

Organizadores

Eliana Vianna Brito Kozma

Karin Quast

Luiz Guilherme de Brito Arduino

Vânia de Moraes

PROJETO

ENTRE LAÇAR



LINGUAGEM E ENSINO



VOLUME 3 - GAMIFICAÇÃO E JOGO DE REALIDADE ALTERNATIVA
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO



Organizadores

Eliana Vianna Brito Kozma

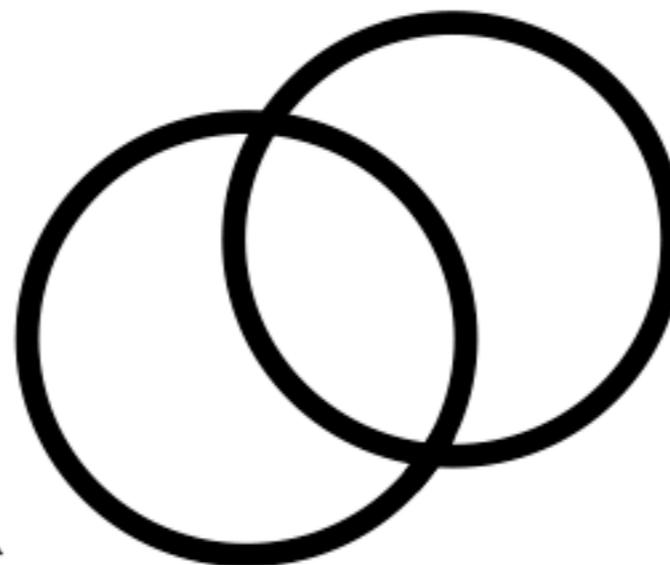
Karin Quast

Luiz Guilherme de Brito Arduino

Vânia de Moraes

PROJETO

ENTRE LAÇAR



■ **VOLUME 3 - GAMIFICAÇÃO E JOGO DE REALIDADE
ALTERNATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA INGLESA**

LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO



edUNITAU
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Taubaté | SP
2023

EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU

| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa
| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa
| Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas:
Shirlei de Moura Righet
| Representante da Pró-reitoria de Graduação
Profa. Ma. Silvia Regina Ferreira Pompeo Araújo
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Profa. Dra. Viviane Fushimi Velloso
| Área de Biociências Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo
| Área de Exatas: Profa. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa
| Área de Humanas: Prof. Dr. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| Consultora Ad hoc: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Equipe Técnica

| NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté
| Coordenação: Alessandro Squarcini
| Projeto Gráfico e Diagramação: Luiz Guilherme de Brito Arduino
| Fotos: Unsplash, Freepik, Pexels, Pixabay e Wombo.
| Impressão: Eletrônica (e-book)

Ficha Catalográfica

| Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

P964	Projeto entrelaçar : gamificação e jogo de realidade alternativa no ensino-aprendizagem de língua inglesa/ organizadores Eliana Vianna Brito Kozma... [et al.]. – Taubaté : EdUnitau, 2023.
	Formato: PDF Requisitos do sistema: Adobe Modo de acesso: world wide web
	ISBN: 978-65-86914-65-8 (on-line)
	1. Linguagem. 2. Ensino. 3. Prática de ensino. 4. Pesquisa. 5. Metodologia. I. Kozma, Eliana Vianna Brito. II. Quast, Karin. III. Arduino, Luiz Guilherme de Brito. IV. Moraes, Vânia de. V. Título.
	CDD – 407

Índice para Catálogo sistemático

Linguagem – 407
Ensino – 407
Prática de ensino – 407
Pesquisa – 001.42
Metodologia – 001.42

ENTRELAÇAR - EXPEDIENTE

JUNHO/JULHO 2023

Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU)

Coordenação do projeto

Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma (UNITAU)
Profa. Dra. Vânia de Moraes (UNITAU)
Profa. Dra. Karin Quast (UNITAU)
Prof. Me. Luiz Guilherme de Brito Arduino (UNITAU/ UAM)

Conselho Editorial

Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto (UNITAU)
Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma (UNITAU)
Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva (UNITAU)
Prof. Dr. Francisco Estefogo (UNITAU)
Profa. Dra. Karin Quast (UNITAU)
Profa. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida (UNITAU)
Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud (UNITAU)
Profa. Dra. Miriam Bauab Puzzo (UNITAU)
Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda (UNITAU)

Revisão de Língua Portuguesa

Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma
Profa. Dra. Karin Quast

Copyright © by Editora da UNITAU, 2023

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

SUMÁRIO

01.	Apresentação do projeto.....	04
02.	Professores designers de experiências; alunos em cena.....	06
03.	Motivando alunos do ensino fundamental via Gamificação.....	20
04.	Design de um Alternate Reality Game (ARG) para o Ensino Básico.....	55
05.	Sobre as autoras.....	82
06.	Sobre os organizadores.....	83

01. Apresentação do Projeto

Chegou o *Projeto Entrelaçar!!!* Fruto de muitas conversas, reuniões e reflexões, o Projeto Entrelaçar tem o objetivo de disseminar (ou divulgar) as produções acadêmicas dos docentes e discentes do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Trata-se, fundamentalmente, de uma contribuição para as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica das redes pública e particular de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

Especificamente, o projeto *Entrelaçar* se propõe a fornecer subsídios para que o professor de Língua Materna e/ou Estrangeira possa utilizar em sala de aula, de maneira prática, os estudos acadêmicos relativos aos multiletramentos, à leitura do texto literário, à formação de leitores e de professores mediadores de leitura, à produção textual e análise linguística, ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Sabemos que muitas pesquisas ficam restritas ao espaço acadêmico, dirigidas somente àqueles envolvidos com o contexto de pós-graduação, não possibilitando uma mudança substancial, significativa em nossa realidade escolar, ou seja, infelizmente não aproveitamos todo o potencial que a pesquisa apresenta em relação à transformação do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Vivemos em um momento sócio-histórico cujas demandas educacionais têm sido inúmeras.

A relevância do projeto *Entrelaçar* está em estabelecer uma intersecção entre as teorias linguísticas e a prática em sala de aula. Por meio de projetos temáticos e

sequências didáticas, o *Entrelaçar* apresenta um caráter interdisciplinar, com enfoque nos multiletramentos.

Em linhas gerais, o projeto *Entrelaçar*, em formato de e-book, encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente, a partir da temática proposta, apresentamos não só as contribuições para o ensino como também as habilidades relacionadas a essa temática preconizada pela BNCC. Em seguida, temos as atividades práticas, com as etapas a serem desenvolvidas no contexto escolar. Finalmente, explicitamos o trabalho acadêmico, ou seja, a dissertação que deu origem às atividades propostas e as referências.

Neste terceiro volume, os dois trabalhos estão voltados para o ensino-aprendizagem de língua inglesa via abordagens ativas. O primeiro, *Motivando alunos do ensino fundamental via Gamificação*, centra-se no Ensino Fundamental e é resultante da dissertação de Mestrado de Rafaela de Souza Alves. O segundo, *Design de um Alternate Reality Game (ARG) para o Ensino Básico*, é voltado para o Ensino Médio e é resultante da dissertação de Mestrado de Alexandra Morais Lins. Este exemplar do *Projeto Entrelaçar* trará novos olhares para o trabalho com a língua inglesa, gêneros discursivos, jogos e gamificação, buscando contribuir para um ensino de línguas mais contextualizado, significativo e lúdico.

Esperamos que possam aproveitar do *Entrelaçar* da melhor maneira possível, para que juntos, entrelaçados em nosso compromisso com uma Educação de qualidade, continuemos na jornada da produção de conhecimentos.

Boa leitura!



02. Professores designers de experiências; aprendizes em cena

Karin Quast

ludificar.ensinolinguas@gmail.com

Imagem: arte do designer Leo Amaral, de propriedade de Andre Luiz Silva Negrão e da Game Academy, gentilmente cedida para uso exclusivo nesta publicação.

Este terceiro volume do projeto Entrelaçar apresenta duas pesquisas no campo de ensino-aprendizagem de língua inglesa que trazem a elaboração e aplicação de propostas didáticas inseridas no universo lúdico, mais especificamente, no âmbito de jogos e Gamificação, estando, pois, dentro do leque das Metodologias Ativas (BACICH; MORAN, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018, dentre outros).

Ambas as pesquisas foram realizadas no ensino público, porém, em contextos bem diferentes. Um ponto em comum, no entanto, é que as duas professoras-pesquisadoras elaboraram aventuras para que seus alunos mergulhassem no universo que elas criaram e pudessem vivenciar a língua inglesa de forma contextualizada, significativa e lúdica sem, contudo, deixar de trabalhar o conteúdo didático (porém, transformando o conteúdo e as atividades pensando no contexto específico de seus alunos e indo além do conteúdo didático).

Cabe fazer um parêntese aqui e explicar que, para trabalhar com jogos e gamificação, não é preciso, necessariamente, usar tecnologias digitais. Pode-se utilizar os recursos que estiverem disponíveis. Ou, pode-se usar simplesmente a voz, papel e caneta e/ou quadro e giz. O poder da imersão não reside nos recursos tecnológicos. Os trabalhos neste volume exemplificam isso e atestam que tais projetos podem ser desenvolvidos na escola pública, mesmo em contextos com pouco ou mesmo nenhum acesso a tecnologias digitais de informação e comunicação.

Rafaela de Souza Alves utiliza Gamificação, ou melhor, elabora um sistema gamificado voltado a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma cidade no interior do estado de Minas Gerais, incorporando o conteúdo da disciplina de língua inglesa, incluindo os gêneros discursivos trazidos no livro didático, à narrativa da gamificação. Alexandra Morais Lins elabora um Jogo de Realidade Alternada ou Alternativa-*Alternate Reality Game* (ARG) para alunos do Ensino Médio em um Instituto Federal no interior do Maranhão, buscando articular o conteúdo didático e o desenvolvimento de algumas das competências do século XXI* e/ou da BNCC (BRASIL, 2018).

Enquanto professoras, buscaram meios para enfrentar desafios em sala de aula como falta de motivação e envolvimento, engajamento, além de problemas interacionais e de indisciplina. Ambas se deparavam com questionamentos como: “O que fazer para aumentar a motivação e engajamento nas minhas aulas?”; “Como tornar a aprendizagem mais significativa?”; “Como me aproximar da linguagem, dos interesses, do universo de meus alunos e minhas alunas?”; “Como levá-lo(a)s a realmente se apropriarem da língua(gem) na língua inglesa com uma carga horária tão reduzida?”

Assim, analisando suas turmas e buscando tornar o ensino mais significativo para elas, se aproximando de seu universo e de sua ‘linguagem’ (PRENSKY, 2001), bem como de seus interesses, as professoras se voltaram ao universo dos jogos (que podem ser digitais, analógicos ou mesmo híbridos).



Imagem: disponibilizada no site da Libellud – personagens do jogo Obscuro:
<https://www.libellud.com/en/our-games/obscuro/>

* Detalhes podem ser encontrados na Fundamentação Teórica da dissertação.

Como apontam vários autores, muitas crianças e adolescentes das novas gerações gastam incontáveis horas jogando, vivenciando diferenciados papéis, interagindo com personagens, analisando situações, desenvolvendo estratégias, testando-as e reformulando-as, buscando soluções, resolvendo problemas de forma independente ou colaborativa, muitas vezes buscando informações e lendo, pesquisando – como acontece no caso dos jogos de RPG (*Role Playing Game*), que são jogos narrativos em que a história vai sendo elaborada em conjunto e é preciso criar/desenvolver minimamente as personagens, construir o mundo do jogo antes mesmo de o jogo começar. Mesmo em jogos menos complexos, pode-se passar muitas horas tentando vencer um único desafio ou passar de nível. Entretanto, essa motivação, persistência e ‘dedicação’ não é verificada em atividades escolares. O que o jogo possui de diferente?

Existem muitos aspectos que diferenciam os dois contextos: escola e jogo. Um deles é que jogar é opcional, jogamos no momento que desejamos (e podemos) e cada pessoa escolhe o gênero de jogo que quer jogar. E o papel de jogador/a (em bons jogos) nunca é passivo, é ativo: o jogo não avança sem que realizemos uma ação (ou mais). O jogo nos proporciona um objetivo e nos desafia, além de o feedback ser constante e não somente em determinados intervalos.

Contudo, há vários outros aspectos que podem ser levados para a sala de aula independentemente de se usar ou não jogos ou gamificação. Ou seja, como discute GEE (2003, dentre outras publicações)* muito podemos aprender com bons jogos. O autor (2003) discute os videogames e apresenta 36 princípios de aprendizagem que estão presentes em bons jogos (e que podem ser encontrados na dissertação de Rafaela).

O jogo, esse recorte da realidade, esse mundo simplificado, oferece objetivos claros e alcançáveis e feedback constante acerca das ações do jogador; ações que, por sua vez, impactam o desenrolar do jogo em um ambiente em que o erro não é punido, mas é uma forma de aprender, pois nesse “espaço seguro de experimentação” podemos nos arriscar, realizar experiências, formular e testar hipóteses e estratégias, fazer escolhas, tomar decisões, tentar de novo e de novo (cf. GEE, 2003). Além disso, os jogos (mesmo os analógicos) podem também contribuir para o desenvolvimento dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e propiciar o trabalho com diversos gêneros discursivos, como apontado em QUAST e PICCOLO (2022).

Após esse parêntese, gostaríamos de salientar que as duas professoras-pesquisadoras utilizam jogo e gamificação realmente enquanto Metodologias ou Abordagens Ativas. Contudo, não é isso que se verifica em muitos contextos; o mero fato de se utilizar um ou outro não significa que se está realmente utilizando uma abordagem ativa. Mas o que uma abordagem ativa deveria

* É possível verificar as publicações do autor em sua página: <https://www.jamespaulgee.com/>

envolver? Conforme já apontamos (QUAST, 2020, p. 793), há alguns aspectos que ressaltamos, como

promover a motivação, o engajamento, maior autonomia e agência [dos alunos]; favorecer um ambiente que estimule as múltiplas formas de significar, além da curiosidade, descobertas, pesquisa, reflexão, observação, organização de dados, criticidade, criatividade, responsabilidade, problematização da realidade, análise, avaliação, síntese, construção de hipóteses, planejamento, tomada de decisões e a solução de ‘enigmas’ ou problemas para a construção/produção conjunta de conhecimento, permitindo ao aluno poder fazer escolhas, assumir riscos e não ter medo de experimentar ou cometer erros; possibilitar ao aluno a experiência de vivenciar diferentes papéis sociais, ampliando suas formas de agir no mundo.

Nessa perspectiva, as professoras Rafaela e Alexandra então colocam os alunos em cena, tanto no sentido de os deslocarem do papel de alunos passivos – em uma abordagem, portanto, realmente em linha com as Metodologias ou Abordagens Ativas –, como no sentido de permitir que desempenhem, encenem/vivenciem outros papéis sociais (reais ou fictícios) e, dessa forma, se apropriem* da língua de forma contextualizada e significativa. Além disso, como aponta Raessens (2012), a construção de identidades se dá cada vez mais de forma “lúdica”, seja mediada pelos jogos, seja por outros artefatos culturais.

* A ‘apropriação’ aqui é compreendida no sentido discutido por Smolka (2000).



Imagem: Pexels

Cabe aqui mencionar que, embora muito se enfatize a noção de colocar os alunos no centro da aprendizagem, e o professor ser então considerado o mediador (o que parece implicar que o professor sai de cena e assume papel de mero coadjuvante), é preciso refletir sobre o que se compreende como ‘mediador’, bem como sobre o papel do material didático (e de todo o ambiente social). O mediador possui papel extremamente ativo, como já explicitava Vigotski ([1926]2004) ao afirmar que “o professor é o organizador do meio social educativo” e que esse meio é a “alavanca do processo educativo” (p. 76):

Por isso, **o professor** desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. (VIGOTSKI, [1926]2004, p. 79)

Assim, consideramos que não se pode ignorar a articulação alunos-professor-meio (aqui englobando não somente o conjunto das relações humanas, mas, dentre outros aspectos, artefatos culturais, incluindo os jogos). Nesse sentido, é pertinente ressaltar os diversos papéis ligados ao fazer do professor, as diversas facetas dessa atividade profissional. Como bem aponta Perrenoud (1993, p. 47), o professor dedicado a uma pedagogia ativa (e ele já menciona jogos) possui “um sistema de trabalho mais aberto”, cujo modo de preparação ele compara à bricolagem, a partir de Lévi-Strauss (1962).*

Isso nos remete à citação de Vigotski acima quando menciona o ato de “modelar, cortar, dividir e entalhar” elementos visando a atingir um objetivo. A nosso ver, esse processo, com o objetivo final como norteador (e teoricamente embasado), envolve escolhas, seleção, análise, (re)organização, (re)composição, hibridagem, remixagem. Fazendo um breve parêntese aqui, não podemos esquecer que essas ações envolvem uma postura ética, responsável e crítica por parte do professor e um olhar atento aos seus contextos de atuação, suas turmas e sua(s) cultura(s). Além disso, todo artefato humano é carregado de representações e valores e, portanto, é preciso refletir sobre o que levamos para nossas salas de aula e/ou, a depender das representações e valores, provocar a reflexão crítica.

Mas que tipo de bricolagem realiza um professor? Para Perrenoud (id. *ibid.*), o professor “cria, durante todo o ano, atividades, situações de aprendizagem, jogos, problemas, projetos, o que pressupõe sempre (ou quase sempre) a existência de materiais, regras, objetivos e uma dinâmica de animação”. E essa bricolagem, aponta o autor, envolve uma série de aspectos que o professor leva em conta, como: os próprios alunos, seus conhecimentos, suas culturas; os textos, documentos, materiais e equipamentos disponíveis; o ambiente, aspectos do entorno e outros correlacionados; os acontecimentos correntes e como impactam desde o mundo até cada pessoa em particular; os conhecimentos partilhados, dentre outros.

Tudo isso é também considerado quando se escolhe (ou elabora) um jogo ou um sistema gamificado, não existindo uma única ‘receita’ ou uma receita pronta a ser reproduzida em toda e qualquer sala de aula, independentemente do contexto e dos sujeitos envolvidos.

* LÉVI-STRAUSS, C. *La pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962.

E Perrenoud (1993, p. 49) então indaga: “Através de que alquimia é que esses ingredientes se combinam para formar um projeto de atividade?”. E, embora comente que seria necessário conhecer as operações mentais envolvidas nesse processo, o autor afirma:

O bricolage não se define pelo seu produto, mas sim pelo modo de produção: trabalhar com os meios disponíveis, reutilizar textos, situações, materiais. Os professores que não estão satisfeitos com os meios de ensino convencionais e com o tipo de trabalho escolar que impõem, levam uma parte de seu tempo a procurar (nos jornais, na rádio, nos documentários, nas bandas desenhadas, na vida) histórias, textos, imagens, informações, objetos [e, acrescentamos, jogos] que podem: ou permitir a realização imediata de um projeto, ou serem guardados por se achar que um dia serão úteis.

O professor *bricoleur* analisa, observa, indaga, seleciona, criativamente combina ou recombina seus guardados, suas “coleções”, seus fragmentos, seu acervo pessoal de artefatos, suas experiências/repertórios, além de realizar pesquisas, ou de muitas vezes ‘garimpar’, para complementar seu acervo, de forma a criar (inventar) novas experiências de aprendizagem. E o ato de ‘garimpar’ se estende ao universo digital e às diferentes mídias e redes sociais.

Entra em cena, pois, o professor designer instrucional, *bricoleur*, curador, criador, (re) inventor, ‘remixador’, artista, autor. Nesse sentido, esse professor, a nosso ver, ao criar e inventar, também se arrisca, saindo de seu espaço seguro e se aventurando. E mais, em articulação com a perspectiva do professor enquanto curador (que aqui trazemos do contexto da Arte), conforme

discutida em Martins (2006 com base em Vergara)*, outro aspecto que podemos salientar é o “olhar escavador de sentidos” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 8 apud MARTINS, 2006, p. 4-5):**

Como em toda curadoria, a escolha das imagens faz trabalhar o olhar, um **olhar escavador de sentidos**. Olhar mais profundo e ao mesmo tempo sem pressa, ultrapassando o reconhecimento, o fim utilitário das imagens, e que se torna um leitor de signos. Nesse movimento do olhar, segundo o filósofo francês Georges Didi-Huberman,** não só olhamos a obra como ela também nos olha. Atento aos sentidos das imagens, tal qual um arqueólogo que escava à procura do desconhecido, o professor-pesquisador é um **leitor de imagens** que elege aquelas que vão adentrar na sala de aula para o deleite e investigação dos alunos. (grifos da autora)

E aqui tomamos a liberdade de extrapolar ‘imagem’ de forma a abranger qualquer outro artefato/texto que o professor esteja analisando, investigando. Como apontam as autoras, nesse processo, o professor seleciona, combina, recorta, interpreta, a partir de um ponto de vista, de forma a explorar ou trabalhar algo com suas turmas, sempre tendo em mente, como aponta Perrenoud (1993) sujeitos concretos. Mas essa interpretação possui uma especificidade, pois não é “uma interpretação que cria a armadilha de responder questões, mas a interpretação que vai propor aos alunos um processo instigante de novas e futuras escavações de sentido” (PICOSQUE; MARTINS, 2003, p. 8 apud MARTINS, 2006, p. 5).

* VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias Educativas. Rio de Janeiro- Anais ANPAP, 1996.

** Material educativo preparado para a 4ª. Bienal do Mercosul em Porto Alegre, 2003.

*** DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. São Paulo: 34, 1998.



Imagem: Wombo

Temos assim, o professor-propositor*, a partir do conceito de artista-propositor, que desloca a visão de professor enquanto consumidor ou usuário (do livro didático, apostilas, planos didáticos, manuais, sites, plataformas, aplicativos, roteiros, softwares etc.) e, muitas vezes, do ensino fast food (GENTILI, 2000), para ‘aquele que propõe a experiência com problematizações e escolhas, gerando “estados de invenção”’ (MARTINS, 2006, p. 16). É isso que o trabalho dessas professoras neste volume evidencia.

Suas garimpagens as conduziram ao universo lúdico dos jogos e sua ramificação, a gamificação. Contudo, o jogo, considerado por muitos como algo que serve somente para entreter, passar o tempo, gastar energia, como bem aponta Lima (2008), ainda é reservado para a primeira infância, sendo considerado, em fases posteriores, como perda de tempo. No campo da Educação, os jogos e suas possibilidades ainda são pouco compreendidos. Apesar dos milhares de jogos (analógicos e digitais) sendo lançados anualmente, de variados gêneros e temáticas, há alguns documentos oficiais enfatizando o uso de jogos somente nos anos iniciais, ou destacando Quizzes, ou restrito à disciplina de Educação Física.

O jogo, como afirma Gee (2003), sempre ensina algo, mesmo que seja meramente ensinar a jogar o jogo. Pode parecer pouca coisa, mas não é, pois há muito envolvido no ato de jogar, como apontamos em Quast (2022, p. 60-61). Isso evidencia que não existe uma separação entre brincar/jogar e aprender, o que já era visto nos próprios jogos ancestrais**, criados há milênios.

* Termo criado por Lygia Clark e Hélio Oiticica, segundo Martins (2006).

** Ver, por exemplo: <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/best-board-games-ancient-world-180974094/> e <https://blog.britishmuseum.org/top-10-historical-board-games/>

Mas, o que é jogo? Embora não haja consenso, devido à variedade de jogos existentes, precisamos pensar em uma definição ou descrição que nos ajude a compreender o jogo no processo de ensino-aprendizagem e, também, no sentido de nos auxiliar a conceber a gamificação. Embora antiga e criticada por alguns estudiosos, ainda vemos possibilidades na definição do historiador Huizinga que concebe o jogo como

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, [1938]2000, p. 20)



Imagem: Pexels

Já Salen e Zimmerman (2004, p. 80), após analisarem as definições de vários pesquisadores e/ou *game designers*, definem jogo como: “um sistema no qual jogadores se engajam em um conflito artificial, definido por regras, que culmina em um resultado quantificável”*. Cabe destacar que os jogos profissionais e os jogos de azar não estão incluídos nas conceituações.

McGonigal (2017), por sua vez, que considera o jogo como “trabalho árduo”**, elenca quatro características básicas como definidoras de um jogo: meta (o resultado que os jogadores tentarão conseguir e que orienta as ações no jogo), *regras*, *sistema de feedback* e *participação voluntária*. Suits (1978), elabora uma definição bem simples que McGonigal retoma: “Dedicar-se a um jogo é a tentativa voluntária de superar obstáculos desnecessários”. E a autora também levanta a questão da satisfação que sentimos ao jogar; os diferentes tipos de emoções e experiências positivas e os sistemas neurológicos que são ativados (como atenção, memória, emoção) e são essenciais no processo de aprendizagem, conforme já destacava Vigotski (2004[1926]).

Após analisarmos várias definições de jogo, realizamos, a partir da definição de Huizinga e influenciados pela perspectiva vigotskiana, um ‘amalgama’ de algumas das definições elencadas por Salen e Zimmerman (2004). A leitura pode ser cansativa, então você pode pular o trecho a seguir e continuar.

* No original: “a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome”.

** A autora comenta que os jogos digitais trazem diferentes tipos de trabalho e explica detalhadamente cada um deles: trabalho de grandes desafios; trabalho de distração; trabalho mental; trabalho físico; trabalho de descoberta (investigação); trabalho em equipe; trabalho criativo.

Concebemos o jogo/jogar enquanto:

- Atividade (e, portanto, um processo, um evento) que implica ações, decisões, planejamento, pensamento estratégico, escolhas significativas que influenciam o resultado, que afetam o estado do sistema e/ou interferem nas ações e estratégias de nosso(s) oponente(s) e vice-versa; análise das ações do(s) oponente(s) e como afetam a nossa estratégia, nossas ações; envolve, pois, participação ativa e, lógico, motivação;
- essa atividade (social e cultural) envolve interação (nem que seja com o sistema do jogo) e, a interação se dá na/pela linguagem (ou diferentes linguagens);
- uma “ocupação voluntária” (portanto livre, não obrigatória ou imposta), absorvente, significativa, que se desenrola em um mundo abstrato (ou um recorte do mundo real);
- (atividade) exercida por jogadores “dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço” – um espaço seguro de experimentação, como nos lembra Gee (2003), onde o erro não é condenado e podemos tentar novamente e sem graves consequências na vida real;
- “segundo regras livremente consentidas” por todos os jogadores e que (de)limitam, restringem, estruturam as ações; que ditam o que pode ou não ser feito e como algo pode ou não ser feito – gerando obstáculos desnecessários ou conflito, e desafio, “mas absolutamente obrigatórias”;
- “dotado de um fim em si mesmo” – ou seja, não tem fins produtivos;
- com resultado final incerto (e significativo para os jogadores), em que se visa atingir um determinado objetivo, vencendo determinados obstáculos/desafios e que é “acompanhado de uma reação estética”/emocional (recompensa psicológica) e de uma ‘consciência de ser diferente da “vida cotidiana”’.

A partir das considerações do que consideramos como jogo/jogar, podemos então pensar a Gamificação. Primeiramente, é importante salientar que gamificar não significa usar jogos.* Embora também não haja consenso em relação a uma definição para gamificação, em geral, todas as definições apontam para a utilização de elementos de design de jogos em contextos outros que não o de jogos. A definição de Kapp (2012, p. 10)

* Nada impede, contudo, que se use jogos dentro de um sistema gamificado.

pode nos ajudar a compreender o que é gamificação. Seria “a utilização de mecânicas e estética baseada em jogos e pensamento orientado pela lógica de jogos para engajar pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e solucionar problemas”.*

Conforme discutimos em outro texto (QUAST, 2020, p. 790-791), com base em vários autores, concebemos a Gamificação no campo da Educação como: “o desenho de experiências de aprendizagem (desejavelmente) significativas por meio da utilização de elementos e da lógica de jogos (ou *game thinking*), visando a atingir um objetivo e buscando imprimir direcionamento, propósito e sentido às ações dos participantes (alunos)”.

Quais elementos de *design* de jogos o professor então irá utilizar? Tudo vai depender dos seus objetivos. Porém, o que se percebe em muitos casos é o uso dos elementos mais rasos (como pontuação, medalhas, placar de líderes), ou seja, um mero sistema de recompensas ou de pontuação que está muito distante de uma abordagem ativa e remete à perspectiva behaviorista (skinneriana). Se voltarmos à discussão anterior do que é jogo/jogar e do que está envolvido nessa atividade (ou prática social), podemos logo perceber o quanto essa visão rasa de gamificação está distante da atividade de jogar, da qual é uma ramificação. Talvez uma das palavras-chave para a gamificação seja *aventura!*

* No original: “*Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.*”

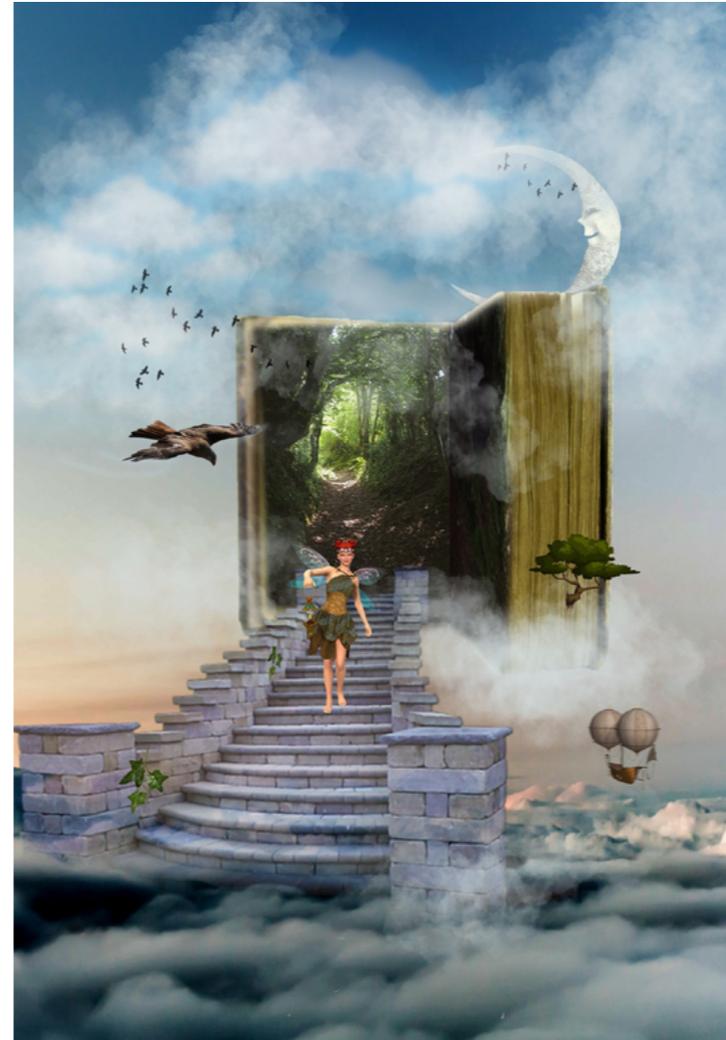


Imagem: Pixabay

Como será possível ver no sistema gamificado da professora Rafaela e no ARG da professora Alexandra, há muitas possibilidades a serem exploradas com os alunos, a começar por uma narrativa, com a criação de um ‘universo’ no qual os alunos irão imergir, personagens (ou avatares), times/equipes/guildas, um objetivo final a ser alcançado, missões que precisarão realizar, desafios (obstáculos) que precisarão vencer, mistérios que precisam desvendar,

níveis de progressão ou algo que indique níveis de maestria (destreza), escolhas significativas, itens colecionáveis e que podem ser úteis na aventura. Dessa forma, à medida que os alunos realizam missões, explorações, investigações ou descobertas e vencem desafios, ou, como afirma McGonigal, realizam o trabalho árduo, o conteúdo didático vai sendo trabalhado e os alunos vão (idealmente) se apropriando da linguagem, dos conceitos e novos conteúdos vão sendo gradualmente introduzidos.

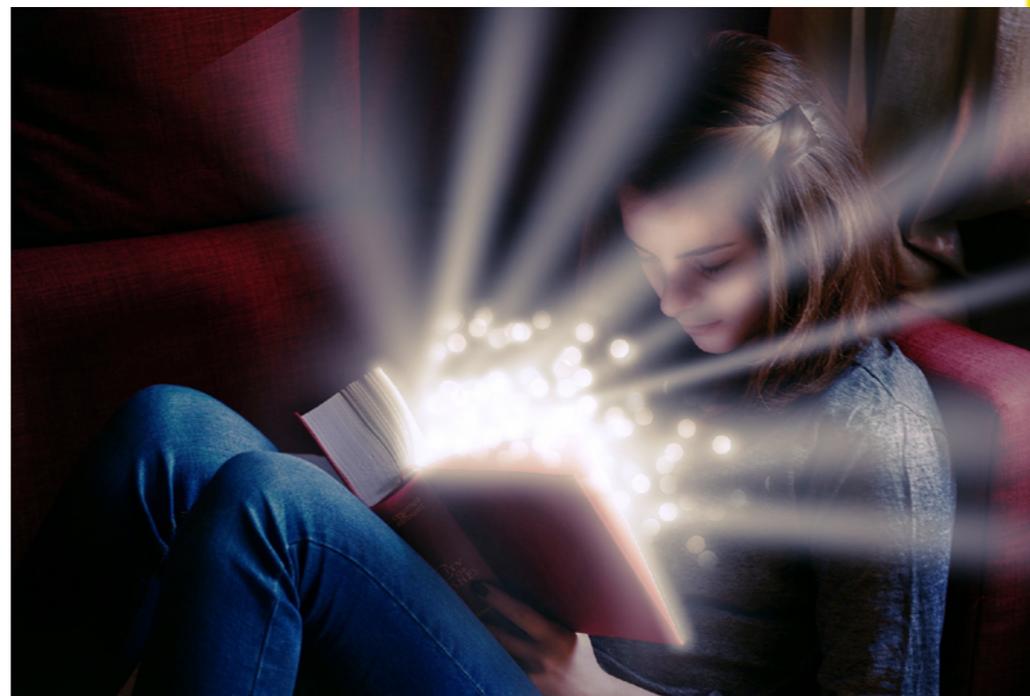
A professora Alexandra, por sua vez, elabora um *Alternate Reality Game-ARG* (Jogo de Realidade Alternada ou Alternativa). Mas que tipo de jogo é esse? ARGs são jogos narrativos, derivados dos RPGs (*Role Playing Games*) que exploram, concomitantemente, espaços virtuais e espaços físicos. McGonigal (2011, p. 125) traz uma descrição sucinta:

[...] as realidades alternativas são o jogo antiescapista. [...] ARGs são jogos aos quais nos dedicamos para obter mais da vida real, em oposição a jogos com os quais pretendemos escapar da realidade. Os criadores de ARGs querem que participemos ao máximo em nossas vidas cotidianas, da mesma forma que fazemos em nossas vidas nos jogos.

Alexandra explica os ARGs detalhadamente em sua dissertação, mas, em linhas gerais, é um tipo de 'jogo' narrativo que entrelaça o mundo real com o jogo (sem que o 'jogador' saiba que se trata de um jogo), é transmidiático, pois utiliza vários meios e tipos de mídia, plataformas e localizações. Pode-se usar o telefone, e-mail, sites na Internet, mensagens (ou pistas fragmentadas, enigmas) em aplicativos ou escondidas em algum local físico ou em uma página na Internet, uma foto, um blog, *podcast*, vídeo etc.

para o desenvolvimento de uma narrativa (*storytelling*) que vai se desenrolando a partir das ações dos jogadores. Em determinados momentos, pode parecer um *scavenger hunt* ou como o remontar de peças dispersas de uma história. Porém, a diferença aqui é que os jogadores não sabem que estão em um jogo, mas pensam que tiveram acesso privilegiado a algum acontecimento ou evento e são instados a realizar algo ou investigar, desvendar, solucionar ou, ainda, ajudar alguém ou se engajar em uma causa maior, de forma cooperativa. O 'jogador' é atraído para a narrativa e nela se 'enreda'.

Ambas as professoras realizaram um trabalho de imaginação e criação, reunindo suas experiências, seu conhecimento teórico, suas bricolagens e todo seu repertório (seja no campo da literatura, cinema, séries de TV, música, dança, teatro, jogos, quadrinhos, animes), para o desenho de experiências de aprendizagem via jogo e gamificação.



Vigotski (2009) já defendia que o processo de criação se alicerça na experiência; assim, não podemos criar sem termos um repertório. Smolka, na mesma obra (VIGOTSKI, 2009, p. 23) ressalta a “atividade pedagógica como atividade criadora”. E o eixo principal, nos dois projetos, é a narrativa e, portanto, a palavra. É a narrativa que pode provocar a *imersão*; que dá sentido às ações e entretece missões, desafios, eventos. E, como afirma Smolka (p. 31), é a palavra afetando as pessoas (ou seja, produzindo afetos), produzindo um efeito estético (emocional) e, portanto, no caso das pesquisas aqui apresentadas, não apenas possibilitando a apropriação da língua e maiores chances de retenção na memória devido ao uso contextualizado e significativo, mas, acima de tudo, por ser algo vivenciado e, portanto, criando memórias afetivas; isso, ao mesmo tempo, pode provocar ressignificações em relação à língua e sua aprendizagem.

E, ao elaborarem suas próprias propostas e implementá-las, as professoras também atuam como pesquisadoras, investigando o seu processo de elaboração, a sua prática, os resultados alcançados, o processo dos alunos e refletindo criticamente ao longo de cada etapa e, depois, sobre cada etapa. Algumas de suas reflexões já provocam alterações ao longo do percurso, outras iluminarão propostas futuras.

Os resultados das pesquisas são inspiradores, pois vão muito além da apropriação dos conteúdos didáticos ou o aumento de motivação, engajamento, autonomia e diminuição da indisciplina; várias transformações foram verificadas - mas vamos poupar o/a leitor(a) de *spoilers*. Fica aqui o convite para depois acessarem as dissertações.

Esperamos que você também embarque nas aventuras trazidas neste volume e que elas o inspirem a elaborar as suas em conjunto com seus alunos e alunas. E, antes de elaborar suas aventuras, duas dicas: jogue diversos tipos e gêneros de jogos (analógicos e/ou digitais) e conheça seus alunos e alunas. Construa os seus repertórios e teste, se arrisque! Se não der certo, reflita sobre a elaboração e teste de novo e de novo!

Desejamos uma boa leitura e divirta-se, ludifique-se!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF: SEB/MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, [1938]2000.

LIMA, J. M. de. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

MARTINS, M. C. (Coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação** – Revista do Departamento de Educação/UNISC, Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**: Porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o um mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017. Kindle Edition. E-pub. Não paginado.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9, no. 5, Oct., 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 12 jun 2022.

QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>. Acesso em: 10 jul. 2022.

QUAST, K. O que está em jogo quando jogamos? In: PICCOLO, P. T.; CARVALHO, A. V. **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 54-65.

QUAST, K.; PICCOLO, P. Ensino-aprendizagem de língua inglesa, práticas de letramento e jogos de tabuleiro (ou de mesa) modernos. In: BATISTA-DUARTE, E.; DAMIÃO, S. M.; QUAST, K. **Pesquisas sobre a língua inglesa na voz de especialistas do Vale do Paraíba**. Taubaté: EdUNITAU, 2022, p. 42-58. Disponível em: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/category/Linguistica>

RAESSENS, J. F. F. **Homo Ludens 2.0: the ludic turn in media theory**. Tradução Aleide Giberthe Fokkema. Utrecht: Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen, 2012. Inaugural Address. Delivered on November 19, 2010 on the occasion of accepting the Chair of Media Theory at Utrecht University. Disponível em: Homo Ludens 2.0 The Ludic Turn in Media Theory (uu.nl). Acesso em: 14 ago. 2022.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SUITS, B. **The Grasshopper: Games, Life and Utopia**. Toronto: University of Toronto Press, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, [1926] 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



Imagem: Pixabay

03. Motivando alunos do Ensino Fundamental via Gamificação

Rafaela de Souza Alves
rafaelasouzaalvesrsa@gmail.com

TEMA:

Motivação, afetividade e aprendizagem de língua inglesa no 8º. ano do Ensino Fundamental via Gamificação.

CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO:

- 1) Detalhar o processo de elaboração e implementação de um sistema gamificado para um semestre letivo da disciplina de língua inglesa para o 8º ano do ensino fundamental, tomando por base o conteúdo do livro didático adotado pela escola, incluindo os gêneros discursivos;
- 2) Aumentar a motivação e engajamento dos alunos na disciplina por meio da ludicidade e ao contextualizar os conteúdos didáticos e torná-los mais significativos para os alunos;
- 3) Oportunizar o desenvolvimento das 4 habilidades (compreensão e produção escrita e oral), bem como a expansão de vocabulário em língua inglesa;
- 4) Propiciar o desenvolvimento dos Multiletramentos;
- 5) Possibilitar reflexão acerca dos sentimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa;
- 6) Trabalhar diferentes habilidades e competências.

O QUE CONTEMPLA DA BNCC:

Práticas de linguagem: Compreensão e Produção oral e escrita

Competências gerais da BNCC: (BRASIL, 2018, p. 9)

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 246)

Competência 2:

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

Competência 4:

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

Competência 5:

Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

Eixos:

Oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural

HABILIDADES (BRASIL, 2018, p. 248-259):



(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.



(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.



(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).



(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.



(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.



(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).



(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.

NA PRÁTICA

Segue o detalhamento passo a passo da elaboração da Gamificação – que chamamos de *sistema gamificado*, pois utiliza vários elementos de *design* de jogos que se articulam entre si e não apenas alguns elementos isolados.

Essa elaboração leva em conta aspectos motivacionais e se apoia na Teoria da Autodeterminação. Segundo essa teoria, além de pensarmos sobre o *continuum* entre motivação extrínseca e motivação intrínseca, precisamos considerar que somos impulsionados por 3 necessidades que buscamos satisfazer: necessidade de autonomia, de competência e de pertencimento (ou de estabelecer vínculos sociais), que estão detalhados na dissertação de Rafaela.

ETAPAS DE UM PROCESSO GAMIFICADO

Nesta fase, o professor articula os objetivos de aprendizagem, os resultados a serem alcançados, o conteúdo didático, o objetivo final da gamificação, o tema, a narrativa/universo da gamificação, personagens ou avatares, as regras, o sistema de *feedback* que irá utilizar (seja pontos e ranqueamento, medalhas, premiações diversas como moedas, itens a serem usados futuramente ou itens colecionáveis), as fases (e/ou níveis de dificuldade), as missões, desafios, *puzzles*, *'boss fights'* (lutas/duelos com o 'chefão'), por exemplo.

Antes de tudo, o professor precisa conhecer seus alunos, seu contexto, sua cultura, do que gostam ou não, o que gostam de jogar, ler, assistir, para escolher o tema, elaborar a narrativa, escolher os elementos de jogos e as melhores formas de trabalho. Uma abordagem pode funcionar para uma turma, mas não para outra. Gamificar não é usar uma receita pronta!

Para guiar o processo de gamificação, usamos um *framework* com quatro etapas elaborado por Marins (2013), que aqui foi abreviado, conforme a Figura 1 e será explicado na Fase 2.



Imagem: Etapas do processo de Gamificação
Fonte: Marins (2013, p. 81)

Articulação com o material didático

O foco foram as unidades 4 e 5 do livro didático “Vontade de saber inglês – 8º ano” da editora FTD 87 (KILLNER; AMANCIO, 2014), cujos temas são *When I was a Child* com atividades em relação ao passado, memórias da infância e vocabulário relacionado, e *Connecting to the World*, enfocando a Internet e redes sociais na vida dos adolescentes. O conteúdo didático das unidades 4 e 5 do livro encontra-se na Figura 2:

4	When I was a child 48	
	Let's get started! 48	Conversation Moment..... 55
	Reading Moment 1 49	• Talking about what you used to do when you were a child
	• Biography	
	Writing Moment..... 52	Reading Moment 2 55
	• Biography	• Book preface
	The World of Words..... 53	Think about it! 58
• Activities children like to do	• Used to	
Listening Moment..... 54	• Simple Past – irregular verbs	
• Call-in radio show	Reflecting on the unit..... 60	
5	Connecting to the world 61	
	Let's get started! 61	Writing Moment..... 68
	Reading Moment 1 62	• Social network profile
	• Opinion piece	Conversation Moment..... 69
	The World of Words..... 64	• Talking about online experiences
	• The internet	Think about it! 69
	Listening Moment..... 66	• Past Continuous and Simple Past
• Podcast	Reflecting on the unit..... 70	
Reading Moment 2 66		
• Social network profile		

Imagem: Sequência das unidades quatro e cinco

Fonte: Fotografado pela pesquisadora

O Quadro 1, a seguir, traz o conteúdo do livro didático e o número da missão na qual o conteúdo foi trabalhado, para ilustrar como o conteúdo foi transformado em missões.

Conteúdo	Página do livro didático	Missão
Conversação sobre personagens da Disney	48	3
Gênero discursivo biografia	49	4
Produção do gênero discursivo biografia	52	5, 6, 7
Vocabulário: children's entertainment	53	8
Gênero discursivo call-in radio show	54	11,
Memórias da infância	56	9,10
Used to	58	10
Simple Past - Irregular Verbs	69	6
Conversação sobre internet e redes sociais	61	12
Produção do gênero discursivo tirinha	61	13
Produção do gênero discursivo chat	64	15
Vocabulário de linguagem da internet e emojis	65	14
Gênero discursivo perfil pessoal	67	16
Produção do gênero discursivo perfil pessoal	68	17,18
Conversação sobre experiências em redes sociais	69	19
Past Continuous	69	19

Quadro 1 - Adaptação do conteúdo em missões
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O SISTEMA GAMIFICADO

Após a definição do tema que parecia estar mais alinhado aos interesses dos alunos, o 'roteiro' da gamificação foi elaborado conforme segue.

PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO - THE LOST TREASURE



Imagem: Unsplash

ETAPA 1 - ANÁLISE DE OBJETIVOS

Definir, com base nos objetivos pedagógicos delineados, os objetivos finais da gamificação, bem como o comportamento esperado dos jogadores e as métricas, ou seja, determinar quais resultados deverão ser alcançados e como se dará o processo de avaliação do desempenho e o *feedback* aos alunos.

Passo 1 - Objetivos da Gamificação

Esta proposta de gamificação teve os seguintes objetivos:

- Motivar e engajar os alunos nas atividades propostas;

- Desenvolver a autonomia dos alunos;
- Possibilitar reflexões acerca dos sentimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.
- Estimular o trabalho em equipe e o compartilhamento de conhecimento.
- Oportunizar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escrita e oral, bem como a expansão de vocabulário em língua inglesa.
- Proporcionar oportunidades de trabalho com diversos gêneros discursivos.

Passo 2 - Comportamentos esperados dos alunos

Esperou-se que ao final da proposta os alunos fossem capazes de:

- Estar mais motivados e engajados nas atividades;
- Possuir autonomia nas atividades;
- Refletir sobre seus sentimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- Trabalhar em equipe e compartilhar conhecimento;
- Reconhecer e utilizar o vocabulário selecionado em língua inglesa;
- Desenvolver habilidades de compreensão e produção escrita e oral;
- Compreender o funcionamento da língua inglesa em relação a certas funções e saber aplicá-las no dia a dia;
- Reconhecer diversos gêneros discursivos;
- Aprender inglês de uma maneira divertida e prazerosa.

Passo 3 - Métricas da Gamificação

As métricas estabelecem os resultados que são esperados com a proposta, que eram:

- Aumento na motivação dos alunos;
- Desenvolvimento de autonomia na resolução das atividades e aprendizagem de língua inglesa;
- Reflexão sobre sentimentos com relação à aprendizagem de língua inglesa;

- Aumento da participação dos alunos na aula;
- Aumento da realização de tarefas em casa;
- Trabalho em equipe e compartilhamento de conhecimento;
- Compreensão e utilização dos gêneros discursivos trabalhados.

ETAPA 2 - CICLOS DE MOTIVAÇÃO

Os objetivos, ações e feedbacks são planejados, a fim de motivar os sujeitos, pensando na satisfação das necessidades básicas de competência, autonomia e vínculo social, além de buscar gerar motivação para continuar o ciclo (ação + *feedback* + motivação).

Os objetivos da 1ª etapa são gerais do sistema gamificado; já os desta 2ª etapa são aqueles que os jogadores devem cumprir no sistema, ao longo do processo. É importante buscar propiciar autonomia aos jogadores, por meio de escolhas de estratégias e ações. As regras também são estabelecidas nesta etapa, detalhando o que os jogadores devem ou não fazer no sistema, para que alcancem os objetivos. É preciso também balancear habilidade e sorte, o que propicia momentos de surpresa. Em seguida, pensar em quais serão os *feedbacks*, em que momentos serão dados e como serão representados (imagem, som, desbloqueio de alguma ferramenta etc.).

Esse ciclo direciona o comportamento dos alunos para que os objetivos da gamificação sejam alcançados; por isso a proposta gamificada deve motivá-los a executar certa ação, o que originará um *feedback*, mantendo-os engajados durante o processo. O ciclo foi pensado seguindo os seguintes passos:

Passo 1 - Objetivos e ações a serem alcançados pelos alunos

Objetivos e ações aos alunos a fim de alcançar os objetivos da gamificação:

- Vencer os desafios propostos;
- Cumprir as missões propostas;

- Ganhar pontos;
- Realizar as tarefas em casa;
- Trabalhar em equipe;
- Participar ativamente das aulas;
- Encontrar o tesouro;
- Divertir-se enquanto aprende inglês.

As missões propostas aos alunos são as atividades e trabalhos realizados em sala de aula, além das tarefas de casa. Antes de apresentar o que os alunos devem fazer, cada missão é contextualizada com a narrativa, como se tivessem que realizar a missão na ilha.

Passo 2 - Possibilidades de autonomia

É preciso possibilitar escolhas e também autonomia na escolha de estratégias a utilizar para alcançar os objetivos propostos. Logo, as possibilidades de autonomia foram:

- Os alunos são divididos em cinco equipes. Cada equipe é representada por um capitão. Os alunos criam a figura desse capitão, caracterizando-o e atribuindo-lhe um nome;
- Os alunos escolhem como irão realizar as atividades, quem fica responsável por determinada tarefa;
- Com relação à tarefa de casa, o aluno tem liberdade para decidir como fazer, se contará com ajuda de alguém, de dicionário, entre outros recursos;
- Durante o processo, os alunos terão momentos para refletir sobre suas ações e estratégias a fim de alcançar seus objetivos.

Passo 3 - Regras

Objetivos da gamificação e regras associadas que devem ser cumpridas por todos:

Trabalhar em equipes;
Participar de todas as atividades;
Não prejudicar a equipe com mau comportamento, conversas paralelas;
Realizar todas as tarefas;

- Conseguir a quantidade certa de pontos para passar de nível.

Punições

- Se um integrante faltar sem justificativa, a equipe perderá ponto;
- Se prejudicar a turma, fazendo brincadeiras de mau gosto com os colegas, também perderá ponto.

Passo 4 - Balanceando habilidade e sorte

Um fator que influencia as ações dos alunos é sua habilidade ou, dependendo da atividade, a sorte também pode alterar o resultado. Nessa proposta de gamificação:

- O progresso do aluno é definido pelo empenho e desempenho na aprendizagem dos conteúdos, e ao realizar as atividades, missões, desafios e tarefas de casa;
- Haverá momentos em que os alunos terão a oportunidade de conseguir pontos extras por meio de roleta da sorte ou caixas-surpresa.

Passo 5 - Feedbacks

Os *feedbacks* são essenciais para manter o ciclo da motivação. Foram fornecidos os seguintes *feedbacks*:

- *Feedback* semanal, por meio de pontuação e placar de líderes.
- Progressão: por meio de slides com imagens e o nome do nível, os alunos percebem que passaram de nível.
- As medalhas* também possibilitam aos alunos observar seu progresso.

Passo 6 - Representações de feedback e recompensas

Os *feedbacks* e recompensas foram representados por:

* As medalhas são dadas depois do cumprimento de algumas missões e também de acordo com a observação que a professora faz das equipes.



- Placar de líderes e pontuação por meio de cartazes colados na sala de aula.

Os cartazes foram criados pela professora-pesquisadora. Eram atualizados semanalmente com a pontuação das equipes.

- Slides com sons e imagens de passagem de nível.



- Os grupos podem ganhar medalhas* de acordo com a participação, a velocidade na resolução das tarefas, a 'quantidade' de Inglês que utilizarem, por comportamentos, entusiasmo, esmero, trabalho em equipe etc. etc. Vale ressaltar que as medalhas são surpresas, então os alunos não sabem o momento em que podem ganhá-las.



* As imagens das medalhas foram tiradas da Internet. Somente fizemos alterações das palavras inseridas nelas.

Passo 7 – Métricas do ciclo

O ano letivo na escola na qual a proposta de gamificação foi aplicada era dividido em 4 bimestres e cada um possui notas e conceitos de avaliação. Dessa maneira, tivemos que pensar na adaptação da pontuação para a nota durante o bimestre. Foram assim divididos:

3º Bimestre

Cognitivo: 20 pontos **Formativo:** 5 pontos*

Os pontos cognitivos foram atribuídos de acordo com a pontuação da gamificação, já o formativo foi de acordo com a observações da professora, que avaliou a participação, comportamento, pontualidade, assiduidade do aluno.

Pontuação na gamificação	Equivalência de pontos cognitivos	Pontos formativos	Conceito Final
1301	20	1- 5	A
1201 – 1300	15	1- 5	B
1101 – 1200	10	1- 5	C
1001 – 1100	5	1- 5	D
1000	0	1- 5	E

4º Bimestre

Cognitivo: 30 pontos **Formativo:** 5 pontos

Pontuação na gamificação	Equivalência de pontos cognitivos	Pontos formativos	Conceito Final
1.701	30	1- 5	A
1601 - 1700	24	1- 5	B
1501 - 1600	18	1- 5	C
1301 - 1500	12	1- 5	D
1400	6	1- 5	E

* Os aspectos cognitivos são avaliados por meio de avaliações bimestrais, pequenas avaliações, testes, seminários, apresentações, desafios, maquetes e outras atividades. Já os aspectos formativos dizem respeito a: assiduidade, pontualidade, disciplina, participação, interesse e responsabilidade.

ETAPA 3 - ELEMENTOS DE JOGOS

Nesta etapa, são escolhidos e inseridos os elementos de design de jogos que integrarão o sistema gamificado, como progressão dos alunos, relações sociais e outros, a fim de tornar a gamificação mais motivadora.

Primeiramente, é preciso pensar na integração do jogador no sistema, por meio do *onboarding* (momento em que as regras e o funcionamento da gamificação são apresentados aos participantes).

Os objetivos e *feedback* definidos na etapa anterior podem ser classificados por níveis de dificuldade.

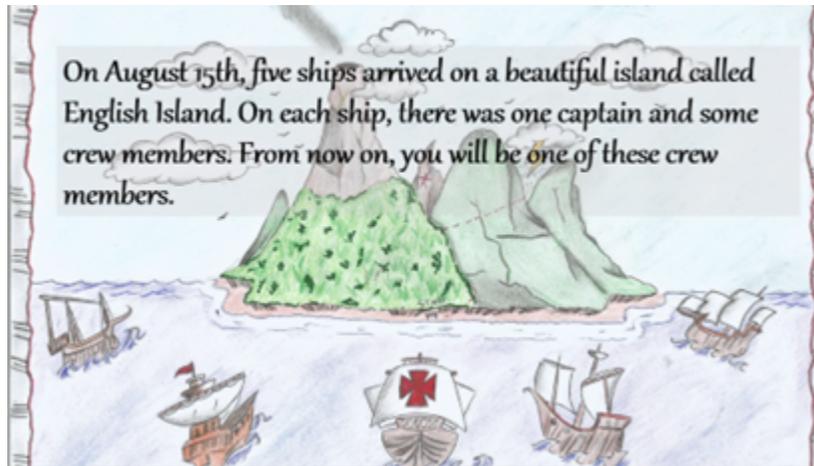
Nesta etapa, deve-se considerar a imersão do jogador, seja por meio de avatar e/ou narrativa. Além disso, para possibilitar relações sociais, é importante criar uma rede social para que os 'jogadores' visualizem os outros participantes, bem como o progresso de cada um (mas essa ação deve ser pensada tendo em mente cada turma e se isso será positivo ou negativo). Assim, há a possibilidade de criar uma competição saudável entre os participantes, por meio de objetivos específicos ou rankings. Deve-se também oferecer meios de suscitar cooperação entre os jogadores, principalmente na conquista de objetivos. Esses são apenas alguns elementos; há outros que podem contribuir para o sucesso da gamificação.

Passo 1 - Integração do aluno

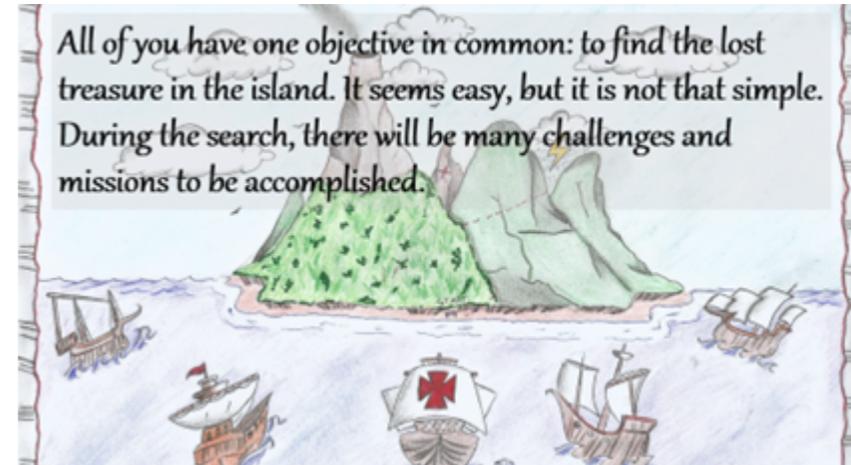
Para a progressão do aluno, o primeiro passo é a facilitação da integração dele com a proposta, também chamado de *onboarding*. A integração dos alunos foi feita por meio de slides nos quais foram apresentados a narrativa, objetivos da proposta, regras, missões e desafios. Os slides continham ilustrações com informações escritas pela professora-pesquisadora.



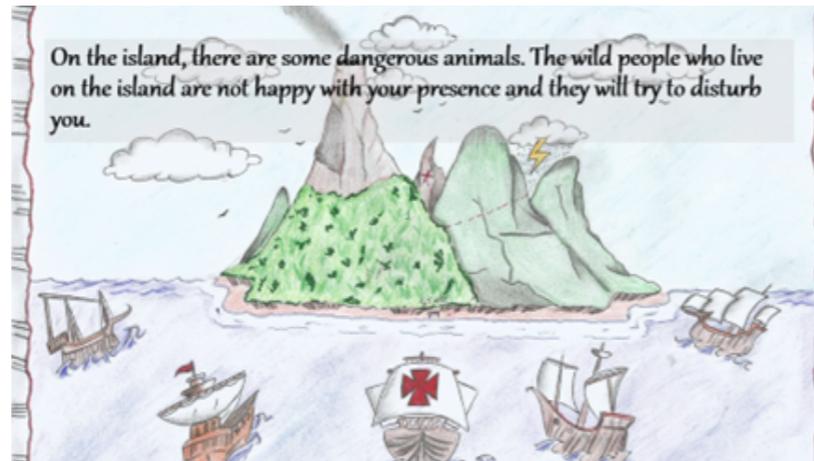
On August 15th, five ships arrived on a beautiful island called English Island. On each ship, there was one captain and some crew members. From now on, you will be one of these crew members.



All of you have one objective in common: to find the lost treasure in the island. It seems easy, but it is not that simple. During the search, there will be many challenges and missions to be accomplished.

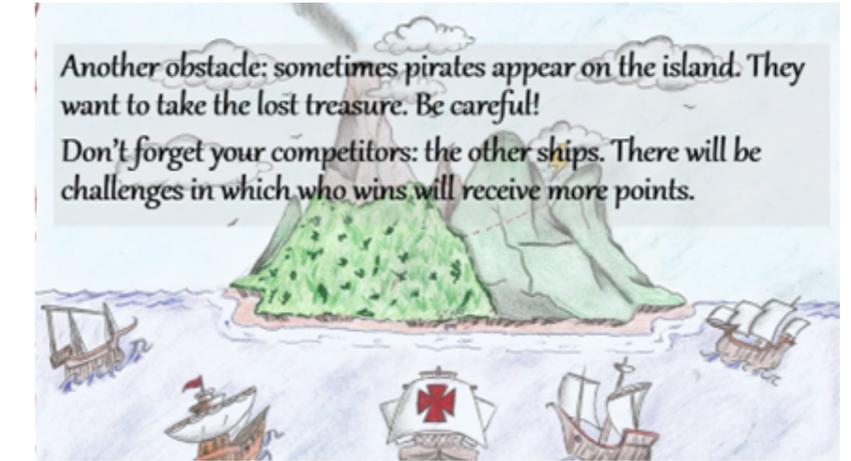


On the island, there are some dangerous animals. The wild people who live on the island are not happy with your presence and they will try to disturb you.

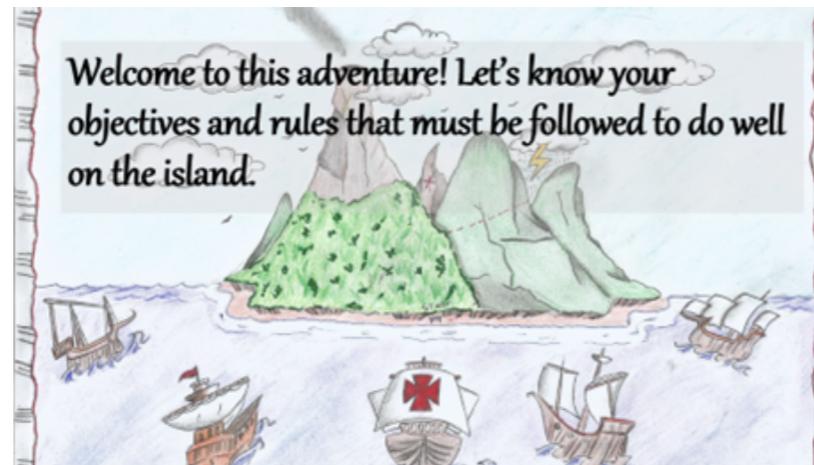


Another obstacle: sometimes pirates appear on the island. They want to take the lost treasure. Be careful!

Don't forget your competitors: the other ships. There will be challenges in which who wins will receive more points.

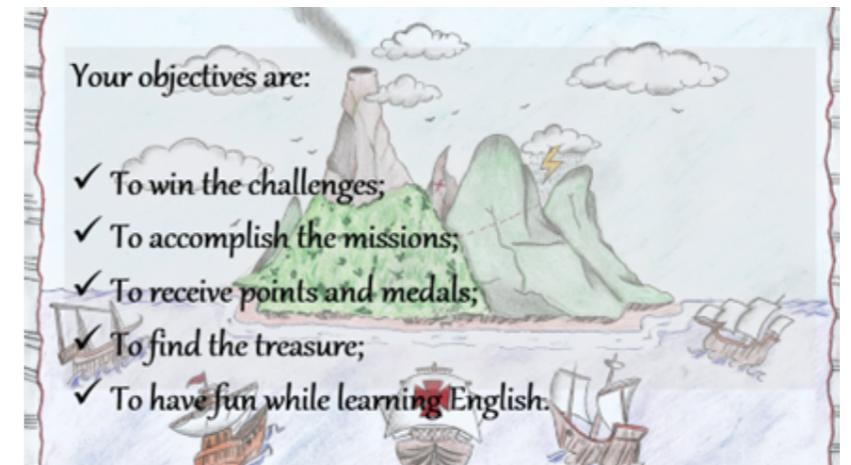


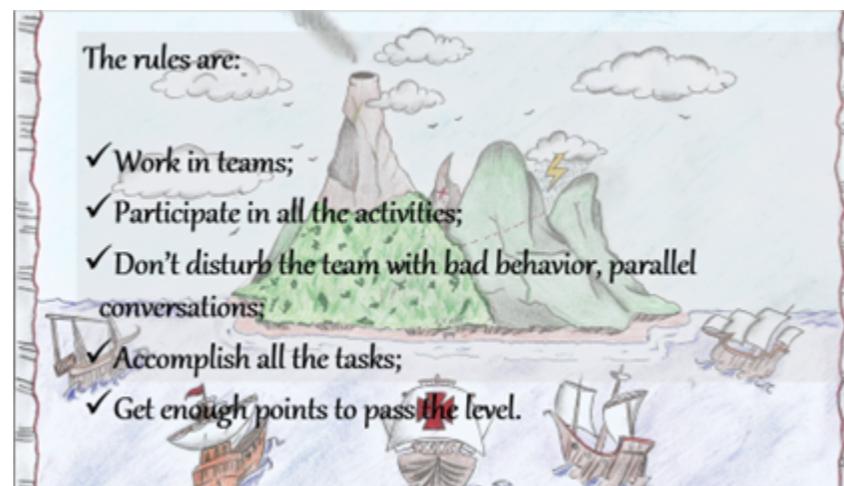
Welcome to this adventure! Let's know your objectives and rules that must be followed to do well on the island.



Your objectives are:

- ✓ To win the challenges;
- ✓ To accomplish the missions;
- ✓ To receive points and medals;
- ✓ To find the treasure;
- ✓ To have fun while learning English.





Passo 2 - Níveis

A gamificação foi composta por 8 níveis, relacionados com a experiência na ilha. De acordo com o progresso, os alunos avançavam de nível.

	Níveis	Pontuação para passar de nível	Moedas ao passar de nível
1	Conhecendo os membros do navio	100	10
2	Conhecendo a ilha	600	20
3	Revelando segredos da ilha	900	30
4	Controlando a ilha	1300	40
5	Desfrutando da ilha	1800	50
6	Tensão na ilha	1700	60
7	Encontrando o tesouro	1900	70
8	Boss		

Passo 3 - Imersão (narrativa e identificação)

A imersão dos alunos foi pensada a partir de sua identificação via um avatar e também através da narrativa. A narrativa que permeou essa proposta foi apresentada por slides (passo 1 da etapa 3) e será aqui apresentada em português.

No dia quinze de agosto de 2016, cinco navios chegaram a uma ilha muito bonita chamada *English Island*. Em cada navio, havia um capitão e seus marujos. A partir de agora, você aluno será um desses marujos.

Todos vocês têm um objetivo em comum: encontrar o tesouro perdido na ilha. Parece ser fácil, mas não é tão simples assim. Durante a busca, haverá muitos desafios e missões a serem cumpridos.

Na ilha há animais bons e ferozes, você irá descobrir em quem pode confiar. Alguns irão te ajudar e outros não. Os nativos da ilha não estão felizes com a presença de vocês; sendo assim, eles tentam atrapalhar a busca de vocês.

Outro obstáculo: às vezes aparecem piratas querendo levar o tesouro encontrado; eles também tentarão perturbar o andamento da busca.

Durante a busca, vocês ganharão pontos, medalhas, recompensas, bens virtuais que poderão auxiliá-los no combate. Como cada navio possui um capitão; vocês devem manter um diário de bordo (chamado *Travel Journal*) durante essa aventura. Vocês também colecionarão palavras em inglês que forem aprendendo durante o percurso.

Não se esqueçam que vocês possuem concorrentes: os outros navios. Haverá desafios nos quais vencerá quem conseguir mais pontos. Por enquanto é só isso que vocês precisam saber, de acordo com o desenvolvimento do processo, novos segredos serão revelados.

Seja bem-vindo a essa aventura! Vamos conhecer seus objetivos e as regras que devem ser cumpridas para vocês se darem bem na ilha.

Passo 4 - Rede Social

Para a criação de vínculos sociais (ligado à motivação), redes sociais podem ser utilizadas, de forma a permitir e estreitar relações de amizade. Outro aspecto importante pode ser permitir que os alunos vejam a progressão um dos outros. Na proposta que elaboramos:

- Em todas as aulas os alunos iriam ficar junto de suas equipes e todos saberiam o progresso de cada um.
- Todas as missões e desafios seriam realizados em conjunto pelas equipes.

Passo 5 - Competição

Uma forma de motivar os alunos pode ser a competição saudável. Ela foi implementada na proposta da seguinte maneira:

- As equipes competiriam entre si. No final haveria um prêmio para a equipe que conseguisse mais pontos (simbolizado, assim, o tesouro perdido da ilha).
- Houve também uma competição de coleção de palavras. Cada aluno recebeu um bloco de anotações, no qual anotaria as palavras novas durante o processo. Quem escrevesse mais palavras, também ganharia prêmios.

Passo 6 - Cooperação

Para a satisfação da necessidade de vínculo social, a cooperação torna-se uma das maneiras mais favoráveis. A cooperação ocorreu por meio das seguintes ações:

- Os alunos foram divididos em equipes que permaneceram inalteradas durante todo o processo de gamificação;
- Os alunos realizaram muitas tarefas juntos em sala de aula;
- Cada um iria contribuir com seu conhecimento e iria auxiliar o colega que tivesse dificuldade.

Passo 7 - Outros elementos a serem aplicados

Não é necessário se restringir aos elementos já listados, de progressão e de relações sociais. Pode-se inserir outros elementos de jogos ou até mesmo elementos que a narrativa desencadear (como nesta proposta, os diários de bordo que são comuns em tripulações). Nessa proposta, inserimos também os elementos: missões, desafios, moedas, loja virtual e coleção.

Apresentaremos a seguir as missões elaboradas, que estão divididas nos 8 níveis apresentados anteriormente.

NÍVEL 1 - CONHECENDO OS TRIPULANTES DO NAVIO

Missão 1: Integração e socialização dos membros da equipe

Nessa missão, os alunos trabalham em conjunto para sobreviver na ilha, por isso precisam se conhecer bem e saber as habilidades de cada um. Há um roteiro de perguntas a serem respondidas por cada membro, a fim de que todos saibam mais a respeito de cada um, acerca de suas habilidades, gostos, experiências com jogos e trabalhos em grupo.

Pontuação: 50 pontos



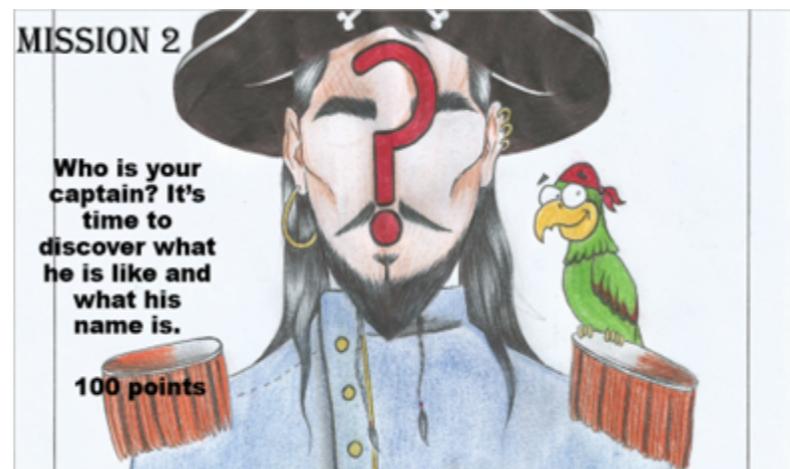
Missão 1

Como você trabalhará com sua tripulação?
É hora de conhecê-los!

Missão 2: Criação de avatar

Os alunos criam o avatar que será o capitão de cada grupo (navio). Devem elaborar um desenho do capitão e lhe atribuir um nome.

Pontuação: 50 pontos



Missão 2

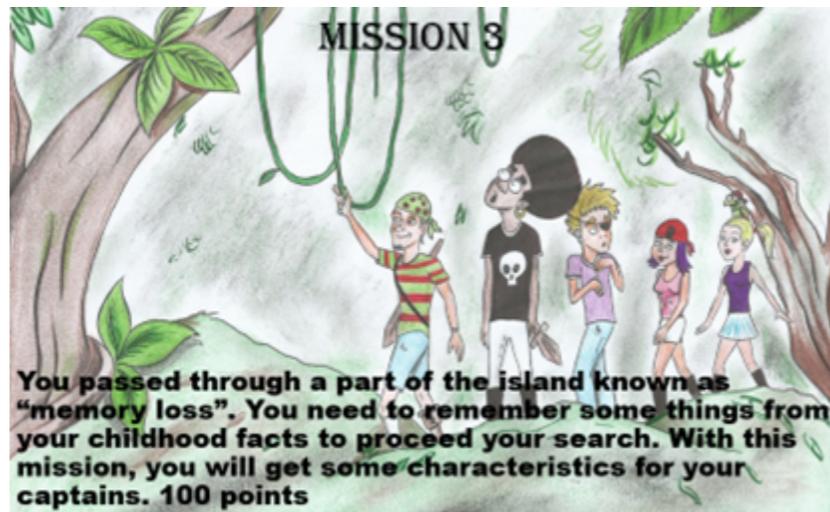
Quem é o capitão de vocês?
Está na hora de descobrir como ele é e qual é o nome dele.

NÍVEL 2 - PRIMEIROS INIMIGOS NA ILHA

Missão 3: Relembrando os personagens da Disney

Como na abertura do livro didático há o tema personagens da Disney que marcaram a infância, será pedido a eles que, em suas casas, individualmente, relembrem os nomes e características de 3 personagens da Disney que marcaram a sua infância (devem tentar escrever as características em inglês).

Pontuação: 100 pontos



Missão 3

Vocês passaram por uma parte da ilha conhecida como "perda de memória". É preciso que vocês relembrem alguns fatos da infância de vocês para prosseguir na busca.

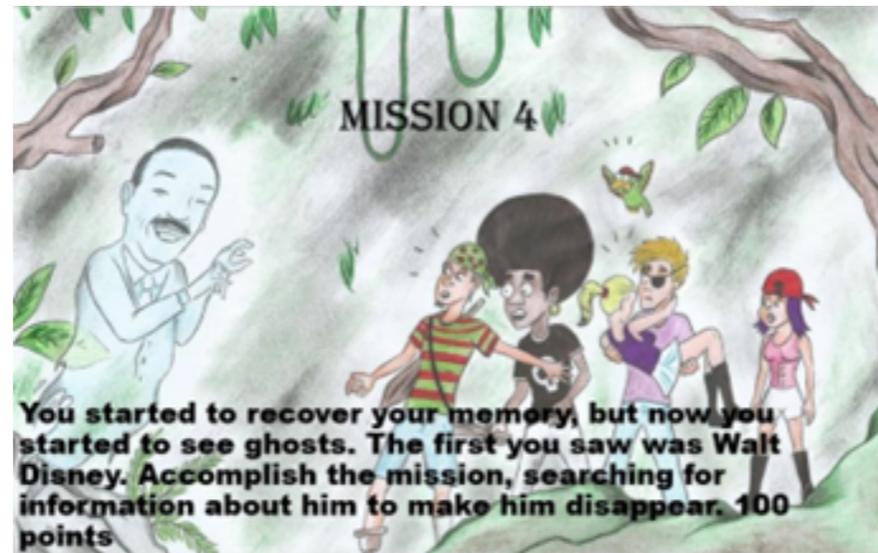
Com essa missão, vocês conseguirão algumas características para seus capitães.

Missão 4: Informações sobre o Walt Disney

Como, segundo o livro didático, os alunos irão trabalhar a biografia do Walt Disney, será solicitado que, em casa, busquem quantas informações conseguirem sobre o criador (os alunos devem escrever o máximo de palavras que souberem em inglês).

Pontuação: 100 pontos

Bônus: A equipe que trouxer mais informações ganha 20 pontos extra.



Missão 4
Vocês estão começando a recuperar a memória, mas agora começaram a ver fantasmas. O primeiro que apareceu foi o Walt Disney. Cumpra a missão pesquisando informações sobre ele para que ele desapareça. 100 pontos.

Missão 5: Pesquisa de informações para criação de biografia

As equipes devem escolher uma pessoa famosa que marcou suas vidas quando crianças. Podem pesquisar sobre essa pessoa no laboratório de informática.

Pontuação: 100 pontos



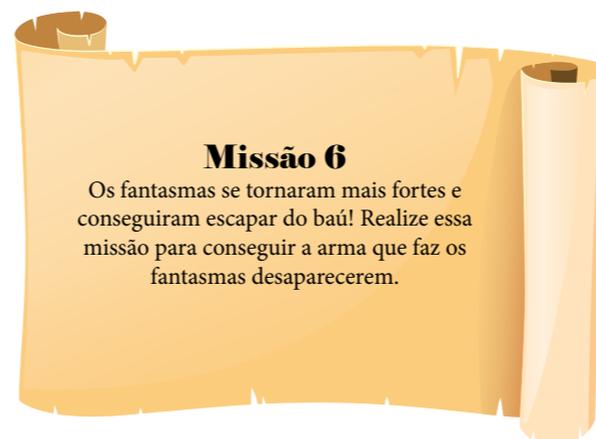
Missão 5
Mais fantasmas começaram a aparecer. Faça mais pesquisas para ganhar a chave que irá trancá-los em um baú antifantasma. 100 pontos.

Missão 6: Elaboração das biografias

Depois de terem realizado suas pesquisas, os alunos irão transformar as informações obtidas em biografias.

Obs. Nesse momento o professor explica o gênero e os verbos irregulares no Simple Past.

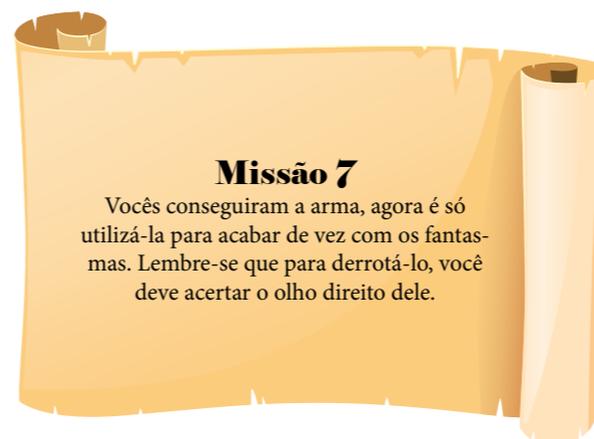
Pontuação: 100 pontos



Missão 7: Apresentação das biografias

Após elaborarem as biografias, elas são apresentadas oralmente por todos os membros da equipe. A equipe que acertar o olho do fantasma primeiro ganha 20 pontos extras.

Pontuação: 150 pontos



NÍVEL 3: PERIGOS DA ILHA

Missão 8: Children's entertainment vocabulary

Após estudarem o vocabulário sobre *Children's entertainment*, os alunos devem trazer algumas 'amostras' desse vocabulário. Cada amostra representa elementos que compõem uma bomba para a história na ilha. A bomba será utilizada para fazer com que os nativos da ilha adormeçam.

Depois de terem a bomba "pronta" os alunos devem acertar os selvagens a fim que eles durmam.

A equipe que derrubar todos os nativos primeiro ganha 20 pontos extras.

Pontuação: 150 pontos

Bônus: A equipe que trazer mais amostras ganha 20 pontos extra



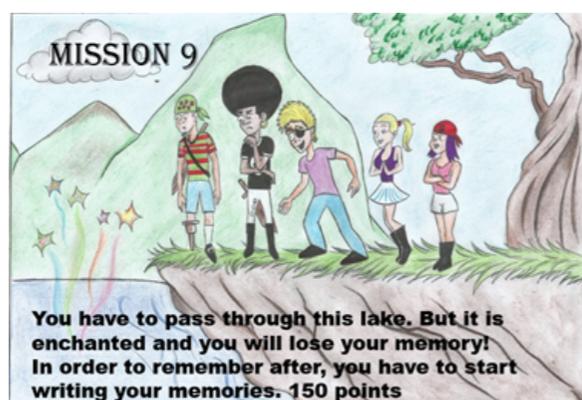
Missão 8

Os nativos da ilha chegaram para atrapalhar vocês. Para conseguir despistá-los, vocês devem ter bombas que os fazem dormir. Se vocês conseguirem trazer pelo menos quatro amostras do vocabulário, irão transformá-las em bombas que os livrarão dos nativos.

Missão 9: Escrita de uma memória da infância

Os alunos devem escrever um parágrafo acerca de alguma memória da infância que recordarem. Os alunos devem tentar escrever algumas informações em inglês.

Pontuação: 150 pontos



Missão 9

Vocês devem atravessar um lago. Porém, esse lago é encantado e fará com que vocês percam algumas de suas memórias. Por isso, comece já a escrevê-las para que não corra o risco de perdê-las.

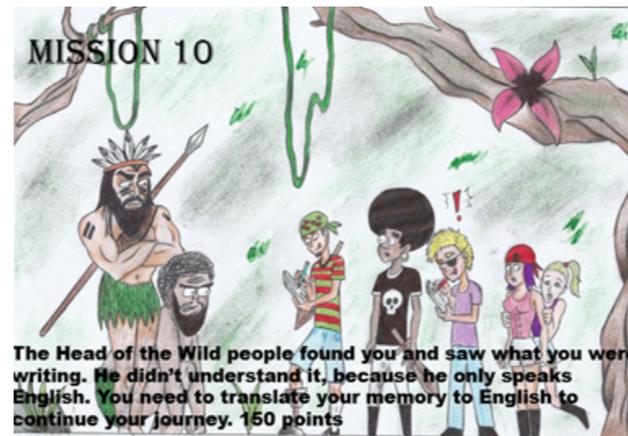
NÍVEL 4: CONTROLANDO A ILHA

Missão 10: Tradução da memória da infância para inglês

Os alunos utilizam as informações escritas em casa e escrevem sobre a memória da infância em inglês.

Obs.: Nesse momento, o conteúdo *used to* é trabalhado.

Pontuação: 200 pontos



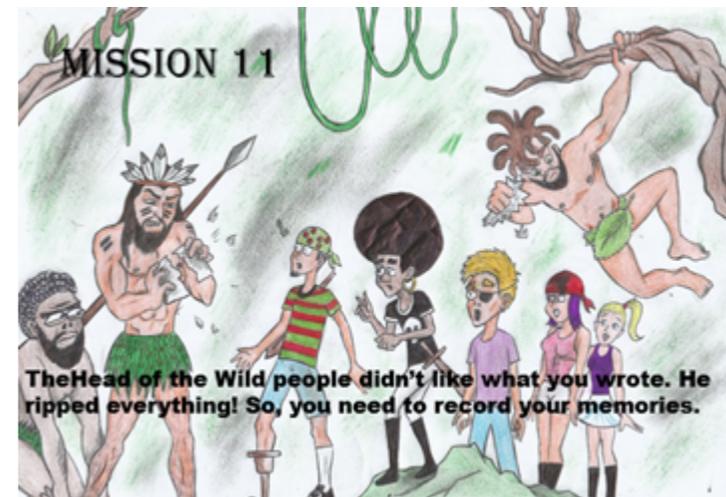
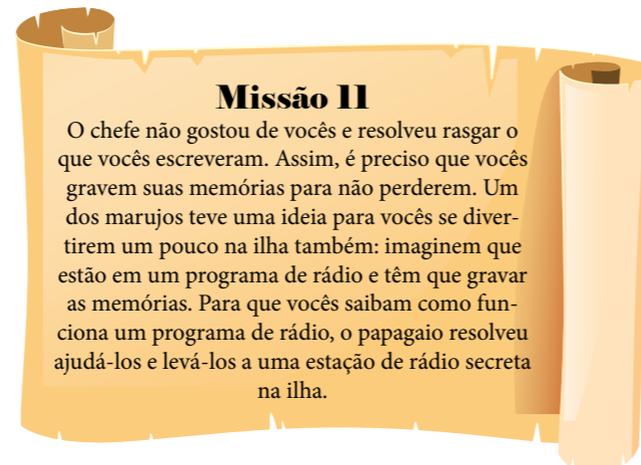
Missão 10

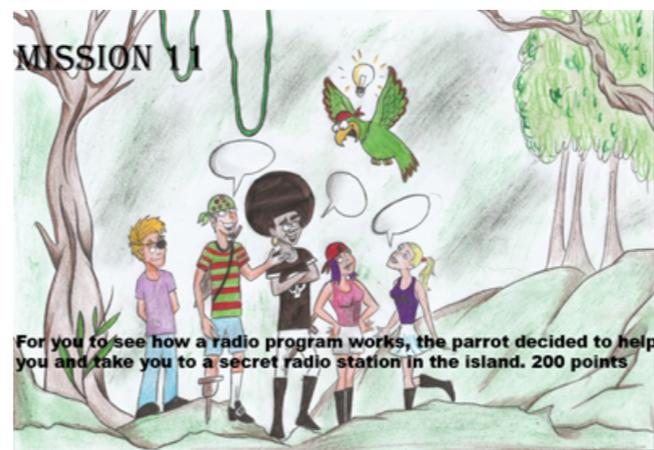
O chefe dos nativos encontrou vocês e viu o que estavam escrevendo. Ele não entendeu, pois só fala inglês. Vocês precisam passar a memória em Inglês para que ele leia e talvez os deixe passar.

Missão 11: Apresentação das memórias em um programa de rádio

Após o estudo sobre o gênero *call-in radio show* e visita a uma estação de rádio, os alunos apresentam um programa de rádio e falam sobre as memórias de infância escritas por eles.

Pontuação: 200 pontos





NÍVEL 5: DESFRUTANDO DA ILHA

Missão 12: Vantagens e desvantagens da Internet

Após conversa sobre redes sociais e uso da Internet, os alunos escrevem, em casa, sobre as vantagens e desvantagens de se usar a Internet. (Os alunos devem escrever algumas palavras em inglês).

Pontuação: 250 pontos



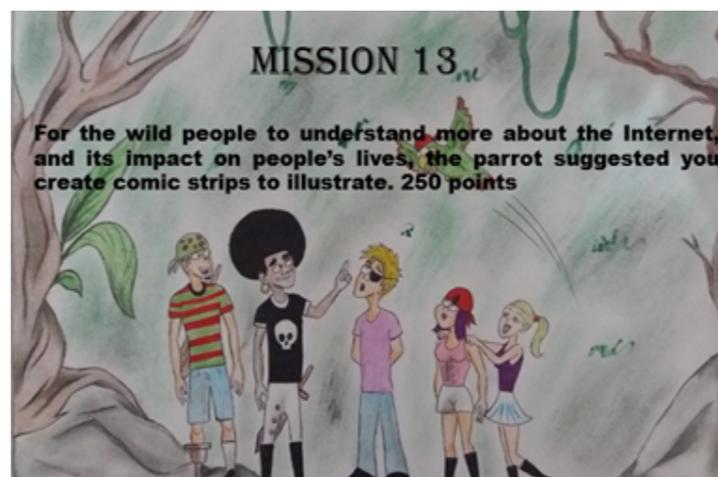
Missão 12

Um grupo de nativos da ilha ficou observando o programa de vocês e perceberam que vocês são diferentes. Pediram então que vocês contassem como é a vida de vocês, o que têm de diferente. Dessa forma, eles iriam ajudá-los a enfrentar alguns animais selvagens da ilha.

Missão 13: Criação de tirinhas

Após reflexão sobre o uso da Internet e estudo do gênero tirinha, os alunos elaboram uma tirinha com o tema estudado.

Pontuação: 250 pontos



Missão 13

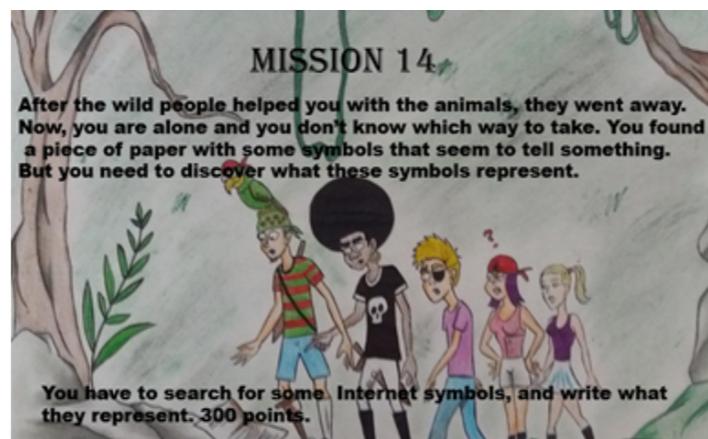
Para que os selvagens entendam mais sobre a internet e o impacto dela na vida das pessoas, o papagaio sugeriu que vocês criassem tirinhas para ilustrar.

NÍVEL 6: TENSÃO NA ILHA

Missão 14: Símbolos da Internet

Os alunos devem, em casa, pesquisar sobre símbolos usados na Internet e tentar escrever em inglês.
Pontuação: 300 pontos

Bônus: A equipe que trazer mais símbolos ganha 20 pontos extra.



Missão 14

Depois de os nativos ajudarem com os animais perigosos, eles foram embora. Agora vocês estão sozinhos e não sabem qual caminho seguir. Vocês encontram uma folha com alguns símbolos que parecem dizer alguma coisa. Mas é preciso descobrir o que esses símbolos querem dizer para que vocês sigam o caminho certo.

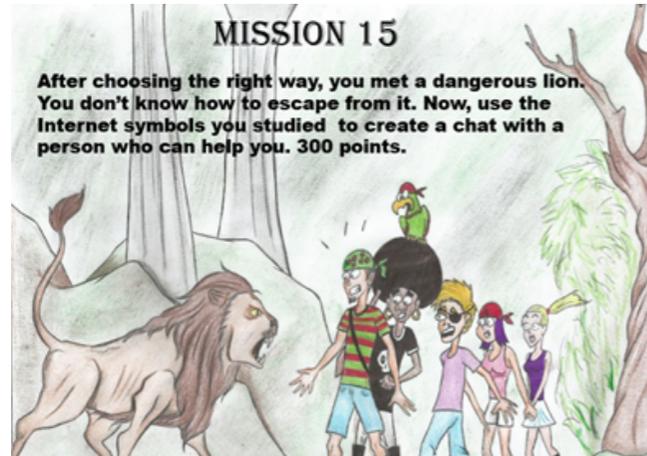
Missão 15: Criação de um chat online

Após estudos sobre o gênero chat online e linguagem da Internet, os alunos devem elaborar um chat online. A resposta do chat é trazida pela professora na aula seguinte, onde estaria escrito que, para despistar o leão

é preciso que eles contem o que aprenderam até aquele momento na ilha. De tanto ouvir, o leão iria cair no sono.

Pontuação: 300 pontos

A equipe que lembrar de mais informações, ganha 20 pontos extras.



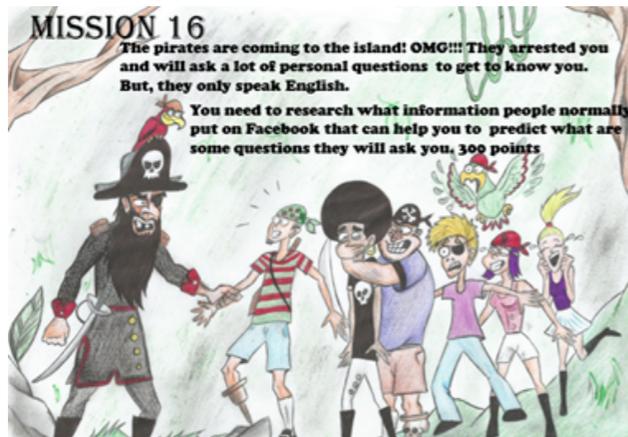
Missão 15

Após escolher o caminho certo, vocês encontraram um leão vindo na sua direção. Vocês não sabem como despistar o leão; para isso, utilizem os símbolos que aprenderam na internet e criem um chat com alguém de fora da ilha que possa ajudá-los.

Missão 16: Informações do perfil do Facebook

Em casa, os alunos devem colocar as informações que são pedidas no perfil do Facebook em inglês.

Pontuação: 300 pontos



Missão 16

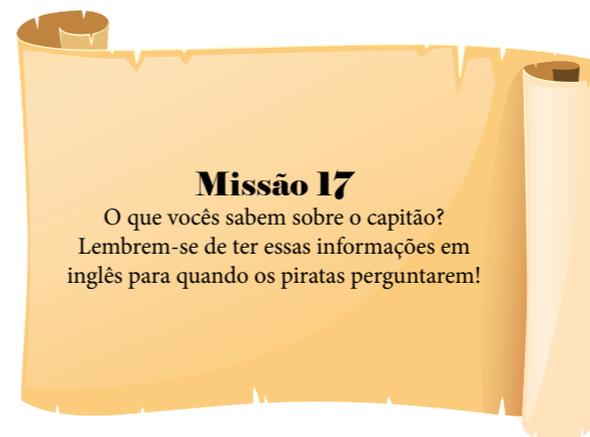
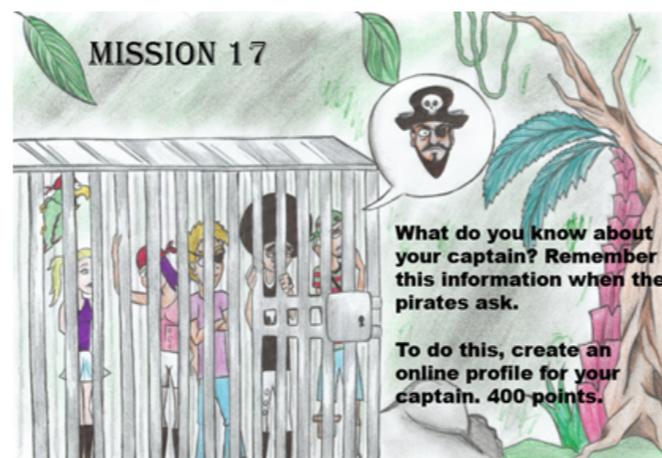
Os piratas estão chegando na ilha e acabaram prendendo-os e querem interrogá-los. Porém, eles só falam inglês, então pesquisem quais informações estão presentes em perfis pessoais que podem ajudá-los a prever algumas das perguntas que eles farão.

NÍVEL 7: ENCONTRANDO O TESOURO

Missão 17: Criação de um perfil pessoal para o capitão do navio

Depois de estudarem o gênero textual perfil pessoal, os alunos criam um perfil pessoal para o capitão de suas equipes (navios).

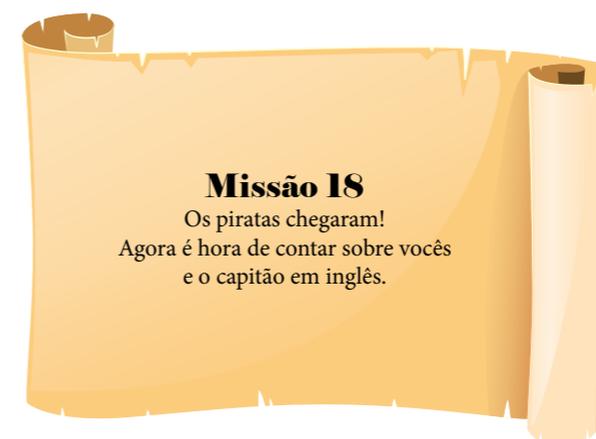
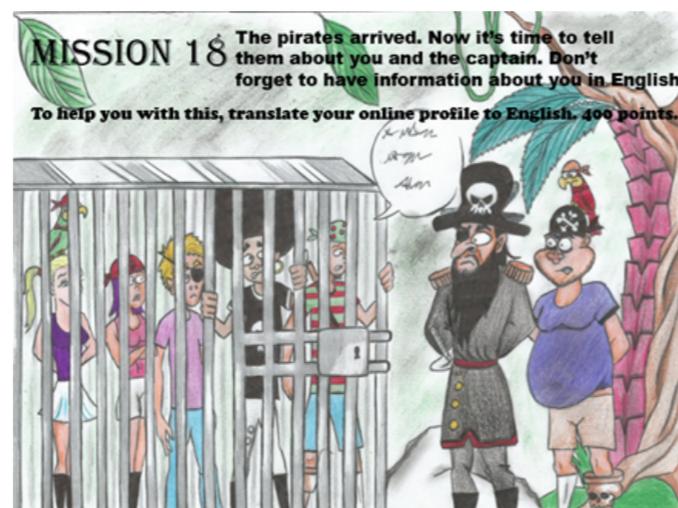
Pontuação: 400 pontos



Missão 18: Facebook em inglês

Em casa, os alunos passam as informações presentes em seus perfis pessoais do Facebook para inglês. Quem não tiver Facebook, deve completar uma ficha com informações pedidas pela professora.

Pontuação: 400 pontos

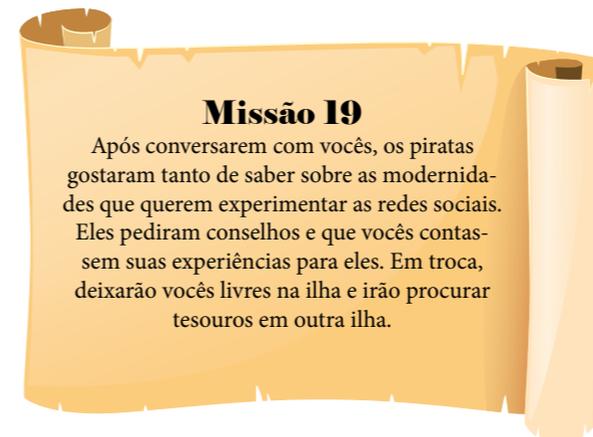
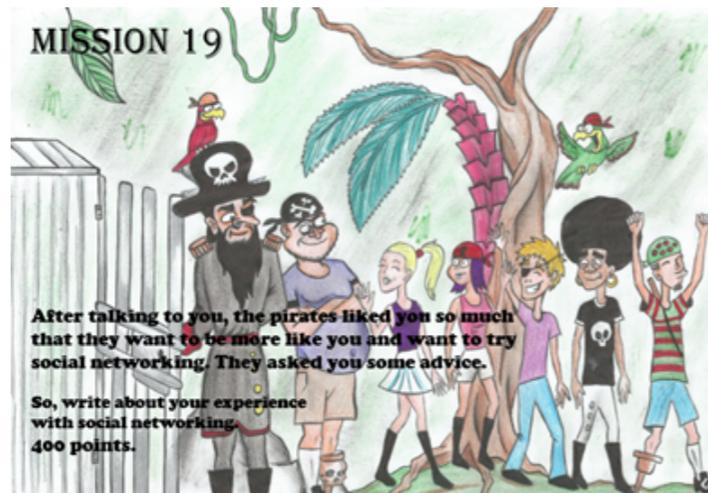


Missão 19: Experiências nas redes sociais

Os alunos escrevem sobre suas experiências em redes sociais.

Obs.: Neste momento, é apresentado o conteúdo *past continuous*.
Pontuação: 400 pontos

A missão 19 é a última. Depois os alunos passam para o desafio final, conhecido como Boss. É uma aula na qual os alunos precisam responder perguntas sobre tudo o que aprenderam durante o processo gamificado. Eles então seguem por um caminho que os leva até uma montanha.



Dentro da montanha há várias portas que são destravadas se os alunos mostrarem alguns objetos que conquistaram durante a 'jornada' (os objetos se encontram na etapa 3 desta proposta, na loja virtual). Para que cheguem à próxima porta, os alunos devem responder às perguntas feitas no dia do Desafio Final/Boss.



Obs.: Neste momento, é apresentado o conteúdo *past continuous*.

Pontuação: 400 pontos

A missão 19 é a última. Depois os alunos passam para o desafio final, conhecido como Boss. É uma aula na qual os alunos precisam responder perguntas sobre tudo o que aprenderam durante o processo gamificado. Eles então seguem por um caminho que os leva até uma montanha.

Dentro da montanha há várias portas que são destravadas se os alunos mostrarem alguns objetos que conquistaram durante a 'jornada' (os objetos se encontram na etapa 3 desta proposta, na loja virtual). Para que cheguem à próxima porta, os alunos devem responder às perguntas feitas no dia do Desafio Final/Boss.

Vence a equipe que tiver recebido mais pontos durante o processo de gamificação, bem como no desafio final. A equipe que chegar primeiro será aquela que irá encontrar o tesouro primeiro. No final, todas as equipes conseguem encontrar o tesouro (que é passar de ano com boas notas; pode também haver uma festa surpresa, uma viagem, excursão etc.).



DESAFIOS

Os desafios são conflitos entre as equipes. Ganha mais pontos quem acertar mais.

Desafio 1: Personagens da Disney

Alguns personagens da Disney são mostrados em slides. As equipes têm três minutos para escrever o máximo de características de cada personagem. Quem escrever mais características, recebe 20 pontos no final.

Desafio 2: Verbos irregulares

Os alunos são testados sobre as regras dos verbos irregulares no simple past. Quem acertar mais respostas, recebe 20 pontos.

Desafio 3: Children's entertainment

A equipe que tiver mais acertos na competição sobre o vocabulário de children's entertainment ganha 20 pontos.

Desafio 4: Símbolos e linguagem da Internet

As equipes competem sobre o vocabulário de símbolos e linguagem da Internet. A equipe que conseguir mais acertos, ganha 30 pontos.

Desafio 5: Informações presentes no perfil pessoal.

Competição entre as equipes acerca das informações colocadas no perfil pessoal. Quem falar o vocabulário primeiro, ganha 5 pontos.

Desafio 6: Past Continuous

Competição acerca do conteúdo estudado sobre past continuous. A equipe que disser uma frase referente à imagem contida nos slides ganha pontos extras.

DIÁRIOS DE BORDO

Como o tema da narrativa é uma ilha deserta com marujos, capitães de navio, decidimos inserir os diários de bordo que são comuns em histórias de capitães. Os diários de bordo (travel journal) têm a função de possibilitar aos alunos um momento de reflexão sobre o processo de gamificação e aprendizagem. Os alunos relatariam suas dificuldades, aprendizagens e pensamentos acerca de novas estratégias.

COLEÇÃO

Durante o processo de gamificação, cada aluno deve colecionar palavras em Inglês que foram trabalhadas durante as aulas, em um caderno especial. Ao final de cada mês, a quantidade de palavras pode contar pontos extras para a equipe.

MOEDAS E BENS VIRTUAIS

Ao passar de nível, cada equipe recebe moedas, assim como a equipe que vencer algum desafio. Essas moedas podem ser utilizadas para comprar ferramentas (bens virtuais).

Esses bens virtuais podem ser utilizados no desafio final/boss e funcionam como chaves de portas secretas. Ao chegar no desafio final/boss, quem tiver conseguido comprar todas as ferramentas ganha 100 pontos extra. Em algumas missões, os alunos também são capazes de ganhar ferramentas grátis.

Ferramentas grátis



Map



Monocular



Nail

Outros bens virtuais que podem ser comprados com as moedas que os alunos ganham:



Sword – 40



Whip – 20



Knife – 30



		
Bomb – 40 	Matches – 10 	Candle – 10 
		
Hammer – 20 	Compass – 30 	Gun – 40 
		
Rope – 30 	Chain – 30 	Keychain – 20 

PERSONAGENS

A narrativa envolve diversos personagens: marujos (próprios alunos), capitães, habitantes nativos da ilha, animais, piratas e também acrescentamos um personagem que auxiliaria os alunos a revisar o que aprenderam durante as aulas para que pudessem participar do desafio final/boss: o Tarzan, que se comunicava com os alunos via um grupo no WhatsApp.

BARRA DE VIDAS

Cada aluno recebe uma barra com cinco quadrados vermelhos que simbolizam a quantidade de vidas que eles têm no processo. Se o aluno não fizer tarefa, ou se comportar inadequadamente, perde uma vida. Entretanto, o aluno tem a possibilidade de falhar e tentar novamente, ou seja, pode colocar sua tarefa em dia, que irá receber sua vida de volta.

ETAPA 4 - ANÁLISE DE RESULTADOS

Execução do que foi planejado, bem como a análise dos resultados da gamificação. Nesse momento, o professor observa se os objetivos esperados foram atingidos ou se é necessário fazer alguma alteração ou complementação.

É importante salientar que o processo não é linear. É possível que seja necessário realizar mudanças ao longo do desenrolar do processo, a partir da observação da participação dos alunos, seu desempenho. Por isso é importante o professor também ir fazendo um diário de bordo (ou diário reflexivo) para ir avaliando todo o processo/percurso, como em uma pesquisa-ação.

SAIBA +

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas.; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (orgs.) **Gamificação e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/gamificacao-na-educacao>.

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

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

MARCZEWSKI, Andrzej. 52 **Gamification mechanics and elements**. 2017. Disponível em: <https://www.gamified.uk/user-types/gamification-mechanics-elements/>. Acesso em 21 jun. 2022.

QUAST, Karin. Gamificando uma disciplina de pós-graduação em Linguística Aplicada. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 183-209, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2159>. Acesso em: 22 jul. 2022.

QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>. Acesso em: 10 jul. 2022.

WERBACH, Kevin. Curso: **Gamification**. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/gamification>. Acesso em: 08 ag. 2022.

A DISSERTAÇÃO EM QUE SE ENCONTRA ESSE PROJETO DE GAMIFICAÇÃO

ALVES, Rafaela de Souza. **Motivação, afetividade e aprendizagem de inglês em um processo gamificado no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017. Orientação: Profa. Dra. Karin Quast. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6239419

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

KILLNER, Mariana; AMANCIO, Rosana. **Vontade de Saber Inglês**. 8º ano. São Paulo: FTD, 2014.

MARINS, Diego Ribeiro. **Um processo de gamificação baseado na Teoria da Autodeterminação**. Dissertação (Mestrado em Ciências em Engenharia de Sistemas e Computação) Universidade Federal do Rio de Janeiro/COPPE, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: Publicações do PESC Um Processo de Gamificação Baseado na Teoria da Autodeterminação (ufrj.br).





Imagem: Pixabay

04. Design de um Alternate Reality Game (ARG) para o Ensino Básico

Alexsandra Morais Lins
alexia_lins@hotmail.com

TEMA:

Design de um Alternate Reality Game (ARG) para a prática de língua inglesa no Ensino Médio Técnico.

CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO:

- 1- Detalhar a elaboração (ou o design) de um Jogo de Realidade Alternativa (ARG) para a disciplina de língua inglesa no Ensino Médio;
- 2- Oportunizar o trabalho com as 4 habilidades (compreensão e produção escrita e oral), bem como expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 485);
- 3- Trabalhar diferentes habilidades e competências (como: identificação, formulação e resolução de problemas; curiosidade intelectual; competências interpessoais e colaborativas; responsabilidade; respeito; negociação; argumentação; adaptabilidade; pensamento sistêmico; pensamento crítico; iniciativa; autonomia; empatia; tomada de decisões, criatividade, inovação etc.);
- 4- Propiciar, via o jogo e o trabalho cooperativo e colaborativo, o estreitamento de laços sociais e afetivos (BRASIL, 2018, p. 481);
- 5- Motivar os alunos na busca de um aprendizado mais autônomo, cooperativo e híbrido;
- 6- Propiciar o desenvolvimento dos Multiletramentos.

O QUE CONTEMPLA DA BNCC:

Competências gerais da BNCC:

(BRASIL, 2018, p. 9)

Competência 2: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Competência 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio:

Competência 1:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Competência 3:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Competência 4:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Competência 7:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.



HABILIDADES (BRASIL, 2018, p. 491- 497):



(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).



(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.



(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.



(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.



(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.



(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.



(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

NA PRÁTICA

Elaborando um Alternate Reality Game (ARG)

Se buscarmos informação pela *web* sobre como elaborar um jogo de realidade alternativa (ARG), encontraremos uma avalanche de dicas, estruturas, modelos a serem seguidos. Isso ocorre porque cada ARG criado tem um formato único, elaborado para se adaptar ao propósito dos criadores e/ou jogadores. Diferentemente dos jogos digitais, por exemplo, que podem ser identificados por gênero, os ARGs são reconhecidos a partir de algumas características específicas, isto é, a presença do TINAG (*This is not a game*), narrativa transmídia, a fluidez do espaço do jogo com o espaço físico etc.

Diante disso, ressaltamos aqui a relevância de conhecer os ARGs nas suas diferentes dimensões e experiências de jogabilidade, pois, como Boller e Kapp (2018) afirmam, antes de criar é preciso jogar! Os autores comparam a criação de um jogo com a escrita de um livro, processo no qual, antes de se elaborar uma história, é necessário ler tantas outras para compreender o processo de criação. Logo, a chave inicial é *repertório de jogos*. Para os autores, conhecer e jogar vários jogos pode ajudar a “identificar o que torna um jogo divertido – ou não – para seu público-alvo”; “aprender o vocabulário dos jogos”; “obter ideias a respeito de elementos, regras e dinâmicas de jogos”; e “aprender o que é possível fazer”. (BOLLER; KAPP; 2018, n.p., l. 325-334).

Os ARGs são subgêneros dos jogos pervasivos que utilizam espaços reais e elementos do cotidiano na construção do enredo do jogo. Alguns aspectos distintos desse gênero são:

- 1. Meta:** pode ser entretenimento, aprendizagem ou desenvolvimento de habilidades; espera-se que jogadores consigam, ao final do jogo, chegar à resolução de um problema fictício ou real;
- 2. Base do ARG:** esforço individual ou coletivo de desvendar um mistério ou enigma;
- 3. Regras:** são mutáveis e flexíveis de acordo com as necessidades, habilidades e evolução dos jogadores. O mais importante, as regras não são impostas a priori, elas vão sendo descobertas ao longo do jogo;
- 4. Tempo do jogo:** indeterminado, pois depende da sequência de blocos narrativos propostos pelo jogo, podendo durar semanas ou meses;
- 5. Tipo de jogo:** cooperativo. Logo, não existe um único vencedor. Podem ocorrer ações competitivas e ranqueamento, mas não é fator determinante.

Criar um ARG requer muita criatividade, dedicação e, dependendo de sua extensão, várias pessoas responsáveis por sua criação e execução. Porém, é possível projetar um ARG tanto com proporções gigantescas de recursos e de participantes com o objetivo de mudar o mundo (como o ARG WWO - *World Without Oil*)*, como projetar uma proposta com ideias e objetivos simples usando poucos recursos, como o ARG Chore Wars*.

Sobre o *design* dos ARGs, cada jogo tem uma abordagem de elaboração diferenciada, com base no propósito de seus criadores, pois a história de um ARG evolui de acordo com as escolhas e ações dos jogadores e isso se reflete na estrutura do jogo. Pensando nas várias realidades e práticas educacionais, é fácil adaptar ARGs ao contexto escolar. Vários autores discutem como elaborar um ARG, como Palmer e Petroski (2016) e McGonigal (2008).

Ressaltamos que ARGs são um pouco diferentes de outros jogos, pois podem transformar uma aula ou palestra por meio de uma história lúdica cruzando a linha entre ficção e realidade. Escolhemos aqui demonstrar os cinco passos elaborados por Salter (2014) a partir de perguntas para projetar um ARG educacional.

* Para informações, ver por exemplo: <http://writerguy.com/wwo/metahome.htm/>; <http://gamesforcities.com/database/world-without-oil/>.

* Cf.: <http://www.chorewars.com/>; alternativas para o Chore Wars são listadas em <https://alternativeto.net/software/chorewars/>

Cinco passos do processo de design de um ARG para a sala de aula

PASSO 1: PLANEJANDO OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS / DE TREINAMENTO

Que conhecimento você deseja aplicar ou disseminar?

Quais habilidades você deseja que os alunos desenvolvam? (pessoal, trabalho em equipe, técnica, de comunicação?)

Quais são as experiências de seus alunos com jogos ou histórias? Quais elementos de jogo de sua profissão ou cenários você pode aproveitar para a sua ficção?

PASSO 2: CONSTRUIR A TOCA DO COELHO

Qual tema apoia seus objetivos de aprendizagem?

Como você pode usar o ambiente existente?

Como os usuários encontrarão o caminho até a toca do coelho?

(Pense em Alice - por que ela seguiu o coelho branco? A surpresa de algo inesperado?)

PASSO 3: A TRILHA DE MIGALHA DE PÃO (Bread Crumb Trail)

Como você se comunicará e responderá aos alunos?

De quais informações os alunos precisam para entender sua tarefa?

Onde as informações serão colocadas em ambientes físicos ou virtuais?

Como as ações e escolhas dos alunos mudarão sua história?

PASSO 4: O OBSTÁCULO FINAL

Como você se comunicará e responderá aos alunos?

De quais informações os alunos precisam para entender sua tarefa?

Como você pode fornecer feedback e capacidade de resposta à solução deles?

PASSO 5: REFLEXÃO E TRANSFERÊNCIA DE HABILIDADES

Quais atividades de acompanhamento você pode planejar para esclarecer o resultado?

Como você avaliará a transferência de habilidades aprendidas?

Fonte: Adaptado de Salter (2014).



Imagem: Pixabay

Elaboração de desafios (quiz, puzzles, enigmas etc.): depende da criatividade do professor em relacionar as ações do jogo com o conteúdo e atividades didáticas; mas, para iniciantes, recomendamos a leitura de Darvasi (2015), no blog *ludiclearning.org* (<https://www.ludiclearning.org/>), que apresenta um *Toolkit* (kit de ferramentas) para auxiliar no desenvolvimento de ações e desafios. O autor dá dicas de sites e aplicativos que ajudam a construir enigmas, criar e manipular vídeos, imagens e áudio etc.

Nota: Antes de tudo, porém, conheça os alunos:

Eles jogam?

O que jogam?

Por que jogam?

O quanto jogam?

Como percebem a aprendizagem (de conteúdo e diferentes competências e habilidades) nos jogos?

Em quais outros tipos de atividades se engajam?

Do que gostam e não gostam?

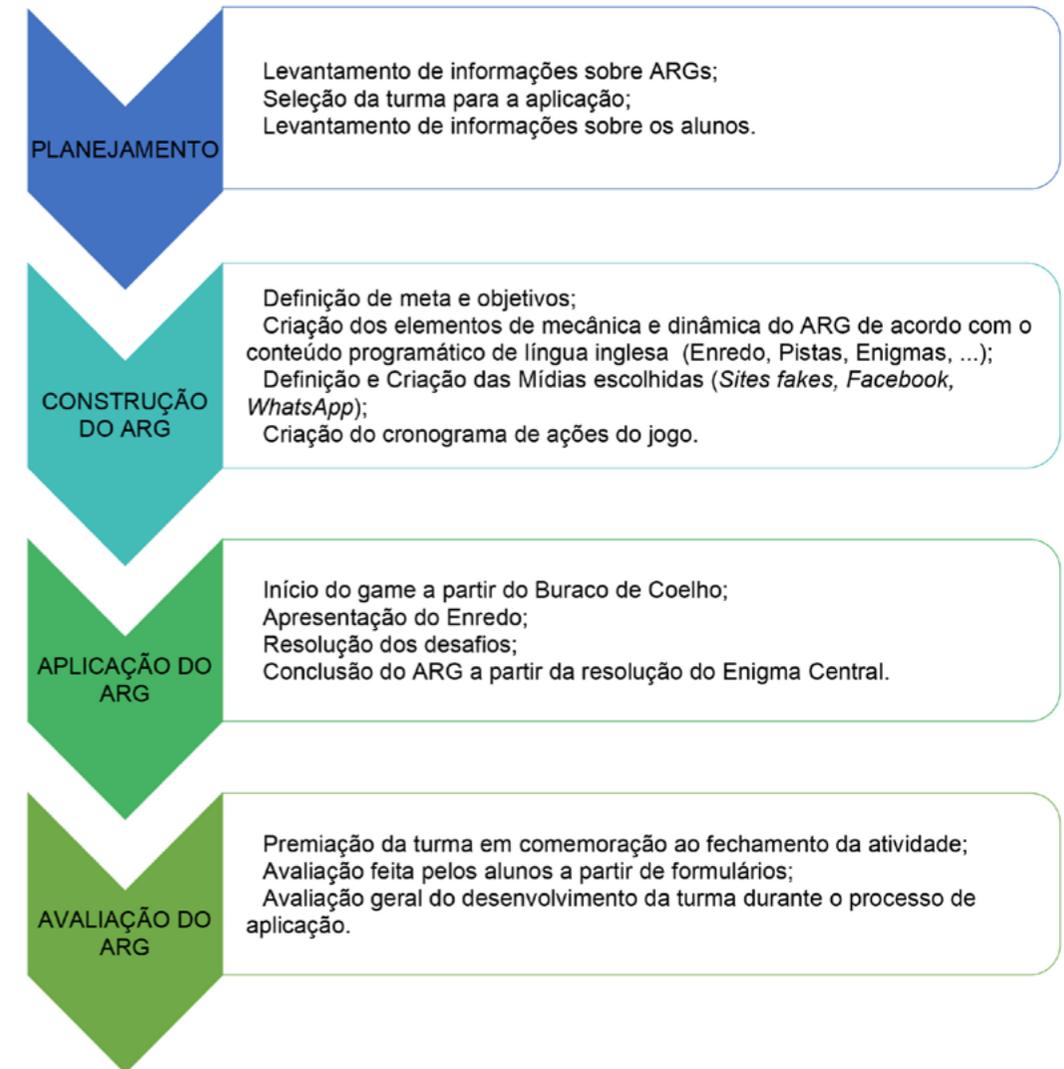
O que os motivaria ou interessaria mais?

A proposta didática do ARG “Phoenix Project: em busca do código”

- Elaborado como suporte para a disciplina de língua inglesa do 2º ano de Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária.
- Propósito: promover a aprendizagem em LI; propiciar o desenvolvimento de competências (expostas anteriormente).
- Pautado por uma postura crítica no ensino de línguas, buscando propiciar espaços para os alunos refletirem sobre seu papel na sociedade e para a construção da cidadania.
- Problemas que levaram à elaboração do ARG - dificuldades encontradas na turma:
 - Carga horária mínima de aula de língua inglesa (50 min por semana);
 - Turma lotada (40 alunos);
 - Dificuldades de relacionamento e cooperatividade;
 - Turma Indisciplinada (de acordo com os conselhos de classe);
 - Heterogeneidade de aprendizagem;
 - Alunos desmotivados.

O projeto do ARG foi definido a partir do movimento da pesquisa-ação dividido em quatro etapas: Planejamento – Construção – Aplicação – Avaliação (figura ao lado).

Fluxograma das etapas do ARG Phoenix Project



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Metas, Regras e objetivos do jogo

Meta do jogo: descobrir o código para desbloquear a máquina *Phoenix* antes da contagem regressiva finalizar e resgatar Alban Coney, resultando assim na salvação dos dois mundos.

Regras estabelecidas para aluno e docente:

- O ARG não seria obrigatório, pois o aluno teria liberdade de escolher entrar e sair do jogo a qualquer momento;
- O professor deveria apresentar opções avaliativas para os alunos que não quisessem participar;
- O ARG em si seguia regras flexíveis, sendo indicadas mais como orientações para resolução dos desafios durante o percurso do jogo.

Objetivos diferentes para cada participante (puppetmaster e jogadores):

Puppetmaster (Professor)

- Elaborar e aplicar as ações do jogo;
- Orientar os jogadores sobre as ações do jogo;
- Dar suporte e feedback constantemente;
- Desenvolver um ambiente de aprendizagem e prática, contextualizado à realidade local e do aluno;
- Apresentar informações do conteúdo programático;
- Promover a participação dos alunos e o desenvolvimento das habilidades linguísticas em língua inglesa;
- Propiciar o desenvolvimento de variadas competências.

Jogadores (Alunos)

- Resolver os enigmas e desafios do ARG;
- Manejar ferramentas de TDICs;
- Solucionar o enigma final do ARG colaborativamente;
- Utilizar o conteúdo de língua inglesa na resolução dos desafios;
- Trabalhar colaborativamente em equipes (e tudo o que isso implica).

Enredo do ARG Phoenix Project

Narrativa do jogo: é a alma dos ARGs e requer um cuidado especial ao ser elaborada, pois a partir dela cria-se o cenário base para a iniciação e envolvimento dos participantes. Levando em consideração o perfil dos alunos e o ambiente escolar, optou-se pelo gênero ficção científica porque melhor se encaixaria no contexto de formação técnica dos alunos.

O título: “*Phoenix Project*: em busca do código” levou em consideração a história da fênix na mitologia grega; uma ave com uma plumagem vermelha que se assemelhava a labaredas de fogo e se acreditava que, chegando ao fim de sua vida, entrava em combustão e assim renascia das próprias cinzas. Assim como na mitologia, o projeto *Phoenix* traz a ideia de resgatar um mundo



que se encontra sem estabilidade na produção agrícola e com escassez de recursos naturais.

A jornada do herói: a construção da história e o monomito de Campbell (2007 [1949]): as fases da jornada do herói, adaptadas por Christopher Vogler (2007), servem como estrutura para a construção de uma história. São divididas em 12 etapas: 1. O mundo comum; 2. O chamado à aventura; 3. Recusa do chamado; 4. Encontro com o mentor; 5. A travessia do primeiro limiar; 6. Provas, aliados e inimigos; 7. Aproximação da caverna secreta; 8. A provação; 9. A recompensa; 10. O caminho de volta; 11. A ressurreição; e, 12. O retorno com o elixir.

Vivenciando a história: almejávamos que os alunos vivenciassem a jornada do herói a partir da história proposta pelo jogo.



Em um mundo paralelo, o Brasil não foi colonizado pelos portugueses e sim pelos ingleses, sendo chamado de United States of South America (USSA). Nesse mundo paralelo, todos falam a língua inglesa e a tecnologia é mais avançada; no entanto, algumas escolhas erradas feitas pela humanidade levaram seu mundo ao colapso, não havendo produção natural de alimentos (a maior parte sendo manipulada em laboratórios) e fontes naturais de água quase inexistentes. O Federal Institute of Science and Technology (FIST) é uma das escolas de estudos avançados do país, com o objetivo prioritário de desenvolver tecnologias de produção de alimento e conservação do meio ambiente, já que tal mundo invertido vem sofrendo com a falta de alimento e o consumo abusivo dos recursos naturais.

Certo dia, no laboratório, durante um teste do projeto Phoenix (projeto secreto de comunicação entre mundos paralelos através de ondas eletromagnéticas criadas por uma máquina inventada pela FIST), os estudantes pesquisadores do projeto (Alison Liddell, Alban Coney, Kate Cheshire, Madson Hatter e Karter Pillar) estavam recebendo instruções de uma nova professora cientista, Dra. Victoria Wettin, quando algo saiu do controle. As coordenadas usadas pela Dra. Wettin não eram as mesmas projetadas pela equipe de segurança, mas ela arriscou usá-las assim mesmo, transformando a Phoenix em uma máquina de viagem entre mundos, abrindo um buraco de minhoca. Alban Coney sempre acreditou haver algo de errado com a Dra. Wettin e, no momento que ela atravessava o portal, ele tentou impedi-la e acabou sendo sugado para dentro do portal. Infelizmente, após o ocorrido, Alison e os amigos não tinham acesso às coordenadas para fazer a travessia e a única forma de buscar o código é entrando em contato com

as pessoas do local, sinalizado pela Phoenix. O grupo de estudantes do mundo real precisa descobrir quem é realmente a Dra. Wettin e seu propósito ao cruzar os mundos. A única informação que eles têm é que ela pode se passar por qualquer pessoa, pois ela roubou um mecanismo de metamorfose do laboratório de genética humana; logo, ela poderia ser qualquer pessoa. Enquanto isso, Alban está perdido no espaço-tempo da máquina e fechar a Phoenix com o código correto é crucial para salvá-lo.

A máquina não pode ser desligada sem o código exato e, se não for reprogramada a tempo, os dois mundos colidirão e será o fim de todos. É possível que Dra. Wettin tenha escondido parte do código no Campus do IFMA-SEM. Alison, aproveitando as ondas magnéticas do buraco de minhoca, irá entrar em contato com um grupo de alunos e tentar recuperar a informação que falta para salvar os dois mundos. Os alunos precisarão cumprir tarefas e coletar informações para o projeto Phoenix.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Personagens e espaço/local do jogo

NPCs - Os personagens não-jogáveis (NPCs) são essenciais para a dinâmica de um ARG e podem ser usados para: introduzir o buraco de coelho; estabelecer o objetivo; dar informações; guiar os jogadores; distrair os jogadores; reforçar o enredo; ajustar a história e a jogabilidade; e, concluir o jogo (PALMER; PETROSKI, 2016). Para haver maior interação, é melhor manter o número de NPCs pequeno, pois torna-se mais fácil criar um personagem mais crível, ou seja, como se fosse alguém real (SZULBORSKI, 2005).

PERSONAGENS (NPCs): criamos personagens com faixa etária similar à dos alunos e que também viviam num contexto escolar semelhante. Para um (ou mais) NPCs pode-se criar contas em redes sociais, por exemplo, para facilitar a comunicação e criar a sensação de realidade.

Na criação dos nomes dos personagens, pensamos em criar *Easter Eggs* referentes aos personagens de *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll, por exemplo:

- Alison Liddell: baseada na verdadeira Alice Liddell;
- Alban Coney: cujo significado original é coelho branco;
- Kate Cheshire: o gato risonho (*Cheshire Cat*);
- Madson Hatter: o Chapeleiro Maluco;
- Karter Pillar, a Lagarta;
- Suposta vilã: a rainha vermelha -, mas como precisava de um nome, utilizamos o nome verdadeiro da Rainha da Inglaterra do séc. XIX.
- Professor K: personagem de suporte, caso houvesse necessidade de qualquer intervenção durante o jogo e acabou se tornando o alter ego do *Puppet Master*.

A referência à obra não teve motivo pedagógico direto; o livro didático de língua inglesa adotado fazia algumas menções à literatura inglesa e, em uma das aulas, usaríamos uma atividade para recriação de contos de fadas.

A escolha foi mais pela ideia do buraco de coelho usado pelos ARGs. O Quadro abaixo apresenta mais informações dos personagens.

PHOENIX PROJECT: Crew Profile	
 <p>Name: Alison Liddell Occupation: Student Age: 19 Qualification: Radio Waves, Information Technology, Computer Engineering</p>	 <p>Name: Alban Coney Occupation: Student Age: 11 Qualification: Prodigious Intelligence</p>
 <p>Name: Kate Cheshire Occupation: Student Age: 17 Qualification: Geology, Agroecology</p>	 <p>Name: Madson Hatter Occupation: Student Age: 17 Qualification: Engineering</p>
 <p>Name: Karter Pillar Occupation: Student Age: 16 Qualification: Math, Chemistry, Physics.</p>	 <p>Name: Professor K. Occupation: Professor Age: no information Qualification: Quantum Physics, Quantum Mechanics, Agroecology</p>
 <p>Name: Dra. Victoria Wettin Occupation: Invited Professor Age: 40ish Qualification: Quantum Physics, Quantum Mechanics, Agroecology, Geology, Computer Engineering.</p>	

Os NPCs do ARG Phoenix Project. Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora*

* As imagens utilizadas, pesquisadas via Google Images, possuem licença de uso gratuito e foram escolhidas de forma aleatória, mas que fossem próximas às imagens dos alunos.

ESPAÇO DO JOGO:

O jogo se desenrolou em dois espaços:

1. Virtual - O espaço virtual conecta ao mundo invertido, onde há informações sobre a cidade, a escola e os personagens. Ele ocorria através de sites, páginas do *Facebook* e mensagens pelo *WhatsApp*.

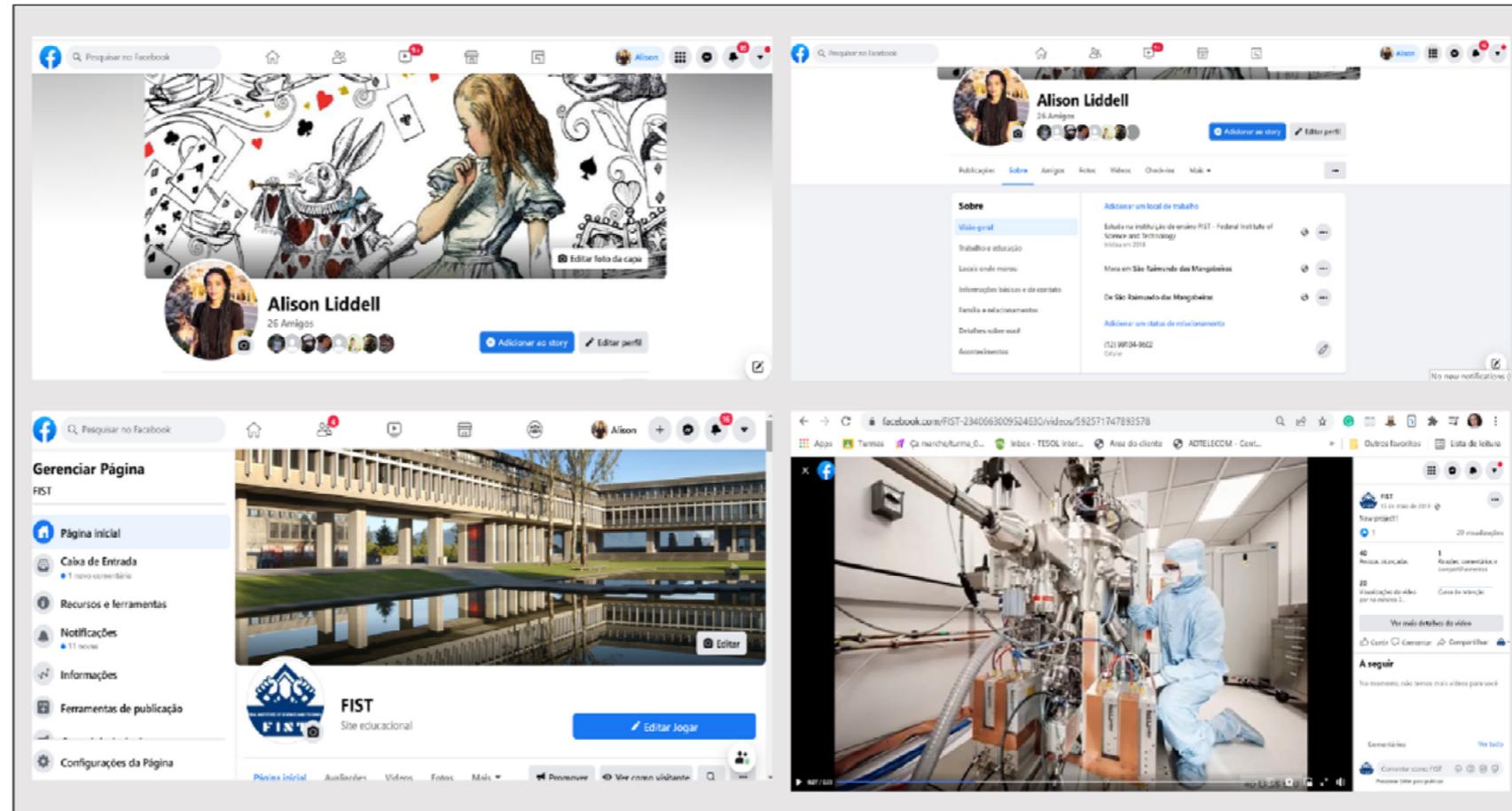
2. Real - O jogo foi ambientado para ocorrer dentro do espaço escolar, como, salas, biblioteca, áreas de vivências etc.

Para construir o Círculo Mágico e a imersão dos alunos, o cenário do mundo invertido deveria ter similaridades com o dos alunos, logo, foi criada uma bandeira própria do país, símbolo e página no *Facebook* do *Federal Institute of Science and Technology* (FIST) e do projeto *Phoenix*.



Bandeira e Símbolo usados no USSA (United States of South America)*
Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

* A versão brasileira provisória da República de 1889 foi utilizada como bandeira, por se parecer com a bandeira americana, e o símbolo da escola foi criação própria, via o site DesignEvo: designevo.com.



Páginas do Perfil de Alison e da FIST no Facebook

Fonte: Elaboração e compilação realizadas pela professora-pesquisadora. Disponível em: <https://www.facebook.com/alison.liddell.509/>; e do perfil da FIST. Disponível em: <https://www.facebook.com/FIST-2340663009524630/>

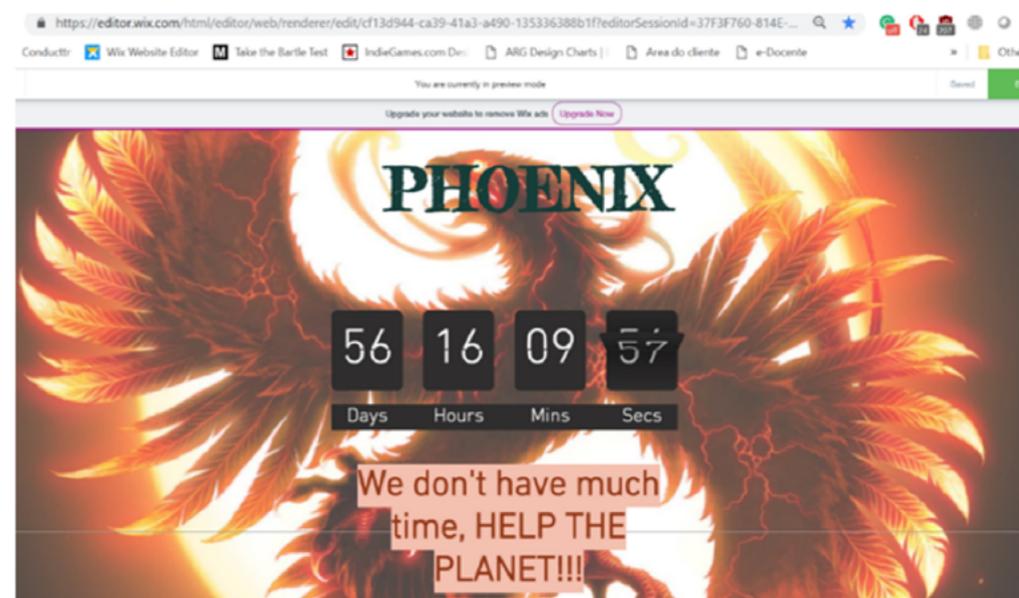
Rabbit Hole (Buraco de Coelho)

O buraco de coelho, ou a introdução do aluno ao jogo, aconteceu durante a primeira aula do 2º bimestre, em que foi disponibilizado um link aos alunos que levaria a uma página da internet, onde veriam um relógio em contagem regressiva com a mensagem “*We don’t have much time, HELP THE PLANET!!!*”.



Imagem gerada com Inteligência Artificial DALL-E

A página criada no *Wix Website Editor* inicia com um relógio regressivo indicando o tempo restante para solucionar todas as tarefas do jogo e, ao zerar o jogo, apresentaria a mensagem “*Game over!*”.



Buraco de Coelho do ARG Phoenix Project

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora. Disponível em: <https://alexialins.wixsite.com/phoenix>

Na mesma página, há um *hiperlink* do *YouTube* da canção “*Phoenix*” da banda *Fall Out Boy*, escolhida como tema do jogo, pois a letra remete à ideia de chamado para luta, lembrando o chamado do herói. O *site* e a música seriam trabalhados no próximo encontro de aula como atividade de *reading* e *listening*, além de conter pistas para adentrar o enredo do jogo.



Vídeo da canção Phoenix da banda Fall Out Boy.

Fonte: Paulazzo (2017). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5JqY-6q-RNA>

Bread Crumb Trail (Ações do Jogo)

As ações se desenrolavam em ambiente virtual (*Wix Website, Facebook e Whatsapp*) e físico (no próprio Campus dos alunos). Para a evolução do jogo, os alunos precisariam finalizar tarefas para encontrar informações sobre a história, bem como a localização dos códigos necessários para completar o objetivo

principal do ARG. A cada atividade completada, gradativamente o enredo e fases avançariam.

As pistas foram apresentadas durante as aulas e correlacionadas ao conteúdo de língua inglesa, de acordo com o livro didático que, até a data da pesquisa era o *Alive High Inglês 2º ano: Ensino Médio*, de Menezes et al (2016). Devido à reduzida carga horária, o livro servia como apoio para o planejamento das aulas, sendo seu conteúdo adaptado de acordo com as necessidades dos alunos e professor. Como guia de orientação e atividades, foram utilizadas as unidades três e quatro.

UNIT 3 ON THE WAVES OF THE RADIO 42	UNIT 4 GOING MOBILE 56
Language in action 42	Language in action 56
▪ LEAD-IN 43	▪ LEAD-IN 57
▪ LET'S READ! The Invention of the Radio 44	▪ LET'S LISTEN AND TALK! Answering machines messages 58
Pronunciation of final -ed 46	Pronunciation of final -e 58
▪ VOCABULARY CORNER Defining words 46	▪ LET'S READ! Emojis 59
▪ LET'S FOCUS ON LANGUAGE! Simple Past 47	▪ LET'S FOCUS ON LANGUAGE! Present Perfect 60
▪ TURN ON THE JUKEBOX! Love Is on the Radio 49	▪ LET'S READ! I wrote '2U B4!' British Library Shows Up Textspeak as sooooo 19th Century 64
▪ PROFESSION SPOT Radio jobs 50	▪ PROFESSION SPOT Some jobs in the telephony field 66
▪ LET'S ACT WITH WORDS! Interview (tips) 52	▪ VOCABULARY CORNER Texting abbreviations 66
Let's do an interview about radio 53	▪ LET'S ACT WITH WORDS! Text message 67
▪ LEARNING TIPS 54	▪ LET'S STUDY FOR ENEM 68
▪ TIME TO REFLECT 55	▪ TIME TO REFLECT 69
	TIME FOR LITERATURE 70
	<i>Pride and Prejudice</i> , Jane Austen 70

Sumário do livro *Alive High 2º Ano*

Fonte: Impresso pela professora-pesquisadora.

O planejamento das aulas, seguindo a proposta das pistas do ARG, foi estruturado segundo o exposto no quadro abaixo:

TRAIL ONE – THE RABBIT HOLE		
AULA	Conteúdo Programático	Ação
AULA 1	<ul style="list-style-type: none"> • LET'S READ: <i>The invention of the Radio</i>; • VOCABULARY CORNER: <i>Defining words</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar o site indicado e tentar descobrir do que se trata; - Site com a música <i>Phoenix (Fall Out Boy)</i>. A letra da música é a convocação ao aluno para participar do jogo.
TRAIL TWO – ALISON'S FACEBOOK ACCOUNT		
AULA	Conteúdo Programático	Ação
AULA 2	<ul style="list-style-type: none"> • LISTENING: <i>"Phoenix" song by Fall out boys</i> • Understanding the lyric of the song. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir mensagem escondida na letra da música e achar o Perfil de Alison Liddell no Facebook. - Fazer o primeiro contato pelo Messenger do Facebook.
TRAIL THREE – KNOWING THE STORYLINE		
AULA	Conteúdo Programático	Ação
AULA 3	<ul style="list-style-type: none"> • APRESENTAÇÃO DO JOGO: história e regras 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a história do jogo e qual o seu objetivo
TRAIL FOUR – WHATSAPP		
AULA	Conteúdo Programático	Ação
AULA 4/5	<ul style="list-style-type: none"> • LET'S FOCUS ON LANGUAGE: <i>Simple Past</i>. • WRITING: <i>reescrevendo contos de fada usando Simple Past</i>. • SPEAKING: <i>praticando o Simple Past</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com Alison e descobrir mais detalhes do projeto <i>Phoenix</i>; - Descobrir quem são os alunos participantes do GT (Grupo de trabalho) designados por Alison; - Os contos escritos devem ser compartilhados nos grupos de <i>WhatsApp</i> específicos de cada grupo de estudantes; - Enviar mensagens de voz dos componentes do grupo lendo o conto produzido por eles.
TRAIL FIVE – HIDDEN MESSAGE: Inside the book		
AULA	Conteúdo Programático	Ação
AULA 6	<ul style="list-style-type: none"> • LET'S READ: <i>Emojis</i> • LET'S LISTEN AND TALK: <i>Answering machine messages</i>; - <i>Pronunciation of final – e</i>; • USO DO DICIONÁRIO. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos precisam produzir mensagens de voz; como suporte, usar dicionários da biblioteca; - Enviar mensagens de voz nos seus respectivos grupos de <i>WhatsApp</i>; - Descobrir frases em tiras de papel escondidas dentro dos dicionários. Os GTs precisam conectá-las para descobrir um recado deixado pela Dra. Victoria (primeiro contato com o antagonista)
TRAIL SIX – GOOGLE MAPS		
AULA	Conteúdo Programático	Ação
AULA 7	<ul style="list-style-type: none"> • LET'S FOCUS ON LANGUAGE: <i>Present Perfect</i>. • VOCABULARY CORNER: <i>Texting abbreviations</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Os grupos que completarem as atividades em sala de aula recebem novas instruções dos personagens do jogo. - Mensagens recebidas via <i>WhatsApp</i> com localização do <i>Google Maps</i>: Averiguar o local no horário e data de acordo com as coordenadas enviadas pela equipe da <i>Phoenix Project</i>.
FINAL TRAIL – VICTORIA'S LETTER		
AULA	Conteúdo Programático	Ação
AULA 8	<ul style="list-style-type: none"> • LET'S ACT WITH WORDS: <i>Text Message</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - No momento do encontro predeterminado no <i>trail seven</i>, alunos devem encontrar uma carta da Dr. Victoria em inglês com uma <i>Charada</i> para descobrir quem ela é; - Solucionar a charada de Dra. Victoria que direciona para o local em que ela escondeu o código; - Ao descobrir o código, decifrá-lo usando a criptografia da mensagem da <i>trail five</i> e enviá-lo para Alison, pois o tempo está acabando.

Cronograma de aulas e Trails do ARG Phoenix Project

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

O Jogo em Ação

Aula 1 (25/04/2019) – *Trail one: The Rabbit Hole*

Cabe observar que os alunos imaginavam que o jogo teria início somente após as férias de meio do ano, o que contribuiu para que entrassem no ‘buraco de coelho’.

- Unidade 3, “*The invention of the Radio*”: exploração da compreensão das imagens; realização das atividades propostas (p. 42-43); leitura e compreensão do texto (p. 44-45).

- A temática sobre ondas de Rádio foi aproveitada e foi perguntado à turma se sabiam como o rádio funcionava. Nesse momento, a professora comenta sobre interferências de ondas magnéticas e que estava recebendo, insistentemente, uma mensagem estranha pelo celular via um link e, quase finalizando a aula, compartilha na lousa o site (que é a entrada para o jogo).

- Como explicitado no tópico “*Buraco de Coelho*”, ao entrar no site, o aluno encontrava a mensagem “*We don’t have much time, HELP THE PLANET*” e, abaixo de um cronômetro em contagem regressiva, havia um *hiperlink* do *YouTube* da música *The Phoenix*.

- Durante a semana antes da aula seguinte, esperava-se que os alunos explorassem o site e os caminhos que os levariam à próxima pista, sem dar muitas informações. As contas falsas no *Facebook* tentavam direcionar os alunos até as pistas do jogo, incluindo o *link* da página da Alison.

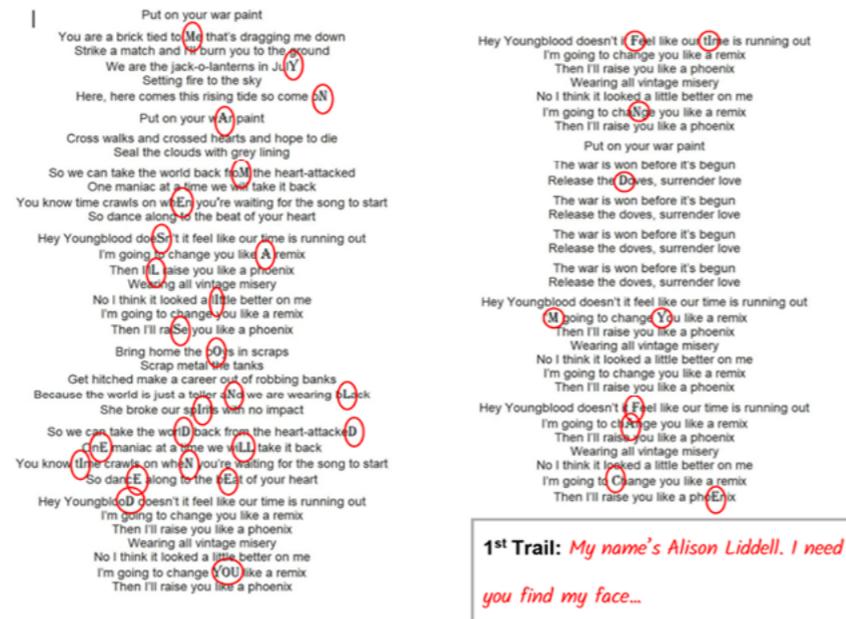
Aula 2 (02/05/2019) – *Trail two: Alison’s Facebook Account*

- A letra da música foi trabalhada, bem como atividade de listening com o vídeo do *Youtube*, disponível no site do jogo.

- A letra da música foi dividida em pequenas estrofes e a folha com a ordem das estrofes trocadas foi entregue aos alunos para colocarem na ordem correta conforme ouviam a música. A impressão da atividade seguiu o mesmo padrão que estava no site para que os alunos que não haviam entrado na página pudessem descobrir a segunda pista que direcionava à página de Alison Liddell no *Facebook*.

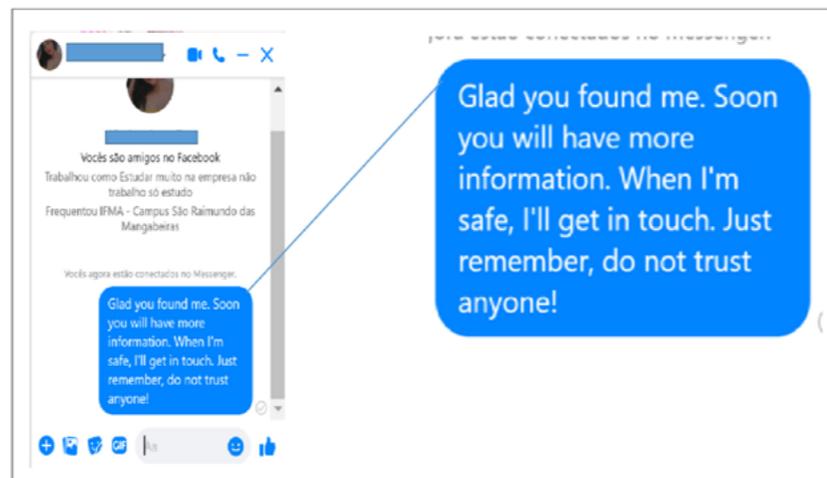
- Após finalizada a atividade com a música, foi indagado se havia algo diferente no texto. Aqueles que já haviam encontrado algumas pistas no site mencionaram que existiam letras com a fonte diferente de todo o restante; todos então conferiram qual era a mensagem. A pista do jogo foi elaborada de forma bem simples, porém, a depender do grupo de alunos, pode-se utilizar criptografia mais complexa.

The Phoenix Fall Out Boy



Letra da música The Phoenix com a pista
Fonte: Material da professora-pesquisadora.

- No mesmo instante, alunos com acesso à Internet encontraram o perfil de Alison no *Facebook* e, a partir de então, as perguntas não paravam. Como o plano era não parecer um jogo (TINAG), a professora disse que não sabia de nada e recomendou que tentassem entrar em contato com a pessoa. Assim que o pedido de amizade era aceito, Alison enviava uma mensagem.



Primeira mensagem recebida de Alison Liddell
Fonte: Impresso pela professora-pesquisadora.

Durante a semana após a aula, os alunos estavam cada vez mais curiosos e querendo mais detalhes, realizando pesquisas na Internet para descobrir mais.

Aula 3 (16/05/2019) - Trail three: Knowing the Storyline

- Aula dedicada ao jogo, pois os alunos estavam muito soltos e, como o prazo para a execução das atividades era curto, a professora decidiu abrir um pouco a cortina e apresentou o projeto *Phoenix*, informando que as informações haviam sido enviadas por *e-mail* pela própria Alison, onde explicava a história do seu mundo e o motivo que a fez entrar em contato conosco.

- As regras são estabelecidas; as dúvidas dos alunos são ouvidas; mas a professora insiste que não sabia mais do que eles também sabiam.

- Devido aos riscos inerentes ao mundo virtual e à *Deepweb*, a professora recomenda que tenham cautela com outros sites além do *Facebook* e que, a partir daquele momento, Alison iria encontrar outra forma de entrar em contato.

Aula 4 (23/05/2019) - Trail Four: WhatsApp

- Fora de sala, Alison começa a interagir com a turma via *WhatsApp*. Por engano, uma aluna do 3º ano foi adicionada e eles acreditaram que pudesse ser a Dra. Victoria disfarçada. Isso não foi desmentido, já que a própria Alison pediu para não confiarem em ninguém.

- Na aula, o conteúdo didático foi trabalhado, seguindo a sequência do livro. Apesar de a turma querer mais detalhes do jogo e estar bem eufórica com as conversas entre eles, a professora avisa que as aulas seriam necessárias para que pudessem

interagir com a Alison e seus amigos, pois eles não conheciam a língua portuguesa.

- No dia seguinte, houve a visita técnica ao AgroBalsas 2019* e foi pedido aos alunos que tirassem fotos de toda informação encontrada em inglês para enviar informações de nossa tecnologia para o mundo de Alison, já que eles sofriam com falta de alimentos e precisavam produzir tudo em laboratório.



Atividade: Coletando dados na AgroBalsas
Fonte:Acervo da professora-pesquisadora.

* O AgroBalsas é um dos principais eventos voltado ao agronegócio na região sul do Maranhão que acontece anualmente. Para conhecer mais sobre o evento, veja a reportagem sobre o AgroBalsas 2019 disponível no YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=zjcCViObqM0>>.

Aula 5 (06/06/2019) - Trail Four: WhatsApp

- Houve um período de 2 semanas de interação por *WhatsApp*. Os alunos selecionaram 5 fotos tiradas durante o evento da AgroBalsas e enviaram à Alison. Um dia antes da aula, os alunos receberam uma mensagem no privado informando que teriam que encontrar pessoas com o mesmo *password*. Alunos que não tinham celulares receberam a mensagem impressa entregue pelo ajudante do refeitório antes de a aula começar.

- No dia da aula, foram apresentadas algumas fotos tiradas durante a exposição AgroBalsas e discutiu-se o possível significado em português. Depois disso, foi pedido que encontrassem seus grupos de acordo com as coordenadas de Alison.

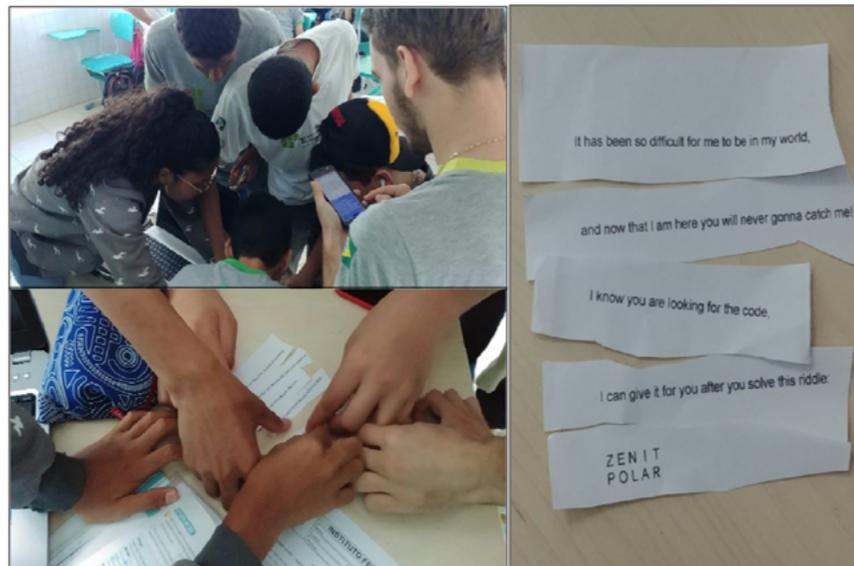
- Após as atividades relacionadas ao conteúdo didático, foi proposto que os alunos escrevessem, resumidamente, histórias de contos de fadas. A atividade deveria ser realizada em grupos e as histórias enviadas via áudio pelo *WhatsApp* (um grupo de *WhatsApp* foi criado para cada grupo, com o nome dos NPCs do ARG). Essa era uma das condições de continuarem recebendo pistas sobre o jogo. Os alunos que não participavam do ARG enviavam as atividades ou liam para a professora (no caso de alunos que não tinham celular).

- As atividades foram recebidas ao longo da semana. A atividade foi corrigida e reenviada a eles também via *WhatsApp*.

Aula 6 (11/06/2019) - Trail Five: Hidden Message Inside the Book

- A Unidade 4, “*Going Mobile*”, foi trabalhada seguindo as instruções do livro. Para uma das atividades, era necessário elaborar uma mensagem de voz para celular. Como as mensagens eram enviadas aos grupos de *WhatsApp*, a professora pediu que o grupo escolhesse uma pessoa para buscar um dicionário na biblioteca para facilitar a atividade (os dicionários já haviam sido separados pela professora e deixados com a bibliotecária para serem entregues aos alunos).

- Durante a atividade, cada grupo encontrou uma mensagem em uma tira de papel dentro dos dicionários. Logo após descobrirem o significado, os alunos perceberam que cada frase nas tiras era continuação de outra. Nesse momento, os grupos compartilharam o que haviam descoberto.



Descobrendo a mensagem escondida no dicionário
Fonte:Acervo da professora-pesquisadora.

- A mensagem teria sido deixada por Dra. Victoria com um código de letras. Uma das alunas, utilizando o celular, compartilhou com colegas que se tratava da cifra de César, que é quando se substitui uma letra por outra para criptografar uma mensagem.

Aula 7 (13/06/2019) - Trail Six: Google Maps

- Houve a correção das atividades da aula anterior e de algumas mensagens de voz enviadas por eles, já que não foi possível carregar todas antes da aula porque, no dia anterior, o *WhatsApp* estava com problemas. Esse fato acabou sendo positivo, pois os alunos interagiram com os NPCs em inglês tentando explicar que havia alguma falha no envio dos áudios.

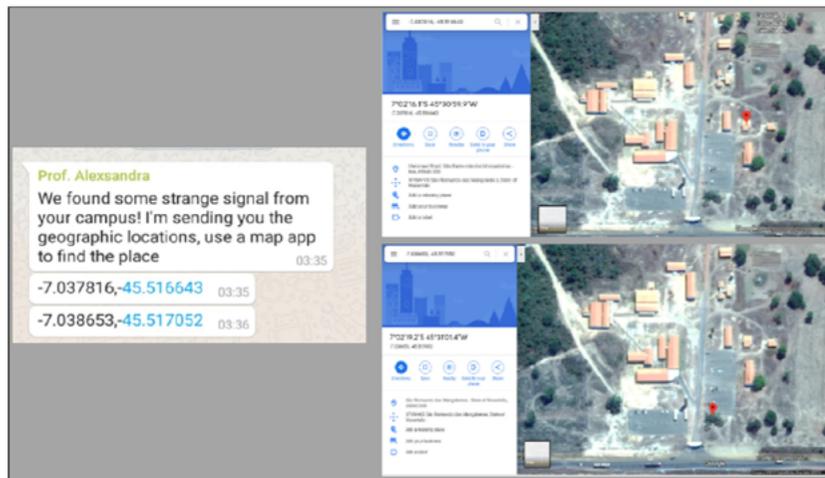
- Após as correções, prosseguiu-se com o material didático (*Present Perfect e Vocabulary Corner - Texting abbreviations*). A atividade para casa era escrever uma mensagem de texto e enviar para os colegas, mas, antes de serem enviadas, precisariam ser corrigidas. Assim, todas as atividades deveriam ser entregues na aula seguinte.

Aula 8 (27/06/2019) - Final trail - Victoria's Letter

- Essa foi uma das aulas mais esperadas por eles, pois a condição de receber a 6ª. pista era que todos os grupos tivessem completado as atividades propostas. Outro fator era que o relógio da máquina *Phoenix* estava se esgotando e precisavam encontrar o código.

- Um dia antes da aula, a professora envia mensagens contendo códigos de localização para que eles averiguassem o local e tentassem descobrir a última pista do jogo. Até então, eles já haviam informado o

cartel do projeto *Phoenix* sobre a mensagem de Dra. Victoria e o ponto chave até o momento era saber o que ela pretendia.



Mensagem e localização (Trail Six)

Fonte: Elaborado e compilado pela professora-pesquisadora.

- Os alunos somente poderiam checar os locais no horário e dia determinados, pois antes disso nada encontrariam. Além disso, somente iriam à caça ao tesouro aqueles que entregassem as atividades pedidas na aula anterior. Não demorou para estarem todos espalhados pelo Campus. Nos locais determinados, encontraram uma carta da Dra. Victoria contando o seu lado da história e os motivos que a levaram a fazer tudo aquilo. A carta indicava o local em que ela deixou o código. Os que foram compreendendo a mensagem da carta correram para achar o código e levá-lo para a sala de aula.



Em busca do código.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

- Os alunos encontraram o código na biblioteca, pois, de acordo com as informações da carta da Dra. Victoria, eles lembraram que a primeira mensagem da doutora estava nos dicionários vindos da biblioteca. Ao chegarem na biblioteca, encontraram uma folha atrás do computador da bibliotecária com o símbolo da fênix e com a frase criptografada “*ILACO AN WENDOTLIND*”, alguns alunos logo lembraram da mensagem da Dra. Victoria com a cifra de César (Aula 6) que era essencial para decodificar a frase. Ao final, enviaram a mensagem do código via *WhatsApp* para Alison poder desligar a máquina e assim salvarem os dois mundos. O código era: “*ALICE IN WONDERLAND*”.

- Houve uma retrospectiva da história do ARG e avaliação da experiência. Os alunos comentaram o que acharam sobre o fato de Dra. Victoria ser uma funcionária temporária da biblioteca e que não imaginaram que ela tinha um bom propósito ao atravessar os mundos. Eles ficaram surpresos de saber que Alban Coney sabia de tudo e estava ajudando a Doutora com os seus planos.

Outra coisa que questionaram foi se haveria uma segunda temporada do jogo, pois ficaram curiosos em saber o que mais Dra. Victoria e Alban planejavam e quando eles voltariam para o seu mundo, já que a máquina *Phoenix* se estabilizou com o código encontrado. A professora respondeu que não havia certeza do que ocorreria e disse para eles ficarem atentos, pois quem sabe Alison conseguiria entrar em contato conosco novamente até porque não se sabia se a máquina ainda conseguiria fazer contato e que tudo era possível.

GLOSSÁRIO

ARG Chore Wars – ARG elaborado em 2007 pelo britânico Kevan Davis para cumprir com tarefas domésticas. É uma versão simplificada do *World of Warcraft*.

Bread Crumb Trail – A trilha (*trailhead ou bread crumb trail*) é um elemento importante para que participantes não sigam pistas falsas durante a construção do enredo do jogo. Logo, as trilhas elaboradas pelos puppetmasters funcionam não somente como porta de entrada à história de um ARG, mas também servem para redirecionar os jogadores às metas do jogo.

Círculo Mágico – É onde o jogo se desenrola; são as ‘fronteiras’ que os jogadores definem; é um lugar seguro onde jogador pode ser ou fazer qualquer coisa, dentro dos limites do jogo. Mais detalhes em <https://opusphere.com/o-circulo-magico-no-aprendizado/>.

Easter Egg – Do termo em inglês “ovos de páscoa”, são elementos ou segredos escondidos em programas, filmes, sites, jogos eletrônicos etc., que podem ser usados para fazer uma piada, referência para outra criação ou obra, ou para uma marca, ou, ainda, para fazer uma homenagem. É uma referência à brincadeira de caça aos ovos no período da Páscoa.

Personagens Não-Jogáveis (NPC) – em inglês *non-player character*, é um personagem que não pode ser controlado por um jogador e que serve de suporte para os *puppetmasters* de um ARG na construção da história e do cenário do jogo.

Puppetmaster – (PM, do inglês mestre de marionetes) é o termo utilizado para o mestre controlador da experiência do ARG.

Toca do Coelho (Rabbit Hole) – Em alusão a *Alice no País das Maravilhas*, o buraco de coelho é a passagem de um mundo ao outro. Da mesma forma que Alice é apanhada pela curiosidade, os jogadores de ARG também são levados a esses buracos que os interligam ao enredo do jogo.

TINAG – A expressão “*This is not a game*” é o mantra de qualquer ARG. O papel de “Isto não é um jogo” é de borrar a linha da realidade e da ficção; é de criar uma experiência de jogo que faça com que jogadores não sintam que estejam jogando, mas que sua experiência é real.

WWO – O *World Without Oil* foi o primeiro ARG a entrar na categoria de jogo sério, lançado em 2007 pela *Corporation for Public Broadcasting*, tendo Ken Eklund e Jane McGonigal como principais designers. A ideia desse ARG era dar aos jogadores a experiência de como seria um possível futuro condenado à escassez do petróleo e como sobreviver a essa realidade, caso isso acontecesse.

SAIBA +

ANDRADE, L. A. **Jogos digitais, cidade e (trans)mídia**: a próxima fase. Curitiba: Appris, 2015.

EVOKE: An online alternate reality game supporting social innovation among young people around the world. **The World Bank**, 2022. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/evoke-an-online-alternate-reality-game-supporting-social-innovation-among-young-people-around-the-world>. Acesso em: 06 jun. 2022

McGONIGAL, J. **How to invent an Alternate Reality**: Tips from a game designer. 2008. 18 slides. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/avantgame/make-an-alternate-reality-game/3> .

McGONIGAL, J. **JANEMCGONIGAL, you found me**. Disponível em: <https://janemcgonigal.com>. Acesso: 03 jun. 2022

DISSERTAÇÃO EM QUE SE ENCONTRA ESSE JOGO DE REALIDADE ALTERNATIVA

LINS, Alexandra M. **Design e implementação de Alternate Reality Game (ARG) para o ensino de língua inglesa no ensino médio técnico em agropecuária.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022. Orientação: Profa. Dra. Karin Quast.

REFERÊNCIAS

BOLLER, S.; KAPP, K. **Jogar para aprender:** tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem. São Paulo: DVS Editora, 2018. Kindle Edition. E-PUB. Não paginado.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

CAMPBELL, J. **O Herói de Mil Faces.** Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007 [1949].

DARVASI, P. **The Ultimate Alternate Reality Gamified Transmedia Classroom Toolkit.** Ludiclearning.org, 21 sep. 2015. Disponível em: <http://www.ludiclearning.org/2015/09/21/the-ultimate-alternate-reality-gamified-transmedia-classroom-toolkit/>. Acesso em: 02 abr. 2022

DENDASCK, C. V. A pesquisa-ação e as suas contribuições para a ciência metodológica: aspectos gerais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano. 06, Ed. 11, v. 11, p. 118-135. Nov. de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-ciencia-metodologica>. Acesso em: 14 jun. 2022

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo:** Porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017. Kindle Edition. E-PUB. Não paginado.

MENEZES, V; et al. **Alive high:** Inglês, 2º ano: ensino médio. 2. ed., São Paulo: Edições SM, 2016.

PALMER, C.; PETROSKI, A. **Alternate Reality Games:** Gamification for performance. Boca Raton: CRC Press, 2016. Kindle Edition. Ebook.PDF.

PAULAZZO, K. Fall Out Boy - **THE PHOENIX** (Kinetic Typography Lyrics). YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5JqY-6q-RNA&list=RD5JqY-6q-RNA&start_radio=1. Acesso em: 02 jun. 2022.

SALTER, A. Alternate Reality Games in the Classroom. **The Chronicle of Higher Education**, Washington, 27 jan. 2014. Disponível em: <http://www.chronicle.com/blogs/profhacker/alternate-reality-games-in-the-classroom/54769>. Acesso em: 02 abr. 2022

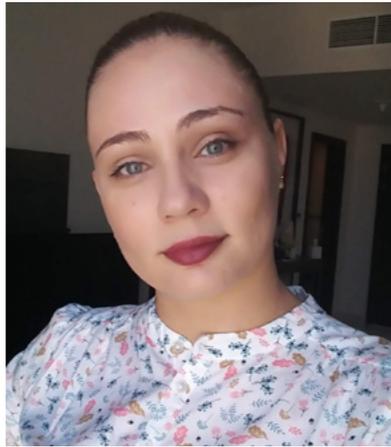
SILVA, G. A. A Era Pós-Método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 2, jul./dez., 2004. DOI: 10.5902/1516849228979. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979>. Acesso em: 17 abr. 2022

SZULBORSKI, D. **This is not a game**: A guide to Alternate Reality Gaming. Santa Barbara (USA): Active Media Group, 2005.

VOGLER, C. **The Writer's Journey**: Mythic Structure for Writers. 3. ed. Saline, Michigan: Michael Wiese Productions, 2007.



05. Sobre as autoras:



Alexandra Morais Lins
alexia_lins@hotmail.com

Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU e especialista em Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira pelo UniCeuma. Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: gamificação, feminismo, cultura inglesa, língua inglesa, literatura inglesa, literatura portuguesa e brasileira, linguística textual e práticas de leitura.



Karin Quast
ludificar.ensinolinguas@gmail.com

Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), especialização em Ensino da Língua Inglesa (UNITAU) e licenciatura em Letras. Trabalha com ensino de língua inglesa há cerca de 40 anos, em variados contextos. Em 2001, passa a ministrar a disciplina Fonologia da Língua Inglesa no curso de Especialização em Língua Inglesa (UNITAU). Atualmente é professora permanente do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UNITAU), no qual atua desde 2015, orientando e realizando pesquisas na área de ensino de línguas, principalmente com temas relacionados a Metodologias Ativas, com ênfase em storytelling, jogos (digitais, de tabuleiro, Role-Playing Games-RPGs, Jogos de Realidade Alternativa-ARGs e gamificação/Gameful Design). Também atua intermitentemente como tradutora, além de ministrar cursos de inglês.



Rafaela de Souza Alves
rafaelasouzaalvesrsa@gmail.com

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), pós graduada em Metodologias do Ensino da Língua Inglesa e em Práticas da Educação Bilingue. Certificada pela Cambridge (CPE, Celt-S,TKT, Delta e Train the Trainer). Com 12 anos de carreira, já atuou em escolas de idiomas e escolas regulares particulares e públicas. Desde 2017 vem coordenando e dando aula em sua própria escola de idiomas, a Beyond School. Também atua na formação de professores de língua inglesa.

06. Sobre os organizadores:



Eliana Vianna Brito Kozma

evbkozma@gmail.com

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Mestre em Língua Portuguesa pela PUCSP. Professora assistente doutor no Departamento de Comunicação Social da Universidade de Taubaté e editora da revista online Caminhos em Linguística Aplicada. Encontra-se exercendo a função de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Mestrado da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Língua Materna.



Luiz Guilherme de Brito Arduino

lguilherme.br.designer@gmail.com

Doutorando em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais, pela Braz Cubas Educação e graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Em Linguística Aplicada, suas produções acadêmicas possuem ênfase nos seguintes temas: linguagens e conteúdos educacionais, Análise Dialógica do Discurso (ADD) e Estudos Críticos do Discurso (ECD). É membro do Grupo de Pesquisa em Arte e Design: Algumas confluências e tensões históricas pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM), do Grupo de Pesquisa em Linguagens, conteúdos educacionais e mídias contemporâneas pela Universidade de Taubaté e certificados pelo CNPQ.



Vânia de Moraes

vania.unitau@gmail.com

Pós-doutora em Linguística, Letras e Artes pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Professora efetiva da Universidade de Taubaté no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada e na graduação nas áreas de Comunicação, Estética e Arte.

