surpresa, tensão e resolução de conflitos. Os personagens podem surgir como forma de interação com os jogadores, eles podem orientar, dar *feedback*, introduzir novos objetivos e conflitos ao projeto de gamificação.

Sobre o elemento personagem, Schell (2008) compara personagens de jogos com os de livros, no qual o leitor pode ter contato com seus pensamentos e falas; e com os de filmes, em que o espectador não tem acesso ao pensamento dos personagens, apenas suas falas e ações. Ele afirma que o que determina o personagem é a mídia no qual ele circulará. Dessa forma, os personagens de um jogo estão envolvidos em conflitos físicos, não pensam (o jogador pensa por eles), e ocasionalmente podem falar. Além disso, o personagem é um produto do ambiente do jogo, na maior parte das vezes fantasioso, logo, os personagens tendem mais para a fantasia do que a realidade e são planos, isentos de profundidade psicológica.¹¹ Em suma, pode-se concluir que os personagens são simples, fantasiosos e engajados principalmente em ações físicas. O que não significa que eles não possam ser mais complexos, mas implica em maiores desafios para o *designer*.

Considerando o elemento narrativa no ensino gamificado, é interessante pensar que o aluno poderá deixar de ser apenas aluno e assumir diferentes personagens, isto é, a gamificação propicia vivenciar novas práticas e diferentes papéis sociais nas mais variadas esferas da atividade humana, que provavelmente não seriam vivenciadas naquele momento na vida real.

É importante ressaltar que em um processo de gamificação não é necessário ter todos os elementos citados, mas o suficiente para manter o engajamento do participante do curso.

Fava (2016) aponta que, em termos de jogos, devemos pensar no “design *para* experiência” ao invés de “design *de* experiência” como muitas vezes se emprega, dado que a experiência é particular, pois se dá em nós mesmos, e singular. Da mesma forma que um enunciado, ela é sempre única. Ela é única “não apenas em sua instância mental ou interpretativa [...], mas em sua própria existência enquanto jogo”

¹¹ Em virtude do desenvolvimento dos estudos na área de game design é possível que essa realidade tenha mudado, e que novos jogos não apresentem somente personagens planos.

(NESTERIUK, 2009, p. 28 apud FAVA, 2016, p. 78). Nesse sentido, complementa Fava, a partir de Swink (2009), essas experiências “só poderiam ser pensadas ou sentidas pelo outro de forma indireta, imaginária”.

Desta forma, a gamificação também precisa ser pensada, do ponto de vista do “design para experiência”, pois desejamos que nossos alunos vivenciem a aprendizagem como uma verdadeira experiência (que, portanto, nunca está desvinculada da afetividade).

Devido à experiência ser algo particular e único, ela é influenciada por diversos fatores, inclusive características individuais, experiências anteriores (e/ou a falta delas), concepções e crenças individuais, dentre muitos outros; ela não pode, portanto, ser tida como algo que pode “*determinar* uma experiência divertida”, nas palavras de Fava (2016, p. 78)

1.3 Motivação e Flow

1.3.1 Motivação intrínseca e extrínseca

Sentir-se motivado a agir em determinadas situações do cotidiano é quase uma garantia de sucesso na realização da atividade. Um indivíduo focado em encontrar as melhores soluções para a resolução de um problema ou em cumprir atividades é um indivíduo motivado, seja por suas próprias convicções, seja por fatores externos, tais como recompensas.

Uma pessoa verdadeiramente motivada é capaz de se dedicar até mesmo às atividades consideradas mais tediosas por ela, e fazê-las de bom grado. Estar motivado não necessariamente implica na sensação de prazer em realizar atividades; muitas vezes a satisfação se dará somente ao final da atividade, quando o indivíduo receberá sua recompensa.

A psicologia busca compreender como a motivação influencia a forma de agir e de solucionar problemas das pessoas. Deci e Ryan (2000) definem estar motivado como “estar movido a realizar algo” (p. 54, tradução nossa), isto é, uma pessoa que não sente vontade de desenvolver alguma tarefa é considerada desmotivada. Por este ângulo, a motivação tende a ser considerada apenas como um fenômeno único, que varia em quantidade, ou seja, o indivíduo pode estar mais motivado ou menos

motivado. Para os autores, a motivação não é única e variável apenas no aspecto quantitativo, mas ela pode ter naturezas diferentes.

Tais naturezas estão associadas aos diferentes objetivos que permeiam as ações que serão realizadas. Comumente a motivação é dividida em dois tipos: intrínseca e extrínseca.

Deci e Ryan (2000), explicitam a definição clássica dos dois tipos de motivação como: motivação extrínseca é caracterizada quando o indivíduo se engaja em determinada atividade por estímulos externos, tais como recompensas ou mesmo para evitar punições; já a motivação intrínseca implica na realização de tarefas por interesses inerentes ou por prazer em realizar determinadas atividades. O conceito apresentado se enquadra em qualquer tipo de atividade, e não seria diferente no contexto educacional.

É evidente a facilidade em aprender sobre determinados assuntos quando o interesse parte do próprio aluno, não há apatia frente aos afazeres e as dificuldades servem ainda como trampolim para superação pessoal. De acordo com Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca é um importante fenômeno a ser compreendido por educadores, uma vez que “resultam em aprendizagem e criatividade de alta qualidade, é especialmente importante detalhar os fatores e as forças que engendram contra isso.” (p. 55). Infelizmente, o currículo escolar não permite que o aluno aprenda apenas assuntos de seu interesse, assim sendo, em grande parte de sua vida escolar, ele se mostra desmotivado frente aos conteúdos estudados.

Cordova e Lepper (1996), apontam como fatores para o declínio da motivação intrínseca no ambiente escolar, o emprego de materiais didáticos muito “abstratos e descontextualizados” (p. 715). Deci e Ryan (2000) afirmam, ainda, que o excesso de controle do professor sobre as ações dos alunos também compromete a motivação intrínseca, e muitas vezes os estudantes perdem a capacidade de tomar iniciativas na hora de aprender.

No ímpeto de reverter esse quadro de desestímulo, muitos professores utilizam-se de recompensas para elevar a motivação extrínseca. É comum as crianças receberem estrelinhas por entregarem o dever de casa. O fato de receberem um prêmio as estimula a realizarem tarefas cujo contexto de aplicação em situações reais é desconhecido. Essa dinâmica que ocorre entre a realização de tarefas e a recompensa, é sem dúvidas associada ao conceito de estímulo-resposta de Skinner

(1953). E, de acordo com Harter (apud LEPPER, CORPUS e IYENGAR 2005), que verificou que a motivação intrínseca diminui conforme o envelhecimento dos alunos, acredita-se que a supervalorização das notas em avaliações, associado ao uso excessivo de motivação extrínseca, sejam os fatores que contribuam nesse processo.

Pensando que a motivação extrínseca pode contribuir no processo de aprendizagem dos alunos, alguns teóricos buscaram revisar os conceitos de motivação e ressignificá-los por meio de novas pesquisas. Alguns estudos revelam que a motivação extrínseca pode ter diversas origens, e algumas delas se assemelham com as regulações da motivação intrínseca; outros buscaram nos estímulos extrínsecos criar um ambiente de aprendizagem que motive os alunos intrinsecamente.

Deci e Ryan (2000), movidos pelos resultados de diferentes comportamentos apresentados por indivíduos diante de motivações intrínsecas e extrínsecas, após 30 anos de pesquisas na área, propuseram-se a revisar as definições de motivação intrínseca e extrínseca que eram baseadas apenas no conceito da realização por inerência (vontade própria), ou por resultados (recompensas ou benefícios). Em decorrência de anos de estudos e, verificando a necessidade de muitos professores desejarem que seus alunos realizem tarefas de modo intrínseco, tal revisão demonstra que a motivação extrínseca pode ser uma “estratégia essencial para o ensino” (p. 55).

Diferentemente do conceito anterior de motivação extrínseca que se resume aos benefícios recebidos pela realização de uma atividade, Deci e Ryan (2000, p. 61-62) definem cinco tipos de regulações para a ocorrência de motivação extrínseca, vide quadro abaixo:

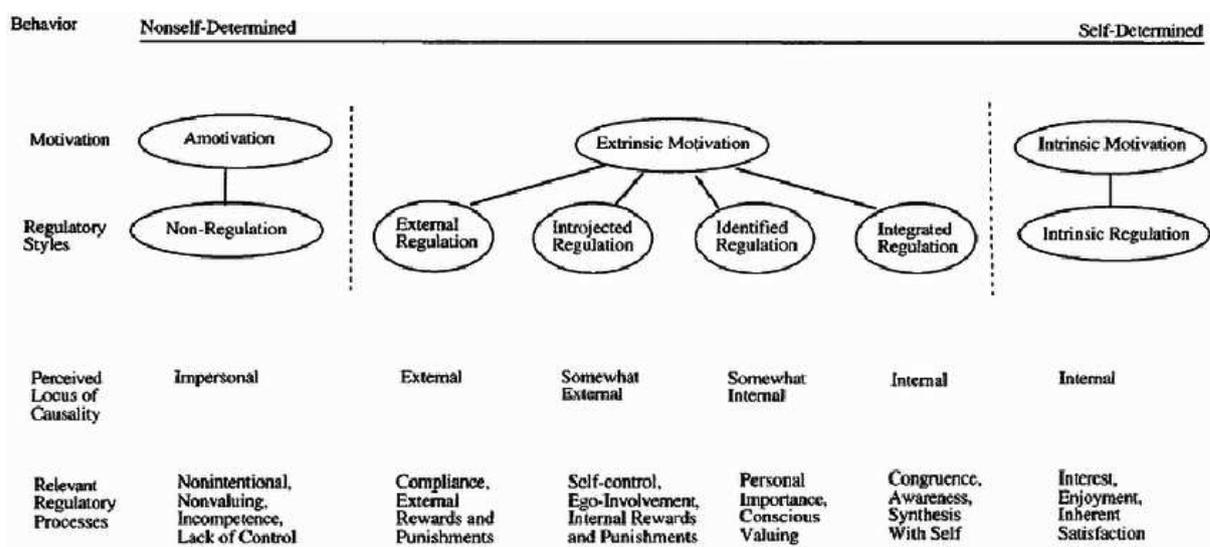
Quadro 1 - Tipos de regulação de motivação extrínseca

Tipo de regulação	Como ocorre
Externa	Uma recompensa é oferecida em troca da realização da atividade.
Introjetada	Atividade é realizada por receio de sofrer alguma punição ou sanção.
Envolvimento do ego	As ações visam melhorar a performance do indivíduo no intuito de melhorar sua autoestima, ou se autoafirmar.
Identificação	O aprendiz compreende a importância ou necessidade da atividade e a realiza por vontade própria, caracterizando um comportamento autônomo.
Integrada	O aluno internaliza as razões para agir. Ocorre nesse caso a presunção do valor, dos benefícios e da volição; caracteriza-se como uma atividade de comportamento autônomo.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Embora os três primeiros tipos de regulação ocorram da forma mais extrínseca, pois visam apenas receber recompensas, evitar sanções ou satisfazer o próprio ego, os dois últimos muito se assemelham ao comportamento empregado por pessoas intrinsecamente motivadas, uma vez que, apesar das influências externas o indivíduo percebe o quanto a atividade lhe será útil na realização de outras tarefas e a faz por vontade própria.

Figura 3 – Os tipos de motivação de autodeterminação contínua apresentando seus estilos regulatórios, local de causalidade e processos correspondentes



Fonte: DECI; RYAN (2000)

Conforme o diagrama proposto por Deci e Ryan (2000, p. 71), que ilustra a sistemática entre o comportamento do ser humano em relação às razões e às origens de suas motivações, a motivação extrínseca regulada por identificação tem origem em alguns aspectos de ordem interna, já a regulação integrada tem como loco de causalidade a origem interna. É importante salientar que, nos dois casos, a origem da motivação é interna, assim como a origem da motivação intrínseca. Desse modo é possível afirmar que a aplicação de estratégias de motivação extrínseca pode gerar resultados de aprendizagem positivos e efetivos tal como ocorre de forma intrínseca.

1.3.2 Motivação intrínseca e ambientes de aprendizagem

Para se criar um ambiente de aprendizagem motivador é necessário que se empreguem diferentes estratégias de motivação, na maioria das vezes os recursos utilizados são extrínsecos. Na gamificação é comum que se ganhe recompensas, tais como: pontos de experiência, bônus, moedas, medalhas, vantagens, entre outros; algumas propostas implicam em perda de vidas, ou seja, as chances de passar na fase são reduzidas a cada insucesso do participante. No ambiente escolar, os motivadores extrínsecos comuns são: notas e aprovação. Ao passo que não realizar uma determinada atividade pode acarretar numa penalidade, tal como a reprovação.

Malone e Lepper (1987) buscaram quais motivadores extrínsecos, quando aplicados, poderiam influenciar a aprendizagem positivamente, tal como no processo intrínseco. Em seus experimentos foram observadas crianças interagindo com jogos educacionais e, a partir desse processo, foram consideradas sete categorias de motivação extrínseca. Criaram, então, a taxonomia de motivação intrínseca para aprendizagem.

Malone e Lepper (1987) partem da premissa que a motivação intrínseca é uma “pré-condição para que ocorra o envolvimento em certas atividades” (p. 223-224), isto é, se o aluno não quiser aprender por motivações próprias, a aprendizagem não ocorrerá. Os pesquisadores observaram o comportamento e o processo de aprendizagem de crianças que foram motivados de forma extrínseca, e concluíram que alguns princípios extrínsecos colaboravam para que os aprendizes se envolvessem nas atividades por vontade própria, por exemplo, as crianças se

envolveram mais em atividades nas quais os objetivos eram mais explícitos, como os jogos.

Uma discussão atual que diz respeito aos ambientes de aprendizagem é acerca do currículo escolar. O currículo, que é organizado e expedido pelo ministério da educação, determina quais conteúdos devem ser ensinados na escola. Muitos países, na atualidade, estão flexibilizando seu currículo escolar permitindo que os alunos possam escolher quais assuntos, ou que de forma estudar. Pesquisadores como Prensky (2005) e Gee (2007) já criticavam os currículos engessados que desencorajam os jovens.

Engessar a maneira de os alunos estudarem implica em minar quase todas as possibilidades de engajamento inerente, pois não há permissão para testar suas próprias hipóteses acerca de um problema. Assim, a realização de atividades com base em recompensas ou nas possíveis sanções que irão receber caso não as cumpram, se perpetua durante muito tempo da vida escolar do aluno.

Aprendizagem motivada intrinsecamente na concepção de Malone e Lepper (1987) é qualquer atividade que envolve o engajamento do indivíduo por vontade própria. Nesse escopo, segundo os autores, enquadram-se atividades que os indivíduos não fariam por vontade própria, mas que são pré-requisitos para que haja melhor resultado em outras atividades, essas sim que lhes proporcionam prazer, por exemplo, num jogo de corrida automobilística: um aluno, mesmo não gostando de matemática, realiza cálculos para saber o quanto de combustível necessitará para completar o trajeto sem precisar fazer paradas e assim ter mais chances de conseguir vencer a competição.

Dessa forma, a vontade de vencer o levou a cumprir atividades que não faria, ou seja, a tarefa de cálculo foi motivada extrinsecamente, porém sem a certeza da recompensa. Tal observação dos autores nos remete à concepção postulada mais tarde por Deci e Ryan (2000), descrita no subitem anterior, em que há motivações extrínsecas que são internalizadas e se transformam, como a regulação por identificação e a regulação integrada.

Ao observarem a interação das crianças com os jogos e a forma como se envolveram com as atividades, os pesquisadores categorizaram motivações

extrínsecas individuais e interpessoais¹². Inicialmente, serão explicitadas as categorias individuais de motivação que são: o desafio, a curiosidade, o controle e a fantasia.

Na gamificação, um importante elemento e que colabora no engajamento dos alunos, é o desafio. Os estudos de Malone e Lepper (1987) demonstram que os alunos tendem a rejeitar uma tarefa que acreditam ser fácil ou difícil demais. Em contrapartida, uma atividade de nível intermediário estimula o engajamento. Assim, acreditam que sejam necessárias atividades que desafiem os alunos, mas que este desafio seja compatível com sua capacidade de desempenho.

O desafio articula-se diretamente com outros dois conceitos, que embora não sejam considerados como categorias, são importantes para compreender a dimensão do desafio. O primeiro articulador apresentado aqui são os objetivos: sua relação com os desafios aumenta a autoestima dos alunos, pois apresentar ou estabelecer objetivos claros ajuda o aluno a priorizar quais passos seguir.

Os autores creem que o ambiente de aprendizagem motivado necessita ter dois tipos de objetivos: os objetivos a curto prazo e a longo prazo. Outros estudos demonstraram que objetivos a curto prazo mantêm os indivíduos motivados a realizar as atividades, enquanto os objetivos a longo prazo tendem a enfadar os envolvidos. Em ambientes gamificados é comum ser apresentado um objetivo a longo prazo cuja resolução é orientada por pequenos objetivos alcançados mais rapidamente.

Outro fator relacionado ao desafio é a incerteza do sucesso. Os estudos realizados pelos autores demonstraram que o indivíduo se sente mais motivado quando ele sabe que a probabilidade de se sair bem na tarefa é de 50%. Contudo, se ele perceber que sua chance de sucesso é de 100%, é muito provável que ele não se engaje na atividade.

As técnicas baseadas em jogos e verificadas por Malone e Lepper (1987) se correlacionam com os conceitos de elementos de gamificação que encontramos nos

¹² Os autores utilizam-se dos termos endógeno e exógeno também para explicar intrínseco e extrínseco respectivamente. A endogenia leva em consideração a relação entre o conteúdo instrucional e os quesitos das atividades que influenciam o apelo motivacional; já no âmbito exógeno, essa relação é arbitrária. Logo, o critério para elaborar materiais didáticos e criar atividades cujo conteúdo se relaciona com apelo motivacional, é o endógeno. A hipótese utilizada por ele é de que quanto mais se usa motivação intrínseca ou critérios endógenos na instrução no ambiente de aprendizagem, mais e melhor se aprende o conteúdo.

estudos de design de jogos na atualidade. Na gamificação, é aconselhável que os níveis variem aumentando gradativamente a dificuldade; além disso a cada nível são inseridos novos objetivos. O clima de incerteza de sucesso pode ocorrer em função dos elementos surpresa, que na pesquisa de Malone e Lepper foram denominados de informações ocultas.

Somado às questões relacionadas ao desafio tratados até o momento, ainda é discutido pelos autores o *feedback*. Na concepção dos autores, é importante que o *feedback* seja exposto para que o indivíduo capte o desenvolvimento de suas capacidades, competências e esforço. Dessa forma, o *feedback* terá efeito positivo sobre os alunos, uma vez que ele fornece aos envolvidos a noção do quanto estão progredindo, ou se necessitam melhorar algumas habilidades. Por esta razão é considerado importante para manter a autoestima dos alunos elevada.

O desenvolvimento de habilidades e competências perante os desafios propostos estimula a autoestima dos alunos, dessa forma eles sentem-se mais dispostos a completar as atividades propostas e permanecer engajados nas atividades.

A curiosidade é tratada por Malone e Lepper (1987) como a motivação intrínseca com influência mais direta na aprendizagem, pois é ela quem regula a vontade em buscar novas informações e descobrir diferentes possibilidades para a solução de problemas. Numa concepção cognitivista, como os autores colocam, a curiosidade “é evocada pela prospecção de modificar estruturas cognitivas superiores.” (p. 236)

O conceito de controle, também apontado pelos autores, denota a capacidade do indivíduo em agir por conta própria realizando escolhas conforme suas convicções. Nesse sentido, um ambiente de aprendizagem empoderador oferece oportunidades de escolha aos estudantes, permitindo que tenham maior controle sobre seu próprio aprendizado, além de suas ações causarem efeito em sua progressão acadêmica.

Ainda que não seja discutida com frequência no contexto motivacional, a fantasia é considerada por Malone e Lepper (1987) como uma categoria que está presente em quase todas as atividades que envolvem motivação intrínseca. Os autores definem “um ambiente de fantasia como aquele que evoca imagens mentais de situações físicas ou sociais não realmente presentes” (p. 240).

A fantasia promove associações entre a teoria e prática contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento efetivo das habilidades do aprendiz e a compreensão de novas informações por meio da comparação que eles conseguem estabelecer entre informações já internalizadas e novas informações. Ainda, tais percepções e associações fornecem um feedback construtivo, principalmente quando as associações que surgirão na fantasia estão relacionadas às habilidades em desenvolvimento¹³.

Além das relações lógicas que contribuem para a internalização de novos conteúdos, a fantasia estabelece conexões com os aspectos emocionais dos aprendizes. A sensação de controle numa situação fantasiosa pode proporcionar sensações de sucesso, poder e fama, já o processo de identificação por parte dos alunos pode se caracterizar como uma empatia com personagens e isso também pode contribuir no processo imaginativo e emocional da fantasia. Nesse sentido, a narrativa como elemento de significação subsidia os aspectos fantasiosos do processo de aprendizagem, como por exemplo personagens que podem surgir ao longo da narrativa fortalecendo um envolvimento emocional e cognitivo.

Dentre as motivações individuais, os autores definem como motivações interpessoais aquelas que dependem de outro indivíduo para que ocorra. Assim sendo, classificaram três categorias de motivações interpessoais, são elas: a competição, a cooperação e o reconhecimento.

Embora a competição não seja considerada saudável para muitos educadores, sua utilização em ambientes de aprendizagem gamificados pode contribuir para que haja maior interesse na realização de atividades. A competição, nesses casos, pode ser caracterizada de várias formas, muitas vezes apenas um *ranking* de pontos já proporciona o clima de competitividade.

Já a cooperação caminha paralelamente com a competição e pode ser caracterizada por combinação de pontuações, ou colaboração nas atividades propostas. No primeiro caso, cada um dos participantes realiza as atividades de forma individual e os pontos dessas atividades são somados para criar um placar. No segundo, ela ocorre a partir de uma atividade na qual cada um dos integrantes realiza uma parte específica, colaborando entre si para realização do todo.

¹³ No ambiente de aprendizagem no qual a fantasia é dependente da habilidade em desenvolvimento, ela é denominada endógena pelos autores.

Por fim, o fato de se contabilizar o rendimento dos indivíduos e torna-lo público a fim de valorizar seu progresso no desenvolvimento de habilidades e dedicação, implica em reconhecimento, que pode estimular a motivação interpessoal. O reconhecimento pode ser realizado por meio de um placar de líderes, por exemplo, elemento muito utilizado entre os gamificadores.

A taxonomia de motivações intrínsecas para aprendizagem, segundo Malone e Lepper (1987), permite classificar diferentes categorias de motivação intrínseca que podem ser consideradas no momento de desenvolver ambientes de aprendizagem. Uma outra questão observada pelos autores trata-se do conteúdo específico no qual as diferenças individuais podem ser relevantes no engajamento dos alunos, principalmente no que diz respeito à relação entre o desafio e o nível de habilidade.

Em suma, os estudos de Malone e Lepper (1987) demonstram que qualquer atividade que tenha por finalidade ser intrinsecamente motivacional necessita de variáveis nas quais os indivíduos se sintam convidados a se engajar nas atividades, como a fantasia, o desafio, os objetivos, considerando que a incerteza de sucesso na realização das atividades propostas nesse ambiente favorece o engajamento e melhoria no desempenho das atividades conforme a progressão dos desafios.

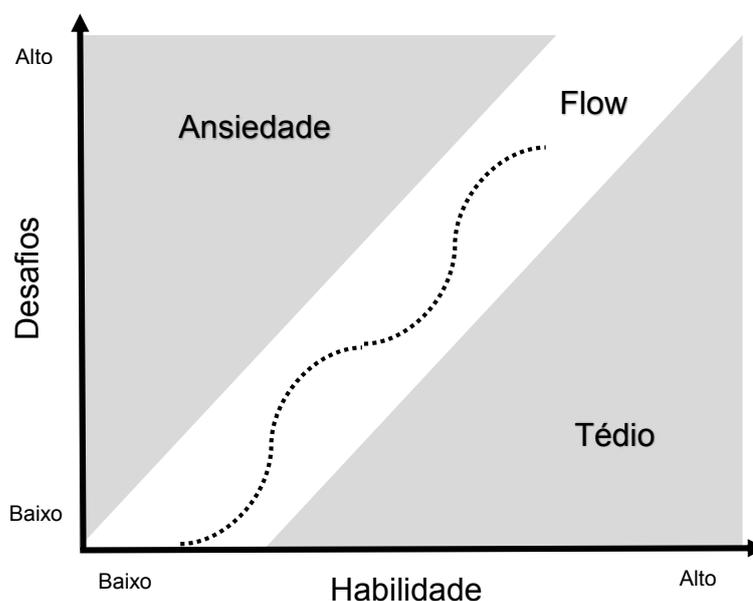
1.3.2 Flow

O psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi (1990), buscava compreender o que tornava uma pessoa feliz. Buscando respostas para seu questionamento, realizou experimentos coletando informações sobre o grau de imersão de diversos indivíduos enquanto realizavam alguma atividade. O estado de *flow* (fluxo) compreendia um grau de imersão tão intenso a ponto de nada ao redor interferir nesse processo, e proporcionar um certo prazer, ou felicidade. O autor menciona, ainda, sete características que estão presentes quando as pessoas afirmam estar em estado de fluxo: foco e concentração; sensação de êxtase; clareza/*feedback* (o retorno imediato torna-se uma condição para que a atividade continue sendo desenvolvida com satisfação e prazer) e que possui relação com objetivos e metas claros; habilidades (e um equilíbrio entre habilidade e desafio); crescimento pessoal; perda da sensação do tempo; motivação intrínseca (sendo a própria realização da atividade que serve como recompensa e não suas consequências).

Na gamificação, o *flow* representa engajamento, motivação para cumprir as missões, concentração e persistência diante das dificuldades e momentos de frustração. Para atingir o *flow* o indivíduo pode passar por uma série de sensações, tais como excitação, apatia, preocupação, ansiedade, controle e tédio. Tais sensações estão associadas aos níveis dos desafios e habilidades dos participantes.

O fluxo, segundo o pesquisador, está entre o estado de tédio e a ansiedade. O tédio e a ansiedade estão relacionados às habilidades desenvolvidas pelo indivíduo e o nível de dificuldade oferecido pela atividade. Se a tarefa for muito fácil, isto é, a habilidade do indivíduo é alta, ocasionará o sentimento de tédio no jogador. Caso as habilidades ainda não tenham sido suficientemente desenvolvidas para o grau de dificuldade da tarefa, gerará o sentimento de ansiedade. O *flow* ocorre no meio, quando a habilidade não é maior do que a dificuldade e vice e versa.

Gráfico 1 - *Flow*



Dessa forma, se o indivíduo possui um alto nível de habilidade, mas as atividades propostas exigem um baixo nível, ele tenderá a ficar desmotivado; o processo inverso também cria um ambiente de baixo engajamento.

De acordo com Diana *et. al.* (2014), o *flow* e a gamificação se entrelaçam a medida que uma atividade gamificada pode proporcionar aos participantes as mesmas sensações que ocorrem no *flow* por meio de elementos de gamificação, tais como: o

feedback, metas, narrativa que proporcionam clareza ao jogador; os desafios, a curiosidade e a antecipação levam o participante a ter foco e concentração; globalidade, história, interações sociais resultam na perda de sensação de tempo.

Um projeto gamificado por um professor que desconhece as teorias de *design* tende a ser difícil, pois muitos fatores estão associados ao *flow*. Os elementos como níveis, missões, desafios e regras relacionam-se diretamente com o fluxo, já que eles concentram o grau de dificuldade que será apresentado ao aluno. Se o professor não conseguir balancear o grau de exigência das tarefas solicitadas e o quanto seus alunos estão progredindo, é bem provável que a gamificação se torne chata e pouco motivadora.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa interpretativista, cujo objetivo é: verificar se a gamificação influencia a motivação e aumenta o engajamento, bem como a participação ativa dos alunos de um curso de pós-graduação. E que é norteado pelas seguintes questões: os alunos demonstram motivações expressas? Os alunos participaram ativamente na disciplina? Quais fatores podem ter influenciado no engajamento, ou não, dos alunos na disciplina?

Neste capítulo serão apresentados os sujeitos de pesquisa, uma descrição de como foi realizada a coleta de dados, bem como as categorias e procedimentos de análise dos dados.

2.1. Descrição do contexto e dos sujeitos de pesquisa

2.1.1. Sujeito – pesquisador

O sujeito-pesquisador foi aluna da turma, designada Turma 2015, participante da mesma disciplina ofertada a Turma 2016. A disciplina foi ministrada no primeiro semestre de 2015 pela mesma professora e com os mesmos recursos disponibilizados à turma posterior.

Na época, a Turma 2015 era formada por 13 integrantes. A abordagem de ensino seguia os mesmos preceitos aplicados pela professora na Turma 2016. As leituras obrigatórias eram entregues previamente para os alunos com o objetivo de discutir conceitos a respeito dos métodos e abordagens para o ensino de língua estrangeira.

Os critérios de avaliação da Turma 2015 também foram semelhantes, os alunos apresentaram seminários sobre os métodos, além de uma demonstração do funcionamento de cada um deles; criaram tabelas sobre os métodos; trouxeram materiais extras; por fim, produziram um artigo remetendo às questões discutidas durante o semestre. O contato estabelecido entre a professora e os alunos ocorreu exclusivamente por *e-mail*, e em encontros presenciais.

Os participantes da Turma 2015 se encontravam na faixa etária acima dos 25 anos; 12 alunos eram formados em Letras com habilitação para o ensino de língua inglesa, e uma participante possuía graduação em engenharia, porém atuava no ensino de língua inglesa como professora particular há muitos anos.

A maior parte dos alunos lecionava língua inglesa em turmas do ensino fundamental e médio; três ministravam aulas em cursos de inglês para fins específicos, sendo dois em escola militar; outros três trabalhavam em escolas de idiomas. É importante ressaltar que nenhum dos alunos da Turma 2015 havia experimentado vivenciar uma proposta de ensino gamificada.

A pesquisadora também participou de um seminário *online* de gamificação no início de 2016, a partir deste momento chamado de Seminário, proposto pela mesma professora. A experiência da pesquisadora nessa modalidade ocorreu de duas maneiras diferentes: enquanto aluna, e como *co-designer* do Seminário.

Participaram cerca de 22 alunos, de faixa etária acima dos 20 anos. Em sua maioria eram docentes graduados em Letras com diferentes tipos de habilitação, e todos eram alunos regularmente matriculados em um programa de pós-graduação. Cabe destacar que a aprovação no Seminário contou créditos para o programa.

O Seminário ocorreu à distância, por meio de um grupo fechado na rede social *Facebook*. O sistema de grupo fechado permite que apenas usuários convidados possam ter acesso às informações publicadas lá, bem como interagir com os participantes. No total foram cerca de 8 semanas de atividades, que foram ministradas ao longo do período de férias dos alunos, ou seja, de 9 de janeiro a 29 de fevereiro do ano de 2016.

Por se tratar de um curso virtual, o material de aulas foi disponibilizado semanalmente via pasta de arquivos compartilhada pela professora. Nela havia vídeos de curta duração que explanavam sobre o tema da semana, e textos para a leitura que complementavam os vídeos. A cada semana era explorado um tema relacionado a teorias de gamificação ou a discussões sobre a gamificação no processo de ensino-aprendizagem. O conteúdo publicado pelos alunos no grupo deveria atender em termos de adequabilidade e embasamento ao tema do seminário. Tais publicações compunham os critérios de avaliação semanal que eram:

- Postagens no grupo no Facebook em resposta a um tema proposto pela professora;

- Comentário em resposta de colegas;
- Resumos ou resenhas de artigos postados no grupo;
- Publicações compartilhando e resumindo brevemente artigos, jogos, vídeos, projetos e etc. relacionados ao tema;
- Propostas de novas questões para discussão no grupo.

Além das publicações no grupo, os alunos deveriam cumprir uma missão ou desafio por semana que consistia em uma tarefa mais elaborada, como, por exemplo, rebater argumentos contrários à gamificação de maneira criativa e bem embasada teoricamente. E, por fim, entregar uma proposta didática usando gamificação de algum conteúdo, fosse ele específico ou de um período de aulas como um bimestre, por exemplo.

É importante salientar que muitos alunos desconheciam qualquer assunto relacionado ao tema do Seminário, e nunca tinham experimentado participar de atividades em ambientes gamificados.

2.1.2. Coleta de dados sujeito de pesquisa

A coleta de dados se deu no segundo semestre de 2016, numa disciplina de curso de pós-graduação. A disciplina ministrada pela professora da turma tinha o objetivo de discutir conceitos desde o método gramática e tradução até o enfoque em gêneros e multiletramentos e compunha a grade curricular de um programa de pós-graduação de nível *stricto sensu*. A perspectiva adotada pela professora é a histórico-cultural, e durante o semestre foram debatidos conceitos que subjazem as abordagens e metodologias de ensino de línguas estrangeiras, tais como: concepção de língua(gem), ensino-aprendizagem, sujeito, interação, mediação e do papel das emoções/afetividade. As aulas ocorreram em uma universidade do interior paulista uma vez por semana, cuja sala tinha como recursos projetor de imagens, computador, lousa e giz.

Para que as discussões ocorressem, o material de leitura era disponibilizado uma semana antes da aula, assim os alunos teriam tempo hábil para ler e refletir sobre o assunto. Além das leituras semanais e análises, foram solicitados como critérios de avaliação da disciplina apresentações de seminários, levantamento de materiais

bibliográficos complementares, bem como a produção de um artigo acadêmico que relacionasse temas da disciplina.

A turma, denominada a partir de deste momento de Turma 2016, era composta de nove alunos. Todos apresentavam idade acima de 20 anos, e possuíam formação de nível superior. Sete alunos possuíam formação em Letras com habilitação em língua estrangeira e atuavam em escolas regulares, em turmas do ensino fundamental II, médio e superior. Outros dois atuam em escolas de idiomas e são graduados em outras áreas de conhecimento.

A fim de subsidiar melhor a análise dos dados e obter uma compreensão mais eficaz acerca dos fatos ocorridos, serão utilizados os relatos pessoais do pesquisador em duas diferentes experiências prévias.

2.2 Cenários de gamificação

Explicitaremos aqui o contexto das três experiências de gamificação citadas neste trabalho. São denominados de cenários de gamificação, nessa pesquisa, as narrativas utilizadas pela professora como elemento de conexão entre as tarefas a serem realizadas e um contexto de aprendizagem significativa.

O primeiro cenário corresponde à disciplina ministrada para as Turmas 2015 e 2016, cujo objetivo era discutir as teorias de ensino-aprendizagem e as concepções de língua(gem) e de sujeito que embasam os principais métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, além de verificar se aspectos afetivos são levados em consideração em cada um. Para tal, os participantes viajariam no tempo (para 5 'eras' diferentes), por meio de portais (que geralmente tinham um guardião ou inimigos à espreita), buscando recuperar o conhecimento de cada época, as principais teorias que embasavam o processo de ensino-aprendizagem, além de artefatos, como livros, planos de curso e aulas, exercícios, e todo tipo de material representativo do método ou abordagem de cada 'era'. Além de se concentrarem nos aspectos teóricos, e fazendo apresentações de seminários, realizando uma espécie de resumo esquemático com os principais aspectos de cada método ou abordagem, os participantes (divididos em 'squads') também deveriam fazer uma apresentação de como cada método ou abordagem funcionava. Havia, também, discussões em grupos e/ou duplas.

Tudo isso em meio a missões, desafios, batalhas, resolução de *puzzles*. Sem mencionar os próprios jogos que cada *squad* foi tendo a iniciativa de elaborar para que se pudesse obter um *feedback* em relação a quanto do que havia sido apresentado havia sido apropriado pelos outros membros da turma. Havia até entrega de prêmios pelos *squads*.

Primeiramente, foi introduzida a narrativa da gamificação THE ELT PALADINS briefing (ver anexo IV). A narrativa foi apresentada em *PowerPoint* e o texto foi enviado por *e-mail* aos alunos.

A história se passa num futuro distante e pós-guerra na qual os países tentam reestabelecer suas relações comerciais e diplomáticas. Para narrar e ilustrar esse cenário, foram projetadas em sala de aula imagens como a que reproduzimos abaixo.

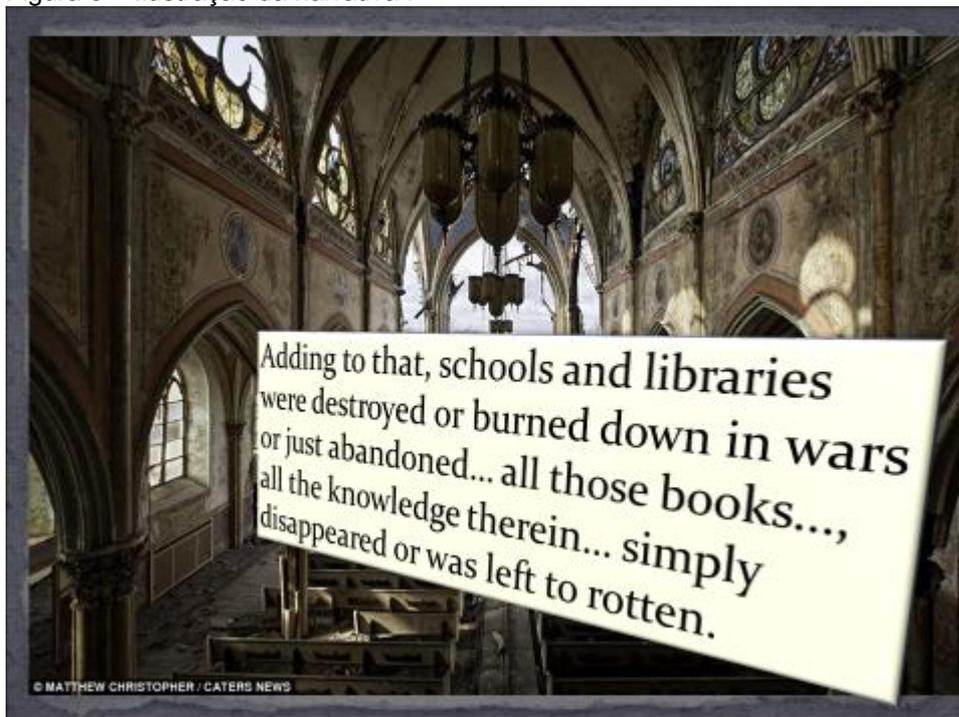
Figura 4 - Ilustração da narrativa



Fonte: elaborada pela professora

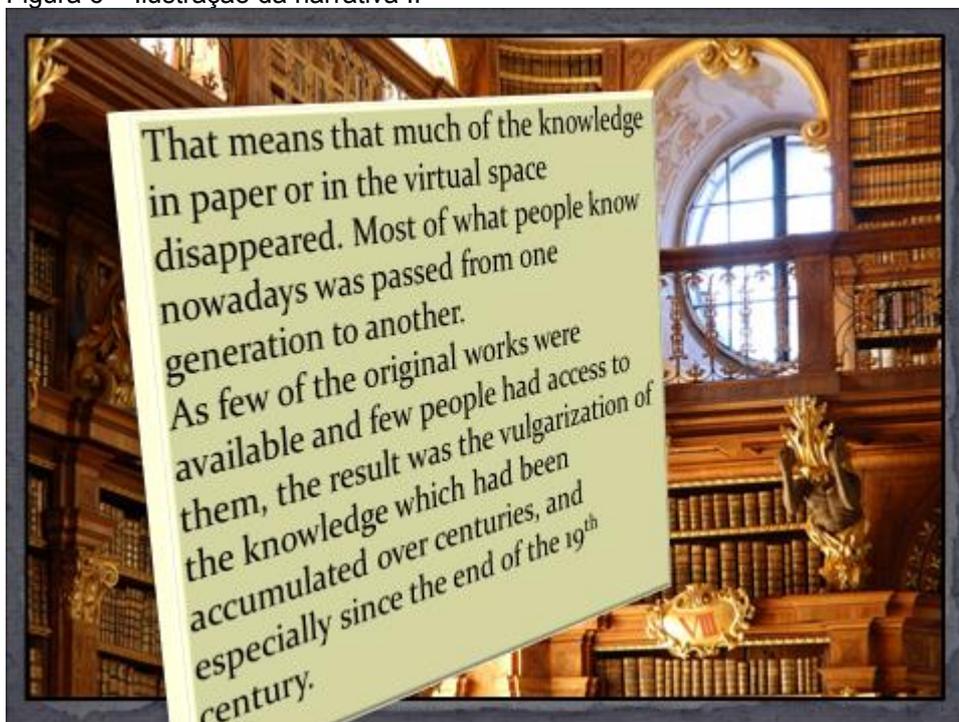
Para tanto, as pessoas necessitavam aprender outros idiomas, contudo todo material didático e bibliografias referentes a ensino de línguas fora destruído de modo que os professores não tinham recursos para ensinar uma língua estrangeira.

Figura 5 – Ilustração da narrativa I



Fonte: elaborado pela professora

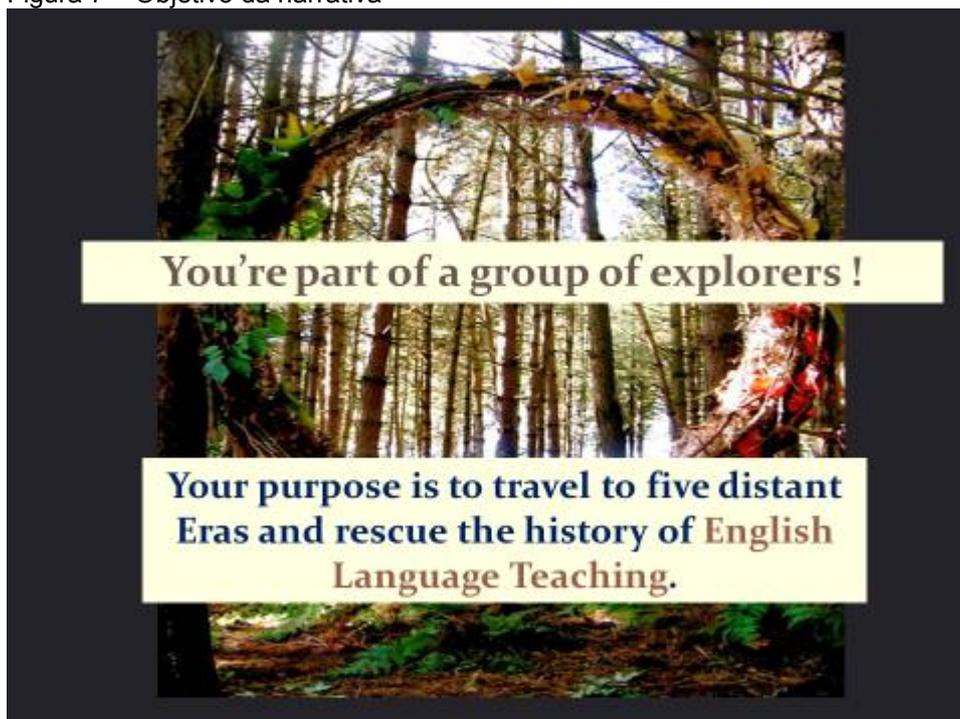
Figura 6 – Ilustração da narrativa II



Fonte: elaborado pela professora

Nesse contexto, os alunos da disciplina são paladinos e passarão por portais para diferentes eras, com o intuito de descobrir como as pessoas aprendiam outras línguas, quais eram as metodologias e trazer o máximo de informações e artefatos que conseguissem.

Figura 7 – Objetivo da narrativa

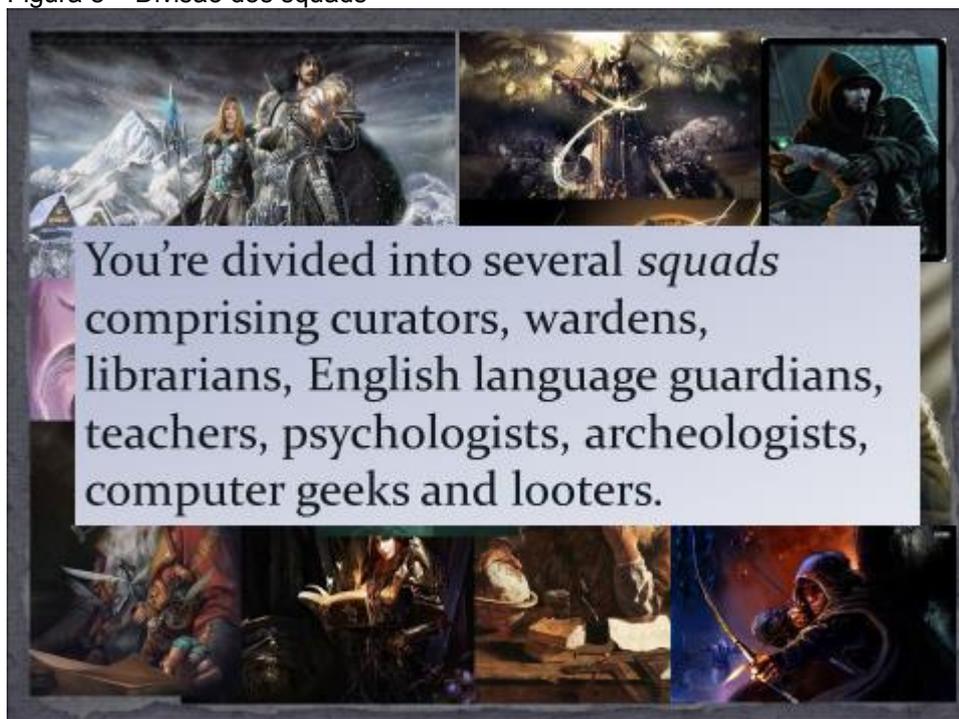


Fonte: elaborado pela professora

Os paladinos se organizaram em *Squads*¹⁴, a fim de cumprir a meta estabelecida na narrativa incitando a cooperação dos membros de cada equipe. A ‘aventura’ foi então se desenrolando no decorrer do semestre, com os alunos desenvolvendo pesquisas, fazendo apresentações de seminários, discussões em pequenos grupos, buscando cumprir as missões a eles atribuídas e tentando vencer batalhas e desafios.

¹⁴ A palavra squad do inglês significa esquadrão ou time. Esse foi o termo escolhido pela professora para chamar os grupos formados em sala de aula.

Figura 8 – Divisão dos squads



Fonte: elaborado pela professora

Em meio a tudo isso, na Turma 2016 cada paladino ficou encarregado de redigir um diário de bordo pessoal, relatando os encontros com a professora e sua jornada pelas eras. A escrita dos diários não era obrigatória, razão pela qual nem todos os alunos os escreveram e nem todos escreveram todos os diários solicitados. Foi pedido que escrevessem ao menos uma entrada quinzenal no diário. Como poderemos verificar na análise dos dados, não houve empenho em realizar essa atividade.

Para que a entrega dos diários não ficasse distorcida da realidade criada na narrativa foi inserido um personagem chamado Chris Spyladin. A identidade de Chris foi elaborada pela pesquisadora, que concebeu seu sobrenome a partir da ideia de um paladino espião, ou aquele que teria acesso aos segredos dos diários de bordo.

Chris Spyladin, era um cavaleiro templário e assessor da professora durante a jornada na disciplina. Dessa forma, passou a ter endereço eletrônico próprio além de uma conta no *Facebook*.

Figura 9 - Foto de perfil de Chris Spyladin no *Facebook*



Fonte: Página da internet Salão dos Heróis¹⁵

É importante destacar que a narrativa descrita até o momento foi utilizada nas turmas 2015 e 2016. Na Turma 2015 também foram solicitados diários, porém não havia a figura do personagem Chris. Além disso, o fato de não ser obrigatório fez com que praticamente todos os alunos não produzissem seus diários.

O próximo cenário a ser descrito é a narrativa inserida no Seminário de gamificação, proposto pela mesma professora. Assim como na disciplina presencial, os alunos receberam por *e-mail* uma apresentação em *PowerPoint* com a narrativa que nortearia o processo de gamificação.

Os alunos de pós-graduação receberam uma carta da (fictícia) Associação Brasileira de Linguística Indisciplinar, a ABLAI, solicitando ajuda para combater os argumentos que difamavam o uso da gamificação para o ensino, conforme ilustrado a seguir.

¹⁵ Disponível em: < <http://rpglegado.blogspot.com.br/2011/05/classe-de-rpg-12-cruzado-ou.html>>
Acesso em: 30 de jul. de 2016.

Figura 10 – Comunicado da ABLAI

Prezados mestrandos,

A ABLAI (*Associação Brasileira de Linguística Indisciplinar*) acaba de nos convocar para realizar uma importante missão, devido a matérias sendo veiculadas na mídia e que colocam este campo de estudo em uma posição muito negativa perante a sociedade.

A ABLAI espera que tomemos a iniciativa de alterar tal visão. Ao mesmo tempo, esse estado de coisas parece fazer parte de um complô para denegrir a imagem da Linguística Aplicada no Brasil, minimizar sua atuação, retirar o apoio dos institutos de fomento à pesquisa em nosso campo.

Vejamos, pois, algumas das manchetes que levaram a ABLAI a tomar essa decisão:

Fonte: elaborado pela professora

A professora buscou na internet ferramentas disponíveis para criar notícias e publicações do *Facebook* falsas. Tais medidas conferiam maior credibilidade à narrativa provocando uma imersão no contexto criado.

Figura 11 – Manchete difamando a gamificação

DIÁRIO DO BRASIL

www.diariodobrasil.com.br O Jornal favorito do Brasil - Desde 1920

LINGUÍSTICA APLICADA DESDENHA GAMIFICAÇÃO

Apesar de outras áreas no campo da Educação estarem usando a gamificação em sala de aula, a Linguística Aplicada, justamente aquele campo voltado aos estudos da linguagem, ainda não incorporou a gamificação em suas pesquisas.

Disso resultariam alunos que apenas se importariam com o prazer de jogar, não encarando com a devida seriedade os estudos, não se envolvendo com temas mais densos e amplos, e prejudicaria sua inclusão social e o desenvolvimento do espírito crítico, afirmam alguns linguistas aplicados.

É notável o descaso com o tema por parte da academia, que concebe a gamificação apenas enquanto brincadeira, que levaria à superficialidade no ensino, por exemplo.

Para alguns membros da academia, a gamificação é sinônimo de banalização, carnavalização.

Created via www.presentationmagazine.com

Fonte: elaborado pela professora

Dessa forma, os participantes tinham que reverter esse quadro buscando justificativas por meio de leituras e pesquisas sobre as teorias que embasam a gamificação, além de criar uma proposta de ensino utilizando gamificação.

Nesse contexto, por se tratar de um curso a distância e, portanto, a interação entre professor e aluno, e alunos e alunos ser totalmente digital foram inseridos mais personagens do que no cenário anterior.

O protagonista dessa narrativa é o personagem Luardo Funha, um deputado que decide aprovar uma decisão que veta o uso da gamificação em projetos de Linguística Aplicada, pois, a concepção do político é de que os jogos subvertem o ensino, e por isso os alunos não aprenderiam nada com essa estratégia.

Figura 12 – Luardo Funha

Terça-feira, 17 de Novembro de 2015

Educação

EDUCAÇÃO NA CONTRAMÃO



Luardo Funha vai lançar projeto que delimita verbas da GAPES para pesquisa. Projetos envolvendo gamificação não mais receberão verbas públicas.

Programas de Linguística Aplicada não aceitam projetos de gamificação

Luardo Funha aprova decisão de Universidades de vetar projetos de pesquisa em Linguística Aplicada envolvendo gamificação. Para o deputado, tais projetos não contribuem com a melhoria do ensino de línguas pois encara-se a aprendizagem como uma mera brincadeira, desvirtuando as mentes das crianças e adolescentes.

EDUCAÇÃO FORA DA CAIXA

O abismo que separa a educação brasileira da realidade da sociedade é afitivo. Uma revolução é necessária, mas, até o momento, nem mesmo uma reforma decente pode ser delineada, seja pelas instituições públicas ou pela própria sociedade. Ao mesmo tempo, a voz de professores e alunos raramente é ouvida. O que eles têm dito a respeito da Educação no Brasil? O que suas ações e mobilizações têm revelado?

Fonte: elaborado pela professora

Além de Luardo Funha, foram criados os personagens Heidi Janetsky e Vincent Kapwerhgee. Tanto Heidi, quanto Vincent tinham como função receber dos alunos os trabalhos que consistiam em missões secretas.

Esses são, pois, os cenários da disciplina presencial (oferecida para as turmas 2015, da qual esta pesquisadora fez parte como aluna, e da turma 2016, foco desta pesquisa) e do Seminário, realizado à distância. A seguir detalhamos os instrumentos de coleta utilizados para coletar os dados com a Turma 2016.

2.3. Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados inicialmente foi aplicado um questionário (ver anexo I) individual e anônimo, a fim de conseguirmos captar quais eram as expectativas e as motivações extrínsecas e intrínsecas iniciais dos alunos participantes da disciplina.

O questionário continha três questões abertas nas quais os alunos dissertavam sobre o quão motivados estavam para cursar a disciplina, e quais atividades eles consideravam importantes para manter a motivação durante as aulas. Também havia duas questões fechadas. Na primeira eles deveriam avaliar de zero a dez o quão motivados eles estavam para cursar a disciplina, sendo zero para pouco motivado e dez extremamente motivado.

A ideia de aplicar um questionário antes de qualquer apresentação sobre a disciplina era para podermos avaliar se, após o contexto da gamificação ser mostrado aos alunos, ocorreram mudanças com relação ao estado motivacional do grupo.

Então, após o grupo responder, os questionários foram recolhidos pela pesquisadora para posterior análise. Em seguida, a professora prosseguiu com a apresentação da disciplina e a descrição do cenário de gamificação, que será detalhado no próximo subitem.

Perceber o quanto o aluno está motivado nas aulas é uma tarefa complicada por ser subjetiva, e difícil de ser medida. Ademais, os questionários podem induzir as respostas dos participantes mascarando os resultados obtidos. Por essas razões, a pesquisadora optou pelo seguinte tipo de registro: os diários de aprendizagem.

Os diários proporcionam ao pesquisador meios de buscar no discurso indícios linguísticos que respondam aos questionamentos da investigação. Dessa forma, depreende-se que os diários são uma fonte confiável e com menor chances de indução na captação de informações.

Esta metodologia de coleta de dados vem sendo amplamente aplicada em estudos que buscam compreender as concepções filosóficas, psicológicas, emocionais e didático-pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Zabalza (2004) afirma que o emprego dos diários em metodologias de pesquisa se enquadra em uso de narrativas autobiográficas, uma proposta qualitativa de análise dos dados cada vez mais difundida nos estudos na área de educação.

São diversas as definições de diários de aprendizagem, e a aplicação mais comum é voltada para o registro de aula dos professores e não de seus alunos. Contudo, nada impede que o professor solicite aos estudantes que redijam diários registrando como ocorreu cada uma das aulas, seu relacionamento com os conteúdos, colegas e o professor.

Miguel Zabalza (2004) define os diários de aula como “os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas.” (p. 13). Para Dornelles e Irala (2013, p. 21) o diário reflexivo funciona como o diário pessoal e “objetiva promover o entrelaçamento entre o fazer e o refletir [...], através da retomada, por meio da palavra, dos dilemas e dos imaginários que lhes são constitutivos”.

Nessa mesma linha, Pereira e Vitorino (2013) consideram que diários de aprendizagem fazem parte do contexto educacional e devem incorporar características relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e complementam que o escrevente não se vê apenas como redator de diários, “mas como participante ativo da atividade educacional” (p. 141).

Zabalza (2004) pontua que para se compreender melhor a definição de diários é necessário observar os seguintes pontos: haver uma linearidade de entradas de registros nos diários, não necessariamente todos os dias; são narrações realizadas por professores tanto já formados, quanto os em formação; o conteúdo das narrativas pode ficar aberto, ou estar conectado a alguma ordem; e a informação deve, preferencialmente, estar conectada ao contexto de aula.

As observações de Zabalza são importantes para essa pesquisa, uma vez que os sujeitos de pesquisa não são apenas alunos, mas também professores em formação, justifica-se, também, o uso dessa modalidade de metodologia. Afora isso, é importante levar em conta que as concepções de ensino-aprendizagem desses alunos-professores poderão surgir em seus registros.

No contexto de aplicação proposto aqui, os diários serviram de base para captar, nos relatos, as motivações extrínsecas e intrínsecas para realizar a disciplina, e se tais motivações se modificaram ao longo do semestre. Ainda de acordo com o autor, dois aspectos são importantes sobre os diários: a sua riqueza de informações, pois quanto mais diferentes informações o diário traz mais rico ele é; e a possibilidade de verificar a evolução dos fatos de forma diacrônica, como foi a intenção nessa pesquisa.

Para tanto, a produção dos diários foi atrelada ao processo de gamificação desenhado pela professora da disciplina. Foi solicitado aos participantes que fizessem os relatos escritos de cada aula ministrada e entregue via correio eletrônico a cada quinze dias.

A pesquisadora seguiu os preceitos de Zabalza quanto o conteúdo dos diários, direcionando os alunos sobre o tema que deveria ser discutido nas duas primeiras quinzenas, e deixando-os livres no último relato. A intenção desse processo era verificar o andamento e progresso na disciplina.

Tento em vista o grande número de feriados nacionais e municipais, além dos eventos acadêmicos dos participantes, a quantidade dos registros dos alunos foi pequena e os relatos muitas vezes não foram tão bem desenvolvidos (ver anexo II).

Somado a isso, muitos alunos deixaram de enviar seus relatos durante o semestre reduzindo ainda mais o número de dados a serem analisados, já que a entrega dos diários não era obrigatória, pois os alunos aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária. Ao todo foram recebidos 25 relatos e pelas razões expostas anteriormente é que se decidiu analisar todos os diários em busca de informações relevantes e que respondessem aos objetivos da pesquisa.

Após a leitura dos diários coletados, foram levantados aspectos que poderiam nortear a análise dos dados. A partir de tais observações foram extraídas categorias de análise com base nos elementos de gamificação utilizados pela professora e os relatos fornecidos pelos alunos sobre cada uma das categorias.

Assim, os elementos de gamificação utilizados e, portanto, que serão analisados nessa pesquisa são: narrativa, missão, feedback, cooperação e competição. Afora tais elementos de gamificação a categoria motivação, grande mote da pesquisa, também foi elencada.

Para os procedimentos de análise dos diários, a pesquisadora apoiou-se no sistema de análise de Miguel Zabalza (2004). O autor divide a análise em três níveis: básico, médio e complexo.

O nível básico de análise permite que qualquer pessoa observe os dados sem a necessidade de instrumentos técnicos. Nesse nível, foi realizada uma leitura simples do diário para uma aproximação com a narrativa, sem, no entanto, estabelecer uma “antecipação dos conteúdos” do relato (p.147). Ainda no nível básico, uma segunda leitura propicia observar repetições ou padrões deixadas pelo autor do texto. Tais marcas podem se manifestar tanto em repetições de eventos registrados, como em estrutura de produção textual do diário.

Para o nível médio de análise, quem o faz necessita ter mais habilidade em examinar o conteúdo de forma técnica. Na análise de nível médio são observados os

temas que surgem no diário bem como uma análise qualitativa dos elementos implícitos e explícitos no diário.

O autor determina para o exame transversal dos pontos temáticos que surgem no diário atuar da seguinte forma: realizar uma leitura completa primeiramente; fazer anotações nas margens numa segunda leitura; depois agrupar os conteúdos; o quarto passo consiste em verificar as mudanças ocorridas de acordo com o tempo, ou seja, se houve uma evolução ou não com relação aos tópicos de conteúdo; e, por fim, mapear os tópicos citados nos diários.

A análise qualitativa, também considerada de nível médio pelo autor, busca identificar opiniões, crenças que podem estar explícitos ou implícitos no texto. Segundo Zabalza, é possível categorizar um diário em três tipos de níveis: descrições, que permite “reconstruir parte mais objetiva dos eventos narrados” (p. 149); avaliações positivas e negativas, alcançando as particularidades expostas pelo autor do diário; finalmente, perceber os tópicos implícitos que vão surgindo nos diários; é nesse momento que podemos alcançar as concepções teóricas e crenças.

Por se tratar de uma análise de diários de professores, o autor indica o nível de análise difícil, no qual são identificados os conflitos entre a reflexão acerca das práticas de ensino.

Neste trabalho, os dados foram analisados qualitativamente até o nível médio, pois os diários foram solicitados aos sujeitos de pesquisa como alunos, e não lhes foi cobrado em nenhum momento registros enquanto professores.

Ao final da disciplina foi solicitado aos participantes que respondessem ao questionário final (ver anexo III). O objetivo da inserção desse questionário foi obter mais informações sobre as concepções de ensino, crenças, experiências anteriores com jogos e a opinião quanto à estratégia de gamificação, já que os diários elaborados pelos alunos não deixaram tão claros tais aspectos.

O questionário foi disponibilizado por meio de formulário *Google online*, porém alguns alunos tiveram dificuldades em responder nesta modalidade e por isso foi encaminhado por correio eletrônico uma versão em editor de texto (ver anexo III). No total o questionário tinha 20 questões, das quais três eram fechadas e as demais de cunho dissertativo. Apenas sete, dentre os nove alunos participantes da disciplina, responderam o questionário final.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando os perfis delineados no capítulo de metodologia, a análise do corpus de pesquisa inicia-se pontuando as questões motivacionais extrínsecas. Segundo o conceito de Deci e Ryan (2000), estar motivado extrinsecamente, é estar inclinado a realizar algo a partir de estímulos externos. O principal fator externo a ser considerado neste contexto é a aprovação na disciplina.

Faz-se necessário reforçar que ser aprovado na disciplina é um ponto decisivo no andamento do curso pois a reprovação implicaria na exoneração do curso, isto é, no reingresso por meio de um novo processo seletivo. Nesse contexto, atentando para as categorias de motivação extrínseca de Deci e Ryan (2000), pode-se afirmar que esse fator motivacional se enquadra na categoria de introjeção uma vez que a reprovação na disciplina implica em uma consequência muito séria na vida acadêmica, ou seja, o aluno participante realiza as atividades pelo receio da punição que sofrerá.

Sem dúvidas não se pode descartar as demais categorias, visto que as motivações são diferentes para cada um dos indivíduos participantes, isto é, alguns podem considerar mais relevante obter uma média alta a fim de satisfazer o próprio ego, enquanto outros podem compreender o quanto tais atividades serão importantes para seu desempenho em outras atividades e decidir as realizar por vontade própria.

Dessa forma, ser aprovado na disciplina deveria automaticamente elevar o grau de comprometimento por parte dos alunos na realização das atividades propostas. Tal motivação é comum a todas as turmas que a cursaram e cursarão, pois ela está acima de qualquer outro fator que possa desmotivar os participantes, tais como falta de conhecimento prévio, dificuldades etc.

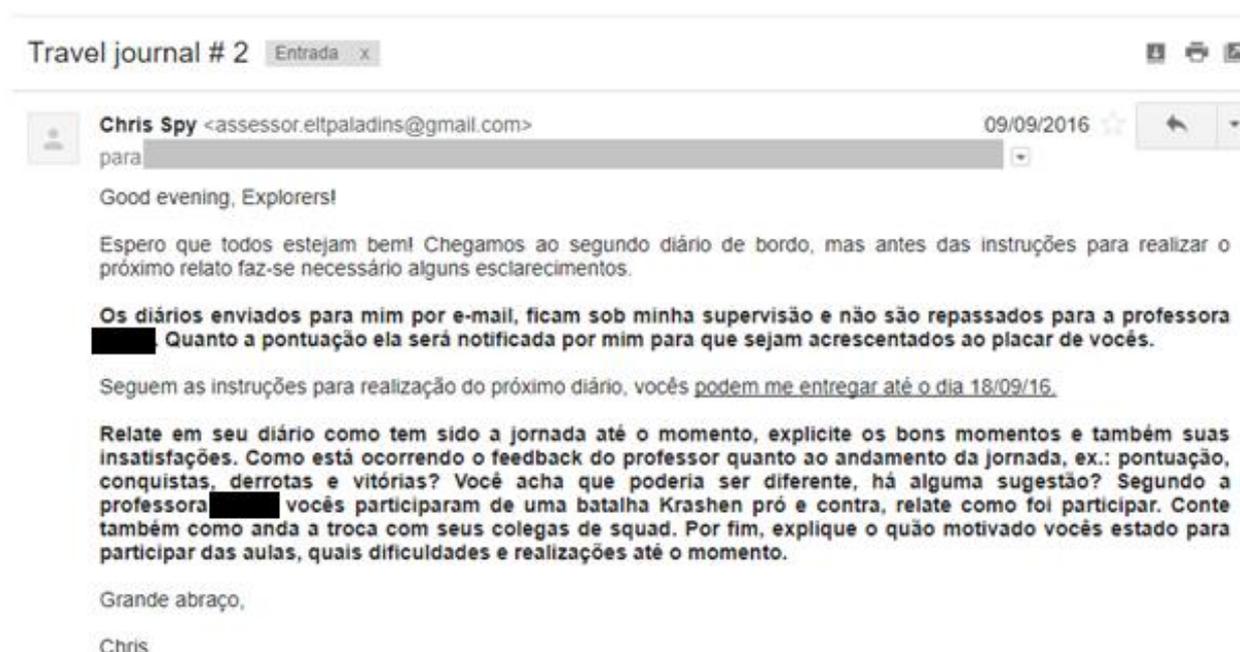
Nesse sentido a gamificação corroboraria para a manutenção e aumento do engajamento dos alunos na disciplina, pressupondo que a estratégia de gamificação pode ser considerada um ambiente de aprendizagem motivador, já que incorpora elementos relacionados na taxonomia elaborada por Malone e Lepper (1987), tais como: fantasia, objetivos, cooperação, competição e feedback.

No processo de gamificação aplicado em sala de aula da turma em análise, os elementos utilizados pela professora foram: narrativa, missões, desafios, feedback, pontuação, medalhas e níveis, além de outros que estão associados aos elementos citados, tais como: objetivos, regras, cooperação e competição.

Após o contato com a narrativa, apresentada neste trabalho na metodologia e conforme anexo, alguns alunos aparentavam estar animados com uma abordagem de ensino diferente da que estavam acostumados, como podemos observar nos relatos a seguir: **“Fiquei mais motivada e interessada com a apresentação da narrativa.”**, expôs a aluna R.

Boa parte dos relatos dos diários analisados fazem menção à narrativa, contudo o desenrolar das missões mostrou o não envolvimento dos indivíduos no elemento fantasia do processo de ensino. Embora a palavra jornada seja empregada em muitos diários da segunda quinzena, infere-se que se trata de uma influência, de certa forma positiva, do personagem Chris. Isso deve-se ao fato de o personagem, nas instruções para a realização dos relatos, designar o vocábulo jornada para lhes perguntar sobre a trajetória da disciplina, conforme imagem a seguir. Esse vocábulo estava em consonância com a narrativa elaborada pela professora e buscava favorecer a imersão dos alunos na fantasia criada.

Figura 13 – Email instrucional do personagem Chris Spyladin



Fonte: *print screen* de correio eletrônico

Podemos observar, pelos diários, que os alunos-professores não se envolveram com a narrativa, mesmo aqueles que se mostraram mais empolgados inicialmente com a história. O quadro abaixo demonstra a entrada nos relatos que mencionam a narrativa.

Quadro 2 - Relatos dos participantes sobre a narrativa

<p>“Olá, Chris! A jornada tem sido muito proveitosa, com discussões teóricas bem ricas, em que os gamers têm contribuído bastante, com suas opiniões acerca dos temas, e com relatos de experiências pessoais.” (G.)</p>
<p>“Chris, O feedback da jornada está ocorrendo satisfatoriamente bem, tudo por meio do facebook ou por email.” (C.)</p>
<p>“Bom dia Chris, Conforme solicitado, segue meu relato. Iniciei a disciplina com a expectativa de aprofundar meus estudos nas metodologias de ensino de línguas desenvolvidas ao longo do tempo, honestamente, fiquei surpreso já de pronto com a contextualização tão bem elaborada que foi feita pela professora, tornando todo o assunto da matéria significativo para nossa prática na sala de aula. “ “Até o momento a jornada tem sido proveitosa, cheia de discussões sobre temas interessantes que compõe e influenciam de forma prática minhas atitudes, crenças e identidade docente.” (J.)</p>
<p>“A jornada tem fluído bem até o momento. Os bons momentos são sempre aqueles que compartilhamos após o cumprimento das tarefas. Sensação de dever cumprido, embora com dificuldades, porque as leituras são muitas e extensas e o tempo é curto. Afinal, não fazemos somente esta disciplina! No começo da semana tivemos o feedback do professor quanto ao andamento de nossa jornada.” (V.)</p>
<p>“A estratégia de ensino também chamou a atenção. Fiquei mais motivada e interessada com a apresentação da narrativa. Por mais que sejamos adultos, um pouco de fantasia sempre faz bem. E além do mais, essa proposta de trabalho pode nos inspirar nas aulas que ministramos também.” (R.)</p>

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

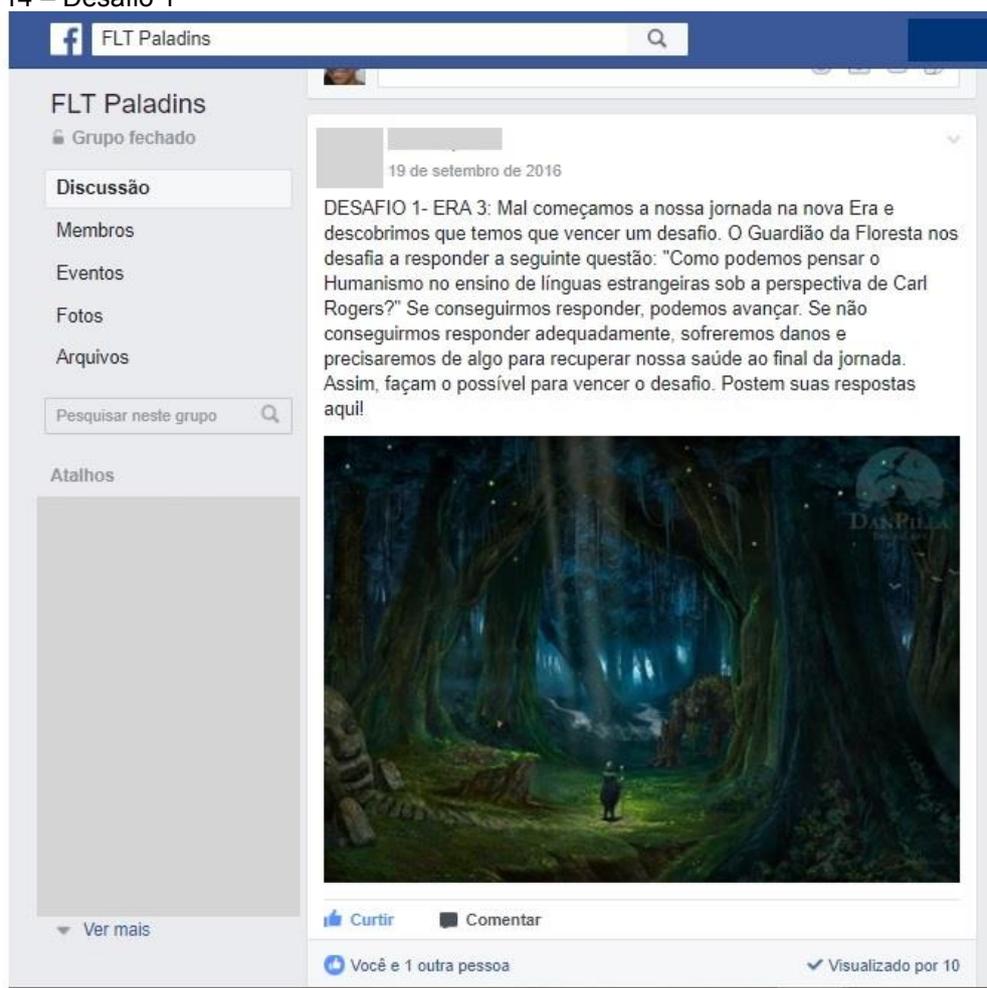
Nos excertos dos diários acima, apenas dois participantes demonstram um maior envolvimento com a narrativa. A aluna R. afirma que a apresentação da narrativa a deixou mais interessada na disciplina, sendo muito provável que esse fato esteja relacionado à observação exposta pelo participante J.. Apesar de J. não mencionar diretamente a palavra narrativa em seu relato, ele chama atenção para o fato de a professora contextualizar de forma “elaborada” a disciplina, conferindo maior significação para esse aluno. Nesse sentido, o relato do aluno corrobora com a percepção de que o ensino de maneira contextualizada é motivador.

Entretanto, a narrativa não teve influência sobre as ações e empenho dos alunos, pelo que pudemos depreender. Isso pode ser claramente verificado em duas

ocasiões: quando um desafio ou missão foi colocado aos *squads* no grupo criado no *Facebook*¹⁶; e um *puzzle*¹⁷ publicado também no grupo.

O objetivo do primeiro desafio era que participantes dos *squads* lessem e refletissem sobre o texto de Carl Rogers indicado para leitura. O *post*, do dia 19 de setembro, é reproduzido na Figura 14:

Figura 14 – Desafio 1



Fonte: *print screen* do grupo fechado do *Facebook*

Ainda que dez participantes tenham visualizado a postagem da professora, somente três alunos responderam a questão proposta.

¹⁶ Trata-se de um grupo fechado na rede social *Facebook* que foi criado especialmente para a disciplina e para a turma 2016.

¹⁷ O dicionário Oxford define *puzzle* como um jogo, ou problema designado para testar a ingenuidade ou conhecimento. (tradução nossa); "A game, toy, or problem designed to test ingenuity or knowledge."

Em outro momento, para buscar promover maior engajamento dos alunos, a professora da disciplina postou um *puzzle* no grupo do *Facebook*, no dia 26 de setembro, como pode ser visto na Figura 15:

Figura 15 – *Puzzle 1*



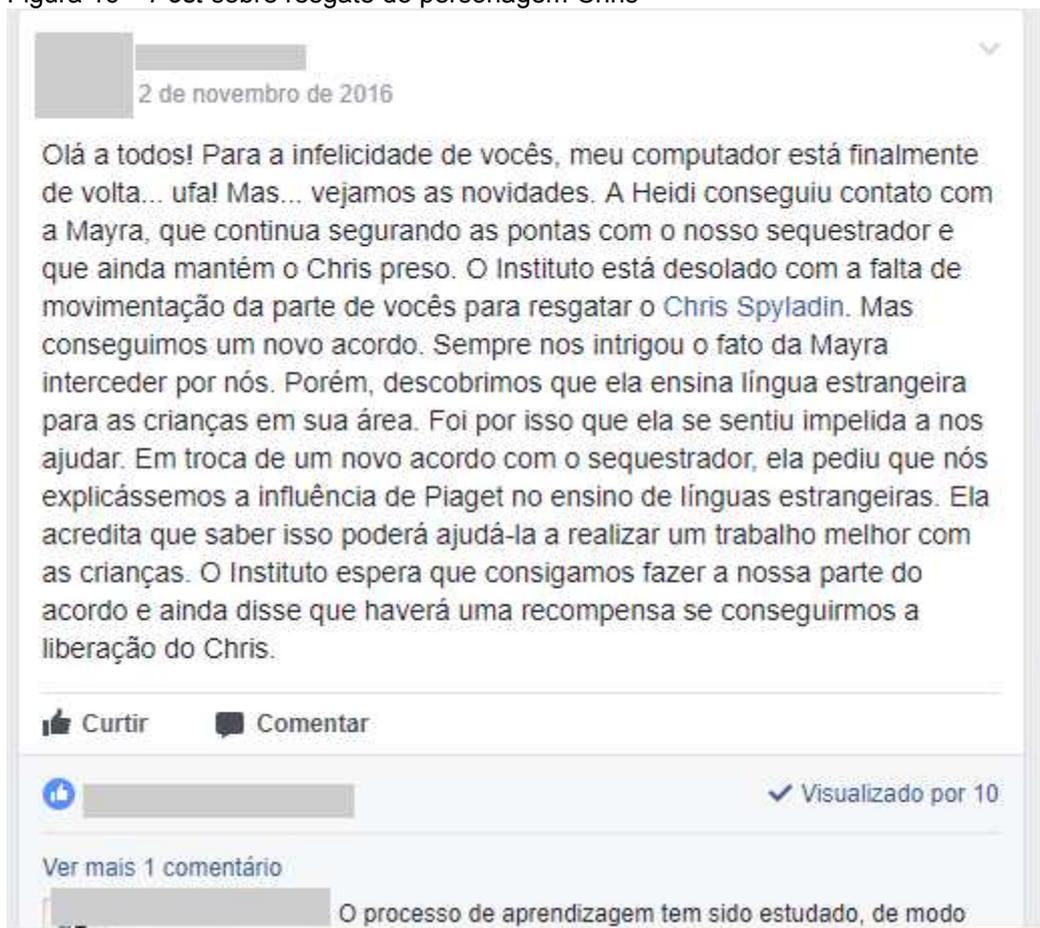
Fonte: *print screen* do grupo fechado do *Facebook*

A proposta foi publicada no dia 26 de setembro e no dia 3 de outubro apenas uma pessoa havia ido ao socorro da professora e de Spyladin. Para tentar contornar a situação, já que a professora, estando presa, não poderia dar aula, um outro personagem (Heidi Janetsky) entrou na história no dia 04 de outubro. Na ocasião, a personagem comentou na postagem que a professora tinha sido libertada graças à resposta de uma das alunas, e apelou para o resgate de Chris Spyladin.

Curiosamente, a aluna em questão é sargento e leciona na Academia Militar das Agulhas Negras.

Como a situação do personagem Chris não se resolveu, ela foi retomada no dia 02 de novembro, conforme pode ser visto no seguinte *post*:

Figura 16 – *Post* sobre resgate do personagem Chris



Fonte: *print screen* do grupo fechado do *Facebook*

Apenas duas pessoas enviaram suas respostas nessa ocasião. Para tentar dar um desfecho à situação, a professora avança na narrativa do evento, postando, no dia 13 de novembro, a seguinte mensagem:

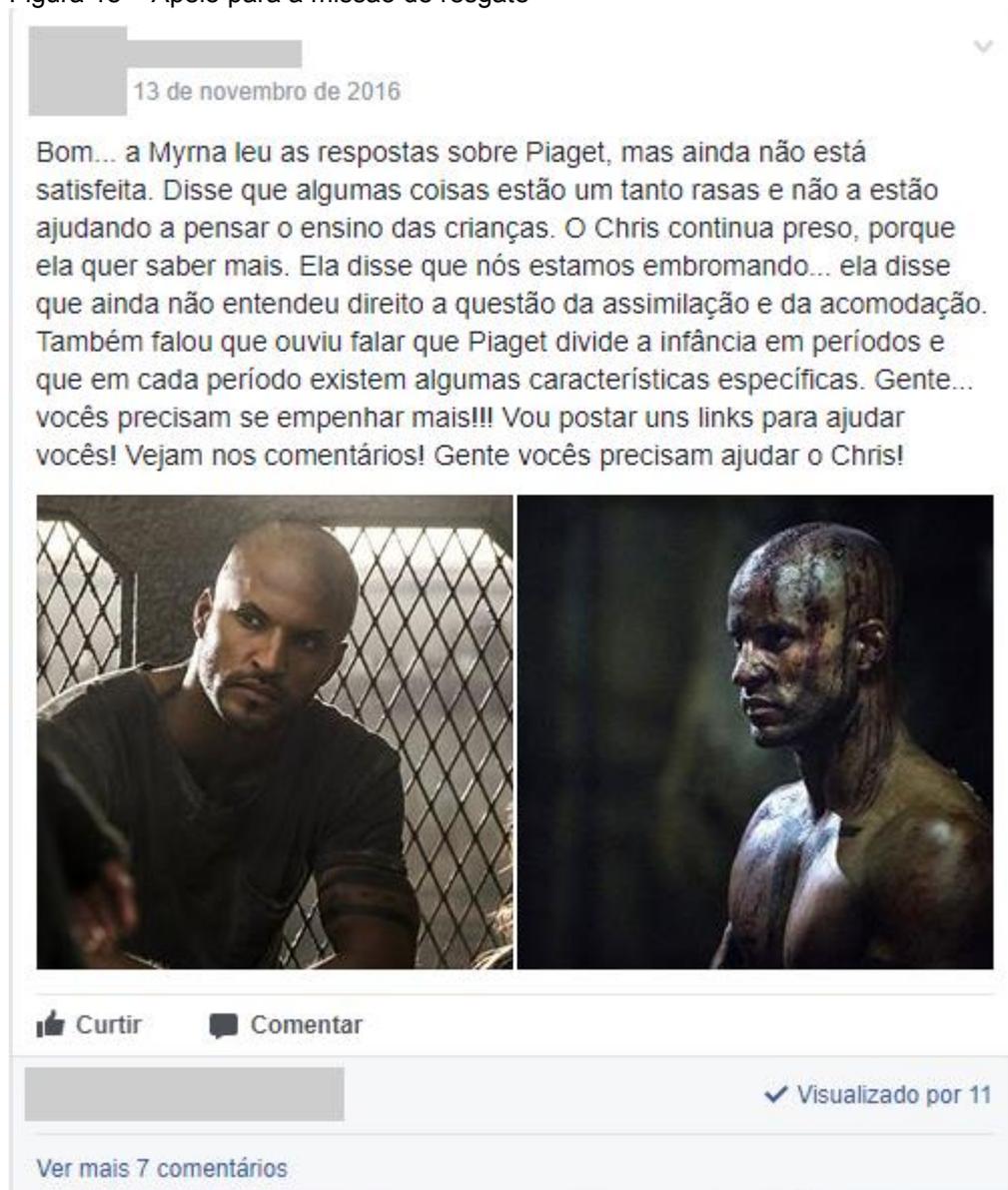
Figura 17 - Mensagem da professora sobre a missão solicitada



Fonte: *print screen* do grupo fechado do *Facebook*

Ainda no dia 13 de novembro a professora tenta apelar para a empatia dos alunos, já que o Chris continuava preso, publicando o seguinte:

Figura 18 – Apelo para a missão de resgate



Fonte: *print screen* do grupo fechado do *Facebook*

Na ocasião, a publicação foi visualizada por cinco alunos, porém respondido, na página, por apenas 4. Percebe-se que os alunos também não entravam no grupo no *Facebook*, apesar das recomendações da professora de que algumas atividades seriam realizadas naquele meio, além dos materiais e notícias de interesse que seriam colocados ali.

Esse evento específico na narrativa da gamificação finalmente chega a um desfecho no dia 17 de novembro, quando a professora posta a mensagem

reproduzida abaixo. Entretanto, apenas três alunos curtiram a publicação e seis o visualizaram.

Figura 19 – Resgate do personagem Chris Spyladin



Fonte: *print screen* do grupo fechado do *Facebook*

Ao pensar na proposta gamificada, a professora objetivava levar os alunos-professores a vivenciar uma forma diferente de trabalhar com os alunos, que eles pudessem levar para suas salas de aula. Viver a experiência seria muito mais enriquecedor do que apenas ouvir e ler a respeito. Conforme relato a seguir:

Quadro 3 – Relato da professora

Sobre o meu projeto (18/04/2015)

Estava buscando levar os professores a serem mais criativos, não somente a partir da experiência da disciplina gamificada, que eles poderiam então transpor para outros contextos nos quais atuam, mas o próprio fato de pedir que demonstrassem como cada método ou abordagem era utilizado, poderia ampliar o seu leque de possibilidades de enfrentamento de situações ou dificuldades diferenciados.

Assim, mesmo sem saber, o processo se apoiava, também, na abordagem de pensamento conhecida como design thinking (BROWN, 2009, p. 4) que reflete “nossa capacidade de ser intuitivo, de reconhecer padrões, de propor soluções com função e significado emocional, de nos expressar em mídias, além de palavras ou símbolos”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O não envolvimento dos alunos desmotivou a professora ao longo do percurso, tanto que novos desafios e formas de passar de uma era a outra não foram realizados com esta turma, ao contrário da turma anterior.

Como podemos notar, elementos de jogos tais como a narrativa, personagens, conflito, cooperação, desafios, *puzzles* e nem o *epic meaning* (McGonigal, 2010) foram efetivos no sentido de mobilizar a ação dos alunos. Ao elaborar o seu framework de Gamificação, o *Octalysis*, Yu-kai Chou (2013), coloca, dentre os oito *core drives* da motivação, o *Epic Meaning & Calling* (Sentido Épico e o Chamamento). De acordo com Chou, quando esse aspecto motivador é ativado, os participantes escolhem ser membros do sistema e atuar não em benefício próprio diretamente, mas por algo que os transcende. O sistema então inspiraria as pessoas a participarem de algo que possui um propósito mais amplo; elas se disporiam a embarcar em uma jornada épica, poderíamos dizer, em conjunto com quem a propôs (esse era, na verdade, o propósito almejado pela professora para os paladinos). A motivação se daria devido ao fato de as pessoas se sentirem engajadas em uma causa maior, mais nobre, devido à sua paixão em relação a uma visão mais profunda. Chou cita, ainda, cinco técnicas de jogos que podem instigar o *Epic Meaning and Calling*, que seriam:

- a narrativa
- o herói humanitário
- o elitismo - Segundo o autor, ao permitir que os envolvidos formem um grupo com base em, por exemplo, crenças ou interesses em comum, faz com que eles se sintam parte de uma causa mais ampla e cria uma sensação de orgulho do grupo, o que, por sua vez, leva os membros do grupo a atuarem de forma a assegurar o

orgulho do grupo, enquanto buscam frustrar os rivais. Isso gera um senso de competição, em que cada grupo busca superar os outros, melhorando a qualidade de suas ações. Muitas vezes isso também é criado ao se colocar um inimigo comum.

- Sorte de principiante – técnica que consiste em fazer com que o envolvido se sinta como uma pessoa especial, escolhida dentre muitos ao ganhar algo bastante representativo e, muito difícil de conseguir, logo no início do jogo. No processo de gamificação nesta pesquisa, os envolvidos ganharam a chave para abrir o primeiro portal, além de receberem algum tipo de material já recuperado por outros membros do *Institute for Foreign Language Revival* (o Instituto fictício que está incentivando a busca de conhecimento e artefatos relacionados a ensino de LEs ao longo de mais de um século). Esses aspectos estão também relacionados com a próxima técnica:

- *Free lunch* – consiste em conceder gratuitamente itens que normalmente são adquiridos monetariamente. Isso faz com que a pessoa se sinta especial e a encoraja a agir.

Nesse sentido, tentar suscitar um senso de propósito não foi uma experiência bem sucedida com essa turma. Talvez porque os próprios não joguem jogos e então não conhecem a sensação de estar vinculados a missões inspiradoras e que podem mudar o mundo ou eventos a nível planetário, como afirma McGonigal. Ou talvez, porque o propósito real, ou seja, de conseguir o conceito necessário para ser aprovado na disciplina suplantou o propósito da narrativa ficcional para esses alunos. Talvez, ainda, porque o *Epic Meaning* de cada um dos participantes não tenha relação com o que a professora buscou despertar. Talvez o *Epic Meaning* dos alunos fosse ser aprovado na disciplina. Isso alerta para o fato de que é preciso conhecer um pouco os alunos para elaborar um projeto gamificado.

Assim sendo, ao contrário da turma anterior, eles não se desvincularam de seus papéis de alunos e professores. Na outra turma os alunos desempenharam diversos papéis: alunos, professores, desbravadores, pesquisadores, investigadores, criadores de jogos, viajantes do tempo, protetores e resgatadores do conhecimento, caçadores de relíquias, estudiosos de teorias de aprendizagem e linguagem etc.

Acreditamos poder afirmar, portanto, que não houve, na Turma 2016 a criação do Círculo Mágico (Huizinga, [1938]1980); que não houve a suspensão de descrença (Coleridge, 1817); que parece não ter havido a sensação de *flow* (Csikszentmihalyi,

1990). Entretanto, isso não significa que a maioria dos alunos não tenha lido os textos propostos, ou seja, que não tenha ‘cumprido’ suas tarefas enquanto alunos. O que é possível verificar é que os participantes não tiveram uma atitude lúdica, capaz de firmar o contrato social proposto em tais atividades. E que sem a curiosidade, a sensação de desafio, a competição, entre outros elementos, a experiência do *flow* não é alcançada.

Na Turma 2015, os alunos não se restringiram ao que era pedido pela professora, tendo ido além. Tanto que eles mesmos traziam jogos para que fosse verificada a aprendizagem dos outros *squads* após as leituras e apresentações de seminários e contribuíram bastante para o desenvolvimento da narrativa. Sem mencionar o cuidado em coletar relíquias e também de buscar retratar, de forma não superficial, em forma de demonstração em sala de aula, como cada método ou abordagem funcionava.

Não podemos perder de vista, no entanto, que uma das características de jogo é ser um ato voluntário. Embora a gamificação não seja um jogo, não se trata de um ato voluntário, no qual se concorda participar. A participação dos alunos não é voluntária e, aparentemente, nesse caso, poderíamos dizer que vários alunos optaram por não participar; eles não ‘entraram no jogo’. Por outro lado, o fato de ser uma proposta diferente do que se está habituado em termos de trabalho em sala de aula, pode ter sido o motivo dos alunos não terem ‘entrado no jogo’.

Contudo, Chou (2013) também afirma que, embora esse “core drive” seja poderoso, se não for utilizado com cautela, os resultados podem ser desastrosos. Sem entrar na discussão envolvendo marketing e pensando em nosso contexto, é interessante a observação realizada pelo autor:

[...] você deve se certificar de que o usuário está preparado para acreditar no propósito maior da fantasia naquele contexto. [...] Uma vez que você tenha estabelecido a credibilidade do seu *Epic Meaning & Calling*, você terá grandes chances de apelar para este Core Drive de forma eficaz para fazer emergir a diversão e senso de altruísmo nas pessoas. (CHOU, 2013, tradução nossa)

Enquanto participante da disciplina gamificada da turma anterior e do seminário de gamificação, além das observações acerca da agência dos alunos já feitas, no

squad do qual esta pesquisadora participava buscou-se aliar o plano de desenvolvimento das missões de forma conectada com o que nos foi apresentado na narrativa. Tratou-se de uma tentativa de dar sequência à história e fazer com que as suas atividades fizessem sentido no roteiro inicial.

Dessa forma, a narrativa dava prosseguimento de forma fluida sem necessitar de tantas intervenções por parte da professora, e conseguíamos passar de fase com maior rapidez.

Outro fator que leva a crer que a narrativa não foi significativa no processo de ensino aprendizagem é a falta de empatia para com os personagens. Retomando a discussão acerca da missão solicitada pela professora, os alunos não se identificaram com o personagem, caso contrário, teriam solucionado a questão libertando Chris Spyladin do cativeiro com maior rapidez.

No seminário *online* sobre gamificação proposto pela mesma professora, os alunos, que também eram alunos de pós-graduação, interagiram bastante com os personagens que compunham a narrativa, vide exemplos nas figuras 20 e 21:

Figura 20 – Interação com personagem I

Heidi Janetsky
17 de fevereiro de 2016

Prezados ludificadores! Lembram-se que temos muitas batalhas a enfrentar? Os espíões da ABLAI estão monitorando as redes sociais para tentar identificar alguns dos nossos opositores. Vejam uma mensagem que eles encontraram:

Heleny Gonçalves Peixoto
Meus amigos estou alarmada com uma notícia que ouvi recentemente. Vocês acreditam que há um curso de Mestrado que tem uma disciplina de Gamificação? O que significa isso? É a vulgarização dos cursos de pós. Precisamos nos organizar e exigir que a CAPES tome providências! E ainda é à distância e com discussão pelo Facebook? O que é isso? A pós agora se tornou conversa de botiquim? Todos sabemos que no FB a maior parte das coisas é fofoca, repostagem de notícias falsas, todos somente se gabando... E o que há de teoria em Gamificação? É assim que estão preparando nossos futuros pesquisadores?

Like · Comment · 5 days ago · 18

2.585 people like this.

Write a comment ...

Curtir **Comentar**

1 e outras 3 pessoas Visualizado por 39

... mais uma...tem dó...como assim, balde de água fria agora? Isso tem um nome muito moderninho...recal...nem vou falar porque esse é um seminário sério...

Curtir · Responder · 1 · 21 de fevereiro de 2016 às 13:41

Se essa pessoa soubesse, o quanto pode ser trabalhosa, apesar de agradável, uma disciplina pelo facebook. Quanta teoria temos de ler, refletir e colocá-la em prática.....

Curtir · Responder · 3 · 21 de fevereiro de 2016 às 13:54



Curtir · Responder · 21 de fevereiro de 2016 às 23:03

Fonte: *print screen* do grupo fechado do *Facebook*

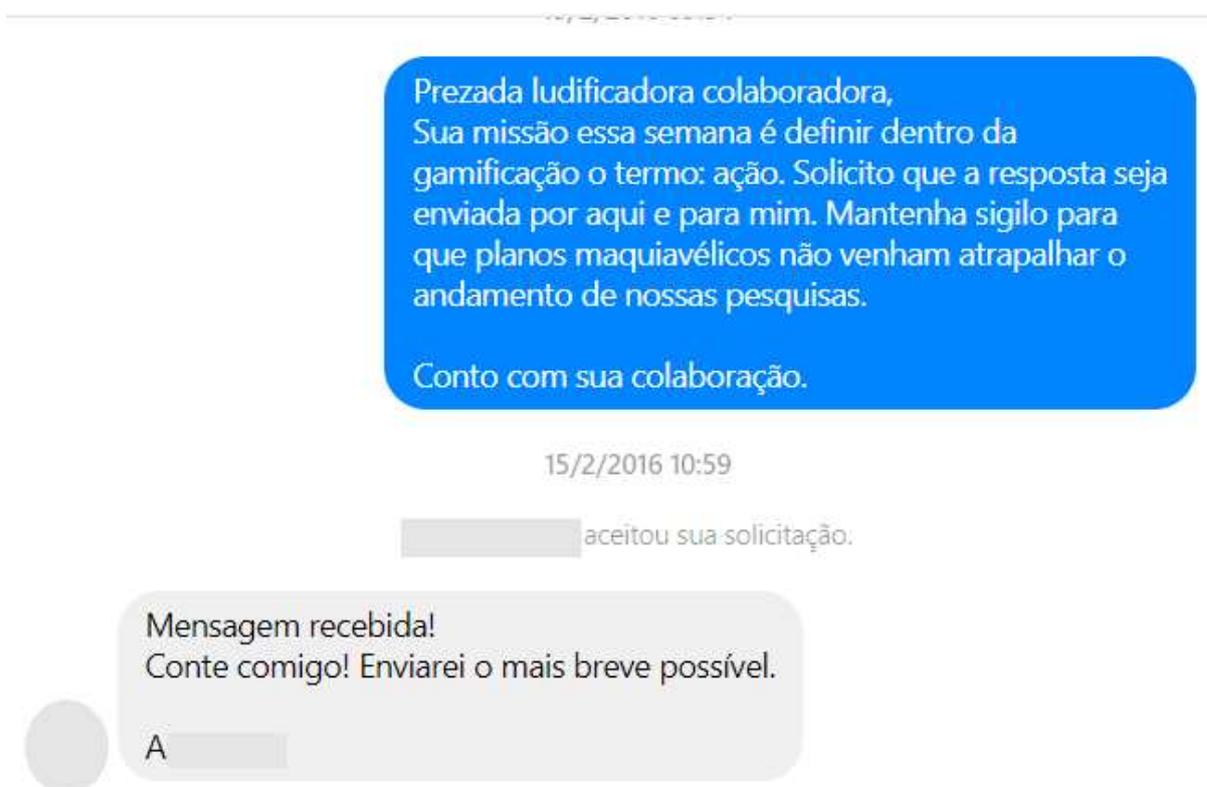
Figura 21 - Interação com personagem II



Fonte: *print screen* do grupo fechado do *Facebook*

Durante o seminário, os alunos não só publicavam comentários com relação as ações dos personagens, mas também interagem por meio de mensagens privadas com personagens a fim de completar missões ou desafios, como se pode observar na ilustração abaixo:

Figura 22 – Chat com personagem



Fonte: *print screen do chat online do Facebook*

Tais interações demonstram o alto grau de envolvimento desses alunos com a narrativa. Na ocasião, os alunos abusaram na criatividade criando vídeos e notícias de jornal dramatizadas para combater as situações problemas suscitadas pelo vilão da narrativa. Até mesmo um bate-papo com o personagem vilão foi promovido por um grupo de alunos para discutir as ideias contra a gamificação. Essa comparação nos permite inferir novamente que os alunos-professores que compunham a disciplina presencial em estudo não se comprometeram com a narrativa, muito menos simpatizaram com os personagens dela.

Esse projeto de gamificação é baseado em uma narrativa e, portanto, contém personagens. Parte dos personagens são os próprios alunos, que deveriam encarnar o papel de paladinos e tentar resgatar tanto o conhecimento que havia sido perdido, quanto artefatos relacionados ao ensino de línguas, sendo este o propósito do 'jogo'. No decorrer de sua jornada por diferentes períodos, eles tiveram que cumprir determinadas missões e enfrentar alguns inimigos. Ou seja, eles precisavam encarar desafios e resolver os conflitos (ou adversidades) que emergiram no desenrolar da

narrativa. Conforme já discutido anteriormente, o conflito é intrínseco aos jogos e, segundo Salen e Zimmerman (2004, p. 25), ele “emerge dentro do círculo mágico enquanto os jogadores lutam para alcançar os objetivos de um jogo”. Pode-se concluir, portanto, que para o outro grupo houve a imersão na narrativa, no papel do personagem e a criação do Círculo Mágico.

Percebe-se também, que o projeto coloca em cena as categorias *mimicry* e *agôn*, que Callois (1990) descreveu, pois os alunos assumiram seus papéis e os desempenharam da forma esperada no contexto da narrativa ou seja, se envolveram “na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento” (CALLOIS, 1990, p. 39). Já os alunos participantes desta pesquisa não encarnaram realmente o personagem; sua participação não foi imersiva, nem tão engajada, ativa, criativa, autônoma, quanto à da outra turma.

A outra turma também colocou em ação a categoria *agôn* (CALLOIS, 1990), pois se instaurou uma espécie de competição. No nosso contexto, o *agôn* estaria relacionado a uma espécie de competição entre eles, não consistindo em rivalidade em si, nem em que haja um campeão, como nos jogos de competição como futebol, tênis, boxe etc. ou mesmo os jogos de competição intelectual, como xadrez, damas, bilhar etc., mas que coloca em cena a questão da demonstração de habilidades, de superação de limitações e a disputa (não necessariamente entre os alunos entre si, mas na tentativa de vencer os ‘inimigos’ que a narrativa trazia).

O autor também destaca que no *agôn* o interesse dos participantes é que sua maestria em determinado domínio seja reconhecido, o que “supõe uma atenção persistente, um treino apropriado, esforços assíduos e vontade de vencer. Implica disciplina e perseverança” (p. 35). Embora Callois faça menção à superioridade do vencedor, o mérito pessoal, podemos ter essas características também em uma equipe e sem que necessariamente haja uma competição e/ou rivalidade e vencedores e perdedores.

Ademais, a forma dessa turma interagir com a narrativa contradiz a afirmação que eles fazem no questionário final, anexo a este trabalho, aplicado pela pesquisadora. Todos os participantes responderam que as missões fizeram sentido no contexto da gamificação, porém suas ações demonstraram que mesmo fazendo sentido no contexto, elas não foram prioridades na disciplina.

Fica claro, também, a predileção da maioria dos alunos pela aula presencial e a preocupação maior com os seminários, portanto um modelo de aula mais próximo ao tradicional e típico de um curso de pós-graduação.

Dentre as missões e desafios propostos pela professora, uma delas chama atenção positivamente. Tratou-se de um debate entre os prós e contras da Teoria do Monitor postulada por Krashen. A ideia da atividade foi transmitida à pesquisadora conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 – Concepção da Batalha Krashen

De: "m*****" <m*****@***.com.br>
Enviada: 2016/09/01 15:29:15
Para: b*****@*****.com
Assunto: ENC: MESTRADO LA_LA46_02/09_Krashen

Oi J*****!

Seguem os textos de amanhã. Como eles pediram para adiar as apresentações do Método Audiolingual e Situacional devido a muitos estarem na Unicamp apresentando trabalho hoje, amanhã nos centraremos em Krashen.

A ideia que tive para uma das atividades é dividir a sala em 2 grupos e um grupo irá defender as hipóteses de Krashen e o outro irá atacá-lo.

Vamos ver no que dá.

Bjs!

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A atividade foi a mais comentada pelos participantes em seus diários, todos relatos se mostraram positivos, pois foi descrita como uma experiência positiva, interessante, divertida e produtiva, de acordo com os excertos no quadro a seguir. A princípio nos leva a crer que o nível do desafio frente a suas habilidades foi elevado o suficiente para que o debate se tornasse interessante.

Quadro 4 – Relatos dos participantes sobre a Batalha Krashen

<p>“A batalha Krashen foi muito proveitosa, rica de informações e com várias contribuições de vários colegas.” G.</p>
<p>“Sobre a batalha Krashen pró e contra, meu grupo teve dificuldade de encontrar argumentos contra o Krashen, mas durante o debate conseguimos construir bons argumentos e dessa maneira ficou bem interessante”. (C.)</p>
<p>“Usar a dinâmica da defesa e acusação é divertido já que abre a necessidade do tomada de posicionamento procurando enxergar uma teoria já antiga dependendo do lado com o qual você está. (F.)</p>
<p>“Gostei de participar da batalha Krashen porque percebo esta atividade como uma oportunidade para podermos questionar os princípios aprendidos. [...] Gosto da forma de abordagem e creio que as discussões são importantíssimas para nosso desenvolvimento.” (J.)</p>
<p>“A batalha do Krashen foi legal e produtiva. Minha equipe ficou com a parte contra, então tínhamos que encontrar defeitos, lacunas na teoria dele. Nem todos os integrantes da equipe ajudaram, então foi um pouco cansativo.” (R.)</p>
<p>“Com relação a participação na batalha Krashen pró e contra achei interessante participar e ter que defender pontos de vista que não eram nossos. Alguns até se confundiram e colocaram argumentos que eram do grupo adversário.” (V.)</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Apesar de ter sido a atividade mais comentada por eles e, portanto, motivadora, trata-se de um tipo de atividade muito similar aos debates comuns realizados em sala de aula. Não se trata de uma dinâmica de aula totalmente inovadora para os alunos, e sim de uma atividade já conhecida com algumas regras que modificam em parte essa interação. Talvez a aproximação com uma atividade tradicional tenha contribuído para a apreciação da tarefa.

A pouca interação do grupo com a gamificação também fica evidente na organização dos *squads*¹⁸. No diário de uma das participantes pôde-se observar que

¹⁸ Equipes

seu grupo buscou criar um nome para a equipe e um avatar¹⁹, e foi o único grupo a ter tal iniciativa.

Ainda que um grupo tenha apresentado um quesito diferente e que poderia agregar mais pontos para seu grupo, nenhuma das outras equipes se interessou em elevar o nível de criatividade para resolver as missões, diferentemente da turma anterior. Naquela ocasião, os grupos instauraram o clima de competição entre eles trazendo a cada semana novos elementos que incrementavam o andamento da narrativa.

Assim como o clima de competição não foi uma constante durante o semestre, a cooperação entre os membros dos grupos também mostrou-se falha. *A grande vantagem e desvantagem ao mesmo tempo de trabalhar em grupo é dividir opiniões ao mesmo tempo fazendo com que elas se multipliquem, contudo é necessário o engajamento dos alunos.* (F.) No excerto exposto a seguir, o relato de um dos participantes evidenciou os conflitos internos do grupo e o quanto isso afetou o andamento da missão da semana e os desmotivou. *Squads, aliás, que foram modificados, devido a problemas de relacionamento entre os membros de uma equipe.* (G.)

A falta de cooperação também foi observada na batalha Krashen como podemos observar no relato “*Nem todos os integrantes da equipe ajudaram, então foi um pouco cansativo.*” (R.).

Dentre os diários coletados nessa pesquisa um deles se destaca pela grande expectativa relatada quanto a alguns elementos de gamificação, em específico o *feedback* das ações realizadas em sala de aula. *O feedback da professora às vezes demora a aparecer. Como o da primeira apresentação, que levou mais de uma semana.* (R.)

Em mais de um caso foi relatado a demora no *feedback* da professora com relação aos resultados das missões, nesse em destaque a aluna já possuía um conhecimento prévio sobre gamificação, o que pode ter elevado sua expectativa com relação aos *feedbacks* e a pontuação, uma vez que são importantes elementos da gamificação. *Como está planejada com a gamificação, sugiro que os feedbacks sejam*

¹⁹ Trata-se uma identidade visual, um personagem.

dados mais rapidamente para que a nossa motivação se mantenha alta durante o “jogo”. (R.)

Em experiência anterior, no seminário de gamificação, a pesquisadora percebeu que a interação entre jogadores e as missões propostas era alta; para ela o *feedback* das ações e caminhos buscados pelos participantes os estimulavam a estarem sempre participando e apresentando soluções para os problemas propostos pela narrativa.

Ainda que o *feedback* constante possa ser um critério essencial para o senso de progressão no andamento da disciplina, outros elementos são igualmente importantes e podem suprir esse distanciamento entre o participante e o *feedback*. Levando em consideração a participação dessa pesquisadora na disciplina no ano anterior, a motivação se manteve graças à imersão na narrativa proposta inicialmente, além da cooperação dentro dos grupos e a competitividade entre eles.

No contexto de gamificação vivenciado pela pesquisadora em sala de aula, os alunos incorporaram no processo um sistema de *feedback* que ocorria ao final de cada aula, pois após a realização das apresentações de seus *squads* os alunos propunham uma atividade lúdica para os demais a fim de perceberem se o conteúdo daquela aula foi compreendido. Ainda que não houvesse claramente a pontuação obtida pelo grupo, ficava explícito o grau de envolvimento dos colegas e a sensação de que a estratégia empregada foi boa.

Destaca-se, nesse caso, que o *feedback* pode dar a noção de progresso sem necessariamente mostrar a pontuação ou estabelecer um *ranking* entre jogadores. Tal constatação, demonstra que a gamificação vai além dos pontos, medalhas e placar de líderes (PBL), concepção esta que desmerece o emprego da gamificação por explorar os aspectos mais simplórios da teoria.

Por outro lado, um ponto que chama atenção no relato da aluna R. foi a importância dada a atribuição dos pontos para as tarefas, visto que a aluna relata ter se desmotivado já que seu grupo havia criado o avatar e o nome da equipe, porém receberam a mesma pontuação que os demais grupos. *Confesso que estava bem ansiosa para ver o resultado, pois o meu squad tinha feito algumas coisas diferentes como criação de avatar, slogan entre outros. Mas no final acabou que recebemos a mesma pontuação dos outros, então desanimei-me um pouco. (...) Não estou tão*

motivada para as aulas como estava no início (ideia da gamificação), porém estou aprendendo bastante. (R.)

Ainda que a pontuação tenha sido questionada por alguns participantes quanto a frequência com a qual eram divulgados, aparentemente a divulgação no grupo do *Facebook* não foi um fator atrativo para os alunos, tendo em vista o pouco número de acessos e comentários nas postagens.

Supomos a partir dessas observações, que a pontuação, bem como as medalhas não foram fatores motivacionais para os alunos. Soma-se a isso, acreditamos, a falta de hábito em usar a rede social aliado à falta de experiência com jogos, uma vez que muitos alunos responderam no questionário final (ver anexo IV) que não tinham hábito de jogar, ou que jogavam com pouca frequência²⁰

²⁰ Outro aspecto, salientado pela profa. Maria José M. Abud em nota pessoal, é que talvez os professores desta turma, ao contrário da outra, não tenham conseguido visualizar uma aplicação prática para a gamificação. Eles não conseguiram visualizar a gamificação como um recurso ou instrumento para aplicar em sua prática pedagógica, provavelmente devido a atitudes ou crenças enraizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou averiguar se o processo de ensino-aprendizagem gamificado influencia a motivação e aumenta o engajamento, bem como a participação ativa dos alunos de um curso de pós-graduação. Como objetivos específicos buscou identificar as motivações expressas dos alunos, verificar se os alunos participaram ativamente na disciplina, além de quais fatores ou elementos de gamificação podem ter influenciado agência e comprometimento, ou não, dos alunos na disciplina.

Inicia-se essa síntese pela identificação das motivações expressas dos alunos, por meio das respostas do primeiro questionário, que permitiram verificar que a grande motivação para participar das aulas era a condição de ser aprovado na disciplina. Ao serem questionados sobre quais itens eram relevantes para manter a motivação, cinco alunos dos nove que responderam ao questionário sinalizaram a opção “ser aprovado na disciplina”; pelo menos seis alunos também sinalizaram a alternativa “aprender”; poucos alunos marcaram a opção “prazer” ou indicaram outras opções.

Observa-se nas respostas que há motivações expressas dos alunos envolvidos na disciplina, e que há uma mescla de fatores extrínsecos e intrínsecos, pois, além das alternativas, as questões dissertativas também indicaram a aprendizagem para atender a necessidades externas, tais como aplicação de diferentes métodos em sala de aula ou para produção escrita do trabalho final do programa de pós, como um fator influenciador na participação dos alunos em sala.

Nesse sentido, a aprovação se confirma como um importante estímulo externo e a aprendizagem como um estímulo extrínseco internalizado, pensando na abordagem de motivação utilizada neste trabalho, uma vez que necessidade os leva a desejarem aprender.

Com relação ao segundo objetivo específico, pode-se depreender que não houve participação ativa. Pudemos verificar por meio do relato da professora que a Turma 2016 não era proativa, e parecia até mesmo estar deixando de cumprir os requisitos mínimos, tais como as leituras obrigatórias e as demonstrações dos métodos de ensino.

A falta de participação ficou muito clara ao analisarmos o *puzzle* que consistia no resgate do personagem Chris. A atividade durou cerca de dois meses, devido à falta de interação dos alunos com a tarefa proposta. Retomando um dos questionamentos da professora, o fato da disciplina ser gamificada pode entrar em choque com as concepções de ensino desses professores.

Constatou-se na observação dos dados, que os elementos de gamificação que poderiam motivar os alunos da Turma 2016 não foram eficazes. Considera-se que a narrativa é um elemento de suma importância na gamificação, justamente, porque ela dá um sentido às atividades propostas, ela agrega significância e contextualiza o conteúdo. Entende-se que a contextualização do conteúdo corrobora para que o engajamento nas aulas aconteça, e não foi o caso.

Outros elementos que na maior parte das vezes atuam como fatores de extrema relevância para os alunos são os pontos, medalhas e o feedback. Na situação analisada, apesar da cobrança de alguns com relação a demora no feedback e falta de visualização dos pontos, quando estes aspectos foram solucionados, aparentemente não provocaram nenhuma reação que pudesse indicar mais envolvimento com as aulas.

Neste momento, poder-se-ia afirmar então que a gamificação não é uma estratégia motivadora. Entretanto, a comparação com a participação dos estudantes da Turma 2015 e do Seminário demonstram que outros fatores podem ter influenciado na ineficácia da gamificação com a Turma 2016.

Percebe-se que nas duas disciplinas anteriores, apesar de serem voltadas para o mesmo público, o perfil dos participantes era diferente. O perfil da turma anterior era de professores engajados em atividades lúdicas, participavam ativamente da disciplina buscando pesquisar além do que foi solicitado e inclusive produzindo novos conteúdos para a disciplina. A exemplo disso foram os jogos ou atividades lúdicas que a Turma 2015 aplicou ao final de cada seminário para averiguação da aprendizagem, e nas demonstrações fiéis dos métodos de ensino. Portanto, a gamificação pode, sim, motivar e engajar alunos numa disciplina de pós-graduação.

Apesar de tal constatação, muitos questionamentos surgiram a partir da observação dos dados, questionamentos estes que, talvez, poderão ser respondidos em pesquisas futuras.

A primeira observação que não pôde ser aprofundada no momento está relacionada às crenças dos participantes e sua concepção de ensino. Ainda que todos tenham afirmado que utilizam ferramentas tecnológicas e estratégias diferenciadas de ensino, alguns alunos explicitamente declararam que a gamificação não é uma estratégia para ser utilizada em disciplinas de pós-graduação, ou que não é uma abordagem pedagógica confiável.

Um dos alunos manifesta tal questionamento antes mesmo de produzir o primeiro diário solicitado na disciplina (ver anexo V) ao responder o e-mail com as instruções perguntado se gamificar seria mesmo o caminho para a disciplina da pós. Há indícios, observando por este prisma, que não ocorreu a apropriação da estratégia pedagógica por estes alunos, ao passo que na Turma 2015 se observou que a maior parte dos alunos tentou aplicar estratégias parecidas em suas aulas no decorrer da disciplina, resultando, inclusive em uma dissertação sobre a apropriação da gamificação e o agir do professor (SANTOS, 2017).

Outro aspecto pouco explorado e, muito provável de relevância para compreender os fatos, é a experiência com jogos dos participantes. Ao que parece, eles não possuíam hábito de jogar, mais uma razão pela qual a tentativa de gamificar a disciplina não resultou no efeito esperado. Soma-se a isso, o desconhecimento por parte do designer dos tipos de jogadores que são esses alunos, ainda que durante o processo de gamificação, a professora tenha tentado descobrir aplicando um teste que somente dois alunos responderam.

Por fim, não se tinha ideia de quais eram as concepções de jogo que esses alunos tinham em mente em contraste com as ideias do professor gamificador. Atualmente, pensamos em usar a gamificação, em virtude do contexto dos nossos alunos, e estimulamos o emprego dessa estratégia. Contudo, é importante que o professor tenha consciência da sua concepção de jogo, e que esta poderá não ser condizente com a realidade de seus alunos, podendo resultar em uma proposta frustrante para ambas partes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Meirelles. **Ambiente Virtual Gamificado como ferramenta de apoio ao letramento digital**. 2017. XX f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada.) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

ALVES, Rafaela de Souza. **Motivação, afetividade e aprendizagem de inglês em um processo gamificado no ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada.) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ªed., 2004.

BROWN, J. COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated Cognition and the Culture of Learning. **Educational researcher**, v. 18, n.1, p. 32-42, jan/fev, 1989.

BUNCHBALL. **Enterprise gamification: the gen y fator**, 2012.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARREIRA. Disponível em <<http://portal.anhemi.br/cursos/design-de-games/#carreira>> Acesso em: 22 dez. 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1975.

_____. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper Perennial, 1990.

_____. SHERNOFF, D. Flow in Schools: cultivating engaged learners and optimal learning environments. In: GILMAN, R.; HUEBNER, E.; FURLONG, M. (Org.) **Handbook of Positive Psychology in Schools** New York: Routledge, 2009, p. 131-145.

CHOU, Yu-Kai. **The 8 Core Drives of Gamification**. Disponível em: <<http://yukaichou.com/gamification-study/8-core-drives-gamification-1-epic-meaning-calling/>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

CORDOVA, D. I.; LEPPER, M. R. Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. In: **Journal of educational psychology**, 1996, v. 88, n.4, p. 715 -730.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. In: **Contemporary Educational Psychology**, 2000, p. 54 -67.

_____. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: **American psychological association**, 2000, v. 55, n. 1, p. 68 – 78.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In: **MindTrek’11**, September 28-30, 2011, Tampere, Finland.

DIANA, J.B. et al. Gamification e teoria do flow. In: FADEL, L. (Org.) **Gamificação e educação**. São Paulo: Pimenta cultural, 2014, p. 39-73.

DORNELLES, C.; IRALA, V. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In: REICHMANN, C. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.17-38.

FADEL, L. (Org.) **Gamificação e educação**. São Paulo: Pimenta cultural, 2014.

FAVA, Fabrício Mário Maia. **Fluke: repensando a gamificação para a aprendizagem criativa**. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica.) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

_____. Learning by design: games as learning machines. **Interactive Educational Multimedia**. Barcelona, n. 8, p. 15-23, 2004.

GREDLER, M. **Learning and instruction: theory into practice**. Upper Saddle River: Pearson, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: a study of the play-element in culture**. London: Routledge & Kegan Paul, [1938]1980.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MARCZEWSKI, A. 48 **Gamification elements, mechanics and ideas**. Fevereiro, 2015. Disponível em: <<http://www.gamified.uk/2015/02/04/47-gamification-elements-mechanics-and-ideas/>> Acesso em: 21 dez. 2016.

MALONE, T.; LEPPER, M. Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning. In: SNOW, R.; FARR, M. J. (Org.) **Aptitude, learning and instruction: conative and affective process analysis**. LEA: Hillsdale, NJ. 1987. v.3. p. 223 – 251.

MCGONIGAL, Jane. **“Gaming Can Make a Better World.”** TED. March 2010. Palestra. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world/transcript>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PEREIRA, R.; VITORINO, M. Reflexões sobre a atividade educacional na EAD: ações (de linguagem) em diários de aprendizagem. In: REICHMANN, C. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.137-150.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2015.

RIGGS, N. **Foursquare Badges May Tell Stories of Consumer Behavior**. Maio, 2011. Disponível em: <<https://www.nrmedia.biz/blog/foursquare-badges-consumer-behavior>> Acesso em: 27 dez. 2016.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of play**: game design fundamentals. Massachusetts: The MIT Press, 2004.

SANTOS, LAILA ALVES. **A apropriação da gamificação pelo professor como instrumento do agir docente**. 2017, XX f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada.) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

SCHELL, J. **The art of game design**: a book of lenses. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers, 2008.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.17, p.89-100, 1976.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**: implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol: O'Reilly, 2011

ANEXOS

Anexo I

Questionários aplicados no primeiro dia de aula do semestre.

Questionário

Considerando de 0 a 10, sendo 0 pouco motivado e 10 extremamente motivado. O quão motivado você se sente para participar da disciplina? 8

Liste de dois a três itens que você considera importantes para o engajamento na disciplina.

a proximidade com meu trabalho e com ~~os~~ a disciplina

Dos itens abaixo, quais são relevantes para mantê-lo motivado na disciplina? Pode assinalar mais de uma opção.

(x) aprendizagem () obter nota máxima na disciplina () ser aprovado na disciplina

(x) prazer () Outro (s) Especifique: _____

O quão motivado você se encontra para frequentar essa disciplina hoje? Explique.

Bastante. Estou curiosa com o que posso aprender, já que essa é a 1ª aula.

Na sua opinião, que tipo de aula ou atividades contribuiriam para que você se mantivesse motivado durante a disciplina?

Leituras e discutir o que foi lido e casos reais como exemplo

Questionário

Considerando de 0 a 10, sendo 0 pouco motivado e 10 extremamente motivado. O quão motivado você se sente para participar da disciplina? 10

Liste de dois a três itens que você considera importantes para o engajamento na disciplina.

Estar motivado, empenhado e disciplinado.

Dos itens abaixo, quais são relevantes para mantê-lo motivado na disciplina? Pode assinalar mais de uma opção.

(x) aprendizagem () obter nota máxima na disciplina (x) ser aprovado na disciplina

(x) prazer () Outro (s) Especifique: _____

O quão motivado você se encontra para frequentar essa disciplina hoje? Explique.

Bem motivado para aprender e/ou compartilhar conhecimentos e experiências.

Na sua opinião, que tipo de aula ou atividades contribuiriam para que você se mantivesse motivado durante a disciplina?

Aulas que pude aprender e compartilhar novos conhecimentos como foi mencionado na pergunta anterior.

Questionário

Considerando de 0 a 10, sendo 0 pouco motivado e 10 extremamente motivado. O quão motivado você se sente para participar da disciplina? 8

Liste de dois a três itens que você considera importantes para o engajamento na disciplina.

Motivação e dedicação

Dos itens abaixo, quais são relevantes para mantê-lo motivado na disciplina? Pode assinalar mais de uma opção.

aprendizagem () obter nota máxima na disciplina () ser aprovado na disciplina

() prazer () Outro (s) Especifique: _____

O quão motivado você se encontra para frequentar essa disciplina hoje? Explique.

Estou motivada pois essa disciplina me ajudará a escrever a dissertação e poder aprender coisas novas

Na sua opinião, que tipo de aula ou atividades contribuiriam para que você se mantivesse motivado durante a disciplina?

É necessário de uma aula dinâmica e comunicativa

Questionário

Considerando de 0 a 10, sendo 0 pouco motivado e 10 extremamente motivado. O quão motivado você se sente para participar da disciplina? 10

Liste de dois a três itens que você considera importantes para o engajamento na disciplina.

Interesse pessoal/profissional - ligação com a dissertação

Dos itens abaixo, quais são relevantes para mantê-lo motivado na disciplina? Pode assinalar mais de uma opção.

aprendizagem () obter nota máxima na disciplina () ser aprovado na disciplina

prazer () Outro (s) Especifique: _____

O quão motivado você se encontra para frequentar essa disciplina hoje? Explique.

A possibilidade de continuar aprendendo sobre a aprendizagem em LE

Na sua opinião, que tipo de aula ou atividades contribuiriam para que você se mantivesse motivado durante a disciplina?

Atividades que despertam a curiosidade sobre novas abordagens de ensino em LE.

Questionário

Considerando de 0 a 10, sendo 0 pouco motivado e 10 extremamente motivado. O quão motivado você se sente para participar da disciplina? 9

Liste de dois a três itens que você considera importantes para o engajamento na disciplina.

Interesse na matéria, Relevância das atividades

Dos itens abaixo, quais são relevantes para mantê-lo motivado na disciplina? Pode assinalar mais de uma opção.

aprendizagem () obter nota máxima na disciplina ser aprovado na disciplina

prazer () Outro (s) Especifique: _____

O quão motivado você se encontra para frequentar essa disciplina hoje? Explique.

Me sinto bastante motivado pois é uma matéria que irá me auxiliar na minha profissão, melhorar a minha prática pedagógica e assim proporcionar um ensino aprendizagem de mais qualidade aos meus alunos.

Na sua opinião, que tipo de aula ou atividades contribuiriam para que você se mantivesse motivado durante a disciplina?

Leituras interessantes, discussões, atividades práticas, aulas diversificadas

Questionário

Considerando de 0 a 10, sendo 0 pouco motivado e 10 extremamente motivado. O quão motivado você se sente para participar da disciplina? 10

Liste de dois a três itens que você considera importantes para o engajamento na disciplina.

METODOLOGIAS, NOVAS ABRDAGENS TÉCNICAS A SEREM UTILIZADAS EM MINHA DISSERTAÇÃO.

Dos itens abaixo, quais são relevantes para mantê-lo motivado na disciplina? Pode assinalar mais de uma opção.

aprendizagem obter nota máxima na disciplina ser aprovado na disciplina

prazer () Outro (s) Especifique: _____

O quão motivado você se encontra para frequentar essa disciplina hoje? Explique.

ESTOU MUITO MOTIVADO POR ESTAR FREQUENTANDO ESTA DISCIPLINA, POIS COMO DISSE NO INÍCIO DA AULA, TUDO QUE TENHO APRENDIDO JÁ ESTOU UTILIZANDO.

Na sua opinião, que tipo de aula ou atividades contribuiriam para que você se mantivesse motivado durante a disciplina?

UMA AULA DESCONTIDA, ORGANIZADA E CLARA QUE PROPORCIONE TRABALHOS EM GRUPO, DISCUSSÕES E A PARTICIPAÇÃO DE TODOS.

Questionário

Considerando de 0 a 10, sendo 0 pouco motivado e 10 extremamente motivado. O quão motivado você se sente para participar da disciplina? 10

Liste de dois a três itens que você considera importantes para o engajamento na disciplina.

Motivação, Participação nas Atividades...

Dos itens abaixo, quais são relevantes para mantê-lo motivado na disciplina? Pode assinalar mais de uma opção.

Aprendizagem obter nota máxima na disciplina ser aprovado na disciplina
 prazer () () Outro (s) Especifique:

O quão motivado você se encontra para frequentar essa disciplina hoje? Explique.

Bem motivado, pois reinvicamos as atividades e
 vemos com vontade de novos conhecimentos.

Na sua opinião, que tipo de aula ou atividades contribuiriam para que você se mantivesse motivado durante a disciplina?

Dinâmicas, Interativas...

Questionário

Considerando de 0 a 10, sendo 0 pouco motivado e 10 extremamente motivado. O quão motivado você se sente para participar da disciplina? 10

Liste de dois a três itens que você considera importantes para o engajamento na disciplina.

1. Determinação; 2. motivação

Dos itens abaixo, quais são relevantes para mantê-lo motivado na disciplina? Pode assinalar mais de uma opção.

aprendizagem () obter nota máxima na disciplina ser aprovado na disciplina
 prazer () Outro (s) Especifique:

O quão motivado você se encontra para frequentar essa disciplina hoje? Explique.

Estou muito motivado. Espero que minhas expectativas
 realmente sejam satisfatórias.

Na sua opinião, que tipo de aula ou atividades contribuiriam para que você se mantivesse motivado durante a disciplina?

Aula dialogada

Questionário

Considerando de 0 a 10, sendo 0 pouco motivado e 10 extremamente motivado. O quão motivado você se sente para participar da disciplina? 10

Liste de dois a três itens que você considera importantes para o engajamento na disciplina.

Envolvimento e conhecimento do professor

Dos itens abaixo, quais são relevantes para mantê-lo motivado na disciplina? Pode assinalar mais de uma opção.

aprendizagem obter nota máxima na disciplina ser aprovado na disciplina

prazer Outro (s) Especifique: Novos olhares e possibilidades

O quão motivado você se encontra para frequentar essa disciplina hoje? Explique.

Extremamente motivado principalmente por todas as possibilidades de aprendizagem que existem aqui.

Na sua opinião, que tipo de aula ou atividades contribuiriam para que você se mantivesse motivado durante a disciplina?

- Explicação teórica;
- Atividades p/ serem utilizadas em sala de aula;
- Novos contextos e possibilidades p/ a atuação docente do professor de Língua em uma abordagem Sociocomunicativa.

Anexo II

Tratam-se dos diários que foram encaminhados por e-mail, e que foram organizados em quadros.

Aluno: G.	
Diário 1	Período: 12/08 a 26/08
<p>Olá, este é o relato das minhas primeiras impressões sobre a disciplina. A dinâmica do estudo de textos proposta foi bastante válida, através de análise e apresentação dos três grupos, em que a turma está dividida. Para mim, pessoalmente, ainda estou sentindo uma certa estranheza quando se parte para os momentos de gamificação em sala, porque, aparentemente, estão aparecendo de forma estanque, contudo acredito que se trata apenas da minha falta de intimidade com a abordagem e que nos próximos encontros estarei melhor adaptado à gamificação da disciplina. Sinto -me bastante motivado com os ensinamentos que podem ser adquiridos com a disciplina, com a professora e com a interação entre os colegas. Grato, Sávio</p>	

Aluno: G.	
Diário 2	Período: 2/09 a 16/09
<p>Olá, Chris!</p> <p>A jornada tem sido muito proveitosa, com discussões teóricas bem ricas, em que os gamers têm contribuído bastante, com suas opiniões acerca dos temas, e com relatos de experiências pessoais. Essa semana nos foi dado o primeiro feedback, com conquistas e pontuações individuais, independentemente dos Squads aos quais pertenciamos, e com os itens avaliados. Aqui faço uma ressalva, pois não foram divulgados previamente. A professora argumentou que estamos em um jogo e assim sendo existirão elementos surpresas. Porém, quando entramos em um jogo conhecemos as regras previamente. De qualquer forma, tema já resolvido. A batalha Krashen foi muito proveitosa, rica de informações e com várias contribuições de vários colegas. Squads, aliás, que foram modificados, devido a problemas de relacionamento entre os membros de uma equipe. Em relação à motivação, dificuldades e realizações, confesso que problemas extra-jogo me tiraram um pouco o foco essa semana. Porém, tento manter a motivação e participar das atividades ativamente. Por enquanto é tudo. Abraço, Geraldo Sávio</p>	

Aluno: G.	
Diário 3	Período: 7/10 a 21/10
<p>Olá,</p> <p>A aula de 07 de outubro iniciamos, como de costume, entre 19h e 19h15. Neste encontro, os squads tinham a incumbência de apresentar três diferentes tipos de abordagem de ensino de língua inglesa. Meu squad ficou responsável pelo método TPR. Fomos os primeiros a se apresentar, seguidos pelos outros squads. Após um breve break para um café fizemos os comentários e questionamentos acerca das</p>	

apresentações e a prof. Karin encerrou os trabalhos em seguida.

Na noite de 21 de outubro a aula começou com um pouco de atraso porque a prof Karin não conseguia encontrar o arquivo sobre Sugestopedia, método de ensino que ficou sob sua responsabilidade para apresentação. Por volta das 20h30 iniciamos os trabalhos, que não foi seguido de questionamentos ou comentários, já que parte da turma precisou sair pra viajar. A prof encerrou as atividades por volta das 20h30.

Aluno: C.	
Diário 1	Período: 12/ 08 à 26/ 08
<p>Chris,</p> <p>até agora tive duas aulas e me surpreendi bastante. Primeiro que a aula é dinâmica, sendo muito importante para o horário (parte da noite) onde o cansaço bate mais forte. Quando eu via já era o horário do intervalo. Quanto ao trabalho realizado sobre Direct Method, achei de suma importância estudar sobre os métodos educacionais. Consegui aprender historicamente como o ensino de línguas estrangeiras era baseado e ao fazer as leituras e preparar os slides pude adquirir esse conhecimento. Ainda, nas apresentações dos outros squads também pude aprender bem, pois achei que todos se empenharam e se apresentaram bem. Por último, a vibração da minha parceira de squad em escolher o nome do grupo e escolher um avatar foi o toque final para terminar bem essa primeira quinzena da matéria.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Cássia</p>	

Aluno: C.	
Diário 2	Período: 2/09 a 16/09
<p>Chris,</p> <p>O feedback da jornada está ocorrendo satisfatoriamente bem, tudo por meio do facebook ou por email. Trabalhar com os colegas de squad é muito bom, pois trocamos informações e quando um tem dúvida o outro ajuda. Sobre a batalha Krashen pró e contra, meu grupo teve dificuldade de encontrar argumentos contra o Krashen, mas durante o debate conseguimos construir bons argumentos e dessa maneira ficou bem interessante. As apresentações do grupo sobre os métodos de ensino foram muito boas e conseguiu me esclarecer sobre o funcionamento dos métodos apresentados. Os assuntos relatados em sala são bons, por isso continuo motivada para as aulas.</p>	

Aluno: C.	
Diário 3	Período: 7/10 a 21/10
<p>Chris,</p> <p>a aula do dia 7/10 foi muito boa, pois teve a apresentação de mais 3 métodos de ensino. O primeiro squad apresentou sobre TPR e foi motivador, já que pude analisar um bom método de ensino para crianças. Teve um vídeo e uma aula</p>	

mostrando o método. No segundo momento, foi a apresentação do meu squad Power Spanglish. Meu grupo apresentou sobre o Community Language Learning. Eu fui a responsável por apresentar a aula demonstrativa e escolhi uma música e embaralhei as frases. Em seguida, passei os vídeos da música e corrigi o exercício. O último grupo apresentou o silent way approach. Dos 3 métodos, foi o menos motivador, porque foi mais difícil de entender.

A aula do dia 21/10 a professora apresentou o método suggestopedia. Pude perceber que esse método tem como objetivo aumentar a capacidade mental e ampliar a memória mediante a estimulação dos hemisférios do cérebro humano. E também seria um bom método para crianças. Achei que a aula fluiu bem e o tempo passou rápido.

Abraço,

Cássia

Aluno: Claudecy	
Diário 1	Período: 12/ 08 à 26/ 08
RELATO DO PRIMEIRO DIA DE AULA	
<p>No primeiro dia de aula, achei que a disciplina iria ser muito difícil a ponto de eu ter pensado em migrar para outra. Fiz comentários com colegas que eu não iria dar conta da disciplina, tendo em vista que, na minha concepção, seria muito pesada. Porém, no segundo dia, me encontrei, principalmente após termos defendido o nosso primeiro trabalho em grupo. Com isso, fiquei mais encorajado e, cada vez mais, estou me identificando com o trabalho da prof. Karin. Estou gostando muito, pois vou atingir meus objetivos.</p> <p>Tenho expectativas de que a disciplina vai contribuir muito no meu amadurecimento acadêmico e na minha prática docente. Nessa perspectiva, espero adquirir técnicas e métodos inovadores que subsidiem meu trabalho em sala de aula, pois ao ensinar uma LE, deve-se planejar um trabalho voltado para o desenvolvimento dos alunos em suas habilidades de comunicação oral e escrita. Em razão disso, sempre se busca por estratégias inovadoras que possibilitem tais habilidades. Sendo assim, sinto-me mais motivado para, cada vez mais, buscar por conhecimentos que possam somar na minha vida cotidiana e profissional, visto que a motivação é um fator de grande relevância na aprendizagem e exerce um papel decisivo para a aquisição de conhecimentos.</p>	
Claudecy Campos Nunes	

Aluno: Claudecy	
Diário 2	Período: 2/09 a 16/09
<p>A disciplina Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras tem contribuído muito para o meu desenvolvimento cognitivo e para a minha prática docente. A professora Karin tem apresentado os tipos de métodos que muito já contribuíram no ensino de línguas estrangeiras e, ainda hoje, alguns desses métodos ainda são empregados em sala de aula. Todos os momentos estão sendo agradáveis, visto que as aulas são debatidas e, assim, contribuem para a compreensão e aprofundamento no assunto.</p>	

A aula, a professora sempre passa uma tarefa a ser cumprida na aula seguinte: algumas vezes são só debates, outras são apresentações de trabalhos seguidas de debates, além das tabelas que cada squad faz sobre os tipos de métodos. Isso é muito bom para o desenvolvimento e amadurecimento intelectual e pessoal, tendo em vista que o aluno vai perdendo o medo de falar ao público e se interage com a disciplina e com a turma. Agora já entramos na terceira ERA. Espero que essa etapa seja tão boa quanto as anteriores. Nessa perspectiva, a professora deve seguir com essa forma de avaliar a turma.

Quanto ao debate sobre a teoria de Krashen – o processo de aquisição e aprendizagem de segunda língua – foram bons os questionamentos, mas ainda ficaram muitas dúvidas em relação às terminologias “aquisição” e “aprendizagem”. Segundo Krashen, a aquisição é o processo de internalizar uma segunda língua semelhante ao processo de adquirir a língua materna, ou seja, ocorre de forma inconsciente. Inversamente, a aprendizagem ocorre de forma consciente. Sendo assim, todos os alunos, com minha exceção, discordaram dessa teoria de Krashen. No ponto de vista deles, “aquisição” e “aprendizagem” são termos sinônimos, dessa forma, não fazem distinção entre um ou outro termo, entretanto, na minha concepção, concordo com Krashen.

Por fim, a disciplina para mim está sendo muito proveitosa, assim como a troca de experiências com os meus colegas de squad e com os demais da turma. Diante disso, sinto-me muito motivado para, cada vez mais, aprender e pôr em práticas aquilo que estou aprendendo teoricamente.

Aluno: Claudecy	
Diário 3	Período: 7/10 a 21/10
Não enviou	

Aluno: Cleber	
Diário 1	Período: 12/ 08 à 26/ 08

Impressões sobre as duas primeiras semanas de aula:

As duas primeiras semanas de aula da disciplina ensino-aprendizagem de língua estrangeira: concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e sujeito foram de caráter dialógico de conhecimento, em que a professora descobriu sobre o passado dos alunos. Foram expostos aos alunos os objetivos e o modo de funcionamento da disciplina, que funcionarão guiados pelos conceitos de gamificação no ensino. A hipótese levantada pela Professora Karin é de que se no ensino as frustrações são encaradas como erro e os alunos parecem desistir do conteúdo, o mesmo não acontece no âmbito dos jogos: ao errar e perder a partida ou não se classificar para o próximo nível, o aluno parece se motivar, cada vez mais, a desbravar o conteúdo pelo qual não conseguiu passar. Dotado dos conhecimentos e dos erros anteriores, mobiliza estes conhecimentos para a resolução de problemas. Sendo assim, por que não nos apropriarmos destes conhecimentos sobre gamificação e não nos apropriamos deles para a rotina de sala de aula?

As abordagens teóricas que foram apresentadas foram a do ensino no nível de tradução e gramática, o método direto e o audiolingual, em que os alunos apresentaram os conceitos teóricos que fundamentam a disciplina e apresentaram uma aula baseada naquele método. Também foram mostradas algumas relíquias, objetos que retratam o período em que vigoraram estas concepções de ensino.

Aluno: Cleber	
Diário 2	Período: 2/09 a 16/09
Não enviou	

Aluno: Cleber	
Diário 3	Período: 7/10 a 21/10
Não enviou	

Aluno: Fabiano	
Diário 1	Período: 12/ 08 à 26/ 08
<p>Boa noite Chris, desculpe o atraso no envio do relato, minha esposa acabou de ter bebê e as coisa ficaram um pouco corridas.</p> <p>Achei bastante interessante o modo como a disciplina vai ser trabalhada por meio da gamificação, na verdade estou curioso em ver como a motivação lúdica pode orientar o interesse dos alunos. O conteúdo das linhas metodológicas eu já havia visto anteriormente em outra oportunidade, contudo tenho desejo de saber se há informações novas das quais não me lembro ou ainda não aprendi.</p> <p>Até mais, Fabiano.</p>	

Aluno: Fabiano	
Diário 2	Período: 2/09 a 16/09
<p>A grande vantagem e desvantagem ao mesmo tempo de trabalhar em grupo é dividir opiniões ao mesmo tempo fazendo com que elas se multipliquem, contudo é necessário o engajamento dos alunos. A maioria dos colegas mestrando leu os artigos enviados pela professora Karen, e foi bastante interessante revisitar Krashen pois havia muitas teorias as quais eu não me lembrava. Contudo ficaria ainda mais interessante se todos os colegas participassem das discussões suscitando diferentes informações e enriquecendo a aula. Usar a dinâmica da defesa e acusação é divertido já que abre a necessidade de tomada de posicionamento procurando enxergar uma teoria já antiga dependendo do lado com o qual você está.</p>	

Aluno: Fabiano	
Diário 3	Período: 7/10 a 21/10
Não enviou	

Aluno: Johny	
Diário 1	Período: 12/ 08 à 26/ 08
<p>Bom dia Chris,</p> <p>Conforme solicitado, segue meu relato.</p> <p>Iniciei a disciplina com a expectativa de aprofundar meus estudos nas metodologias de ensino de línguas desenvolvidas ao longo do tempo, honestamente, fiquei surpreso já de pronto com a contextualização tão bem elaborada que foi feita pela professora Karin, tornando todo o assunto da matéria significativo para nossa prática na sala de aula.</p> <p>Apesar de já ter estudado as características principais das metodologias, considero que esta oportunidade será ímpar para revê-las.</p>	

Creio que esta disciplina é importantíssima para a validação de muitos conceitos e que ainda há muito a ser aprendido.

A divisão das atividades por grupos potencializa as oportunidades de construção de conhecimento através da interação e, através das discussões ao desempenharmos as tarefas de forma lúdica, teremos melhores condições para nos apoderarmos dos conceitos de forma prática, o que em meu caso, penso ser primordial para a criação de materiais voltados para as necessidades específicas de meus alunos.

Portanto, espero realizar todas as atividades com esmero e que durante o semestre eu possa me apropriar de todo o conhecimento que me for apresentado para, desta forma, utilizá-lo não somente em minha dissertação, mas também em minhas práticas dentro da sala de aula.

Muito obrigado, tenha um ótimo final de semana.

Johny F. Barbosa.

Aluno: Johny	
Diário 2	Período: 2/09 a 16/09
<p>Até o momento a jornada tem sido proveitosa, cheia de discussões sobre temas interessantes que compõe e influenciam de forma prática minhas atitudes, crenças e identidade docente.</p> <p>Considero as aulas produtivas, em minha opinião, não há nada que possa ser chamado de negativo. A professora Karin administra com muita habilidade as discussões propostas. Tenho me esforçado, apesar da falta de tempo, para manter meu ritmo de leitura porque o tema e as aulas me interessam bastante. Gostei de participar da batalha Krashen porque percebo esta atividade como uma oportunidade para podermos questionar os princípios aprendidos.</p> <p>Minha motivação em participar das aulas continua inalterada, ou seja, alta. Gosto da forma de abordagem e creio que as discussões são importantíssimas para nosso desenvolvimento.</p>	

Aluno: Johny	
Diário 3	Período: 7/10 a 21/10
Não enviou	
Aluno: Rafaela	
Diário 1	Período: 12/ 08 à 26/ 08
<p>Desde o início do mestrado eu estava esperando ansiosa por essa disciplina. Uma das razões são os assuntos que ela aborda, pois estão todos relacionados com o que eu faço na minha profissão que é dar aulas de inglês.</p> <p>Após a apresentação dos conteúdos que iremos trabalhar durante o semestre, ficou claro que iremos aprofundar nossos estudos com relação às metodologias de ensino de língua estrangeira, tornando-nos assim, mais críticos ao discutir suas possibilidades, vantagens e desvantagens de cada método.</p> <p>Em respeito às formas de avaliação, a disciplina demonstra ter muitas atividades a fim de que compreendamos a fundo as teorias que nos são apresentadas.</p>	

Gostei também de termos um grupo no Facebook, é uma forma diferente e moderna de interagir e uma possibilidade para compartilhar nossos conhecimentos.

A estratégia de ensino também chamou a atenção. Fiquei mais motivada e interessada com a apresentação da narrativa. Por mais que sejamos adultos, um pouco de fantasia sempre faz bem. E além do mais, essa proposta de trabalho pode nos inspirar nas aulas que ministramos também.

Quando a professora apresentou a primeira missão, já tive algumas ideias diferentes para a minha equipe, criamos um avatar e um slogan para o nosso squad, foi bem legal.

Eu espero que a disciplina me surpreenda cada vez mais. Como está planejada com a gamificação, sugiro que os feedbacks sejam dados mais rapidamente para que a nossa motivação se mantenha alta durante o “jogo”. Proponho também que haja mais interação no nosso grupo no Facebook e alguns desafios por lá, para dar uma atmosfera competitiva e é uma forma de discutirmos os assuntos da aula a fim de que construamos ainda mais conhecimento.

Aluno: R.

Diário 2

Período: 2/09 a 16/09

Diário de bordo 2

Estou gostando das nossas aulas. A maneira pela qual a professora articula as informações é bem dinâmica. Não só faz uso da gamificação, mas como outras estratégias: debates, interação entre os grupos, perguntas para direcionar o estudo.

As leituras que estamos fazendo são bem interessantes e pertinentes para o nosso trabalho como professores de língua estrangeira. E o trabalho com o squad tem sido bom também, pois podemos contar com os colegas e aprender com eles.

O meu squad foi sorteado com um “free pass” e não tivemos que apresentar um seminário como os outros squads. Foi bem divertido quando isso aconteceu, rimos muito e ficamos contentes por não ter que fazer o trabalho.

O feedback da professora as vezes demora a aparecer. Como o da primeira apresentação, que levou mais de uma semana. Confesso que estava bem ansiosa para ver o resultado, pois o meu squad tinha feito algumas coisas diferentes como criação de avatar, slogan entre outros. Mas no final acabou que recebemos a mesma pontuação dos outros, então desanimei-me um pouco.

Eu pensava que nós teríamos um placar de líderes no Facebook. As vezes sinto falta de algo mais visual para perceber a gamificação. Também esperava que tivesse uma recompensa no final da disciplina, ou algo mais visível quando terminar as aulas (pontuação e notas por exemplo).

A batalha do Krashen foi legal e produtiva. Minha equipe ficou com a parte contra, então tínhamos que encontrar defeitos, lacunas na teoria dele. Nem todos os integrantes da equipe ajudaram, então foi um pouco cansativo.

Gostei do meu squad inicial, nos demos bem. Todos ajudaram, fizeram suas partes, então deu tudo certo. Agora iremos mudar de squad, espero que seja produtivo também.

Só acho que perdi o que tínhamos criado como avatar e slogan, pois mudaram os grupos. E também não sei como fica a relação da pontuação, se será individual ou por grupo. Acredito que haja uma falta de informações da gamificação.

Não estou tão motivada para as aulas como estava no início (ideia da gamificação), porém estou aprendendo bastante.

Aluno: R.	
Diário 3	Período: 7/10 a 21/10
<p>Diário aula 07/10</p> <p>Na aula do dia 07 nós tínhamos um seminário para apresentar. O meu squad ficou com o método Total Physical Response. Eu cheguei uns 5 minutos mais cedo e pedi para a professora que deixasse arrumar o aparelho de data show e já colocar o notebook, para agilizar um pouco. O data show estava com problema e não quis aceitar o meu notebook, assim tive que usar o do Mestrado, o que acabou disconfigurando os slides que tínhamos feito. Fiquei um pouco chateada com isso, pois tinha planejado os slides com uma fonte diferente, que mostrasse mais movimento, a fim de ilustrar ainda mais o método, só que não foi possível devido aos problemas técnicos.</p> <p>A aula começou com a professora pedindo para fazermos uma “feel wheel” e escrevêssemos como estávamos nos sentindo. Com o episódio do data show, eu tinha ficado um pouco chateada, então os sentimentos que coloquei no círculo não foram tão positivos assim. Depois a professora pediu para que compartilhássemos o que havíamos colocado. Achei a atividade bem interessante e diferente (nunca tinha visto). Foi legal ver a preocupação que a professora teve com nossos sentimentos, e foi uma maneira contextualizada de ilustrar a fase que estávamos estudando: o humanismo.</p> <p>Depois ela nos deu um pedaço de papel no qual tínhamos que escrever três sentimentos bons. Logo, a professora recolheu e entregou um papel a cada aluno. O papel simbolizava o que a outra pessoa desejava a você.</p> <p>Gostei bastante dessas duas atividades, pois nos ajuda até a refletir na nossa sala de aula, o quão interessados estamos nas emoções dos alunos. É muito importante para nós professores nos atentarmos a esses fatores afetivos, pois eles contribuem, e muito para a aprendizagem.</p> <p>Em seguida começaram as apresentações dos squads. O meu foi primeiro. Apresentamos o que tínhamos feito. Achei bem legal a parte da demonstração, pois o nosso método era um pouco diferente, mais movimentado. Levamos uma música também para os movimentos. Foi divertido ver os colegas “encenando” a música.</p> <p>Depois prestamos atenção no trabalho dos colegas, ainda mais pois tínhamos que avalia-los também. Achei pertinente essa ação da professora, pois é válido que tenhamos esse olhar crítico para o que estamos sendo expostos.</p> <p>Diário da aula do dia 21 Eu não estava presente na aula.</p>	

Anexo III

Aqui estão inseridos os questionários que foram aplicados na última semana de aula.

1. Nome: Johny Ferreira Barbosa
2. Idade : 44
3. Formação (graduação): Pós-Graduação
4. Há quanto tempo atua como professor? 16 anos
5. Experiência de ensino
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental II <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio <input checked="" type="checkbox"/> Curso de Idiomas <input type="checkbox"/> Ensino Técnico e Tecnológico <input type="checkbox"/> Ensino Superior
6. Atualmente leciona para quais séries? Ensino técnico
7. Descreva brevemente sua concepção de ensino. Escolher o assunto e materiais apropriados para planejar aulas com o intuito de intermediar o conhecimento, motivando o aprendiz a buscar e perceber que o processo de aprendizagem é produtivo, prazeroso e contínuo.
8. Para que haja aprendizado é necessário que (pode selecionar mais de uma opção):
<input checked="" type="checkbox"/> Uso de tecnologias <input type="checkbox"/> Aulas tradicionais <input checked="" type="checkbox"/> Troca de experiência entre os pares <input checked="" type="checkbox"/> Uso de jogos, música e vídeos <input checked="" type="checkbox"/> Material autêntico <input type="checkbox"/> Abordagem adequada em cada turma <input checked="" type="checkbox"/> Trabalho com tarefas e/ou projetos <input checked="" type="checkbox"/> Uso de técnicas e/ou estratégias variadas
9. Quais ferramentas você costuma usar em suas aulas? Ex.: Filmes, vídeos do youtube...
Planejamento de aula específico para as necessidades da turma, filmes, vídeos do youtube, músicas, dinâmicas adaptadas à turma, warm ups, monitoramento, materiais específicos para a aula, pausas durante a aula para atender as necessidades dos alunos, jogos adaptados.
10. Você tem hábito de jogar? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não
11. Se sim, com que frequência, e quais jogos?
12. Você se considera competitivo? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não
13. Quais foram suas impressões com relação a disciplina durante o semestre? (Rendimento, motivação, participação). O rendimento superou minhas expectativas porque a professora administrou muito bem tanto as aulas como tarefas extraclasse. As atividades foram produtivas, motivavam os alunos a buscarem conhecimentos específicos sobre os assuntos e, além disso, promoviam a participação de todos em discussões na sala de aula.
14. As missões solicitadas foram apropriadas na sua opinião? Sim
15. Em que sentido o contexto criado pela narrativa influenciou sua participação na disciplina? Porque a narrativa está contextualizada como propósito dos estudos e demanda a participação do indivíduo e dos grupos nas atividades.
16. De quais atividades, missões e interações você não gostou de participar, ou considera dispensável na disciplina? Nenhuma.
17. O que você considera que poderia ser modificado na disciplina? Nada
18. Descreva brevemente sua ideia de gamificação. Utilização de jogos com o propósito de promover interação, educação e conhecimento entre os envolvidos.
19. Você consideraria utilizar uma estratégia gamificada em suas aulas? Por quê? Sim, sempre, porque o jogo demanda que o aluno “mergulhe” na situação / contexto criado e, dessa forma, ele

1. Nome: Claudecy Campos Nunes
2. Idade : 42 anos
3. Formação (graduação): Letras Licenciatura Português/Inglês e Português/Espanhol
4. Há quanto tempo atua como professor? 19 anos
5. Experiência de ensino
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental II <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Curso de Idiomas <input type="checkbox"/> Ensino Técnico e Tecnológico <input type="checkbox"/> Ensino Superior
6. Atualmente leciona para quais séries?
Atualmente estou licenciado do trabalho em virtude do curso de Mestrado. Entretanto, quando estava em exercício, eu lecionava nos 7º, 8º e 9º anos do Ens. Fund. e nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio Formação Geral.
7. Descreva brevemente sua concepção de ensino:
É um processo por meio do qual se compartilha conhecimentos para a aquisição do aprendizado.
8. Para que haja aprendizado é necessário que (pode selecionar mais de uma opção):
<input type="checkbox"/> Uso de tecnologias <input type="checkbox"/> Aulas tradicionais <input checked="" type="checkbox"/> Troca de experiência entre os pares <input checked="" type="checkbox"/> Uso de jogos, música e vídeos <input type="checkbox"/> Material autêntico <input type="checkbox"/> Abordagem adequada em cada turma <input checked="" type="checkbox"/> Trabalho com tarefas e/ou projetos <input checked="" type="checkbox"/> Uso de técnicas e/ou estratégias variadas
9. Quais ferramentas você costuma usar em suas aulas? Ex.: Filmes, vídeos do youtube...
Livro didático, data show e filmes.
10. Você tem hábito de jogar? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não
11. Se sim, com que frequência, e quais jogos?
12. Você se considera competitivo? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não
13. Quais foram suas impressões com relação a disciplina durante o semestre? (Rendimento, motivação, participação)
A disciplina foi excelente.
14. As missões solicitadas foram apropriadas na sua opinião?
Sim
15. Em que sentido o contexto criado pela narrativa influenciou sua participação na disciplina?
No sentido de cooperação
16. De quais atividades, missões e interações você não gostou de participar, ou considera dispensável na disciplina?
Gostei de tudo. A disciplina contribuiu muito na minha experiência profissional e pessoal.
17. O que você considera que poderia ser modificado na disciplina?
Em virtude de a disciplina ter sido muito boa, não tenho sugestões contrárias.
18. Descreva brevemente sua ideia de gamificação.
É uma estratégia gamificada, essencial para motivar o aluno a aprender um conteúdo qualquer.
19. Você consideraria utilizar uma estratégia gamificada em suas aulas? Por quê?
Creio que entre a locução verbal, esteja faltando um termo. Sendo assim, esta pergunta não está clara.
20. Sua avaliação de uma disciplina gamificada, de 0 a 10? Nota 10

1. Nome: Rafaela de Souza Alves
2. Idade : 23
3. Formação (graduação): Letras
4. Há quanto tempo atua como professor? 4 anos
5. Experiência de ensino
<input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental I <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental II <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio <input checked="" type="checkbox"/> Curso de Idiomas <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Técnico e Tecnológico <input type="checkbox"/> Ensino Superior
6. Atualmente leciona para quais séries? Ensino Fundamental II, Ensino Médio (Escola pública) crianças, adolescentes e adultos (escola de idioma)
7. Descreva brevemente sua concepção de ensino. É uma tarefa difícil pensar em ensino sem levar em consideração a aprendizagem; assim, na minha opinião, é um processo relacionado: ensino-aprendizagem. Isso devido ao fato de os dois se afetam e se influenciarem. Nesse processo está inserido as metodologias que o professor tem para auxiliar na construção de conhecimento do aluno. O professor é um facilitador, que por meio de seus conhecimentos, didática tenta mostrar ao aluno uma gama de informações, que através de sua mediação, poderá ser transformada em conhecimento.
8. Para que haja aprendizado é necessário que (pode selecionar mais de uma opção):
<input checked="" type="checkbox"/> Uso de tecnologias <input type="checkbox"/> Aulas tradicionais <input checked="" type="checkbox"/> Troca de experiência entre os pares <input checked="" type="checkbox"/> Uso de jogos, música e vídeos <input checked="" type="checkbox"/> Material autêntico <input checked="" type="checkbox"/> Abordagem adequada em cada turma <input checked="" type="checkbox"/> Trabalho com tarefas e/ou projetos <input checked="" type="checkbox"/> Uso de técnicas e/ou estratégias variadas
9. Quais ferramentas você costuma usar em suas aulas? Ex.: Filmes, vídeos do youtube... Jogos, música, filme, vídeos, gamificação, viagens, Internet, entre outros.
10. Você tem hábito de jogar? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11. Se sim, com que frequência, e quais jogos? Quatro vezes na semana. Ultimamente tenho jogado Farm super heroes, Piano tiles, pool.
12. Você se considera competitivo? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
13. Quais foram suas impressões com relação a disciplina durante o semestre? (Rendimento, motivação, participação) Eu aprendi muito com essa disciplina, foi bom lembrar os métodos de ensino que permearam o ensino de língua estrangeira. Foi muito produtivo, para eu fortalecer meus conceitos e crenças acerca de diversos fatores que estão presentes no ensino-aprendizagem de línguas. Fiquei muito motivada pelo assunto e conteúdos tratados na disciplina, pois são de muita importância para mim. Também gostei do fato da disciplina ser gamificada, pois o “diferente” sempre nos chama atenção. Participei da aula, fiz as leituras, tudo a fim de que tivesse um bom rendimento durante o semestre.
14. As missões solicitadas foram apropriadas na sua opinião? Foram sim, às vezes as achava muito exigentes, pensava que não daria conta, mas no final deu tudo certo. Tenho certeza que elas foram adequadas o suficiente para que aprendêssemos o conteúdo.
15. Em que sentido o contexto criado pela narrativa influenciou sua participação na disciplina? Mesmo que não existisse esse contexto, eu teria participado da disciplina, mas acredito que ela foi mais acentuada devido a termos um propósito a cumprir. Sem falar que também é uma sugestão para trabalharmos na nossa sala de aula.
16. De quais atividades, missões e interações você não gostou de participar, ou considera dispensável na disciplina? Todas foram importantes, talvez o foco em certos conteúdos poderia ter sido menor, a fim de que tivéssemos mais tempo para cobrir assuntos importantes.

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

"Prezados participantes, este é um questionário para eu poder coletar uma impressão geral do background de vocês em relação a disciplina de Concepções de linguagem, métodos e abordagens de ensino de LE e gamificação. As respostas poderão ser utilizadas no projeto de pesquisa (FLOW E MOTIVAÇÃO EM UMA DISCIPLINA GAMIFICADA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR PAULISTA) e/ou artigos científicos. Agradeço muito a participação e cooperação!"

Nome

Geraldo Savio

Idade

46

Formação (Graduação)

Letras - port ing

Há quanto tempo atua como professor?

17 anos

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Experiência de ensino

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Curso de Idiomas
- Ensino Técnico e Tecnológico
- Ensino Superior
- Outro: _____

Atualmente, leciona para quais séries?

6o ao 9o ano e EM

Descreva brevemente sua concepção de ensino

Na minha concepção, as pessoas aprendem observando outras pessoas no interior do contexto social e a aprendizagem se dá em função da interação da pessoa com outras pessoas.

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Para que haja aprendizagem é necessário: (pode selecionar mais de uma opção)

- Uso de tecnologias
- Aulas tradicionais
- Troca de experiência entre os pares
- Uso de jogos, músicas e vídeos.
- Material autêntico
- Abordagem adequada a cada turma
- Trabalho com tarefas e/ ou projetos
- Uso de técnicas ou estratégias variadas
- Outro:

Quais ferramentas você costuma usar em suas aulas? Ex.: Filmes, videos do youtube

Vídeos, filmes, música

Você tem hábito de jogar

- Sim
- Não

Se sim, com que frequência, e quais jogos?

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Você se considera competitivo

Sim

Não

Quais foram suas impressões com relação a disciplina durante o semestre? (rendimento, motivação, participação)

Boas

As missões solicitadas foram apropriadas na sua opinião?

Sim

Em que sentido o contexto criado pela narrativa influenciou sua participação na disciplina?

Sem resposta

De quais atividades, missões e interações você não gostou de participar, ou considera dispensável na disciplina?

Sem resposta

O que você considera que poderia ser modificado na disciplina?

Sem resposta

Descreva brevemente sua ideia de gamificação.

Sem resposta

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Você consideraria utilizar uma estratégia gamificada em suas aulas? Por quê?

Não

Sua avaliação de uma disciplina gamificada, de 0 a 10?

8

Obrigado! 

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

"Prezados participantes, este é um questionário para eu poder coletar uma impressão geral do background de vocês em relação a disciplina de Concepções de linguagem, métodos e abordagens de ensino de LE e gamificação. As respostas poderão ser utilizadas no projeto de pesquisa (FLOW E MOTIVAÇÃO EM UMA DISCIPLINA GAMIFICADA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR PAULISTA) e/ou artigos científicos. Agradeço muito a participação e cooperação!"

Nome

Fabiano

Idade

38

Formação (Graduação)

Letras

Há quanto tempo atua como professor?

13 anos

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Experiência de ensino

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Curso de Idiomas
- Ensino Técnico e Tecnológico
- Ensino Superior
- Outro: _____

Atualmente, leciona para quais séries?

6º ano ao 1º ano EM/ 5º ano de engenharia

Descreva brevemente sua concepção de ensino

O ensino de idiomas deve estar baseado nas necessidades dos alunos e ser abordado por meio de diferentes práticas, uma vez que cada um aprende de uma maneira particular.

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Para que haja aprendizagem é necessário: (pode selecionar mais de uma opção)

- Uso de tecnologias
- Aulas tradicionais
- Troca de experiência entre os pares
- Uso de jogos, músicas e vídeos.
- Material autêntico
- Abordagem adequada a cada turma
- Trabalho com tarefas e/ ou projetos
- Uso de técnicas ou estratégias variadas
- Outro:

Quais ferramentas você costuma usar em suas aulas? Ex.: Filmes, videos do youtube

aula expositiva, livros, videos, lousa digital, Internet.

Você tem hábito de jogar

- Sim
- Não

Se sim, com que frequência, e quais jogos?

Jogos de computador, atualmente com baixa frequência.

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Você se considera competitivo

Sim

Não

Quais foram suas impressões com relação a disciplina durante o semestre? (rendimento, motivação, participação)

As aulas motivadas por competição sempre são mais motivadoras porque naturalmente instiga o sentimento de competição ainda que não exista a materialidade da competição.

As missões solicitadas foram apropriadas na sua opinião?

Sim

Em que sentido o contexto criado pela narrativa influenciou sua participação na disciplina?

A narrativa funciona como fio condutor das ações e não apenas o intuito da competição pela atividade em si.

De quais atividades, missões e interações você não gostou de participar, ou considera dispensável na disciplina?

Das batalhas de opiniões baseadas nas concepções de Krashen.

O que você considera que poderia ser modificado na disciplina?

a possibilidade de cada aluno escolher o seu Squad.

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Descreva brevemente sua ideia de gamificação.

É a possibilidade por meio de atividades lúdicas de estimular os interesses pela aprendizagem por meio de ações que despertam a motivação intrínseca de seus participantes.

Você consideraria utilizar uma estratégia gamificada em suas aulas? Por quê?

Às vezes, dependendo da atividade e do perfil dos alunos.

Sua avaliação de uma disciplina gamificada, de 0 a 10?

8

Obrigado!



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

"Prezados participantes, este é um questionário para eu poder coletar uma impressão geral do background de vocês em relação a disciplina de Concepções de linguagem, métodos e abordagens de ensino de LE e gamificação. As respostas poderão ser utilizadas no projeto de pesquisa (FLOW E MOTIVAÇÃO EM UMA DISCIPLINA GAMIFICADA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR PAULISTA) e/ou artigos científicos. Agradeço muito a participação e cooperação!"

Nome

Cleber

Idade

25

Formação (Graduação)

Letras e Jornalismo

Há quanto tempo atua como professor?

8 anos

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Experiência de ensino

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Curso de Idiomas
- Ensino Técnico e Tecnológico
- Ensino Superior
- Outro: _____

Atualmente, leciona para quais séries?

Todos os níveis

Descreva brevemente sua concepção de ensino

Lingua(gem) é ação. Somos seres que existimos na e por ela. Ensinar língua significa ensinar a existir no mundo.

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Para que haja aprendizagem é necessário: (pode selecionar mais de uma opção)

- Uso de tecnologias
- Aulas tradicionais
- Troca de experiência entre os pares
- Uso de jogos, músicas e vídeos.
- Material autêntico
- Abordagem adequada a cada turma
- Trabalho com tarefas e/ ou projetos
- Uso de técnicas ou estratégias variadas
- Outro:

Quais ferramentas você costuma usar em suas aulas? Ex.: Filmes, videos do youtube

Realia, músicas, authentic material.

Você tem hábito de jogar

- Sim
- Não

Se sim, com que frequência, e quais jogos?

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Você se considera competitivo

Sim

Não

Quais foram suas impressões com relação a disciplina durante o semestre? (rendimento, motivação, participação)

Poderia ter havido mais exposição teórica por parte da professora.

As missões solicitadas foram apropriadas na sua opinião?

Senti que a carga de atribuições foi intensa. Ponto positivo foi o ensino centrado no aluno.

Em que sentido o contexto criado pela narrativa influenciou sua participação na disciplina?

Pouco ou nada.

De quais atividades, missões e interações você não gostou de participar, ou considera dispensável na disciplina?

Não me motivo com games, não faz parte da minha subjetividade. Acho válido para alunos mais jovens. Não acho que esta seja a abordagem mais rentável no ensino superior.

O que você considera que poderia ser modificado na disciplina?

Estrutura de estímulo aos alunos.

Descreva brevemente sua ideia de gamificação.

Criar uma atmosfera baseada no universo dos jogos para estimular os alunos a aprenderem com experiências negativas de não sucesso no ensino.

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Você consideraria utilizar uma estratégia gamificada em suas aulas? Por quê?

Depende do perfil da turma. O perfil muda constantemente. Acho válido com alunos mais jovens.

Sua avaliação de uma disciplina gamificada, de 0 a 10?

Depende do contexto. Para o nível superior, não acho que seja eficiente; para alunos mais jovens, acho apropriado.

Obrigado! 

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

"Prezados participantes, este é um questionário para eu poder coletar uma impressão geral do background de vocês em relação a disciplina de Concepções de linguagem, métodos e abordagens de ensino de LE e gamificação. As respostas poderão ser utilizadas no projeto de pesquisa (FLOW E MOTIVAÇÃO EM UMA DISCIPLINA GAMIFICADA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR PAULISTA) e/ou artigos científicos. Agradeço muito a participação e cooperação!"

Nome

Cassia

Idade

31

Formação (Graduação)

Letras português-espanhol

Há quanto tempo atua como professor?

9 anos

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Experiência de ensino

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Curso de Idiomas
- Ensino Técnico e Tecnológico
- Ensino Superior
- Outro: _____

Atualmente, leciona para quais séries?

Primeiro ao quarto ano do ensino superior.

Descreva brevemente sua concepção de ensino

O ensino deve ser dinâmico e lúdico.

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Para que haja aprendizagem é necessário: (pode selecionar mais de uma opção)

- Uso de tecnologias
- Aulas tradicionais
- Troca de experiência entre os pares
- Uso de jogos, músicas e vídeos.
- Material autêntico
- Abordagem adequada a cada turma
- Trabalho com tarefas e/ ou projetos
- Uso de técnicas ou estratégias variadas
- Outro:

Quais ferramentas você costuma usar em suas aulas? Ex.: Filmes, videos do youtube

Videos e músicas.

Você tem hábito de jogar

- Sim
- Não

Se sim, com que frequência, e quais jogos?

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Você se considera competitivo

Sim

Não

Quais foram suas impressões com relação a disciplina durante o semestre? (rendimento, motivação, participação)

Fiquei mais motivada nas aulas das apresentações dos grupos.

As missões solicitadas foram apropriadas na sua opinião?

As missões foram boas para incentivar o estudo e a leitura.

Em que sentido o contexto criado pela narrativa influenciou sua participação na disciplina?

Influenciou de modo positivo.

De quais atividades, missões e interações você não gostou de participar, ou considera dispensável na disciplina?

Nenhuma.

O que você considera que poderia ser modificado na disciplina?

Os grupos poderiam ser formados pelos próprios alunos. Sem sorteio.

Descreva brevemente sua ideia de gamificação.

Aula gamificada é ter mais dinamicidade.

04/08/2017

Feedback da Disciplina Métodos e Abordagens de LE

Você consideraria utilizar uma estratégia gamificada em suas aulas? Por quê?

Sim. Porque os alunos interagem e se interessam mais pela matéria.

Sua avaliação de uma disciplina gamificada, de 0 a 10?

9

Obrigado! 

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anexo V

Imagem do email questionando o processo de gamificação.



Olá td bem?

Ainda tô tentando entender o objetivo de tudo isso. Gamificar a disciplina do mestrado!? Será que é o caminho?