

Estágio supervisionado gamificado na Licenciatura em Letras em contexto de ensino remoto emergencial: percepções dos licenciandos

JAILMA BULHÕES CAMPOS*
CÉLIA ZERI DE OLIVEIRA**

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as principais contribuições da metodologia gamificação no desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado, na modalidade ensino remoto emergencial (ERE), de duas turmas do Curso de Letras. Para tanto, abordaremos pressupostos teóricos que ancoram o uso de gamificação em educação e fundamentos acerca da formação docente inicial. Por se tratar de um trabalho realizado a partir das percepções dos discentes de estágio, trataremos, principalmente, das contribuições das propriedades de jogo integradas à configuração da disciplina. Os dados para estudo foram coletados por meio de questionário online no Google forms no final do estágio. Os resultados apontam para percepções positivas dos aprendentes acerca dos mecanismos gamificados utilizados para engajamento e motivação no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Gamificação; Estágio Supervisionado; Ensino Remoto.

Gamified Supervised Internship in Language course in the emergency remote teaching: perceptions of the undergraduate students

Abstract: This article aims to discuss the main contributions of the gamification methodology in the development of Supervised Internship subject, in the modality of emergency remote teaching (ERE), applied in two groups of the Letters course. Therefore, we address theoretical assumptions that support the use of gamification in Education and fundamentals about initial teacher training. Since this is a work carried out from perceptions of internship students, we will discuss about the contributions of game properties which are integrated to the subject setting. Data for this study were collected through online questionnaire on Google Forms at the end of the internship. The results point to positive perceptions of learners in relation to gamified mechanisms used for engagement and motivation in the learning process.

Key words: Gamificatio; Supervised Internship; Remote Teaching.



* **JAILMA BULHÕES CAMPOS** é Doutora em Multimédia em Educação, pela Universidade de Aveiro (Portugal); professora na Universidade Federal do Pará.



** **CÉLIA ZERI DE OLIVEIRA** é Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Aveiro; é professora adjunta na área de ensino-aprendizagem de línguas na Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Letras na UFPA/ILC/FALE/PPGL.

Palavras iniciais

É ainda mais necessário falar da formação de professores em tempos de supermodernidade. No novo cenário social e, conseqüentemente, educacional, motivado por adversidades de cunho sanitário, isto é, das necessidades de manter-se o isolamento social devido à rápida propagação de uma grande ameaça para a humanidade, o vírus denominado Covid 19, houve a urgência de manter em pleno funcionamento as instituições de ensino de âmbitos público e privado, e, em se tratando das instituições formadoras, as Universidades ingressaram no processo de readaptação e reação com ofertas formativas, em certa maneira, inovadoras.

Nesse contexto, no qual realizar a motivação e o engajamento dos alunos para a aprendizagem autêntica foi extremamente necessário, os não lugares de aprendizagem, ou seja, os ambientes e plataformas virtuais possíveis por meio da integração tecnológica de comunicação foram transformados em lugares de práticas didático-pedagógicas regulares. Repensar as formas de estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores em nível superior, como a licenciatura em Letras, foi um grande desafio, tendo em vista que as escolas de ensino básico são essenciais para que os alunos-estagiários possam realizar o processo de reflexão na ação pedagógica e, ainda, a reflexão sobre a ação na perspectiva de compreensão dos contextos sócio-históricos e educacionais.

Para que se repensasse a formação de professores, foi necessário “raspar as tintas dos sentidos”, e procurar novos modelos e ações para a execução do estágio, uma vez que a pandemia como incógnita trouxe efeitos nos planos científicos, pedagógico e sociocultural. A princípio, foi central a diferenciação entre

Educação a distância e Período Remoto Emergencial, pois este período, mesmo que ainda não se tenha a dimensão que seus efeitos irão atingir, não foram planejados e elaborados para assim se manterem. Assim, discutimos, neste artigo, as formas que propusemos para atingir os objetivos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Letras, buscando, sobretudo, manter como linhas mestras dois conceitos principais: os trabalhos sob a égide da motivação e do entusiasmo; e os apontamentos sob análises e interpretações dos pontos de vista dos alunos em que houve eficácia.

A estrutura gamificada tornou a organização da disciplina de Estágio mais atraente e satisfatória, causando as sensações de desafio pelo processo de imersão em cenários de jogos. Dentre os resultados almejados, apontamos alguns pontos negativos, tais como o curto tempo para a dedicação às atividades e desafios propostos, entretanto, em maior parte, obtivemos grande qualidade de aprendizagem na formação profissional docente.

Gamificação para engajamento, motivação e aprendizagem

Para discutir sobre a aplicação de gamificação na prática pedagógica, é necessário, sobretudo, compreender a caracterização dessa estratégia ativa de aprendizagem em seu viés conceitual. Dessa forma, para uma efetiva compreensão do termo, destaca-se que este trabalho se fundamenta na definição de Kapp, Blair e Mesch (2014, p. 108): “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics, and game-thinking to engage people, motivate action,

promote learning, and solve problems"¹, haja vista se tratar de um conceito que reforça o uso de princípios de jogos para motivação e promoção de aprendizagem dos indivíduos.

A partir da definição, são observados aspectos como *uso de mecanismos e estéticas de jogo*, que fazem referência à aplicação de elementos de jogo, ou seja, os aspectos caracterizadores dos games, como pontos, badges, níveis, ranking, etc. (SIMÕES; REDONDO; VILAS, 2015). Ao se destacar que se tratam de aspectos baseados em jogos, compreende-se que gamificação, embora faça parte do grande campo de jogos, não se trata de um jogo completo (BOER, 2013). Assim, quando se pensa em prática educacional, não se está referindo a jogos educativos (DETERDING; DIXON; KHALED; NACKE, 2011), mas a uma estratégia que recorre aos principais mecanismos de jogos.

De acordo com Zichermman e Cunningham (2011), a gamificação explora níveis de engajamento e motivação dos indivíduos, de modo a melhorar comportamentos/ações, sendo, portanto, uma estratégia centrada nas pessoas. Refere-se, assim, a uma estratégia que busca envolver os aprendentes em um nível emocional ao favorecer a criação de um ambiente que desperte emoções e desenvolvimento cognitivo. O uso de atividades/ambientes baseados em mecanismos de jogos pode reproduzir benefícios semelhantes aos alcançados no ato de jogar (BUSARELLO; FADEL; ULBRIGHT; FADEL, 2014), possibilitando um contexto de aprendizagem “vivencial, imersivo e experiencial” (SCHWARTZ, 2014, p. 33).

Nessa perspectiva, no que diz respeito à gamificação, é relevante compreender essa abordagem numa perspectiva que trata, de forma séria, os aspectos ligados aos fatores emocionais. Assim, ao se embasar em teorias psicológicas, que sustentam modelos motivacionais, é ressaltada, pelos estudiosos, a importância de usar a gamificação para aumentar motivação, o que, por sua vez, contribui para o engajamento (envolvimento com compromisso) do indivíduo (SIMÕES; REDONDO; VILAS, 2015).

Motivação e engajamento são usados, por vezes, de forma indistinta, porém, é imperativo destacar que se tratam de conceitos diferentes que se entrecruzam (ALEXIOU; SHIPPERS, 2018). O primeiro assume papel central na gamificação (KAPP, 2013), especificamente por ser concebido como a energia que leva um indivíduo a realizar ou persistir em uma ação (RYAN; DECI, 2000b). Já o segundo, é consequência da motivação, visto que representa os níveis de interesse e atenção (engajamento cognitivo) e sentimentos, como ansiedade ou animação (engajamento emocional) (SWEETSER; WYETH, 2005).

A motivação pode ser dividida nos estudos psicológicos (RYAN; DECI, 2000b) como *motivação intrínseca* (motivação interior baseada em interesses pessoais dos sujeitos) e *motivação extrínseca* (baseada em motivos externos). A interação entre esses dois tipos de motivação está na base da discussão sobre gamificação, pelo fato de esta estratégia focar-se na busca de desenvolvimento de processos atraentes e motivadores para a mudança de comportamentos e desenvolvimento de habilidades e competências.

¹ Gamificação se trata do uso de mecânica, estética e pensamento de jogo para engajar

peças, motivar ações, promover aprendizagem, e resolver problemas. (tradução nossa)

No que diz respeito à relação entre os construtos gamificação e engajamento e sua relação com gamificação, Zichermman e Cunningham (2011) postulam que os mecanismos encontrados em jogos funcionam como forças motivacionais que contribuem para o envolvimento dos indivíduos nos diferentes contextos. Nesse viés, Karimi e Nickpayam (2017, p. 35) destacam que gamificação funciona como “a persuasive technology that attempts to influence user behavior by activating individual motives via game-design elements”². Com esse entendimento em mente, também em educação, a motivação e engajamento são objetivos explícitos em processos gamificados criados para promover envolvimento e interesse dos discentes.

Referir-se à motivação em gamificação consiste em compreender que essa metodologia funciona melhor quando alinhamos recompensas externas e dimensões intrínsecas, de modo a assumir como propósito aumentar interesse, curiosidade e autonomia dos aprendentes em uma jornada de aprendizagem (ZICHERMMAN; CUNNINGHAN, 2011). Quanto ao engajamento no contexto de aprendizagem, trata-se de criar processo por onde os sujeitos imergem em uma atividade, interagem e se relacionem com os outros, envolvendo-se propositalmente com os recursos e ferramentas disponíveis (BUSARELLO, 2016).

Assim, compreendendo que a aprendizagem é uma jornada progressiva, na qual habilidades e conhecimentos são construídos, ao usar gamificação para ampliar motivação e engajamento, maiores serão os ganhos de aprendizagem

autêntica também estimulados (SIMÕES; REDONDO; VILAS, 2015).

Portanto, o uso de gamificação, relacionado a uma imersão em um processo regrado que interage com emoções dos alunos, pode ser eficaz para promover (i) motivação intrínseca, por ser uma atividade gratificante em si; (ii) criar uma atmosfera de esforço contínuo e promover uma diversidade de caminhos que elevam os níveis de envolvimento do aprendente (BUSARELLO, 2016); além de (iii) contribuir para a dimensão cognitiva, ao ajudar o aluno a encontrar estratégias para compreender e cumprir comandos e atividades, e a focar na superação de erros e em múltiplas tentativas de aprendizagem.

Prática desenvolvida

Neste trabalho, são apresentados os resultados de avaliação dos licenciandos do Curso de Letras – ILC/UFPA – sobre o desenho e o desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado no contexto de Ensino Remoto. A disciplina recebeu um desenho gamificado, tendo em vista a metodologia ativa de aprendizagem gamificação, no qual foram aplicados mecanismos de jogos e usados recursos digitais do pacote G.Suite/UFPA³.

A partir do documento aprovado no Conselho da Faculdade de Letras Língua Portuguesa – FALE/ILC/UFPA⁴, o Estágio Supervisionado deveria ter duas atividades principais: Pesquisa diagnóstica envolvendo todos os agentes implicados no processo de aprendizagem por via remota e Produção de objetos de aprendizagem (ODA), que pudessem ser disponibilizados a alunos das redes pública e privada, do Ensino Fundamental

² “uma tecnologia persuasiva que, ao usar mecanismos de jogos nas atividades, influencia o comportamento do usuário”. (tradução nossa).

³ <https://gsuite.ufpa.br/>

⁴

<https://www.ensinoremotoilc.com/c%C3%B3pia-fale-1>

II e Ensino Médio, elaborados de acordo com a (BNCC). Nessa perspectiva, o desenho da disciplina foi criado para incluir elementos ligados a conhecimentos teóricos, a estudo de documentos legais, como BNCC, e também para culminar nas duas principais

ações previstas no documento de orientação para o estágio, como supracitado.

A disposição geral da disciplina foi feita como segue:

Organização e distribuição de carga horária

Carga horária distribuída em 34 dias, com três (3) horas de estudo por dia. Ao longo dos 34 dias, houve 17 encontros síncronos para estudo, orientação e feedback.

Recursos digitais utilizados

G.suit/UFPA: G. Classroom (sala de aula), G.sites (mural de exposição), G. Meet (encontros síncronos), G. Forms (questionários), G.Docs (edição de texto) e Padlet⁵ (espaço das fases da disciplina)

Culminância

Realização de Seminário virtual de Estágio

A partir dessa organização geral, procedeu-se à estruturação da disciplina em formato gamificado, como mostra a figura 01:

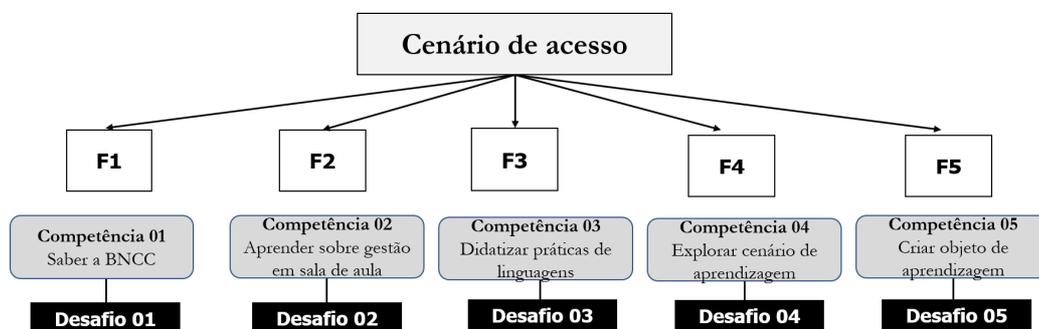


Figura 01 – Estrutura da disciplina gamificada. **Fonte:** as autoras

Tendo em vista a estrutura proposta na figura 01, a disciplina estágio se desenvolveu a partir de 2 plataformas: Google Meet e Google Classroom.

Um encontro, chamado de *checkpoint*, que ocorria pelo Google Meet, abria e encerrava cada fase, semanalmente, de forma síncrona. No G. Classroom, foram organizados todos os materiais na sala de aula, como mostra a figura 02:

⁵ <https://pt-br.padlet.com/dashboard>

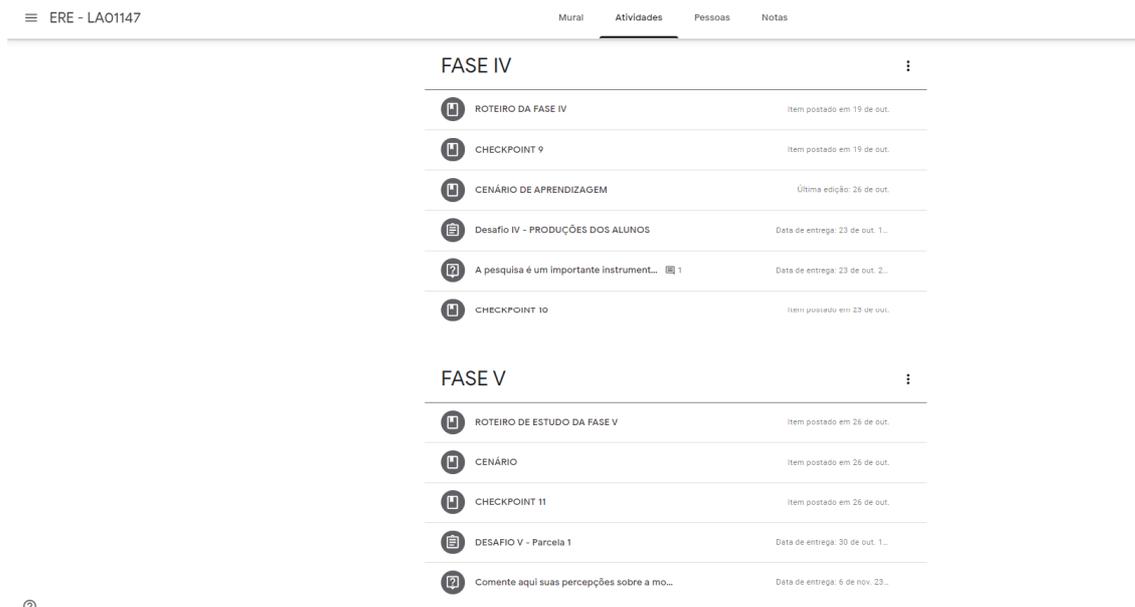


Figura 02 – Amostra da organização da sala de aula virtual no G. Classroom. **Fonte:** as autoras

Como se pode observar, a própria sala de aula se organizava de forma a criar a ilusão de jogo na subdivisão do processo em fases. Necessário é registrar que cada uma das etapas na sala de aula era criada apenas quando iniciada.

Conforme ilustram as figuras 01 e 02, foi criado um *cenário de aprendizagem*, que funcionava como *portal de entrada* para cada fase da disciplina. O cenário foi criado no powerpoint⁶ e depois editado como PDF interativo para se disponibilizar os links ativos para as fases, como se vê na figura 03:

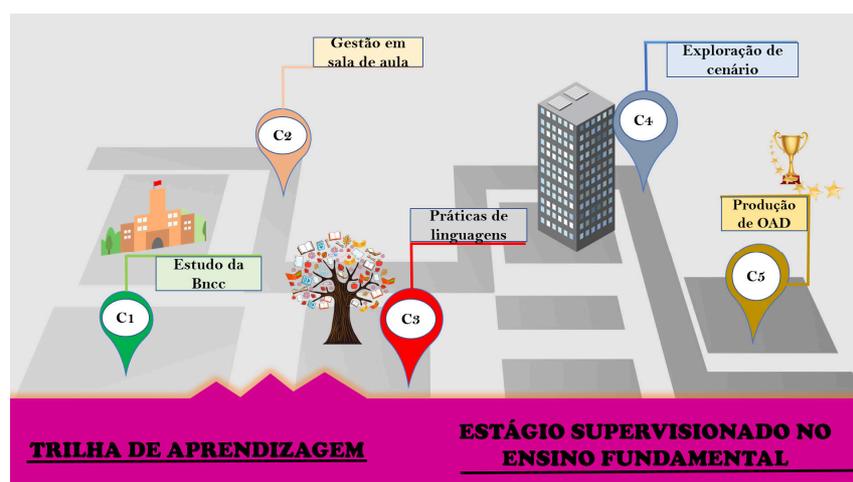


Figura 03 – Cenário de entrada para as fases da disciplina. **Fonte:** as autoras.

⁶ As figuras utilizadas no cenário foram retiradas de banco de imagens público: <https://www.gratispng.com/>

Esse cenário era postado na sala de aula no G. Classroom semanalmente, com uma das 5 fases desbloqueada. O desbloqueio era feito de forma progressiva, tendo em vista o período da disciplina definido para cada etapa. Abria-se uma fase na segunda-feira e encerrava-a na sexta, após conclusão do desafio. Assim, cada fase era dedicada

para se estudar conteúdos e se realizar missões relacionadas a uma competência específica, como ilustram as figuras 01 e 03.

A partir do cenário, era feito o acesso ao conteúdo das fases, que eram apresentadas em murais no Padlet, como mostra a figura 04:



Figura 04 – Mural da fase 2 no Padlet. Fonte: as autoras

Importa esclarecer que cada mural no Padlet continha todo o material e as missões a serem cumpridas para cada fase. As produções dos discentes, resultantes dos desafios, eram postados por eles em pasta específica dentro da sala virtual no G. Classroom, como pode se verificar na figura 02.

Em relação às fases, conforme ilustra a figura 01, cada uma das 5 etapas era dedicada a uma das 5 competências que os licenciandos deveriam desenvolver na disciplina. O quadro 01 sintetiza as competências trabalhadas e os desafios ligados a cada uma delas:

Competências	Missões
Competência 01: Saber os conhecimentos e as habilidades que os alunos devem ter ao final do ensino fundamental ou médio de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Missão 01: Criar uma síntese de aprendizagens em Língua Portuguesa e Literatura do aluno no Ensino Fundamental ou Ensino Médio com base na (BNCC), utilizando-se de ferramentas como Jamboard ou MindMeister.
Competência 02: Aprender sobre gestão em sala de sala presencial, bem	Missão 02: Estudo de caso (assumir papel de dois avaliadores externos do MEC que participarão da avaliação bialenal de competências docentes em gestão de sala de aula. Nessa missão, devem responder às situações parcelares que serão apresentadas em

como nos novos contextos de aprendizagem online.	sequência, e, por fim, criar um parecer de cenário, que deverá fielmente avaliar e expor alternativas para as ações de gestão de professores do Ensino Fundamental/Médio.
Competência 03: Saber sobre a didatização de práticas de linguagem (oralidade, produção de texto, leitura, análise linguística/semiótica.	Missão 03: Criar exercícios e flashcards das práticas de linguagens, utilizando-se da plataforma Quizlet ou Canva.
Competência 04: Conhecer cenário de ensino-aprendizagem em contexto de educação remota.	Missão 04: Selecionar um contexto escolar de educação remota (online) e apresentar os dados de contextualização, utilizando-se de apresentação animada (Power Point) ou vídeo animado (Animaker).
Competência 05: Produzir objeto de aprendizagem para aula de Língua Portuguesa ou Literatura.	Missão 05: Criar um objeto educacional digital de aprendizagem. Por exemplo: videoaula, vídeo animado, vídeo minuto, infográficos, PDF clicável etc.

Quadro 01 – Competências e missões propostas na disciplina. **Fonte:** as autoras

Por fim, além da estrutura de fases comuns aos jogos, foram aplicados os seguintes mecanismos de gamificação:

- (i) Metas claras: os objetivos/metasp foram claramente postos e explanados a cada fase;
- (ii) Regras: para cada fase e desafios dados, os alunos eram comunicados sobre a dinâmica do processo, especificando-se as regras que deveriam ser cumpridas, a fim de que progredissem na jornada gamificada;
- (iii) Feedback: considerado um dos elementos mais importantes em jogos, foi estabelecido que, ao final de cada

missão, seria feito feedback de recompensa e também retroalimentação explanativa do docente para que os licenciandos pudessem proceder à refacção da produção, caso fosse necessário;

(iv) Missões: conforme exposto na figura 01 e no quadro 01, foram propostos cinco desafios ao longo do desenvolvimento das fases;

(v) *Badges*: ao final de cada desafio (após refacção ou não), os discentes recebiam o elemento *badge* que, ao ser posto em quadro de coleção⁷, representava o status do aluno na jornada, conforme visto na figura 05:

⁷ Para criação do quadro de coleção, foram usados recursos do PowerPoint.



Figura 05 – Amostra de quadro de coleção. Fonte: as autoras

Todos esses elementos foram apresentados e também percebidos pelos licenciandos durante o desenvolvimento da disciplina estágio.

Resultados e discussão

Como principais resultados, destacam-se as percepções dos licenciandos acerca de duas categorias, como será apresentado a seguir:

I. A estrutura da disciplina

A partir das respostas, foi identificado, conforme mostra o gráfico 01, que houve destaque ao *entusiasmo* (42,9%) em algumas fases, mas não em outras, o que poderia ser explicado pelo tipo de desafio posto em cada fase, e também na manutenção desse *entusiasmo* ao longo do desenvolvimento da disciplina (32,1%).

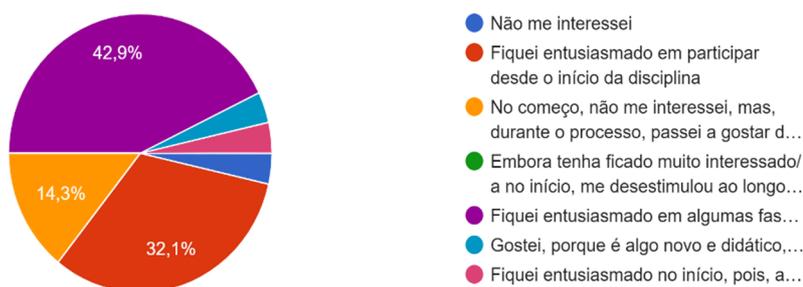


Gráfico 01 – Atitude diante da participação na disciplina. Fonte: as autoras

O indicador *entusiasmo* está relacionado ao conceito de *motivação* (KAPP, 2013; ZICHERMMAN; CUNNINGHAM, 2011), expressando, dessa forma, que houve estímulo à motivação a partir da estrutura criada para gerar a ilusão de

jogo. A definição do termo *entusiasmo* se relaciona à *prazer/satisfação*, considerada como sensação positiva que promove empenho verdadeiro nas atividades (PRENSKY, 2012).

Os discentes também foram questionados sobre sua percepção quanto à experiência gamificada comparado ao que foi

desenvolvido metodologicamente em outras disciplinas, conforme mostra o gráfico 02:

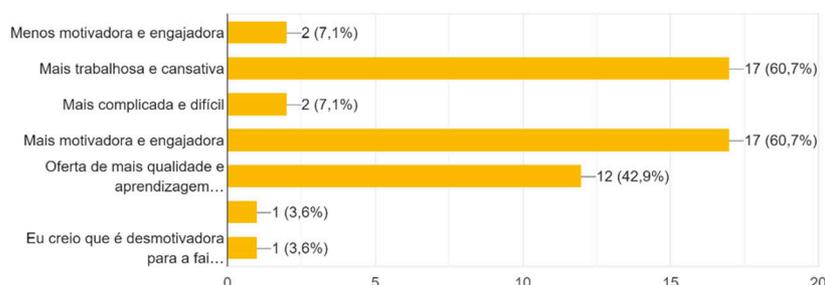


Gráfico 02 – Atitude diante da participação na disciplina. **Fonte:** as autoras

Nessa comparação, 60,7% dos alunos consideraram o percurso mais trabalhoso e cansativo pelo número e tipo de desafios (atividades de leitura e de produção escrita/oral/multissemiótica), o que deve figurar como aspecto negativo nesse tipo de organização de conteúdo; no entanto, o mesmo número de aprendentes considerou haver mais *motivação* (impulso para participar) e engajamento (interesse e a participação em si no

processo). Destaque também aos 42,9% que avaliaram a metodologia como proporcionadora de mais qualidade e aprendizagem.

Quanto à organização da disciplina em fases, como parte importante de um projeto de gamificação (WERBACH; HUNTER, 2012), apresenta-se o gráfico 03:

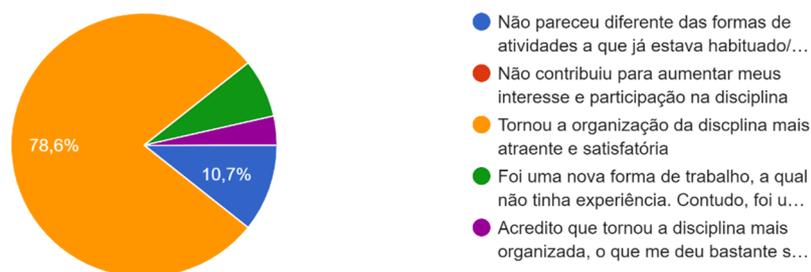


Gráfico 03 – Percepção dos discentes sobre a organização em fases. **Fonte:** as autoras

Dentre as opções de avaliação dadas, destacam-se os indicativos de duas respostas de forma principal no gráfico 03. A primeira, com indicação de 78,6% dos aprendentes, aponta que a estrutura gamificada *tornou a organização da disciplina mais atraente e satisfatória*, comparada a 10,7% (número absoluto de

3 alunos), que indicaram *não ter percebido diferença das outras organizações curriculares vistas no curso de Letras*.

O uso do mecanismo *fases* representa um dos elementos mais importantes por permitir a organização de etapas com objetivos/metaspas claras de cada temática a

ser desenvolvida na disciplina. Nesse sentido, tal objetivo de organização consistia em demonstrar a forma de organização e separação das competências a serem desenvolvidas com a realização do estágio.

O gráfico 04 mostra os resultados da avaliação quanto à percepção de se sentir em uma experiência de jogo:

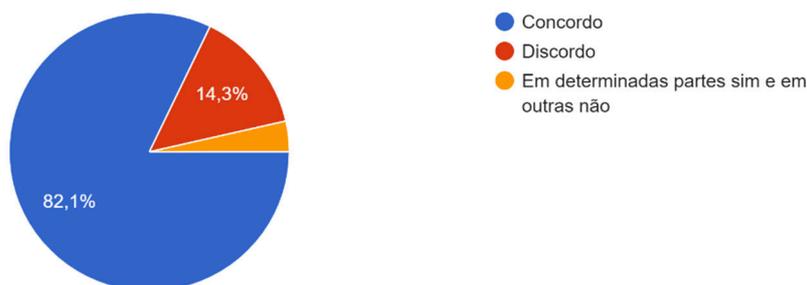


Gráfico 04 – Percepção dos discentes sobre a experiência de jogo. **Fonte:** as autoras

Um dos interesses em desenvolver a disciplina com estrutura gamificada era promover a sensação de estar em um cenário de jogo. A esse respeito, a maioria dos aprendentes (82,1%) indicou ter compreendido e sentido a experiência de ação e jogo, o que revelou um dado importante sobre a adequação

metodológica do planejamento e organização realizados.

Há também dados que apontam a importância do uso de cenário para criar a experiência gamificada imersiva, como se vê no gráfico 05:

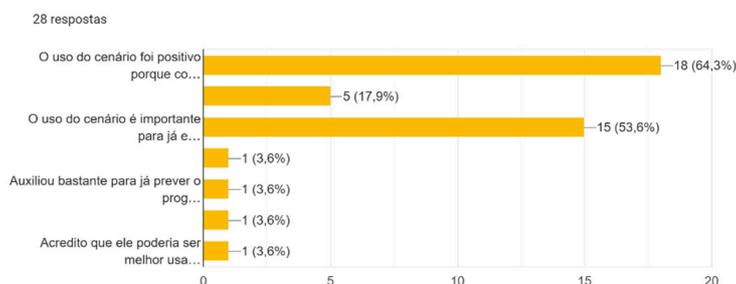


Gráfico 05 – Avaliação dos discentes sobre o cenário de imersão. **Fonte:** as autoras

64,3% das respostas evidenciam que uso do cenário como porta de entrada para a imersão gamificada nas atividades foi positivo porque contribuiu para caracterizar a estrutura de trilha da disciplina. Além disso, como resultado proeminente, 53,6% das respostas avaliam como o uso do cenário foi importante para envolver o aluno,

direcionando-o para as fases da disciplina. Novamente, os resultados revelam a relevância da criação de cenários de contextualização para promover interesse para imersão em uma atividade gamificada.

Considerou-se relevante também conhecer as percepções dos licenciandos

sobre a forma de distribuição das atividades em fases semanais em relação ao cronograma da disciplina planejado para um ciclo de 36 dias.

Sobre a *Relação tempo x atividades*, 12 discentes relataram a dificuldade com o

tempo, um dos elementos mais estressantes em jogo (CAMPOS; ALMEIDA, 2021), e o número de atividades ao longo das fases da disciplina.

A7: *única dificuldade foi somente durante a execução de algumas etapas em decorrência ao tempo muito curto, o que implicou em uma certa dificuldade no aproveitamento*

A8: *o processo foi trabalhoso pois o tempo para realização das atividades era curto e havia bastante atividades.*

A17: *foi uma experiência nova, prazerosa e, de certa forma, cansativa. Pois algumas atividades levaram mais tempo que o período de 5 horas diárias ...*

A25: *o cronograma foi bem intenso, como se estivesse em um jogo e querendo zerar ele*

A26: *No início confesso que foi bem cansativo entregar os trabalhos dentro do prazo estimulado, mas no decorrer das semanas se tornou prazeroso*

O elemento tempo funciona como uma mecânica de restrição (WERBACH; HUNTER, 2012) em uma estrutura gamificada. A utilização dessa propriedade pode promover a sensação de avolumação de atividades, e conseqüente, efetivação de um processo trabalhoso, como mencionado na fala de A8, para períodos muitos curtos. A referência ao cansaço, nas falas de A17 e A25, também aponta para um aspecto negativo do elemento tempo, mesmo dentro de uma experiência que também

foi prazerosa/satisfatória, caracterizando, assim, o engajamento do aluno na jornada de aprendizagem. Ademais, na verbalização de A25, destaca-se a percepção clara da estrutura de um game, que se caracteriza pela presença intensa de desafios ao logo de um dado tempo.

Observou-se nas verbalizações impressões positivas sobre o desenho da estrutura da disciplina em fases, possibilitando,

(i) engajamento e motivação

A13: *foi feito de forma dinâmica, de modo a motivar o aluno a prosseguir nas atividades*

A24: *foi uma organização bem proveitosa que encaminha o aluno ao engajamento diante de cada tema semanal*

(ii) melhor distribuição do conteúdo para aprendizagem

A7: *fiquei encantada com a organização [...]*

A12: *A distribuição das atividades em fases semanais pareceu uma boa forma de organizar o conteúdo e não acumular atividades*

A19: *Por conta da estrutura gameficada da disciplina, tornou-se mais didática a percepção do que viria ou da importância da atividade semanal para o progresso no cenário à frente*

(iii) Simulação de jogo

A5: a distribuição das atividades em fases semanais foi uma estratégia didática que nos deu a percepção de cumprir etapas de um jogo

(iv) Percepção sobre aprendizagem no percurso

A3: A organização e distribuição das atividades em fases permitiu que o discente também se organizasse e percebesse sua evolução na aprendizagem

A9: [...] as aulas foram bem dinâmicas, além disso, o aprendizado com as leituras dos textos e participação no checkpoint tornou o processo de ensino-aprendizagem bem interacionista.

Os diferentes enunciados dos discentes expressam marcas linguísticas que evidenciam sensações otimistas acerca da organização em estrutura de jogo, como se vê nos termos *boa forma* e *bem proveitosa*; além de reconhecimento da dinâmica para *motivar* e *engajar*, da compreensão da gamificação como

estratégia didática, e da percepção sobre *progressão de aprendizagem* na jornada gamificada.

Por fim, sobre as formas de avaliação na organização gamificada, há também verbalizações assertivas quanto à avaliação.

A25: Quanto às formas de avaliação, os critérios foram bem estabelecidos e desde o começo sabíamos que seria uma disciplina gamificada, com fases e pontuações a cada desafio superado. Considero que, desse modo, cada aluno pode se envolver com a disciplina e buscar a sua evolução ao longo do aprendizado.

A26: A forma de avaliação foi muito bem pensada, sempre criando possibilidades de discutir com os alunos a respeito das notas

A27: As formas de avaliação foram variadas como em um jogo, os pontos eram alcançados com atividades de diferentes modalidades.

De uma forma geral, nos enunciados, foram observadas expressões que denotam como os critérios e as formas de avaliação utilizadas, nas percepções dos licenciandos, foram bem planejadas, estabelecidas e pensadas, a fim de facilitar engajamento para a aprendizagem, com atividade de feedback marcada continuamente.

I. Os mecanismos de gamificação aplicados à disciplina

Elementos de gamificação são mecanismos característicos da maior parte dos jogos (DETERDING; DIXON; KHALED; NACKE, 2011), aquelas propriedades que representam aspectos fundamentais de qualquer solução gamificada (MUNTEAUN, 2011). Ou

seja, consideram-se todos os elementos normalmente identificados em games analógicos ou digitais. Assim, como gamificação está relacionada à aprendizagem significativa, deve-se ter em mente que a integração das mecânicas e dinâmicas devem fazer sentido e estar harmonicamente relacionadas, de modo a promover motivação e aprendizagem dos aprendentes no desenvolvimento da jornada de construção de saberes.

Tendo em vista o interesse em promover maior envolvimento dos licenciandos, e tomando como base o entendimento de Alves (2014) sobre o interesse em produzir experiências de ilusão de jogo ao se criar uma atividade com desenho gamificado, o estágio foi desenhado para

promover experiência de aprendizagem de uma perspectiva mais interativa e dinâmica. Os resultados evidenciados expressam como os elementos de jogo foram percebidos e sentidos ao longo da disciplina.

De forma principal, os resultados demonstram percepções otimistas acerca do uso dos elementos/mecanismos de gamificação aplicados à estrutura e

desenvolvimento da disciplina. Destacam-se, nesta avaliação, perspectivas sobre os seguintes elementos: *desafios e desbloqueamento de níveis, metas/objetivos, feedback e quadro de coleção de badges*.

O gráfico 06 apresenta os resultados de avaliação para os elementos *desafio/missão e desbloqueamento de nível*:

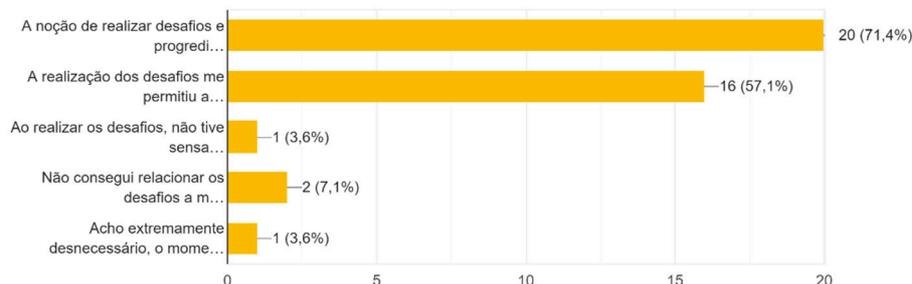


Gráfico 06 – Percepção dos licenciandos sobre o elemento de gamificação *desafio*. **Fonte:** as autoras

A partir da leitura do gráfico, pode-se verificar a percepção dos aprendentes sobre o sentido do uso de missões em gamificação, qual seja: orientar sobre o que deve ser realizado na jornada gamificada. 71,4% das respostas evidenciam a noção dos licenciandos sobre como os desafios e a progressão na disciplina, por meio do desbloqueamento de níveis, melhorou seu envolvimento, possibilitando mais foco e concentração, que diz respeito ao engajamento emocional (ALEXIOU; SHIPPERS, 2018). E 57,1% concordaram que a realização dos desafios lhes permitiu ampliar habilidades e competências necessárias a um docente, haja vista que as missões dadas se configuravam em atividades sobre ensino e aprendizagem

de língua portuguesa no contexto de sala de aula, envolvendo assuntos diversos (gestão em sala de aula e suas dimensões, BNCC, práticas de linguagens, etc.).

A respeito de ambos os mecanismos, importa acrescentar que se trata de elementos centrais em uso de jogos (ZICHERMMAN; CUNNINGHAN, 2011), sobretudo, por representarem o progresso e sinalizarem a situação do jogador dentre uma experiência gamificada.

Quanto ao elemento *metas/objetivos*, o gráfico 07 apresenta um total de 100% de concordância dos alunos sobre as metas para cada um dos desafios dados no decorrer da jornada gamificada parecerem claras.

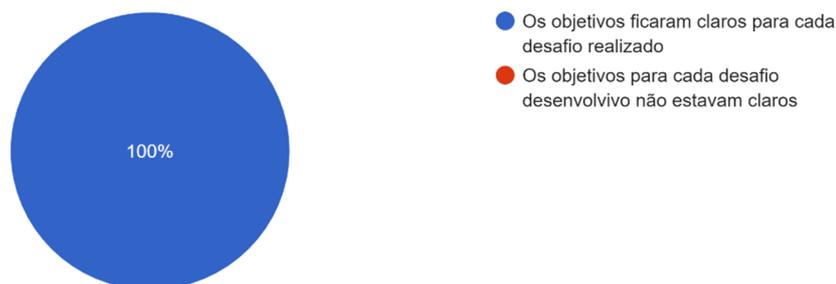


Gráfico 07 – Percepção dos licenciandos sobre o elemento de gamificação metas/objetivos. **Fonte:** as autoras

Este resultado é bastante significativo pelo entendimento dos alunos, em sua totalidade, quanto à compreensão, tanto dos propósitos pedagógicos, quanto dos contextuais de disciplina. A respeito da relevância das metas claras em atividades/soluções pedagógicas, Diana, Golfetto, Baldessar e Spanhol (2014) postulam que as atividades gamificadas se tornam muito mais envolventes quando proporcionam desafios com metas claras para os participantes. Ao que parece, dada a avaliação dos licenciandos, o propósito de engajamento com este mecanismo de jogo foi cumprido.

Conforme Campos, Almeida e Signoretti (2020, p. 167), “o feedback representa parte essencial do processo de aprendizagem por fornecer respostas contextualizadas quando os alunos solicitam ou precisam saber sua performance nas atividades”. Nesse sentido, considerou-se de grande relevância conhecer a percepção dos licenciandos sobre como esse mecanismo, tão importante em práticas gamificadas, influenciou na motivação e no engajamento para aprendizagem. O gráfico 08 apresenta os resultados:

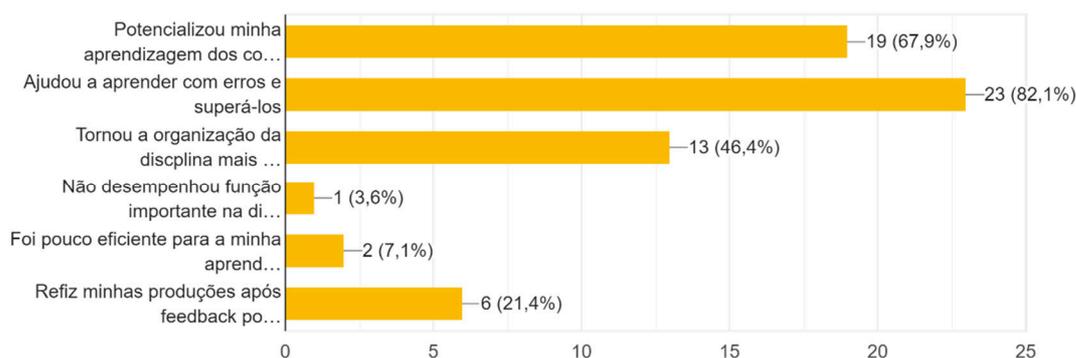


Gráfico 08 – Percepção dos licenciandos sobre o elemento de gamificação feedback. **Fonte:** as autoras

Na leitura do gráfico, observam-se três indicadores proeminentes. O primeiro, com 82,1% de respostas, reafirma a potencialidade do feedback para uma aprendizagem baseada em erros e

superação, revelando, assim, a importância do processo de retroalimentação contínua da motivação do jogador (WERBACH; HUNTER, 2012), ou, como nesta experiência, do

licenciando, para a refacção das atividades. O segundo indicador, com 67,9% de respostas, revela a contribuição do mecanismo de feedback para potencializar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados e, portanto, ampliar a autonomia do aluno, haja vista que, conforme postulado de Domínguez et al (2013), o feedback instantâneo e contextualizado propicia a criação de emoções positivas nos aprendentes envolvidos em situações gamificadas.

Importante também destacar que 46,4% dos discentes consideraram que o elemento feedback também tornou a disciplina mais atraente e satisfatória, o que significa dizer que a retroalimentação feita a cada missão cumprida e nível desbloqueado foi essencial para orientar os licenciandos sobre sua posição dentro da jornada.

O gráfico 09 apresenta os resultados da avaliação sobre o mecanismo *quadro de coleção de badges*:



Gráfico 09 – Percepção dos licenciandos sobre o elemento de gamificação *quadro de coleção de badges*.
Fonte: as autoras

Badges são “digital artifacts that have some visual representation – which are awarded to users who complete specific activities”⁸ (ANTIN; CHURCHILL, 2011, p. 01). Conforme Zichemman e Cunningham (2011), esse tipo de recompensa figura como o cerne de estruturas gamificadas, visto que são elementos encorajadores de motivação e engajamento em atividades escolares. A avaliação sobre essas recompensas, recebidas na conclusão de cada atividade, revela a influência dos *badges* na participação dos licenciandos na jornada gamificada de estágio.

Conforme apresentado no gráfico 09, 35,7% dos alunos avalia que a coleção de

badges proporcionou motivação para envolvimento no cumprimento dos desafios e busca por melhores resultados de aprendizagem. Já 32,1% apontaram que, mesmo cumprindo os desafios apenas pela satisfação pessoal de aprender, acreditam que o uso do quadro de *badges* foi importante para a promoção da motivação. Por fim, 17,9% dos respondentes não perceberam diferença entre o significado do uso do *badge* com a pontuação feita comumente nas outras disciplinas da graduação.

O uso do mecanismo *quadro de coleção de badges* também se configurou como um recurso para mensurar a performance dos alunos, da mesma forma como o

⁸ “artefatos digitais que tem alguma representação visual – são dados como recompensas a usuários

quando completam atividades específicas”. (Tradução nossa)

sistema de pontuação é usado, haja vista que a avaliação para promoção do Curso de Letras funciona a partir de notas e conceitos. Dessa experiência gamificada, destaca-se como o simbolismo da recompensa, por meio de um artefato que represente conquistas, tal como simboliza um *badge*, contribui para motivação e engajamento no investimento de tempo para produção e refacção de tarefas (desafios), bem como no progresso pelas fases.

Palavras finais

É preciso considerar que, apesar dos tempos de pandemia, o ser humano está sempre em processo de formação. Nessa experiência de transformar os não-lugares de ensino-aprendizagem em lugares para a realização do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Letras, muitas das competências reflexivas foram acionadas por parte dos professores, alunos-estagiários, professores co-formadores das escolas básicas. Dentro do conceito de estágio como eixo norteador do curso de formação docente em nível superior, adentramos pelas vias da concretização dos saberes docentes, tais quais: os saberes didático-pedagógicos, a produção de recursos didáticos, a compreensão da relação professor-aluno.

A planificação da disciplina de estágio por meio da metodologia ativa concretizada pela gamificação possibilitou, dentre muitos fatores, a motivação e o engajamento dos alunos-estagiários. Nesses tempos de supermodernidade, em que o acesso à informação foi avolumado, é ainda mais necessário tornar o processo de aprendizagem mais atraente, contando, para isso, com os conhecimentos didático-pedagógicos dos professores aliados aos de cunho tecnológico para que possam viabilizar o engajamento dos aprendentes. Nesse contexto, a estrutura

gamificada deixou a organização da disciplina mais atraente. Além disso, a experiência de estar em ação num jogo elevou as experiências positivas dos alunos.

Dentre os pontos positivos, podemos destacar as possibilidades de aumento do foco e da concentração para a efetivação da aprendizagem, e, sem deixar de mencionar, de que podemos utilizar a premiação como um incentivador para o prosseguimento dos desafios de construção de conhecimento. Manter o feedback constante do professor para o aluno foi essencial para a construção de saberes. Entretanto, tivemos pontos negativos, como as necessidades sociopsicológicas de interação. Aprendemos, com isso, que nada supera a interação face a face, tão cara a nós, e tão rara nesses tempos de isolamento social.

Das ausências mais sentidas e relatadas pelos alunos-estagiários, está a falta do estágio de campo, os encontros acadêmicos e a ausência da vivência no chão da escola. Mesmo com a ressignificação das práticas pedagógicas para a formação dos professores tomando o conceito de estágio como eixo norteador do Curso de Letras, avaliamos que a construção da identidade docente ocorreu, contudo, há espaços para serem preenchidos ao serem deixados de lado os lugares recorrentes para o processo de ensino e aprendizagem. Talvez devamos dar sentido maior às nossas interações sociais.

Referências

- ALVES, F. **Gamification** - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2014.
- ALEXIOU, A.; SCHIPPERS, M. Digital game elements, user experience and learning: A conceptual framework. In: **Educ. Inf. Technol.**, ano 23, p. 2545–2567, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1007/s10639-018-9730-6>.

Acesso em: 8 mai. 2020

ANTIN, J.; CHURCHILL, E. **Badges in social media**: A social psychological perspective. CHI, <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/03-AntinChurchill.pdf>, 2011. Acesso em: 19 abr. 2021

BOER, P. **Introduction to Gamification**. Disponível em: <https://www.cdu.edu.au/olt/tresources/download/s/whitepaperintroductiontogamification-130726103056-phpapp02.pdf>, 2013. Acesso em: 14 abr.2021

BUSARELLO, R.; FADEL, L.; ULBRIGHT, R.; FADEL, M. A gamificação e a sistemática de jogo: Conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In FADEL, M., ULBRIGHT, R.; BATISTA, R.; VANZIN, T. (orgs.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, pp. 11-37

BUSARELLO, R. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CAMPOS, J.; ALMEIDA, M. Mecânica de jogo em narrativa para apoio de alunos com dislexia: percepções de discentes e docentes. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-24. 2020.

CAMPOS, J.; ALMEIDA, M.; SIGNORETTI, A. O feedback como elemento de imersão em aprendizagem gamificada. In: ARAÚJO, M. (org.). **Tecnologias digitais e metodologias ativas em contextos diversos** (167- 187). São Paulo: Intercom, 2020

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In: MINDTREK 2011, 11., 2011, Tampere. **Anais [...]**. Tampere: DBLP, 2011. p. 9-15.

DIANA, J.; GOLFETTO, I.; BALDESSAR, M.; SPANHOL, F. Gamification e teoria do flow. In: FADEL, M.; ULBRIGHT, R.; BATISTA, R.; VANZIN, T. (orgs.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 39-73

DOMÍNGUEZ, A.; SAENZ-DE-NAVARRETE, J.; DE-MARCOS, L.; FERNÁNDEZ-SANZ, L.; PAGÉS, C.; MARTÍNEZ-HERRÁIZ, J. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. In: **Computers & Education**, v. 63, 2013, p 380–392.

KAPP, K.; BLAIR, L.; MESCH, R. **The gamification of learning and instruction**:

game-based methods and strategies for training and education. Hoboken: JohnWiley & sons, 2014

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction Field book**: ideas into practice. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013

KARIMI, K.; NICKPAYAM, J. Gamification from the Viewpoint of Motivational Theory. **Italian Journal of Science & Engineering**, ano 1, v. 1, p. 34-42, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.28991/esj-2017-01114>. Acesso em: 15 mai. 2020

MUNTEAN, C. Raising engagement in e-learning through gamification. **Annals of the 6 th International Conference on Virtual Learning ICVL**, 2011, p. 323-329.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Trad. de Eric Yamagute; revisão técnica de Romerto Tori e Denio Di Lascio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012

RYAN, R.; DECI, E. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new direction. **Contemporary Educational Psychology**, ano 25, p. 54–67, 2000b. Disponível em: <https://doi.org/doi:10.1006/ceps.1999.1020>. Acesso em: 18 mai. 2020

SCHWARTZ, G. **Brinco, logo aprendo**: educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014

SIMÕES, J.; REDONDO, R.; VILAS, A. Using flow as a measurement of students engagement in a gamified social learning environment. In: ICERI2015 CONFERENCE, Sevilha. **Anais[...]**. Sevilha: IATED, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/286453460>. Acesso em: 18 mai. 2020

SWEETSER, P.; WYETH, P. GameFlow. A model for evaluating player enjoyment in games. **Computers in entertainment**, ano 3, n. 3, 2005.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Filadélfia: Wharton Digital Press, 2012. Acesso em: 18 mai. 2020

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

Recebido em 2021-10-21

Publicado em 2022-03-01