

**AVENTURAS GAMIFICADAS:** Aulas bilíngues como territórios de exploração e aprendizado

**GAMIFIED ADVENTURES:** Bilingual classes as territories of exploration and learning

**AVENTURAS GAMIFICADAS:** Clases bilingües como territorios de exploración y aprendizaje

**Débora Martinez Ribeiro<sup>1</sup>**

**Luã Armando de Oliveira Silva<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este artigo propõe uma análise abrangente sobre o papel da gamificação no contexto da educação bilíngue de prestígio, por meio da revisão bibliográfica de autores que discutem sobre o assunto, tais como Megale (2018; 2019), García (2009) e De Mello (2010), além de diversos outros pesquisadores que estudam sobre o conceito de gamificação, seus elementos e suas contribuições na busca de maior engajamento dos estudantes em sala de aula como, por exemplo, Kapp (2012), Martins e Giraffa (2015), Leffa (2020) e Prazeres e Oliveira (2019). Ademais, esta pesquisa também considera a importância da gamificação no desenvolvimento de competências socioemocionais que ocupam um papel relevante na educação do século XXI, conforme salienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**PALAVRAS-CHAVE:** Gamificação. Educação Bilíngue. Competências socioemocionais.

**ABSTRACT:** This article proposes a comprehensive analysis about the role of gamification in the context of prestigious bilingual education through the literature review of authors who discuss this subject, such as Megale (2020; 2018), Garcia (2011), and De Mello (2010)), as well as different researchers who focus on studying the concept of gamification, its elements, and its contributions in seeking greater students' engagement, such as Kapp (2012), Martins and Giraffa (2015), Leffa (2020), Prazeres and Oliveira (2019). The research also considers the importance of gamification in the development of socioemotional competencies, which plays a relevant role in 21st-century education,

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Inglesa em programas de Educação Bilíngue. Graduada em Letras pela UNESPAR. Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-Graduada em Educação Bilíngue pela INSTED. E-mail: debora\_mrbeiro2007@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – FAALC/UFMS. ORCID: 0000-0002-2791-6161. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Insted. Coordenador da Especialização em Educação Bilíngue na Faculdade Insted. E-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com.

as emphasized by the National Common Curricular Base (BNCC).

**KEYWORDS:** Gamification. Bilingual Education. Socioemocional competencies.

**RESUMEN:** Este artículo propone un análisis integral del papel de la gamificación en el contexto de la educación bilingüe de prestigio, a través de una revisión bibliográfica de autores que discuten el tema, como Megale (2018; 2019), García (2009) y De Mello (2010). ), además de varios otros investigadores que estudian el concepto de gamificación, sus elementos y sus aportes en la búsqueda de una mayor participación de los estudiantes en el aula, como, por ejemplo, Kapp (2012), Martins y Giraffa (2015), Leffa (2020) y Prazeres y Oliveira (2019). Además, esta investigación también considera la importancia de la gamificación en el desarrollo de habilidades socioemocionales que juegan un papel relevante en la educación del siglo XXI, como lo destaca la Base Curricular Común Nacional (BNCC).

**PALABRAS CLAVE:** Gamificación. Educación bilingüe. Habilidades socioemocionales.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, foi notório um grande boom das escolas bilíngues de prestígio no Brasil. Muitas escolas que antes eram regulares, com poucas aulas de língua estrangeira em sua grade, têm adotado currículos bilíngues, programas bilíngues ou até mesmo a nomenclatura “escola bilíngue” para suprir a necessidade mercadológica vigente, visando o aumento de seu público (Liberali; Megale, 2016). O que antes era mantido em suma pelos institutos de idiomas, agora é suprido pelas escolas regulares, as quais têm o objetivo de prover uma educação de qualidade e a fluência em outro idioma, principalmente a língua inglesa (Marcelino, 2009).

Com a expansão da língua inglesa no contexto mundial, levando-se em consideração que nossa sociedade oscila continuamente entre as fronteiras do *online* e do *offline*, essa língua de prestígio é de grande enfoque nas novas formas decorrentes da globalização e do mundo contemporâneo (Blommaert, 2010). No mesmo viés, Mayer e Koerner (2022) atrelam a tendência de escolas bilíngues de prestígio “ao advento das tecnologias em rede que pulverizam fronteiras físicas

e conectam pessoas de diferentes partes do mundo” (Mayer; Koernet, 2022, p. 3).

A partir disso, houve a necessidade de melhoria das aulas de inglês, que eram ainda consideradas ineficientes (Marcelino, 2009), ao compreender o papel do professor de línguas nesse contexto, bem como adotar materiais adequados para a proposta e contratar professores capacitados para uma nova realidade.

A presente pesquisa discutirá a gamificação em contextos de educação bilíngue de elite ou de prestígio, por ser a realidade presente na maioria das escolas em Campo Grande/MS. Como escola bilíngue de prestígio, pode-se considerar inicialmente o conceito de Megale (2020), a qual compreende como uma Educação Bilíngue voltada para alunos das classes econômicas dominantes, de caráter elitista, na qual ocorre a instrução em português juntamente a uma língua de prestígio, com o objetivo de aprender um novo idioma, conhecer outras culturas ou ainda habilitar-se para completar os estudos no exterior (Megale, 2019, p. 15).

Além disso, a concepção de língua inglesa como língua franca, atualizada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - trouxe novas discussões acerca do ensino do inglês, com vistas a possibilitar o acesso dos estudantes a um mundo globalizado por meio desta língua. Este documento visa orientar a construção dos currículos escolares, ou seja, “com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas [...]” (Brasil, 2018, p. 21).

Nesse sentido, o supracitado documento também aborda uma nova perspectiva de ensino a partir das competências e habilidades propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para o século XXI, as quais consideram não somente o cognitivo, mas habilidades necessárias para uma formação integral dos alunos. Portanto, há de se discutir

neste trabalho sobre as competências socioemocionais e sua importância na aprendizagem, sendo a gamificação uma estratégia eficaz no despertar das competências socioemocionais basilares ou macro competências, quais sejam: a resiliência emocional, a abertura ao novo, a amabilidade, a autogestão e o engajamento com os outros (Instituto Ayrton Senna, 2022).

Assim sendo, discutimos, neste artigo, a gamificação como ferramenta do ensino de língua inglesa em contextos de escolas bilíngues de elite, com vistas a um ensino integral e instigador. Para tanto, este texto divide-se em duas sessões, cujas tratativas englobam as discussões sobre os conceitos de educação bilíngue de prestígio e de sujeito bilíngue, e a gamificação e seus benefícios neste contexto de ensino.

### **DISCUSSÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE:** Tipologias, Modelos e Divergências

Hornberger (1991) construiu uma teoria em que estabelece modelos e tipos de educação bilíngue, sendo que quanto aos modelos, esses diferem em seus objetivos de aquisição de língua, cultura e viés social, sendo eles: a) *Transitional Model*; b) *Maintenance Model*; c) *Enrichment Model*, conforme mostra o quadro a seguir:

Figura 01

|                        | <i>Transitional Model</i> | <i>Maintenance Model</i>       | <i>Enrichment Model</i> |
|------------------------|---------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| <i>Linguistic Goal</i> | Language shift            | Language maintenance           | Language development    |
| <i>Cultural Goal</i>   | Cultural assimilation     | Strengthened cultural identity | Cultural pluralism      |
| <i>Social Goal</i>     | Social incorporation      | Civil rights affirmation       | Social autonomy         |

Fonte: Hornberger, 1991, p. 224

Em relação ao primeiro modelo, há o uso de uma língua minorizada (L1) de forma temporária até que os estudantes alcancem as habilidades linguísticas necessárias para acompanhar outra língua (L2), geralmente de uma comunidade

de prestígio com vistas à incorporação social, conforme explícito no quadro acima. Mello (2010, p. 121) destaca que: “o objetivo principal desse tipo de programa é promover a assimilação dos grupos minorizados à sociedade majoritária e, portanto, não visam ao bilinguismo, apesar de usarem ou permitirem o uso das duas línguas durante um determinado período”.

O *Maintenance Model* diferencia-se do primeiro por ter o objetivo de preservar a língua materna dos estudantes enquanto desenvolvem outra língua, o que pode ocorrer na modalidade oral ou oral e escrita, como uma forma de reafirmar a cultura e a língua, de modo a não permitir seu apagamento (Mello, 2010).

Já o terceiro modelo é explicado por Mello (2010) a partir de programas com imersão total ou parcial na segunda língua (L2), que visam adicionar uma segunda ou terceira língua ao repertório linguístico das crianças. Tais programas são destinados a grupos minoritários e/ou majoritários e permitem que a L2 assumam tanto uma posição majoritária quanto minoritária. Desse modo, a autora complementa:

Esse breve percurso pelas tipologias que se abrigam sob a expressão guarda-chuva educação bilíngue mostra que, apesar de haver certa inconsistência nas definições e discrepância entre as diversas tipologias registradas na literatura, há traços comuns entre elas. Essas similaridades permitem agrupar ou distinguir as tipologias quanto às características estruturais e contextuais, aos objetivos, às orientações subjacentes e às populações-alvo, entre outros aspectos (Mello, 2010, p. 121-122).

A educação bilíngue pode ser compreendida sob duas perspectivas, sendo estas a monoglóssica e a heteroglóssica. Segundo ela, os programas de educação bilíngue desenvolvidos no século XX foram moldados a partir da visão social da época sobre o bilinguismo. A diglossia foi utilizada como construto teórico para operacionalizar essa abordagem. Em outras palavras, o resultado desejado era a proficiência nas duas línguas, de acordo com as normas monolíngues para ambas, pois acreditavam que práticas linguísticas legítimas são apenas aquelas realizadas por monolínguas, ou seja, toma a norma como o

monolingüismo. A partir desta perspectiva monoglóssica, surgiram dois modelos educacionais, conhecidos como aditivo e subtrativo (García, 2009).

No modelo aditivo, busca-se produzir alunos bilíngues equilibrados, isto é, que desenvolvam habilidades linguísticas igualmente nas duas línguas. Algo a ser considerado sobre os modelos que partem da monoglossia é a completa separação das línguas durante a instrução, ignorando a natureza fluída e não compartimentalizada das práticas linguísticas bilíngues. O modelo subtrativo tem como objetivo garantir que crianças de grupos minoritários assimilem uma língua dominante, porém acaba por supervalorizar a língua dominante em detrimento da minoritária, o que corrobora no apagamento desta (Megale, 2018, p. 06).

Quanto à perspectiva heteroglóssica, é ensinado que no final do século XX, estudiosos ocidentais começaram a reconhecer a complexidade linguística em regiões orientais e africanas, com o mundo em desenvolvimento e a comunidade surda, e principalmente, a partir da globalização, sendo que o bilinguismo passou a ser visto como um recurso valioso para a compreensão global. Assim, começou-se a compreender a visão de práticas e crenças linguísticas heteroglóssicas, que são definidas pela coexistência de múltiplos padrões linguísticos no discurso bilíngue e, diante disso, algumas escolas e sociedades começaram a se adaptar para reconhecer o multilinguismo, utilizando o bilinguismo não apenas para ensinar efetivamente uma língua dominante e adicionar outra, mas também como uma forma de educação abrangente e global (García, 2009).

Baseando-se na visão heteroglóssica de língua, García (2009) sugere dois tipos de educação bilíngue: a recursiva e a dinâmica. Essas abordagens reconhecem o bilinguismo como a norma, e consideram as práticas linguísticas fluidas dos multilíngues em sua complexidade. Nesse contexto, “os alunos podem ingressar independentemente de seu desempenho em uma língua, pois esta é vista como um contínuo, e as línguas de um sujeito bilíngue são entendidas como interativas e complementares” (Megale, 2018, p. 06).

Quanto aos programas que atuam diante de uma perspectiva heteroglóssica, os que assumem naturezas recursivas concentram-se na revitalização de línguas ancestrais, e os que assumem natureza dinâmica orientam-se para o desenvolvimento de uma língua adicional àquela da comunidade de origem (Megale, 2018, p. 06).

Na tabela abaixo, García (2009) explica de forma resumida as características dos quatro tipos de educação bilíngue discutidos acima, considerando as ideologias e metas linguísticas, ecologia linguística, orientação bilíngue, ecologia cultural e o perfil das crianças atendidas. Quanto ao termo *linguistic ecology* utilizado pela autora, é sugerido que a compreensão da interação linguística envolve a consideração do contexto mais amplo em que diferentes línguas coexistem e influenciam-se mutuamente. Essa perspectiva destaca a importância de reconhecer e compreender as dinâmicas linguísticas em comunidades diversas e multilíngues, em outras palavras, pode-se compreender como ocorre a interação linguística. Já *cultural ecology* refere-se à forma como cada abordagem teórica de educação bilíngue compreende a relação entre língua e cultura, considerando as diferentes concepções culturais aplicadas aos estudantes bilíngues, as quais variam entre os referenciais teóricos subtrativos, aditivos, recursivos e dinâmicos.

Figura 02

|                          | <i>MONOGLOSSIC IDEOLOGIES</i>                          |                                                                                           | <i>HETEROGLOSSIC IDEOLOGIES</i>                      |                                                    |
|--------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
|                          | <i>Subtractive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i> | <i>Additive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>                                       | <i>Recursive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i> | <i>Dynamic Bilingual Ed. Theoretical Framework</i> |
| Language Ideology        | Monoglossic                                            | Monoglossic                                                                               | Heteroglossic                                        | Heteroglossic                                      |
| Linguistic Goal          | Monolingualism                                         | Bilingualism                                                                              | Bilingualism                                         | Bilingualism                                       |
| Linguistic Ecology       | Language shift                                         | Language addition;<br>Language maintenance for minorities                                 | Language revitalization                              | Plurilingualism                                    |
| Bilingualism Orientation | Bilingualism as problem                                | Bilingualism as enrichment                                                                | Bilingualism as right                                | Bilingualism as resource                           |
| Cultural Ecology         | Monocultural                                           | Monocultural to bicultural                                                                | Bicultural multiplicity                              | Transcultural                                      |
| Type of Children         | Exclusively minority                                   | Exclusively majority (maintenance and prestigious);<br>Exclusively minority (maintenance) | Mostly non-dominant groups                           | All                                                |

Fonte: García, 2009, p. 163-165

A partir desta tabela, é possível compreender como cada tipo de educação bilíngue, orientados pelas lentes monoglóssicas ou heteroglóssicas, compreendem língua e cultura, além dos contextos sociais que consideram tais abordagens. Em resumo, os diferentes referenciais teóricos de educação bilíngue abordam o bilinguismo de maneiras distintas. Os referenciais subtrativos e aditivos veem o bilinguismo através de uma lente monoglóssica, focando na mudança de língua ou adição de língua, enquanto os referenciais recursivos e dinâmicos plurilíngues adotam uma abordagem heteroglóssica, reconhecendo normas múltiplas e coexistentes, o que promove uma compreensão mais complexa e dinâmica de educação bilíngue. A abordagem cultural e a orientação linguística também variam entre esses referenciais, refletindo diferentes perspectivas sobre como a linguagem e a cultura são entendidas.

Podemos afirmar que a compreensão de bilinguismo atual supera a antiga visão que impunha a capacidade de falar perfeitamente duas línguas, ou *native-like*, como definia Bloomfield (1935), e como muitos leigos ainda acreditam. Nesse contexto, Mello (2010) considera que o bilinguismo não engloba apenas aqueles que regularmente utilizam duas ou mais línguas no cotidiano, mas também aqueles em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como as crianças que estão inseridas em um contexto de educação bilíngue de prestígio. Portanto, “o conceito de bilinguismo reflete tanto as características do indivíduo (graus variados de competência e diferentes modos de fala) quanto às características sociológicas do contexto (local, participantes, situação, tópico e a função da interação)” (Mello, 2010, p. 122).

Megale (2019) discute sobre o conceito de bilinguismo e sujeito bilíngue a partir da visão de autores distintos. Entre estes, Wei (2000), que afirma não poder conceber o bilinguismo como um fenômeno estático, pois se manifesta de múltiplas maneiras e se modifica de acordo com diferentes fatores, como já mencionado por De Mello (2010). A pesquisadora discute em sua obra as diferentes problemáticas em relação aos conceitos definidos sobre bilinguismo e sujeito bilíngue por meio da visão de diferentes autores ao longo do tempo, que envolvem:

A) O fato de estudiosos considerarem a possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente nas línguas que falam, sem considerar o contexto social em que o indivíduo está inserido e as demandas comunicativas que surgem a partir deste, o que gera um desenvolvimento de conhecimentos distintos em cada língua. Como exemplo, pode-se sugerir o fato de muitos falantes de língua inglesa no Brasil estarem expostos a contextos de uso social da língua, e não terem maior contato com um contexto de uso acadêmico da língua Inglesa, como estão expostos na língua portuguesa. Desse modo, desenvolverão a competência acadêmica na língua portuguesa, mas não desenvolverão da mesma forma na língua inglesa, sendo que nesse viés é explicado:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (Maher, 2007, p. 73 *apud* Megale, 2019, p. 19).

B) A impossibilidade de que um falante detenha competência absoluta em determinada língua, visto que cada indivíduo pertence a grupos distintos, que possuem modos de falar, expressões e vocabulário diferentes. Ou seja, é impossível que um indivíduo pertença ou transite em todos os grupos sociais que existam.

C) Considerando as explicações de Grosjean (1982), a autora debate que as competências linguísticas dos bilíngues não devem ser comparadas com as de falantes monolíngues, pois o bilíngue produz um sistema linguístico completo, já que consegue “se comunicar usando uma ou outra língua, ou, em alguns contextos, as duas concomitantemente, em uma situação específica” (Megale, 2019, p. 20), diferente dos monolíngues. Vê-se diariamente esta situação nas salas de aula bilíngue, quando os alunos transitam entre as línguas (L1 e L2) para conseguir expressar uma opinião ou ainda explicar um conceito científico.

D) A autora também traz o levantamento feito por García (2009), de que por muitas vezes o bilíngue é enxergado como dois monolíngues em um, utilizando os monolíngues como parâmetro para definir o sujeito bilíngue. Portanto, é sugerido que o bilinguismo seja visto a partir “de uma perspectiva heteroglósica, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas” (Megale, 2019, p. 20).

A partir da análise de tais problemáticas, Megale (2019) compreende que o repertório linguístico do sujeito bilíngue:

[...] se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro”, ou seja, “o sujeito bilíngue funciona em um terceiro lugar e está propenso à permeabilidade das línguas que o constituem, e, assim, sua identidade como bilíngue se encontra sempre em construção (Megale, 2019, p. 21).

Por isso, ao analisar as considerações de Megale (2019), Miranda (2022) conclui que:

[...] embora cada um defenda uma visão específica sobre o tema, até mesmo divergentes, o aspecto comum entre as teorias é que todas desconsideravam um fator de extrema importância, diga-se até, mesmo imprescindível no sentido de compreender o sujeito bilíngue: os diferentes contextos comunicativos em que os indivíduos interagem (Miranda, 2022, p. 22).

A autora explica que a principal crítica aos modelos que visam classificar o grau de bilinguismo dos indivíduos é “a dificuldade de definir, por exemplo, alguém que entende perfeitamente uma segunda língua, mas não possui habilidade suficiente para se expressar oralmente nela, ou até mesmo, um indivíduo que é capaz de falar, mas não consegue escrever” (Miranda, 2022, p. 22).

Megale (2019) afirma que definir um conceito de educação bilíngue é intrinsecamente complexo e sujeito a variações em distintos contextos. Esta complexidade resulta de uma variedade de fatores, como:

[...] a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o status econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno (Megale, 2019, p. 21).

Corroborando esta ideia, Mello (2010) afirma que definir a educação bilíngue também envolve outros aspectos, como:

[...] a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade – como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população linguística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino, entre outros (Mello, 2010, p. 119).

A terminologia “educação bilíngue” é empregada de maneira ampla para diversas modalidades de ensino em que os alunos recebem instrução, ou parte dela, em uma língua distinta daquela utilizada em suas casas. Diversos modelos e tipos de educação bilíngue coexistem, apresentando variações nos objetivos, características dos alunos envolvidos, distribuição do tempo de instrução entre as línguas, abordagens e práticas pedagógicas, dentre outros aspectos relevantes relacionados ao uso das línguas e ao contexto educacional (Mello, 2010, p. 120).

Ao considerar os vieses acima descritos, a mencionada autora define a educação bilíngue como “o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues” (Megale, 2018, p. 05).

Sobre o translinguar, aborda-se aqui brevemente a concepção de *translanguaging*, que se define como sendo “a forma com que pessoas bilíngues utilizam seus recursos linguísticos de forma fluída – sem preocuparem-se com categorias de línguas nomeadas – para produzir sentido e comunicar-se” (García; Li Wei, 2014, p. 42).

A educação bilíngue divise-se, de modo geral, em dois amplos domínios, sendo estes destinados aos alunos de classes dominantes e aos de grupos minoritários, cuja origem advém geralmente de comunidades socialmente desfavorecidas. São exemplificados dentro deste contexto, os grupos indígenas no Brasil, e de imigrantes hispânicos nos Estados Unidos. Como já dito, a educação bilíngue de prestígio é voltada para as classes dominantes, também chamadas de elite, cujo objetivo é o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a preparação para prosseguir os estudos no exterior (Megale, 2019).

No Brasil, é muito comum quando se pensa em educação bilíngue, pois o foco está escolas que oferecem aulas em português e em inglês, sendo assim, as escolas bilíngues brasileiras, em sua maioria do setor privado, circundam em torno de três propostas: a) Escolas bilíngues com um currículo no qual o português e o inglês estão integrados em currículo único, com componentes curriculares ministrados em inglês ou português; b) Escolas bilíngues com um currículo adicional a partir da implementação de programas bilíngues, comumente baseados na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL); e c) Escolas bilíngues com um currículo optativo, com carga horária extra

para projetos que visam a complementação de estudos em Inglês (Megale, 2019).

Assim, em escolas bilíngues (português-inglês), as aulas não se limitam a um ensino focado exclusivamente na língua inglesa, mas sim no aprendizado da língua por meio de conteúdos (Megale, 2018). Já Miranda (2022) acrescenta que “na escola bilíngue, a língua adicional (L2) é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage sobre o meio” (Miranda, 2022, p. 19).

Ou seja, Miranda (2022) explica que a escola bilíngue se diferencia principalmente dos institutos de idiomas onde o ensino da língua é o objetivo principal, pois “a escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola, com objetivo de uma escola, focada na educação, não como um instituto de idiomas aumentado” (Marcelino, 2009, p. 10), como é o caso de algumas instituições escolares que adotam apenas a carga horária expandida das aulas regulares de inglês.

Ademais, é enfatizado que devemos nos atentar em não reforçar o caráter excludente e elitista da educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, ao ressaltar pensamentos que colaboram com o apagamento das demais línguas que circulam em nosso território nacional. Além disso, há a problemática da falta de normatização que esclareça e regulamenta a Educação Bilíngue no país, de forma igualitária entre os estados que compõem nosso país (Megale, 2019, p. 23-26).

Miranda (2022) relata que a ampla expansão da educação bilíngue em nosso país, junto da ausência de uma regulamentação nacional, provoca o Conselho Nacional de Educação (CNE) a criar o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, sendo que até então, apenas nos Estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo havia regulamentações acerca do tema, como passará a ser abordado a seguir.

## **NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE/PLURILÍNGUE NO BRASIL**

O Parecer CNE/CEB nº: 2/2020, aprovado em 09 de julho de 2020, ainda espera por sua homologação, tendo por objetivo normatizar os vários tipos de educação bilíngue no Brasil, como a educação indígena, educação de surdos, educação em região de fronteiras, além de discutir os conceitos de bilinguismo, escolas bilíngues/plurilíngues, e estabelecer a diferença entre “escolas bilíngues” e “escolas internacionais”.

Este documento também afirma que há grande demanda por normatização, que são remetidas ao Conselho Nacional de Educação, em relação “às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade” (Brasil, 2020, p. 13).

Estribar-se, portanto, ao que o documento aborda concernente às escolas bilíngues, sendo que em seu artigo 2º, fica reconhecido as Escolas Bilíngues como aquelas que “se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (Brasil, 2020, p. 13).

Fica evidente que podem apenas ser assim denominadas, as escolas bilíngues que seguirem os padrões estabelecidos no Parecer CNE/CEB nº: 2/2020. A crítica formulada por Miranda a este artigo versa na incongruência entre considerar o “desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas” e considerar a educação bilíngue como aquela que “implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes” (Brasil, 2020, p. 15).

O ponto a ser discutido é a descon sideração do viés sociocultural, que permitiria que os estudantes pudessem se comunicar em diferentes contextos (Miranda, 2022, p. 24-25).

Algo positivo a ser salientado é que os artigos 2º e 3º determinam quais instituições podem ser denominadas bilíngues, não abrindo margem para que as escolas se autodenominem bilíngues, como tão comumente acontece. Outro ponto importante é a definição da Base Nacional Comum Curricular como parâmetro oficial para construção dos currículos:

Art. 5º As Escolas Bilíngues, as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional são instituições educacionais brasileiras, e devem cumprir legislação e normas do país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Outra regulamentação deveras importante abordada por este parecer é a definição da carga horária para a instrução em língua adicional nas escolas bilíngues, sendo de no mínimo 30%, e no máximo 50% nas atividades curriculares da educação infantil e do ensino fundamental, e de no mínimo 20% da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional. Isso implica que as escolas devem padronizar o tempo de instrução, sem ultrapassar o máximo de 50% e nem deixar de cumprir o mínimo, o que equilibra de certa forma a oferta entre as escolas. Sobre este critério, Miranda critica a falta de fundamentação para a estipulação desta carga horária, o que leva a crença da decisão ter sido tomada de forma arbitrária (Miranda, 2022).

Quanto ao conceito de bilinguismo ou plurilinguismo discutido no documento, Miranda (2022) analisa que este apresenta apenas uma visão superficial do termo a partir da visão de diversos autores, mas não define por qual visão se guia, e nem especifica o conceito de plurilinguismo de forma clara. São contraditórios os conceitos expostos pelo documento, pois baseia-se na avaliação das competências dos alunos por meio de testes de proficiência do Quadro Comum Europeu de Referências para as línguas, o que acaba por desconsiderar toda a discussão sobre as vivências e experiências linguísticas dos estudantes (Miranda, 2022).

Este documento ainda estabelece qual deve ser a formação profissional dos professores para atuarem na educação bilíngue, algo que é fundamental para a qualidade da educação ofertada. Para tanto, o parecer estabelece requisitos mínimos, como graduação em pedagogia ou em letras; proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e formação complementar em educação bilíngue, que poderá ser um curso de extensão com no mínimo 120 horas, ou pós-graduação. Porém, outro equívoco do documento é a equiparação das graduações em letras e pedagogia, o que desconsidera a diferença entre as formações e a complexidade da formação do professor de línguas (Miranda, 2022).

Diante das discussões apresentadas e apesar da necessidade de regulamentação da educação bilíngue em nosso país, nota-se que há ainda um longo caminho a ser percorrido em relação ao aprimoramento deste documento em busca de uma educação bilíngue/plurilíngue que comporte diferentes contextos educacionais e grupos sociais.

## **A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENGAJAMENTO E APRENDIZADO NAS AULAS BILÍNGUES**

Fadel e Ulbrichit (2014) esclarecem que, apesar de aparentar ser um termo relativamente novo, a gamificação é utilizada há muito tempo desde as “estrelinhas” usadas como forma de recompensar atitudes e/ou habilidades conquistadas pelos alunos. Segundo Vianna *et al.* (2013), esta é uma tradução do termo *gamification*, utilizado de forma pioneira pelo autor Nick Pelling, em 2002, mas tornou-se popular apenas 8 anos depois.

Os mesmos autores esclarecem que a gamificação tem sido utilizada também por empresas e diferentes entidades como forma de “encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a

tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas” (Vianna *et al.*, 2013, p. 13).

Nesse viés, o contexto educacional tem encontrado refúgio na gamificação para tornar as aulas mais atrativas e a aprendizagem mais adaptada à realidade dos chamados “nativos digitais”, cuja satisfação é atingida de forma cada vez mais complexa, o que requer mecanismos mais complicados (Vianna *et al.*, 2013).

Primeiramente, cabe diferenciar os termos “jogos/*games*” e “gamificação”, pois são conceitos distintos e comumente confundidos. Os jogos são atividades estruturadas que têm regras bem definidas, pois:

[...] quando se traz o game para o contexto de aprendizagem, busca-se um objetivo que não é o do jogo, mas do ensino. A ideia não é apenas divertir o aluno, oferecendo-lhe um passatempo, mas propiciar algo maior que sirva para reforçar algum tipo de aprendizagem” (Leffa, 2020, p. 3).

Kapp (2012) considera os games como “um sistema no qual jogadores interagem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em uma resposta quantificável que traz uma reação emocional” (p. 07). O autor também destaca os elementos dos jogos, que captam a atenção de tantos jogadores ao redor do mundo:

Um jogador fica preso em um jogo porque o feedback instantâneo e a interação constante estão relacionados ao desafio do jogo, que é definido pelas regras, que funcionam dentro do sistema para provocar uma reação emocional e, por fim, resultar em um resultado quantificável em uma versão abstrata de um grande sistema (Kapp, 2012, p. 09).

A partir da visão do referido autor, pode-se compreender o jogo como um sistema complexo, no qual interação do usuário com os elementos que o compõe resultam no engajamento e na motivação necessários para a continuação da busca por seus objetivos.

De acordo com Martins e Giraffa (2015), os jogos podem ser classificados entre analógicos, digitais e pervasivos, sendo o último aqueles que envolvem o jogador fisicamente, como os jogos de realidade virtual. Neste trabalho, o foco

está nos jogos digitais, de onde derivam a maior parte dos elementos utilizados na gamificação. Portanto, baseando-se no conhecimento de Prensky (2012), as autoras consideram o jogo como:

[...] um subconjunto de diversão e de brincadeiras, com uma estruturação que contém um ou mais elementos, tais como: regras, metas ou objetivos, resultados e *feedback*, conflito/competição/desafio/oposição, interação, representação ou enredo (Martins; Giraffa, 2015, p. 44).

Os jogos têm sido amplamente utilizados no ensino de línguas, de analógicos aos digitais, como explicita Leffa (2020), principalmente após o advento da internet, quando passaram a serem utilizados aplicativos diversos para fins educacionais:

Se antes professores de línguas já usavam, e ainda usam, a literatura, o cinema e programas de televisão para ensinar a língua estrangeira, agora estão explorando a possibilidade dos games em suas aulas, quer integralmente, usando games comerciais, quer parcialmente, extraindo dos games algumas de suas características e fazendo a transposição para atividades típicas do ensino de línguas (Leffa, 2020, p. 03).

Compreendido o que são jogos, passa-se aos conceitos da gamificação, sendo que autores como Zichermann e Cunningham (2011, p. 14) definem a gamificação como "*the process of game-thinking and game mechanics to engage users and solve problems*", que funcionam como um motor motivacional do indivíduo.

Bussarelo *et al.* (2014, p. 15) corroboram com esse pensamento ao salientar que "a gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo" como, por exemplo, no contexto educacional.

Kapp (2012) define *gamification* como "uma aplicação cuidadosa e ponderada do jogo pensando na resolução de problemas e incentivando o aprendizado utilizando todos os elementos do jogo que sejam apropriados" (p. 16).

Em relação ao termo game *thinking*, o pesquisador considera este o elemento mais importante da gamificação, pois seria o ato de converter uma

situação cotidiana em uma atividade que envolve competição, cooperação e exploração dentro de uma narrativa, tornando-a, portanto, em um processo social (Kapp, 2012, p. 11).

De forma sucinta, pode-se compreender a gamificação como “o deslocamento dos recursos dos games para outros objetivos” (Leffa, 2020, p. 06), ou “uma readaptação da cultura lúdica às técnicas condicionantes da cibercultura, um movimento natural imbricado ao desenvolvimento do ser humano por meio da interação com o lúdico” (Martins; Giraffa, 2015, p. 44).

Mello *et al.* (2020) discorrem sobre a divisão da gamificação em dois tipos, sendo estes a gamificação estrutural e a gamificação de conteúdo. Na gamificação estrutural são utilizados elementos de jogos para modificar a forma como o conteúdo é apresentado, enquanto na gamificação de conteúdo, o próprio conteúdo é adaptado a partir dos elementos de jogos, ou seja, o conteúdo passa a ser similar à estrutura do jogo.

A partir desses conceitos, pode-se compreender que a gamificação não precisa, necessariamente, estar atrelada ao jogo, mas sim aos seus elementos, como explica Vianna *et al.* (2013, p. 17): “submeter-se a um processo de gamificação não significa necessariamente participar de um jogo, mas sim apoderar-se de seus aspectos mais eficientes (estética, mecânicas e dinâmicas) para emular os benefícios que costumam ser alcançados com eles”.

Sobre estes elementos advindos dos jogos digitais e aplicados à gamificação, Silva e Dubiela (2014) abordam o uso de personagens, para que os alunos se identifiquem no processo de gamificação, nas narrativas, nos objetivos e nas metas, e também nas forças contrárias a eles, bem como na recompensa ao atingi-los, sendo que para esses pesquisadores, as regras seriam o elo entre a interação do aluno e a gamificação.

Já Rezende e Mesquita (2017) trazem uma lista mais extensa de elementos ao destacar: a) a missão; b) o enredo e os personagens; c) os níveis; d) os

objetivos; e) os recursos e itens; f) a colaboração e ajuda; g) o desempenho e nível de experiência desenvolvido e, por fim, h) a pontuação.

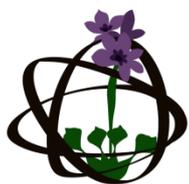
Werbach e Hunter (2012) dividem os elementos de jogos relevantes para a gamificação em três categorias, sendo estas: a dinâmica; a mecânica; e os componentes, nesta respectiva ordem de importância. Os autores ainda apresentam essa ideia em forma de pirâmide, pois “cada mecânica está ligada a uma ou mais dinâmicas, e cada componente está ligado a um ou mais elementos de nível superior” (Werbach; Hunter, 2012, p. 78).

Partindo dos ensinamentos destes autores e de Alves (2015), Prazeres e Oliveira (2019), em seu trabalho intitulado “Gamificação em sala de aula: Uma proposta didática para o ensino do campo multiplicativo com o apoio da gamificação”, onde são elaboradas tabelas com as dinâmicas, mecânicas e componentes mais importantes, adaptando as ideias dos autores supracitados.

A dinâmica é um elemento abstrato, uma estrutura implícita da gamificação: “ou seja, que não participam diretamente do jogo, mas devem ser gerenciados e representam o panorama geral da experiência” (Paixão; Cordeiro, 2020).

Desse modo, Prazeres e Oliveira (2019) elencam cinco dinâmicas mais importantes:

Figura 03



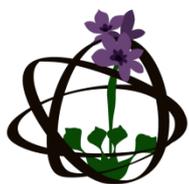
| Dinâmicas                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo                                                                                       | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Restrições ou constrações (limitações ou compensações forçadas)                            | Responsáveis por restringir o alcance do objetivo pelo caminho mais óbvio e assim incentivar o pensamento criativo e estratégico. São elas que criam escolhas consideradas significativas e estimulam o pensamento estratégico, pois impedem a solução dos problemas pelo caminho mais óbvio.                                                                                                                                                                                                               |
| Emoções (curiosidade, competitividade, frustração, felicidade)                             | Um jogo pode provocar diversas emoções, desde alegria até tristeza e tudo o que for possível de imaginar entre uma e outra. Com a gamificação não acontece o mesmo na mesma escala, pois de alguma forma permanece-se conectado a realidade, uma vez que o objetivo é promover a aprendizagem, ainda assim a emoção permanece expressa através da conquista dos objetivos, da motivação, sendo gerada por meio de <i>feedbacks</i> e recompensas, sendo tudo isso essencial para gerar o impulso emocional. |
| Narrativa ou <i>storytelling</i> (um enredo consistente e contínuo)                        | É a estrutura que de alguma forma une os elementos de um sistema gamificado e faz com que ocorra um sentimento de coerência, de todo. A narrativa pode ser explícita, e nesse caso é uma <i>storytelling</i> , diferentemente do contexto de um jogo não é necessário que haja uma história. A narrativa de um sistema gamificado deve permitir que se estabeleça uma correlação com o contexto, criando uma conexão de modo que o sistema gamificado não se torne um amontoado de elementos abstratos.     |
| Progressão (crescimento e desenvolvimento do jogador)                                      | Um sistema gamificado deve ser capaz de oferecer mecanismos para que o usuário sinta que está progredindo, para que de alguma forma verifique que vale a pena prosseguir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Relacionamentos (interações sociais gerando sentimentos de camaradagem, status, altruísmo) | Pessoas interagindo são os elementos da dinâmica social que são também essenciais para o ambiente gamificado. Essas dinâmicas produzem cooperação ou competição dentro do sistema e são necessárias para evolução do usuário no sistema.                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Fonte: Prazeres e Oliveira, 2019, p. 08.

Quanto à mecânica, pode-se compreender como os elementos que envolvem o jogador e que criam a ação das atividades gamificadas. Além disso, a mecânica se entrelaça com a dinâmica, visto que uma mecânica também se relaciona com as dinâmicas (Paixão; Cordeiro, 2020).

Partindo desta ideia, Prazeres e Oliveira (2019) elencam 10 mecânicas inerentes à gamificação:

Figura 04



| Mecânicas                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo                                                                                                                                          | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Desafios (quebra-cabeças ou outras tarefas que exigem esforço para resolver)                                                                  | Podem ser descritos como os objetivos que são propostos para os jogadores alcançarem durante o jogo. São eles que mobilizam o jogador a buscar o estado de vitória <sup>1</sup>                                                                            |
| Chance ou sorte (elementos de aleatoriedade)                                                                                                  | A possibilidade de envolver algum elemento aleatório no sistema gamificado, dando a sensação ao usuário de que existe alguma sorte envolvida, como por exemplo, cartas de "sorte ou revés" presentes em alguns jogos.                                      |
| Competição (um jogador ou grupo vence e os outros perdem) e Cooperação (os jogadores devem trabalhar juntos para conseguir um objetivo comum) | Apesar de opostos, ambas as ações promovem no usuário o desejo de estar com outras pessoas engajadas em uma mesma atividade, seja para que juntos construam alguma coisa ou para que um supere o outro em seus resultados, alcançando o estado de vitória. |
| Feedback (informações sobre como o jogador está fazendo)                                                                                      | De fundamental importância, o <i>Feedback</i> faz com que o usuário consiga acompanhar o seu progresso, escolhendo estratégias diferentes (quando aplicáveis), percebendo que o objetivo proposto é alcançável                                             |
| Aquisição de recursos (obtenção de itens úteis ou colecionáveis)                                                                              | Muitos jogos utilizam recursos que o jogador deve adquirir ao longo do jogo para que se consiga alguma coisa, algo melhor ou maior. Podem ser conquistados através de transações ou recompensas.                                                           |
| Recompensas (benefícios para alguma ação ou realização)                                                                                       | São benefícios que o usuário conquista, enquanto participante, e que podem ser representados por <i>badges</i> (distintivos ou medalhas), algum tipo de recurso específico do jogo ou sistema gamificado, direito a jogar novamente, "vidas", etc.         |

Fonte: Prazeres e Oliveira, 2019, p. 09-10.

Os componentes também estão vinculados a outros elementos. Werbach e Hunter (2012) explicam que cada componente também se combina a um ou mais elementos superiores (dinâmicas e mecânicas). Para Paixão e Cordeiro (2020), os componentes são elementos mais práticos, que se relacionam para gerar mecânicas.

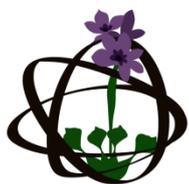


Figura 05

| Componentes                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo                                                                                          | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Conquistas ou realizações (objetivos definidos)                                               | Diferentes dos desafios, são mecanismos para recompensar o usuário por cumprir um desafio.                                                                                                                                                                       |
| Avatares (representações visuais do personagem de um jogador)                                 | Mostram ao jogador alguma representação visual de seu personagem ou papel no sistema gamificado.                                                                                                                                                                 |
| Badges ou distintivos (representações visuais de conquistas)                                  | São as representações visuais das realizações ou resultados alcançados (medalhas, troféus, marcações). Podem ser virtuais ou não.                                                                                                                                |
| Boss fights ou "chefões" (desafios especialmente difíceis no ponto culminante de um nível)    | É algo familiar para um jogador habitual. Consiste em um desafio grande como travar uma batalha muito difícil para que você consiga passar de uma fase ou nível a outro.                                                                                         |
| Coleções (conjuntos de itens para acumular)                                                   | Significa coletar e colecionar coisas ao longo do percurso, como por exemplo, colecionar peças de um quebra-cabeças que deverá ser montado ao final do jogo ou projeto gamificado, ou colecionar distintivos que atestam as realizações alcançadas pelo usuário. |
| Combate (uma batalha definida, geralmente de curta duração)                                   | A própria palavra o define, trata-se de uma luta que deverá ser travada.                                                                                                                                                                                         |
| Desbloqueio de conteúdo (aspectos disponíveis apenas quando os usuários atingem os objetivos) | Significa que o usuário precisa fazer algo para que possa ganhar acesso a um conteúdo diferenciado, geralmente um item distinto que permite diferenciar um usuário dos demais.                                                                                   |
| Presentear ou doar (oportunidades de compartilhar recursos com os outros)                     | O altruísmo compõe um mecanismo que pode ser muito interessante e que faz com que o usuário deseje permanecer no sistema gamificado.                                                                                                                             |
| Leaderboard ou Placar (exibições visuais de progressão e conquista do jogador)                | Consiste no ranqueamento dos usuários, permitindo que os mesmos vejam suas posições em relação aos outros de acordo com critérios preestabelecidos, por exemplo, pontuação, progresso, tempo, velocidade.                                                        |
| Níveis (etapas definidas na progressão do jogador)                                            | São graus diferentes de dificuldades que vão sendo apresentados aos usuários no decorrer do sistema gamificado, de modo que desenvolva suas habilidades enquanto avança de um nível ao outro.                                                                    |
| Pontos (representações numéricas da progressão do jogo)                                       | Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.                                                                                                                                                              |
| Quests ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas)                         | Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou investigar para alcançar um resultado desejado.                                                                                                                                                           |
| Gráficos sociais (representação da rede social do jogador dentro do jogo)                     | Consiste em fazer com que o jogo ou sistema gamificado seja uma extensão do círculo social do jogador ou usuário.                                                                                                                                                |
| Equipes (grupos definidos de jogadores trabalhando juntos para um objetivo comum)             | União de usuários, aleatória ou predefinida, para que possam atingir objetivos em comum.                                                                                                                                                                         |
| Bens virtuais (ativos de jogo com valor percebido ou dinheiro real)                           | São bens virtuais que só existem no jogo, pelas quais os jogadores ou usuários estão dispostos a pagar com moeda virtual ou até mesmo real, como por exemplo, um conjunto de                                                                                     |

Fonte: Prazeres e Oliveira, 2019, p. 10-11.

Prazeres e Oliveira (2019) também explicam que, de fato, os jogadores apenas têm acesso direto à base da pirâmide moldada por Werbach e Hunter (2012), ou seja, apenas aos componentes da gamificação, visualizam as mecânicas e desconhecem as dinâmicas. O desconhecimento das dinâmicas se dá, pois, se “alguns jogadores descobrissem o porquê dessas regras, com certeza poderiam, com base no que sabem, até mesmo burlar essas regras” (Prazeres; Oliveira, 2019, p. 12).

É válido ressaltar que isso não quer dizer que sejam necessários todos estes elementos para considerar a gamificação dentro do processo de ensino-aprendizagem. Leffa (2020) disserta sobre a utilização de elementos organizados e selecionados da gamificação podem contribuir no aprendizado de línguas, principalmente em relação ao engajamento dos alunos para com o ensino-aprendizagem. Assim, cabe ao professor selecionar os elementos dentro de suas intenções e de acordo com as possibilidades da realidade em que atua:

Acredito que esses elementos, quando bem selecionados, transcendem as concepções dos professores sobre diferentes abordagens pedagógicas. O engajamento na execução de uma atividade, por exemplo, é um elemento característico dos games que atrai tanto os professores que adotam abordagens estruturalistas como aqueles que defendem ideias construtivistas; todos os professores querem alunos engajados, absorvidos nas atividades de ensino com a mesma intensidade com que jogam (Leffa, 2020, p. 03).

Dentro do mesmo contexto, Kapp (2012) afirma ser um erro utilizar apenas um ou dois elementos da gamificação, como por exemplo somente estabelecer pontos e recompensas para as atividades. A partir disso, o autor destaca o papel do storytelling como elemento fundamental no engajamento dos participantes do processo de gamificação e salienta que “é a interação de diversos elementos que se combinam muito mais do que a soma deles que fazem a experiência valer a pena” (Kapp, 2012, p. 15).

Ainda, sobre a gamificação no ensino, Kapp (2012) considera não efetivo gamificar todas as situações em sala de aula, visto que “se a gamificação é vista como uma panaceia e aplicada a todo evento de aprendizagem, tornar-se-á trivial

e sem impacto. Esteja focado em utilizar a gamificação para os resultados de aprendizagem que se quer atingir” (Kapp, 2012, p. 14).

Todos os autores aqui tratados são uníssonos ao considerar a gamificação como derivada da ideia de engajamento em determinado processo. Na educação, ainda não há uma formalização do processo de gamificação, porém existem possibilidades a serem utilizadas a partir de um estudo dos elementos que podem transformar a dinâmica das aulas.

### **O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO**

Segundo o Instituto Ayrton Senna (2021), ao longo das últimas décadas, observou-se uma mudança paradigmática no campo da educação, com uma crescente ênfase em abordagens que transcendem a ênfase tradicionalmente centrada no domínio cognitivo e na mera aquisição de conhecimento. Esta transformação reflete o reconhecimento da necessidade de incorporar outras dimensões do desenvolvimento humano, notadamente as afetivas e sociais, a fim de proporcionar uma abordagem mais holística e abrangente no contexto educacional.

Ainda de acordo com o Instituto Ayrton Senna (2021), as competências socioemocionais são atributos individuais derivados da interação entre predisposições biológicas e fatores ambientais. Expressam-se por meio de padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, sendo continuamente moldadas por experiências formais e informais de aprendizagem.

Estas competências exercem influência significativa sobre resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. Além disso, ao desenvolver tais competências, os estudantes apresentam maior facilidade em aprender novas coisas, autoconhecer-se, conviver bem em sociedade, bem como desenvolver-se mais autonomamente e assumir os desafios da vida com protagonismo.

O processo de gamificação no ensino de línguas está diretamente relacionado ao desenvolvimento de competências socioemocionais em consonância com as macrocompetências, definidas pelo Instituto Ayrton Senna (2022) como: a) resiliência emocional; b) abertura ao novo; c) amabilidade; d) autogestão; e) engajamento com os outros, baseadas na teoria *Big Five*.

A BNCC estabelece 05 competências socioemocionais alicerçadas pelos estudos da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) sobre *Social Emotional Learning* (SEL). Conforme estabelecido pela CASEL (1994), a educação socioemocional engloba o processo de compreensão e regulação das emoções, juntamente com a expressão de empatia e a prática de decisões responsáveis. Para viabilizar tal processo, torna-se imperativa a promoção da educação socioemocional em diversas circunstâncias, tanto no ambiente escolar como em contextos extraescolares, mediante o fomento ao desenvolvimento das cinco competências delineadas: a) Autoconsciência; b) Autogestão; c) Consciência Social; d) Habilidades de relacionamento; e) Tomada de decisão responsável.

Quanto à autoconsciência, esta competência envolve habilidades relacionadas à compreensão do conhecimento individual, das aptidões e restrições de cada pessoa, sustentando uma postura otimista e orientada para o desenvolvimento contínuo. Esta competência tem relação direta com a autogestão, pois esta aborda habilidades de controle do estresse, impulsos e à definição de metas que corroborarão em seus projetos de vida.

Já a consciência social requer a prática da empatia, o ato de se colocar na perspectiva alheia, enquanto se mantém o respeito pela diversidade, conectando-se às habilidades de relacionamento, as quais estão associadas às competências de escutar o outro demonstrando empatia, comunicar-se de forma clara e objetiva, colaborar com os outros, resistir às pressões sociais inadequadas, resolver conflitos de maneira construtiva e respeitosa, além de prestar auxílio quando necessário.

Por fim, mas não menos importante, a tomada de decisões de forma responsável defende as seleções individuais e as interações sociais em conformidade com as normas, valores, a segurança e os padrões éticos estabelecidos pela sociedade.

Nesse viés, entre as 10 competências gerais que compõem o escopo da BNCC (2018), destacam-se três que tratam sobre as competências socioemocionais, sendo elas:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
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;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10)

Confirmando esta ideia, Rezende e Mesquita (2017) salientam que “ao utilizar-se a gamificação na educação espera-se que os estudantes desenvolvam competências como colaboração, cooperação, pensamento crítico, autonomia, domínio de conteúdos e limites” (Rezende; Mesquita, 2017, p. 1005).

Consoante a este pensamento, Leffa (2020, p. 12) também considera como elementos dos games “o prazer intrínseco de jogar, a persistência diante dos desafios e a possibilidade de obter um desempenho superior à competência”.

Em relação à importância do desenvolvimento dessas competências, estudos conduzidos por Damásio (2017, *apud* Oliveira *et al.*, 2021) apontaram que um aumento nos níveis de habilidades socioemocionais está associado a uma série de benefícios, como maior autoestima, autoeficácia, persistência na busca de objetivos, relacionamentos interpessoais mais saudáveis, maior comprometimento e um melhor desempenho acadêmico.

Compreende-se neste artigo que a gamificação, atrelada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, e por ser uma ferramenta completa que permite o progresso do autoconhecimento, traça as aptidões e habilidades a serem melhoradas, a autogestão ao lidar com os impulsos em relação à competitividade, estresse e à definição de metas para resolver as situações-problema propostas.

Traz também a consciência social no exercício da empatia ao lidar com os colegas, o respeito ao tempo individual de cada um, as habilidades de relacionamento no exercício da empatia, comunicação respeitosa para resolução de possíveis conflitos e a ajuda mútua para enfrentar os desafios, e a tomada de decisões, importante para a resolução das adversidades que poderão surgir durante o processo de gamificação.

Porém, o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais, como já explicitado, dependerá dos elementos selecionados pelos professores na gamificação do ensino.

**PLATAFORMA GAMIFICADA:** Ideias para sistematização da gamificação em sala de aula

No trabalho com as competências e habilidades que compõem as aprendizagens essenciais dos alunos, um dos desafios encontrados em sala de aula é a visualização ou o acompanhamento do próprio aluno e das famílias em relação ao desempenho escolar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

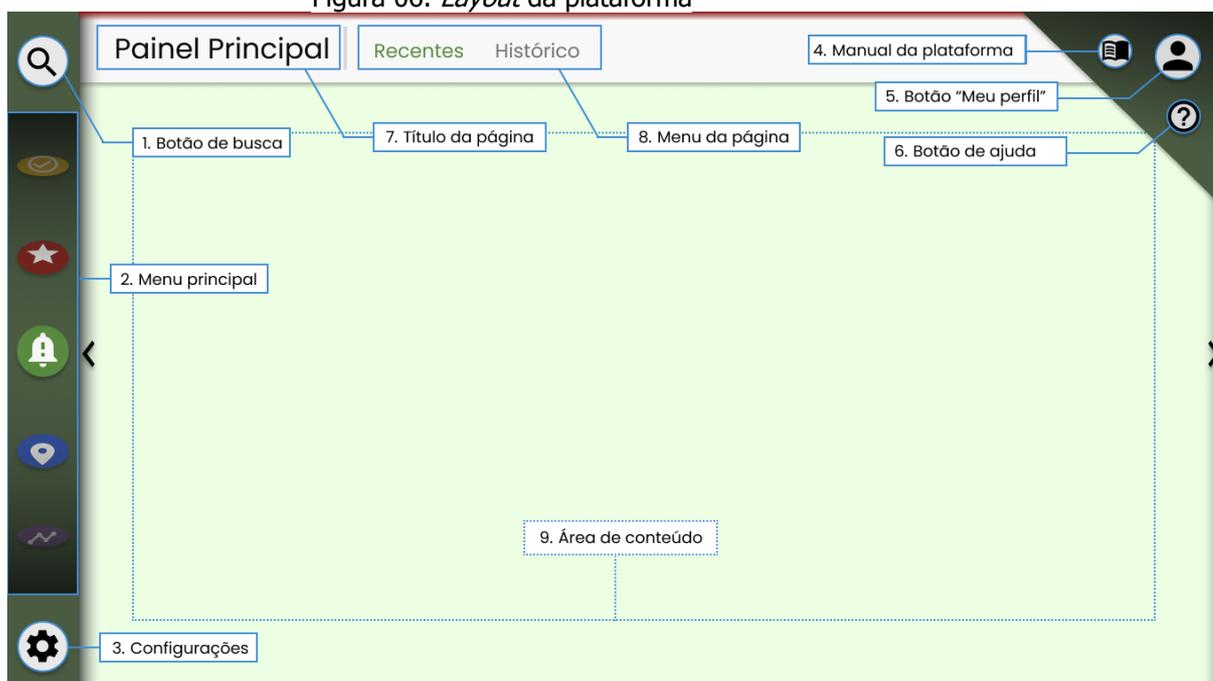
Conforme já discutido, é indubitável a eficácia da gamificação como forma de engajamento em sala de aula e melhoria do processo de aprendizagem, além de também proporcionar um espaço de interação com o próprio processo de aprender e reconhecimento e das habilidades alcançadas e as que ainda precisam ser desenvolvidas, dentro do rol elencado pela BNCC para cada etapa e seus respectivos anos.

Ao analisar este contexto, surge a ideia de unir forças com os especialistas da área de programação, buscando verificar a possibilidade da criação de uma plataforma gamificada para, primeiramente, utilizar em salas de aula bilíngues como uma ferramenta capaz de proporcionar aos alunos a visualização de seu desenvolvimento, bem como facilitar ao professor o engajamento de seus alunos com o processo de aquisição de uma nova língua, e a gamificação de suas aulas. É claro que a proposta não é monopolizar tal plataforma para o ensino bilíngue, mas expandir, gradativamente, para as demais disciplinas.

A proposta apresentada a seguir é uma união dessa autora e a empresa Redstar Tecnologia LTDA, comandada pelos programadores Jamila Peripolli Souza e Marcos Spiazzi Domingues, que auxiliaram em todo o processo de idealização deste projeto e serão responsáveis pela concretização desta ideia.

Na imagem a seguir, é apresentado o layout da plataforma, com a disposição dos elementos, a forma de navegação e as funções da plataforma foram pensados de forma otimizada para a utilização em telas de médio porte como *tablets* e *chromebooks*, sendo, portanto, facilmente utilizável com mouse e teclado ou com *touchscreen*.

Figura 06. *Layout* da plataforma

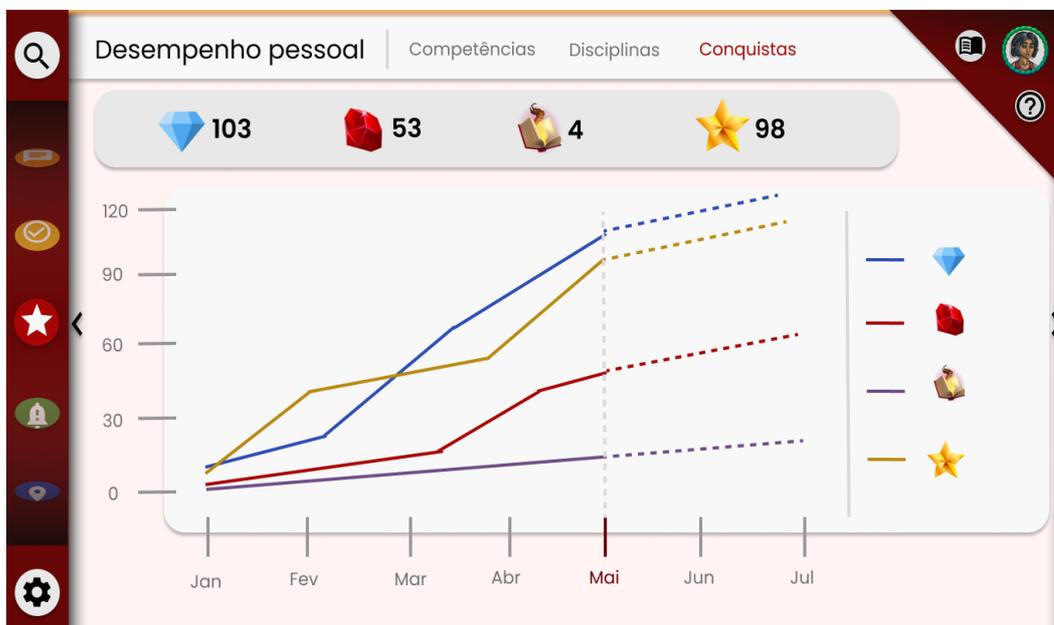


Fonte: Redstar, 2023.

Em relação ao elo com o aluno, esta plataforma proporcionaria a criação e personalização de um *avatar* que o representaria na busca das competências e habilidades almejadas para o respectivo ano letivo. Como já abordado, a criação de um personagem dentro da plataforma estreitaria os laços entre o aluno e o desafio gamificado. Além disso, é pensado na necessidade de uma tela de visualização de todas as habilidades necessárias dentro daquele período escolar, por exemplo, 1º, 2º bimestre/trimestre, em formato de árvore, ou seja, cada aluno desenvolverá sua “árvore de habilidades” durante o ano letivo, a cada etapa vencida dentro da plataforma.

Nessa perspectiva, também é fundamental que o aluno possa visualizar seu histórico de desempenho, para que seja possível tomar conhecimento do seu processo de evolução, e assim, compreender cada conquista como única e importante dentro de sala de aula, entrelaçando as competências cognitivas às competências socioemocionais, relacionando-se às habilidades de autogestão como a autoconfiança e a autoestima.

Figura 07. Tela de desempenho pessoal/Conquistas do aluno



Fonte: Redstar, 2023.

A seção de desempenho tem por objetivo, quando o usuário é o professor, exibir informações sobre o desempenho de uma turma como um todo, ou de um

aluno em específico. Já quando o usuário é o aluno, a seção se refere ao seu desenvolvimento pessoal. A ideia é que o aluno possa visualizar seu conhecimento e as competências atingidas e a atingir de forma visual do lado esquerdo da tela, e de forma escrita com explicações do lado direito.

Figura 08. Tela de desempenho pessoal – competências necessárias



Fonte: Redstar, 2023.

Figura 09. Desempenho individual nas disciplinas



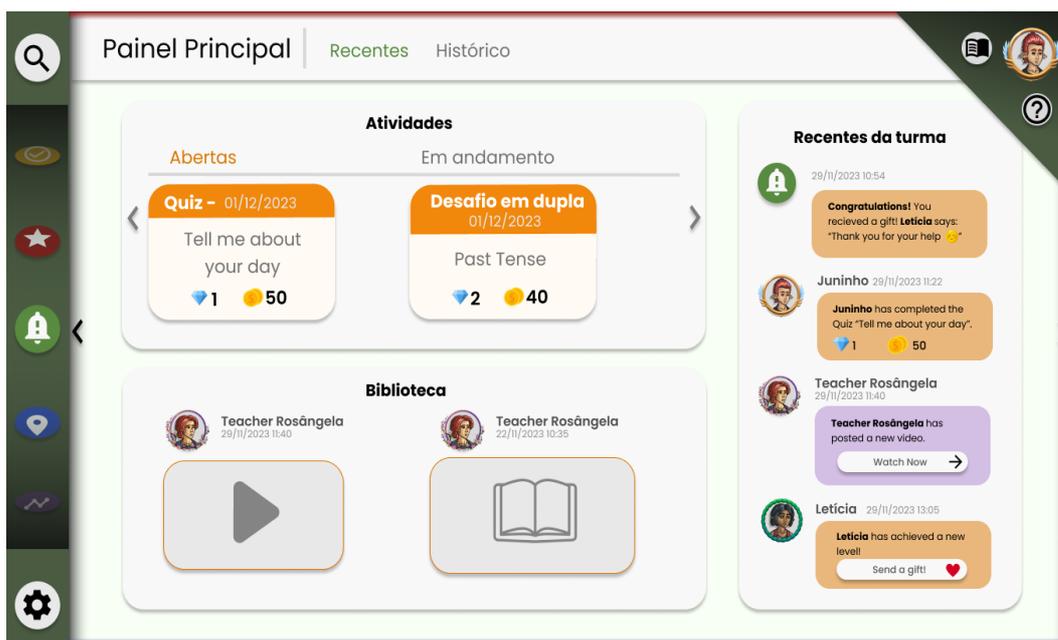
Fonte: Redstar, 2023.

Não somente a visualização de seu processo, mas também a visualização de um *feed* de conquistas da turma, com a possibilidade da criação de um *ranking*

entre os alunos para que o grupo todo possa interagir em relação às suas conquistas. Neste ponto, a competição entre os alunos pode gerar certo desconforto, mas abre a oportunidade de continuar desenvolvendo as competências socioemocionais como a tolerância à frustração, a empatia, a persistência em buscar sempre melhores resultados, além da resiliência emocional.

As imagens a seguir referem-se às telas que exibem os últimos acontecimentos e interações de uma turma com a plataforma. Os acontecimentos são exibidos de maneira automática, em forma de *chat*, e estimulam a interação do usuário com ações como dar like, clicar para ver um conteúdo ou interagir com um colega.

Figura 09. Tela Principal do Aluno



Fonte: Redstar, 2023.

Para, além disso, é pensado em um espaço em que seja possível a postagem de conteúdo por parte do professor, como atividades extras, vídeos, links, entre outras formas de complementação do conteúdo, ou até mesmo avisos importantes para a turma. Além das possibilidades já elencadas, pode-se também conceber como um canal de comunicação entre a escola e as famílias, visto que,

a partir da plataforma, os responsáveis pelos estudantes poderiam também acompanhar seu rendimento.

Conforme apresentado abaixo, é possível visualizar também as atividades abertas e em andamento filtradas por turma e, clicando em uma atividade, o professor é redirecionado para a tela onde pode realizar a correção, postar materiais auxiliares, dentre outras ações. Ainda, há a exibição das turmas que estão passando por período de avaliações, solicitações dos alunos para o professor, como pedidos para tirar dúvidas ou aviso de conclusão de atividades que necessitam de correção direta do professor.

Figura 10. Tela Principal do Professor



Fonte: Redstar, 2023.

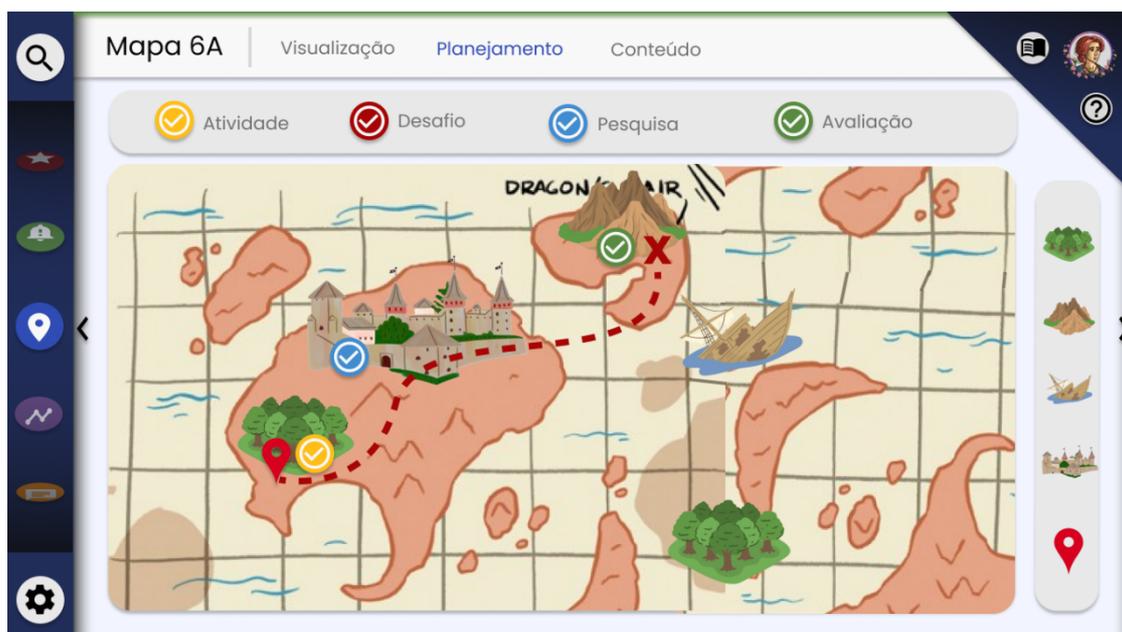
A interação será uma peça-chave dentro desta plataforma de gamificação do ensino, visto que durante o processo também serão propostas oportunidades de desafios em grupo, em que será possível que os estudantes criem guildas, ou seja, grupos dentro da própria plataforma para a resolução de determinado desafio, que poderão variar conforme a atividade.

A partir disso, os alunos serão estimulados a lidar com situações de resolução de problemas e tomada de decisões que proporcionarão o desenvolvimento de habilidades que compõem diferentes macrocompetências

socioemocionais, tais como o respeito ao lidar com ideias diferentes e o aprender a trabalhar em grupo de forma saudável, com foco e entusiasmo. Assim, propõe-se o desenvolvimento conjunto de competências cognitivas e socioemocionais, conforme preconiza a BNCC.

Conforme os alunos atingem as habilidades concernentes ao período letivo vigente, seus avatares avançam no mapa do jogo, que poderá ser personalizado e adaptado conforme a unidade temática estabelecida pelo professor. Deste modo, o aluno recebe um *feedback*, por meio da plataforma de seu desenvolvimento durante aquele período, de seus avanços e das habilidades a serem melhoradas.

Figura 11. Mapa do jogo



Fonte: Redstar, 2023.

Torna-se interessante mencionar que não é necessário que o professor estabeleça todas as aulas como gamificadas, mas a proposta é facilitar a gamificação em sala de aula para melhoria do processo de aprendizagem. Portanto, foi pensado na possibilidade de adaptação da plataforma em consonância ao planejamento do professor, para que este estabeleça quais

objetos do conhecimento serão tratados naquele período, quais as competências e habilidades serão trabalhadas e de que forma.

Pensando no desenvolvimento da aula pelo professor, a partir da plataforma seria possível a criação de diferentes modalidades de atividades, tais como desafios, *quests*, missões, duelos, torneios, abertura de fóruns de discussões sobre determinado tema ou assunto, grupos de criação de projetos, *quizzes* e até mesmo atividades avaliativas.

Dentro desta proposta, cada atividade desenvolvida pelo aluno geraria pontuações para cada competência e habilidades específicas pré-determinadas pelo professor, aos moldes de seu plano de aula. Conforme as pontuações sobem e, conseqüentemente as habilidades são atingidas, o *XP* dos alunos também evolui, mudando de níveis como aprendiz, *expert*, entre outros.

Ademais, permitir esta flexibilidade por parte do educador proporciona a criação de diferentes caminhos de possibilidades para a participação e envolvimento dos alunos dentro do enredo criado na plataforma, além de maior protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem.

Viabilizar a flexibilidade de criação do professor também possibilita o alinhamento com o calendário escolar, na criação de eventos especiais dentro da plataforma ou períodos especiais de atividades temáticas. Como exemplo, pode-se citar uma feira de ciências a ser realizada na escola, onde o professor poderá criar desafios em grupos que estarão condicionados à criação de um projeto para expor na feira de ciências, que irão gerar pontos extras para os grupos e que, por consequência, irão motivar o desenvolvimento desta atividade. Ou ainda, a concessão de bônus na plataforma para o grupo destaque, sempre alinhado à proposta de ensino da escola e do professor.

A partir da experiência e envolvimento dos usuários com a plataforma, será possível um acompanhamento por meio de métricas da efetividade das configurações e preparação de conteúdo na plataforma, o que contribui na melhoria contínua da utilização da plataforma, tal qual um *feedback* por parte

dos usuários. Portanto, com esta ideia inicial, propõe-se uma plataforma em que seja possível o acompanhamento da evolução dos alunos, a preparação e realização de atividades diversas que atendam diferentes formas de aprendizagem, no trabalho com conteúdos que atinjam diferentes competências e habilidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da fundamentação teórica aqui abordada, torna-se inegável deslumbrar o papel da gamificação e sua relevância no contexto de educação bilíngue de prestígio, com enfoque na relevância e o potencial impacto positivo dessa abordagem no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Ao integrar elementos lúdicos e interativos no processo educacional, a gamificação emerge como uma ferramenta valiosa para engajar os alunos de maneira significativa, especialmente nas aulas bilíngues. Por meio de desafios, colaboração e narrativas envolventes, os alunos podem desenvolver competências como resiliência, trabalho em equipe, resolução de problemas e empatia, habilidades fundamentais para o sucesso não apenas no âmbito acadêmico, mas também em suas vidas pessoais e profissionais na construção de seus projetos de vida.

Além disso, a gamificação proporciona uma abordagem inovadora para superar desafios específicos de contextos bilíngues de prestígio, promovendo a fluência em múltiplos idiomas de maneira envolvente e prática. Ao incorporar elementos gamificados nas atividades em sala de aula, os estudantes são incentivados a aplicar seus conhecimentos linguísticos de forma contextualizada e autêntica.

Contudo, é crucial destacar que a implementação eficaz da gamificação na educação bilíngue de prestígio requer uma abordagem equilibrada e sensível às possibilidades que cada contexto social e cultural permite, o que cabe a análise

do professor. Além disso, a avaliação contínua da eficácia dessas estratégias é fundamental para otimizar os benefícios educacionais advindos desta prática.

Por fim, seria de extrema importância uma normatização mais clara acerca da educação bilíngue em nosso país, que garanta um padrão de qualidade e regulamente as práticas educacionais, além de mais discussões nos ambientes de formação de professores sobre a importância da gamificação como uma ferramenta propulsora da aprendizagem integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Flora. ***Gamification***: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. 2ed. São Paulo: DVS, 2015.

BLOMMAERT, J. ***The sociolinguistics of globalization***. Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília, CNE, 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000023431> Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUSSARELO *et al.* **A gamificação e a sistemática do jogo**: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL *et al.* Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37. (*ebook*)

GARCÍA, Ofelia. 2009. ***Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective***. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell. (*ebook*)

HORNBERGER, N. H. ***Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy.*** Bilingual education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday, v. 1, p. 215-234, 1991.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Gerais da BNCC – CAPÍTULO 4.** Entenda as competências gerais da BNCC e veja como incluí-las no currículo escolar. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-gerais-bncc/> Acesso em: 27 nov. 2023.

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

LEFFA, Vilson Jose. **Gamificação no ensino de línguas.** Perspectiva, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020.

LIBERALI, F.; MEGALE, A. ***Elite bilingual education in Brazil: An applied linguist's perspective.*** Colombian Applied Linguistics Journal, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.

MARCELINO, M. **Bilinguismo no Brasil:** significado e expectativas. Intercâmbio, v. 19, 2009.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. **Gamificação nas práticas pedagógicas:** teorias, modelo e vivências. In: TISE 2015 - XX Congresso Internacional de Informática Educativa, 2015, Santiago - Chile. Nuevas Ideas en Informática Educativa Memorias del XX Congreso Internacional de Informática Educativa. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2015. v. 11. p. 42-53.

MAYER, L. F.; KOERNER, R. M. **As práticas pedagógicas e a autonomia de professores no contexto de ensino bilíngue de elite.** Educação e Pesquisa, v. 48, 2022.

MEGALE, A. H. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931.

MEGALE, A. H. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil:** uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653> Acesso em: 20 nov. 2023.

MEGALE, A. H. **Educação bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, v. 1, 2019. (*ebook*)

MELLO *et al.* **Os impactos da gamificação e a utilização de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa:** TOEFL iBT Produção Oral. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 316-333, set.-dez. 2020 – ISSN 1983-3652

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **Educação bilíngue:** uma breve discussão. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/818> Acesso em: 15 nov. 2023.

MIRANDA, Natália Nascimento. **A educação bilíngue no Brasil sob a perspectiva das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação plurilíngue.** 2022. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

OLIVEIRA *et al.* **A gamificação e o desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula.** *Research, Society and Development*, v. 10, n. 7, e45110716799, 2021.

PAIXÃO, Wilma Barros da; CORDEIRO, Itamar José Dias. **Práticas de gamificação em turismo:** Uma análise a partir do modelo de Werbach & Hunter (2012). *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, v. 15, 2021. Disponível em: <<https://rbtur.org.br/rbtur/article/view/2067>> Acesso em: 26 nov. 2023.

PRAZERES, Ilson Mendonça Soares; OLIVEIRA, Carloney Alves de. **Gamificação em sala de aula:** uma proposta didática para o ensino do campo multiplicativo. *eduCAPES*, 2019. Disponível em:

<<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564192>> Acesso em 10 nov. 2023.

REZENDE, Bruno Amarante Couto; MESQUITA, Vânia dos Santos. **O uso de gamificação no ensino:** uma revisão sistemática da literatura. In: SBC – Proceedings of SBGames 2017/ XVI SBGames, 16., Curitiba, 2017. Disponível em:

<<https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175052.pdf>>  
Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Cláudio Henrique da. DUBIELA, Rafael Pereira. **Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem:** contribuições do modelo ARCS. In: FADEL *et al.* Gamificação na Educação. Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p 144-163. (*ebook*)

SILVA, Luã Armando de Oliveira; SILVA, João Fábio Sanches Silva; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. **A Formação continuada do professor bilíngue em escolas bilíngues do tipo “prestígio” de Campo Grande – MS.** II SEDIA – SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES EM ANDAMENTO. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. **Educação Gamificada:** valorizando os aspectos sociais. In: FADEL *et al.* Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 6-10. (*ebook*)

VIANNA *et al.* **Gamification, Inc:** como reinventar empresas a partir de jogos. 1. Ed. – Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. ISBN 978-85-65424-09-7 (*ebook*)

WERBACH, Kevin. HUNTER, Dan. **For the win: how game thinking can revolutionize your business.** Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps.** "O'Reilly Media, Inc.", 2011.