



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
LICENCIATURA EM INFORMÁTICA

RAFAEL LUIZ FERNANDES GÓES
TAYANE LARISSA QUEIROZ BARROS

Sala de aula como experiência gamificada com enfoque na Língua Inglesa.

MACAPÁ
2018

RAFAEL LUIZ FERNANDES GÓES
TAYANE LARISSA QUEIROZ BARROS

Sala de aula como experiência gamificada com enfoque na Língua Inglesa.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do *Amapá* – IFAP, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Informática,
Orientadora: Prof.^a Ma. Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães.


MACAPÁ
2018

RAFAEL LUIZ FERNANDES GÓES
TAYANE LARISSA QUEIROZ BARROS

Sala de aula como experiência gamificada com enfoque na Língua Inglesa.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do *Amapá* – IFAP, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Informática,
Orientadora: Prof.^a Ma. Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LUCIANA CARLENA CORREIA VELASCO GUIMARÃES
Data: 18/03/2025 16:22:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ma. Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães



Prof. Me. Allan Meira de Medeiros

Documento assinado digitalmente
 MARIA LUCIENE DE OLIVEIRA LUCAS
Data: 25/03/2025 17:39:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ma. Maria Luciene de Oliveira Lucas

Aprovado (a) em 28/06/2018

Conceito / Nota: 9,0

Biblioteca Institucional - IFAP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- B277s Barros, Tayane Larissa Queiroz
 Sala de aula como experiência gamificada com enfoque na Língua
 Inglesa / Tayane Larissa Queiroz Barros, Rafael Luiz Fernandes Góes. -
 Macapá, 2018.
 44 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Instituto Federal de
 Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá,
 Licenciatura em Informática, 2018.
- Orientadora: Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães.
1. gamificação. 2. ensino de línguas. 3. educação pública. I. Góes, Rafael
 Luiz Fernandes . I. Guimarães, Luciana Carlena Correia Velasco, orient. II.
 Título.
-

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecemos a Deus por nossas vidas, famílias e amigos, por nos conceder saúde e força para superarmos as dificuldades.

Às nossas mães, Sra. Maria Cristina Fernandes Góes e Sra. Leliane da Silva Queiroz Mascarenhas, pela educação e pelo apoio incondicional ao longo de toda essa jornada.

Em especial, às nossas queridas e estimadas avós, Sra. Maria Santana Fernandes e Sra. Francisca da Silva Queiroz, que, apesar de todas as adversidades, sempre nos fortaleceu e foi uma figura essencial em nossas vidas.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu pai Adelto Nunes Barros, cujo apoio incondicional e incentivo constante foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sua confiança em mim e suas palavras de encorajamento me motivaram a superar os desafios e a persistir em busca dos meus objetivos.

Agradecemos também a esta egrégia Instituição, pelo ambiente criativo e acolhedor proporcionado pelo corpo docente, pela direção e pela administração, que nos abriram novos horizontes, fundamentados na confiança, mérito e ética.

À nossa orientadora, Prof^a. Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães, pelo apoio, suporte, confiança, e pelas valiosas correções e incentivos ao longo deste trabalho.

Por fim, nosso sincero agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte de nossas formações.

“Conhecimento não é aquilo que você sabe, mas o que você faz com aquilo que você sabe.”

Aldous Huxley

RESUMO

Este trabalho investiga o processo de gamificação no ensino de línguas estrangeiras, com foco no ensino de inglês em escolas públicas GEA (Governo do Estado do Amapá). Entendida como a aplicação de elementos e mecânicas de jogos em contextos educacionais, a gamificação é explorada como uma alternativa para superar desafios como infraestrutura precária e escassez de recursos. O estudo ressalta a relevância dessa abordagem para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, oferecendo uma experiência de aprendizagem mais eficaz e dinâmica. Nesse contexto, o educador assume o papel de designer de jogos, sendo essencial para criar um ambiente educacional envolvente e adaptado às necessidades dos estudantes. Os resultados sugerem que, apesar das limitações enfrentadas pelo ensino público, a gamificação, quando bem implementada, pode gerar benefícios significativos, tornando o aprendizado do inglês mais prazeroso e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico. Este estudo reforça a importância de estratégias inovadoras na promoção da educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: gamificação; ensino de línguas; motivação; engajamento; educação pública.

ABSTRACT

This study investigates the gamification process in foreign language teaching, with a focus on English instruction in public schools in the State of Amapá, Brazil. Gamification, defined as the application of game elements and mechanics in non-game contexts, is analyzed as an alternative to overcome challenges such as inadequate infrastructure and a lack of resources in schools. The study emphasizes the role of gamification in boosting students' motivation and engagement, offering a more effective and dynamic learning experience. In this context, the educator plays a key role, comparable to that of a game designer, in fostering an engaging and student-centered educational environment. The findings suggest that, despite the limitations of public education, gamification, when thoughtfully implemented, can yield significant benefits, making English learning more enjoyable and productive while enhancing students' academic performance.

Keywords: gamification; language teaching; motivation; engagement; public education.

LISTA DE SIGLAS

GEA	Governo do Estado do Amapá
EA DICE	Electronic Arts Digital Illusions Creative Entertainment AB

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL DE LITERATURA	12
2.1	Conceituação do Processo Gamificado	12
2.2	Finalidades do processo de gamificação	14
2.3	Méritos da contextualização do processo de gamificação	16
2.4	Processos de gamificação escolar na Língua Inglesa	17
2.5	Elementos do processo gamificado	18
3	PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO	21
3.1	Noção da função do educador de língua inglesa	22
3.2	Concepção de Aprendizado dos discentes	23
3.3	Aplicabilidade do processo gamificado	25
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	33
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
	REFERÊNCIAS	37
	APÊNDICE 1 – Questionário 01	42
	APÊNDICE 2 – Questionário 02	43
	APÊNDICE 3 – Questionário 03	44

1 INTRODUÇÃO

O estudo em questão aborda um tratado acadêmico elaborado com uma abordagem específica, situando-se qualitativamente no contexto escolar. A proposta é transformar a sala de aula em uma experiência gamificada com foco no ensino da língua inglesa. De maneira análoga à multidisciplinaridade, o processo gamificado compartilha características semelhantes, com o objetivo de instrumentalizar a dinâmica das atividades em sala de aula, centrando-se no ensino do idioma e destacando a aplicação do conceito de gamificação no ensino de línguas. Este enfoque enfatiza três fundamentos essenciais: motivação, habilidade e aprendizagem.

A essência da gamificação reside na incorporação de elementos dos jogos e aspectos motivacionais, permitindo analisar as emoções que os jogos evocam nos participantes por meio de produtos e ambientes. Como apontado por Werbach e Hunter (2012, p. 25), "o engajamento pode ser medido pelo tempo em que o jogador estabelece uma quantidade significativa de conexões com outros jogadores ou ambientes", o que é fundamental para que o jogador sinta que faz parte de algo maior, aumentando sua dedicação e envolvimento nas atividades propostas.

A gamificação facilita o acesso dos aprendizes à educação, sempre atuando em prol do participante, servindo como um estímulo organizado para resolver desafios e aprimorar processos, com foco em impulsionar e encorajar o progresso em direção a um objetivo específico. A gamificação envolve o engajamento emocional dos participantes, proporcionando um grau de certeza objetiva, garantia, proteção e segurança para formar um ambiente propício ao engajamento motivacional de cada membro no processo em questão.

O processo gamificado deve observar alguns princípios delineados por Ark (2011), tais como desafios conceituais, fracasso produtivo, calibração cuidadosa, estímulo à persistência, construção da confiança, melhoria da motivação intrínseca, acessibilidade e aprendizado envolvente. Estes princípios são fundamentais para o ensino da língua inglesa, que será o foco de nossa análise da problemática abordada neste trabalho.

Gee (2007, p. 5) destaca que os jogos podem oferecer um ambiente de aprendizagem que estimula a resolução de problemas e o pensamento crítico, permitindo que os participantes explorem e desenvolvam habilidades de maneira dinâmica. Essa perspectiva está alinhada com o conceito de gamificação, que visa criar experiências de aprendizagem imersivas e motivadoras.

Além disso, Vygotsky argumenta que a aprendizagem é um processo social e interativo, onde o diálogo e a colaboração entre os alunos são fundamentais para o desenvolvimento das

competências linguísticas (Vygotsky, 1984). Isso reforça a importância de ambientes gamificados que promovem a interação e colaboração, facilitando o processo de aquisição da língua.

O objetivo principal é estabelecer bases sólidas sobre os pilares que sustentam o tema em questão, visando situar os termos da discussão sobre a utilização de ferramentas que permitam a aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, de maneira colaborativa. Isso porque alunos de diferentes origens têm a capacidade de desenvolver suas habilidades comunicativas na língua-alvo por meio de interações. Conforme Lave e Wenger (1991, p. 98), a aprendizagem é mais eficaz quando ocorre em contextos que simulam práticas reais e autênticas.

2 REFERENCIAL DE LITERATURA

2.1 Conceituação do Processo Gamificado

O processo de gamificação representa uma ferramenta valiosa para avaliar e aprimorar o uso de elementos e mecânicas de jogos em contextos educativos, como a sala de aula, especialmente no ensino de língua inglesa. Segundo Kapp (2012), a gamificação na educação pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos ao incorporar elementos de jogos no processo de aprendizagem. A respeito disso, Freire argumenta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996). A gamificação, nesse sentido, oferece um ambiente que potencializa a aprendizagem ativa e colaborativa, características centrais na abordagem freiriana.

Para prosseguirmos, é fundamental compreender a origem do termo “gamificação”. Segundo Rodríguez e Santiago (2015), o termo “gamification” foi primeiramente cunhado por Nick Pelling em 2002. Por outro lado, Deterding et al. (2011a) contestam a visão de Rodríguez e Santiago, afirmando que o termo surgiu na indústria de mídia digital, com os primeiros usos documentados datando de 2008. Por outro lado Martín-Hernández et al. (2021) defendem que foi Nick Pelling, de fato, quem cunhou o termo o termo gamificação para se referir ao uso do jogo em outros contextos que não o do jogo. Contudo, muitos autores e pesquisadores do tema concordam que o termo só ganhou popularidade em meados de 2010, impulsionado por palestrantes em apresentações TED, como Jesse Schell e Jane McGonigal.

Portanto, a aplicação da gamificação em sala de aula com foco na língua inglesa não deve ser vista como uma novidade, mas sim como uma abordagem que reúne esses elementos de forma envolvente sob o conceito único de gamificação. Isso se deve ao fato de que os relacionamentos, dependências e usos desses elementos ou mecânicas visam resolver problemas práticos e estimular o engajamento de um público específico. Nesse contexto, McGonigal discute como os jogos podem ser usados para melhorar a educação e outras áreas da vida, argumentando que os jogos têm o poder de transformar a maneira como aprendemos e interagimos com o mundo (McGonigal, 2011). Segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento cognitivo é mediado pela interação social, sendo o conhecimento construído coletivamente e posteriormente internalizado pelo indivíduo. A gamificação, ao promover a colaboração entre alunos, alinha-se diretamente com essa perspectiva.

O processo de gamificação, aliado aos princípios do ensino de língua inglesa em sala de aula, é influenciado não apenas pelos princípios já estabelecidos, mas também por uma

possibilidade que vai ao encontro desse argumento, fornecendo aos alunos uma experiência única de estudo ao questionar as relações entre elementos de jogos e suas aplicações em componentes, segmentos ou áreas, auxiliando os responsáveis pelo processo de gamificação na seleção dos elementos de jogos mais relevantes e apropriados para seu contexto. Nesse sentido, a configuração da gamificação envolve uma série de elementos interligados que ocorrem durante a experiência do jogo.

Kapp (2012), ao discorrer sobre o processo de gamificação em sala de aula com foco na língua inglesa, habilmente correlaciona os princípios que regem a mecânica do jogo e da gamificação, conforme descrito por Salen e Zimmerman (2003). O cenário em que o conteúdo é apresentado simula ou evoca a imersão/simulação de um jogo desafiador em uma atividade real e em um contexto baseado em design de jogos. A experiência vivenciada pelo jogador é percebida esteticamente e influencia sua disposição para aceitar uma situação real como um jogo digital.

Nesse contexto de gamificação, a realização das tarefas é transformada em elementos de jogos, os quais são utilizados em diversos jogos. Isso destaca a importância da gamificação no contexto ou sistema em que é empregada, reforçando a imersão e a aceitação das atividades como se elas fossem parte de um jogo digital. Nesse sentido, Juul (2005) explora como os jogos combinam elementos fictícios com aspectos do mundo real, proporcionando uma base sólida para compreender a gamificação em contextos educacionais. Isso significa que um jogo contém elementos de uma situação real ou a essência da situação, mas não é uma réplica exata. Kapp (2012) cita como exemplo o jogo Monopoly (Parker Brothers, 1935), que imita um pouco da essência de transações imobiliárias e negócios, mas não é um retrato fiel dessas transações.

Dessa forma, a execução de uma atividade por meio de um exercício gamificado busca inicialmente estimular a imaginação sobre uma situação cotidiana e, principalmente, transformar uma atividade simples em uma que envolva elementos de competição, colaboração, análise e narrativa. É por meio do processo de gamificação, como um procedimento sistemático e mecanizado, que o comportamento do participante se assemelha à ação de se imaginar dentro de um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas da prática de jogar em um contexto que vai além do próprio jogo.

Nesse processo gamificado, Ryan e Deci (2000) discutem a importância da motivação intrínseca e extrínseca no engajamento dos participantes, investigando se a atuação do participante se afasta ou não de sua finalidade, avaliando a motivação e o engajamento do interesse público. Segundo Deterding et al. (2011), a gamificação envolve a aplicação de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos. Isso indica que a

gamificação utiliza os mecanismos de jogos para resolver problemas, mas não se limita a simular um jogo, e sim emprega os elementos mais adequados, como mecânicas, dinâmicas e estéticas, para proporcionar as mesmas vantagens alcançadas por meio da prática de jogos, tais como a percepção de habilidades que os participantes consideravam ter, mas que passam a desenvolver por conta da prática em jogos.

De acordo com Schell (2020), os jogos possuem o potencial de modificar as percepções e comportamentos dos jogadores, promovendo o desenvolvimento de novas habilidades e incentivando o aprendizado por meio da interação com desafios e regras bem estruturadas. Por exemplo, o jogo Battlefield 1 (EA DICE, 2016) é um exemplo de como jogos eletrônicos podem despertar o interesse por História Geral.

2.2 Finalidades do processo de gamificação

O processo de gamificação é reconhecido como uma estratégia para aprimorar a aplicação de elementos e mecânicas de jogos no contexto do ensino e da aprendizagem. Isso possibilita o envolvimento e desperta a curiosidade dos usuários ao longo do processo educacional. Com base nisso, é necessário direcionar o foco para os objetivos específicos, analisando como ocorre o processo de ensino-aprendizagem do idioma inglês em uma escola pública situada na zona norte de Macapá, Amapá, com o intuito de potencializar a aprendizagem por meio da mecânica de jogos. Dessa forma, busca-se aprimorar as habilidades individuais dos alunos por meio do desenvolvimento de experiências interativas entre eles e o conteúdo (KAPP, 2012).

É importante ressaltar que o processo de gamificação consiste, essencialmente, em utilizar ideias e mecanismos de jogos para motivar os participantes a realizarem atividades distintas. Assim, a potencialização e o desenvolvimento estão alinhados com o tempo de interação dos alunos com o professor, aumentando a produtividade e incentivando-os a explorar mais profundamente o idioma além das fronteiras da sala de aula (Hamari; Koivisto; Sarsa, 2014).

Conforme destacado por Zichermann e Cunningham (2011), o objetivo do processo é alcançar as metas e intenções que surgem intrinsecamente nos próprios participantes, não necessariamente ancoradas no mundo exterior. Isso serve como ferramenta e dispositivo para que o indivíduo se envolva com atividades por escolha própria, proporcionando desafios, benefícios, envolvimento e satisfação. Nesse contexto, os autores entendem que ambientes que interagem com as emoções e desejos dos usuários são eficazes para o engajamento individual

(Zichermann; Cunningham, 2011).

Seguindo essa linha de raciocínio, ao instruir sobre os objetivos do processo gamificado, percebe-se que uma das intenções essenciais é a dinâmica motivacional, a qual visa alcançar diversos propósitos, tais como superar adversários, liderar rankings, atingir níveis de evolução, obter itens valiosos ou completar missões (Kapp, 2012; Werbach; Hunter, 2012). Tanto em jogos quanto em processos de gamificação, é crucial que os participantes encontrem motivação para sua participação, compreendendo claramente as recompensas e os objetivos a serem alcançados. O processo gamificado demonstra flexibilidade, adaptando-se a diferentes realidades, setores e formas, podendo ser aplicado em diversos contextos, como educação, saúde, segurança, causas sociais, marketing e ambiente empresarial, abrangendo uma ampla variedade de públicos (Deterding et al., 2011; Hamari; Koivisto; Sarsa, 2014). Dessa forma, ao aproveitar o atrativo natural dos jogos, torna-se possível envolver e engajar públicos, fornecer instruções de maneira acessível, esclarecer situações complexas e tornar atividades obrigatórias mais atrativas (McGonigal, 2011; Zichermann; Cunningham, 2011).

Além disso, é fundamental destacar que o engajamento e a curiosidade dos participantes são impulsionados pelos desafios propostos nos jogos e, conseqüentemente, pelas recompensas no processo de gamificação. Segundo Chou, a gamificação aperfeiçoa sentimentos e motivações, estimulando o engajamento através de desafios e recompensas (Chou, 2013). É possível analisar os resultados com mais detalhes, pois as ferramentas registram as performances dos participantes, permitindo uma avaliação mais precisa. Estudos realizados por Neidenbach, Cepellos e Pereira (2020) na Fundação Getúlio Vargas (FGV) mostram que a gamificação pode melhorar a produtividade e a aprendizagem, além de facilitar a inovação e a atualização organizacional.

Assim, a gamificação pode ser utilizada para estimular o interesse do público em determinadas ações, facilitar o aprendizado e a assimilação de conteúdos complexos e, principalmente, alcançar resultados mais precisos. Orlandi et al. destacam que a gamificação é uma abordagem multimodal que pode aumentar o engajamento e a motivação no ambiente educacional (Orlandi et al, 2018). É importante ressaltar que todo esse processo deve ser realizado de forma recreativa e voluntária, visando proporcionar uma experiência positiva e motivadora aos participantes. A gamificação deve ser integrada de maneira que complemente e enriqueça o aprendizado, sem substituir métodos tradicionais.

2.3 Méritos da contextualização do processo de gamificação

A proposta de ensino e aprendizagem por meio de técnicas gamificadas muitas vezes se baseia em jogos de palavras, com uma sequência de critérios e fases. Ao concluir cada fase, o participante ou jogador obtém uma pontuação que pode resultar em vitórias, troféus, medalhas, entre outros. É importante ressaltar que, automaticamente, ele é reconhecido por sua habilidade como jogador, seja por pontos de experiência, medalhas, moedas, pontos extras, etc.

No contexto do processo de gamificação, Werbach e Hunter (2012) afirmam que os recursos encontrados nos jogos funcionam como impulsionadores motivacionais para o jogador, contribuindo para o seu engajamento em diversos ambientes e aspectos. Segundo eles:

O engajamento pode ser medido pelo tempo em que o jogador estabelece uma quantidade significativa de conexões com outros jogadores ou ambientes. Essas conexões são fundamentais para que o jogador sinta que faz parte de algo maior, aumentando sua dedicação e envolvimento nas atividades propostas. (Werbach; Hunter, 2012, p. 25)

Em consonância com a abordagem dos autores acima, o processo de gamificação é composto por fases, conforme compreendido por Deterding et al. (2011). Eles enfatizam que o nível de engajamento pode ser determinado pelo grau de dedicação e envolvimento com as tarefas propostas. A dedicação, por sua vez, se reflete nas soluções do jogo, influenciando no processo de imersão do jogador em um ambiente lúdico e divertido.

É importante ressaltar que as fases típicas do processo de gamificação indicam que o ápice do engajamento do participante é fundamental para o sucesso na gamificação. Destaca-se também que a escolha dos elementos pelo participante é inerente ao processo. Conseqüentemente, os jogos têm o potencial de proporcionar experiências imaginativas e divertidas por meio de narrativas, sons e imagens, favorecendo o processo de aprendizagem.

Além disso, McGonigal (2011) acrescenta que os jogos permitem que o indivíduo vivencie uma parte do espaço e tempo característicos da vida real em um contexto fictício e controlável. Ela exemplifica isso com jogos comuns, como futebol e esconde-esconde, nos quais as regras e objetivos são bem definidos e orientam as ações dos jogadores. Assim, durante todo o processo, o desenvolvimento do jogo e seus desdobramentos são mensuráveis e os resultados são bem definidos.

O objetivo principal é estabelecer bases sólidas sobre os pilares que sustentam o tema em questão, visando situar os termos da discussão sobre a utilização de ferramentas que permitam a aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, de maneira colaborativa. Isso porque alunos de diferentes origens têm a capacidade de desenvolver suas habilidades comunicativas na língua-alvo por meio de interações. De acordo com Vygotsky (1984), o aprendizado é um processo essencialmente social e interativo, onde o diálogo e a colaboração desempenham papéis centrais no desenvolvimento linguístico e cognitivo. Além disso, a gamificação no ensino de línguas tem se mostrado eficaz na promoção do engajamento e na facilitação da aprendizagem colaborativa (Hamari; Koivisto; Sarsa, 2014).

No entanto, é essencial analisar a prática e observar a capacidade de intensificar a aprendizagem de línguas, bem como mencionar o papel de cada um dos agentes envolvidos nesse processo.

2.4 Processo de gamificação escolar na língua inglesa

Vamos analisar de forma detalhada o processo de gamificação, focando em sua aplicação na educação e destacando a importância da motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, consideraremos como a gamificação pode reproduzir a sensação de pertencimento a um grupo específico.

No cenário global, considerando que o inglês é o segundo idioma mais falado no mundo, logo após o mandarim, idioma oficial da China, com seus diversos dialetos e uma população de mais de um bilhão de habitantes, o inglês se destaca como o mais utilizado, principalmente devido à sua presença no ambiente online. Segundo Crystal (2003), o inglês consolidou-se como a língua global devido a fatores históricos, econômicos e tecnológicos, sendo amplamente utilizado em comunicações internacionais e no meio acadêmico. A internet, um dos principais facilitadores da globalização, apresenta mais de 80% de seu conteúdo, como documentos e comunicações, em inglês (Kachru, 2005). Isso ressalta a importância do idioma para qualquer pessoa que utilize a internet diariamente para pesquisas ou entretenimento, especialmente para os adolescentes, que têm um contato significativo com filmes, séries, músicas e jogos, em sua maioria, em inglês (Graddol, 2006).

Diante disso, a relação entre o inglês e os elementos de jogos aplicados ao ensino do idioma contribui de maneira significativa para a integração do aluno no mundo globalmente interligado. Isso o ajuda a se tornar um cidadão do mundo e serve como base para o aprendizado da nova língua, permitindo-lhe expandir seus horizontes e ter novas experiências, tanto na busca

por informações quanto na facilidade de explorar novas culturas. A gamificação, ao proporcionar um ambiente envolvente e motivador, pode incentivar os alunos a se engajarem mais no processo de aprendizagem do inglês, criando uma conexão mais profunda e significativa com o idioma e sua aplicação no mundo contemporâneo.

Segundo Piaget e Inhelder (2003), o desenvolvimento cognitivo das crianças é estimulado por meio de atividades que envolvem desafios e resolução de problemas, o que se alinha diretamente aos princípios da gamificação, onde o jogo é um meio eficaz para promover o aprendizado. Assim, a gamificação potencializa a aprendizagem ao transformar o processo educacional em uma experiência dinâmica e interativa, onde o aluno é incentivado a participar ativamente de sua educação.

Além disso, segundo Skinner (1953), o reforço positivo desempenha um papel fundamental na modificação do comportamento, uma ideia que é amplamente utilizada na gamificação através de recompensas e incentivos. Esses mecanismos ajudam a manter o engajamento dos alunos e a promover a persistência nas tarefas educacionais.

Fogg (2003) argumenta que para influenciar comportamentos, a simplicidade na execução das tarefas é crucial, pois reduz a resistência dos indivíduos ao envolvimento com atividades novas ou complexas. Na educação, isso se traduz em sistemas de gamificação que tornam o aprendizado mais acessível e menos intimidador, especialmente no contexto da aprendizagem de uma nova língua como o inglês.

2.5 Elementos do processo gamificado

Em uma perspectiva abrangente, o jogo é um conjunto de regras específicas que visam estimular e engajar os participantes. O aspecto crucial que mantém o participante envolvido é o quão recreativa é a competição. De acordo com Kapp (2012), durante a competição, o jogador direciona seu foco e finalidade, avaliando constantemente suas ações dentro do jogo. A realimentação atua como um regulador, marcando cada etapa ou fase e seus resultados, refletindo a competência, eficácia e capacidade do jogador para executar determinadas atividades e tomar decisões.

Fogg (2003) destaca a importância da simplicidade na modificação de comportamento, argumentando que o "poder da simplicidade" resulta em uma menor resistência por parte do indivíduo na execução de tarefas específicas. Ele identifica seis elementos sequencialmente interligados que compõem a simplicidade, ressaltando que a quebra de qualquer elo na cadeia compromete a simplicidade.

Os seis elementos sequencialmente interligados que compõem a simplicidade, segundo Fogg (2003), são:

Tempo: Refere-se à quantidade de tempo necessário para realizar uma ação ou tarefa.

Dinheiro: Diz respeito ao custo financeiro envolvido na realização de uma ação.

Esforço físico: Está relacionado à quantidade de esforço físico que a ação demanda.

Esforço mental: Envolve o esforço cognitivo necessário para completar uma tarefa.

Desvio de rotina: Refere-se ao quanto a ação desvia da rotina habitual ou do comportamento padrão da pessoa.

Compatibilidade social: Avalia o quanto a ação é socialmente aceitável ou alinhada às normas do grupo social do indivíduo.

Esses elementos, segundo Fogg (2003), determinam o quão simples ou fácil é para uma pessoa adotar um comportamento ou realizar uma ação. Quanto mais simples (menos exigente em relação a esses elementos) for a tarefa proposta, mais provável será que ela seja realizada.

O processo de gamificação, como elucidado por McGonigal (2011), está centrado em seus elementos, que, segundo Kapp (2012) e Ark (2011), incluem o fracasso produtivo e a imersão, mecanismos dos jogos que promovem o engajamento. É fundamental analisar como esses elementos e o design dos jogos são compartilhados para alcançar diversos objetivos, tais como divulgar desafios, utilizar estratégias e conquistar recompensas.

Esses mecanismos são cruciais para manter os participantes motivados e envolvidos, transformando o processo de aprendizado ou realização de tarefas em uma experiência dinâmica e interativa. O fracasso produtivo, por exemplo, permite que os participantes experimentem, aprendam com seus erros e melhorem suas habilidades, enquanto a imersão garante que eles estejam profundamente engajados na atividade, aumentando assim a probabilidade de alcançar os objetivos propostos.

A motivação é outro fator crucial no processo de aprendizagem, influenciando diretamente a disposição do aluno em se engajar nas atividades propostas. Segundo Vygotsky (1984), o aprendizado ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, onde, com a ajuda de um mediador, o aluno consegue realizar tarefas que não seria capaz de fazer de forma independente. A gamificação, ao introduzir elementos lúdicos e competitivos, pode atuar como esse mediador, proporcionando ao aluno um ambiente estimulante que favorece a aprendizagem.

É crucial compreender que a utilização de elementos de jogos não exclui os contextos reais de aprendizagem. Pelo contrário, trata-se de uma combinação dinâmica entre métodos, design, histórias e desafios, que devem ser autênticos e alinhados aos procedimentos

metodológicos. O sistema educacional deve garantir os requisitos necessários para a eficácia do processo de gamificação, especialmente no contexto do ensino de línguas.

No contexto do ensino de línguas, os jogos desempenham um papel fundamental ao oferecer um ambiente seguro e motivador para a prática linguística. Como afirma Krashen (1982), a aquisição de uma segunda língua ocorre de maneira mais eficaz quando o aprendiz está imerso em atividades significativas, que lhe permitam interagir de forma natural com o idioma-alvo. A gamificação, ao simular situações reais de comunicação, pode facilitar essa imersão e, conseqüentemente, promover um aprendizado mais eficaz.

Os benefícios de um ensino que incorpora a gamificação começam com a organização do projeto e a busca por relações com as áreas em que a gamificação é aplicada. No ensino de línguas, em particular, é essencial que o foco esteja na aprendizagem genuína e eficaz do aluno.

Nesse sentido, elementos como normas e sistemas de realimentação dos jogos são fundamentais para criar um ambiente propício a tal metodologia de modo que promova a aderência espontânea dos participantes. Além disso, aspectos como acontecimentos, objetivos claros, orientação, desenvolvimento de competências e incentivos contribuem para a criação de um ambiente motivador e recreativo, utilizando os mecanismos da gamificação de maneira eficaz.

3 PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO

Torna-se oportuna uma análise breve do processo de gamificação, o qual está intrinsecamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, emerge como um meio de estabelecer as bases para a compreensão dos jogos como parte da integração das tecnologias, seguido pela definição dos elementos essenciais e das premissas teóricas para adentrar no objeto da pesquisa proposta.

A integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem tem sido amplamente debatida nas escolas públicas em todo o Brasil. Contudo, essa implementação enfrenta desafios significativos, como a infraestrutura precária de muitas dessas instituições e a falta de capacitação adequada dos profissionais da educação. Essas limitações permeiam todo o processo de ensino, criando barreiras que dificultam a plena efetividade das tecnologias educacionais. Nesse contexto, a gamificação surge como uma alternativa promissora para promover uma aprendizagem mais eficaz. No entanto, é importante destacar que, embora ofereça potencial, a gamificação, por si só, não resolve todas as dificuldades inerentes a essa complexa problemática educacional.

Antônio Nóvoa enfatiza que sem uma formação adequada e uma estrutura escolar que apoie o trabalho docente, é impossível alcançar uma educação de qualidade (Nóvoa, 1995). De mesmo modo, Michael Fullan (2001) destaca que infraestrutura escolar e a capacitação contínua dos professores são essenciais para a implementação eficaz de reformas educacionais e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, argumenta-se que o processo de gamificação seria uma alternativa muito mais viável, especialmente diante da escassez de recursos financeiros. Acredita-se que uma aula planejada com uma abordagem intensa de conteúdo e com a aplicação dos elementos e mecanismos dos jogos proporcionaria maior motivação e engajamento aos alunos no processo de aprendizagem. Conforme afirma Gros, os jogos digitais oferecem um ambiente de aprendizado que pode engajar e motivar os alunos de uma maneira que os métodos tradicionais de ensino muitas vezes falham em alcançar (Gros, 2007). No entanto, não é uma tarefa fácil, pois requer um bom roteiro do que se quer ensinar e uma boa compreensão das dinâmicas de jogos. Por essa razão, uma só pessoa não consegue dar conta de abordar conteúdo de forma gamificada a cada tarefa proposta. Embora seja um recurso interessante, a gamificação ainda é um complemento ao ensino tradicional que tem seus benefícios.

3.1. Noção da função do educador de língua inglesa

No contexto da gamificação aplicada ao ensino de língua inglesa, o papel do professor assemelha-se ao de um designer de jogos, proporcionando meios para que o aluno se sinta motivado a interagir mais no jogo, demonstrando engajamento e curiosidade em explorar novas formas de adquirir conhecimento e compreender o mundo ao seu redor. Como salienta Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996).

É importante destacar a essência do processo de gamificação, que se baseia na investigação do interesse humano por jogos, seja ele eletrônico ou analógico. Ao longo da história, a humanidade sempre demonstrou grande interesse em apreciar e se envolver com jogos, a exemplo dos jogos olímpicos que tiveram sua primeira edição na Era Moderna em 1896 (Guttman, 2002). No entanto, a gamificação não se trata apenas de transformar o aprendizado em um jogo, mas de aproveitar o potencial dos jogos para criar experiências educacionais significativas (Gee, 2007).

Na realidade do ensino público no Estado do Amapá, são enfrentadas várias dificuldades que afetam todo o processo de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades incluem infraestrutura precária nas escolas públicas, como salas de aula extremamente quentes ou laboratórios de informática desatualizados (quando existentes), dificuldades de aprendizado e concentração dos alunos, métodos de ensino ultrapassados, baixos salários dos professores, excesso de turmas e pouco tempo para o planejamento das aulas, o que colabora para a desmotivação tanto de professores quanto de alunos. Todos esses fatores contribuem para o baixo desempenho escolar e dificuldades na assimilação dos conteúdos, resultando em notas baixas e ainda menos motivação.

José Carlos Libâneo destaca que a organização e gestão escolar estão diretamente ligadas à criação de um ambiente educacional eficaz, sendo indispensável uma infraestrutura adequada e a capacitação dos profissionais da educação (Libâneo, 2004). Isso corrobora com a realidade observada no Amapá, onde a falta de recursos e uma infraestrutura deficitária impactam diretamente na qualidade do ensino e na motivação dos professores e alunos. Também argumenta que a participação democrática na gestão escolar pode mitigar alguns desses problemas, promovendo uma maior colaboração entre os diferentes atores do processo educacional (Libâneo, 2004).

Mônica Ribeiro da Silva também aponta que o investimento em infraestrutura e na capacitação dos professores é essencial para a melhoria do sistema educacional brasileiro (Silva, 2015). Em sua obra, Silva discute os desafios que as escolas públicas enfrentam, particularmente em relação à precariedade das condições físicas e tecnológicas. Ela sugere que políticas educacionais que priorizem esses investimentos podem contribuir significativamente para a qualidade da educação, melhorando o desempenho dos alunos e a satisfação dos professores (Silva, 2015).

Contudo, mesmo que ocorram tais melhorias, o principal objetivo do processo de gamificação é intervir a favor do aluno. Essas barreiras se tornam ainda mais evidentes no ensino de línguas estrangeiras, onde muitas instituições escolares no estado oferecem apenas duas horas por semana para aulas. Essa quantidade de tempo é insuficiente e, somada à falta de recursos para auxiliar o aprendizado, torna o processo lento, cansativo e pouco produtivo. Diante disso, surge uma questão central neste estudo: como a experiência gamificada pode trazer benefícios para o aprendizado desses alunos?

Em uma análise comparativa, percebe-se que, em certas situações, o processo de gamificação pode não funcionar de forma adequada e eficaz. Neste contexto, críticas semelhantes à gamificação na educação são discutidas por outros autores renomados. Por exemplo, Dorneles (2021) argumenta que a aplicação superficial da gamificação pode levar à trivialização do processo educacional, tornando-o menos eficaz. Eles destacam que a insistência em manter motivações externas, como pontos e medalhas, sem a participação ativa dos alunos na elaboração das atividades, pode prejudicar a profundidade da aprendizagem.

Além disso, Almeida et al. (2023) identificam que elementos de design de jogos, como medalhas e rankings, podem causar efeitos negativos, incluindo falta de impacto positivo, desempenho inferior, problemas motivacionais e irrelevância. Eles enfatizam a importância de uma aplicação cuidadosa da gamificação para evitar esses resultados indesejados.

Portanto, é crucial que educadores compreendam profundamente os princípios da gamificação e apliquem essa abordagem de maneira reflexiva e informada, evitando implementações superficiais que possam comprometer a eficácia do processo educacional.

3.2 Concepção de Aprendizado dos discentes

Para compreender o processo de gamificação, é fundamental explorar os fundamentos que o sustentam, especialmente a perspectiva dos discentes, que desempenham um papel crucial na adoção de diversos elementos para o ensino da língua inglesa. Além disso, é necessário

considerar as limitações do ensino de uma nova língua, a escassez de tempo, por exemplo, dedicado ao aprendizado de idiomas pode comprometer a eficácia educacional. Uma pesquisa relevante que corrobora essa ideia é a de Krashen (1982), que destaca a importância da exposição contínua ao idioma para a aquisição eficaz. Segundo o autor, o tempo de contato com a língua-alvo é um fator determinante para a proficiência, pois a aprendizagem ocorre por meio da exposição compreensível e frequente. Além disso, Lightbown e Spada (2013) afirmam que períodos curtos e esporádicos de instrução podem ser insuficientes para garantir o desenvolvimento da fluência, reforçando a necessidade de maior tempo dedicado ao aprendizado.

Assim, pode-se afirmar que "quanto maior a exposição e a interação no idioma-alvo, mais eficaz será a aprendizagem" (Lightbown; Spada, 2013, p. 175). Dessa forma, a escassez de tempo dedicado ao aprendizado de idiomas compromete significativamente a eficácia educacional, reduzindo as oportunidades de prática e assimilação.

Nesse contexto, a gamificação surge como uma estratégia potencial para engajar os alunos e otimizar o processo de aprendizagem. Conforme apontado pelo British Council (2013), a limitação de tempo é um desafio significativo para o ensino de línguas no Brasil, sendo que 73% dos entrevistados acima de 45 anos relatam a falta de tempo como um obstáculo para o aprendizado. Além disso, Silva e Pereira (2012) destacam que a qualidade do tempo dedicado ao ensino é essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais eficazes, particularmente no ensino de línguas estrangeiras.

Além disso, muitos desses alunos não têm recursos para frequentar um curso de idiomas particular. Portanto, no processo de ensino gamificado durante as aulas, será necessário engajar, motivar e tornar a interação com esta língua muito mais produtiva e eficaz. Isso tem a possibilidade de potencializar o tempo que se tem em sala de aula, devido ao aumento da produtividade.

Por outro lado, devido à alta dinamicidade e à diversão associadas a essa abordagem de ensino, o tempo passará mais rapidamente, e os alunos continuarão ávidos por conhecimento, o que os motivará a buscar mais informações sobre o idioma fora do ambiente escolar.

Quanto à ideia mencionada, é importante ressaltar que a sala de aula como experiência gamificada deve ser vista como algo mais do que apenas diversão, uma vez que o conceito de diversão é considerado ultrapassado pelos adolescentes. Este público, que é o alvo deste trabalho, aprecia desafios e busca motivação intrínseca para realizar atividades. Eles querem fazer algo porque gostam, porque sentem a necessidade de fazê-lo e desejam se desafiar. Assim, a experiência gamificada no ensino proporciona aos alunos a emoção de superar desafios

progressivamente, tornando o aprendizado mais gratificante e prazeroso. Segundo Csikszentmihalyi (1990), a motivação intrínseca surge quando os indivíduos estão completamente engajados em uma atividade, levando a um aprendizado mais significativo.

A avaliação formal continuará sendo realizada pela professora da disciplina, como parte das obrigações escolares. No entanto, o foco da pesquisa está nos benefícios que os recursos e métodos dos jogos trarão para o aprendizado do idioma.

3.3 Aplicabilidades do processo gamificado

Numa abordagem positiva do processo de gamificação em sala de aula, percebemos e compreendemos sua eficácia. O que resta é discutir sua aplicação e encontrar a maneira mais adequada de obter resultados eficazes e imediatos com essa prática.

Após as discussões sobre o assunto, como já mencionado anteriormente, surge um protocolo mais flexível nos procedimentos adotados, especialmente no que diz respeito às estratégias. Torna-se essencial realizar um planejamento estratégico, identificando os objetivos desejados e os métodos para monitorar e analisar os resultados alcançados.

Cada uma dessas características desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das aplicações do processo. Além disso, o desafio é um elemento crucial para motivar e envolver os participantes, dividindo os objetivos em prazos definidos de curto, médio e longo prazo, mediante estratégias adequadas. O uso eficaz da gamificação requer não apenas a implementação de mecânicas de jogos, mas também a adaptação contínua dessas estratégias com base na opinião dos alunos (Gros, 2007). Por fim, por meio das mecânicas, é possível melhorar a funcionalidade do processo, intervindo tanto na atividade quanto na aparência, o que influencia diretamente a motivação dos envolvidos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise dos procedimentos metodológicos envolvidos na gamificação é essencial, principalmente na aplicação de questionários, que são fundamentais para avaliar a interação dos alunos com a língua inglesa e a eficácia da gamificação nesse contexto.

Para obter informações precisas, os autores seguiram uma abordagem estruturada. Inicialmente, aplicou-se um questionário (Questionário 01) para identificar a faixa etária do público-alvo, a relação dos alunos com jogos, as ferramentas de entretenimento que utilizam, a percepção dos jogos como ferramentas de aprendizagem, e a relação desses elementos com a língua inglesa. Em seguida, foram realizadas atividades gamificadas, tanto individuais quanto coletivas, sempre que possível. Utilizou-se barras de progresso para quantificar o desempenho individual e coletivo, permitindo a identificação de lacunas e a potencialização do aprendizado tanto dos alunos quanto dos conteúdos.

Esses procedimentos são cruciais para o sucesso da gamificação no ensino da língua inglesa. Conforme destacado por Muntean (2011), a interação com jogos e o conhecimento do público-alvo são essenciais para definir o escopo das atividades, compreender o problema e seu contexto, e estabelecer metas e objetivos claros. A narrativa do jogo deve ser desenvolvida para engajar o público, e o ambiente ou a plataforma de aplicação deve ser cuidadosamente selecionada.

De acordo com Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e é mediada pela linguagem. Nesse sentido, a gamificação se torna uma ferramenta poderosa para criar um ambiente de aprendizado colaborativo, onde os alunos podem desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas através da interação constante com seus pares e com o conteúdo do jogo.

Jean Piaget (1975) também contribuiu para a compreensão do processo de gamificação, afirmando que a aprendizagem é um processo ativo de construção de conhecimento, onde o aluno é um agente ativo. A gamificação promove essa construção ativa, oferecendo aos alunos desafios que exigem que eles utilizem e ampliem seus conhecimentos prévios para progredir no jogo.

Maria Montessori, por sua vez, defendeu a importância do aprendizado autônomo e do ambiente preparado para o desenvolvimento do aluno (Montessori, 1987). A gamificação, ao permitir que os alunos avancem em seu próprio ritmo e escolham seus próprios caminhos dentro do jogo, está alinhada com os princípios montessorianos de respeito pelo ritmo individual de cada aluno.

A pesquisa foi conduzida seguindo esses princípios na prática. Utilizou-se um questionário inicial para compreender melhor o perfil dos alunos e suas preferências. Em seguida, desenvolveu-se uma atividade baseada nas informações obtidas, promovendo interação e cooperação entre os alunos. A atividade consistia em encontrar palavras em uma letra de música, com regras e pontuação definidas para incentivar a participação e o aprendizado. Ao final, os alunos foram recompensados e incentivados a continuar engajados no processo de aprendizagem (Zichermann; Cunningham, 2011).

A continuidade do retorno é essencial para manter o engajamento dos jogadores em qualquer jogo (Hebecker; Regenbrecht, 2011). Assim, ao final de cada tarefa realizada, a pontuação era registrada e atualizada em um quadro, permitindo que as equipes acompanhassem seu progresso em relação às demais. Esse sistema de feedback imediato estimula a motivação dos participantes, aumentando a competitividade saudável e incentivando a colaboração dentro das equipes.

No contexto da gamificação, a retenção dos jogadores em ambientes virtuais está diretamente relacionada à imersão e ao senso de comunidade, fatores que influenciam sua permanência ou saída. Segundo Bartle (2003), a taxa de abandono, conhecida como churn, pode ser dividida em duas categorias principais: sink e drift. O primeiro ocorre quando novos jogadores experimentam o jogo, mas não se sentem atraídos o suficiente para continuar, enquanto o segundo diz respeito à perda gradual do interesse ao longo do tempo. Para reduzir esses efeitos, os jogos devem oferecer incentivos que mantenham os jogadores engajados. Estratégias como a introdução de mentores, a exibição de efeitos visuais impactantes logo no início e a oferta de recompensas imediatas podem aumentar as chances de permanência dos jogadores. Bartle afirma que:

"Estratégias para atrair jogadores após sua entrada incluem dar a eles um mentor assim que se sintam à vontade, mostrar-lhes efeitos ambientais impressionantes nos primeiros cinco minutos e recompensá-los por absolutamente qualquer coisa que façam" (Bartle, 2003, p. 301).

Dessa forma, para minimizar a evasão, os designers devem focar não apenas em mecânicas envolventes, mas também em criar um ambiente onde a liberdade e a comunidade atuem como fatores de ancoragem para os jogadores.

Além disso, recompensas adicionais são fundamentais para aumentar o engajamento e incentivar a progressão. No experimento realizado, foi implementado um sistema de bonificação no qual os grupos que finalizassem as tarefas em primeiro, segundo ou terceiro

lugar receberiam pontos extras em ordem decrescente. Dochy, Segers e Sluijsmans (2003) destacam que a competitividade saudável pode reforçar o aprendizado colaborativo, pois estimula os participantes a buscarem estratégias mais eficazes para atingir seus objetivos. Assim, ao incluir um sistema de pontuação adicional, foi possível incentivar os integrantes a resolverem os desafios com mais agilidade, promovendo tanto a cooperação quanto a superação de dificuldades ao longo do processo. A equipe com a maior pontuação, incluindo os bônus, ganharia o “bônus do professor”, que consistia em receber 15 segundos de ajuda durante duas tarefas na próxima atividade, independentemente de ser a equipe vencedora ou não.

Dado que se tratava de um jogo, foi interessante que os participantes tivessem seu próprio *avatar* (representação virtual de personagem). Para isso, utilizou-se um aplicativo que permitia criar *avatars* personalizados. As escolhas de cada jogador foram salvas, e os *avatars* criados foram impressos em crachás, que foram entregues aos participantes. Cada crachá continha nove espaços destinados a colar os distintivos ou títulos conquistados ao final de cada atividade, proporcionando aos alunos a visualização de seu próprio progresso e suas realizações, algo semelhante às insígnias do jogo “Pokémon Go” da Niantic Company.

Além disso, houve uma divisão em níveis, em que a barra de progresso assumiu novos significados ao longo do processo. Ela permitiu acompanhar a evolução das equipes e dos participantes, destacando o engajamento coletivo e individual. Mesmo nas atividades finais, realizadas de forma individual, o aspecto colaborativo foi mantido, reforçando o aprendizado ativo e o envolvimento contínuo. Essa abordagem está alinhada com as práticas de gamificação descritas por Muntean (2011), que destaca o uso de elementos como barras de progresso para aumentar o engajamento e fornecer feedback visual sobre o desempenho dos participantes.

Com esse recurso, os participantes puderam avaliar se estavam próximos ou distantes de avançar de nível. O nível 7 seria o último, escolhido por ser considerado um número de sorte por muitos. A pontuação necessária para alcançar o nível 7 era de 7300 pontos.

No que diz respeito aos distintivos (conquistas), o jogador que acumulasse o maior número deles ao final do jogo receberia a insígnia “O cérebro”, em referência ao desenho “Pinky e o Cérebro” de Tom Ruegger. Para alcançar um determinado nível, era necessário atingir a pontuação estabelecida para chegar a esse patamar. A progressão de níveis foi dividida por cores, semelhante às faixas em artes marciais, cada uma com uma pontuação específica: começando no nível 0, branco; nível 1, cinza, 100 pontos; nível 2, amarelo, 300 pontos; nível 3, laranja, 900 pontos; nível 4, vermelho, 1800 pontos; nível 5, azul, 3100 pontos; nível 6, marrom, 4900 pontos; e nível 7, preto, 7300 pontos. A diferenciação por cores permitiu denominar os jogadores de “ninjas” e sua respectiva graduação, por exemplo, um jogador

começava como um ninja faixa branca e, ao atingir a pontuação para o nível 1, se tornaria um ninja faixa amarela, e assim por diante.

Após as primeiras quatro atividades, todos os membros de um determinado grupo tinham a mesma pontuação. Antevendo isso, considerou-se apropriado que as duas últimas fossem, teoricamente, individuais. No entanto, isso não desmotivou os participantes, pois o interesse e a participação aumentaram a cada atividade realizada, como destacado pela professora, que foi apresentada à ideia da gamificação como ferramenta de aprendizado. Tivemos total liberdade dentro da sala de aula para desenvolver a pesquisa, o que contribuiu significativamente para o sucesso do trabalho proposto.

Uma das premissas fundamentais no design de jogos é a necessidade de equilibrar desafio e acessibilidade, garantindo que as atividades propostas sejam estimulantes, mas ainda viáveis para os jogadores. Segundo Csikszentmihalyi (1990), a experiência de flow—ou estado de imersão total—ocorre quando há um equilíbrio entre as habilidades do jogador e o nível de dificuldade da atividade. Se um jogo se torna excessivamente difícil, os jogadores podem se sentir frustrados e desistir; por outro lado, se for muito fácil, pode gerar tédio e desinteresse. Dessa forma, a progressão dos desafios deve ser cuidadosamente ajustada para manter a motivação e o engajamento. Além disso, o jogo não pode manter um padrão muito simples, pois o participante o achará previsível e, conseqüentemente, desinteressante, o que resultaria na diminuição do engajamento. Baseado nisso, o jogo passou a ser aplicado de forma individual, o que foi considerado pelos envolvidos como mais complexo e desafiador.

Ao final da quarta tarefa, foi aplicado um questionário (Questionário 02) com uma única pergunta, com o objetivo de conhecer os hábitos de leitura dos alunos. Ressaltou-se que embora a leitura de revistas de entretenimento, legendas de filmes, séries e novelas, publicações em redes sociais e mensagens instantâneas possa ser divertida, é importante também buscar outros tipos de leitura que contribuam mais significativamente para o desenvolvimento da interpretação e compreensão.

Para garantir uma melhor adaptação dos alunos ao desafio proposto, a primeira fase da sexta e última atividade—reconhecida por sua complexidade e mecânica diferenciada—foi realizada em português. A decisão baseou-se no fato de que 75% da turma não possuía o hábito de leitura além das práticas mencionadas anteriormente. Embora o foco principal fosse o ensino da língua inglesa, a integração de outras disciplinas mostrou-se essencial para promover a interdisciplinaridade e estimular o desenvolvimento de múltiplas habilidades, especialmente na área de linguagens e códigos. Essa abordagem está alinhada com os princípios de ensino que destacam a importância da contextualização e da interconexão entre diferentes áreas do

conhecimento para uma aprendizagem significativa (Moran, 2013). Além disso, a implementação dessa estratégia atendeu às diretrizes estabelecidas pela professora responsável pela turma onde a pesquisa foi conduzida.

Cada jogador recebeu três contos para ler em casa. Um dos contos, o maior, tinha seis páginas, enquanto os outros dois tinham apenas uma. A tarefa consistia, inicialmente, em ler e escrever pelo menos duas linhas sobre a lição aprendida com cada conto. Na segunda parte da tarefa, os jogadores entregariam a parte escrita e receberiam a avaliação de seu desempenho, incluindo a pontuação obtida até aquele momento, a possibilidade de avançar de nível com a pontuação acumulada e as conquistas alcançadas até aquele ponto.

Os três contos selecionados acompanhavam a evolução do jogo, tanto em extensão quanto em complexidade da mensagem que o autor desejava transmitir.

A ideia de promover a leitura gradual e com textos curtos para desenvolver o hábito de leitura é respaldada por várias teorias educacionais. Um autor relevante nesse contexto é Paulo Freire, que enfatiza a importância de envolver os alunos em textos significativos e acessíveis para o desenvolvimento da leitura crítica. Defende que a leitura deve ser um ato de liberdade e conscientização, promovendo o engajamento do leitor com o texto (Freire, 1974).

Lena Lois, que em seu livro "Teoria e Prática da Formação do Leitor" (2010), destaca a importância de introduzir os alunos a leituras que sejam de seu interesse e que não sejam excessivamente longas ou complexas, pois isso pode estimular a vontade de ler e tornar a experiência mais prazerosa.

Dessa forma, a intenção de introduzir os alunos ao mundo da leitura se reflete na escolha do conto "Venha ver o pôr-do-sol", de Lygia Fagundes Telles, que possui apenas seis páginas. Embora essa extensão possa ser um leve desafio para aqueles que normalmente não têm o hábito de ler, é uma tarefa completamente viável.

No contexto escolar, é fundamental que cada tarefa tenha um prazo definido para sua conclusão, conforme esperado em qualquer ambiente educacional ou profissional. Segundo Marzano, Pickering e Pollock (2001, p. 96), estabelecer objetivos e fornecer feedback são duas das estratégias instrucionais com maior impacto no aprendizado dos alunos. Nesse sentido, a definição de prazos não apenas contribui para a organização dos estudantes, mas também fortalece o processo de aprendizagem ao oferecer oportunidades para ajustes e melhorias. Conforme apontam Bangert-Drowns et al. (1991, apud Marzano; Pickering; Pollock, 2001, p. 96), o feedback mais eficaz é aquele que fornece uma explicação detalhada sobre o que está correto e o que precisa ser ajustado, permitindo que os estudantes aprimorem seu desempenho continuamente. Dessa forma, a implementação de prazos bem definidos, aliada a um retorno

corretivo sobre o progresso dos alunos, contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como gerenciamento do tempo e autodisciplina.

Sendo assim, para a atividade proposta, o prazo para a entrega da primeira parte foi estabelecido, incentivando os participantes a se organizarem e cumprirem as metas estipuladas. A fim de integrar elementos de gamificação, um aspecto central do projeto, decidiu-se que os jogadores que concluíssem a atividade antes do prazo estabelecido receberiam uma recompensa, não apenas na forma de pontos extras, mas também com o título honorífico de "Traças de Contos", representada por um distintivo com uma traça sentada em uma pilha de livros alimentando-se de folhas deles, e a palavra "livrófilo" em amarelo ouro logo abaixo do desenho. Essa denominação visava estimular o engajamento dos alunos ao associar a leitura a uma metáfora lúdica e culturalmente relevante. Dos 24 jogadores envolvidos, 58% conseguiram entregar a atividade antecipadamente, demonstrando um alto nível de engajamento. Os pontos extras foram calculados como um percentual do total da tarefa concluída, sendo 11%, 7% e 3% para contos de seis páginas, uma página e meia página, respectivamente.

Na data estipulada para a entrega final, a atividade foi retomada com uma discussão reflexiva sobre as compreensões e aprendizagens dos alunos a partir da leitura dos contos. Essa etapa foi essencial para garantir que o processo de gamificação mantivesse seu foco pedagógico. Em seguida, deu-se início a uma nova fase do jogo "Leitores", que incluiu uma atividade colaborativa. Para facilitar a realização da tarefa, foram distribuídos aleatoriamente doze dicionários de português-inglês/inglês-português entre os participantes. Posteriormente, os jogadores foram instruídos a formar duplas para a execução da próxima etapa.

As duplas formadas receberam a tarefa de escolher duas palavras de cada conto, traduzir essas palavras para o inglês e, em seguida, selecionar três palavras de cada integrante. Com essas seis palavras, deveriam criar uma cruzada em inglês, cujas dicas seriam fornecidas em português. As seis primeiras duplas que completassem esta etapa seriam premiadas com o distintivo "Cavaleiras das Cruzadas", além de uma pontuação adicional. O título fazia referência histórica às Cruzadas, movimentos militares cristãos com o objetivo de ocupar a Terra Santa (Asbridge, 2011), tal distintivo acrescentaria cinquenta pontos extras à pontuação total de cada integrante dessas seis duplas.

Por fim, no último encontro com a turma, foi realizada a entrega de uma planilha à professora e aos alunos (impressa e em link), contendo o registro detalhado do progresso de cada participante, incluindo os níveis e as faixas alcançadas, bem como a pontuação final em pontos de experiência e sua conversão em pontos comuns. Estes últimos seriam utilizados para registro no diário escolar. Aos alunos que alcançaram ou ultrapassaram 8000 XP foi concedido

o título "Eu Acredito Que Posso Voar", em alusão à música "I Believe I Can Fly", de Robert Sylvester Kelly. A escolha desse título se deu pela superação das expectativas por parte dos alunos, como se tivessem "criado asas", uma vez que a pontuação máxima prevista, excetuando-se os pontos extras, para o jogo era de 8000 XP.

Segundo Vygotsky, a interação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, particularmente no que tange ao aprendizado mediado pela linguagem (Vygotsky, 1987). Esse aspecto é particularmente relevante na gamificação, onde as atividades colaborativas e a troca de conhecimentos entre os participantes são essenciais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A utilização de métodos gamificados pode, portanto, potencializar essas interações, contribuindo para a internalização de conhecimentos de forma significativa. Além disso, Piaget enfatiza que o aprendizado é um processo ativo, no qual os estudantes constroem novos conhecimentos a partir de suas experiências prévias (Piaget, 1975). Ao aplicar esses princípios em um contexto de ensino de línguas, a gamificação pode ser vista como uma ferramenta poderosa para engajar os alunos e promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

A gamificação no ensino de línguas pode ser associada às teorias de Paulo Freire, que defendem uma educação libertadora, na qual o aprendizado deve ser um ato de conhecimento e não apenas de memorização (Freire, 1996; Trilling; Fadel, 2009). A abordagem gamificada permite que os alunos se envolvam ativamente no processo, participando de desafios que exigem a aplicação prática de seus conhecimentos linguísticos em contextos reais ou simulados. Essa prática alinha-se à proposta de Freire de tornar o ensino mais dinâmico e participativo, promovendo a autonomia dos estudantes.

Por outro lado, a aplicação da gamificação no contexto escolar também dialoga com as ideias de Huizinga, que explora a natureza lúdica do ser humano em seu livro "Homo Ludens". Segundo ele, o jogo é uma atividade essencial para a cultura, sendo uma expressão de liberdade e criatividade (Huizinga, 2010). Ao incorporar elementos lúdicos no processo educacional, a gamificação não apenas torna o aprendizado mais atrativo, mas também permite que os alunos se apropriem do conhecimento de maneira criativa e autônoma.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

René Descartes, o pai da metodologia científica moderna, afirmou que para investigar a verdade, é necessário duvidar, na medida do possível, de todas as coisas (Descartes, 1996). Essa abordagem sistemática é fundamental na análise do processo de gamificação em sala de aula, onde se torna crucial examinar sua natureza, finalidades, fases e elementos constitutivos. A análise foi realizada com base em uma pesquisa bibliográfica, na tabulação dos dados dos questionários aplicados aos alunos e na implementação da metodologia de gamificação como recurso pedagógico.

A entrega antecipada da atividade de leitura de contos indicou um engajamento significativo da turma, com 58% dos alunos (14 de 24) entregando a tarefa antes do prazo estabelecido. Desse grupo, 10 alunos pertenciam ao grupo que mais necessitava de nota ao final do bimestre, o que representa aproximadamente 42% do total de alunos (10 de 24). A correlação entre a necessidade de melhoria de desempenho e a entrega antecipada da tarefa sugere que tanto a gamificação quanto tal necessidade podem ter atuado como fatores motivadores eficazes. Segundo Maslow (1943), as necessidades humanas não atendidas servem como poderosos motivadores para o comportamento, levando os indivíduos a buscar formas de satisfação.

A análise estatística dos dados coletados por meio dos questionários revelou mudanças significativas nas percepções dos alunos sobre a relação entre jogos e aprendizagem. No primeiro questionário, aproximadamente 80% dos alunos (19 de 24) não identificava nenhuma correlação entre essas duas áreas. Já no terceiro questionário, houve um consenso de que a gamificação pode ser uma ferramenta eficaz de aprendizagem, e a porcentagem diminuiu para 25% (6 de 24). A análise desses dados estatísticos reforça a importância da gamificação, pois, como afirmou o matemático John Tukey, os números têm um significado próprio, mas é o contexto que dá relevância a esses números (Tukey, 1977). Isso sugere que o contexto pedagógico em que a gamificação é aplicada é determinante para o seu sucesso, corroborando a necessidade de um planejamento cuidadoso para a sua efetividade.

Além disso, apenas dois alunos (aproximadamente 8,33% do total) tinham o hábito da leitura no início. Após a implementação da atividade composta pela leitura de contos, observouse que por volta de 18% dos alunos (4 de 22), que inicialmente não possuía esse hábito, começou a mostrar interesse pela leitura. Esse dado é significativo e sugere que a gamificação tem o potencial de promover o desenvolvimento de hábitos saudáveis, como a leitura, entre os estudantes. Nesse contexto, George Box ressalta que os modelos estatísticos, quando bem

aplicados, podem fornecer insights valiosos sobre fenômenos complexos (BOX, 1979). Essa afirmação pode ser diretamente relacionada ao sucesso observado na formação de novos leitores através da gamificação, pois a análise dos dados coletados sobre o engajamento dos alunos pode revelar padrões e tendências que indicam como a gamificação influencia positivamente o interesse pela leitura, evidenciando a importância de abordagens baseadas em dados para aprimorar práticas educacionais.

De acordo com o segundo questionário e com a segunda pergunta do terceiro questionário, verificou-se que a primeira parte da última atividade proposta (leitura de contos) despertou um renovado interesse pela leitura em aproximadamente 40% dos alunos, excluindo dessa porcentagem aqueles que já possuíam o hábito de ler, o que representa nove alunos do total. Esses resultados estatísticos reforçam a tese de que a gamificação é um catalisador eficaz para a formação de novos leitores. Como argumentam Deterding et al. (2011), a gamificação pode tornar o aprendizado de conceitos, incluindo hábitos de leitura, mais acessível e envolvente ao integrar desafios progressivos e recompensas que incentivam a prática contínua e a superação de obstáculos.

A partir da análise dos dados obtidos nos questionários 01 e 03, observou-se uma variação significativa no interesse dos estudantes em realizar um curso de inglês. Inicialmente, 14 estudantes demonstraram interesse, número que aumentou para 19 após a aplicação dos questionários. Esse aumento no interesse pode ser atribuído à implementação de estratégias de gamificação no processo educacional, as quais têm se mostrado eficazes na melhoria do engajamento e motivação dos alunos. A gamificação, ao transformar o aprendizado em uma experiência mais interativa e dinâmica, desempenha um papel crucial na ampliação do interesse dos estudantes por novos conhecimentos, como evidenciado pelo crescimento registrado. Esses dados corroboram a importância da gamificação como uma ferramenta pedagógica relevante para o incremento do interesse e da participação dos alunos em atividades educacionais, refletindo positivamente nos resultados obtidos.

Jean Piaget defende que o processo de aprendizagem é essencialmente ativo, onde os alunos constroem novos conhecimentos a partir de suas experiências anteriores. Ao implementar a gamificação no ensino, promove-se a construção do conhecimento através de uma abordagem que valoriza a prática e a aplicação de conceitos em um ambiente de aprendizagem dinâmica e motivadora. Piaget argumenta que a aprendizagem é um processo de construção contínua, no qual o aluno deve estar engajado ativamente para que o conhecimento seja realmente assimilado (Piaget, 1975).

Lev Vygotsky complementa essa visão ao destacar que a interação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1984; 1987). A gamificação, ao promover atividades colaborativas, como observado na dinâmica dos contos e na formação de duplas para a criação de cruzadas, facilita a construção de conhecimento através da mediação social e linguística.

No que diz respeito à aplicabilidade da gamificação em áreas como matemática, estatística e ensino de línguas, é essencial considerar as contribuições de Deterding et al. (2011), que enfatizam a gamificação como uma poderosa ferramenta motivacional, especialmente em contextos educacionais que envolvem disciplinas frequentemente percebidas como desafiadoras ou abstratas. A gamificação não só facilita o aprendizado de conceitos matemáticos e estatísticos, tornando-os mais acessíveis e envolventes, mas também pode ser eficaz no ensino de línguas. Ao integrar desafios progressivos e recompensas, a gamificação estimula a prática contínua e a superação de obstáculos, criando um ambiente de aprendizado dinâmico que encoraja a exploração e a aplicação de habilidades linguísticas. Essa abordagem pode contribuir para que alunos de diferentes áreas desenvolvam uma motivação intrínseca, tornando o processo de aprendizado mais gratificante e impactante em suas trajetórias acadêmicas.

Além disso, a aplicação da gamificação em contextos de ensino de línguas também se alinha com os princípios de Paulo Freire, que advoga por uma educação dialógica e participativa, na qual os alunos se envolvem ativamente no processo de aprendizado, superando a mera repetição de conteúdos (Freire, 1974). Hamari, Koivisto e Sarsa (2014) enfatizam que a gamificação é mais eficaz quando seus elementos são alinhados aos objetivos educacionais e integrados de forma a reforçar o conteúdo a ser aprendido, o que foi claramente demonstrado no aumento do interesse dos alunos em aprender inglês.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação tem a responsabilidade de preservar a integridade profissional e intelectual das pessoas, buscando um equilíbrio entre o aspecto social e individual dos membros da sociedade. Não apenas proporciona o uso, mas também promove uma compreensão aprofundada de seu funcionamento e dos benefícios que pode trazer para diversas áreas quando utilizada adequadamente como ferramenta para engajar e motivar alunos, empregando técnicas e elementos de jogos para criar experiências cativantes.

Foi necessário intervir na definição do termo gamificação, analisando a influência dos elementos e mecânicas dos jogos como aspectos motivacionais. Assim, compreende-se que a gamificação parte da premissa de incentivar a reflexão sistemática como em um jogo, com o propósito de resolver problemas, aprimorar produtos, processos, objetos e ambientes, centrando-se na motivação e no engajamento de um determinado grupo. Como uma forma de narrativa, investigam-se experiências essenciais para a formação de uma ideia coletiva.

É importante destacar, no entanto, que ao considerarmos a aprendizagem de uma língua estrangeira sob a ótica do processo gamificado, é necessário ponderar que diversos fatores podem influenciar esse processo. O foco está justamente na ferramenta que ilustra características dos jogos, e assim, a aprendizagem ocorre por meio do jogo. Nesse sentido, o processo de gamificação torna-se uma ferramenta precisa para estimular a aprendizagem, levando em conta uma variedade de motivos internos e externos.

Em resumo, o principal objetivo da gamificação é envolver emocionalmente a pessoa em uma série de tarefas executadas. Para que isso ocorra, é essencial usar os mecanismos dos jogos que são os principais elementos do processo de gamificação. Ao aplicar a metodologia de gamificação no ensino de língua inglesa, é possível proporcionar aos alunos novas formas de aprendizado que tornam a experiência mais produtiva e eficaz.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Clauvin *et al.* **Negative effects of gamification in education software: systematic mapping and practitioner perceptions.** 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.08346>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- ARK, Tom Vander. **8 princípios da administração produtiva.** Porvir, 28 fev. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/porfazer/8-principios-da-gamificacao-produtiva/20140228>. Acesso em: 28 abr. 2018.
- ARK, Tom Vander. **Getting Smart: How Digital Learning Is Changing the World.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011.
- ASBRIDGE, Thomas. **As Cruzadas: A Guerra pela Terra Santa.** Tradução de Renato Prelorentzou. São Paulo: Novo Século, 2011.
- BANGERT-DROWNS, Robert L. *et al.* The instructional effect of feedback in test-like events. **Review of Educational Research**, v. 61, n. 2, p. 213-238, 1991.
- BARTLE, Richard. **Designing Virtual Worlds.** Indianapolis: New Riders, 2003.
- BOX, George E. P.; DRAPER, Norman R. **Empirical Model-Building and Response Surfaces.** New York: Wiley, 1979.
- BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil.** 2013. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.
- BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. **Educational Researcher**, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.
- CHOU, Yu-kai. **Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards.** 1. ed. [S.l.]: Octalysis Media, 2013.
- CRYSTAL, David. **English as a Global Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: The Psychology of Optimal Experience.** New York: Harper & Row, 1990.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método.** Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DETERDING, Sebastian *et al.* From game design elements to gamefulness: defining gamification. *In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE: ENVISIONING FUTURE MEDIA ENVIRONMENTS*, 15., 2011, Tampere. **Proceedings...** Tampere: ACM, 2011. p. 9-15

- DETERDING, Sebastian *et al.* Gamification: Toward a Definition. *In: CHI 2011*, Vancouver, Canadá. **Proceedings...** Vancouver: ACM, 2011. p. 1-4.
- DOCHY, Filip; SEGERS, Mien R.; SLUIJSMANS, Dominique. The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. **Studies in Higher Education**, v. 28, n. 2, p. 331-350, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0307507032000051716>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- ELECTRONIC ARTS (EA). **Battlefield 1**. [S. l.]: Electronic Arts, 2016.
- FOGG, Brian Jeffrey. **Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do**. San Francisco: Morgan Kaufmann, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2001.
- GEE, James Paul. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. 1. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- GRADDOL, David. **English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'**. London: British Council, 2006.
- GROS, Begoña. Digital games in education: The design of game-based learning environments. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 40, n. 1, p. 23-38, 2007.
- GROS, Begoña. **Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI**. Barcelona: Editorial UOC, 2011.
- GUTTMANN, Allen. **The Olympics: A History of the Modern Games**. 2. ed. Urbana: University of Illinois Press, 2002.
- HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna; SARSA, Harri. Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *In: PROCEEDINGS of the 47th Annual Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii: IEEE*, 2014. p. 3025-3034. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>. Acesso em: 14 mai. 2018.
- HEBECKER, Ralf; REGENBRECHT, Holger. Visual surveys with purposeful games. **Information Design Journal**, v. 19, n. 3, p. 259-271, 2011. Disponível em: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84866978372&partnerID=40&md5=61c8622f7bf3c1e12945ad790340eabc>. Acesso em: 21 fev. 2018.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

- I BELIEVE I CAN FLY. Intérprete: Robert Kelly. Compositor: Robert Kelly. *In*: R. Intérprete: Robert Kelly. Chicago, Illinois: Jive Records, 1998, Disco 2, faixa 13 (5min20)
- JUUL, Jesper. **Half-Real**: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds. Cambridge: MIT Press, 2005.
- KACHRU, Braj B. **The Other Tongue**: English Across Cultures. 2. ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992.
- KAPP, Karl M. **Gamification of Learning and Instruction**: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. London: Pergamon Press, 1982.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- LOIS, Lena. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**: Leitura e Literatura na Sala de Aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MARTÍN-HERNÁNDEZ, Pilar *et al.* Fostering University Students' Engagement in Teamwork and Innovation Behaviors through Game-Based Learning (GBL). **Sustainability**, [s.l.], v. 13, n. 24, p. 13573, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su132413573>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J.; POLLOCK, Jane E. **Classroom instruction that works**: research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
- MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, v. 50, n. 4, p. 370-396, 1943.
- McGONIGAL, Jane. **Reality is Broken**: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. New York: Penguin Press, 2011.
- MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.
- MORAN, José Manuel. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. São Paulo: Penso, 2013.
- MUNTEAN, C. I. Raising engagement in e-learning through gamification. *In*: Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning **ICVL**. v. 1, n. 1, p. 323-329, 2011.

NEIDENBACH, Soraia Finamor; CEPellos, Vanessa Martines; PEREIRA, Jussara Jéssica. Gamificação nas organizações: processos de aprendizado e construção de sentido. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 18, Edição Especial, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120190137>. Acesso em: 28 jan. 2021.

NIANTIC, Inc. **Pokémon GO**. [S. l.]: Niantic, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORLANDI, Tomas *et al.* Ludificación: un nuevo abordaje multimodal para la educación. **Biblios**: Journal of Librarianship and Information Science, [S.l.], n. 70, p. 17-30, feb. 2018. ISSN 1562-4730. DOI: <https://doi.org/10.5195/biblios.2018.447>. Acesso em: 15 mai. 2018.

PARKER BROTHERS. **Monopoly**. [S.l.]: Parker Brothers, 1935.

PIAGET, Jean. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PINKY, R.; THE BRAIN. **Pinky e o Cérebro**. Warner Bros. Television, 1995-1998.

RODRÍGUEZ, Daniel; SANTIAGO, Raquel. **Gamificación: El Juego Como Estrategia Educativa**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2015.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2003.

SHELL, Jesse. **A Arte de Game Design: o livro original / Jesse Schell; tradução Edson Furmankiewicz**. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da (org.). **Ensino Médio e suas Políticas: Conceitos, Contextos e Práticas**. Curitiba: UFPR, 2015.

SILVA, Bruno Dorneles da. **A gamificação a partir de suas críticas: uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219896>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Science and Human Behavior**. New York: Macmillan, 1953.

TARDIF, Maurice. **A Prática Docente: Como Ensinar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2010.

TRILLING, Bernie; FADEL, Charles. **21st Century Skills: Learning for Life in Our Times**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

TUKEY, John W. **Exploratory Data Analysis**. 1. ed. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

WHITTON, Nicola. **Digital Games and Learning: Research and Theory**. New York: Routledge, 2014.

XAVIER, Rosely. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 4, p. 1085-1106, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tHw8ZfZT4fPRKGHqyWVBFPN/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

APÊNDICE 1 - Questionário 01

1 - Qual sua idade?

2 – Qual das formas de entretenimento abaixo você julga não acrescentar conhecimento? Você pode marcar quantas achar necessário.

- () Jogos
- () Televisão/filmes/séries
- () Música
- () Internet

3 – Desses abaixo, qual/quais você acharia adequado usar como objeto de aprendizagem?

- () Jogos
- () Televisão/filmes/séries
- () Música
- () Internet

4 – O que você acharia da ideia de usar os métodos citados acima como forma de obter pontos extras neste final de bimestre?

- () Indiferente
- () Bom
- () Muito bom
- () Excelente

5 – Você tem acesso a todos esses tipos de entretenimento no seu dia-a-dia?

- () Sim
- () Sim, mas não todos.
- () Não

6 – Você tem contato com a língua inglesa?

- () Sim
- () Não

8 – Qual dos estilos musicais abaixo você gosta de apreciar? Se preciso for, marque mais de um.

- () Funk
- () Melody
- () Rock nacional
- () Rock internacional
- () MPB
- () Pop

9 – Você tem ou já teve vontade de fazer um curso ou minicurso de inglês:

- () Sim
- () Não

10 – Você já teve a oportunidade de fazer algum curso de inglês?

- () Sim
- () Não

APÊNDICE 2 - Questionário 02

Você tem o hábito da leitura? Desconsidere a leitura de revistas de fofoca, novela, publicações no Facebook e/ou conversas no Whatsapp/Messenger.

() Sim.

() Não.

APÊNDICE 3 - Questionário 03

1 – Você considera a utilização da mecânica de jogos dentro da sala de aula como objeto de aprendizado?

() Sim.

() Não.

2 – A atividade de leitura de contos serviu de motivação para que você procurasse outros contos ou outros tipos de leitura ou ao menos pensasse na possibilidade de procurar?

() Sim.

() Não.

3 – Você chegou a iniciar a leitura de algum conto/livro após essa atividade?

() Sim.

() Não.

4– O processo que desenvolvemos juntos em sala de aula serviu a você como motor na busca pela realização de cursos de inglês, sejam presenciais ou online (sites ou aplicativos)?

() Sim.

() Não.