

GAMIFICANDO UMA DISCIPLINA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Karin QUAST

Universidade de Taubaté - UNITAU

Resumo: Neste artigo, relatamos a experiência de gamificação de uma disciplina de pós-graduação em Linguística Aplicada, sob nosso ponto de vista enquanto elaboradores/ministradores da disciplina (não visando, neste momento, a avaliação pelos professores-alunos), que faz parte de uma pesquisa-ação com base nas observações, reflexões e em nosso diário reflexivo. Buscamos explicitar o processo de elaboração de gamificação, discutir os principais aspectos levados em consideração, as perspectivas teóricas que orientaram tal processo, bem como algumas dificuldades enfrentadas. Este trabalho embasa-se principalmente na perspectiva histórico-cultural, especialmente em pressupostos vigotskianos, e nos princípios de aprendizagem subjacentes a bons videogames, conforme elaborados por Gee (2003). Concluímos relatando os aspectos que consideramos positivos e retomamos aspectos considerados falhos. Esperamos que este trabalho inspire o surgimento de outros trabalhos de gamificação na área de Linguística Aplicada, especialmente na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente devido ao fato de levar o professor a refletir, a repensar sua prática e buscar inová-la, levando em consideração a motivação, o engajamento, a participação ativa, a agência, o conceito de domínio semiótico, a elaboração conjunta de conhecimento e a educação enquanto experiência.

Palavras-chave: Gamificação. Linguística Aplicada. Formação de professores. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

GAMIFYING A COURSE IN AN APPLIED LINGUISTICS GRADUATION PROGRAM

Abstract: The aim of this article is to reflect upon the experience of gamifying a course in an Applied Linguistics graduation program, from the point of view of the professor (not involving, at this point, the evaluation by the teacher-students). This article explores some facets of a wider action research project and is based on the observations and reflections entered in this professor's diary. We delineate the gamification elaboration process, discuss the main aspects taken into consideration, our theoretical foundations and some of the difficulties we faced throughout the process. This research is oriented by the cultural-historical perspective, especially by Vygotsky's work and by the learning principles underlying good video games, as discussed by Gee (2003). We conclude this text by giving an account of the positive aspects of this endeavor and summing up aspects that need improvement. We hope this initiative can

inspire other projects in the field of Applied Linguistics, especially in the area of foreign/second language teaching, mainly because gamification incites educators to reflect upon their practices and seek innovation, taking into consideration aspects such as motivation, engagement, active participation, agency, situated meaning, semiotic domain, co-construction of knowledge and views education as experience.

Keywords: Gamification. Applied Linguistics. Teachers' Education. Foreign language teaching-learning.

LA GAMIFICACIÓN DE UN CURSO DE POSGRADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Resumen: En este artículo, se presenta la experiencia de gamificación de un curso de postgrado en Lingüística Aplicada desde el punto de vista del profesor-investigador (sin tener en consideración, en este momento, la evaluación por los estudiantes-maestros). Explora algunas facetas de un proyecto de investigación-acción más amplio y se basa en las observaciones y reflexiones en el diario de este maestro. Tratamos de explicar el proceso de elaboración de la gamificación, discutimos los principales aspectos que se tienen en cuenta, las perspectivas teóricas que han guiado este proceso y presentamos algunas de las dificultades que enfrentamos en este proceso. Nuestra mirada al objeto se basa principalmente en la perspectiva histórico-cultural (sobre todo en Vygotsky) y en los principios de aprendizaje subyacentes a buenos juegos de video, como desarrollado por James Paul Gee (2003). Concluimos este texto al dar cuenta de los aspectos positivos de este esfuerzo, resumiendo los aspectos que necesitan mejorar, y compartiendo agradables sorpresas que tuvimos en el camino. Esperamos que esta iniciativa pueda inspirar a otros proyectos en el campo de la Lingüística Aplicada, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras/segunda lengua, sobre todo porque la gamificación incita a los educadores a reflexionar sobre sus prácticas y buscar la innovación, teniendo en cuenta aspectos como la motivación, compromiso, participación activa, agencia, el desarrollo conjunto de conocimientos y concibe la educación como experiencia.

Palabras clave: Gamificación. Lingüística Aplicada. La formación del profesorado. Enseñanza de lenguas extranjeras.

INTRODUÇÃO

A ludicidade e os jogos são geralmente tidos como pertencentes à infância, ocupando pouco espaço no ensino após este período, a não ser em disciplinas mais voltadas a Humanidades e, principalmente, Artes e Literatura. Ocupa, também, certo espaço em aulas de línguas estrangeiras, almejando motivar os alunos e praticar o conteúdo de forma mais agradável, divertida e buscando engajar os alunos (muitas vezes, porém, sem uma reflexão mais aprofundada em relação aos objetivos da aprendizagem, ou meramente para “matar o

tempo”). Entretanto, os jogos (inclusive jogos digitais), o *Role Playing Game* (RPG) e a gamificação vem sendo utilizados cada vez mais em sala de aula. Há muitos trabalhos envolvendo seu uso em aulas de História, Ciências, Biologia, Matemática etc., que não temos aqui espaço para recuperar, razão pela qual mencionaremos apenas alguns na área de gamificação. Há também projetos que envolvem a própria produção de jogos pelos alunos.

Já existem no Brasil, pois, várias iniciativas documentadas de implementação do processo de gamificação¹ de disciplinas, como de Bitencourt (2014) que gamificou a disciplina Prática de Ensino III, do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Sertão Pernambucano/Petrolina. O trabalho envolveu não apenas o que ocorre em sala de aula, mas atividades fora da sala de aula, incluindo participação em eventos e em cursos à distância (MOOC ou Webinar), organização de atividades envolvendo outros alunos ou cursos de formação para professores da rede pública municipal, elaboração de produtos relacionados com a disciplina (como programa para celular, vídeo documentário, pesquisa de campo, aula com convidado externo, canais em mídias sociais), produção de evento sobre a temática do curso e produção de trabalho escrito para eventos na área.

Há a iniciativa de Jucá e Rolim (2013), da Universidade Federal do Ceará – Campus de Quixadá, que gamificaram a disciplina de Empreendedorismo em um curso de graduação em Engenharia de Software. Já Andrade e Canese (2013), usaram elementos de videogames no ensino de lógica formal em computação, desenvolvendo e utilizando um software educacional. Alguns dos pontos mais interessantes deste trabalho são o feedback, a competição e a interação.

França e Reategui (2013), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por sua vez, usam conceitos de gamificação em um Ambiente de Aprendizagem baseado em Questionamento (SMILE, originalmente desenvolvido na Universidade de Stanford) mediado

¹ Entretanto, apesar do volume de trabalhos existentes, Borges et al. (2013) apontam que não há trabalhos que contemplem os tipos de pesquisas sendo realizados acerca da gamificação e os tópicos sendo investigados. Os autores observam, também, que o número de trabalho no campo da Educação é bem reduzido, quando comparado a outras áreas. Embora a análise dos autores envolva trabalhos publicados na língua inglesa, é interessante observar que a maioria dos trabalhos centra-se no contexto de Ensino Superior, havendo poucos trabalhos utilizando a gamificação no Ensino Fundamental e nenhum trabalho envolvendo o Ensino Médio e a pré-escola.

por tecnologia, especialmente dispositivos móveis. O “objetivo principal é possibilitar aos alunos a criação e compartilhamento de questões relacionadas a um determinado assunto” (p. 369). Já o SMILE-BR foi proposto como um complemento a esse ambiente utilizando elementos de jogos e armazenando dados na web para que possam ser acessados por alunos e professores. É um sistema muito interessante, podendo ser usado amplamente na Educação.

No entanto, na área de ensino de línguas estrangeiras o uso da gamificação ainda é bastante insipiente. No campo da Linguística Aplicada no Brasil há poucos projetos que envolvam a gamificação² e mesmo o uso de jogos digitais³. Mas, ao mesmo tempo, pode causar muito estranhamento gamificar uma disciplina de pós-graduação cujo foco não é a gamificação em si ou mesmo a ludicidade. Pode parecer então que a disciplina não é encarada com a devida seriedade e seu conteúdo será trabalhado de forma rasa. Alia-se a isso a errônea noção de que jogar não envolve aprendizagem, esforço, persistência e mesmo frustração.

Mas qual teria sido então a motivação para gamificar tal disciplina? Como um de nossos projetos de pesquisa envolve, dentre outros aspectos, a gamificação de conteúdo, acreditamos que seria incoerente ministrar a disciplina de forma tradicional. Parecia ser incongruente com uma de nossas propostas de pesquisa. Surge então a ideia da gamificação. Contudo, as indagações e receios eram muitos... Usar a gamificação em uma disciplina de pós-graduação, com alunos adultos e que são já professores? Gamificar uma disciplina sem poder ser considerada uma *gamer*, tendo pouca experiência concreta com videogames? Tentar gamificar sem ter o conhecimento teórico que julgava necessário para essa empreitada? Além disso, essa “brilhante” ideia nos ocorreu somente um mês antes do início das aulas, restando, pois, pouco tempo para elaboração. Ao mesmo tempo, essa era a primeira vez que ministrávamos a disciplina; havia então todo um trabalho de construção de conhecimento e da disciplina em si, sem mencionar todas as outras atividades em que estávamos envolvidos naquela época. Mas sentíamos que era necessário arriscar, encarar o desafio, mesmo nos sentindo despreparados, e então aprender com a experiência e com as falhas.

² O professor Wilson Leffa, por exemplo, orienta trabalhos nessa área.

³ Tal fato leva então muitas escolas a buscarem o apoio de empresas especializadas, que então lucram com a venda de seus produtos voltados à Educação.

O objetivo de relatar tal experiência (que não pôde ser completamente implementada) é evidenciar que não é preciso ser um *gamer* experiente, nem ao menos ser considerado um *gamer* para gamificar conteúdo. Além disso, é preciso que nós, professores, nos arrisquemos com experiências novas, mesmo não estando muito seguros. Porém, cabe inicialmente esclarecer o que compreendemos por gamificação, dado que este termo é muitas vezes concebido como o uso de jogos.

1. O QUE É GAMIFICAÇÃO?

A gamificação é geralmente tida como a utilização de mecânicas e dinâmicas de videogames em ambientes que não são jogos. Em determinadas áreas alguns aspectos são mais salientados, como o uso de estratégias de interação com base em incentivos (prêmios, pontuação, medalhas) visando engajar os indivíduos com uma determinada marca (e a fidelização), por exemplo, ou aumentar a produtividade de funcionários, ou ainda, mudar comportamentos ou incentivar determinado comportamento. No campo da Educação e da Linguística Aplicada, contudo, não podemos nos restringir a apenas esses aspectos, conforme discutiremos adiante, principalmente porque estaríamos trabalhando em uma perspectiva behaviorista com foco no condicionamento operante de Skinner (associação estímulo-reforço).

A gamificação não precisa, necessariamente, fazer uso de recursos tecnológicos, nem usar jogos. Com base em diversas publicações e pesquisas na área, Deterding et al. (2011, p. 2) propõem a seguinte definição: “Gamificação é o uso de elementos de *design* de jogos em contextos extra jogo”⁴. Em termos mais simples, de acordo com Lucas (2015)⁵, poderíamos considerar como aspectos da gamificação os seguintes: ser divertido; conter objetivos claros; apresentar competição; incentivar o compartilhamento; recompensar os esforços; demonstrar o progresso; levar em conta o aprendizado; ser customizado para um nicho específico; conter desafios; dar autonomia; conter placar de líderes; possibilitar a expressão particular; incentivar a interação. Não se pode esquecer, também, que os jogos possuem níveis de dificuldade que vão sendo incrementados aos poucos; são customizados de acordo com o nível do jogador e também, muitas vezes, no sentido de que se pode escolher entre vários caminhos para se

⁴ Todas as traduções são de nossa autoria.

⁵ <<http://www.gueime.com.br/artigos/afinal-o-que-e-gamificacao>>

atingir o objetivo ou completar uma missão; o que é aprendido em um nível contribui para realizar tarefas no(s) próximo(s) nível(eis); a ajuda é fornecida ‘sob demanda’, ou seja, somente quando e se necessária; permite a exploração.

Com base em Salen e Zimmerman (2004), podemos compreender o jogo como uma atividade que deve, essencialmente, ter um objetivo, fim ou propósito alcançável dentro do contexto daquela estrutura ou sistema regido por regras. Geralmente há um conflito a ser resolvido em meio a condições desfavoráveis, sendo necessário vencer as limitações, dificuldades ou obstáculos impostos ao longo do jogo, não sendo, porém, a competição um elemento essencial, dado que não ocorre em todos os tipos de jogos. O propósito, por outro lado, é essencial, seja o jogo de cunho competitivo ou não. As regras, por sua vez, são as diretrizes e limites que nos dão um contexto e permitem a tomada de decisões. “Como sistemas, jogos fornecem contextos para interação, que podem ser espaços, objetos e comportamentos que os jogadores exploram, manipulam e habitam” (SALEN e ZIMMERMAN, 2004, p. 50). A atribuição de papéis a serem desempenhados também é um aspecto importante do jogo. Os autores (2004, p. 80) propõem então que “[u]m jogo é um sistema no qual jogadores se engajam em um conflito artificial, definido por regras, que culmina em um resultado quantificável”.

Tendo em vista que o professor pode não ser um *gamer*, muito menos desenvolvedor de jogos e talvez não tenha tempo de ler livros direcionados a desenvolvedores, alguns termos utilizados nas definições são pouco elucidativos, razão pela qual buscaremos aqui esclarecer alguns, embora resumidamente. Ao mesmo tempo, existem várias definições tanto para gamificação quanto *gameplay*⁶, por exemplo. Apresentaremos somente algumas e nos centraremos nos aspectos que acreditamos ser relevantes para atender os objetivos de gamificação do ponto de vista do professor, mesmo correndo o risco de reducionismos.

⁶ Não há um consenso em relação ao conceito de *gameplay*. Fabricatore [s.d], por exemplo, analisa o conceito a partir do ponto de vista do jogador, afirmando que: “Hence, a player-centered approach can lead to define gameplay as the set of activities that can be performed by the player during the ludic experience, and by other entities belonging to the virtual world, as a response to player’s actions and/or as autonomous courses of action that contribute to the liveliness of the virtual world” (p. 5)

Mecânica de jogo: refere-se à parte estrutural do jogo, à lógica, e que permite o *gameplay*⁷ ou jogabilidade, ou seja, a experiência enquanto se interage com o jogo: enredo, objetivos do jogo, possibilidades e restrições, o espaço do jogo (*playground*), as regras, os caminhos possíveis, as ações, os objetivos, ganhar vida (ou perder), os desafios, as conquistas, o alcance das metas, opções interessantes, o conjunto de decisões que podem ser tomadas no jogo⁸ (cf. ROLLINGS e ADAMS, 2003).

Princípios de videogame *design*: de acordo com Matt Allmer (2009), envolvem aspectos como: direção (artística), comportamento, progressão, ambiente, método, alicerce ou base. Exploraremos aqui aqueles que são relevantes para o professor.

1. Direção: (a) foco: o jogador não deveria ter que adivinhar no que precisa focar a atenção; (b) antecipação: informar ao jogador que algo está prestes a acontecer; (c) anunciar as mudanças: o jogador deve saber que/quando mudanças irão ocorrer ou quando atendeu aos critérios de uma missão (*quest*), por exemplo.
2. Comportamento: (a) Comportamento e eventos críveis, ou seja, de acordo com a lógica e expectativa do jogador; (b) sobreposição de eventos e comportamento: Allmer aponta que a dinâmica se perde quando apenas uma mudança ocorre de cada vez. Um exemplo relacionado ao enredo seria ter vários eventos diferentes ocorrendo ao mesmo tempo; (c) elementos do campo da Física e (d) som, não são tão relevantes para o professor de línguas.
3. Progressão: (a) andamento: ritmo dos eventos, o espaçamento dos eventos e o intercalamento entre o senso de urgência, de momentos de maior concentração e de momentos mais relaxados.
4. Ambiente físico: como o objetivo não é criar um jogo, não é relevante. Contudo, acreditamos que usar elementos visuais, vídeo e som relacionados à narrativa e desafios, missões etc., no ambiente de sala de aula, contribui para a experiência.

⁷ Cf. <https://www.techopedia.com/definition/1911/gameplay>

⁸ Cf. <http://imperio001.forumeiros.com/t698-mecanica-para-jogos,por-exemplo>.

5. Método: um design linear (os desafios são solucionados à medida que aparecem) ou com quebra de componentes (hierarquia lógica das soluções).
6. Base: (a) apelo: o que chama a atenção; (b) comunicação com o jogador; (c) jogador: levar em consideração como o jogador interage com tudo que foi elaborado, como contribui com a experiência e como ele se sente no jogo.

Contudo, tendo em vista as inúmeras aplicações de gamificação em variados contextos, Michael Wu (2011), por exemplo, acredita que conceber a gamificação como a mera aplicação de mecânica/dinâmica de jogos é restritivo. Ele propõe que a definição seja expandida para “Gamificação é o uso de atributos de jogos para impulsionar um comportamento similar ao do jogador em um contexto extra-jogo”. Tal definição, apesar de parecer muito simples, envolve 3 componentes: o uso de atributos de jogos; incentivar o comportamento semelhante ao de jogador e, em um contexto que não é jogo⁹.

Desta forma, o que não seria gamificação? Apenas usar os aspectos mais rasos como pontuações, medalhas e níveis (ou seja, um sistema de recompensas) ou simplesmente trocar notas por pontuação, por exemplo. Sistemas de pontuação e medalhas são elementos de jogos, mas não a mecânica central. Além disso, esse tipo de ‘gamificação’ normalmente almeja somente uma mudança de comportamento.

No entanto, pensar na gamificação, especialmente do ponto de vista da Educação e da Linguística Aplicada, implica tomar em consideração os princípios de aprendizagem subjacentes aos bons videogames, conforme discutidos por Gee (2003). O linguista articula pressupostos vigotskianos e dos estudos da linguagem, por exemplo. Alguns dos princípios que buscamos incorporar em nossa proposta são expostos a seguir (serão aqui indicados de acordo com a numeração no texto de Gee, 2003, p. 207-212, que explora 36 princípios).

⁹ “*The use of game attributes,*” which includes game mechanics/dynamics, game design principles, gaming psychology, player journey, game play scripts and storytelling, and/or any other aspects of games “*To drive game-like player behavior,*” such as engagement, interaction, addiction, competition, collaboration, awareness, learning, and/or any other observed player behavior during game play “*In a non-game context,*” which can be anything other than a game (e.g. education, work, health and fitness, community participation, civic engagement, volunteerism, etc.)

1. Princípio da aprendizagem ativa, crítica: todos os aspectos do ambiente de aprendizagem (incluindo como os domínios semióticos são desenhados e apresentados) levam em consideração a participação ativa e crítica e não a passividade;
3. Princípio semiótico: aprender sobre e apreciar as inter-relações entre os diversos sistemas simbólicos enquanto um sistema complexo;
4. Princípio de domínios semióticos: a aprendizagem envolve o domínio de esferas semióticas e ser capaz de participar de grupos de afinidade ou grupos relacionados.
6. Princípio de “Moratória Psico-social”: os aprendizes podem ser arriscar sem medo de errar e de punições.
9. Princípio do auto-conhecimento: os aprendizes aprendem não apenas sobre o(s) domínio(s) semióticos mas também sobre si mesmos e suas capacidades atuais e potenciais.
15. Princípio da exploração (*probing*): os aprendizes participam de um ciclo que envolve: explorar, refletir na e sobre a ação, formar hipóteses, explorar o mundo novamente, e assim por diante.
17. Princípio de significados/sentidos situados (na experiência corporificada).
18. Princípio do texto: o(s) texto(s) em inter-relação com a experiência corporificada.
20. Princípio multimodal: os sentidos e o conhecimento são construídos por meio de múltiplos meios e não somente palavras.
33. Princípio de distribuição: os sentidos/conhecimento são distribuídos entre os aprendizes, as ferramentas, símbolos, tecnologias, ambiente.

35. Princípio de grupo de afinidade: os aprendizes se constituem enquanto um “grupo de afinidade”, compartilhando os objetivos, as práticas, as tentativas etc.

36. Princípio do “insider”: o aprendiz não é um mero “consumidor”, mas um “iniciado”, “que é capaz de customizar a experiência de aprendizagem e o domínio/jogo desde o início e ao longo da experiência.”

Gee também trabalha com o conceito de “espaço de afinidade”, que possui onze características (cf. GEE, 2005b, p. 225-228): empreendimento em comum; novatos e ‘mestres’ e todos os outros compartilham um espaço em comum; alguns “portais” (ou portadores) são fortes geradores; a gramática interna do jogo é transformada pela gramática externa; encoraja conhecimento intensivo e extensivo; encoraja o conhecimento individual e distribuído; encoraja o uso de conhecimento disperso; usa e honra o conhecimento tácito; permite diferentes formas e rotas de participação; permite rotas diferentes em direção a status; a liderança é porosa e os líderes são recursos.

2. ELABORANDO O PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO

Antes de discorrermos sobre a gamificação da disciplina, convém explicitar o que motivou a proposta da disciplina em si. A disciplina envolve uma reflexão sobre os métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, buscando verificar como concebem o processo de ensino-aprendizagem, a linguagem, o sujeito e a interação. Existem inúmeras pesquisas que atestam que aquilo que o professor diz fazer ou adotar em sala de aula não se reflete em sua prática. As nossas palavras são traiçoeiras – elas nos traem, nos denunciam - no sentido de que revelam nossas crenças/representações em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, podemos dizer que utilizamos a abordagem comunicativa, que usamos a perspectiva sociointeracionista, que trabalhamos com gêneros do discurso etc. Porém, em nosso discurso aparecem palavras que entram em choque com aquilo que dizemos adotar, como: “assimilar o conteúdo”, “assimilar conceitos”, “absorver o conteúdo”, “treinar”, “transmitir mensagens”, “transmitir conhecimento”, “acumular informações”, “fornecer insumo”, “emissor”, “receptor” etc., que vão então revelando o que consideramos que é ensinar/aprender uma língua. Elas revelam a concepção de linguagem, do processo de ensino-aprendizagem, do papel do aluno e

professor etc. Ou revelam que é preciso uma leitura e análise mais aprofundada (e reflexão) sobre os autores nos quais dizemos nos embasar, para que possamos perceber as diferenças que existem em relação a aspectos que nos parecem semelhantes.

Após esse breve parêntese, voltemos então ao processo de gamificação. Qual seria a motivação para a gamificação de conteúdo ou mesmo de uma disciplina? De acordo com o estudo realizado por Borges et al. (2013, p. 240), os autores dos trabalhos por eles analisados usaram a gamificação objetivando:

(1) aprimorar determinadas habilidades; (2) propor desafios que dão propósito/contexto a aprendizagem; (3) engajar os alunos em atividades mais participativas, interativas e interessantes; (4) maximizar o aprendizado de um determinado conteúdo; (5) promover a mudança de comportamento premiando ações adequadas e penalizando as inadequadas; (6) oferecer mecanismos de socialização e aprendizagem em grupo; e, finalmente, (7) discutir os benefícios da gamificação na motivação dos alunos para propor soluções aos diversos problemas de aprendizagem.

Gamificar implica, dentre outros aspectos, não apenas motivar e engajar, mas repensar a prática, as atividades propostas. Do nosso ponto de vista, implica pensar não somente na mecânica e design de jogos, mas também (e essencialmente) nos princípios de aprendizagem elencados por Gee (2003)¹⁰, dado que estamos pensando em sua aplicação em sala de aula e em proporcionar uma experiência rica. Os alunos devem ter participação ativa, engajada, que favoreça a elaboração conjunta de conhecimento e uma postura crítico-reflexiva. O que então fazer de diferente daquilo que já fazemos? As aulas já previam discussões em pequenos grupos e com toda a sala, apresentação de seminários (objetivando não apenas a pesquisa, reflexão e interação, mas também que os professores fossem se apropriando do gênero apresentação de trabalho científico e aprimorando suas competências em relação à apresentação de trabalhos científicos¹¹), pesquisas etc. e não meramente aulas expositivas pelo professor ou aulas em que o professor dita todo o conteúdo e como esse será ‘explorado’. Essa,

¹⁰ A lista de princípios está disponível em < <http://mason.gmu.edu/~lsmithg/jamespaulgee2print.html>>

¹¹ Elaboramos um formulário de avaliação das apresentações, a ser preenchido pelos colegas após cada apresentação, para que pudéssemos discutir aspectos negativos e positivos. Contudo, essa prática foi abandonada após um período, pois consumia muito tempo em sala de aula. Refletiremos sobre a melhor forma de conduzir essa atividade no planejamento futuro desta disciplina.

no entanto, ainda é uma questão que merece uma reflexão mais aprofundada e mais criatividade na proposta de atividades.

Mas, a ideia inicial foi pensar na elaboração de uma narrativa (reproduzida no Anexo 1) para guiar o conteúdo¹², visando o engajamento dos alunos-professores, fornecer um propósito real e um “cenário” para a nossa jornada (e que servisse de base para a proposta das missões), além de permitir que os professores assumissem um papel de protagonistas no ‘jogo’ (ou uma nova identidade, ou novas posições), o que, ao mesmo tempo faz com que experimentem a sensação de imersão. Nossos objetivos principais eram, portanto, não somente a motivação e engajamento dos professores, mas fornecer outro objetivo para a disciplina que não fosse compreendido meramente como “Certo, vou fazer essa disciplina porque pode contribuir para os meus conhecimentos enquanto professor; porque posso usar na fundamentação teórica; porque meu orientador recomendou; porque preciso dos créditos”. Ao mesmo tempo, buscávamos incitar um deslocamento nas posições de professor e aluno, permitindo que os professores-alunos pudessem se imaginar em outra(s) posição(ões)¹³. Em nosso contexto, pois, além de professores e alunos, eles seriam agora exploradores, responsáveis por ‘resgatar’, construir e, essencialmente, produzir conhecimento, além de compartilhar e refletir criticamente sobre ele. Isso implica, pois, em um trabalho com a própria posição de professor ou sua identidade, tendo em vista que este muitas vezes torna-se um aplicador das teorias existentes e não tem espaço para problematizá-las. Porém, além disso, se ainda não o é, este professor vai se tornar um pesquisador (possivelmente, pois, uma nova posição) e é nesse sentido, também, que a disciplina precisa agir.

Dividimos, então, os métodos e abordagens em períodos de tempo, ou Eras (representando os níveis) a serem explorados, começando com o Método de Gramática e Tradução, e percorrendo o tempo até chegarmos na atualidade sem, no entanto, conceber a

¹² Agradecemos a Antonio Vieira (mestrando na UFSCAR-Grupo GEMInIS), Danielle Q. Tostes e Marco A. P. Tostes, por nos ajudar a ver incongruências na narrativa e à Danielle por ajudar a pensar em questões como pontos de experiência, habilidades, desafios, destravamento de níveis, medalhas (mesmo que não tenhamos implementado tudo).

¹³ Nesse sentido, com certa inspiração nos trabalhos de Hermans sobre o “self dialógico”. Ver, por exemplo, Hermans, 2001.

história como um desfile linear de eventos desconectados entre si¹⁴. Parecia, pois, que uma viagem através do tempo seria uma forma de nos engajarmos nessa jornada. Além disso, há que haver um propósito, uma meta final para o jogo (que esteja aliado aos objetivos da disciplina, o conteúdo que se deseja abordar e os resultados que se espera que sejam alcançados ao final), além de pequenas metas a serem alcançadas ao longo do percurso para que se tenha a sensação de estar avançando em relação à meta final e conseguindo vencer os obstáculos.

Com esses (e muitos outros) aspectos em mente, o enredo do jogo foi apresentado aos professores em uma apresentação *power-point* contendo muitas imagens e algumas animações, para que pudessem “entrar no clima” da história (imersão) que eles então iriam ajudar a desenvolver ao longo da disciplina. O tema ou enredo, segundo Steiner e Tomkins (2004) permite que os participantes vivenciem a narrativa de forma emocional. A história foi elaborada em inglês devido a todos os professores matriculados trabalharem com ensino de língua inglesa.

As atividades centrais eram: (1) a apresentação, pelos *Squads* (grupos), de seminários sobre os métodos/abordagens e discussões sobre as leituras básicas recomendadas (sendo que havia sugestões de leituras complementares, bem como a necessidade de pesquisas complementares); (2) leitura e discussão de textos indicados pela professora ou pelo *Instituto*; (3) resgate de artefatos relacionados ao ensino de língua inglesa em cada Era. Como atividade final, os professores receberam, do Instituto, a incumbência de escrever um artigo, de forma a poderem, dentro da temática da gamificação, partilhar o conhecimento construído com outros professores que então seriam formados por eles (uma nova posição, pois, se apresenta a alguns dos professores: o de professor-formador).

Esclarecemos que era necessário pensar em um ‘ser’ ou instituição com o qual os professores iriam se relacionar e que estivesse acima do professor da disciplina (ou seja, ao

¹⁴ Foi interessante, meses depois, nos depararmos com um artigo de Sherrington, intitulado *Teaching the Timeline: Chronology as Core Curriculum*, onde menciona a importância de compreendermos a sequência cronológica dos eventos e podermos visualizar como os diferentes eventos e as figuras históricas se inter-relacionam. Disponível em: <headguruteacher.com/2014/02/16/teaching-the-timeline-chronology-as-core-curriculum/>

qual esta própria professora estivesse subordinada) e o qual então indicaria as missões, alertaria sobre os perigos a serem enfrentados e quais conhecimentos aconselhavam que fossem construídos para vencê-los e decidiria se todos haviam alcançado o objetivo de cada etapa (ou nível), para dar, portanto, mais sentido à gamificação. Foi então criado o *Institute for Foreign Language Teaching Revival*, que se comunicava com os professores (os *ELT Paladins*) por nosso intermédio ou por meio de comunicação direta (ver um exemplo no Anexo 2) via e-mail. Sugerimos, também, a criação de um grupo no *Facebook*¹⁵ para nos comunicarmos, trocarmos ideias e postarmos material adicional, que uma das alunas-professoras logo tomou a iniciativa de criar.

Tudo foi sendo então pensado em termos da narrativa, do enredo proposto, buscando que fosse crível naquele contexto. Os elementos visuais (como os portais, os monstros, cenas de salas de aula de diversos períodos, cenas de época etc.) foram sendo escolhidos também buscando essa inter-relação e para manter a imersão. Para ampliar um pouco mais a imersão também propusemos o trabalho com a noção de *relics*, ou seja, colecionar itens/objetos ou artefatos (mesmo que somente por imagens) relativos ao ensino de línguas estrangeiras em cada Era. Mesmo um livro didático de 1950, ou até de 1970, é uma relíquia para professores nascidos nas décadas de 80 ou 90. Ao longo de toda a disciplina tudo isso foi sendo articulado com as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de cada método ou abordagem.

Em paralelo, tivemos que ter em mente vários aspectos inerentes a videogames: objetivos e regras claras; como os ‘jogadores’ iriam conseguir pontos de experiência (EXP); os níveis e como passar de nível; se perderiam vidas ou não; se teríamos o conceito de energia; se haveriam classes e avatares; habilidades (*skills*); se trabalharíamos com times, *guilds*, unidades (ou outro termo); como criar a simulação de experiência corporificada; como realizar as atividades de forma mais lúdica; aspectos estéticos; gênero de jogo; como realizar o *feedback*; como demonstrar que haviam atingido o objetivo ou derrotado um monstro, por exemplo; medalhas e *achievements*; recompensas ao longo do ‘jogo’; surpresas e novidades ao longo do percurso; obstáculos, barreiras, desafios, batalhas; a progressão de dificuldade; sensação de imersão; controle (como os ‘jogadores’ podem influenciar o ambiente do jogo) e agência do ‘jogador’; novos personagens que poderiam surgir no percurso; como proporcionar o

¹⁵ <https://www.facebook.com/groups/473511316135105/?ref=bookmarks>

desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas; como usar o que se vai aprendendo no ‘jogo’; interatividade e cooperação, dentre outros.

Um dos problemas encontrados é a forma do professor e do *gamer* raciocinarem. O professor pensa no objetivo (trabalhar determinado conteúdo), na tarefa ou atividade (o quê e como será desenvolvido para que haja a produção de conhecimento) e no resultado (a parte avaliativa em termos de aprendizagem, muitas vezes resultando em uma nota). Ou seja, objetivo – atividade – resultado. O *gamer*, por sua vez, pensa no propósito ou objetivo da missão que pretende realizar (e a melhor forma de realizar as atividades ou superar os obstáculos que o compõem) tendo em vista suas metas. Ou seja, pensa naquilo com o qual aquela atividade vai contribuir (destravar um nível novo, receber alguma vantagem ao completar o objetivo, vencer um inimigo para ter acesso a alguma outra coisa etc.) além daquilo que vai ganhar ao completá-la e que possa ser usado futuramente (além da própria motivação da realização da atividade: por ser interessante para o desfecho da estória, por ser algo novo, pelo desafio etc.). Acreditamos que nossa elaboração ainda foi um tanto insipiente nesse sentido.

Aparentemente, as perspectivas não parecem tão diferentes, contudo, no momento de elaborar a sequência de atividades, da premiação, da passagem de níveis, o professor precisa ter cautela para que tudo se configure mesmo como um jogo e não meramente como um ‘rascunho’ de jogo. Então o que o professor precisa ter em mente é: qual o propósito para o aluno realizar determinada atividade? Por que ele faria aquilo? O que ele vai ganhar fazendo aquilo (e não a nota...). A aprendizagem que está sendo construída precisa servir para fazer algo no ‘jogo’. O que motivará o aluno a se empenhar ao máximo para realizar determinada atividade? Além disso, aquilo que eles vão ganhar como recompensa, tem que ser algo que eles realmente irão usar dentro do ‘jogo’. Esse último aspecto também ficou falho.

Assim, os professores iniciaram sua jornada no tempo. A chave para atravessar o primeiro portal, para explorar o período em que o método predominante era o da Gramática-Tradução, havia sido obtida por colaboradores do Instituto e então entregue a nós. As chaves para atravessar os outros portais eram então obtidas ao se vencer algum desafio, elaborar uma “poção” ou vencer uma batalha contra algum Monstro.



Figura 1: Exemplo de Portal

Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/464785624017782236/>

2.1. OS DESAFIOS

Para que pudéssemos passar pelo portal, era necessário não apenas conseguir a chave para destravá-lo, mas também vencer um desafio ou uma batalha ou fazer algo para ativá-lo. Para atravessar o segundo portal, foi necessário vencer o *Anti-scrutiny Monster*, preenchendo uma tabela (contendo categorias preparadas por esta professora) comparando aspectos do método de Gramática-Tradução e o Áudiolingual. Esse Monstro acabou sendo algo a ser enfrentado em quase todos os níveis (ou seja, sempre era necessário que os *Squads* preenchessem as tabelas referentes aos métodos/abordagens apresentados).



Figura 2: Exemplo de monstro

Fonte: <http://www.zastavki.com/eng/Games/wallpaper-47497.htm>

Para atravessar o terceiro portal, além de derrotar o Monstro, precisávamos decifrar a combinação do portal, escrevendo a combinação correta de símbolos (ou seja, palavras-chave de acordo com os métodos que havíamos abordado). Tal combinação, elaborada por cada *Squad*, era então avaliada pelos outros, a fim então de se chegar a um consenso sobre qual seria a mais representativa. A ideia inicial era trabalhar com a elaboração de uma poção, mas, tendo em vista que em outra disciplina que estavam cursando o foco era a escrita acadêmica, a elaboração de artigos, decidimos optar pelas palavras-chave. Isso evidencia a flexibilidade necessária para a elaboração de um conteúdo engajante e pertinente para as necessidades de cada turma, se desejamos maximizar o potencial educativo.

Em outra ocasião, um Monstro teve um acesso de fúria e destruiu o portal. Para consertá-lo foi então necessário usar itens das referidas tabelas. Essa foi uma forma de implementar o elemento surpresa (ainda que negativamente) e não cair na rotina apresentação, discussão, desafio, abrir/passar pelo portal e entrar na nova Era (nível). Foi também uma forma de gerar um propósito retroativo para algo que havia sido apresentado e discutido em sala, reforçando a ideia de que todo o conhecimento elaborado nas atividades/*quests* pode ser aproveitado no futuro, gerando um senso de propósito e motivação para realizar atividades futuras (evidenciado, pois, que elas podem ser necessárias no futuro). Por vezes as batalhas com os Monstros envolviam aspectos discutidos em sala, como quando discutimos Krashen e Vygotsky e tivemos que travar uma batalha com o *The Common Sense Monster*.

Reconhecemos, contudo, que faltou tempo e criatividade para trazer mais elementos surpresa. Além disso, muito não foi implementado, como *achievements* individuais e níveis individuais de “habilidades” que havíamos imaginado. Outros fatores contribuíram para que alguns aspectos fossem deixados de lado. Como era a nossa primeira experiência com a disciplina, o tempo que havíamos calculado para as atividades revelou-se um tanto ‘otimista’. Ao mesmo tempo, os professores cursavam mais duas disciplinas, resultando em uma carga de leituras bastante alta e algumas atividades imaginadas não foram completamente implementadas (como as Linhas do Tempo e O Diário de Viagem, por exemplo), pois exigiam ainda mais tempo fora e dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um retrospecto, acreditamos que tenha sido uma experiência válida, apesar de não termos conseguido implementar tudo o que havia sido imaginado. Retomando alguns elementos já mencionados ao longo do texto podemos citar: falta de um número maior de elementos surpresa; *achievements* individuais; níveis de ‘habilidades’ individuais e pontuações individuais; o uso das ‘habilidades’ individuais ou objetos mágicos adquiridos para poder passar para a próxima Era; variedade maior de desafios/batalhas; medalhas referentes a diferentes *achievements*. Mesmo o número de Eras acabou sendo reduzido para não cair em uma rotina monótona e também porque os desafios para passar para a próxima Era demandavam bastante tempo em sala, sendo necessário agora refletir sobre esse aspecto com bastante cuidado.

Outro aspecto negativo é que os pontos de experiência (EXP), acabaram se tornando parte da média final e, como dissemos, não houve uma pontuação individual em termos de desempenho nas atividades, nem na progressão em direção a determinadas ‘habilidades’ ou por um destaque em relação a algum tipo de desempenho ou característica peculiar.

Mas, no que tange aos aspectos positivos, várias foram nossas surpresas em relação aos professores nesse processo. O primeiro *Squad* (grupo) a apresentar seu seminário, não apenas havia escolhido um nome e um emblema para o *Squad*, mas havia confeccionado camisetas com o nome, emblema e fotos dos membros¹⁶. Havia também trazido prêmios para dar à sala caso solucionássemos o desafio proposto. Isso de certa forma instaurou um modo de agir para todos os *Squads*. Após fazerem a apresentação de seu método ou abordagem, eles mesmos apresentavam um desafio para todo o grupo, ou faziam algum tipo de competição entre grupos e entregavam um prêmio àqueles que conseguissem solucioná-lo (marcadores de livro personalizados, lápis, variados tipos de doces, “cápsulas” em que estavam as mensagens truncadas encontradas no espaço etc.).

¹⁶ Salientamos que ter um nome para o *Squad* e fazer avatares, era opcional; tanto que nenhum grupo criou avatares para os membros, mas todos criaram um emblema para seu *Squad*.

Os professores mostraram sua criatividade ao propor os desafios, sempre em forma de jogo ou envolvendo algum tipo de competição e todos participavam ativamente dos jogos, buscando solucioná-los. Foram diversos tipos de atividades/jogos que ficam também como ideias e experiências a serem transpostas para outros contextos.

Além disso, um *Squad* em particular contribuiu também para a própria narrativa, implementando elementos da série *Jornada nas Estrelas* tanto ao apresentar sobre o método, como para os desafios em forma de jogo. Os professores também fizeram uso de sua criatividade e usaram sua diversificada experiência, criatividade e diferentes habilidades nas apresentações. Uma das professoras, não podendo estar presente no dia da apresentação de seu *Squad* (que era sobre a teoria de Krashen), preparou e enviou um vídeo no qual relatou que sua ausência se devia ao fato de estar na Califórnia, participando de um seminário com Stephen Krashen. Tendo em vista esses aspectos, bem como o empenho ao apresentar e demonstrar como os métodos e abordagens são trabalhados em sala de aula, acreditamos poder afirmar que o princípio de “grupo de afinidade” foi alcançado. O que pontuamos até o momento demonstra um alto nível de engajamento da turma com o conteúdo e nossa proposta, algo que favorece o interesse, o empenho, a troca de experiências e impulsiona a elaboração conjunta de conhecimento.

Ao mesmo tempo, podemos perceber como a elaboração de conhecimento foi realmente sendo vivenciada, sentida, experimentada, pelos professores. Foi interessante (e agradável) perceber que com o passar das semanas os professores foram realmente “entrando no clima” da narrativa e eles mesmos a exploravam e ampliavam e até mesmo brincavam, como com a questão dos Monstros. Eles os usavam para algo que não corria conforme o esperado ou quando, por exemplo, algum dos equipamentos necessários para a apresentação não funcionavam. Naquele momento entrava em ação o *Anti-Tech Monster*. Mesmo os momentos embaraçosos ou geralmente frustrantes e irritantes ao se lidar com equipamentos que “resolvem não funcionar”, o que costuma criar ansiedade, uma atmosfera negativa, pesada, tornaram-se leves, divertidos.

Uma de nossas preocupações era exatamente a “suspensão de descrença”¹⁷ (fazer de conta que é real), o engajamento textual dos ‘gamers’, seu(s) ato(s) de interpretação. Percebemos, pois, que os professores tiveram a sensação de imersão, ou melhor, houve a “suspensão de descrença”.

Ao mesmo tempo, pudemos perceber que houve espaço para a agência (e interação) dos sujeitos tanto na preparação e apresentação dos seminários (visto que além dos textos base indicados eles precisavam buscar outros textos; na forma como apresentaram como cada método ou abordagem funcionava; nos recursos tecnológicos utilizados nas apresentações; na escolha do visual de suas apresentações em *power-point*; nas atividades-jogo que propunham após as apresentações), quanto na continuidade da narrativa e também ao acrescentarem novos elementos à narrativa. A esfera de ação dos professores se ampliou. Como bem aponta Gee (2005a, p. 35), os ‘jogadores são produtores, não apenas consumidores; eles são “escritores”, não apenas “leitores” [...] Os jogadores ajudam a “escrever” os mundos nos quais vivem – na escola, eles deveriam ajudar a “escrever” o domínio e o currículo que estão estudando’. Isso, ao mesmo tempo, dá aos alunos uma “sensação real de agência e controle e um senso real de propriedade sobre aquilo que estão fazendo” (GEE, 2005a, p. 36).

Observamos, ainda, que dentro desse Espaço Social Semiótico (cf. GEE, 2005b, p. 223), criamos, em certa medida, um espaço de afinidade (GEE, 2005b). Além disso, esse processo coloca em cena o uso integrado de recursos tecnológicos e a questão dos múltiplos letramentos e dos letramentos digitais.

Mas as surpresas ultrapassaram a disciplina em si. Uma professora, que a princípio disse ser resistente a mudanças, gamificou sua aula em um curso de Inglês para Fins Específicos em um curso de Medicina, buscando não apenas motivar e engajar seus alunos, mas, ao invés de apresentar o conteúdo, fazer com que fosse sendo elaborado por eles, em um clima positivo de competição e construção conjunta de conhecimento. Outra professora transformou as atividades (projetos) do semestre em missões.

¹⁷ Em inglês, “suspension of disbelief”, termo cunhado pelo poeta e filósofo Samuel Taylor Coleridge em 1817, na obra *Biographia Literaria*. Esse conceito é retomado e discutido por Brown (em sua tese de doutorado, 2012), que afirma que “Suspension of disbelief is a fundamental precondition to engagement with games.” (p. 14)

E, por fim, descobrimos que da mesma forma que ocorre com um jogo, é preciso ter uma versão teste e ir fazendo as correções necessárias ao ir implementando e verificando os resultados e mudando novamente, e assim por diante (a pesquisa-ação). Só que, ao contrário de um jogo, esse ciclo de elaboração, na Educação, na pesquisa-ação, é infundável, pois os sujeitos da experiência são únicos, e esse 'jogo', se tomado enquanto enunciado (BAKHTIN, 1992), será sempre irrepitível. Não desconsideramos, contudo, que a experiência de cada sujeito com um jogo é sempre singular, única e irrepitível.

REFERÊNCIAS

ALLMER, M. The 13 basic principles of gameplay design. **Gamasutra**, 2009. Disponível em <http://www.gamasutra.com/view/feature/132341/the_13_basic_principles_of_.php>. Acesso em 24 ago. 2015.

ANDRADE, J. O.; CANESE, M. Um sistema Web Gamificado para a aprendizagem de Lógica Formal. **Anais do SBIE**, 2013 – XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. p. 426-435. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2521/2179>>. Acesso em 06 jun. 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BITENCOURT, R. B. Experiência de gamificação do ensino de Licenciatura em Computação no Sertão Pernambucano. In: XIII SBGames (XIII Simpósio Nacional de Games e Entretenimento Digital), 2014, Porto Alegre-RS. **Anais...**, Porto Alegre-RS:PUCRS, 2014. p. 593-596. ISSN: 2179-2259. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2014/files/papers/culture/short/Cult_Short_1_Experiencia%20de%20gamificacao%20do%20ensino_p593-596.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BORGES, S. de S. et al. Gamificação aplicada à Educação: um mapeamento sistemático. In: II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013) e XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2013), 2013, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP. p. 234-243. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/issue/view/78>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

BROWN, D. W. **The suspension of disbelief in videogames**. Tese (doutorado em Filosofia), Londres: Universidade de Brunel, 2012. 254 p.

DETERDING, Sebastian et al. Gamification: Toward a Definition. In: **CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts**. Vancouver, Canadá, 2011. Disponível em <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FABRICATORE, C. Gameplay and game mechanics design: a key to quality in videogames. **OECD** (The Organization for Economic Co-operation and Development). Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/ceri/39414829.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015.

FRANÇA, R. M.; REATEGUI, E. B. SMILE-BR: aplicação de conceitos de gamificação em um ambiente de aprendizagem baseado em questionamento. **Anais do SBIE**, 2013 – XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. ISSN 2316-65330. p. 366-375.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

_____. Good video games and good learning. **Phi Kappa Phi Forum**, vol. 85, no. 2, 2005a, p. 33-37. Disponível em: <[http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/2380/mod_resource/content/0/ceit706/week7/Paul Gee.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/2380/mod_resource/content/0/ceit706/week7/Paul%20Gee.pdf)><<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2014.

_____. Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From the Age of Mythology to today's schools. In: Barton, D.; Tusting, K. (eds.) **Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005b.

HERMANS, H. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. **Culture & Psychology**, v. 7(3), p. 243-281, 2001.

JUCÁ, P. M.; ROLIM, G. F. **Gamificação na disciplina de Empreendedorismo**. Disponível em <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/wei/2013/0012.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

LUCAS, A. Afinal, o que é Gamificação? GUEIME, 2015. Disponível em <<http://www.gueime.com.br/artigos/afinal-o-que-e-gamificacao>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

ROLLINGS, A.; ADAMS, E. Attempting to define gameplay. Disponível em: <<http://www.peachpit.com/articles/article.aspx?p=98123&seqNum=2>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of Play: game design fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2004.

STEINER, K.E.; TOMKINS, J. Narrative Event Adaptation in Virtual Environments. In: **IUI'04: Proceedings of the 9th International Conference on Intelligent User Interfaces**, p. 46-53, New York, NY, USA, 2004, ACM Press. Disponível em: <<http://delivery.acm.org/10.1145/970000/964453/p46-steiner.pdf?key1=964453&key2=8654055721&coll=GUIDE&dl=GUIDE&CFID=92527425&CFTOKEN=74453275>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

WU, M. What is Gamification, really? **Lithium – Science of Social blog**, 2011. <<http://community.lithium.com/t5/Science-of-Social-blog/What-is-Gamification-Really/bap/30447>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

ANEXO 1

The ELT Paladins: Rescuing English Language Teaching

The year is now 2175.

The world has been through a lot of turmoil over the past 150 years: wars, economic crises, climate changes, natural disasters, disease outbreaks. It is not the same world people knew over a century ago. Billions of people have died and many countries plunged into poverty. Nevertheless, over the past decades some countries managed to restore relative stability, recover economy (to some degree) and trade between countries started developing again.

However, the problem is: caught in this global turmoil was Education. There were more pressing matters to be solved, investments had to be concentrated in other areas. Education was then given little attention and the remaining teachers did what they could do, concentrating efforts in Basic Education. Part of the attention went to knowledge related to basic survival and to bringing back basic knowledge in the areas of health care, mechanics, physics, electricity and power supply and food growth.

Needless to say, foreign language teaching was practically abandoned. Borders had been closed, trade between countries had been highly reduced, cultural exchange was rare, traveling abroad for a vacation was something practically unfeasible and going to another country for scientific events was something very few people, from very selected countries, could afford.

Adding to that, schools and libraries were destroyed or burned down in wars or just abandoned... all those books... all the knowledge therein... simply disappeared or was left to rot. Obviously, the Internet was also affected and few people had access to it. Besides, much of what was stored online or in clouds has been lost. That means that much of the knowledge in paper or in the virtual space disappeared. Most of what people know nowadays was passed from one generation to another. As few of the original works were available and few people had access to them, the result was the vulgarization of the knowledge which had been accumulated over centuries, especially since the end of the 19th century.

But due to changes in economy in the past decades and commercial trade between certain countries, the need for the English language has risen again. Thus, the recently organized *Institute for Foreign Language Teaching Revival* believes your country urgently needs to prepare teachers in a scenario where the knowledge about teaching-learning foreign languages has mostly been forgotten or ignored.

However there are forces that are against this. They do not want the population to have access to knowledge, as this will endanger their maintenance in power.

But, “what does all that have got to do with me?”, you might be asking...

You’re a group of explorers! Your purpose is to travel to eight distant Eras and *rescue the history of English Language Teaching*.

Your main mission is to analyze the contributions of past methods and approaches and make connections between the language concepts and teaching-learning concepts underlying them. It is also part of your mission to search for and retrieve ancient relics and artifacts related to foreign language teaching so that courses for teachers can then be developed.

You’re divided into several *squads* comprising curators, wardens, librarians, English language guardians, teachers, psychologists, archeologists, computer geeks and looters. You’ll travel to different periods in time trying to gather, scavenge and salvage as much as you can so that you can go back to your country and develop courses to prepare future teachers and help them develop materials, resources, activities to be used by future language learners. You have to think of the following questions: What did it mean to learn another language in that period? How did people conceive language? How did people view the teaching/learning process? What did they use in order to teach languages? What did they do in class? What was the role of teachers, students, materials?

But... along the way you'll be facing different kinds of perils and challenges. You will encounter enemies which will try to imprison, deceive, misdirect or befuddle you, so that you cannot continue your journey and explore the other Eras. They'll be lurking, peeping, waiting for the right moment to attack... You'll have to use the knowledge you constructed to defeat these enemies and move on.

Your main Mission is to explore the 8 Eras (corresponding to a different period in time/History) and gather as much information and relics as you can. You'll travel into different periods in time by means of a portal, which you'll have to activate once you have successfully accomplished certain missions, quests and/or won battles. Only then you'll be able to move to the next Era and continue your journey. You must also have a certain number of experience points (EXP) and a certain skill level to move to the next Era (or level).

How it works:

The *aim* is to explore *the 8 Eras* (each one corresponding to a different period in time/History).

Part of the tasks will be carried out by the Squads and specific quests or challenges will be done individually.

How to get EXP:

SEMINARS: each Squad will present their findings on a specific assigned topic. The EXP rewarded to a specific Squad will be shared with the whole group.

Mastering skills: There are 3 *Schools of Thought* you can belong to:

1. Methods and Approaches;
2. Linguistic Theories;
3. Learning Theories

Everyone has to reach a minimum level of expertise in each school for us to be able to move on, however you can choose which one(s) you want to master and to what level you want to do that. But don't forget that it is your skill level which will allow you to endure the rough transition between the portals that are linked to certain Eras.

Summing Up:

The Main Expectations from the Institute are for you to:

1. Discover documents about past methods and approaches.
2. Make connections between the language concepts and teaching-learning concepts underlying them.
3. Search for and retrieve ancient relics and artifacts related to FL teaching
4. Complete the 3 Timelines
5. Write a **Travel Journal**
6. Prepare a **paper** on a specific topic.

What do we have? (Inventory)

- (1) A partial 'Timeline' of the History of Teaching English as a Foreign Language
- (2) A partial 'Timeline' of the History of Linguistics
- (3) A partial 'Timeline' of the main trends in Psychology
- (4) Some books and articles which have already been recovered by some guardians and archeologists
- (5) Internet access (which computer geeks managed to restore for us)

ANEXO 2



Dear ELT Paladins,

We are pleased to announce that we are making great efforts in order to bring you a guest from the 20th century, who attended a Master's program in the USA.

A team of scientists is now trying to configure the portal so that he can safely cross over and meet you on Friday, June 12th.

While the scientists work on the portal, our warriors are backing them up and fiercely battling our enemies surrounding the gate. We are confident they will be able to defeat them and hopefully we will suffer no casualties. However, as we draw closer to our Era, our enemies are more and more attentive, watching our every move, gathering forces and making alliances in their desperate attempts to defeat us.

Do not forget that there are political forces that want to prevent us from elaborating and spreading knowledge. "The powers that be" are consorting with all kinds of mercenaries, scumbags and bounty hunters in an effort to prevent us from accomplishing our goal.

But do not despair, our spies and scouts have relentlessly been working very hard and have managed to get some more intel so you can be ready to face more battles in the future.

Thus, for you to be prepared for the battles ahead, we recommended your counselor/coordinator to approach the following topics on your next meeting:

- the implications of Vygotsky's theory for foreign language teaching
- the notion of ZDP contrasted with Krashen's input + 1
- the contribution of Austin (author of "How to do things with words") and Searle

(Speech act theory) to language studies and language teaching.

Wishing you all have a fruitful and efficacious meeting,

Sincerely,

The Institute for Foreign Language Revival

Karin QUAST

Possui graduação em Letras: Português/Inglês pela UNIVAP (1980), Especialização em Língua Inglesa pela UNITAU (2001), Mestrado em Linguística Aplicada pela UNITAU (2003) e Doutorado em Educação pela UNICAMP (2009). Atualmente atua no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UNITAU e no curso de Especialização em Língua Inglesa da mesma universidade. Tem experiência de mais de 35 anos no ensino da língua inglesa em cursos de línguas, empresas e cursos de graduação. Suas pesquisas envolvem as concepções de ensino-aprendizagem, linguagem, sujeito e interação no ensino de línguas estrangeiras, a ludicidade (jogos, narrativas, gamificação) no ensino de línguas, jogos e argumentação e formação de professores.