

DESCRIÇÃO DO MODELO SISTÊMICO *DESIGN* COM *GAMIFICATION* PARA CURSOS *ONLINE* DE LÍNGUAS

DESCRIPTION OF A SISTEMIC GAMIFIED DESIGN MODEL FOR ONLINE LANGUAGE COURSES

Adilson Fernandes Gomes
Susana Cristina dos Reis
UFSM

Resumo: Este estudo reporta uma investigação que explorou *gamification* no *design* de um curso ofertado na modalidade a distância. Trata-se de um estudo de caso aplicado a professores de diversas instituições de ensino, por meio do Curso de Extensão de *Games e gamification para o ensino de línguas*. Neste estudo, aplicamos a proposta Modelo sistêmico *Design* com *Gamification* para cursos *online* composto por cinco categorias, as quais são: concepção de ensino/aprendizagem de linguagem; conteúdos didáticos; recursos tecnológicos; sistema de *gamification* e rede de conexões periféricas. Os resultados indicam que esse modelo é uma opção diferenciada e inovadora para curso a distância, tendo em vista que adota elementos de jogabilidade que atraem os jovens e adultos, além de evidenciar que a proposta de *design* pode estimular, engajar e motivar os participantes na execução de tarefas em cursos *online*.

Palavras-chave: Modelo sistêmico de *design* com *gamification*; Ensino de línguas *online*; Engajamento e Motivação.

Abstract: This article reports a study, which sought to explore *gamification* into the design of a distance course. The research methodology consists of a case study carried out at distance with teachers from several educational institutions, during the application of the Extension Course named *Games and gamification in language teaching*. In this study, we applied a systemic model of *gamification* into the design of online courses composed of five stages, which are: language concepts of teaching and learning; teaching content; technological resources; *gamification* system and peripheral network connections. The results indicate that this model is a different and innovative option for teachers to apply in the distance courses, considering that it adopts the elements of *gameplay* that attract the young and adult's people, besides it highlights in the research that this design can stimulate, engage and motivate the participants in the execution of tasks in online courses.

Keywords: Systemic Model of *Gamification design*; Online Language Teaching; Engage and Motivation.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, professores que trabalham com o ensino de línguas mediado por tecnologias de informação e comunicação têm sido desafiados a explorar e propor materiais didáticos digitais que textualizem e incluam inovações tecnológicas com a perspectiva de promover a aprendizagem significativa por meio de inserções em práticas sociais e discursivas que acontecem na contemporaneidade.

Tal percepção torna-se mais evidente quando observamos e analisamos cursos *online*, *softwares* ou recursos educacionais que se propõem a serem gamificados no contexto educacional, os quais, muitas vezes, não atendem as expectativas de um aluno autônomo e construtor de seu conhecimento. Nesses contextos, percebe-se que os materiais propostos fazem uso limitado de estratégias de *gamification*, pois, na maioria das vezes, focalizam apenas elementos tais como *badges* e pontuação, deixando de lado outros recursos que podem motivar e engajar os participantes (GOMES, 2017).

No intuito de aplicarmos *gamification* nas práticas de ensino de línguas a distância, concebemos relevante investigar sobre como tem sido proposto o uso dessa estratégia no *design* de cursos *online*. Para isso, questionamos: quais são os elementos de jogabilidade presente nos jogos? Como inseri-los no *design* para o ensino a distância?

Na tentativa de responder a essas perguntas, é oportuno salientar que entendemos como *gamification* “o uso de elementos de *design* presentes nos jogos digitais com o propósito de mudança de comportamento, a fim de proporcionar aprendizagem significativa e prazerosa aos participantes na obtenção de uma meta pré-estabelecida de caráter educacional” (GOMES, 2017, p. 146). A partir dessa definição, julgamos que é fundamental discutir ações práticas no ensino de línguas, haja vista que essas estratégias quando associadas ao ensino podem gerar melhor engajamento dos atores envolvidos (GOMES, 2017).

Além disso, acreditamos que é essencial definir cursos *online* como hipergêneros que deverão ser lidos e explorados por meio de diferentes recursos digitais e multimodais ofertados pela Internet (REIS, 2017; REIS, 2004). Para fundamentar este artigo, buscamos pressupostos teóricos nas pesquisas publicadas, nas áreas de Letras e Educação, que orientassem a elaboração de cursos *online* hipertextuais, engajadores, multimodais, dinâmicos e gamificados. Contudo, verificamos que nas publicações sobre o ensino de línguas estrangeiras a aplicação prática ainda é pouco explorada. Em vista disso, apresentamos um modelo sistêmico no formato de hipertextos, o qual requer um estudo sistemático para sua composição.

Para descrever como chegamos a essa proposta, este artigo reporta um estudo de caso, explorando *gamification* em um curso de formação continuada na modalidade a distância e está constituído de quatro seções, sendo que a primeira aborda algumas propostas de *design* e discute as estratégias de *gamification*; na segunda, descrevemos o contexto de investigação e abordagem metodológica; a terceira analisa e discute os dados, além de apresentar o Modelo sistêmico de *design* com *gamification* para cursos *online*; e, na última, resumimos os principais resultados obtidos por meio da pesquisa.

DESIGNS GAMIFICADOS PARA CURSOS ONLINE: INVESTIGAÇÃO DE MODELOS PEDAGÓGICOS PARA ORIENTAR A PRÁTICA DE ENSINO

A dificuldade para encontrar pressupostos teóricos sobre como se dá a elaboração de cursos a distância para línguas estrangeiras foi um dos motivos que alavancou o presente estudo. Em publicações prévias, Reis (2004; 2010) alertou sobre a necessidade de *designers* de cursos *online* desenvolverem Materiais Didáticos Digitais (doravante MDD) que fossem adequados ao meio digital, uma vez que, em 2001, Braga (1999) já afirmava o quanto é tentador querer transpor para a Internet aquelas opções metodológicas e materiais didáticos que deram certo no contexto presencial.

Porém, como salientam as autoras supracitadas, é preciso que o conteúdo a ser disseminado no contexto digital sofra alterações, adaptações específicas em função do meio em que serão disponibilizados e acessados. Para tanto, é imprescindível elaborar MDD/conteúdos digitais que sejam multimodais, hipertextuais, dinâmicos, flexíveis e interativos.

Em estudos mais recentes, realizados em nosso grupo de pesquisa (NuPEAD/CNPq), buscamos na literatura em Linguística Aplicada, Educação e Informática na Educação pressupostos que nos orientassem a elaboração de conteúdos e cursos *online* de línguas que gerassem aprendizagem significativa, por meio da interação, simulação, ao explorar diferentes linguagens e semioses em seu *design*. No entanto, ao investigarmos essas teorias, constatamos que pouco ainda se descreve nas publicações sobre como se dá o processo de desenvolvimento de MDD dentro dos parâmetros desejados.

Na literatura atual encontramos diferentes modelos ou diretrizes que orientam a construção do *design* de curso, entre os quais, destacamos o *design* instrucional contextualizado (FILATRO; PICO-NEZ, 2004); as etapas de produção de material didático (LEFFA, 2008); a proposta de *design* educacional construtivista (NEVES et al., 2012); as diretrizes para a produção de protótipos para a educação *online* (LENCASTRE, 2012); o modelo de *design* motivacional e gamificação (SILVA; DUBIELA, 2014); as etapas de elaboração de material didático digital (REIS; GOMES, 2014; REIS, 2017a), entre outros. De cada um desses modelos, sintetizamos ideias para fomentar a proposta sistêmica.

Ao avaliarmos esses modelos para o *design* de cursos *online*, notamos que tanto os estudos de Filatro (2008), Leffa (2008), Reis e Gomes (2014) quanto de Neves et al. (2012) seguem o modelo ADDIE (Analisar, Desenhar, Desenvolver, Implementar e Avaliar), proposto inicialmente por Allen (2006). Já o modelo de *design* motivacional com gamificação diferencia-se dos outros adotando apenas quatro etapas: definição, *design*, desenvolvimento e piloto (GOMES, 2017).

Do estudo de Lencastre (2012) inferimos que ao desenvolver um protótipo para educação *online* é necessário dar atenção para a escolha dos recursos multimídias a serem empregados na disposição do conteúdo, a fim de potencializar a interatividade. Na perspectiva do autor, o uso da internet deve favorecer o acesso e a interação entre os participantes, permitindo a comunicação, seja esta na troca de conhecimentos ou em forma de *feedback*. Nesse sentido, o autor assegura que recursos tecnológicos quando integrados ao educacional podem “facultar experiências educativas que respeitam e otimizam o tempo de aprendizagem de cada estudante, adaptando as sequências aos objetivos e ajustando a prática que é precisa para um bom desempenho” (LENCASTRE, 2012, p. 130).

De acordo com Gomes (2017), outro modelo interessante encontrado na literatura é o motivacional gamificado que surge a partir do estudo de Keller (2000), valendo-se inicialmente do *Design* Motivacional e busca suporte no modelo ARCS (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação) e na *gamification* (SILVA; DUBIELA, 2014). O *Design* motivacional, além de orientar a organização das informações extrínsecas, busca aumentar a motivação pessoal, adotando a realização de diferentes práticas que exploram os elementos de *designs* de jogos digitais (KELLER 2010).

Ribeiro (2012, p. 66) acrescenta que o *design* em sua estrutura “exige conhecimentos de diferentes naturezas como expertise técnica e conhecimento educacional e pedagógico”. A autora realça ainda que

o desafio consiste, então, em abranger e articular tais aspectos, desde princípios técnicos e educacionais, como navegabilidade e usabilidade, a princípios didáticos, como organização e apresentação de conteúdos, até questões relacionadas à comunicação nas ferramentas e linguagem apropriada (RIBEIRO, 2012, p. 66).

Além disso, para a autora supracitada “o *design* de um curso precisa permitir práticas flexíveis para dar conta de questões não previstas” (RIBEIRO, 2012, p. 61), ou seja, é na própria estrutura organizacional do curso em que o aprendiz deve buscar apoio para suprir suas dúvidas. Assim, concluímos que o *design* de um curso *online* deve ser sistematicamente elaborado, a fim de que possa ser visto “como um processo dialético, no qual forma e conteúdo, tecnologia e educação se inter-relacionam e influem um no outro” (NEVES et al., 2012, p. 8).

Diante dos modelos apresentados, em nosso estudo prévio (REIS; GOMES, 2014) sobre as etapas cíclicas de elaboração de MDD, salientamos que esse tipo de material, por estar no contexto *online*, necessita ser diagnosticado, verificando e atendendo as necessidades e anseios dos participantes. Além disso, acreditamos que no processo de elaboração de cursos *online* deve-se incluir a etapa de avaliação como processo contínuo, portanto, faz-se importante a etapa de testagem do estudo piloto, seguido do *(re)design*, caso seja necessário (GOMES, 2017; REIS, 2017a; REIS, 2017b; REIS; GOMES, 2014).

Tendo em vista esses estudos prévios, procuramos entender em que medida as estratégias de *gamification*, quando incluídas no *design* de um curso a distância, podem contribuir para a aprendizagem, motivação e engajamento dos participantes. Das pesquisas investigadas, elegemos as que identificam os elementos de *design* de jogos mais constantes em um processo de gamificação. Contudo, encontramos divergência teórica quanto aos elementos de *design* que compõem os jogos, porém adotamos como referência a pesquisa de Lopes, Toda e Brancher (2015) por terem mapeado em todas as regiões do Brasil, os elementos de *design* de jogos a partir da preferência dos participantes investigados.

Em Lopes, Toda e Brancher (2015) os elementos de *design* são categorizados como *intrínsecos* e *extrínsecos*. Os *extrínsecos* são aqueles externos que “são visíveis aos jogadores”, ou seja, a narrativa, pontuação, conquistas, níveis e placar; já os *intrínsecos*, muitas vezes, não possuem “uma representação física dentro do jogo” (LOPES, TODA; BRANCHER, 2015, p. 169), mas o jogador passa a sentir seus efeitos (prazer, engajamento) enquanto joga vivencia a sensação de diversão, a

competição, a cooperação, a realização pessoal, o alívio de estresse, o exercício mental, a expressão artística e o treinamento de funções psicomotoras (LOPES, TODA; BRANCHER, 2015).

Essas discussões assemelham-se as propostas por Deterding et al. (2011; 2011a), o qual define *gamification* como sendo o uso de elementos de *design* de jogos em contextos de não jogo. Dessa forma, quanto mais elementos de *design* de jogos estarem presentes em atividades do cotidiano real, maior será a semelhança dos ambientes de jogos (ERENLI, 2013), haja vista que, as atividades tornar-se-ão prazerosas e significativas (REIS; GOMES, 2015; GOMES; REIS, 2018).

Ao discutir sobre isso, Busarello (2016, p. 23) sugere também que o termo *gamification* está intimamente relacionado a “um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulo à motivação intrínseca do indivíduo”. Para isso, o autor afirma que ao planejar a inserção de estratégias de *gamification* no ensino deve-se “utilizar cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos apoiados em elementos utilizados e criados em jogos” (BUSARELLO, 2016, p. 23).

Com esses estudos teóricos inferimos que a definição de *gamification* está associada a uma mudança de comportamento, em busca da motivação que os jogos proporcionam, associando aos conteúdos didáticos os recursos tecnológicos, de modo sistematicamente organizado e interativo. Sendo assim, para exploramos estratégias de *gamification* no *design* de curso, pensamos que é imprescindível planejar ações/atividades que explorem elementos extrínsecos e intrínsecos nos desafios propostos. Essa poderá ser uma alternativa para engajar os alunos na resolução de tarefas com mais autonomia e motivação, bem como tornar os processos de ensino e aprendizagem a distância mais significativo, estimulante e envolvente.

Na sequência, apresentamos uma proposta de pesquisa realizada junto ao NuPEAD, a qual possibilitou a implementação de um modelo de *design* com *gamification* para cursos *online*.

CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

Inicialmente, realizamos uma pesquisa exploratória a partir de estudos bibliográficos, com o intuito de investigar fundamentação teórica para orientar a proposta de modelo de *design* com *gamification*. Além disso, propomos três estudos de caso, visando à aplicação prática testada em três experiências, sendo uma na Disciplina Complementar de Graduação (2015/2) e outras duas em módulos de cursos de extensão (*e-Tutoring*, 2016/2; *e-LEgamification*, 2017/1), ofertado na Universidade Federal de Santa Maria. A Figura 1 destaca o organograma de pesquisa para um melhor entendimento do processo investigativo.

Figura 1 – Cronograma de pesquisa



Fonte: GOMES (2017. p. 39).

Neste artigo, reportamos o terceiro estudo de caso (*e-LEgamification*), proposto no 1º semestre de 2017, na modalidade a distância. Essa experiência teve como propósito avaliar o *design* com *gamification* proposto para o curso, a fim de verificar em que medida o *design* elaborado pode contribuir para o engajamento e a motivação dos participantes em cursos *online* a distância.

A presente proposta de *design* com *gamification* para cursos *online* é resultado de uma pesquisa teórica/prática (GOMES, 2017), bem como da avaliação de cada experiência, até chegarmos a presente definição de Modelo Sistêmico *Design* com *Gamification* (doravante Me-SIGA).

Com base na definição de Filatro (2008), entendemos *Design* como um conjunto de práticas direcionadas aos processos de ensino e aprendizagem que variam e se autorregulam, conforme as abordagens e os recursos tecnológicos empregados. A partir desse conceito, estabelecemos *design* com *gamification* como um conjunto sistêmico de ações práticas composto por cinco categorias, as quais são: a concepção de linguagem adotada para orientar as práticas no curso; a seleção dos conteúdos didáticos; os recursos tecnológicos; a rede de conectores periféricos e o sistema de *gamification*. Na Figura 2, apresentamos o ciclo representativo do presente modelo.

Figura 2 – Modelo de *Design* com *gamification* para curso *online*



Fonte: GOMES (2017. p. 140).

Os instrumentos de coleta de dados consistem em questionários: diagnóstico (Q3A) e de avaliação (Q3B), o material didático do curso, os comentários, as interações e os relatórios gerados no *Moodle* e *Facebook*, bem como o diário de pesquisa do tutor/professor.

Os participantes da pesquisa são 05 (cinco) professores em formação continuada, oriundos de diversas instituições de ensino, sendo que destes, dois tiveram contato com a temática pela primeira vez no próprio curso; e três deles consideram-se pesquisadores de jogos digitais e *gamification*. O autor do presente artigo atuou junto ao curso como *designer* e tutor/professor, acompanhando as interações dos participantes e orientando a realização dos desafios propostos.

Para análise, interpretação e categorização dos dados coletados, identificamos marcadores linguísticos que apontassem para o entendimento do índice de motivação e de engajamento dos participantes, ou seja, selecionamos léxicos que ressaltam a *Atenção, a Relevância, a Confiança e a Satisfação* (ARCS) dos participantes. Adotamos, também, a definição de engajamento descrita em Busarello (2016, p. 19) em que “é definido pelo período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente” e, ainda, nos associamos ao conceito de motivação como “aquilo que impela uma pessoa a ter determinado comportamento ou atitude e, no mesmo sentido, empreender uma ação diante de determinada situação ou circunstância” (ENGERMANN, 2010, p. 18).

Diante desses critérios e definições, apresentamos na sequência a análise dos dados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, descrevemos as categorias integrantes do modelo e ações realizadas pelo *designer*, bem como apresentamos uma síntese do Me-SIGA e suas categorias, com o propósito de melhor esclarecimento, além de ilustrarmos pontos relevantes da aplicabilidade da experiência prática em curso *online*, exemplificamos cada categoria prevista com os dados coletados durante a Experiência Prática (EP).

Modelo sistêmico *Design* com *gamification* para cursos *online*: uma proposta em testagem

Ao propor o Modelo Sistêmico *Design* com *Gamification*, procuramos nos pressupostos investigados suporte para definir as categorias que deveriam constituir esse modelo. Nas subseções, apresentamos dados coletados durante a pesquisa aplicada.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM PARA ORIENTAR O *DESIGN* DE CURSOS

Nos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se essencial optar por uma ou outra concepção de linguagem que irá nortear o trabalho em sala de aula ou na construção

de um material didático de um curso. Em nossa proposta, adotamos a teoria sociocultural (VYGOSTKY, 1998), a qual entende a linguagem como “um fenômeno social e cognitivo” (REIS, 2010, p. 35). Nessa concepção, a linguagem é vista como um dos principais instrumentos de mediação, por meio dela o indivíduo interage e se desenvolve no contexto sociohistórico e cultural em que está inserido (VYGOSTKY, 1998; REIS, 2010; GOMES, 2017).

Entender a linguagem como um sistema de escolhas (HALLIDAY, 1989) possibilita a interação com diversos recursos semióticos que geram significados, para isso é preciso desafiar o aluno na resolução de problemas, buscando proposta de tarefas engajá-los na investigação, possibilitando a interação, a imersão e as trocas de conhecimentos e, conseqüentemente, a aprendizagem significativa (GEE, 2005; REIS, 2017a).

Figura 3 – Desafio 4 – e-LEgamification

Desafio 4

Olá, pessoal!

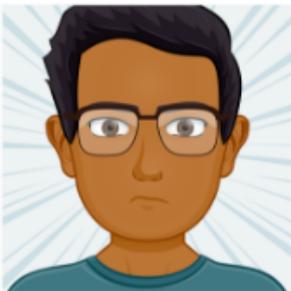
Para você resolver este desafio, você precisa ter acessado o primeiro estágio (**seleção e análise de um jogo**) que já está resolvido, ter experienciado o segundo estágio (**explorar o jogo**) para que você possa desvendar o terceiro estágio;

O jogo que usaremos para este desafio é o **Mysteryville**. Precisamos descobrir quem é o responsável pelo sumiço dos gatos da cidade de Green Ville, ajude Laura, nossa repórter investigativa. Para resolver esse desafio (**3º estágio**), ele é composto de quatro etapas.

Para isso, siga as seguintes orientações:

- 1) Leia atentamente a contextualização;
- 2) **Meta 1** - Busque na internet uma imagem que represente a identidade da jornalista Laura Winner, atente para as características físicas e psicológicas (**contextualização**);
- 3) **Meta 2** - Jogue **Mysteryville** e colete dados para resolução do mistério enquanto joga;
- 4) **Meta 3** - Após jogar e coletar pistas e informações, elabore um texto argumentativo sobre o responsável pelo sumiço dos gatos (mistério), poste sua produção no **Facebook**.

Contamos com você na resolução deste desafio? Descubra o culpado!



Lembre-se, o jogo pode ser encontrado em várias línguas (português, espanhol e Inglês).

O desafio pode ser realizado em grupos de até três integrantes, portanto, contacte o seu colega e crie seu grupo! Interaja, coopere e colabore, isso é importante para a resolução colaborativa do trabalho.

Tendo dúvidas, entre em **contato**.

Ao solucionar o desafio receberás



créditos de bônus no seu perfil. Vamos para a próxima Fase?

Fonte: Banco de dados do NuPEAD.

A Figura 3 ilustra um desafio no curso, o qual instiga o aluno à resolução da tarefa ao explorar um jogo comercial. A instrução da tarefa convida o aluno, junto com o professor e demais colegas, a trabalharem colaborativamente para solucionar o mistério no jogo em estudo. Além disso, no curso, o

aluno recebe instruções de um avatar que guiará o participante nas tomadas de decisões.

Na teoria Sociocultural, os alunos são tidos “como participantes de comunidades discursivas, por meio das quais podem se engajar em contextos sociais e materiais diversos, ao fazer uso de recursos semióticos variados” (REIS, 2010, p. 36). E, nesse processo de interação discursiva que um integrante com desnível intelectual é capaz de aprender pelo auxílio direto ou indireto de outro integrante, ou seja, contando com o mediador no seu processo de aprendizagem (VYGOSTKY, 1998; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Portanto, sugerimos a(o) professor(a) como *designer* de cursos *online*, que ao planejar e implementar o MDD considere durante todo o processo de construção do curso os pressupostos que explicitem sua concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de línguas, pois são essas concepções que darão suporte ao material planejado, bem como orientarão as propostas de tarefas e as escolhas dos recursos semióticos e tecnológicos a serem utilizados na prática, conduzindo os participantes a explorarem recursos da plataforma e, até mesmo, fora dela.

CONTEÚDOS DIDÁTICOS

Definir a temática e o conteúdo de um curso é um passo essencial na fase de desenvolvimento de um curso *online*, parte-se de um estudo ou diagnóstico realizado mediante uma pesquisa prévia, com vistas a atender à necessidade do público-alvo. No curso proposto, o conteúdo didático explorou a temática *games* e *gamification* para o uso no ensino de língua estrangeira, visto que, em pesquisa prévia, percebemos que pouco se propõe em relação a tal assunto. Entretanto, o professor poderá adotar qualquer tema em suas práticas (GOMES, 2017).

Por meio da resolução de desafios, envolvemos os participantes na leitura de textos teóricos, análise de jogos e plataformas com *gamification*, elaboração de atividades envolvendo as quatro habilidades linguísticas, a multimodalidade, a identificação de elementos de *design* de jogos, buscas na internet, entre outras atividades (GOMES, 2017).

O curso foi aplicado na modalidade a distância com carga-horária de 20 h/a, tendo a duração de quatro semanas. Para apresentar o conteúdo, enfatizamos a mudança de algumas terminologias usadas na estruturação do curso, por exemplo, o termo unidade foi substituído por fase, atividade por desafio, objetivos por metas, notas por pontos, entre outros. Essa foi uma tentativa de aproximar a proposta de material didático à prática de jogar, ou seja, a intenção de ofertar a mesma sensação de prazer e satisfação que jovens e adultos sentem quando jogam (GOMES, 2017; ERENLI, 2013).

Os participantes realizavam as leituras individualmente e retiravam suas dúvidas via fórum ou mensagens diretas com o tutor, o qual era responsável por prover *feedbacks* e comentários. Oferecemos, ainda, como conteúdos de apoio, vídeos com palestras que complementavam os textos, videoaulas sobre a temática, avatares, áudios, tutoriais e outros recursos tecnológicos, com o propósito de fornecer suporte técnico e prático aos participantes em apoio ao ensino a distância (GOMES, 2017).

Na construção do *design* de um curso, sugerimos que este seja planejado e desenhado, propondo conteúdos interconectados por meio de *links*, *hiperlinks* e *hipertextos*. Desse modo, o acesso e a

interação do participante dar-se-á de forma (não)linear na plataforma *Moodle* e, também, possibilitará estabelecer conexões periféricas com outros conteúdos disponíveis na internet. É importante, ainda, implementar um sistema de *gamification* com elementos intrínsecos e extrínsecos do *design* de jogos que poderão motivar e engajar o aluno no curso.

No curso, implementamos desafios que a execução exigia determinado grau de complexidade, envolvendo análise, a exploração prática de jogo e a elaboração do material didático, caso fosse realizado de forma colaborativa, cooperativa ou com a interferência dos *feedbacks* do tutor se tornaria bem mais acessíveis e, ainda, mais prazeroso. Contudo, esse tipo de ação conjunta, a qual vai ao encontro ao altruísmo, foi pouco presente na execução prática do curso, tendo em vista que os participantes se mostraram muito apegados ao *eu: eu fazer, eu concluir* (GOMES, 2017).

Para chegar a essa afirmação, utilizamos dados das interações no *Moodle*, bem como indagamos os participantes do curso aplicado sobre sua postura com relação ao procedimento adotado quando tinham dúvidas na realização dos desafios. As respostas apontam que 60% *procuraram o tutor* e 40% *procuraram solucionar individualmente o problema*. O que se esperava dos participantes era a interação entre eles, o trabalho em grupo mesmo em condições de curso *online*, uso de fórum de dúvidas e, também, de contar com o apoio do tutor. Os outros 40%, por terem solucionado individualmente o problema, demonstram confiança e perseverança na execução (GOMES, 2017).

Na tentativa de evidenciar a perspectiva dos participantes quanto à organização do conteúdo didático disponibilizado no curso, 80% avaliaram a proposta do material como *interessante*, os 20% restantes dos participantes indicaram como *satisfatório*. O excerto abaixo destaca as justificativas:

- Como esta foi minha primeira experiência com o tema do curso, *achei tudo interessante. Gostei muito das leituras indicadas. Saliento que foram artigos riquíssimos que, inclusive, compartilhei com colegas de área.* (Participante #A3#);
- Acredito que *a partir do curso, conseguirei melhorar minhas aulas, torná-las mais atrativas e interessantes.* (Participante #C3#);
- Os conteúdos abordados foram *muito interessantes e contribuíram para meu aprendizado.* (Participante #D3#);
- Os *conteúdos foram abordados de modo relacionado à prática o que facilitou a aprendizagem.* Conceitos em geral - como por exemplo o de *gamification* - *que o tinha meio distorcido e nunca tinha parado para me apropriar, foram bem explicados.* (Participante #E3#).

Com isso, concluímos que os conteúdos didáticos a serem abordados junto ao *design* com *gamification* podem ser os mais variados, porém, neste estudo, procuramos nos deter à temática *games* e *gamification*. Contudo, na elaboração de cursos *online*, sugerimos que o professor se preocupe em adotar uma narrativa que discuta a temática por meio da resolução de problemas, envolvendo o conhecimento internalizado dos participantes com leitura de textos teóricos, análise dos materiais didáticos e plataformas que adotará como sala de aula. Além disso, elabore atividades envolvendo as quatro habilidades linguísticas e leitura multimodal, planeje detalhadamente a carga horária do curso, preocupe-se com a sobrecarga de atividades, entre outras (GOMES, 2017).

RECURSOS TECNOLÓGICOS

Como Recursos Tecnológicos (RT), optamos pelo *Moodle* como plataforma para acomodar o curso, tendo em vista que a própria universidade adota esse recurso para o ensino. Após análise, constatamos que essa ferramenta tem suas limitações quanto à disposição de conteúdo, fluxo de rede (sistema de conexões), implantação do sistema de *gamification* e *feedback* imediato aos participantes. Diante disso, procuramos tornar essa ferramenta mais interativa e acessível às nossas necessidades associando recursos como a rede de conexões periféricas, um sistema de recompensa associado ao *Moodle*, utilizando um grupo fechado no *Facebook* e implementando vídeos, videoaulas, áudios, tutoriais, fórum, além de disponibilizar um tutor *online* para interação com os alunos. Esse posicionamento tem o intuito de suprir a distância do professor e oferecer suporte para que o participante consiga evoluir com autonomia na execução dos desafios (GOMES, 2017).

O material didático proposto exigiu recursos tecnológicos, organizacionais (recursos e atividades do *Moodle*) e complementares (*sites* externos), tais como: Jogos *online* (*Mysteryville*, *Trace Effects*, *Mission*), redes sociais (*Facebook*), buscador (*Google*), avatar (*Voki*). No Desafio 4, da Figura 3, é possível identificar esses recursos.

Além disso, ao elaborarmos o MDD, recorremos ao uso de vídeos (*YouTube*, *Screencast Matic*), áudios (gravador Mp3), videoaulas e tutoriais, ferramenta de captura (*PrintScreen*, *Paint*), ferramenta de autoria do professor (Elo), página pessoas *online* (pesquisadores), cursos gamificados (Lingualeo e Duolingo), plataformas (*Class lab games*, *Educational games*, *Clic Jogos*), entre outros tantos, a fim de criar novos recursos contendo novos conteúdos para conectar externamente ao curso.

Ao avaliar o uso desses recursos constatamos que 100% dos participantes *concordaram plenamente* com a organização oferecida no curso. Essa postura é extremamente importante para que os participantes deem significação, ou seja, destinem *relevância* ao curso. Assim, julgamos que a adoção desses RT pode deixar a plataforma mais interativa e atrativa para cursos que adotem o *design* com *gamification* (GOMES, 2017).

REDE DE CONEXÕES PERIFÉRICAS

A rede de conexões periféricas é, também, uma tentativa de deixar o *Moodle* mais interativo e interconexo, ou seja, favorecer a navegação na plataforma, bem como facilitar acessos externos à internet. Essa rede é composta de dois sistemas de fluxos, o vertical (linear) e o interligado por conexões ramificadas (não linear). O primeiro possibilita o deslocamento linear de cima para baixo e de baixo para cima no *Moodle*, caracterizando-se no movimento tradicional na plataforma, veja a Figura 4. O segundo permite a navegação não linear ou aleatória, tanto no *Moodle* quanto na internet, facilitada por *links* e guiada pela narrativa (GOMES, 2017).

Figura 4 - Rede de conexões periféricas



Fonte: Banco de dados do NuPEAD.

O fluxo vertical guia o movimento das ações dos participantes de forma sequencial (linear) e ordenada da primeira até a última fase ou vice-versa, interface a interface. A vantagem do fluxo vertical é a oportunidade do professor estabelecer uma sequência ordenada dos conteúdos, estipulando um determinado controle sobre as ações dos participantes. Já a desvantagem desse fluxo é a falta de agência (controle) por parte do participante. Entendemos como agência a definição de Gee (2005), ou seja, os participantes têm o total sentido de controle e propriedade do que estão fazendo no curso (GOMES, 2017).

Em contrapartida, estabelecemos um segundo fluxo que é interligado por conexões ramificadas seguindo as opções do próprio participante, as quais são otimizadas via *links* ou *hiperlinks* com o apoio da Internet. No fluxo interligado os participantes, dentro das fases, têm o livre arbítrio de escolher seus próprios caminhos ou ações de acordo com suas necessidades ou vontade, não somente no âmbito *Moodle*, mas também fora dele, na Internet. A vantagem desse fluxo consiste na capacidade do participante ter o sentido de controle e propriedade do que está fazendo (agência), tendo em vista que é importante para a motivação a opção de escolha, o poder de decisão e o sentido de realizar algo como pretendo ou desejo, tal como é vivenciado quando esse participante está jogando (GOMES, 2017).

Como desvantagem para o professor é a perda do senso de controle, tendo em vista que os movimentos (navegação) na Internet são divergentes (de um para vários), a partir do momento que acessamos uma interface, estamos expostos a uma série de outros endereços (URLs) (GOMES, 2017).

Nessa experiência prática, procuramos testar uma nova possibilidade de acesso ao conteúdo, utilizando a rede de conexões periféricas com o uso do fluxo vertical ou interligado por conexões ramificadas. Ao investigarmos se os participantes realizaram os desafios de forma ordenada ou aleatória, constatamos que 60% realizaram de forma *ordenada, como se apresenta na plataforma* e 40% *preferiram a forma aleatória*, de acordo com o propósito do participante.

É oportuno salientar que qualquer fluxo poderia ser adotado para deslocar no *Moodle*, contudo, entendemos que os participantes são professores experientes e talvez o novo, o diferente, traga alguma inquietação, preferindo utilizar a navegação já consolidada e linear. Agora, ante uma postura de uso de jogos e seus elementos de *design* no ensino é muito importante que o professor esteja disposto a ver novas formas de entender o mundo (virtual/real), de se arriscar, perder e vencer, se submeter a regras, dialogar e buscar ajuda, entre outros. Entendemos, com isso, que os jogos são dinâmicos e a cada ação temos uma reação e assim sucessivamente (GOMES, 2017).

As atividades no *Moodle* foram ofertadas como um todo, sendo que todas as fases, com exceção do desafio de ouro (última tarefa), foram abertas como um bloco único. Esse tipo de abertura exige que o professor a elaboração de módulos (fases) independentes, ou seja, cada módulo conteve o suporte teórico para o participante realizar seus desafios.

Com isso, foi primordial identificar dados de aceitação ou não dessa proposta e, por meio do questionário avaliativo, constatamos que apesar dos 57% de aprovação (29% *propiciou clareza e economia de tempo* e 28% *contribuiu na execução dos desafios*) os outros 43% nos deixaram reflexivos quanto sua aplicabilidade (29% *dificultou a execução dos desafios* e 14% *estava bom, mas não julgo importante*) (GOMES, 2017).

Diante desses resultados, encontramos duas possibilidades: a primeira foi evidenciar que houve aceitabilidade da rede de conexões periféricas e a segunda é que necessitamos de novas aplicações, inclusive, utilizando outras temáticas, nesse formato para sanar dúvidas sobre a abertura do conteúdo, a fim de diagnosticar se foi uma situação esporádica ou se persiste como um problema a ser resolvido (GOMES, 2017).

SISTEMA DE GAMIFICATION

O sistema de *gamification* engloba o uso dos elementos intrínsecos e extrínsecos do *design* de jogos, ou seja, aquelas sensações que são sentidas durante o ato de jogar (alívio do estresse, emoção, satisfação, cooperação, colaboração, cognição) e aquelas que são visíveis ou identificáveis no jogo (narrativa, pontos, medalhas, títulos, tabela de pontuação, entre outros) (GOMES, 2017).

Para implementar um sistema de *gamification* na plataforma *Moodle*, sugerimos que se crie uma narrativa que permeie e guie todo curso, pense na estrutura do curso como se fosse um jogo, aproxime o máximo possível o vocabulário do curso com as terminologias usadas nos jogos, por exemplo: unidade/fase; atividades/desafios; objetivos/metast; entre outros. Seja criativo, estabeleça regras, siste-

ma de recompensas com bonificações pelo êxito, estimule e promova a cooperação, colaboração e o altruísmo. Lembrando que o Moodle possui um sistema de *gamification*, porém é limitado e necessita ser melhorado, para atender as necessidades que o sistema exige (GOMES, 2017).

Quanto à avaliação do uso do sistema de *gamification* como um todo (elementos intrínsecos e extrínsecos), verificamos que 40% dos participantes afirmaram que serviu para *motivar*, 40 % destacam que foi útil para *estimular* e 20% indicam que contribuiu para *engajar* os participantes (GOMES, 2017). Ao verificarmos a relevância do sistema de *gamification* para o *design* de um curso, os participantes informaram que com essa estratégia se sentiram *engajados* (40%); *muito confiantes* (40%) e *confiantes* (20%). Acreditamos que é por se sentirem assim que, muitas vezes, os participantes ao realizarem os desafios demonstraram motivação, relevância e persistência diante das dificuldades de superar um desafio.

Nessa mesma análise, podemos sintetizar três motivos relevantes na aplicabilidade do curso, os quais estão registrados no Quadro 1:

Quadro 1 - Motivos relevantes na aplicabilidade do curso

Relevância na aplicabilidade	Comentários
O curso como fonte geradora de conhecimentos	- <i>Tudo o que hoje sei sobre esse universo é oriundo do curso</i> (Participante #A3#); - <i>Aprendi muito com a realização do curso</i> (Participante #C3#); - <i>Conseguí visualizar as diferentes possibilidades de aulas diferentes</i> (Participante #D3#);
O curso como fonte de interação e reflexão sobre a temática <i>games</i> e <i>gamification</i>	- <i>Eu já possuía um certo conhecimento sobre aprendizagem baseada em games e gamificação, mas sempre é bom refletir com outras pessoas e observar outros pontos de vista</i> (Participante #B3#);
O curso como fonte de esclarecimento e nivelamento de conhecimento	- <i>Como afirmei, tinha uma ideia distorcida do que era gamification, ligava sempre ao uso de jogos, mas o conceito é mais ampliado</i> (Participante #E3#).

Fonte: Banco de dados do NuPEAD.

Concluimos que esses três motivos relevantes para a aplicabilidade (Quadro 1) são impulsionados pela motivação intrínseca, ou seja, aquela que está relacionada ao conhecimento, à autonomia e a satisfação pela própria aprendizagem (GUIMARÃES, 2004). Por fim, com esses dados identificamos às contribuições que a associação de *gamification* proporcionou aos processos de ensino e de aprendizagem no curso a distância (GOMES, 2017).

Na tentativa de obtermos dados que comprovem a satisfação dos participantes, perguntamos como se sentiam ao frequentarem o curso de *design* com *gamification*, obtivemos como resposta 100% *muito motivados*. Com relação ao identificador do índice de satisfação pelo uso de teoria e aplicação prática, novamente todos os participantes afirmaram positivamente que o curso atendeu as expectativas.

Ao analisarmos os dados do Quadro 2, é possível interpretar que além do reconhecimento do esforço de cada participante, eles se motivaram de duas maneiras ao superarem os desafios, as quais são:

Quadro 2 – Instrumentos de motivação durante o curso

Instrumentos de motivação	Comentários
Motivados pelo <i>feedback</i> com reforço positivo do tutor/professor	- <i>Em todas as tarefas completadas, a partir dos comentários do tutor</i> (Participante #A3#); - <i>Quando eu enviava as atividades, logo recebia a resposta motivadora</i> (Participante #D3#); - <i>Nos retornos do tutor</i> (Participante #E3#);
Motivados pela conquista dos elementos extrínsecos	- <i>A partir das medalhas</i> (Participante #B3#); - <i>Quando vi minha pontuação, me senti motivada a realizar os demais desafios</i> (Participante #C3#).

Fonte: Banco de dados do NuPEAD.

Em todas as modalidades de ensino, o *feedback* é muito importante, porém no ensino a distância ele é primordial, na elaboração do material didático procuramos implementar um sistema que atendesse às necessidades dos participantes. Diante dessa exposição, procuramos identificar o posicionamento dos participantes nos dados do questionário avaliativo (Q3B). Nesse sentido, evidenciamos que todos os participantes receberam *feedback* na execução de seus desafios, sejam eles pelo tutor ou pelo sistema de *gamification* (GOMES, 2017).

Na avaliação, procuramos identificar se o *design* com *gamification* do curso chamou a *atenção* dos participantes, conforme questionário avaliativo (Q3B) a troca de vocabulário comum de conteúdos didáticos por terminologias empregadas nos jogos digitais, tais como: a substituição de unidades por fases; questionamento por desafios; entre outros. Com isso, 100% dos investigados apontaram *sim* que essa terminologia de jogos chamou a *atenção*, as justificativas seguem abaixo:

- <i>Achei interessante essa metalinguagem dos jogos aplicada à educação.</i> (Participante #A3#);
- <i>Achei interessante porque o curso foi inspirado nos elementos de gamificação e isso ajuda na estruturação dos conteúdos/desafios e os feedbacks foram fundamentais para a regulagem da Aprendizagem e reflexão sobre o uso dos games no ensino de línguas.</i> (Participante #B3#);
- <i>Sim, em vários momentos, o que me motivou foi ver as medalhas e a pontuação.</i> (Participante #C3#);
- <i>O design estava ótimo.</i> (Participante #D3#);
- <i>Sim, entretanto, em muitos momentos, me perdia, mas consegui chegar ao final sem problemas maiores.</i> (Participante #E3#).

O Participante #E3# sentiu dificuldades, contudo persistiu e conseguiu solucionar o problema, aqui segundo Engermann (2010), podemos observar que mesmo com a dificuldade o participante se *motivou*, ou obteve *confiança*, para concluir seu desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir a experiência investigada por meio de um estudo de

caso, o qual buscou explorar os elementos de *design* de jogos em um curso ofertado na modalidade a distância. Para isso, apresentamos o Modelo Sistemático *Design com Gamification (Me-SIGA)* para cursos *online* composto por cinco etapas distintas, as quais são: concepção de linguagem; conteúdos didáticos; rede de conexões periféricas e recursos tecnológicos, sistema de *gamification*.

A representação constitutiva desse *design* engloba as cinco categorias que envolvem o modelo, procurando representar uma rede de conexões acionadas por *links* e *hiperlinks*, interligadas por nós que conectam conteúdos, pontos, medalhas, desafios, *feedback*, títulos, abordagem, textos, ideologias, videoaulas, vídeos, no *Moodle* ou na internet.

Os resultados indicam que esse modelo é uma opção diferenciada e inovadora para professores aplicarem no *design* de curso a distância, tendo em vista que adota elementos de jogabilidade que atraem os jovens e adultos, além de ficar comprovado na pesquisa que esse *design* pode estimular, engajar e motivar os participantes na execução de tarefas em cursos *online*.

Essa afirmação é sustentada pelo fato do *design* com *gamification* ter chamado a atenção dos participantes; os conteúdos disponibilizados foram relevantes para esses participantes no sentido de uso em contexto profissional; durante os processos de ensino e aprendizagem os participantes apontaram que evoluíram seus conhecimentos, demonstrando confiança nas dificuldades, e, muitas vezes, geradas pelo *feedback* positivo do tutor. Além disso, os participantes se sentiram satisfeitos com o curso e conteúdos utilizados, bem como, se sentiram valorizados a cada superação de desafio.

No mapeamento para a revisão da literatura, encontramos produções que foram muito importantes para a elaboração do *design* com *gamification*. Presenciamos muitos pesquisadores abordando conceitos teóricos para o uso de elementos de *design* de jogos digitais em cursos, poucos são os estudos com propostas de aplicabilidade prática de *gamification* para o ensino de línguas. Esperamos que nossa proposta contribua para exemplificar a relação entre teoria e prática.

Por fim, o Me-SIGA para cursos *online* não é algo estanque e acabado, é, sobretudo, um estudo recente e uma tentativa de oferecer aos professores com visão inovadora a possibilidade de implementar em seu contexto profissional um *design* de curso que promova o engajamento e desperte a motivação de seus alunos, tornando a aprendizagem mais significativa, atrativa e prazerosa em detrimento a visão tradicional de ensino, a qual os alunos julgam enfadonhas, cansativas e ultrapassadas para o contexto atual.

REFERÊNCIAS

ALLEN, M. *Creating Successful e-Learning: A rapid system for Getting It Right First Time, Every Time*. São Francisco: Pfeiffer. 2006.

BRAGA, D. B. Aprendendo a ler na rede: de material didático para aprendizagem autônoma de leitura em inglês. IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 1999.

BUSARELLO, R. I. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/PimentaCultural/ebook-gamification-principios-e-estrategias>>. Acesso em: 24 out.2017.

DETERDING, S.; KHALED, R.; NACKE, L. E.; DIXON, D. Gamification: toward a definition. In: *GAMIFICATION WORKSHOP PROCEEDINGS*, CHI 2011, Vancouver, BC, Canadá, May. 2011b. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. E. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In: *PROCEEDINGS OF MINDTREK 2011*, New York: ACM Press, p. 9-15, 2011a. Disponível em: <http://dl.dropboxusercontent.com/u/220532/MindTrek_Gamification_PrinterReady_110806_SDE_accepted_LEN_changes_1.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2013.

ENGELMANN, E. *A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação: Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2010>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

ERENLI, K. The impact of Gamification: Recommending Education Scenarios. *International Journal Emerging Technologies in Learning – iJET*, v. 8, Special Issue 1: ICL2012, Jan. 2013. Disponível em: <<http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/2320/2458>>. Acesso em: 24 out. 2016.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B. Design instrucional contextualizado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2004. *Anais eletrônicos...* Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2013.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. 1. ed. São Paulo: Pearson Editora, 2008.

GEE, J. P. Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum*, v. 85, n. 2, p. 33-37, 2005. Disponível em: <http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2013.

GOMES, A. F. *Material didático digital, games e gamification: conexões no design para implementação de cursos online*. 2017, 209 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria, RS, 2017.

GOMES, A. F.; REIS, S. C. Jogos digitais e o ensino de línguas: orientações práticas para a produção de material didático digital complementar. *The Especialist* – PUC/SP, 2018 (Prelo).

GUIMARÃES, S. E. R. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. (Org.). *Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

HALLIDAY M.A.K. Part A. In: M.A.K. HALLIDAY; R. HASAN (eds.), *Language, context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press, 1989, p. 3-49.

KELLER, J. M. *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York: Springer, 2010.

KELLER, J. M. How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS

model approach. VII SEMANARIO, Santiago, Cuba, *Anais...* Santiago, February. 2000. Disponível em: <<http://apps.fischlerschool.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/itde8005/weeklys/2000-Keller-ARCSLessonPlanning.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2 ed. rev. Pelotas: Educar, 2008.

LENCASTRE, J. A. Educação on-line: análise e estratégia para criação de um protótipo. In: BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. (Org.). *Educação on-line: conceitos, ferramentas e aplicações*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 129-138.

LOPES, R. A.; TODA, A. M.; BRANCHER, J. D. Um estudo preliminar sobre conceitos extrínsecos e intrínsecos do processo de Gamification. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 23, p. 164-173, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/288854447_Um_estudo_preliminar_sobre_conceitos_extrinsecos_e_intrinsecos_do_processo_de_Gamification>. Acesso em: 24 out, 2015.

NEVES, M. F.; CENTENO, C.; ORTH, M. A.; FRUET, F. S. O.; OTTE, J. Design educacional construtivista: O papel do design como planejamento na educação a distância. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED 2012) e ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EnPed 2012), São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf - UFRGS, 2011.

REIS, S. C. *A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância*. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Unicamp: Campinas, 2004.

REIS, S. C. *Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre o ensino de inglês mediado por computador*. 2010. 266 p. Santa Maria, RS. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. In *Calidoscópico* (Online), v. 12, p. 367-379, 2014.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. A produção de jogos sérios interdisciplinares na universidade: novos desafios e possibilidades para o ensino da linguagem. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 141-166, 2015.

REIS, S. C. Ensino de Língua Inglesa por meio de jogos digitais na universidade: uma proposta de construção. In: TOMITICH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (Org.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis, SC: LLE/PPGI/UFSC, 2017a. p. 77-120.

REIS, S. C. Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de podcast: relatando uma experiência com alunos do Ensino Fundamental. *Veredas online*, v. 21, n. 1, 2017b, p. 180-201.

RIBEIRO, A. S. M. Design e redesign de curso online na perspectiva da Teoria da Atividade. *Polifonia*, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 59-86, jan./jul., 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/567>>. Acesso em: 24 out, 2016.

SILVA, C. H.; DUBIELA, R. P. Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS. In: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATTISTA, C. R.; VANZIN, T. (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 143-165.

VYGOSKY, L. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fonte. 1998.

Adilson Fernandes Gomes

Universidade federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: adilson.fernandesgomes@gmail.com

Susana Cristina dos Reis

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM/UFSM) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM)

E-mail: susireis@cead.ufsm.br

Enviado em 10/02/2018.

Aceito em 30/03/2018.