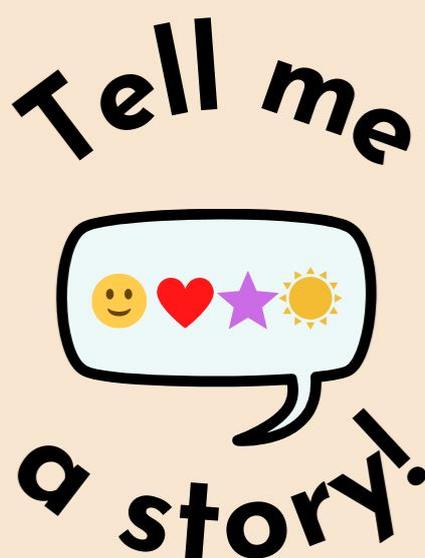


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO  
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

**Ana Paula Viana Dias Cruz**



***TELL ME A STORY!:*** JOGO DE CARTAS DIGITAIS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA  
INGLESA NO ENSINO SUPERIOR



BELÉM-PARÁ  
2022

**Ana Paula Viana Dias Cruz**

***TELL ME A STORY!:* JOGO DE CARTAS DIGITAIS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA  
INGLESA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Linha de pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES)

Orientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo

BELÉM-PARÁ  
2022

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

C955t

Cruz, Ana Paula Viana Dias

*Tell me a story!*: jogo de cartas digitais para o desenvolvimento da comunicação oral em língua inglesa no Ensino Superior /Ana Paula Viana Dias Cruz. - 2022.

175 f. + 1 caderno do produto.

Orientador: Profº. Drº. Marcus de Souza Araújo. — Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2022.

Acompanhado do caderno: “Caderno do produto educacional *Tell me a story!*”.

1. Ensino. 2. Língua Inglesa. 3. *Design thinking*. 4. *Game design*. 5. Jogo de cartas digitais.

I. Título. II. Título: Caderno do produto educacional *Tell me a story!*

CDD. 371.102

---

**Ana Paula Viana Dias Cruz**

***TELL ME A STORY!:* JOGO DE CARTAS DIGITAIS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA  
INGLESA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES)

Orientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo

RESULTADO: ( ) APROVADO ( ) REPROVADO

DATA: / /

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo (Orientador – PPGCIMES/UFPA)

---

Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons (Examinadora externa - FFLCH/USP)

---

Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda (Examinadora interna - PPGCIMES/UFPA)

BELÉM-PARÁ

2022

À UFPA que me orienta pelo caminho da  
educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que tantas vezes me guiou nas escolhas da vida pessoal, acadêmica e profissional ao longo de minha jornada no mestrado, me ensinando a seguir minha intuição à favor da criatividade.

Ao Professor Dr. Marcus de Souza Araújo, meu orientador querido, pelo seu senso de humor no momento de me impulsionar a vencer meus medos. Sua postura incentivadora me ajudou a trilhar o caminho da pesquisa científica.

Aos professores do PPGCIMES, especialmente, à Professora Dr<sup>a</sup>. Fernanda Chocron Miranda, à Professora Dr<sup>a</sup>. Marianne Kogut Eliasquevici, à Professora Dr<sup>a</sup>. Netília Silva dos Anjos Seixas, à Professora Dr<sup>a</sup>. Suzana Cunha Lopes, à Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Ataíde Malcher, à Professora Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Orofino Lucio e ao Professor Dr. Sandro Adalberto Colferai que tornaram possível o meu sonho de ser mestre em meio à uma pandemia. Eu confiei em vocês de olhos fechados e mente aberta! Gratidão!

À Professora Dr<sup>a</sup>. Lídia Holanda Alcantara por ter me acolhido durante a disciplina Língua Inglesa II, tornando possível meu estágio docente, a idealização e prototipagem de meu produto. Você tem uma energia positiva e uma empatia que tornou este desafio mais leve.

Aos alunos da disciplina Língua Inglesa II que me ajudaram a relembrar tantos sonhos que almejei na graduação e que agora são reais.

À Universidade Federal do Pará, à Faculdade de Letras (FALE) e à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) por me tornarem quem sou. Respeito imensamente o ensino público e desejo que muito mais pessoas tenham a mesma oportunidade que sigo trilhando.

A equipe de gestão, de coordenação e de professores do Centro de Educação Montessoriana do Pará (CEMP) por me apoiarem sempre que precisei flexibilizar o horário de trabalho durante o mestrado. Minha aprendizagem ao longo destes dois anos seguiu dando frutos para levar conhecimento à esta comunidade escolar.

À minha avó Terezinha Viana, à minha mãe Mirtila Viana e ao meu irmão André Luiz Viana por tantas vezes compreenderem minha ausência nos almoços em família. A paciência e carinho de vocês me deram força na abdicação. Amo vocês.

Ao meu marido, Marcelo Henrique da Silva Cruz, pela sua *expertise* de jogador estratégico que me ajudou a pensar na mecânica do meu jogo, ora concordando, ora discordando de minhas ideias. Em ambas as situações, você me ajudou a pensar grande!

À minha sogra, Professora Ma. Nazaré Cruz, pelas orientações acadêmicas durante alguns cafés da tarde.

Às minhas amigas que foram compreensivas quando precisei ficar ausente de nossos encontros. O carinho de vocês alimenta meu viver.

Ao meu pai, Euclides Dias Júnior (*In memoriam*), pelo incentivo à leitura em minha tenra idade. Saudades!

À minha avó, Gracil Maciel Guimarães, pelas orações em meu nome para que eu chegasse bem da faculdade. Saudades!

Ao meu avô, Raimundo Soares Viana (*In memoriam*), por ter sido meu “Avôhai”. Saudades!

Ao meu sogro, Paulo Sérgio Cruz (*In memoriam*), pela amorosidade de sempre. Saudades!

## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo apresentar o processo de elaboração do jogo de cartas digitais *Tell me a story!*, fruto do Mestrado Profissional em Ensino do Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Este jogo consiste em um recurso de desenvolvimento da comunicação oral de alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, ou de outros contextos educacionais, como a educação básica. A pesquisa tem como bases metodológicas o *Design Thinking* (CAVALCANTI; FILATRO, 2016) e o *Game Design* (ROLLING; ADAMS, 2003; MITGUTSCH; ALVARADO, 2012; SCHELL, 2015) e apresenta uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Foi realizada na disciplina *Língua Inglesa II*, do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da UFPA, *campus* Belém, durante o ensino remoto emergencial. Os participantes da pesquisa foram 20 (vinte) alunos, dos quais apenas 3 (três) completaram todas as etapas do desenvolvimento do jogo. A validação do produto educacional (jogo) foi realizada pelo Painel de Especialistas, constituído por duas especialistas convidadas com experiência em elaboração de material didático para ambientes virtuais de aprendizagem e em ensino-aprendizagem em língua inglesa, sendo cada uma experiente em uma das áreas relacionadas aos critérios propostos. As fases de teste e validação mostraram que o produto educacional *Tell me a story!* diminuiu a tensão da comunicação na língua por meio da ludicidade, característica eminente dos jogos; favoreceu o desenvolvimento de vocabulários relacionados ao cotidiano, encorajando, assim, os discentes a se comunicarem oralmente sobre assuntos familiares; promoveu a interação entre discentes de diferentes habilidades linguísticas; e permitiu aos discentes serem protagonistas de suas aprendizagens em Língua Inglesa, incentivando a autonomia e tomada de decisões sobre suas estratégias no jogo, além de a construção de suas narrativas orais na língua-alvo. Sendo assim, esta pesquisa e o produto educacional dele derivado contribui com professores de língua inglesa em formação e em serviço, e de outros contextos educacionais, que almejam elaborar e aplicar jogos digitais em sala de aula por meio do *Design thinking* e *Game design* para o desenvolvimento da comunicação oral na língua-alvo. Nessa direção, o potencial de criar alternativas educacionais e pedagógicas pertence a todos os educadores.

**Palavras-chave:** Ensino. Língua Inglesa. *Design thinking*. *Game design*. Jogo de cartas digitais.

## ABSTRACT

This thesis aims to develop the game Tell me a story! as the Professional Master's project in Teaching in Creativity and Innovation in Higher Education Methodologies Graduate Program at Federal University of Pará (UFPA). This digital game is a resource that aims to foster oral communication of either English students from English Language and Literature Courses or other educational contexts, such as basic education. The research has its methodological foundation in Design Thinking approach (CAVALCANTI; FILATRO, 2016) and Game Design approach (ROLLING; ADAMS, 2003; MITGUTSCH; ALVARADO, 2012; SCHELL, 2015) and it presents a qualitative, exploratory and descriptive approach. It was carried out in the Língua *Inglesa II* course, in the English Language and Literature Course at Federal University of Pará, Belém campus, during remote teaching format. The research participants were 20 (twenty) students, of which only 3 (three) of them completed all the stages of the game development. The educational product (game) was validated by a Panel of Experts, which was composed of two invited experts on instructional material development for virtual learning environments and on English Language Learning and Teaching. Each of them has experience in one of the fields applied in this study as the validation criteria. From the testing and validation stages, Tell me a story! showed to decrease language communication tension due to its playful features; it fostered vocabulary related to everyday life, thus encouraging students to communicate orally about familiar subjects; it promoted the interaction between students of different language skills; and it allowed students to be protagonists, autonomous and decision-makers about their own strategies in the game and in their oral narrative building. Thus, this master's thesis and the educational game developed from it contribute to pre-service and in-service English teachers and teachers from other educational contexts, who aim to design and apply digital games in their classroom through *Design thinking e Game design* due to foster oral communication in the target language. In this sense, the potential to create educational and pedagogical alternatives belongs to all educators.

**Keywords:** Teaching. English. Design thinking. Game design. Digital card game.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Referencial teórico da pesquisa .....	21
Figura 2 - Modelo de criatividade de Csikszentmihalyi.....	24
Figura 3 - Modelo dos 5A's proposto por Glaveanu .....	27
Figura 4- Modelo de Game Design proposto por Rollings e Adams .....	33
Figura 5 - Modelo de Game Design proposto por Schell.....	35
Figura 6 - Momentos de curvas de interesse pela experiência do jogo .....	37
Figura 7 - Versão <i>Where in the Google Earth is Carmen Sandiego?</i> .....	38
Figura 8 - Modelo de Avaliação de Design de Jogos Sérios .....	40
Figura 9 - A roda pedagógica .....	49
Figura 10 - Processo de design segundo a IDEO .....	54
Figura 11 - Os três critérios do Design Thinking .....	55
Figura 12 - Aplicações do Design Thinking na educação .....	56
Figura 13 - Etapas do Design Thinking aplicado à educação por Cavalcanti e Filatro (2016) ..	57
Figura 14 - Livros didáticos Touchstone 1 e Touchstone 2 .....	64
Figura 15 - Instrumentos de geração de dados .....	68
Figura 16 - Exemplo de ficha What? How? Why?.....	74
Figura 17 - Frame da ferramenta Need Finding .....	77
Figura 18 - Picturing the class needs .....	79
Figura 19 - <i>Persona</i> da turma .....	79
Figura 20 – Ferramenta de perguntas <i>How Might We...?</i> .....	80
Figura 21 - Página principal de Tabletopia .....	82
Figura 22 - Recursos visuais com vocabulário do jogo <i>Tell me a story!</i> .....	83
Figura 23 - Sequência de cartas do participante Pedro.....	84
Figura 24 – O dado na mesa digital .....	89
Figura 25 -Tabuleiros do jogo <i>Tell me a story!</i> .....	89
Figura 26 - Guia rápido de como usar o Tabletopia – parte 1 e 2 .....	90
Figura 27 - Manual do <i>Tell me a story!</i> .....	91
Figura 28 - Ícones para escolha da cor dos jogadores .....	103
Figura 29 - Contador de pontos no tabuleiro .....	105
Figura 30 - Atalho de ajuda com funções gerais da plataforma Tabletopia em inglês.....	117
Figura 31 - Representação das curvas de interesse no jogo <i>Tell me a story!</i> .....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis Comuns de Referências segundo o QCERL .....	16
Quadro 2 - Algumas lentes (perspectivas) sobre a criação de jogos propostas por Schell.....	34
Quadro 3 - Alguns questionamentos sobre o desenvolvimento de jogos sérios.....	42
Quadro 4 - Correspondência entre os critérios do Design Thinking e os Parâmetros do Pós Método.....	59
Quadro 5 - Caráter da pesquisa e as etapas do Design Thinking.....	62
Quadro 6 - Conteúdos que inspiraram as cartas do <i>Tell me a story!</i> .....	65
Quadro 7 - Discentes participantes do processo de teste do jogo <i>Tell me a story!</i> .....	67
Quadro 8 - Artigos e dissertações sobre uso de jogos na aprendizagem de inglês.....	70
Quadro 9 - Descrição dos alunos sobre o ambiente de pesquisa .....	75
Quadro 10 - Necessidades apontadas pelos alunos .....	78
Quadro 11 - Sugestões e alterações no jogo .....	85
Quadro 12 - Resumo das semanas de aplicação do <i>Design thinking</i> .....	86
Quadro 13 – Apresentação das cartas do <i>Tell me a story!</i> .....	94
Quadro 14 – Perfil dos avaliadores do painel de especialistas .....	110
Quadro 15 - Questionário aos Especialistas .....	112
Quadro 16 - Matriz atual de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa .....	124
Quadro 17 - Matriz de avaliação da história.....	126
Quadro 18 – Percepções da Pesquisadora e Especialistas sobre a apresentação do jogo.....	127
Quadro 19 – Percepções das Especialistas e a concepção final do jogo .....	131

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 O papel comunicativo da criatividade.....</b>	<b>22</b>
2.1.1 Modelo de criatividade de Csikszentmihalyi .....	24
2.1.2 O modelo dos 5 A's da criatividade de Glaveanu .....	25
<b>2.2 Game design e o desenvolvimento de jogos sérios.....</b>	<b>29</b>
2.2.1 Modelos conceituais de <i>Game Design</i> .....	32
2.2.2 Jogos sérios: o contexto e o Modelo de Avaliação de <i>Design</i> de Jogos Sérios .....	38
<b>2.3 Pedagogia do Pós-método.....</b>	<b>43</b>
<b>2.4 Design Thinking: o percurso teórico .....</b>	<b>51</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 Caracterização metodológica .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2 Contexto da Pesquisa .....</b>	<b>63</b>
<b>3.3 Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>66</b>
<b>3.4 Instrumentos de geração de dados .....</b>	<b>68</b>
<b>3.5 Aplicação do <i>Design Thinking</i>.....</b>	<b>69</b>
3.5.1 Fase de compreensão do problema.....	69
3.5.1.1 Estado da arte: compreendendo o problema .....	69
3.5.1.2 Compreendendo o problema in loco .....	73
3.5.2 Fase de projeção de soluções.....	80
3.5.3 Fase de prototipagem .....	82
3.5.3.1 Protótipo .....	82
3.5.3.2 Teste .....	83
<b>4 O JOGO TELL ME A STORY!.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1 Componentes do jogo.....</b>	<b>88</b>
4.1.1 Dado .....	88
4.1.2 Tabuleiros.....	89
4.1.3 Guia rápido de como usar o <i>Tabletopia</i> .....	90
4.1.4 Manual do <i>Tell me a story!</i> .....	90
4.1.5 Cartas.....	93
<b>4.2 Modo de jogar .....</b>	<b>103</b>

4.2.1 A preparação para o jogo .....	103
4.2.2 A contação da história .....	104
<b>4.3 Variação do jogo: uma alternativa .....</b>	<b>105</b>
<b>5 PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>108</b>
<b>5.1 O Painel de Especialistas .....</b>	<b>108</b>
<b>5.2 Análise da percepção do Painel de Especialistas.....</b>	<b>111</b>
5.2.1 Controle sobre as informações contidas no jogo e a interatividade .....	116
5.2.2 O engajamento e a narrativa .....	118
5.2.3 Personalização .....	120
5.2.4 O propósito e a produção oral .....	120
5.2.5 Matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa.....	122
5.2.6 A matriz de avaliação da história .....	125
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

“Sob muitos pontos de vista, viver é ao mesmo tempo aprender e curiosar. Coisa que, ao que me parece, só é possível realizar com intensa fruição e prazer. Envolver algo em nossa criatividade significa circumvivenciar (*periengein*) esse algo numa explosão nova de formas”.

(ASSMANN, 2004, p.203).

Esta dissertação de mestrado profissional está inserida na linha de pesquisa Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES) do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará. Como egressa de dois cursos de graduação nesta mesma instituição - Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa (2007-2013) e Licenciatura em Letras-Língua Inglesa (2014-2018) – senti-me motivada em realizar uma pesquisa com a finalidade de conceber um produto educacional voltado ao ensino e à aprendizagem de inglês nesta universidade.

Sendo assim, criei um jogo de cartas digitais para desenvolver a habilidade comunicativa em inglês de graduandos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa. No contexto de distanciamento social provocado pela pandemia do COVID-19, este produto e a fase de aplicação de testes aconteceram de forma *on-line*, o que foi um grande desafio para mim, visto que eu nunca havia criado um jogo, principalmente, para o ambiente digital. Por este motivo, esta dissertação também é um relato sobre a experiência de criar um jogo digital pela primeira vez e uma tentativa de nortear professores com as principais características de jogos, para que tenha sucesso na criação de um.

Compreendo que jogos são atividades divertidas e engajantes que apresentam narrativas em mundos que podem ser fictícios (ou não), no qual os jogadores precisam seguir um conjunto de regras em busca da resolução de situações-problemas. Os jogos funcionam como “facilitadores sociais” (WHITTON, 2014, p. 53), que permitem às pessoas interagirem em um contexto em comum, principalmente, com o advento da Internet, que possibilitou o aumento de jogos *on-line* e de múltiplos jogadores.

Minha opção em criar um jogo de cartas digitais, o qual denominei *Tell me a story!*, se deu pelo potencial dos jogos de cartas em estimular a criação de estratégias (cada partida traz uma demanda progressiva de estratégias), apresentar problemas a serem solucionados, fomentar curiosidade e levantar hipóteses sobre as cartas e táticas do jogador oponente, avaliar erros, aperfeiçoar escolhas e promover experiências (SCHELL, 2015). Além disso, por ser um jogo

sério, o *Tell me a story!* tem o propósito de promover competências e habilidades dos jogadores (MITGUTSCH; ALVARADO, 2012).

Segundo Bahia (2016), os jogos sérios são elaborados para ensinar conteúdos em que haja a integração da experiência do jogo e da experiência de aprendizagem, tendo como objetivo desenvolver novas habilidades que exigem maior nível de raciocínio do jogador em contextos da vida real, além de provocar um impacto concreto na vida do jogador. São jogos que visam simular contextos práticos e proporcionar o treinamento de profissionais, permitir a tomada de decisão que envolvem riscos em situações críticas e motivar sujeitos de todas as idades a construir conceitos de temas específicos de maneira consciente (MACHADO *et al.*, 2010).

Quanto ao uso do jogo sério para desenvolver a habilidade comunicativa em inglês, refiro-me a competência em usar a língua-alvo de maneira apropriada, de acordo com o contexto em que o falante está imerso. O termo “competência comunicativa”, defendida por Hymes (1972), contrasta com a teoria de que um falante consegue se expressar, desde que tenha o conhecimento linguístico da sua própria língua, ou seja, o conhecimento fonológico, morfológico, semântico e sintático.

Para Hymes (1972), o contexto gramatical é apenas um construto de sua teoria comunicativa. De acordo com o autor, há quatro construtos basilares para que um falante se torne competente na comunicação: (1) ele precisa ter o domínio do conhecimento gramatical para produzir o que é formalmente possível na língua; (2) falar de acordo com o domínio que tem do tema em questão, viabilizando a comunicação; (3) saber o que é considerado apropriado de acordo com regras culturais e sociais em que está inserido; e (4) saber as ocorrências da língua pelos membros da comunidade.

Diante disso, decidi investigar a seguinte questão-foco: como o uso do jogo sério *Tell me a story!* pode auxiliar alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa a se expressarem oralmente em inglês de maneira comunicativa?

Para responder a esta questão-foco, apresento como objetivo geral: desenvolver um jogo de cartas digitais que fomente a comunicação oral em Língua Inglesa dos alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa.

Isso posto, os seguintes objetivos específicos foram elencados para a pesquisa:

- (a) aplicar ferramentas do *Design Thinking*, em colaboração com os graduandos, para identificar suas necessidades de aprendizagem;
- (b) conceber um jogo digital, utilizando elementos do *Game Design*;
- (c) aperfeiçoar a prática da comunicação oral em inglês dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa por meio do jogo; e

- (d) promover competências e habilidades linguísticas por meio da experiência de um jogo sério;

Destarte, como alternativa para solucionar a questão-foco da pesquisa, decidi aplicar duas metodologias de desenvolvimento de produtos e processos na elaboração do meu jogo: o *Design Thinking* e o *Game Design*. O *Design Thinking* é uma forma de pensar de maneira multidisciplinar, colaborativa para gerar soluções (produtos, serviços e experiências) baseadas nas necessidades de um indivíduo ou de um grupo deles (BROWN, 2017). Conforme aponta Cavalcanti e Filatro (2016), o *Design Thinking*, na perspectiva educacional, foi apresentado como uma abordagem de resolução de problemas e de estratégias de ensino aprendizagem, com enfoque nos estudantes em seus contextos de aprendizagem.

Por sua vez, o *Game Design* pode ser utilizado no Ensino Superior para fomentar competências e habilidades por meio da elaboração de jogos. Conforme salienta Rollings e Adams (2003), o *Game Design* é um processo criativo pelo qual se imagina e se desenvolve jogos com regras claras, com a criação de personagens e os papéis que devem desempenhar durante o jogo e os desafios que se desenrolam em narrativas.

Ainda trilhando o caminho para solucionar a questão-foco da pesquisa, também precisei realizar um diagnóstico para identificar quais seriam as maiores dificuldades de graduandos do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa na comunicação em inglês. A pesquisa diagnóstica apontou fatores inibidores como timidez, medo de errar e fatores linguísticos como pouco vocabulário na língua-alvo.

No Ensino de Língua Inglesa, como língua adicional, os jogos podem ajudar a desenvolver as competências destacadas no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (QCERL) (COUNCIL OF EUROPE, 2020), que é uma base comum utilizada por algumas universidades na Europa e também em outros países, tal qual no Brasil. Esta base de referências é utilizada, por exemplo, para orientar cursos, programas de ensino de línguas na elaboração de currículos, recursos didáticos e exames de proficiências.

Segundo o *Council of Europe* (2020), o QCERL descreve os Níveis Comuns de Referências que julgam ser essenciais para que os aprendentes de uma língua sejam capazes de se comunicar, como se pode observar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Níveis Comuns de Referências segundo o QCERL

(continua)

<b>Usuário proficiente</b>	C2 (Maestria)	É capaz de compreender praticamente todos os tipos de textos. É capaz de resumir informações de diferentes fontes escritas, refazer argumentos e relatos em uma apresentação coerente. É capaz de expressar espontaneamente, com muita fluência e precisão, diferenciando tons mais sutis de significado mesmo em situações mais complexas.
	C1 (Autonomia)	É capaz de compreender uma ampla variedade de textos longos, complexos e de reconhecer significados implícitos. É capaz de expressar-se fluentemente e espontaneamente sem muita busca aparente por expressões. É capaz de usar a língua de forma flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. É capaz de produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, mostrando o uso controlado de padrões organizacionais, conectores e dispositivos coesivos.
<b>Usuário Independente</b>	B2 (Vantagem)	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas em sua área de especialidade. É capaz de interagir com um grau de fluência e espontaneidade que torna possível a interação com os usuários da língua-alvo sem impor pressão a nenhuma das partes. É capaz de produzir um texto claro e detalhado em uma ampla gama de assuntos e explicar um ponto de vista sobre uma questão atual, dando as vantagens e desvantagens de várias opções.
	B1 (Limiar)	É capaz de compreender os pontos principais, quando é utilizada uma linguagem clara e estandardizada sobre assuntos familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações que podem surgir enquanto viaja por uma região onde a língua é falada. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. É capaz de descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

Quadro 1 - Níveis Comuns de Referências segundo o QCERL

(conclusão)

<b>Usuário elementar</b>	A2 (Elementar)	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. É capaz de descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1 (Inicial)	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. É capaz de apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Adaptado e traduzido do QCERL pela pesquisadora, 2021.

De acordo com o Quadro 1, os níveis A1 e A2 correspondem aos níveis inicial e elementar. O falante que se encontra nestes níveis possui uma proficiência baixa, sendo capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre si e participar de conversas breves sobre seu trabalho, por exemplo. Os níveis B1 e B2 correspondem aos níveis limiar e de vantagem. O falante que se encontra nestes níveis consegue manter a interação e começa a ver o mundo (pelo menos deveria!) sob uma nova perspectiva, sendo capaz de apresentar sua opinião e explicar um problema. Por fim, os níveis C1 e C2 correspondem aos níveis autonomia e maestria<sup>1</sup>. O falante que se encontra nestes níveis tem um repertório linguístico amplo para se comunicar de forma espontânea. É considerado fluente e compreende conotações no discurso, por exemplo.

Estas competências apresentadas pela QCERL corroboram com o compilado de aprendizagens destacadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> (BRASIL, 2017) que considera a aprendizagem da língua inglesa como necessária ao projeto de vida dos alunos do

<sup>1</sup> De acordo com o QCERL, o termo maestria “[...] não pretende sugerir a competência de um *falante nativo* ou *quase falante nativo*. O que se pretende é caracterizar o grau de precisão, adequação e facilidade com a linguagem que tipifica o discurso daqueles que foram aprendizes de grande sucesso.” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 37, traduzido pela pesquisadora).

<sup>2</sup> A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros precisam desenvolver progressivamente ao longo da educação básica.

ensino básico no Brasil. Aprender inglês, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 243), “[...] propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias”.

Visando a progressão de habilidades e competências proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) ao longo do ensino básico, espera-se que ao chegar no Ensino Superior, os estudantes brasileiros tenham desenvolvido sua habilidade comunicativa na língua inglesa. Porém, esta realidade ainda parece distante.

Em pesquisa realizada por Cruz (2017) com quatro professores de inglês dos segmentos de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, dois deles afirmaram que tiveram um curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa distanciado da língua em uso e uma imersão quase nula na língua, pois os docentes não davam aula em inglês. Duas outras professoras defenderam que aprenderam inglês devido aos cursos de idiomas, o que Cruz (2017) interpreta como algo negativo, uma vez que é no curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa que o sujeito vai se constituindo como professor.

Conforme Celani (2008), um desafio nos cursos de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa é que o enfoque feito pelas universidades se dá mais nos saberes disciplinares e menos no desenvolvimento de competências “[...] que o professor recém-formado vai encontrar na escola. Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula.” (CELANI, 2008, p. 39).

Em pesquisa realizada por Borges (2019) na UFPA, campus Belém (UFPA), quatro graduandos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa relataram sobre suas trajetórias de aprendizagem no que diz respeito à autonomização e motivações no estudo da língua. Eles afirmam ter iniciado o curso com limitações na oralidade em inglês, tais como: vocabulário restrito, vergonha e medo de falar em público e dificuldade na pronúncia, por terem ingressado na universidade com o nível básico de proficiência.

Borges (2019) expõe que duas graduandas se desmotivaram durante as aulas devido à incompatibilidade com a metodologia do professor, inclusive, uma delas trancou o curso no quarto semestre. Outra graduanda atribuiu o insucesso de sua aprendizagem também à metodologia do professor, mas houve o momento de reconhecer que sua aprendizagem não depende exclusivamente do docente. Os quatro participantes relataram outras influências na aprendizagem de inglês, tais como: problemas pessoais e falta de gestão de tempo, mas em sua maioria, buscaram estratégias autônomas para desenvolver a proficiência na língua. Para citar

algumas, estudaram de maneira colaborativa, participaram de projetos com falantes nativos, assistiram a filmes e ouviram músicas em inglês e interagiram via redes sociais na língua-alvo.

Importante mencionar que, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa (2010) da UFPA, *campus* Belém, os perfis dos alunos que ingressam no curso são variados. Há alunos proficientes na língua alvo, há aqueles que têm um nível elementar de proficiência na língua e há alunos que tiveram pouco ou nenhum contato com a língua. Por isso, são ofertadas cinco disciplinas de inglês (*Língua Inglesa I, II, III, IV e V*) nos cinco primeiros semestres do curso para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver a competência linguística em inglês. “É necessário, portanto, oferecer condições para que os alunos que pouco conhecem a LE [Língua Estrangeira] alcancem rapidamente o nível linguístico desejado para que possam ter um melhor aproveitamento na habilitação escolhida” (PP-FALEM, 2010, p. 16).

Frente a este cenário, a pertinência de minha pesquisa se dá por eu não ter encontrado produções científicas sobre o desenvolvimento de jogos digitais na área de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa no repositório da UFPA, no período de 2010 a 2021. Foram utilizados os descritores “jogos”, “jogos online”, “jogos digitais”, “jogos de cartas” e “aprendizagem baseada em jogos”. Sendo assim, a aplicação das cartas digitais para desenvolver a produção oral em inglês dos alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da UFPA será de grande relevância para a comunidade acadêmica.

Outra pertinência de minha pesquisa está no fator profissional que inclui a necessidade de contribuir de maneira prática com professores de Língua Inglesa. Os estudos sobre tecnologias no ensino de línguas não são novidade, mas quando se trata do uso de tecnologias em sala de aula, temos que fugir do senso comum. Conforme Leffa (2020), a utilização das tecnologias ainda se restringe ao uso instrumental, o que pode restringir as práticas em sala de aula aos velhos modelos de ensino do século passado, sem ressonância na aprendizagem dos alunos.

Diante das posições adotadas, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo este o capítulo introdutório em que a pesquisa é contextualizada, além de a pergunta norteadora e os objetivos geral e específico serem apresentados.

O segundo capítulo, intitulado “Fundamentação teórica”, está dividido em quatro subcapítulos. O primeiro subcapítulo, intitulado “o papel comunicativo da criatividade”, apresenta modelos de criatividade que levam em consideração aspectos socioculturais que influenciam na comunicação de ideias entre agentes envolvidos durante um ato criativo. O segundo subcapítulo, intitulado “*Game Design* e jogos sérios”, apresenta uma comparação de três modelos de *Game Design* que se complementam na elaboração de jogos sérios. O terceiro

subcapítulo, chamado “Pedagogia do Pós-método”, discorre sobre as macroestratégias e os parâmetros apresentados por Kumaravadivelu (2008) que fundamentam uma mudança de paradigma no ensino de Língua Inglesa. Por fim, o quarto subcapítulo, intitulado “*Design Thinking: o percurso teórico*”, apresenta um breve percurso teórico-histórico desta metodologia de desenvolvimento de produtos e processos que, segundo Cavalcanti e Filatro (2016), também pode ser aplicado como uma estratégia de ensino-aprendizagem e uma abordagem de inovação.

O terceiro capítulo, intitulado “O percurso metodológico”, apresenta a caracterização metodológica e do contexto da pesquisa, assim como a aplicação da metodologia do *Design Thinking* durante meu estágio supervisionado na disciplina *Língua Inglesa II* que resultou na concepção do jogo de cartas digital *Tell me a story!*. Apresento também a avaliação e contribuição do Painel de Especialistas como parte integrante da fase de prototipagem do jogo.

O quarto capítulo apresenta uma discussão sobre as percepções das especialistas convidadas para participar do Painel de Especialistas e as sugestões apresentadas que contribuíram para a validação e as modificações finais no desenvolvimento do jogo.

O quinto capítulo intitulado “O Jogo *Tell Me A Story!*”, descreve o jogo em si e suas regras de uso.

O último capítulo, por sua vez, traz reflexões sobre a pesquisa nas considerações finais com a retomada da pergunta norteadora e dos objetivos específicos traçados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os principais conceitos que balizam a presente pesquisa. A Figura 1 é uma representação deste referencial teórico.

Figura 1 - Referencial teórico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No primeiro subcapítulo, apresento uma discussão a respeito do papel da criatividade a partir da visão de Csikszentmihalyi (2014) e do modelo dos 5 A's de Glaveanu (2010). Também apresento diferentes definições para o termo *affordance* que nos estudos sobre criatividade refere-se à percepção do ambiente para usar ou criar novos artefatos.

No segundo subcapítulo, discorro sobre jogos sérios e apresento modelos de *Game Design* propostos por Rolling e Adams (2003), Schell (2015) e Mitgutsch e Alvarado (2012). No terceiro subcapítulo, discuto sobre a Pedagogia do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994) que convida o professor de línguas a pensar em suas práticas pedagógicas sem dissociar delas os aspectos sociais e culturais dos alunos.

Por fim, no quarto subcapítulo, trago um breve percurso cronológico do *Design Thinking* como metodologia para a educação, além das etapas que o caracterizam enquanto processo para solução de problemas (CAVALCANTI; FILATRO, 2016).

## 2.1 O papel comunicativo da criatividade

“A criatividade não leva apenas para o progresso social por meio de notáveis invenções ou descobertas, ela também (se não em primeiro plano) muda a maneira como as pessoas se relacionam com o mundo e consigo mesmas, tornando-as mais flexíveis, mais abertas ao novo e, pelo menos em princípio, a mudanças em perspectiva<sup>3</sup>”.

(GLAVEANU *et al.*, 2019, p. 743).

Os estudos sobre criatividade se intensificaram a partir da década de 1950, principalmente, com a apresentação dos estudos do psicólogo americano Joy Paul Guilford. Antes disso, as pesquisas sobre criatividade focavam na tentativa de se estabelecer critérios e metodologias adequadas para avaliar o ato criativo como, por exemplo, descrever o uso de testes de QI que mediavam o nível de inteligência de um indivíduo (GUILFORD, 1950).

Em seus estudos, porém, Guilford (1962) afirma que os testes de QI, utilizados para comprovar a “genialidade” de uma pessoa à época, não eram apropriados para medir a criatividade. Os testes focavam na medição da cognição e memória, responsáveis pela capacidade de aprender vocabulário e solucionar problemas aritméticos, por exemplo. Guilford (1962) receava que as crianças testadas como menos inteligentes fossem negligenciadas e frustradas pela falta de apreciação de seus potenciais criativos, que se manifestavam nas mais diversas áreas.

Com a intenção de mudar o rumo das pesquisas sobre criatividade, Guilford (1967) apresentou outros aspectos relevantes para o desenvolvimento do pensamento criativo, tal como a capacidade de ouvir e interpretar diferentes experiências e conhecimentos a fim de produzir novas formas e novos padrões e a flexibilidade em criar múltiplas soluções apropriadas para um mesmo problema.

Desde então, diferentes proposições teóricas foram sendo consideradas sobre o tema, e qual seja a perspectiva tomada, com enfoque na criatividade do indivíduo ou na criatividade do coletivo, a comunicação é necessária para que novas concepções sejam conhecidas e julgadas como criativas. Em conformidade com Rhodes (1961), um produto é um artefato que comunica os pensamentos de seu criador em seu tempo, pois “[...] [p]elo estudo de artefatos, arqueologistas

---

<sup>3</sup> Tradução minha para: “Creativity does not only lead to societal progress through notable inventions and discoveries, it does so also (if not primarily) by changing the way people relate to the world, to others, and to themselves, making them more flexible, more open to the new and, at least in principle, to differences in perspective” (GLAVEANU *et al.*, 2019, p. 743).

reconstroem o estilo de vida de povos extintos, oficiais de justiça reconstroem os eventos que levaram a um crime e psicólogos reconstroem os processos mentais de criação.”<sup>4</sup> (RHODES, 1961, p. 309).

Por sua vez, Ostrower (2010) elucida que a criatividade é um potencial humano, realizado pelo homem para o homem. Nessa direção, as criações são essencialmente determinadas a partir da comunicação com o outro, transformando as materialidades em símbolos culturais ao longo do tempo. A título de exemplo, posso mencionar a criação de jogos, que desde os primórdios, permite aos homens criarem uma realidade própria do seu mundo. Com os jogos, os homens criam situações que simulam a mediação de conflitos, a interpretação de papéis, a previsão de resultados, a tomada de decisões, entre outras (ANTUNES *et al.*, 2020).

Ressalto a importância dos conceitos de originalidade e funcionalidade estarem presentes na concepção dos estudos de criatividade. A originalidade torna-se vital para o processo criativo, pois refere-se ao que é incomum, novo, único; e a funcionalidade volta-se para a necessidade de qualquer criação precisar ser útil e apropriada (RUNCO; JAEGER, 2012). Em outras palavras, “[a] criatividade é colocar a [...] imaginação para funcionar. É a imaginação aplicada. A inovação é colocar novas ideias em prática.” (ROBINSON; ARONICA, 2019, p. 108).

Além do aspecto de comunicação de ideias, a criatividade também é conceituada pelos estudiosos como a busca sistematizada de soluções para problemas complexos do dia a dia. Kneller (1971) assevera que o processo criativo se dá como resposta a uma situação particular à procura de uma solução. Stein (1974) adiciona que a solução criativa é a produção e implementação de algo novo, podendo ser um aprimoramento, uma modificação de algo antigo, melhorado significativamente, ou uma criação inédita, que seja potencial e gere impacto na vida das pessoas.

Compreendo que os dois aspectos, comunicação e solução de problemas, são fatores presentes nos Modelos de Criatividade de Csikszentmihalyi (1997) e de Glaveanu (2010) sobre os quais discorro a seguir, uma vez que consideram os contextos sociais e culturais do processo criativo.

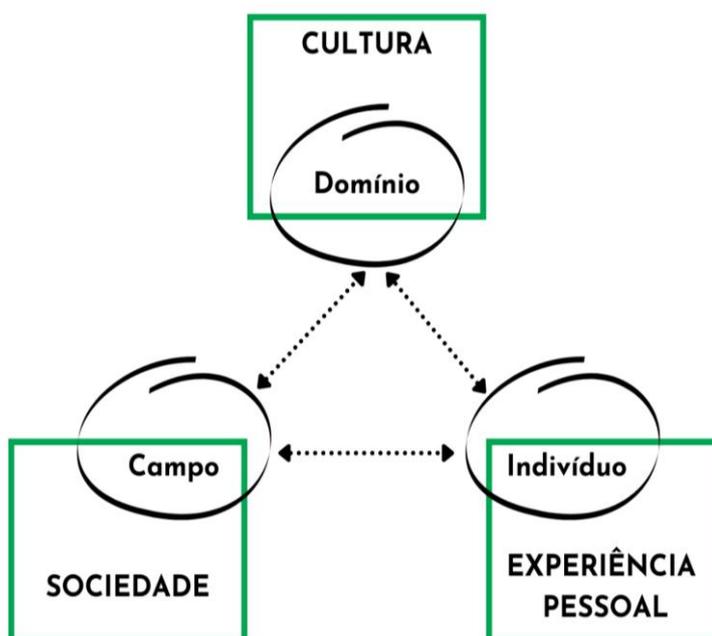
---

<sup>4</sup> Tradução minha para: “[...] Through the study of artifacts, archeologists reconstruct the way of life of extinct peoples, officers of the law reconstruct the events leading up to a crime, and psychologists reconstruct the mental processes of inventing.” (RHODES, 1961, p. 309).

### 2.1.1 Modelo de criatividade de Csikszentmihalyi

O Modelo de Criatividade de Csikszentmihalyi (2014) caracteriza-se por uma sistematização de três fatores, quais sejam: (a) a experiência pessoal de quem cria (Indivíduo); (b) o reconhecimento de profissionais de um campo específico do conhecimento que usam de critérios e normas para avaliar se um produto é criativo (Campo); e (c) o reconhecimento do público que adotará o produto em sua cultura (Domínio). O Modelo de Csikszentmihalyi (2014) pode ser ilustrado conforme a Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Modelo de criatividade de Csikszentmihalyi



Fonte: Adaptado de Csikszentmihalyi (2014) pela pesquisadora, 2022.

Conforme Csikszentmihalyi (2014), dependendo do acesso à informação, um Indivíduo será mais ou menos capaz de inovar. Dependerá bastante de suas experiências e habilidades, mas sempre em congruência às influências de seu convívio familiar e social. Isto porque, quando o indivíduo tem uma ideia aparentemente inédita, a informação que a acompanha já existe no domínio. Por exemplo, uma pessoa apenas será capaz de compor uma sinfonia criativa se ela tiver conhecimento sobre música. (CSIKSZENTMIHALYI, 2014).

O Campo é constituído por especialistas que julgam e avaliam sob a regência de regras e os conhecimentos difundidos em um ou mais domínios. Os especialistas tornam-se responsáveis por decidir os critérios para classificar uma ideia como criativa, inovadora e apta para ser

integrada culturalmente em uma determinada sociedade. Por exemplo, um jogo digital para o ensino de inglês será considerado criativo mediante a avaliação de um painel de especialistas, que pode ser constituído por professores de línguas, *designers* de jogos, de metodologias de ensino, entre outras áreas do conhecimento acadêmico-científico.

O Domínio é um conjunto de regras estabelecidas culturalmente para sistematizar o pensamento e o conhecimento humano de sociedade para sociedade. Como exemplos, têm-se os domínios da Linguística Aplicada, das Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas, de Artes, Música, Química, entre outros. Segundo Csikszentmihalyi (2014), um Domínio é mais difundido em um certo período de tempo do que em outro, de acordo com vários fatores, como, por exemplo, a tendência de mudança de comportamento das pessoas, de oportunidade de criação e desenvolvimento de novas ideias, da oferta de remuneração financeira, entre outros fatores.

De maneira geral, o modelo de Csikszentmihalyi (2014) apresenta uma visão em que, para se ter uma vida mais criativa, é preciso que o indivíduo cultive a curiosidade e o interesse na produção de novas ideias. Essa ideia ou produto novo relaciona-se aos contextos e conteúdos que já existem, o qual representa a cultura de uma sociedade regida por normas e padrões que definem sua excelência.

Dando sequência aos estudos de criatividade, apresento, a seguir, o modelo dos 5 A's de Glaveanu (2010).

### 2.1.2 O modelo dos 5 A's da criatividade de Glaveanu

De modo a categorizar as diferentes perspectivas dos estudos sobre a teoria da criatividade ao longo da história, Glaveanu (2010) identifica três paradigmas, quais sejam: (a) *He-paradigm* (Paradigma do Ele), (b) o *I-paradigm* (Paradigma do Eu) e o (c) *We-paradigm* (Paradigma do Nós).

O *He-paradigm* (Paradigma do Ele) representa o conceito de criatividade em que o foco está na definição de gênio, da pessoa escolhida, entre poucas, pelas suas capacidades mentais e cognitivas, e agraciada pela inspiração divina. Logo, nesta representação, a criatividade é concebida apenas para pessoas especiais. Foi assim durante o período da antiguidade clássica e suas discussões sobre as expressões artísticas, literárias, filosóficas e científicas (LUBART, 2007).

O *I-paradigm* (Paradigma do Eu) representa uma virada de paradigma quando a Psicologia começa suas pesquisas sobre criatividade no início do século XX. Os estudos centrais

focaram o indivíduo, tendo como objetivo primário identificar se aspectos psicológicos, incluindo sua fragilidade, o definiam como uma pessoa criativa. Foi um período que culminou em diversos estudos baseados em testes, com o propósito de avaliar a cognição do indivíduo e sua capacidade criativa. (TORRANCE, 1965; GUILFORD, 1967).

O terceiro paradigma da teoria da criatividade de Glaveanu (2010), o *We-paradigm* (Paradigma do Nós), apresenta maior relevância para minha pesquisa, uma vez que se compreende a criatividade como resultado dos aspectos sociais e culturais que constituem o indivíduo e a sociedade ao mesmo tempo. No *We-paradigm*, a criatividade é estudada sob um olhar holístico e sistêmico, pois esses aspectos co-constituem a pessoa criativa e o processo de criação.

Neste paradigma, a interação é condição *sine qua non* durante todo o processo criativo, desde a geração das ideias, a concepção de um produto ou processo, seguindo o compartilhamento das soluções até a apresentação da matéria concreta que viabiliza a expressão do pensamento. Conforme Glaveanu (2010), as características sistêmicas e ecológicas do *We-paradigm* trazem algumas vantagens para o processo criativo. Nas palavras do autor:

“(...)[p]rimeiro e acima de tudo, elas contextualizam os atos criativos e fornecem maior compreensão de como a criatividade acontece em toda sua complexidade. Segundo, elas melhor equipam para a investigação da criatividade histórica (*He-paradigm*) e da criatividade do dia a dia (*I-paradigm*). Terceiro, como uma nota prática, abrem um novo mundo de oportunidades para influenciar o comportamento criativo agora conceitualizado como menos dependente de habilidades inatas e traços de personalidade (...).”<sup>5</sup> (GLAVEANU, 2010, p. 07).

A concepção do *We-paradigm* emerge da Psicologia Cultural (SHWEDER, 1990), cujo estudo envereda como a cultura e as práticas sociais regulam e transformam as relações humanas. Para exemplificar, as diferentes etnias, línguas e os diferentes costumes evocam divergências de ações e reações sobre o mundo “(...) que é o produto das representações mentais [do homem] que o constituem.” (SHWEDER, 1990, p. 22).

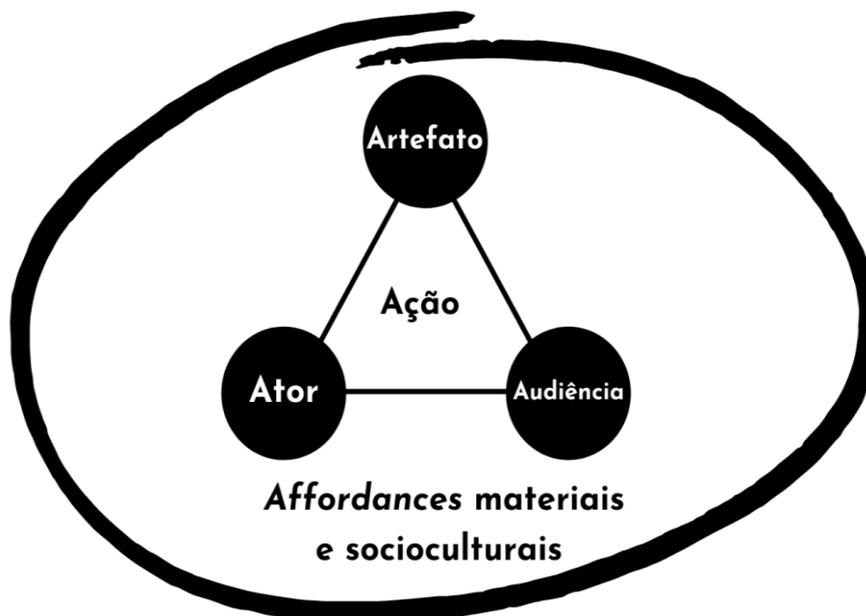
Sob a luz da Psicologia Cultural (SHWEDER, 1990), Glaveanu (2013) define a criatividade como um complexo processo sócio-cultural-psicológico, que leva à criação de

---

<sup>5</sup> Tradução minha para: “[...] First and foremost, they contextualize creative acts and give a more comprehensive account of how creativity takes place in all its complexity. Second, they are much better equipped to investigate both historical creativity (initially the He-paradigm) and everyday creativity (looked at by the I-paradigm). Third, on a practical note, they open a new world of opportunities for influencing creative behavior now conceptualized as less dependent on innate abilities and personality traits.” (GLAVEANU, 2010, p. 7).

artefatos classificados como novos e significativos por uma ou mais pessoas de uma comunidade, em um determinado momento e espaço. Em outras palavras, para Glaveanu (2013), os contextos sociais e culturais constituem fatores interdependentes entre a pessoa criativa e o processo criativo, o que fundamenta seu modelo de criatividade denominado de os 5As da criatividade, os quais se referem ao Ator-Audiência-Ação-Artefato-Affordance, como mostra a Figura 3 a seguir:

Figura 3 - Modelo dos 5A's proposto por Glaveanu



Fonte: Adaptado de Glaveanu (2010) pela pesquisadora, 2022.

No modelo dos 5A's da criatividade proposto por Glaveanu (2010), o ator (*Actor*) refere-se às pessoas com atribuições pessoais que interagem entre si, dentro de um contexto social, ao mesmo tempo que mudam e moldam essa sociedade por meio de ações (*Actions*). Por sua vez, as ações coordenam as manifestações psicológicas e comportamentais dos atores durante o processo criativo frente a uma audiência (*Audience*), que irá assistir, julgar, contribuir e utilizar os artefatos (*Artifacts*) concebidos pelos atores. Nessa direção, os artefatos não são simplesmente objetos ou processos, mas instrumentos utilizados de maneira criativa para transformar a natureza e a si mesmo. Conforme discutido por Vygotsky (1991), os artefatos mudam o nível de desenvolvimento cultural e provoca transformações culturais de uma sociedade ao longo da história.

Finalmente, as *affordances* são um dos constituintes dos 5A's deste modelo de criatividade. O termo foi cunhado pelo psicólogo James Gibson e associado à abordagem ecológica da percepção visual, uma teoria sobre a percepção ativa dos animais, sobre o mundo

ao seu redor, de modo a buscar informações [e conhecimento] para utilizá-las a seu favor. Estas relações entre o animal e o ambiente são interativas, sendo que o primeiro age e desenvolve aprendizagem e o segundo modifica-se. O termo *affordance* vem sendo conceituado por diferentes estudiosos, como veremos a seguir, segundo os diferentes domínios de estudo.

Gibson (2015) define *affordances* como ações em potencial (sejam elas boas ou ruins) que um objeto ou ambiente fornece, independente da percepção dos seres. Se as pessoas perceberem a relação em potencial entre si e as *affordances* do objeto ou ambiente, a percepção dará vez para uma descoberta por meio da aprendizagem. Para Gibson (2015), a percepção dos seres sobre o ambiente irá direcionar suas ações. As ações, por sua vez, irão render novos direcionamentos futuros, resultando em um ciclo contínuo de percepção e ação.

No campo da Linguística Aplicada, van Lier (2004) define *affordances* como as oportunidades que o ambiente propicia aos seres humanos de interagir intencionalmente sobre o ambiente (físico, social e simbólico), não sendo elas um simples *input*<sup>6</sup>. Segundo o autor, a língua emerge da relação entre os seres e o ambiente, resultando, assim, em possibilidade para se “falar a respeito” dos próprios contextos emergentes e de ações futuras, o que estimula a interação social.

Diante desse cenário, as *affordances* na aprendizagem de línguas podem ser percebidas de maneira diferente por cada aprendente. Como bem ressalta Gutierrez (2020, p. 19-20), “(...) devemos levar em conta todo esse entorno do aprendiz, como o ambiente onde foi criado, as pessoas com quem tem contato (família, amigos, colegas, professores) e, também, os desejos e as memórias que têm, as suas características de personalidade e a construção da própria identidade.”

Paiva (2010) apresenta o termo “propiciamento” como tradução para *affordance*, exemplificando a relação do aprendiz com a língua-alvo e a maneira como ele a percebe e usa-a está diretamente relacionada ao seu processo de aquisição de aprendizagem da língua. Essa, por sua vez, é parte da ação, da construção dos artefatos e das ações dos falantes. Nas palavras da autora,

“(...) a língua pode ser percebida como instrumento de dominação, como língua de comunicação, como mediadora de tipos de produção cultural, como língua que abre janelas de oportunidades no mundo dos negócios, como língua de pouco prestígio, etc.” (PAIVA, 2010, p. 3).

---

<sup>6</sup> Na Linguística Aplicada, o termo *input* significa tudo aquilo que o aprendente ouve (língua oral) ou vê (língua de sinais) enquanto estímulo linguístico externo.

De acordo com o modelo dos 5 A's de criatividade de Glaveanu (2010), as *affordances* de um artefato permitem que membros de uma determinada comunidade interajam com o ambiente, sem que necessariamente haja instruções explícitas para tal. A percepção material e social sobre o artefato dependerá dos atores que ora são audiência e cujas ações são permeadas de aspectos culturais intrínsecos. Glaveanu (2015) denomina este domínio de Psicologia Cultural da Criatividade.

Em suma, a criatividade segundo o Modelo dos 5 A's está associada à maneira como os atores irão perceber os “propriedades” do ambiente para usar artefatos existentes ou criar novos, a fim de interagir com o meio, de acordo com aspectos históricos, sociais e culturais.

Este capítulo discorreu sobre algumas concepções de criatividade e apresentou dois Modelos de Criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1997; GLAVEANU, 2010) em que encontrei aporte teórico relevante para minha pesquisa, visto que a interação entre pesquisadora e graduandos perdurou ao longo de todo o processo de criação do jogo *Tell me a story!*, considerando o contexto social e cultural como fatores interdependentes entre os discentes e o processo criativo. Ao mesmo tempo, buscou-se contribuir para o desenvolvimento da produção oral em inglês dos alunos por meio da aplicação de um jogo sério enquanto artefato que fornece não somente o *input* da língua, mas a oportunidade de interação entre os aprendentes, na tentativa de solucionar possíveis desafios enfrentados no Ensino Superior, já mencionados na parte introdutória desta dissertação.

No próximo capítulo, discuto sobre o *Game Design* e os jogos sérios como metodologia de desenvolvimento de produtos e processos.

## 2.2 Game design e o desenvolvimento de jogos sérios

“Crie jogos. Comece agora! Não espere! Nem termine esta conversa! Apenas comece a criar! Vai! Agora!<sup>7</sup>”.

(SCHELL, 2015, p. 01).

As necessidades da sociedade contemporânea demandam novos acessos de democratização, organização e produção do conhecimento, o que exige das escolas e universidades novas missões na formação de seus estudantes. Atividades de aprendizagem com foco na investigação, na colaboração e na resolução de problemas são exemplos de algumas

---

<sup>7</sup> Tradução minha para: “[...] Design games. Start now! Don't wait! Don't even finish this conversation! Just start designing! Go! Now!” (SCHELL, 2015, p.01).

abordagens significativas que poderiam estar integradas ao currículo de ensino. Desse modo, o ensino sairia de um modelo tradicional, com memorização de conteúdo prescritivo, sem relação com vida dos estudantes, apenas para cumprir o programa estabelecido pelas instituições de ensino, e passaria a currículos para motivar o aluno a aprender a aprender.

Diante do exposto, conforme pontua Talbert (2019, p. 07), “(...) o modelo tradicional rouba tempo da exposição cultural e cria dependências intelectuais indesejadas dos alunos em relação aos professores.” Isto porque, neste contexto, as apresentações de conteúdos acontecem por meio de aulas expositivas, com a realização de atividades de maior nível cognitivo dos estudantes realizadas, na maioria das vezes, fora da sala de aula, justamente quando estes mais precisam da mediação e orientação do professor.

Freire (1987) faz a analogia da “concepção bancária” para se referir ao modelo tradicional de ensino, em que a educação é tratada como o ato de “depositar” valores e conhecimentos aos alunos. Ainda na visão de Freire (1996), a educação como prática libertadora é fonte de autonomia, de incentivo à pesquisa, de respeito aos saberes dos alunos, fomenta a criticidade e a reflexão.

Nesse âmbito, ao abordar o papel do professor na construção da aprendizagem do aluno, Freire (1996) ressalta que

“(...) incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno, se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”. (FREIRE, 1996, p. 61).

Em consonância, Dewey (1979) afirma que as práticas ativas são um resultado do descontentamento com a educação tradicional, que constitui um abismo entre o saber maduro e acabado do professor e a experiência e a capacidade do aluno. Ainda segundo o autor, o que prepara os alunos para contextos de aprendizagem significativos são atividades que proporcionam uma relação íntima entre a prática social (conhecimentos extra sala de aula) com o conhecimento formal (adquirido na escola/universidade).

Quanto menos o aluno for passivo em sua aprendizagem, menos oprimido ele é para transformar o mundo que habita. No entanto, a educação tradicional não pode ser entendida como a vilã da aprendizagem. Renegar o passado seria como criar um novo problema e invalidar as pesquisas e teorias balizadas cientificamente. Em minha percepção, o desenvolvimento progressivo “[...] de ensinar o currículo adequado para que os alunos tenham sucesso no futuro”

(ROBINSON; ARONICA, 2019, p. 13) precisa ser fundamentado não apenas em conteúdos, mas nos processos de aprendizagem (aluno responsável pela própria aprendizagem e no centro do processo) que podem gerar curiosidade, motivação, pensamento crítico e desejo para explorar novos conceitos e novas perspectivas.

Para tanto, as metodologias ativas podem orientar os processos de aprendizagem, uma vez que são “(...) modelos ou propostas de ações educacionais que visam desenvolver a autonomia e a participação ativa dos alunos de forma integral, integrada e integrativa no processo ensino-aprendizagem.” (SANTOS; ALMEIDA JR.; LEAL, 2021, p. 59). Nas proposições de Moran (2018), com a aplicação das metodologias ativas, o professor mantém sua autoria em sala de aula ao mesmo tempo que assume a função de co-autor ao estimular os alunos a tomarem uma postura reflexiva e de construção ativa do conhecimento.

Vale mencionar também que as tecnologias digitais conciliadas às metodologias ativas podem abrir espaço para atividades “aprender fazendo” e podem engajar os alunos na valorização de seus conhecimentos prévios, promovendo, assim, uma aprendizagem colaborativa e ativa. Nessa perspectiva, reconheço, com Moran (2018), que

“[a]s tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.” (MORAN, 2018, p. 53).

Mudanças advindas das tecnologias digitais estão por toda parte, transformando a maneira como as pessoas interagem com o ambiente ao seu redor. Dentre essas tecnologias, estão os jogos digitais, que movimentam no Brasil e no mundo setores como o de tecnologia da informação, plataformas digitais de distribuição, meios de comunicação, *design* e produção de *hardware* (SANCHES, 2021).

Segundo Amélio (2018), os jogos digitais mobilizam também o setor de desenvolvimento cognitivo em caráter multidisciplinar por meio da promoção da cultura, da educação e do treinamento de profissionais. A autora também enfatiza que a pesquisa e o desenvolvimento de jogos digitais estimulam toda uma cadeia produtiva, sejam de programadores e fornecedores de conteúdo, publicadores, sejam distribuidores de *hardware*, de *software*, ou até mesmo de consumidores.

Relacionado ao contexto educacional, os jogos digitais podem integrar a construção de conhecimentos de forma lúdica e interativa, integrando os jovens do século XXI que estão

desenvolvendo novos estilos de aprendizagem. Conforme descreve Mattar (2010), os alunos estão cada vez mais imersos em um ambiente virtual em que a sociabilidade se faz presente, como, por exemplo, o *massive multiplayer online games* (MMOGs), jogos *on-line* em que há várias pessoas jogando ao mesmo tempo de forma interativa. Os jogadores trocam *feedback*, combinam jogadas e estratégias entre si, compram funções e objetos do jogo em grupos de maneira síncrona (MATTAR, 2010).

Assim sendo, no próximo subcapítulo, o uso de jogos digitais incorporados à educação será mais detalhado com enfoque nas estratégias do *Game Design* e das características de jogos sérios, tais como: controle do processo de aprendizagem pelo jogador, momentos de curva de interesse e cocriação das narrativas do jogo pelos participantes.

### 2.2.1 Modelos conceituais de *Game Design*

Os jogos promovem a ludicidade e a alegria da brincadeira. Incitam sentimentos como satisfação e prazer, proporcionando-nos o desejo de repetir a experiência de jogar por diversas vezes. Conforme Huizinga (2000), em seu livro *Homo Ludens*, o jogo é definido como

“[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’. (HUIZINGA, 2000, p. 24).

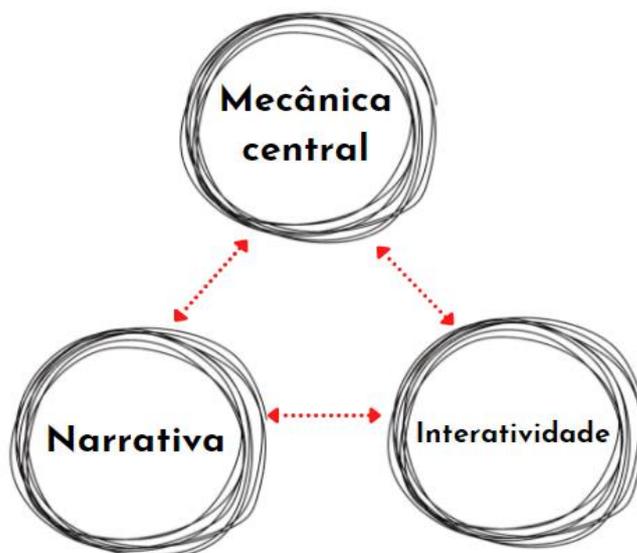
Quando os jogos estão relacionados aos objetivos educacionais, o desafio em um jogo centraliza-se na solução de problemas. Whitton (2014) enfatiza que a resolução de problemas nos jogos é uma oportunidade para o aluno se tornar mais responsável por sua aprendizagem, pois há diferentes desafios que precisam ser concluídos a fim de que o objetivo do jogo seja alcançado.

Somada a essa premissa, tem-se a principal ideia da resolução de problemas, que é a possibilidade de existir mais de uma solução correta. Por consequência, os jogadores precisam levantar hipóteses, explorar alternativas e considerar o encadeamento de seus atos no mundo fictício do jogo com foco na progressão de níveis e o desenvolvimento de habilidades à medida que problemas menores são resolvidos

Sob esse enfoque, os princípios dos jogos digitais *on-line* ou *games* podem ser associados a princípios de aprendizagem, pois possibilitam às pessoas aprenderem a gostar de aprender. Conforme preconiza Mattar (2010, p. 56), o objetivo dos *designers* de *games* é manter os usuários “engajados a todo momento com desafios constantes”, utilizando princípios como: a mecânica do *game*, as regras, os objetivos, as habilidades, a probabilidade e a personalização (MATTAR, 2010), pois dois jogadores não têm a mesma experiência no mesmo jogo.

Um jogo pode ser criado de acordo com os componentes essenciais do *Game Design*. Segundo o modelo proposto por Rollings e Adams (2003), *Game Design* é um processo de criação de jogos constituído por três áreas específicas, quais sejam: a mecânica, a narrativa e a interatividade do jogo, como ilustrado na Figura 4 a seguir:

Figura 4- Modelo de Game Design proposto por Rollings e Adams



Fonte: Adaptado de Rollings e Adams (2003) pela pesquisadora, 2022.

Conforme descrevem Rollings e Adams (2003), a mecânica representa as regras que conduzem a operacionalidade do jogo, também chamada de jogabilidade. Quanto mais um jogador compreende o funcionamento do jogo, mais ele irá se engajar em alcançar seus objetivos. Por sua vez, a interatividade é caracterizada pela maneira como o sujeito joga o jogo, relacionando-se com a interface gráfica, com os sons e com a experiência do jogo. É a apresentação que faz com que o jogador crie expectativas para continuar jogando. Finalmente, a narrativa constitui a história do mundo fictício do jogo, podendo ser contada pelo desenvolvedor/*designer* do jogo.

Ainda segundo Rollings e Adams (2003), há jogos em que (a) o jogo é a própria narrativa; (b) em que a narrativa é contada pelo jogador à medida em que joga; e (c) em que o jogo oferece parte da história e os jogadores vão adicionando detalhes. Schell (2015) define *Game Design* como o ato de decidir, sob diferentes perspectivas, o que um jogo precisa ter. Essas perspectivas são analogicamente chamadas pelo autor como lentes, por representarem as diversas formas de se olhar para o jogo em construção. Schell (2015) apresenta mais de cem lentes no formato de perguntas reflexivas ao *designer*, algumas são exemplificadas no Quadro 2 a seguir:

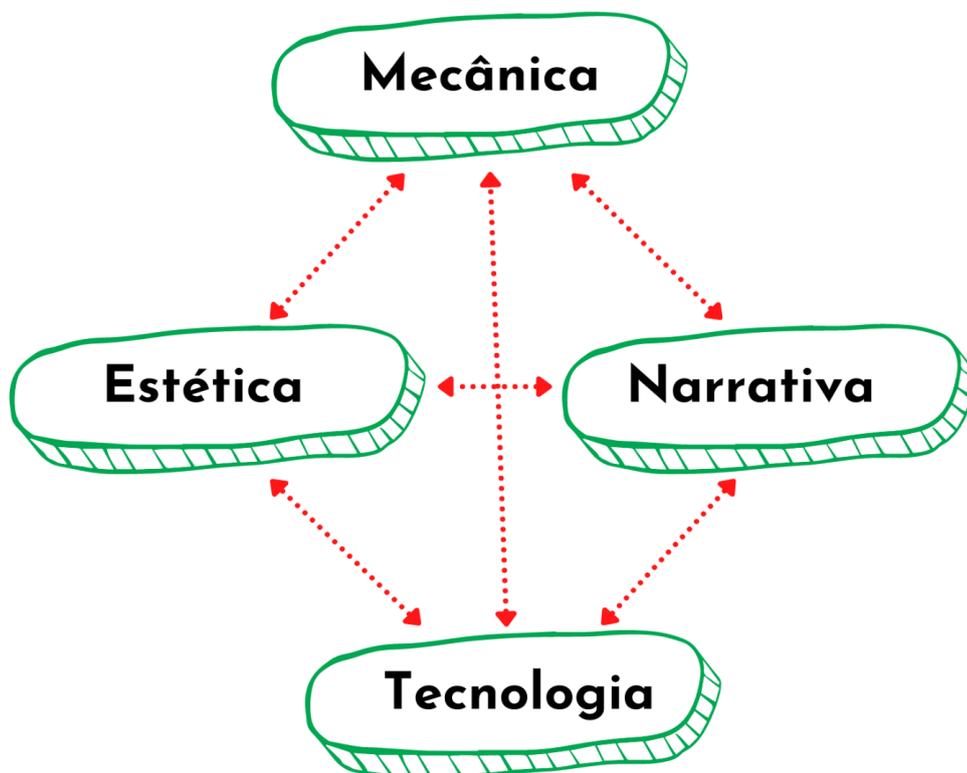
Quadro 2 - Algumas lentes (perspectivas) sobre a criação de jogos propostas por Schell

<b>LENTE</b>	<b>QUESTIONAMENTOS</b>
<b>Lente da emoção</b>	Quais emoções eu gostaria que meu jogador experimentasse? Por que?
<b>Lente da experiência essencial</b>	Qual experiência eu quero que meu jogador tenha e como meu jogo pode capturar essa essência?
<b>Lente da surpresa</b>	A narrativa, as regras, a arte gráfica e a tecnologia do meu jogo apresentam surpresas?
<b>Lente do fluxo</b>	O meu jogo apresenta objetivos claros? Se não, como posso ajustá-los? Os objetivos dos jogadores são os mesmos que eu pretendo com meu jogo?
<b>Lente das regras</b>	Quais são as regras fundamentais do meu jogo? Como elas se diferenciam das regras operacionais do jogo?
<b>Lente do desafio</b>	Quais são os desafios do meu jogo? Eles possibilitam o uso de diferentes habilidades?
<b>Lente da competição vs. cooperação</b>	Se em uma escala de 1 a 10, em que “1” refere-se à competição e “10” à cooperação, em qual nível meu jogo estaria?
<b>Lente da punição</b>	Por que eu estou punindo meus jogadores? O que eles irão ganhar com isso? Minhas punições são justas? Por que?
<b>Lente da recompensa</b>	Os jogadores estão empolgados com as recompensas do meu jogo? Como as recompensas são conquistadas? Rápida, lenta ou imediatamente?
<b>Lente da curva de interesse</b>	O jogo apresenta algum momento de interesse que “prenda” o jogador? O jogo fornece momentos de engajamento que intercalam com momentos de descanso para o jogador? Há um grande final no jogo?

Fonte: Adaptada de Schell (2015) pela pesquisadora, 2021.

Nesse contexto, Schell (2015) também apresenta um modelo de *Game Design* em que seus elementos constituintes incluem a mecânica e a narrativa, já mencionados por Rollings e Adams (2003), além de elementos interrelacionados à estética e à tecnologia. A Figura 5 ilustra o modelo proposto por Schell (2015).

Figura 5 - Modelo de Game Design proposto por Schell



Fonte: Adaptada de Schell (2015) pela pesquisadora, 2022.

A estética corresponde à aparência do jogo, diretamente relacionada à experiência, às emoções e às sensações que incitam a imaginação do jogador; ao passo que, a tecnologia refere-se ao meio em que o jogo é elaborado, seja analógico (papel e caneta, tabuleiro físico etc.), seja digital (*smartphone*, plataforma digital etc.), do mais focado em ação ao uso de estratégia (SANCHES, 2021).

A mecânica no modelo de Schell (2015, p. 158) refere-se não apenas às regras fundamentais do jogo, mas às interações entre seus elementos básicos que são (a) o espaço, (b) o tempo, (c) os objetos, atributos e estado, (d) as ações, (e) as regras em si, (f) as habilidades do jogador e (g) as probabilidades no jogo.

O jogo precisa de um espaço delimitado, cuja narrativa acontece em um determinado tempo sob determinadas regras. Este espaço precisa de objetos com atributos tais como, cartas,

pinos, carros, que apresentam atributos como força, direção, velocidade, entre outros. Também estes objetos são representados por um estado que pode ser estático, ou dinâmico, tais como cores e movimentos das peças, respectivamente.

As ações são os verbos do jogo que respondem às perguntas “o que os jogadores podem fazer?” (ex.: mover as peças para frente e para trás) e “o que os jogadores devem fazer?” (ex.: somar os pontos das cartas para ganhar o jogo). Esta última, atrelada às regras torna-se fundamental para que se consiga alcançar os objetivos do jogo, sendo importante que o jogador possua habilidades, quais sejam: físicas (ex. resistência e coordenação), cognitivas (ex. memória e resolução de problemas) e sociais (ex. disfarçar emoções e ter empatia).

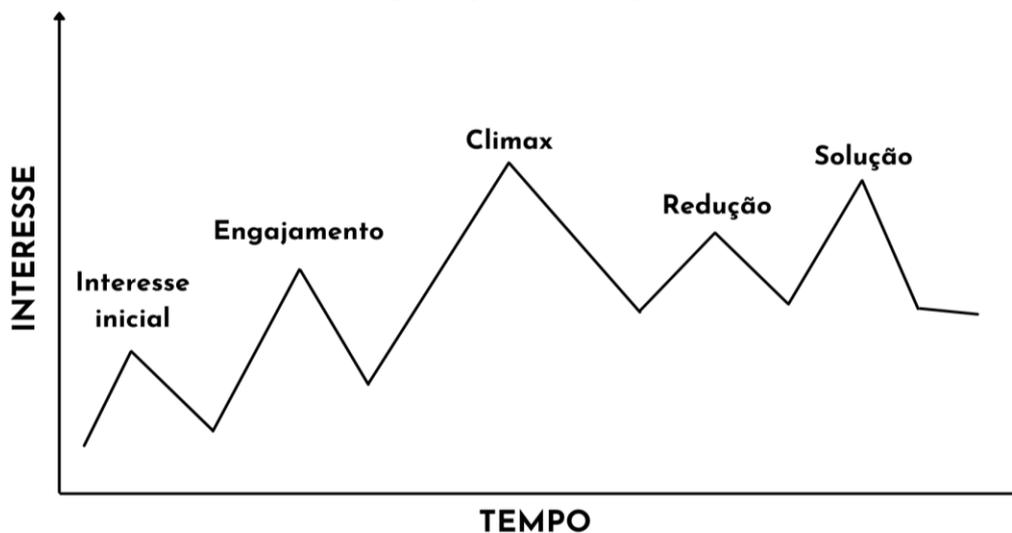
A probabilidade descreve o que há de randômico no jogo. São as surpresas que tornam a experiência divertida e prazerosa, sendo importante o *game designer* avaliar se esta probabilidade aumenta a sensação de interesse pelo jogo ou de falta de controle sobre ele.

Quanto à narrativa, o *game designer* precisa gerar “momentos de interesse”, ou seja, sequências da história que precisam engajar os jogadores na experiência do próprio jogo. Ainda sob as lentes do Modelo de Schell (2015), esses momentos de interesse são referidos como curvas de interesse, ou seja, “[m]apeando o nível de interesse que se espera ao longo da experiência de jogo, os problemas frequentemente se tornam claros e podem ser corrigidos.”<sup>8</sup> (SCHELL, 2018, p. 284). Com base nesta premissa, apresento a Figura 6 que pode representar os momentos de interesse da narrativa de um jogo.

---

<sup>8</sup> Tradução minha para: “[...] By charting out the level of expected interest over the course of an experience, trouble spots often become clear and can be corrected.” (SCHELL, 2015, p. 284).

Figura 6 - Momentos de curvas de interesse pela experiência do jogo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Schell (2015), 2022.

Na primeira curva de interesse inicial, quando o jogador conhece seu personagem, o jogador ainda está em um nível discreto de curiosidade. O nível de engajamento cresce em seguida quando o jogador tem acesso ao contexto da narrativa para que possa planejar suas próximas ações. Um momento “(...) frequentemente representado na forma de um filme curto antes do jogo começar. Ter um bom gancho é muito importante. Isto dá uma dica para o jogador sobre o que está por vir e gera um ponto de interesse que ajudará a sustentar o foco (...)”<sup>9</sup> (SCHELL, 2015, p. 283). A depender do que o jogo pode proporcionar de experiência, a curva de interesse pode continuar crescendo, alcançando o clímax, ainda que haja uma redução do interesse pelo jogo até que este interesse cresça novamente e a história seja solucionada.

Os Modelos apresentados anteriormente podem se somar ao Modelo de *Game Design* elaborado por Mitgutsch e Alvarado (2012), denominado Modelo de Avaliação de *Design* de Jogos Sérios<sup>10</sup>. Este modelo é sugerido para avaliar a estrutura de jogos sérios segundo os critérios de *design*, na coesão entre os elementos constituintes, que integram a viabilização dos jogos e a coerência dos objetivos do jogo.

No próximo subcapítulo, o Modelo de Avaliação de *Design* de Jogos Sérios será detalhado, assim como o conceito de *serious games* (jogos sérios), que são jogos elaborados para

<sup>9</sup> Tradução minha para: “[...] it often takes the form of a little movie before the game starts. Having a good hook is very important. It gives the guest a hint of what is to come and provides a nice interest spike, which will help sustain focus (...)” (SCHELL, 2015, p. 283).

<sup>10</sup> Tradução minha para *Serious Game Design Assessment Framework* (MITGUTSCH E ALVARADO, 2012).

ensinar conteúdos em que haja a integração da experiência do jogo e da experiência de aprendizagem.

### 2.2.2 Jogos sérios: o contexto e o Modelo de Avaliação de *Design* de Jogos Sérios

Na década de 1980, a chegada dos computadores nas escolas e residências ajudou a popularizar os jogos digitais. Os videogames eletrônicos passaram a competir com os computadores que avançavam com opções multimídias, placas de som e processadores mais potentes. Como bem pontua Teixeira (2015), foi o ápice da era do *Edutainment* (aglutinação das palavras *education* e *entertainment* em inglês), jogos de entretenimento relacionados à educação. Neste período, os desenvolvedores criaram *CD-ROMS* com jogos, enciclopédias e atlas multimídias.

Os jogos de *edutainment* têm uma mecânica simples com base em repetições e práticas, dispensando a figura do professor. Segundo Whitton (2014), os jogos de *edutainment* ainda são produzidos, possivelmente pelo seu *design* básico e pelos resultados de aprendizagem, direcionados para uma única forma de avaliação, com base na aquisição de informações.

Um exemplo clássico do *edutainment* é o jogo *Where in the world is Carmen Sandiego?* (BRODERBUND, 1985). O jogo consiste no jogador desvendar pistas para encontrar a ladra Carmen Sandiego e assim solucionar um roubo. Enquanto a protagonista foge pelo mundo, fatos e informações geográficas são compartilhadas com o objetivo de ensinar conteúdo ao jogador.

Em 2019, o jogo ganhou uma versão do *Google* com o nome *Where in the Google Earth is Carmen Sandiego?*, como ilustrado na Figura 7, trazendo o *game* com uma interface muito próxima do jogo original, mas com o cenário composto por imagens de satélite do sistema de mapas do *Google*.

Figura 7 - Versão *Where in the Google Earth is Carmen Sandiego?*



Fonte: Google Earth, 2022.

Como é possível visualizar na Figura 8, há uma breve descrição da cidade de Tóquio, lugar em que Carmen Sandiego possivelmente passou durante a fuga. O jogo informa que *a movimentada capital do Japão mistura templos ancestrais e torres neons ultramodernas*<sup>11</sup>, sendo esta a oportunidade para passar uma informação ao jogador. Conforme Charsky (2010), a principal característica dos jogos de *edutainment* é que exigem pouca habilidade de raciocínio, análise e avaliação da própria aprendizagem, uma vez que não incentiva o jogador a aplicar o novo conhecimento. O autor explica que os jogos de *edutainment* são basicamente uma combinação de repetição e prática.

Em contrapartida, os jogos sérios têm como objetivo desenvolver novas habilidades que exigem maior nível de raciocínio do jogador em contextos da vida real, além de simular contextos práticos e proporcionar o treinamento de profissionais, permitir a tomada de decisão que envolvem riscos em situações críticas e motivar sujeitos de todas as idades a construir conceitos de temas específicos de maneira consciente (MACHADO *et al.*, 2010).

Nessa perspectiva, adoto o pensamento de Abt (1987) ao pontuar os jogos sérios como a liberdade experimental e emocional para o jogador combinar seu ponto de vista científico, com seu ponto de vista imaginativo e intuitivo. Nas palavras do autor,

“[...]os jogos sérios nos oferecem um campo rico para arriscar livremente, uma exploração ativa de problemas sociais e intelectuais sérios. Nos jogos, o indivíduo pode atuar em papéis emocionantes e dinâmicos que sempre apreciou antes da sociedade se tornar tão compartimentada. O papel que os alunos assumem em jogos que simulam a vida é uma excelente preparação para os papéis reais em que eles irão assumir mais tarde na vida.”<sup>12</sup> (ABT, p.13-14, 1987).

Diante de tais pressupostos, muitos jogos sérios “não abordam conteúdos em seus limites disciplinares, enfocam aspectos comportamentais, ensejam debates sobre valores e hábitos, problematizam o contexto sociocultural do público jogado visado.” (BAHIA, 2016, p. 84).

Os jogos sérios devem oferecer conteúdos, regras e narrativas que alcancem os objetivos de aprendizagem, razão pela qual Mitgutsch e Alvarado (2012) criaram o Modelo de Avaliação de *Design* de Jogos Sérios para ajudar a estruturar e avaliar os elementos do *design* de jogos sérios. Este modelo é constituído por seis elementos essenciais, quais sejam: (1) o propósito, (2)

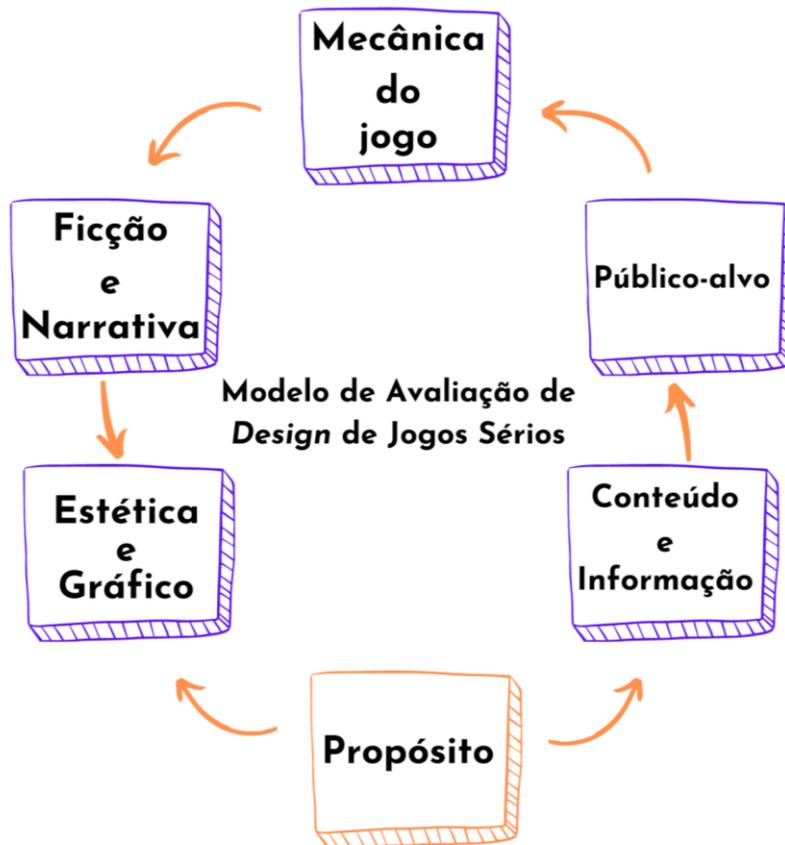
---

<sup>11</sup> Tradução minha para: “Japan’s bustling capital mixes ancient temples and ultramodern, neon-lit towers”.

<sup>12</sup> Tradução minha para: “[...] serious games offer us a rich field for a risk-free, active exploration of serious intellectual and social problems. In games man can once again play the exciting and dynamic roles he always enjoyed before society became so compartmentalized. The role-playing that students undertake in games that simulate life is excellent preparation for the real roles they will play in society in later life” (ABT, 1987, p. 13-14).

o conteúdo, (3) a estética e o gráfico, (4) a ficção e narrativa, (5) a mecânica e (6) o público-alvo, como mostra a Figura 8 a seguir.

Figura 8 - Modelo de Avaliação de Design de Jogos Sérios



Fonte: Adaptada de Mitgutsch e Alvarado (2012) pela pesquisadora, 2022.

O propósito reflete em todos os elementos do Modelo de Avaliação de *Design* de Jogos Sérios. Como bem salienta Gabriel (2018), o propósito do jogo está no centro, ao mesmo tempo que se relaciona com os objetivos e tópicos, alinhados com as intenções do *designer* do jogo e o impacto que deseja alcançar. O propósito irá modelar a dinâmica do jogo, ou seja, a experiência do jogador.

O conteúdo e a informação dizem respeito aos fatos, aos dados e às informações apresentadas no jogo. Por exemplo, informações sobre a vida real, problematizações do mundo de trabalho, a fim de que os jogadores construam a contextualização do jogo.

A estética e o gráfico estão relacionados aos estímulos audiovisuais, tais como cenário 3D, as cores, o *design* das cartas e a escolha de ícones. São as primeiras impressões que irão introduzir o propósito do jogo.

A ficção e a narrativa correspondem aos aspectos ficcionais do texto, do cenário aos personagens e as histórias utilizadas como pano de fundo. De acordo com Charsky (2010), os jogos sérios podem apresentar tanto narrativas em primeira quanto em terceira pessoa, havendo nesta última a possibilidade do jogador desenvolver empatia pelo seu personagem. Quanto maior a quantidade de enredos, maior a variedade de finais, “(...) o jogador não apenas segue uma história, mas desenvolve a narrativa a partir de suas decisões e sua performance, criando uma experiência autêntica.” (CHARSKY, 2010, p. 192).<sup>13</sup>

A mecânica pode ser conceituada como as regras que permitem a interação entre o jogador e o mundo ficcional do jogo. No Modelo de Mitgutsch e Alvarado (2012), a mecânica engloba o objetivo do jogo, o sistema de recompensa quando o jogador vence os obstáculos e desafios, o equilíbrio dos níveis de dificuldade e as condições para se vencer o jogo. Um jogo pode conter pinos, lançamento de dados para se andar casas, cartas com situações problemas para apresentarem situações inusitadas, em que o jogador precisa vencer obstáculos. Esses são alguns exemplos da mecânica de jogos.

Por fim, tem-se o público-alvo para quem é elaborado o jogo, levando em consideração as habilidades do jogador, sua capacidade de manipulação e conhecimento de jogo, o gênero de jogo que irá promover maiores expectativas (ex. cartas, corrida, adivinhação, entre outros) e quão amplo é o tema tratado no jogo.

Segundo Geerts *et al.* (2019), o Modelo de Avaliação de *Design* de Jogos Sérios possibilita a representação visual do jogo de maneira holística, uma vez que o *designer* precisa considerar a coesão e a coerência sistemáticas entre os seis elementos. Dependendo de como um elemento reflete no outro, é possível observar os pontos fortes e os pontos de melhoria de um jogo.

Nesse contexto, entendo que um jogo sério, elaborado em conformidade com um propósito, permite o desenvolvimento de habilidades pelos participantes. Durante a criação de um jogo sério, torna-se relevante compreender o impacto na aprendizagem dos jogadores e como eles serão influenciados a pensar e agir na vida real. Para isso, o *designer* precisa fornecer aos jogadores a condição ativa de ter certo controle sobre a narrativa, as informações e os conteúdos do jogo, de compreender a mecânica e de como interagir com seu ambiente. Assim sendo, não custa lembrar que “cada conceito de jogo tem consciência própria.” (BAHIA, 2016, p. 100).

---

<sup>13</sup> Tradução minha para: “(...) the gamer is not simply following along with the story but is crafting the narrative with their decisions and performance, which can create an authentic experience.” (CHARSKY, 2010, p. 192)

Pensando nisso, elaborei algumas perguntas (ver Quadro 3 a seguir), com base nos três modelos de *Game Design* discutidos anteriormente, que podem auxiliar *game designers* iniciantes a refletirem sobre os elementos e a constituir seus jogos. Essas perguntas também foram apresentadas ao Painel de especialistas em forma de um questionário, a fim de auxiliar na observação do jogo *Tell me a story!*.

Quadro 3 - Alguns questionamentos sobre o desenvolvimento de jogos sérios

(continua)

CRITÉRIO	QUESTIONAMENTOS
<b>1) Controle sobre as informações contidas no jogo</b>	Os participantes têm controle ativo sobre a narrativa da história?
	Os participantes têm controle ativo sobre as informações e os conteúdos do jogo?
	Os participantes têm controle ativo sobre a interação com o ambiente de jogo (ex.: manipulação dos elementos como objetos do cenário, interação com os personagens, percepção de sons, entre outros)?
<b>2) Interatividade</b>	A interface gráfica (combinação dos elementos do jogo) é atraente para experiência de jogo?
	O participante interage com a interface gráfica do jogo?
	As instruções do jogo têm linguagem objetiva e acessível ao jogador?
	Os modelos de cartas propostos são coerentes com a dinâmica do jogo?
<b>3) Engajamento</b>	Os desafios do jogo são constantes?
	O tempo de jogo é apropriado para manter o interesse dos participantes?
	A mecânica do jogo apresenta regras claras, objetivas?
	Os elementos gráficos do jogo (pinos, cartas, dados, tabuleiro etc.) interagem entre si?
	O jogo proporciona diferentes momentos de interesse aos participantes?
<b>4) Narrativa</b>	O jogo é a própria narrativa?
	A narrativa é contada pelo participante à medida em que joga?
	O jogo oferece parte da história e os participantes vão adicionando detalhes?
	Os personagens causam empatia ao ponto de os participantes conseguirem se projetar na narrativa do jogo?

Quadro 3 - Alguns questionamentos sobre o desenvolvimento de jogos sérios

(conclusão)

CRITÉRIO	QUESTIONAMENTOS
<b>5) Personalização</b>	As experiências de jogo são diferentes para cada participante?
	Os participantes conseguem personalizar seus personagens e o contexto da narrativa (história) do jogo?
<b>6) Propósito</b>	As ações dos participantes no jogo poderiam ser situações reais do dia a dia?
	Há incentivo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas no jogo (ex. memória, resolução de problemas etc.)?
	Há incentivo ao desenvolvimento de habilidades sociais no jogo (ex. empatia, liderança etc.)?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Rolling e Adams (2003), Schell (2015) e Mitgutsch e Alvarado (2012), 2022.

A relação entre os três Modelos apresentados neste capítulo (ROLLING; ADAM, 2003; MITGUTSCH; ALVARADO, 2012; e SCHELL, 2015) contribui, de forma holística, para o desenvolvimento de jogos sérios. Isto por nortear um *game designer* com as principais características de jogos sérios, para que tenha sucesso na criação de seu próprio jogo, mesmo sendo um desenvolvedor iniciante.

De maneira metafórica, a discussão do próximo capítulo sobre a Pedagogia do Pós-método se relaciona com o capítulo sobre jogos, visto que o professor de línguas também é criador de experiências que proporciona aos alunos. Será discutido, por exemplo, sobre o professor oferecer oportunidades de aprendizagem e interação entre os alunos em sala de aula.

### 2.3 Pedagogia do Pós-método

“Então, um investimento na língua alvo também é um investimento na própria identidade do aprendente, uma identidade que está constantemente mudando através do tempo e espaço.”<sup>14</sup>

(NORTON, 2000, p. 10-11).

---

<sup>14</sup> Tradução minha para: “[...] Thus an investment in the target language is also an investment in a learner’s own identity, an identity which is constantly changing across time and space” (Norton, 2000, p. 10–11).

As premissas de Kumaravadivelu (1994) estabelecem que um único método ou uma única abordagem não seria suficiente para sanar as necessidades de uma turma ou de um aluno individualmente, em processo de aprendizagem de língua. Segundo Kumaravadivelu (2003, p.13), “[...] a realidade da sala de aula é socialmente construída e historicamente determinada”, o que requer uma pedagogia em que professores e alunos sejam encorajados a trazerem suas próprias experiências, autônoma e conscientemente, para seu contexto de ensino-aprendizagem.

Isso os empodera, pois, quando os alunos não têm voz para se expressarem a partir de suas próprias realidades, a língua se torna um instrumento dominador e opressor. Por sua vez, quando o professor não tem liberdade para produzir suas próprias teorias, ele passa a ser consumidor de métodos (pré)existentes ao invés de ser um agente transformador intelectual da sociedade. A este respeito, Kumaravadivelu (1994) postula as premissas da Pedagogia do Pós-método, sendo uma alternativa ao método e não uma substituição aos demais métodos.

De acordo com Kumaravadivelu (2001, p. 538), o termo pedagogia está relacionado à

uma noção geral para incluir não somente questões pertencentes ao âmbito das estratégias de sala de aula, materiais instrucionais, objetivos curriculares e medidas avaliativas, mas também uma extensa variação de experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente a educação na segunda língua. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538)<sup>15</sup>.

Vale ainda lembrar que os estudos do educador brasileiro Paulo Freire inspiraram a Pedagogia do Pós-método, pois “[...] Freire lutou incansavelmente pela causa emancipatória sociopolítica e do empoderamento por meio do processo democrático da educação”.<sup>16</sup> (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 13). Em outras palavras, o ensino da língua adicional deveria considerar as necessidades de aprendizagem sem dissociar das necessidades sociais dos alunos. Além disso, o professor torna-se responsável em planejar o currículo e adotar materiais didáticos, na tentativa de ajudar no avanço cognitivo e pessoal dos alunos em sala de aula.

Esse papel transformativo vai além dos limites da sala de aula e exige do professor muita reflexão. Segundo Freire (2001),

“[...] [a] responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se

---

<sup>15</sup> Tradução minha para: “[...]a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historical, political, and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education.”(KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

<sup>16</sup> Texto original: “Freire tirelessly espoused the cause of sociopolitical emancipation and individual empowerment through the democratic process of education.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 13)

tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.” (FREIRE, 2001, p. 259-260).

À luz da Pedagogia do Pós-método, o professor poderá expandir seu escopo por meio de pesquisas teóricas, empíricas e pedagógicas, além de estudar e pesquisar para explorar criticamente a teoria e a prática, na tentativa de desenvolver suas próprias estratégias de ensino. Com base neste conceito, Kumaravadivelu (2008) desenvolveu dez macroestratégias, consideradas por ele neutras de teoria e métodos condicionantes, para orientar o professor a organizar seu conhecimento teórico, empírico e pedagógico, de acordo com as especificidades locais e necessidades dos alunos. As macroestratégias são apresentadas a seguir:

- 1) Maximizar oportunidades de aprendizagem: co-construção entre professor e aluno, uma vez que as atividades de sala de aula são consideradas um evento social. O professor, como planejador de atos de ensino e mediador de atos de aprendizagem, deverá levar em consideração as contribuições dos alunos para replanejar as aulas quando necessárias, uma vez que esses *feedbacks* revelam o conhecimento e as habilidades dos alunos, da mesma forma que evidencia como estão recebendo o *input*. Ademais, quando uma dificuldade se mostrar particular a um aluno, o professor poderá avaliar se outros alunos não se encontram na mesma situação.
- 2) Facilitar a interação negociada: as interações aluno-aluno e aluno-professor precisam ser ativas. O aluno deve ter a iniciativa para começar uma conversa, checar sua compreensão, tirar dúvidas, entre outras tomadas de atitudes. Isso fará com que ele fique atento à forma e ao significado da língua alvo. O professor promoverá essas oportunidades de interação que objetivam alcançar a compreensão mútua, portanto negociada, entre o aluno e seus interlocutores. Esta negociação se configura no nível interpessoal, quando o aluno participa de eventos comunicativos com outros interlocutores e está disposto a investigar significados e contextos diversos. A negociação também acontece em um nível intrapessoal, quando o aluno reflete, de modo introspectivo, sobre a língua.
- 3) Minimizar o percentual de incompatibilidades: apesar de a possibilidade de haver ambiguidades na comunicação, a intenção do professor e a interpretação do aluno precisam ser compatíveis para que a interação seja bem-sucedida. As principais incompatibilidades que podem ocorrer são:

- cognitivas: se há recursos, como conhecimento e processos mentais, pelos quais os alunos possam compreender os conceitos estudados;
  - comunicativas: se há habilidades pelas quais os alunos usem de estratégias para se comunicarem;
  - linguísticas: se há repertório mínimo linguístico (sintático, semântico e pragmático) na língua alvo para que os alunos participem ativamente da aula;
  - pedagógicas: se há ciência sobre os objetivos de curto e/ou longo prazo das atividades em sala de aula;
  - estratégicas: se há estratégias de aprendizagem como planejamento e rotina de estudos;
  - culturais: se há referências mínimas aos conhecimentos prévios dos alunos sobre a cultura alvo;
  - avaliativas: se há medidas avaliativas formativas pelas quais os alunos autorregulem suas performances em sala de aula;
  - processuais: se há ciência sobre quais caminhos e estratégias a serem realizados pelos alunos para que alcancem os objetivos das atividades;
  - instrucionais: se há direcionamentos apontados pelo professor ou indicados no livro didático para ajudar os alunos a alcançarem os objetivos da aula; e
  - atitudinais: se há direcionamento sobre como os alunos precisam agir perante os processos de ensino e aprendizagem da língua alvo.
- 4) Ativar a heurística intuitiva: a intuição é uma característica humana e as atividades podem ser planejadas para motivar os alunos. Por exemplo, o professor pode fornecer textos para que os alunos aprendam regras gramaticais, em vez de apresentar as regras em si e pode também apresentar atividades em que os alunos corrijam uma sentença errada. “Parece haver uma forte relação entre a experiência linguística e o conhecimento metalinguístico. Estudos revelam que a experiência prévia ajuda os aprendentes de segunda língua a desenvolver um ‘sentimento’ intuitivo pela língua alvo.” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 42)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Tradução minha para: “[...] There seems to be a strong relationship between language experience and metalanguage knowledge. Studies reveal that prior language experience helps L2 learners develop an intuitive “feel” for the TL [target language].” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 42).

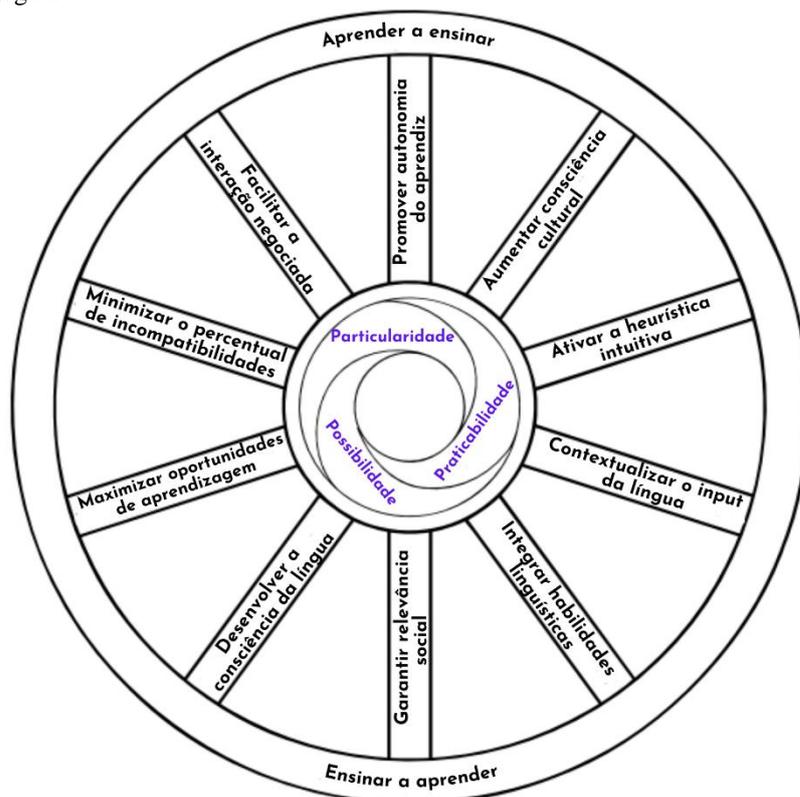
- 5) Desenvolver a consciência da língua: a ativação da heurística intuitiva não basta para criar consciência sobre a língua do aluno. O ensino da gramática, por exemplo, deve ser orientado de maneira consciente e crítica, como um sistema que permite o aluno articular suas ideias, criar estratégias de compreensão da língua e aplicar regras de uso gramatical para se comunicar. A gramática deve ser o fim e não o meio na aprendizagem da língua.
- 6) Contextualizar o *input* da língua: o ensino da língua precisa ser contextualizado social, linguístico e culturalmente para que os componentes sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos possam ser simultaneamente aprendidos e apreendidos pelos alunos. O professor é o responsável por fornecer esta contextualização de maneira que o currículo ou o conteúdo programático do curso ou da disciplina e o material didático adotado sejam suportes aos alunos para a criação de significados na aprendizagem da língua-alvo.
- 7) Integrar habilidades linguísticas: além da integração dos componentes sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos, o professor precisa integrar as habilidades linguísticas de *listening* (compreensão oral), *speaking* (produção oral), *Reading* (compreensão escrita) e *writing* (produção escrita). Este é um desafio para o professor que provavelmente fragmentou e sequenciou as habilidades durante toda sua vida de aprendiz e como professor de inglês. A integração das habilidades de maneira inter-relacionadas desenvolve a cognição e a comunicação para além das habilidades linguísticas, ou seja, a necessidade de integrar as competências linguísticas do aprendiz para o ensino e uso eficaz da língua-alvo. Fragmentar as habilidades é uma herança dos métodos anteriormente desenvolvidos no campo do ensino da língua adicional.
- 8) Promover autonomia do aprendiz: aprender a aprender deverá ser uma constante em sala de aula. É papel do professor encorajar os alunos a terem consciência sobre seus conhecimentos, suas intuições, suas individualidades, suas limitações, suas crenças e seus juízos pré-concebidos a fim de que desenvolvam e monitorem suas próprias estratégias de aprendizagem e de atitudes para assumirem, assim, a responsabilidade pelo processo de sua aprendizagem.
- 9) Fomentar a consciência cultural: ter empatia pelo conhecimento geográfico, histórico e pelo estilo de vida da comunidade falante da língua adicional ensinada e aprendida é importante para fomentar a consciência e competência sócio-cultural do aprendiz. Contudo, é importante levar em consideração o

conhecimento cultural dos próprios alunos, que em sua maioria formam uma comunidade cultural variada, ou seja, um mosaico multicultural.

- 10) Garantir relevância social: o ambiente de ensino-aprendizagem é constituído por diferentes pontos de vista, no que tange os aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais. São fatores que contribuem para suscitar diferentes situações comunicativas e influenciam na motivação dos aprendentes. Explorar essas oportunidades permitirá os aprendentes a comunicarem eficazmente sem se preocupar em agir como uma dada comunidade de falantes nativos de uma determinada língua adicional (inteligibilidade), mas segundo suas realidades locais (aceitabilidade). Por sua vez, o professor irá decidir pelos objetivos de aprendizagem que deseja alcançar, pelos materiais didáticos adotados e pelas avaliações realizadas, conforme o contexto social e as competências comunicativas de cada turma.

Além das dez macroestratégias, a Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu (2001) apresenta a sistematização de três parâmetros pedagógicos que são princípios organizacionais do ensino-aprendizagem da língua adicional, quais sejam: parâmetro da particularidade, parâmetro da praticabilidade e parâmetro da possibilidade. Os parâmetros e as dez macroestratégias são representados na Figura 9 a seguir:

Figura 9 - A roda pedagógica



Fonte: Traduzido de Kumaravadivelu (2008) pela pesquisadora, 2022.

Os parâmetros funcionam como o eixo da Pedagogia do Pós-método e as dez macroestratégias como os raios da roda. O parâmetro da particularidade enfatiza que os professores precisam buscar soluções para os problemas a partir das necessidades de aprendizagem de seus alunos, considerando a interpretação holística do contexto sociocultural, político e institucional local em que estão inseridos.

De acordo com Cavalcanti e Filatro (2016), para se planejar soluções sistemáticas para um grupo de pessoas é preciso conhecer suas particularidades por meio da imersão do *designer* ou do professor na comunidade, o que implica em participar da prática de um grupo de alunos. Segundo Anjos (2019)

“[...] [a] proposta do princípio da Particularidade é direcionada a professores de línguas, os quais devem conhecer bem os contextos de aprendizagem, para que possam encontrar alternativas viáveis para a consolidação do ensino/aprendizagem de línguas. A proposta de Kumaravadivelu é uma das bases mais significativas para proceder a desestrangerização do inglês. Na prática, levando em consideração o fato de que a Língua Inglesa está localizada em diversas regiões mundo afora, significa pensar essa língua em uso local, em perspectivas individuais e coletivas.” (ANJOS, 2019, p. 64).

Anjos (2019) compreende que este parâmetro estimula o uso da língua inglesa sem a preocupação de que os aprendentes falem como se fossem falantes nativos, o que rompe, mais uma vez, com o tratamento da língua como estrangeira.

Por sua vez, o parâmetro da praticabilidade encoraja os professores a não apenas utilizarem teorias existentes, criadas por outros estudiosos, mas construir novas teorias originadas de suas próprias práticas e experiências.

Segundo Kumaravadivelu (2001), neste contexto reflexivo, os professores se tornam capazes de identificar e compreender problemas, avaliar informações, considerar alternativas, escolher a melhor solução e realizar novas testagens, para o que de fato funciona para seu contexto de ensino. Sob esse prisma, complementando a ideia do autor, Giroux (1997) estabelece que é preciso mudar a visão tecnicista dos professores para o papel ativo de intelectuais transformadores, ou seja, “[...] subjacente a esta orientação na formação dos professores encontra-se uma metáfora de ‘produção’, uma visão do ensino como ‘ciência aplicada’ e uma visão do professor como principalmente um ‘executor’ das leis e dos princípios de ensino eficaz [...]” (GIROUX, 1997, p. 2).

Finalmente, o parâmetro de possibilidade remete ao conhecimento linguístico e às experiências trazidas pelos participantes a partir de suas vivências de ensino-aprendizagem e dos contextos sócio-político-econômicos em que cresceram. Na visão de Kumaravadivelu (2003), os aprendentes colocam sua língua materna e sua cultura em contato com a língua adicional que estão aprendendo, modificando sua identidade e promovendo transformações sociais. Conforme afirma Freire (1996)

“[...] [n]ão é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se leva em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.” (FREIRE, 1996, p. 26).

A Pedagogia do Pós-método apresentada no Ensino Superior, por exemplo, dependerá do conhecimento construído pelos alunos na escola e/ou na própria universidade. O processo de ensino-aprendizagem contextualizado na realidade diagnosticada da comunidade do aprendente, a participação ativa e autônoma dos alunos na construção de suas aprendizagens, a sensibilidade do professor em mediar os conhecimentos da língua adicional e de construir e refletir sua teoria na prática e vice-versa, a adaptação dos conteúdos conforme os interesses dos alunos são características primárias que compõem a Pedagogia do Pós-método proposta por Kumaravadivelu (1998, 2001, 2003, 2008) .

Diante do panorama exposto, uma opção para planejar aulas conforme a perspectiva da Pedagogia do Pós-método é envolver os alunos em entrevistas ou utilizando outros instrumentos de pesquisa, tais como, por exemplo, algumas ferramentas do *Design Thinking*, na tentativa de

conhecer os interesses e as necessidades do aluno e seu arcabouço cultural. Por meio do *Design Thinking*, o professor pode ter autonomia para ensinar a Língua Inglesa enquanto processo dialógico, com possibilidade de testar diferentes teorias até que se alcance resultados que modifiquem suas práticas em sala de aula.

O *Design Thinking* será a metodologia discutida no capítulo que segue.

## 2.4 Design Thinking: o percurso teórico

“Do ponto de vista do *design thinker*, uma nova ideia precisará contar uma história significativa de forma cativante se quiser ser ouvida”.

(BROWN, 2017, p. 133).

Este capítulo apresenta o *Design Thinking* sob uma perspectiva histórica até sua aplicação recente na educação por meio de dois modelos, quais sejam: o Modelo de *Design Thinking* da IDEO, empresa de *design* e consultoria em inovação de Palo Alto, na Califórnia; e o Modelo das pesquisadoras brasileiras Carolina Cavalcanti e Andrea Filatro, que apresentam o *Design Thinking* enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, metodologia para solução de problemas e abordagem de inovação.

Nas décadas de 1950 e 1960, as produções artísticas e de *design* eram baseadas em métodos de causa e efeito pelo qual se buscava, para cada agrupamento de problemas menores, uma determinada solução. A estratégia utilizada era a de decomposição, em que um problema era solucionado pelas partes e não tratado como um todo (CROSS, 2001). Contudo, esta estratégia linear não se mostrava eficiente para solucionar problemas complexos do dia a dia. Rittel e Webber (1973) chamaram de *Wicked Problems* (“Problemas traiçoeiros”) para os problemas da vida real que não condizem com a busca de resultados únicos e consequenciais. Ao contrário, configuram resultados inesperados ainda que haja um conjunto de ações inicialmente planejadas.

A partir dos anos 1970, a visão sobre o *design* como ciência começa a ser questionada: seria o *design* uma ciência ou uma forma de pensar? Segundo Simon (1996), o *design* está no cerne de qualquer profissional que cria artefatos em prol da mudança de uma situação, o que exige a observação, a participação e a argumentação na busca das melhores soluções. Nos anos 1980, a ideia de que o *design* também poderia ser usado para pensar em soluções do dia a dia passa a ser disseminada e que “[...] talvez, já fosse a hora de se parar de fazer comparações e distinções entre ciência e *design* e seguir adiante.” (STUBER, 2015).

Em seu artigo intitulado *Designerly ways of knowing*, Cross (1982) manifesta sua vontade de estabelecer bases teóricas para que o *Design* (com letra maiúscula) seja tratado como uma terceira área de estudo, em que se aproximasse da área da educação junto às áreas das Ciências e das Humanas. Cross (1982) defende que o *design* faça parte não somente de uma educação técnico-profissional, mas de uma educação acessível para todos, em que o conhecimento seja combinado à teoria com foco na solução de problemas.

Em 1987, Pete Rowe apresentou o termo *Design Thinking*, como título de seu livro, discutindo o *design* como um processo em busca de soluções para o planejamento arquitetônico e urbanístico de cidades. Rowe (1992) pontua, por exemplo, que para resolver problemas complexos, "traçoeiros", é preciso observar o problema, gerar soluções, testar e errar utilizando estratégias e ferramentas apropriadas.

Por sua vez, Buchanan (1992) utilizou o termo em seu artigo *Wicked Problems in Design Thinking* em que argumenta sobre a importância de o *design* ter significância científica. Sob seu ponto de vista, defende uma integração entre teoria e prática para que o *design* possa moldar a experiência humana. Nessa perspectiva, o autor destaca quatro áreas que compoariam o *design*, quais sejam:

- (a) a comunicação visual e simbólica como a tipografia, o *design* gráfico, as ilustrações, dentre outros;
- (b) os objetos materiais (roupas, veículos e utensílios) com atenção à forma, aparência e como esses produtos se relacionam física, psicológica, social e culturalmente com as pessoas;
- (c) as atividades e os serviços organizados como logística, recursos físicos e humanos que foram considerando, ao longo do tempo, o planejamento estratégico e a tomada de decisões para tornar a experiência do usuário final mais inteligente e significativa; e
- (d) sistemas complexos ou ambientes para se viver, trabalhar, brincar e aprender.

O intercâmbio entre essas quatro áreas demonstra o papel do *design* na integração dos seres humanos em ambientes ecológicos e culturais mais amplos, o que impulsiona o olhar do *Design Thinking* sobre as vontades e necessidades das pessoas. “De fato, símbolos, objetos, ações e pensamentos não somente são interconectados quanto interpenetrados e misturam-se no *design thinking* contemporâneo com consequências surpreendentes para inovação. [...]”<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Tradução minha para: “[...] In fact, signs, things, actions, and thoughts are not only interconnected, they also interpenetrate and merge in contemporary design thinking with surprising consequences for innovation.” (BUCHANAN, 1992, p. 10).

(BUCHANAN, 1992, p. 10). Com o passar dos anos, a abordagem do *Design Thinking*, enquanto processo, recebeu diferentes vertentes e ganhou espaço em diferentes campos.

No início dos anos de 1990, David Kelley, que havia criado o primeiro *mouse* para computador da *Apple*, em 1982, fundou a empresa de *design* chamada *Innovation Design Engineering Organization* (IDEO), atendendo empresas de grande porte para criação de produtos como escovas de dentes, *palmtops* e cadeiras para escritório. Brown e Wyatt (2010) relatam que sempre que David Kelley explicava às pessoas sobre o que os *designers* faziam, o termo *thinking* (pensamento) era utilizado, e assim, eventualmente, o termo *design thinking* (pensamento de *design*) era mencionado. Uma década depois, a empresa passaria a receber demandas diferentes do que estava acostumada, sendo contratada para pensar em soluções para problemas organizacionais em hospitais, empresas e universidades.

Assim, a IDEO mudava de empresa de *design* de produtos para empresa de *design* de experiências do consumidor. O CEO da IDEO, Tim Brown, um dos maiores divulgadores do *Design Thinking* no mundo, valoriza esta mudança de paradigma e afirma em seu livro *Design Thinking: uma metodologia poderosa para o fim das velhas ideias* que “[...] precisamos de novas escolhas-novos produtos que equilibrem as necessidades de indivíduos e da sociedade como um todo; novas estratégias que lidem com os desafios globais de saúde, pobreza e educação.” (BROWN, 2017, p. 17). Brown (2017) manifesta também sua preocupação em promover o potencial criativo humano para causar impactos de longo prazo na sociedade, relacionando o *Design Thinking* também à Educação.

Em 2012, a IDEO lançou o *toolkit Design Thinking for educators*, traduzido para o português como *Design Thinking para educadores* (2014), apresentando ferramentas e atividades para ajudar instituições educacionais a organizarem seus currículos, seus espaços de aprendizagem, seus processos, suas ferramentas e seus sistemas educacionais. O *toolkit* também propõe um Modelo de *Design Thinking* que desenvolve o processo de *design* em cinco etapas, tal qual demonstra a Figura 10 a seguir:

---

Figura 10 - Processo de design segundo a IDEO



Fonte: *Design thinking para educadores* (IDEO), 2014.

O processo de *design*<sup>19</sup>, conforme o Modelo da IDEO, parte de um desafio de *design*, ou seja, de um problema em que a equipe de *designers*, pessoas destinadas a pensar estrategicamente em soluções, irá apresentar à comunidade escolar<sup>20</sup>. Na fase da descoberta, primeira fase do Modelo, este desafio é interpretado por meio de ferramentas como pesquisas e entrevistas a fim de se compreender em quais situações encontram-se as pessoas para quem se busca ajudar.

Na fase da interpretação, a equipe de *designers*, envolvida na solução de problemas, irá ouvir histórias a fim de definir *insights* e agir sobre as necessidades da comunidade escolar. Serão utilizados anotações, lembretes, novas perguntas para tornar as observações acessíveis e assim transformar ideias em ação.

Na fase de ideação, a equipe de *designers* gera e refina ideias quantas vezes necessárias, sendo a técnica do *brainstorming* uma das mais usadas. “[...] Ver uma ideia ganhar vida, mesmo de forma primária, é uma injeção de entusiasmo e energia num trabalho em grupo.” (IDEO, 2014, p. 53).

Na fase de experimentação, são construídos protótipos, como, por exemplo, maquetes, diagramas, encenações, entre outros, que tornam as ideias palpáveis e os erros em oportunidades

<sup>19</sup> Segundo a IDEO (2014), o processo de *design* “[...] é uma abordagem profundamente humana, que depende da habilidade de ser intuitivo, de interpretar o que se observa e de desenvolver ideias que são emocionalmente significativas para aqueles para quem se está trabalhando.” (IDEO, 2014, p. 14).

<sup>20</sup> O termo “comunidade escolar” refere-se aqui à possibilidade de todas as pessoas da escola ou instituição educacional serem envolvidas no processo de *design*. Mas a necessidade de solução pode também ser específica do grupo de gestores, de professores, de técnicos, de alunos, entre outros. Por isso, compreender o desafio de *design* é o passo inicial no processo de criação de soluções.

de aprendizagem, uma vez que há a possibilidade de testar vários aspectos da solução que se busca e coletar novos *feedbacks*.

Por fim, na fase de evolução, a equipe de *designers*, que esteve trabalhando no projeto, comunica a solução para as pessoas interessadas e encoraja a contribuição delas no processo de *design* por meio de diálogo, troca de ideias, perguntas, entre outras formas de realizar a aprendizagem uns com os outros.

Como observado, na abordagem do *Design Thinking*, a pessoa ou grupo de pessoas que estiver à frente do processo de *design*, precisa estar inclinado para enfrentar as restrições que porventura surgirem ao longo do caminho e uma maneira estratégica de lidar com essas limitações é aplicar os três critérios apresentados por Brown (2017), demonstrados na Figura 11.

Figura 11 - Os três critérios do Design Thinking

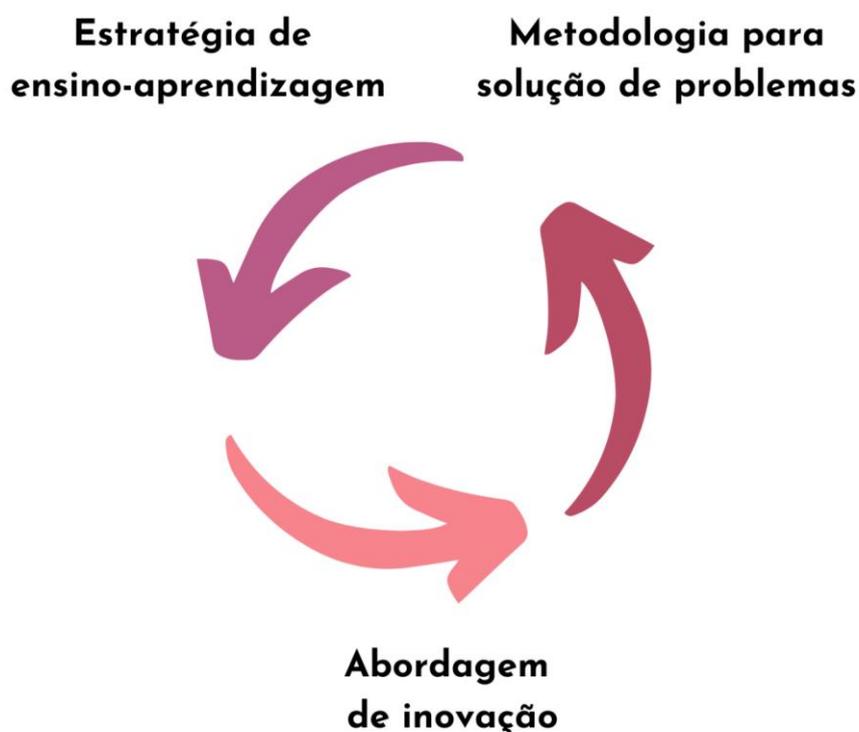


Fonte: Adaptado de Brown (2017) pela pesquisadora, 2022.

Para conseguir um *design* harmonioso, os três critérios precisam estar equilibrados. O *designer* precisará: (a) compreender o potencial de desejabilidade do processo, ou seja, investigar o que a pessoa desejaria usar como solução, além de verificar se a solução indicada atende às suas reais necessidades; (b) entender o potencial de praticabilidade, visto que uma solução não funcional se tornará um problema e não uma resposta. É preciso refletir se esta solução é possível de ser feita, se há alguma alternativa viável em substituição, se depende de uma tecnologia específica, entre outros questionamentos; e (c) pensar na viabilidade do processo, ou seja, se a solução encontrada para o problema é sustentável, viável financeiramente e possível de expansão.

Estes critérios podem ser trazidos para o âmbito da educação em consonância com o Modelo de *Design Thinking* apresentado por Cavalcanti e Filatro (2016). Segundo as autoras, o *Design Thinking* pode ser aplicado como metodologia para solução de problemas, como estratégia de ensino-aprendizagem e como abordagem de inovação, como visualizado na Figura 12 a seguir.

Figura 12 - Aplicações do Design Thinking na educação



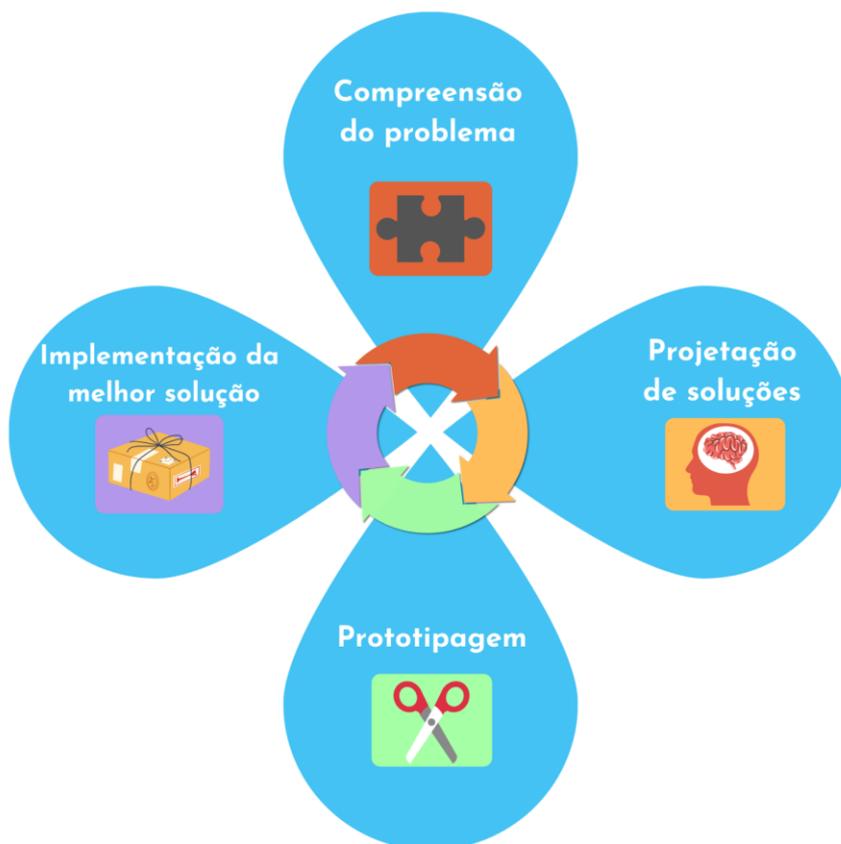
Fonte: Adaptado de Cavalcanti e Filatro (2016) pela pesquisadora, 2022.

Conforme Cavalcanti e Filatro (2016), o processo de *design* pode iniciar centrado em uma das aplicações, mas é possível que as três aplicações apareçam ao longo do projeto em maior ou menor medida, dependerá da “[...] necessidade de solucionar problemas, no desejo de inovar ou ainda na vontade de adotar uma estratégia de ensino-aprendizagem específica.” (CAVALCANTI; FILATRO, 2016).

É mister ressaltar que o Modelo da IDEO (2014) é precursor do movimento do *Design Thinking* pela educação. No entanto, o Modelo proposto por Cavalcanti e Filatro (2016) apresenta um olhar mais específico para o *Design Thinking* em diferentes contextos educacionais, tais como a educação presencial, à distância e corporativa. O Modelo de *Design*

*Thinking* de Cavalcanti e Filatro (2016) apresenta quatro etapas, como ilustra a Figura 13, ao invés de cinco como apresentado no modelo da IDEO (2014).

Figura 13 - Etapas do Design Thinking aplicado à educação por Cavalcanti e Filatro (2016)



Fonte: Adaptado de Cavalcanti e Filatro (2016) pela pesquisadora, 2022.

A primeira etapa, compreensão do problema, é o momento para o *design thinker* se colocar no lugar das pessoas da comunidade escolar e conhecer, “em primeira mão”, para quem serão planejados os caminhos do processo e elaborar o desafio estratégico. Cavalcanti e Filatro (2016) definem o desafio estratégico como “[...] um problema enfrentado por um grupo de pessoas ou uma oportunidade que a instituição educacional queira explorar” (CAVALCANTI; FILATRO 2016, p. 121). Nesta etapa, o *design thinker* observa o contexto e pode realizar entrevistas para registrar *insights* significativos sob a perspectiva dos alunos. De forma didática, esta primeira fase também é denominada de fase da empatia. Contudo, é importante ressaltar que a empatia está em todas as etapas do DT.

A segunda etapa, projeção de soluções, concerne nos *insights* registrados na entrevista e que serão transformados em necessidades, para que o *design thinker* reflita sobre o que os alunos

realmente precisam. Começa um refinamento do produto educacional que está sendo elaborado. As ideias serão repensadas de maneira que as emoções, as individualidades e a linguagem dos alunos sejam preservadas.

A terceira etapa, prototipagem, utiliza técnicas para a materialização das idéias. A título de exemplo, podemos citar *brainstorming* e mapa mental. Segundo Siqueira (2012), essas técnicas de criatividade expandem nossa percepção sobre o problema. Deve-se evitar julgar as idéias enquanto estão sendo geradas para não acontecer bloqueios mentais. Os alunos testam o protótipo, sendo uma nova oportunidade de empatia entre o *design thinker* e os alunos.

A quarta etapa, implementação da melhor opção, apresenta o produto educacional gerado no processo de *design* como uma solução para o problema mencionado na primeira etapa. Sendo possível que o *design thinker* se movimente várias vezes entre as etapas do processo, visto que a retomada às necessidades da comunidade escolar é essencial para o aperfeiçoamento da experiência. Como exemplificação, o produto educacional pode ser um minicurso, um ambiente virtual de aprendizagem, um livro digital, roteiros de aprendizagem, oficinas, jogos, entre outros.

No campo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, o *Design Thinking* pode ser inicialmente utilizado como abordagem de inovação. É possível criar soluções, como, por exemplo, currículos e programas a partir da aplicação dos três critérios do *Design Thinking*, quais sejam: desejabilidade, praticabilidade e viabilidade. Esses critérios podem apresentar correspondência com os parâmetros da Pedagogia do Pós-método (ver subcapítulo 2.3 desta dissertação), como mostra o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Correspondência entre os critérios do Design Thinking e os Parâmetros do Pós Método

<b>CRITÉRIOS DO DESIGN THINKING</b>	<b>PARÂMETROS DO PÓS MÉTODO</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>
<b>Desejabilidade</b>	<b>Particularidade</b>	A pessoa ou equipe que busca por soluções para um determinado problema irá considerar os contextos linguísticos, socioculturais e locais de sala de aula ou instituição de ensino a fim de que o processo de <i>design</i> faça sentido.
<b>Praticabilidade</b>	<b>Praticabilidade</b>	A pessoa ou equipe que trabalha no processo de <i>design</i> irá considerar as experiências práticas de sala de aula ou instituição de ensino para que se desenvolvam novas teorias, novos conhecimentos e novas habilidades, relacionados à solução de problemas.
<b>Viabilidade</b>	<b>Possibilidade</b>	A pessoa ou equipe que busca soluções para um determinado problema irá considerar a realidade socioeconômica da comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Por meio da correspondência entre os critérios do *Design Thinking* e os parâmetros da Pedagogia do Pós-Método, é possível pensar em um ensino de Língua Inglesa embasado em um contexto dialógico, criativo e inovador, em que os professores possam escutar os desejos e demandas dos alunos, a fim de juntos elaborarem diferentes recursos didáticos como jogos, vídeos, e-books, maquetes, aplicativos, etc como respostas às necessidades de aprendizagem na língua-alvo.

Na elaboração de jogos sérios, por exemplo, o professor pode observar os perfis de seus alunos e buscar compreender qual é a mecânica de jogo mais apropriada para aplicar em sala de aula como por exemplo, jogo de tabuleiros, quebra-cabeça, jogos *on-line*, entre outros, de acordo com as necessidades e realidade socioeconômica da turma. As perguntas correspondentes às lentes de Schell (2015) podem auxiliá-lo na elaboração de um questionário e/ou entrevista. Então, o professor poderá criar protótipo(s) que se aproxime(m) das experiências que seus alunos têm com jogos, além de o ajudem a solucionar um problema relacionado à aprendizagem de Língua Inglesa.

O capítulo que segue apresenta o processo de elaboração mais detalhado do jogo *Tell me a story!*, seguindo as etapas do *Design Thinking*, que como fora apresentado neste capítulo, é

uma abordagem que pressupõe empatia perante os problemas e desafios enfrentados na busca de soluções, interação em um contexto de cocriação, experimentação por meio de prototipagem e a implantação da melhor ideia. Apresento, a seguir, o capítulo da metodologia da pesquisa.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta a metodologia desenvolvida para a realização desta pesquisa e se organiza em cinco subseções. A primeira caracteriza a metodologia como pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. A segunda elucida o contexto da pesquisa. A terceira descreve os participantes da pesquisa. A quarta aponta os instrumentos utilizados para geração de dados, que são ferramentas utilizadas no *Design Thinking*. E o quinto subcapítulo detalha a aplicação das ferramentas na concepção do jogo.

#### 3.1 Caracterização metodológica

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, pois observei a realidade social e a necessidade de um grupo específico de alunos do Ensino Superior a fim de conceber um produto educacional. Além de minha observação, busquei apoio na teoria e na ótica dos próprios sujeitos-participantes, a saber, na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca compreender esses fenômenos por meio da observação e da investigação, tendo como objeto da pesquisa as pessoas em suas manifestações culturais, econômicas, sociais e históricas (MINAYO, 2012; GUERRA, 2014).

Gil (2008) classifica a pesquisa qualitativa em três níveis, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, quais sejam: explicativo, exploratório e descritivo. A pesquisa explicativa tem como objetivo “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.” (GIL, 2002, p. 42).

No que concerne à pesquisa exploratória, o principal objetivo do pesquisador é aprofundar e se familiarizar à questão-foco em busca de respostas explícitas a partir do levantamento de hipóteses, das entrevistas com as pessoas envolvidas no ambiente da pesquisa e do levantamento bibliográfico.

Por sua vez, a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de um grupo de pessoas tais como idade, escolaridade, sexo, assim como a descrição da relação entre as variáveis de um fenômeno e suas particularidades, utilizando questionários e observação sistemática.

Nesse sentido, o *Design Thinking*, como metodologia de pesquisa (CAVALCANTI; FILATRO, 2016), apresenta características da pesquisa exploratória e da pesquisa descritiva,

como apresentado no Quadro 5, fornecendo ferramentas que auxiliam o pesquisador a entender e a conhecer os desafios de um indivíduo ou grupo de pessoas em seu contexto particular, em busca de projetar possíveis soluções à essas necessidades.

Quadro 5 - Caráter da pesquisa e as etapas do Design Thinking

PESQUISA QUALITATIVA	ETAPAS DO <i>DESIGN THINKING</i> COMO METODOLOGIA DE PESQUISA	AÇÕES
Exploratória	Compreensão do problema	Entender
	Projeção de soluções	Observar
Descritiva		Prototipagem
	Idealizar	
	Implementação da melhor opção	Prototipar
		Testar
		Entregar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Cavalcanti e Filatro (2016), 2022.

De modo geral, as etapas de compreender o problema e de projetar soluções do *Design Thinking* relacionam-se à pesquisa exploratória, pois o pesquisador precisa concentrar suas intenções para o contexto dos participantes, com apoio teórico, a fim de entender suas reais necessidades. A etapa de prototipagem é essencialmente descritiva, uma vez que são criados protótipos e realizados testes que geram descritivos importantes para realização de ajustes no produto. As sugestões do painel de especialistas sobre o produto, oriundas de instrumento(s) de validação, também são descritivos, pois validam a concretização, a funcionalidade e a viabilidade efetiva do produto educacional para determinado público-alvo. A etapa de implementação da melhor opção é a entrega do produto/processo final em que se espera obter o registro de resultados.

Isso posto, considerando, então, a base metodológica esboçada, minha pesquisa busca responder a seguinte pergunta-foco: como o uso do jogo sério *Tell me a story!* pode auxiliar alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa a se expressarem oralmente em inglês de maneira comunicativa?

Nessa direção, os objetivos específicos são elencados a seguir:

- (a) aplicar ferramentas do *Design Thinking*, em colaboração com os graduandos, para identificar suas necessidades de aprendizagem;

- (b) conceber um jogo digital, utilizando elementos do *Game Design*;
  - (c) aperfeiçoar a prática da comunicação oral em inglês dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa por meio do jogo; e
  - (d) promover competências e habilidades linguísticas por meio da experiência de um jogo sério;
- O subcapítulo a seguir apresenta o contexto da pesquisa.

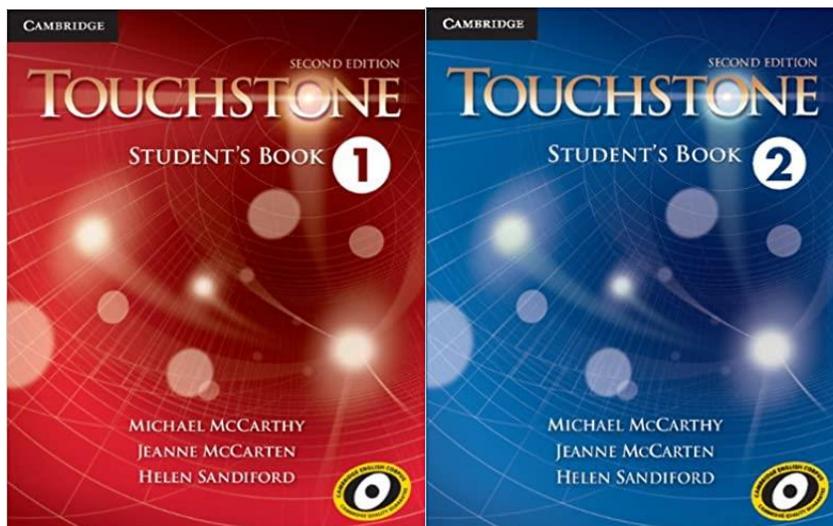
### 3.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Universidade Federal do Pará, *campus* Belém, na disciplina *Língua Inglesa II*, curso noturno, no segundo período letivo (PL2) que ocorreu de 12 de julho a 07 de outubro de 2022. A escolha pelo desenvolvimento da pesquisa neste contexto aconteceu como uma possibilidade de desenvolver o produto educacional e aplicá-lo como projeto piloto na turma. Espera-se que futuramente o alcance do jogo *Tell me a story!* seja maior.

Segundo a ementa da disciplina *Língua Inglesa II*, espera-se que ao final da disciplina os alunos compreendam frases isoladas e expressões relacionadas às informações pessoais e familiares e saibam se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas troca de informação sobre assuntos habituais aos alunos, como, por exemplo, formação, meio circundante e assuntos relacionados a necessidades imediatas (PP-FALEM, 2010).

Os livros didáticos e as unidades utilizados na disciplina *Língua Inglesa II* são os livros *Touchstone 1*, unidades 9, 10, 11 e 12, e *Touchstone 2*, unidades 1, 2, 3 e 4, como ilustra a Figura 14.

Figura 14 - Livros didáticos Touchstone 1 e Touchstone 2



Fonte: *Touchstone*, 2022.

De acordo com McCarthy, McCarten e Sandiford (2004), os livros *Touchstone 1* e *Touchstone 2* constituem:

- *corpus* linguístico <sup>21</sup>natural e realista;
- estratégias conversacionais que desenvolvem a interação natural dos alunos;
- fomento para uma aprendizagem indutiva sobre como a Língua Inglesa é formada e utilizada; e
- vocabulário e suporte personalizado para que os alunos possam falar sobre suas próprias experiências e seus próprios conceitos.

Os conteúdos gramáticos das unidades desses livros motivaram a escolha dos temas geradores para a produção do jogo *Tell me a story!* como estratégia de aprendizagem, para que os alunos se sentissem familiarizados, confortáveis e motivados a participarem da fase de testes do jogo. O Quadro 6 a seguir apresenta as unidades dos livros e os seus respectivos conteúdos selecionados para elaboração deste jogo.

---

<sup>21</sup> De acordo com Sardinha (2004, p. 19), “[o] *corpus* deve ser composto de textos autênticos, em linguagem natural. Assim, os textos não podem ter sido produzidos com o propósito de serem alvo de pesquisa linguística, e não podem ter sido criados em linguagem artificial, tal como linguagem de programação de computadores ou notação matemática. [...] Tradicionalmente, tende-se a ver um *corpus* como um conjunto representativo de uma variedade linguística ou mesmo de um idioma. [...]”.

Quadro 6 - Conteúdos que inspiraram as cartas do *Tell me a story!*

<b>TOUCHSTONE 1</b>			
<b>Unidade do livro</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Gramática</b>	<b>Vocabulário</b>
<i>Busy lives</i> (Unidade 10)	Describe the past week using simple past irregular verbs; Ask simple past yes-no questions; Respond to news with Good for you. etc; Say You did? to show surprise or interest; Read about a blogger's week; Write a blog about your week, using after, before, when and then.	Simple past statements; Yes-no questions and short answers.	Simple past irregular verbs; Time expressions for the past; Fixed expressions.
<i>Fabulous Food</i> (Unidade 12)	Talk about food; Make offers using Would you like ... and some or any; Use or something and or anything in lists; End yes-no questions with or ... ? to be less direct; Read a restaurant guide Write a restaurant review.	Countable and uncountable nouns; How much . .. 'and How many ... ? Would you like (to). and I'd like (to) ... Some and any A lot of. much. and many.	Foods and food groups; Expressions for eating habits; Adjectives to describe restaurants.
<b>TOUCHSTONE 2</b>			
<i>Making friends</i> (Unidade 1)	Ask questions to get to know your classmates; Talk about yourself, your family, and your favorite things; Show you have something in common.	Review of simple present and present of be in questions and statements; Responses with too and either.	Review of types of TV shows, clothes, food, and weekend activities.
<i>Interests</i> (Unidade 2)	Ask about people's interests and hobbies; Talk about your interests, hobbies, and taste in music.	Verb forms after can/can't, love, like, etc., and prepositions; Object pronouns; Everybody, everyone, nobody, and no one.	Interests and hobbies; Types of music.

Fonte: Adaptado de Touchstone 1 e Touchstone 2 pela pesquisadora, 2022.

A escolha por estas unidades se deu a partir da perspectiva de serem conteúdos que poderiam motivar a elaboração de histórias relacionadas ao cotidiano e aproximar os graduandos/jogadores de forma a se identificarem com as narrativas. Por este motivo também, o jogo abre possibilidades para ser jogado por pessoas que não sejam alunos desta turma, visto que incentiva a comunicação oral com base em contextos do dia a dia.

A seção seguinte irá discorrer sobre os participantes da pesquisa.

### 3.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram a turma da disciplina *Língua Inglesa II*, constituída por 20 (vinte) discentes. Eles receberam um formulário com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice B), sendo comunicados de que a participação deles no processo de geração de dados e concepção do produto educacional seria voluntária, podendo, assim, desistir em qualquer etapa da pesquisa. Dos 20 (vinte) discentes, apenas 3 (três) completaram todas as etapas do desenvolvimento do jogo *Tell me a story!*.

Esta turma também preencheu um questionário (ver Apêndice A) sobre suas condições de acesso à Internet e às tecnologias durante as aulas da disciplina *Língua Inglesa II*, que foi realizada no período de ensino remoto. Este questionário ajudou a antecipar possíveis dificuldades dos alunos em participar da pesquisa. No entanto, 73% da turma declarou possuir conexão *Wifi* para assistir às aulas remotas e 78% afirmou ter disponibilidade para usar computadores em atividades específicas (como foi requerido no dia do teste do jogo). Quanto ao uso da plataforma Google Meet, 73% afirmou estar satisfeita com a escolha da plataforma e considerou fácil utilizá-la na realização das atividades da universidade.

É relevante ressaltar que a etapa-teste do jogo *Tell me a story!* foi realizada após o fim do período letivo, pois não houve tempo hábil de incluir a atividade no cronograma de planejamento da professora responsável pela disciplina. Isto pode ter influenciado no fato de apenas três discentes realizarem a etapa de teste. Além disso, o jogo precisava de ajustes, o que me deu mais tempo para uma reorganização. Isso posto, os alunos da *Língua Inglesa II* seguiram o fluxo do currículo e foram aprovados para a *Língua Inglesa III*.

Em dezembro de 2021, novo período letivo (PL3), compreendido entre 25 de outubro de 2021 a 8 de fevereiro de 2022, o professor da disciplina *Língua Inglesa III*, gentilmente, cedeu espaço de sua sala de aula virtual para que fosse realizado o convite aos alunos da turma para a reaplicação do jogo, com os ajustes realizados após a primeira aplicação com os alunos da

disciplina *Língua Inglesa II*, no período letivo anterior (PL2). O encontro foi agendado extra aula para não haver interferências no cronograma do professor e apenas 3 (três) alunos concordaram em participar do jogo. Os nomes fictícios escolhidos por estes alunos foram Beatriz, Pedro e Helena. O Quadro 7 a seguir apresenta uma breve descrição sobre eles.

Quadro 7 - Discentes participantes do processo de teste do jogo *Tell me a story!*

Nome do Participante	Idade	Formação acadêmica	Experiência com a Língua Inglesa	Expectativas sobre aprendizagem de Língua Inglesa
Beatriz	38 anos	Graduada em filosofia; graduanda em Licenciatura em Letras-Língua Inglesa.	Aprendeu a falar inglês na Irlanda e já trabalhou como professora de inglês.	Deseja compor músicas em inglês.
Pedro	22 anos	Graduando em Licenciatura em Letras-Língua Inglesa.	Fez curso de idiomas até o nível avançado. Quando assiste a filmes e séries em inglês, não apresenta dificuldade para entender a comunicação na língua.	Sente que falta revisar alguns tópicos como vocabulário, pronúncia e gramática.
Helena	23 anos	Graduada em Gestão Pública; graduanda em Licenciatura em Letras-Língua Inglesa.	Fez curso livre de inglês e ministrou aula particular para crianças.	Prefere ouvir conteúdos em inglês e pretende aprender novas línguas estrangeiras.

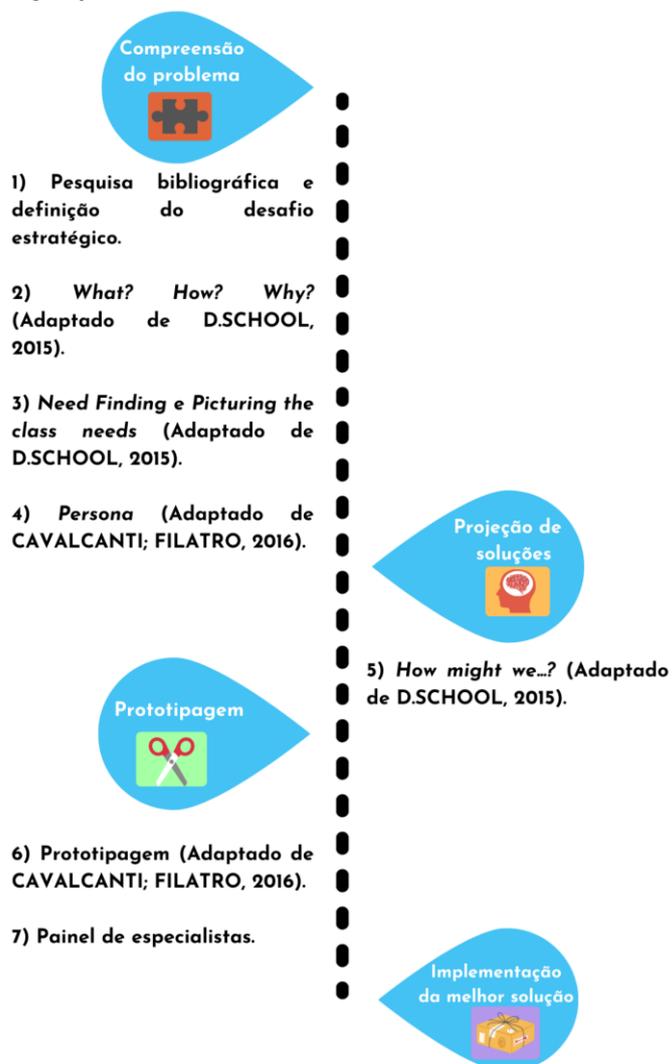
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A contribuição dos três discentes foi relevante para a reorganização e o replanejamento do jogo para, assim, encaminhá-lo para a validação do Painel de Especialistas. Contudo, a participação de todos os discentes da turma foi fundamental para coletar diferentes perspectivas ao longo da elaboração do jogo, visto que o *Design Thinking* é uma abordagem multidisciplinar, que pressupõe um trabalho de ação coletiva. Deste modo, a turma da disciplina *Língua Inglesa II*, de 2021, pode ser considerada como co-criadora do jogo *Tell me a story!*.

### 3.4 Instrumentos de geração de dados

A metodologia do *Design Thinking* abrange uma gama de ferramentas que podem ser utilizadas para geração de dados. Filatro e Cavalcanti (2016) afirmam que, dependendo das demandas de um projeto, essas ferramentas podem ser adaptadas e outras, criadas. Nesta pesquisa, faço uso dos seguintes instrumentos representados na Figura 15.

Figura 15 - Instrumentos de geração de dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Cada instrumento será apresentado e detalhado no subcapítulo seguinte, que se refere às etapas do *Design Thinking*.

### 3.5 Aplicação do *Design Thinking*

A professora da disciplina *Língua Inglesa II* cedeu, gentilmente, parte de suas aulas durante seis semanas, para que eu pudesse realizar a explicação e aplicação do *Design Thinking* por meio da elaboração do jogo *Tell me a story!*. Neste subcapítulo, descreverei cada fase do processo.

#### 3.5.1 Fase de compreensão do problema

Este subcapítulo compreende duas partes: a primeira parte que relata o estado da arte que auxiliou na compreensão do contexto de uso de jogos no ensino de Língua Inglesa e a segunda parte que descreve a fase inicial do processo de *Design Thinking*.

##### 3.5.1.1 Estado da arte: compreendendo o problema

Algumas semanas antes do início das aulas da disciplina *Língua Inglesa II*, realizei uma pesquisa bibliográfica, entre artigos e dissertações, com o objetivo de organizar um estado da arte sobre como os jogos digitais poderiam ser aplicados no ensino de inglês. As perguntas a seguir nortearam a pesquisa bibliográfica<sup>22</sup>:

- a) Como os jogos podem ser utilizados na aprendizagem de inglês?
- b) Quais ações durante os jogos facilitam a aprendizagem da Língua Inglesa pelos alunos?

A pesquisa bibliográfica ocorreu em quatro bases de dados, quais sejam: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Science Direct* e *Education Resources Information Center* (ERIC). Na busca foram utilizadas as seguintes palavras-chave, com o uso de aspas, em inglês: “game”, “digital games”, “online games” e “english learning”. Em português foram selecionadas as palavras-chave, também com o uso de aspas, “jogo”, “jogo digital”, “jogo *online*”, “aprendizagem de Língua Inglesa” ou “aprendizagem de inglês”.

---

<sup>22</sup> Essas perguntas foram norteadoras para a para o estado da arte, apenas.

Após extensa pesquisa, os títulos que contribuíram na compreensão deste cenário inicial sobre a utilização de jogos no ensino de línguas estão apresentados no Quadro 8 a seguir em um recorte temporal de oito anos (2015-2022).

Quadro 8 - Artigos e dissertações sobre uso de jogos na aprendizagem de inglês

(continua)

RECURSO	AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
<b>Artigo</b>	Chi-Jen Lin; Gwo-Jen Hwang; Qing-Ke Fu; Ya-Han Cao.	<i>Facilitating EFL students' English grammar learning performance and behaviors: A contextual gaming approach</i>	<i>National Taiwan University of Science and Technology; Huzhou University</i>	2020
<b>Artigo</b>	Cláudio Alves Pereira; Wálisson Dias Pinto.	Possíveis impactos educacionais dos jogos digitais no estudo da Língua Inglesa	Instituto Federal De Mato Grosso	2020
<b>Dissertação</b>	Giovana Garcia Gonçalves Gutierrez	<i>Affordances</i> de ambientes informais para a aprendizagem de Língua Inglesa	Universidade Federal de Minas Gerais	2020
<b>Artigo</b>	Leonardo Brandão De Oliveira Amaral; Edson Soares Martins; Guilherme Mariano Martins Da Silva.	Metodologias ativas de aprendizagem: questionamentos sobre a utilização do RPG no ensino de línguas estrangeiras	Universidade Regional Do Cariri	2020
<b>Artigo</b>	Amelia Chiew Har Leong; Mohamad Jafre Zainol Abidin; Jamalsafri Saibon	<i>Learners' perceptions of the impact of using digital storytelling on vocabulary learning</i>	<i>Universiti Sains Malaysia</i>	2019

Quadro 8 - Artigos e dissertações sobre uso de jogos na aprendizagem de inglês.

(continuação)

RECURSO	AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
<b>Artigo</b>	Kenneth S. Horowitz	<i>Video games and english as a second language: the effect of massive multiplayer online video games on the willingness to communicate and communicative anxiety of college students in Puerto Rico</i>	Não Mencionado	2019
<b>Artigo</b>	Nur Syaifiqah Yaccob; Melor Md Yunus.	<i>Language games in teaching and learning english grammar: a literature review</i>	Universiti Kebangsaan Malaysia	2019
<b>Dissertação</b>	Anderson José Machado Linck	Proposta de diretrizes sobre o uso e o desenvolvimento de jogos digitais para os professores em formação inicial de Língua Inglesa	Universidade Federal de Santa Maria	2018
<b>Artigo</b>	Luciene Maria Garbuio	A internet, agência e os jogos digitais <i>on-line</i> na aprendizagem de inglês	Universidade Estadual de Campinas	2018
<b>Dissertação</b>	Luciene Bassani Emerique	Jogos digitais em inglês: um estudo sobre a presença dos princípios dos “bons jogos” e dos princípios da aprendizagem de James Paul Gee	Universidade Federal de Minas Gerais	2017
<b>Artigo</b>	Mohsen Ebrahimzadeh; Sepideh Alavi	<i>The effect of digital video games on EFL students' language learning motivation</i>	Shiraz University	2017
<b>Dissertação</b>	Edna Marta Oliveira da Silva	Os games e aprendizagem de Língua Inglesa sob a ótica do conectivismo	Universidade Federal do Paraná	2016

Quadro 8 - Artigos e dissertações sobre uso de jogos na aprendizagem de inglês.

(conclusão)

RECURSO	AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
<b>Dissertação</b>	Edna Marta Oliveira da Silva	Os games e aprendizagem de Língua Inglesa sob a ótica do conectivismo	Universidade Federal do Paraná	2016
<b>Dissertação</b>	Franciele Knebel Centenaro	Investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de Língua Inglesa por meio de jogos digitais	Universidade Federal De Santa Maria	2016
<b>Artigo</b>	Susana Cristina Dos Reis; Adilson Fernandes Gomes.	A produção de jogos sérios interdisciplinares na universidade: novos desafios e possibilidades para o ensino da linguagem	Universidade Federal De Santa Maria	2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir desses artigos e dissertações foi possível analisar que os jogos digitais podem ser utilizados no ensino de Língua Inglesa para promover:

- desafios que, preferencialmente, estejam de acordo com o nível de proficiência dos alunos na Língua Inglesa para mantê-los motivados;
- interação entre aluno de diferentes habilidades ou não;
- conhecimento aos alunos por meio de conteúdos que interagem com os elementos inerentes ao jogo, como, por exemplo, a narrativa ficcional e os elementos audiovisuais;
- sensação de recompensa.

A pesquisa bibliográfica também apontou as ações que mais ajudam os alunos a desenvolverem a competência linguística na Língua Inglesa enquanto jogam, ou seja, aquelas sobre as quais eles têm algum controle. Algumas delas são listadas como segue:

- customização de avatares: se os jogadores conseguem decidir e modificar as características dos personagens do jogo;
- simulação da aquisição de habilidades dos personagens: se no mundo do jogo, os personagens conseguem “adquirir” habilidades para realizar tarefas e atingir

metas, logo, o jogador se sentirá como parte da história e tomará o desafio para si;

- modificação do cenário/mundo do jogo: se é possível a realização de algumas ações que modifiquem o cenário/mundo do jogo, que atendam às necessidades do jogador, como dar *zoom* e ajustar o áudio;
- protagonização e agência: se o jogador tem autonomia ou sente-se autônomo em tomar decisões no jogo;
- compreensão dos aspectos funcionais do jogo: se as regras e/ou como utilizar a plataforma, que hospeda o jogo, são claras; e
- mudança de estratégias quando necessário: se há a possibilidade de reiniciar o jogo a partir do ponto em que fracassou (aprendizagem por tentativa e erro).

Assim sendo, ter controle significa permitir o jogador sentir que está no controle de sua própria experiência de jogo, como, por exemplo, sentir que tem influência no resultado da partida, na sequência de eventos da narrativa, na interação com elementos do jogo como mover as peças de um tabuleiro até na possibilidade de “controlar o destino”, como acontece nos jogos de sorte (SCHELL, 2015).

Considerando essas observações iniciais e a base teórica sobre jogos sérios (mencionada no subcapítulo 2.2 desta dissertação), parti para a exploração do cenário mais específico dos alunos e participantes da pesquisa durante o período de observação em sala de aula *on-line*.

### 3.5.1.2 Compreendendo o problema in loco

As duas primeiras semanas do Estágio Supervisionado na disciplina *Língua Inglesa II* foram para observação dos alunos e elaboração do desafio estratégico (conceituado no subcapítulo 2.4, p. 53), que coincide com a questão-foco da minha pesquisa: como o uso do jogo sério *Tell me a story!* pode auxiliar alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa a se expressarem oralmente em inglês de maneira comunicativa?

Na terceira semana, expliquei as etapas do *Design Thinking* para os discentes da disciplina *Língua Inglesa II* de modo expositivo. Apenas dois alunos relataram conhecer esta metodologia. Nesta mesma semana, apresentei a ferramenta *What? How? Why?* (D.SCHOOL, 2008) que consiste em apresentar uma imagem do contexto da pesquisa para que os *designers* façam observações e direcionem suas ideias segundo as necessidades das pessoas para quem se elabora a solução.

Como os alunos estavam assumindo o papel de *designers* nesta etapa, a imagem foi a captura de tela de uma das aulas *on-line* da própria turma<sup>23</sup>, que foi compartilhada via *Google Meet*. Então, os discentes receberam um *link* via *chat* com fichas elaboradas no *Google Apresentações* para registrarem, individualmente, suas impressões sobre a captura de tela da turma. Essas fichas tinham três colunas, cada uma referia-se a uma das expressões *What?*, *How?* e *Why?*. A Figura 16 mostra um exemplo das fichas.

Figura 16 - Exemplo de ficha What? How? Why?

Student: S.

WHAT?	HOW?	WHY?
The people are taking a English class	They are in class online.	Because they styding English degree.

Fonte: Adaptado de *D.school* (2008) pela pesquisadora, 2022.

Na coluna *What?*, os alunos descreveram o que observaram na imagem. Na coluna *How?*, descreveram como as pessoas da imagem estavam fazendo o que foi descrito na coluna anterior. Finalmente, na coluna *Why?*, os alunos descreveram observações mais subjetivas sobre o que viam na imagem, relatando possíveis sentimentos e motivações das pessoas. Alguns alunos não preencheram a ficha, mas enviaram suas respostas via *chat* do *Google Meet* por estarem utilizando o celular. No Quadro 9, é possível visualizar as descrições dos alunos.

<sup>23</sup> A captura de tela da aula por videoconferência apresentava a imagem de alguns alunos, por isso ela não foi projetada nesta dissertação.

Quadro 9 - Descrição dos alunos sobre o ambiente de pesquisa

(continua)

<b>DESCRIÇÃO WHAT?</b>	<b>DESCRIÇÃO HOW?</b>	<b>DESCRIÇÃO WHY?</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>
“They are watching English class”	“via meet google”	“because they want to learn English”	Descreve a imagem como os alunos assistindo aula via plataforma <i>Google Meet</i> , porque querem aprender inglês.
“They're talking about some english (sic) content.”	“Using Google Meet to see each other and debate about the class.”	“Cause they want to share their own point of views about the language.”	Descreve a imagem como os alunos falando sobre algum conteúdo em inglês, usando o <i>Google Meet</i> para interagir e debater sobre a aula, pois querem compartilhar seus pontos de vista sobre a língua.
“These people are taking classes online.”	“They are using the computer to watch classes online.”	“because classes are suspended during the Covid 19 pandemic.”	Descreve a imagem como os alunos assistindo aulas <i>on-line</i> pelo computador, devido a suspensão das aulas pela pandemia do COVID-19.
“She is smiling (sic) in a beautiful place.”	“Whit (sic) her mouth.”	“Because she is happy”	Descreveu a si mesma como alguém assistindo as aulas sorrindo e feliz (a aluna estaria motivada?)
“They are whatching (sic) classes”	“on their laptops or cellphones by the internet”	“because they need it to learn some topics to get graduate”	Descreveu a imagem como os alunos assistindo aulas pelo computador ou celulares, porque precisam aprender alguns conceitos para obter o título de graduação.
“They are studying English”	“In class online”	“To be teachers”	Descreveu a imagem como os alunos estudando inglês no formato <i>on-line</i> para se tornarem professores.
“They are in a meeting.”	“They are using Google meet.”	“They can't meet because of the pandemic.”	Descreve a imagem como os alunos reunidos via <i>Google Meet</i> por causa da pandemia.
“They are taking a class”	“via online”	“to get your degree and have a career”	Descreve a imagem como os alunos assistindo aulas <i>on-line</i> para obter grau e ter uma carreira.

Quadro 9 - Descrição dos alunos sobre o ambiente de pesquisa

(conclusão)

“The people are taking a English class”	“They are in class online.”	“Because they studing (sic) English degree.”	Descreve a imagem como as pessoas assistindo aulas <i>on-line</i> , porque fazem curso de Licenciatura em Letras- Língua Inglesa.
---	-----------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

A descrição de captura de tela revelou as percepções dos discentes, enquanto *designers*, sobre o cenário da pesquisa: aulas acontecendo de modo *on-line*, motivadas pela pandemia da COVID-19; e alunos utilizando computadores e celulares para assistirem às aulas com auxílio da plataforma *Google Meet*, ferramenta facilitadora na interação entre os colegas nas aulas da graduação.

Segundo a *D. School* (2015), a ferramenta *What? How? Why?* funciona como um *scaffolding*<sup>24</sup>, permitindo que a observação do discente/participante passe de um nível mais concreto para um mais abstrato. Além disso, é possível o pesquisador compreender os pontos de vista dos participantes e identificar os direcionamentos iniciais da pesquisa.

Desta maneira, a partir da aplicação desta ferramenta foi possível entender que:

- o cenário de aulas remotas inclinou a concepção do jogo para o formato digital e *on-line*; e
- a plataforma *Google Meet* apresentou grande potencial para ser utilizada como plataforma de suporte ao jogo.

Na quarta semana, apliquei a ferramenta *Need Finding*, utilizando a plataforma *Jamboard* (quadro interativo do *Google*). A ferramenta possuía *frames* com a pergunta *What do you need to improve your oral communication skills in English?* (O que você precisa para desenvolver suas habilidades na comunicação oral em inglês?) e *post-its* virtuais.

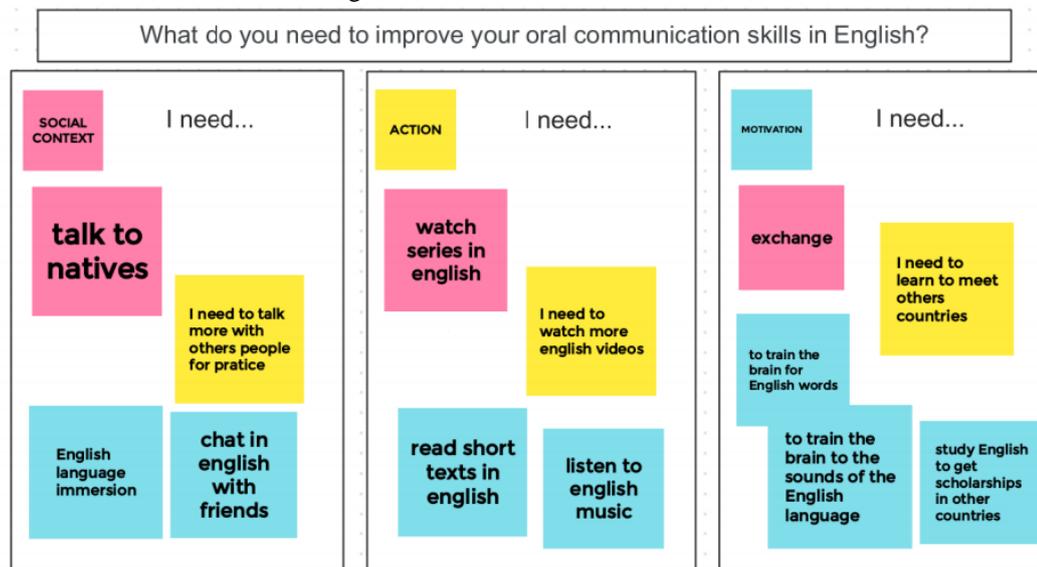
Cada *frame* tinha três colunas e a apresentação de três tópicos: contexto social, comportamental e motivacional. Esses tópicos foram escolhidos para que os alunos pudessem agrupar e reagrupar suas opiniões direcionados por temas. Conforme a *D.School* (2008), artefatos

---

<sup>24</sup> Traduzido em português como “andaime”, a expressão *scaffolding* foi utilizada por Wood, Bruner e Ross (1976) para se referir ao apoio que uma pessoa mais experiente fornece a uma pessoa menos experiente, a fim de mediar a aprendizagem desta última, pelo menos enquanto a necessidade se manifestar. Este apoio pode ser um artefato ou um processo que auxilia na resolução de problemas, na realização de uma tarefa ou na aprendizagem de uma língua, por exemplo.

como fotos, rascunhos, citações e *post-its* podem ser utilizados para buscar *insights* e descobrir necessidades latentes dos participantes durante o processo de *Need Finding*. A Figura 17 ilustra a ferramenta.

Figura 17 - Frame da ferramenta Need Finding



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2022.

Os alunos foram divididos em trios (neste dia apenas 15 alunos participaram), cada trio recebeu um *frame* e cada aluno do trio ficou com a cor de um *post-it virtual*, podendo utilizar a quantidade que desejasse. Assim sendo, os alunos compartilharam algumas necessidades no que se refere ao desenvolvimento da comunicação oral em inglês, tais como descritos no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - Necessidades apontadas pelos alunos

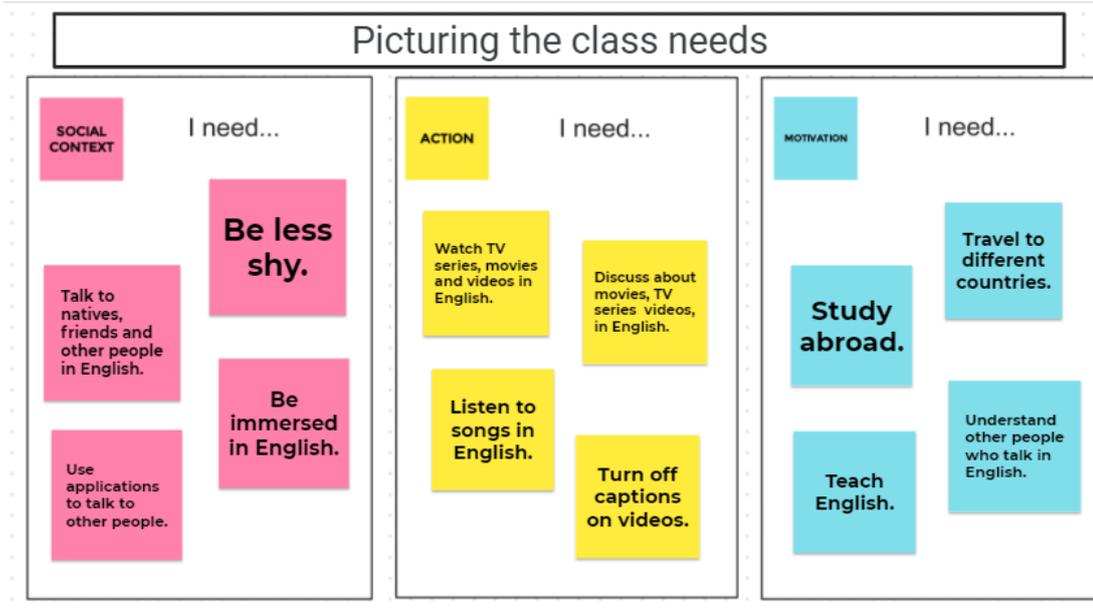
(CATEGORIA)	DESCRIÇÃO DAS NECESSIDADES
<b>Contexto social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar com nativos;</li> <li>- Estar imerso na língua;</li> <li>- Falar com outras pessoas e amigos em inglês para praticar;</li> <li>- Usar aplicativos para conversar com estrangeiros;</li> <li>- Ser menos tímido;</li> <li>- Escutar como nativos se expressam em inglês;</li> <li>- Participar de grupos de estudo.</li> </ul>
<b>Ações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistir a séries, vídeos e programas de TV em inglês;</li> <li>- Desativar as legendas;</li> <li>- Escutar músicas em inglês;</li> <li>- Discutir sobre filmes, séries e músicas em inglês;</li> <li>- Ler textos curtos em inglês;</li> <li>- Ler menos e escutar mais, atentando à língua;</li> <li>- Fazer intercâmbio.</li> </ul>
<b>Motivações para aprender inglês</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer intercâmbio;</li> <li>- Conhecer outros países;</li> <li>- “Treinar o cérebro com os sons da Língua Inglesa”;</li> <li>- Conseguir uma bolsa de estudos;</li> <li>- Ser compreendido por estrangeiros;</li> <li>- Ensinar outras pessoas a falar inglês;</li> <li>- Estudar sobre tradução;</li> <li>- Ter “afetividade” pela língua;</li> <li>- Compreender pessoas fluentes na Língua Inglesa;</li> <li>- Aprender vocabulário e a estrutura da Língua Inglesa.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A partir deste quadro, observa-se algumas necessidades individuais dos alunos que poderiam ser trabalhadas mais especificamente na concepção do jogo, tais como a vontade de estarem imersos na língua-alvo, de falar em inglês com outras pessoas e amigos, de superar a timidez, de ter afetividade pela língua, de aprender vocabulário e a estrutura da Língua Inglesa.

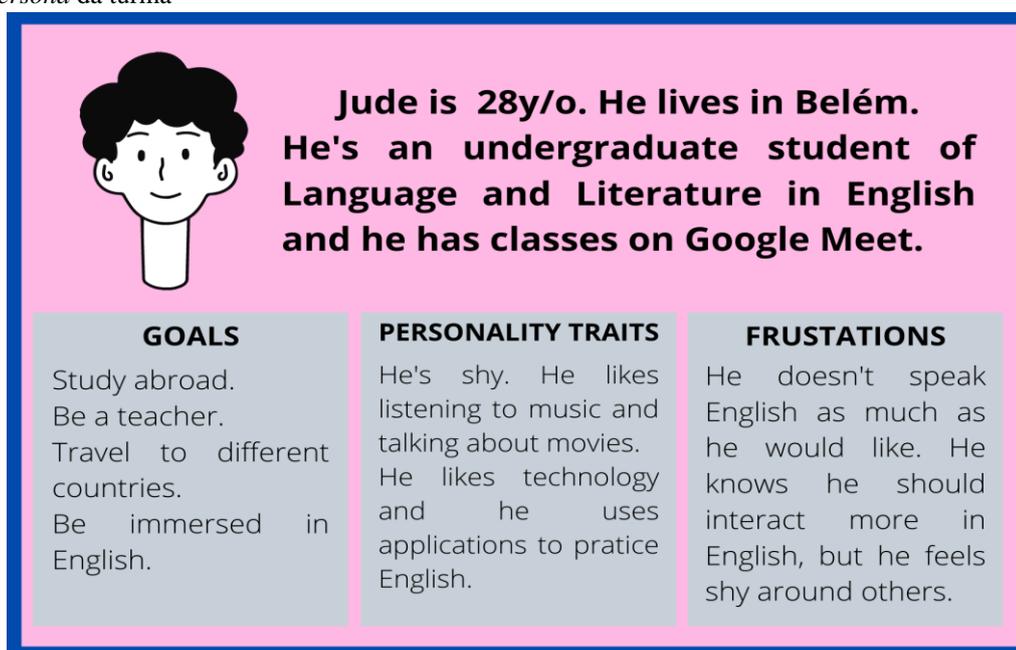
Isso posto, as necessidades expressas pelos alunos que mais se repetiam foram registradas em outro *frame* no *Jamboard*, originando o *Picturing the class needs*, como representadas na Figura 18. O objetivo deste *frame* era figurar as necessidades gerais da turma.

Figura 18 - Picturing the class needs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Deste novo *frame* foi possível interpretar qual seria a possível personalidade, os objetivos e as frustrações da turma de forma coletiva, sendo representados metaforicamente, por uma *Persona*, como representado na Figura 19. A *persona* foi chamada pelo nome fictício “Jude”. Os alunos não participaram deste momento, sendo reservado ao papel da pesquisadora.

Figura 19 - *Persona* da turma

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

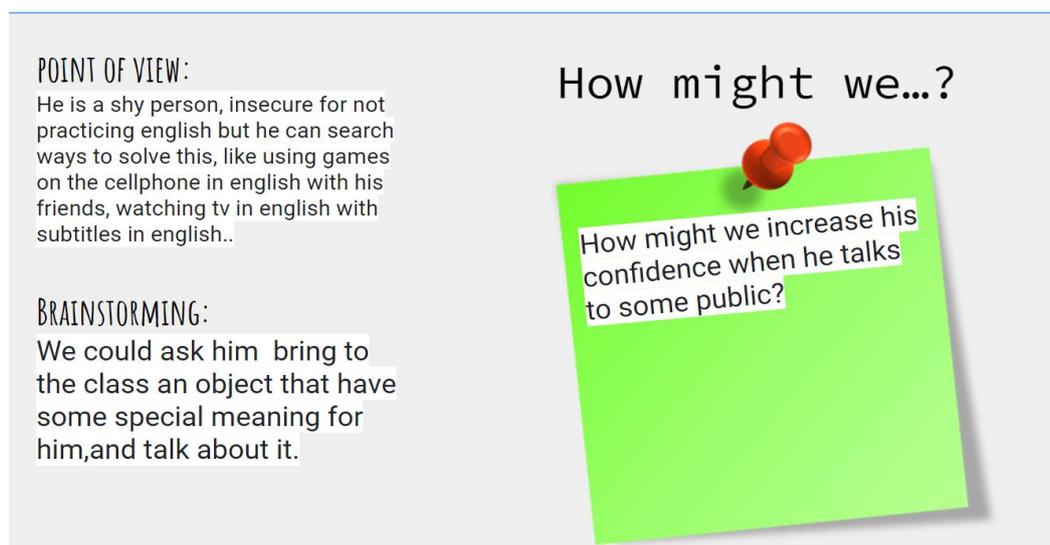
Conforme Cavalcanti e Filatro (2016), a *persona* representa uma síntese das características dos participantes da pesquisa. É um tipo de exercício que permite o *design thinker* “[...] enxergar o problema do outro e, dessa forma, imaginar seus desejos, suas necessidades, suas perdas e seus ganhos em relação ao desafio estratégico. Isso permite interpretar o significado intrínseco das experiências vividas com a finalidade de obter *insights*.” (CAVALCANTI; FILATRO, 2016, p. 124). A ferramenta *Persona* foi utilizada na fase de projeção de soluções como descrevo a seguir.

### 3.5.2 Fase de projeção de soluções

Na transição entre a fase de compreensão do problema para a fase de ideação, as observações foram feitas com os alunos, a fim de se pensar no jogo como uma solução mais próxima dos aprendentes de Língua Inglesa desta comunidade. Sendo assim, na quinta semana, a turma foi convidada a assumir o papel de *design thinkers* novamente, analisar a *persona* e registrar suas impressões sobre *Jude* em *slides* compartilhados por um *link* via *chat* no *Google Meet*.

Em seguida, cada aluno, no mesmo *slide*, elaborou uma pergunta do tipo *How Might We...?* (Como poderíamos...?), trocando de *slides* com outro colega para responder à pergunta na seção de *Brainstorming*. A ferramenta de perguntas *How Might We...?* Está representada na Figura 20.

Figura 20 – Ferramenta de perguntas *How Might We...?*



A ferramenta *How might we...?* permite que os *design thinkers* levantem questionamentos que direcionem as ideias em busca de soluções (D.SCHOOL, 2008; CAVALCANTI; FILATRO, 2016) . Desta maneira, os alunos, na posição de *designers*, refletiram sobre as necessidades da *persona* Jude e trouxeram algumas ideias como as listadas a seguir:

- “Como podemos usar aplicativos para desenvolver a conversação em inglês?”;
- “Como podemos ajudar *Jude* a alcançar seus objetivos usando coisas que ele gosta de fazer?”;
- “Como podemos encontrar uma pessoa para conversar só em inglês com ele?”;
- “Como podemos aumentar sua confiança quando ele fala em público?”;
- “Como podemos ajudá-lo a desenvolver técnicas para se tornar professor?”;
- “Como podemos usar um *hobby* que ele gosta e introduzir este *hobby* em um contexto da Língua Inglesa?”;
- “Como podemos trabalhar primeiro com sua timidez?”;
- “Como podemos falar com *Jude* em um nível de inglês que o faça se sentir mais confiante?”;
- “Como podemos começar a falar mais frequentemente com ele em inglês usando vocabulário fácil e elogiando sua determinação cada vez que ele tentar?”
- “Como podemos usar um diário com palavras novas?”.
- “Como podemos desenvolver a oratória [oralidade?] de *Jude*?”;
- “Como podemos provocar *Jude* para falar sobre seus sonhos e ambições de conhecer outros países em inglês?”

Algumas soluções também foram apresentadas pelos alunos como respostas e opiniões. As ideias incluem a possibilidade de *Jude* conhecer outros aprendizes de Língua Inglesa via aplicativos e redes sociais para conversar *on-line* na língua-alvo e jogar jogos em inglês. O levantamento dessas ideias ajudou na prototipagem do jogo que, após ser apresentado aos alunos como protótipo, seria testado por eles.

### 3.5.3 Fase de prototipagem

A fase de prototipagem é constituída pela apresentação do protótipo e da realização de testes pelas pessoas para quem se projeta a solução. No caso desta pesquisa, a solução proposta foi o jogo *Tell me a story!*.

#### 3.5.3.1 Protótipo

Na sexta semana, o protótipo do jogo *Tell me a story!* foi apresentado de forma expositiva, sem o momento de teste. De acordo com Cavalcanti e Filatro (2016), o protótipo precisa ser uma representação visual de um determinado problema para uma solução a fim de que as ideias se tornem palpáveis e representadas por vídeos, representações teatrais, recursos tecnológicos como dispositivos móveis, *softwares*, ambientes virtuais, dentre outras estratégias.

Nesse enfoque, o protótipo foi idealizado na plataforma digital para jogos de tabuleiro *on-line*, *Tabletopia* (BOKAREV; ZINOVIEV; SERGEEV, 2014). O *layout* desta plataforma é todo em 3D, tornando, assim, possível embaralhar cartas, rolar dados e manipular qualquer elemento do jogo como em uma partida de jogo presencial. A plataforma hospeda uma variedade de jogos licenciados, assim como permite que os jogadores se encontrem para jogar protótipos de jogos em fase de testes. A Figura 21 mostra a página principal da plataforma *Tabletopia*.

Figura 21 - Página principal de Tabletopia



Fonte: *Tabletopia*, 2022.

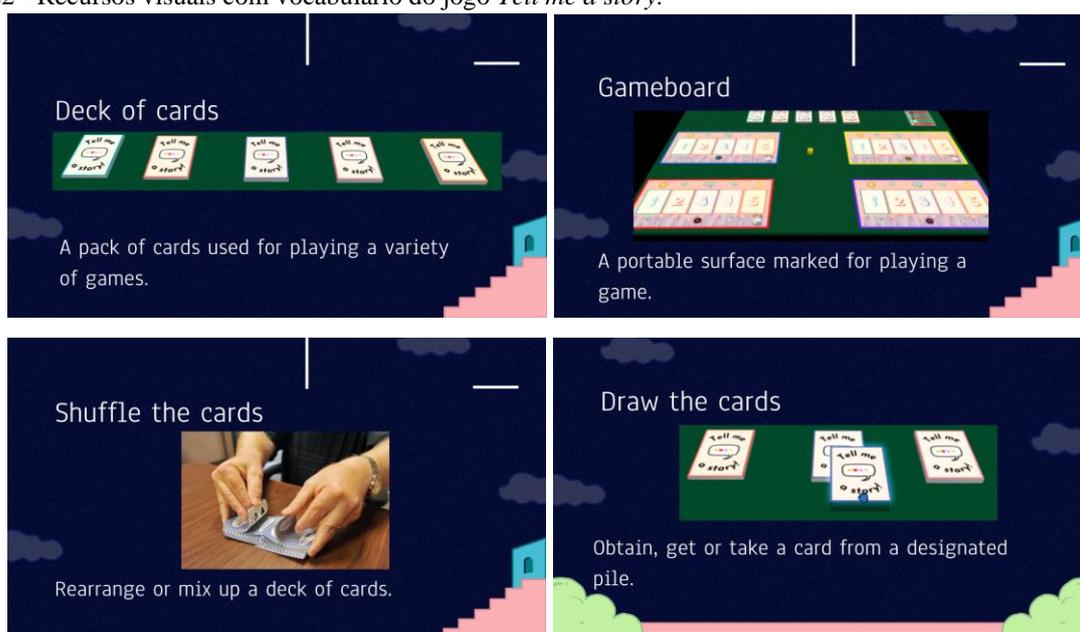
Considerando que “[...]alguns protótipos precisam ser mais bem elaborados antes que possam ser testados pelas partes interessadas” (CAVALCANTI; FILATRO, 2016, p. 194), este foi o último encontro da pesquisadora com a turma da disciplina *Língua Inglesa II*. A turma seguiu com o calendário acadêmico e o jogo continuou sendo elaborado.

A seção seguinte discorre sobre o reencontro com a turma após esta fase de aperfeiçoamento do jogo.

### 3.5.3.2 Teste

No período letivo seguinte, o professor da disciplina *Língua Inglesa III*, disciplina então sendo cursada pela turma que participava da pesquisa, abriu espaço de uma de suas aulas para que fosse realizado o convite para a fase de teste do jogo *Tell me a story!*. Neste dia, foi apresentado o vocabulário básico em inglês utilizado no jogo em questão, as regras do jogo e uma breve simulação de como utilizar um dos *decks* de cartas do jogo. A Figura 22 mostra alguns *slides* utilizados na apresentação do vocabulário em inglês necessário para manipulação do jogo *Tell me a story!*.

Figura 22 - Recursos visuais com vocabulário do jogo *Tell me a story!*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

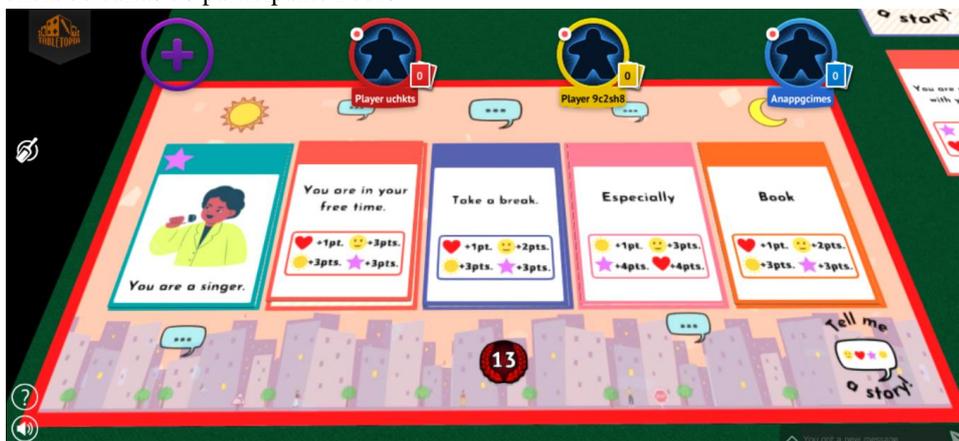
Neste dia de apresentação do jogo, não houve tempo para realização de uma partida teste, pois a turma iria realizar uma avaliação. Neste momento, porém, foi possível agendar um novo

contato com uma das alunas da turma, Beatriz, que ficou responsável de mediar uma data para a jogada-teste com toda a turma. Assim, a jogada foi agendada fora do horário de aula, à noite, estando presentes no dia, apenas Beatriz, Pedro e Helena.

Na semana seguinte, no momento do teste, os três participantes receberam o *link* do jogo *Tell me a story!*, mas tiveram dificuldades em abri-lo, relatando que a tela de seus computadores havia ficado escura sem conseguirem visualizar o jogo. Então, solicitei que apagassem os *cookies*<sup>25</sup> de seus servidores e, assim, eles conseguiram acessar o jogo. Beatriz levou um pouco mais de tempo para acessar o jogo, pois não conseguia fazer o caminho para a limpeza dos *cookies* sozinha. Foi quando Pedro decidiu compartilhar sua tela para demonstrar como fazer.<sup>26</sup>

Sob esse prisma, foram disponibilizados oito minutos para os três participantes explorarem a plataforma do jogo, a saber, como comprar cartas, organizar seus *decks* no tabuleiro, rolar o dado, virar as cartas, entre outras funções. Na sequência, os participantes receberam as regras do jogo e realizaram três partidas, cujas sugestões foram pontuadas pelos participantes ao final do jogo. A Figura 23 mostra a sequência de cartas de um dos participantes.

Figura 23 - Sequência de cartas do participante Pedro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

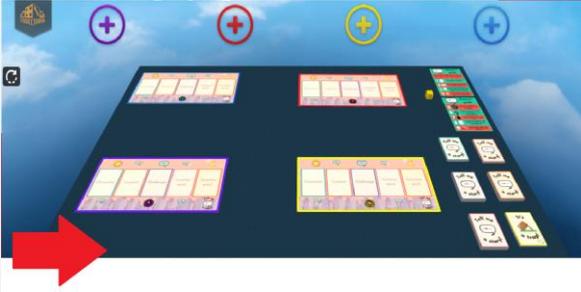
<sup>25</sup> *Cookies* são códigos que funcionam como “memória de curto prazo” que armazenam informações de navegação do usuário, tais como login e preferências de navegação. Contudo, alguns *cookies* impedem que alguns sites funcionem para assegurar que algumas solicitações sejam feitas realmente pelo usuário e não por terceiros (outros sites). Por isso, a limpeza desses dados se faz necessária para evitar erros de formatação e carregamento de sites.

<sup>26</sup> Segundo o site Support.google.com (2022), para apagar os cookies você precisa realizar as orientações a seguir: “Importante: se você remover os cookies, sairá dos sites, e suas preferências salvas poderão ser excluídas.

1. No computador, abra o Chrome .
2. No canto superior direito da tela, clique em Mais > Configurações .
3. Clique em Privacidade e segurança Cookies e outros dados do site.
4. Clique em Ver todos os dados e as permissões do site Limpar todos os dados.
5. Para confirmar, clique em Limpar.”

É mister ressaltar que os três participantes demonstraram interesse no jogo, utilizaram algumas expressões como “o jogo é muito divertido” (Helena), “o jogo é legal, parabéns!” (Pedro) e “qualquer coisa, podemos marcar para jogar de novo” (Beatriz). Duas sugestões também foram aceitas para melhorar o jogo, como mostra o Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 - Sugestões e alterações no jogo

SUGESTÕES DADAS PELOS PARTICIPANTES	ALTERAÇÕES REALIZADAS APÓS OS TESTES
<p>Inclusão de espaço na mesa para descansar as cartas fora do tabuleiro e fora das mãos.</p> 	<p>Os tabuleiros foram remanejados para que houvesse espaço para descansar as cartas.</p> 
<p>Inclusão de cartas que “dificultem” o jogo como, por exemplo, “compre mais cartas” ou “fique uma partida sem jogar”.</p> 	<p>O <i>deck</i> de cartas <i>It's a trap!</i> foi adicionado. Essas cartas podem alterar a criação da história direta ou indiretamente. Este <i>deck</i> é opcional para quem quiser aumentar o nível de dificuldade no jogo.</p> 

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Ao final do teste, os participantes foram convidados a responder às perguntas apresentadas no Quadro 3 (p.43) sobre o desenvolvimento do jogo. Os participantes compartilharam, por exemplo, que o jogo apresenta desafios constantes, proporciona diferentes momentos de interesse e de experiências de jogo, promove a imaginação e que as narrativas contadas poderiam ser situações reais do dia a dia.

A seguir, apresento o Quadro 12 que resume as atividades realizadas durante a elaboração do jogo, utilizando algumas das ferramentas do *Design Thinking*, além da submissão do produto para o Painel de Especialistas.

Quadro 12 - Resumo das semanas de aplicação do *Design thinking*

(continua)

<b>ETAPAS DO <i>DESIGN THINKING</i></b>	<b>PERÍODO</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>
<b>Compreensão do problema</b>	Semanas 1 e 2 (12 a 23 de julho de 2021)	Observação e elaboração do desafio estratégico;	Pesquisadora
	Semana 3 (26 a 30 de julho de 2021)	Apresentação sobre o que é o <i>Design Thinking</i> ; Relato de experiência da pesquisadora com o <i>Design Thinking</i> ; Aplicação da ferramenta <i>What? How? Why?</i>	Pesquisadora
	Semana 4 (02 a 06 de agosto de 2021)	Aplicação da ferramenta <i>Need Finding</i> ; Elaboração do <i>frame Picturing the class needs</i> ; Criação da <i>persona</i> .	Pesquisadora e graduandos.
<b>Projeção de soluções</b>	Semana 5 (09 a 13 de agosto de 2021)	Observação e análise da <i>persona</i> . Levantamento de ideias no formato de perguntas “ <i>How might we...?</i> ”.	Graduandos

Quadro 12 - Resumo das semanas de aplicação do *Design thinking*

(conclusão)

<b>Prototipagem</b>	Semana 6 (16 a 09 de agosto de 2021)	Apresentação expositiva do protótipo do jogo <i>Tell me a story!</i> como solução para as necessidades da <i>persona</i> .	Pesquisadora
	10 de dezembro de 2021	Reencontro entre pesquisadora e turma; Apresentação do vocabulário básico em inglês utilizado no <i>Tell me a story!</i> , as regras do jogo e uma breve simulação de como utilizar um dos <i>decks</i> de cartas do jogo; Agendamento para o dia de teste.	Pesquisadora e graduandos
	14 de dezembro de 2021	Teste do jogo; Coleta de <i>feedback</i> dos participantes Beatriz, Pedro e Helena por meio da Matriz para avaliação de jogos sérios elaborada pela pesquisadora.	Pesquisadora e graduandos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Cavalcanti e Filatro (2016), 2022.

Após o teste com os participantes, o jogo foi encaminhado para o Painel de Especialistas para que validassem e contribuíssem de forma construtiva no aperfeiçoamento do jogo. As considerações e sugestões, sobre meu produto educacional pontuadas pelos avaliadores do Painel de Especialistas, serão detalhadas no capítulo 5 desta dissertação. A seguir, apresento o capítulo 4 que discorre sobre o jogo *Tell me a story!* em si.

## 4 O JOGO TELL ME A STORY!

O *Tell me a story!* é um jogo de cartas digitais que tem o objetivo de desenvolver a comunicação oral de discentes do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa por meio da contação de histórias. O aluno poderá assumir o papel de diferentes personagens como um professor, um cozinheiro, um ator ou outro personagem, de forma aleatória, para contar uma história baseada em situações reais, que podem acontecer no dia a dia.

Criatividade, flexibilidade e estratégia serão necessárias para saber lidar com a imprevisibilidade do jogo, tal qual acontece com a imprevisibilidade de situações na vida real. Para pontuar no jogo, o aluno precisará contar sua história em inglês, levando em consideração as cartas escolhidas por ele de maneira aleatória e disponíveis em seu *deck*. Ganha o jogo quem fizer mais pontos. O *Tell me a story!* pode ser jogado por dois a quatro jogadores.

Os próximos subcapítulos irão apresentar os componentes do jogo, o modo de jogar e uma variação do jogo como uma alternativa para os professores, respectivamente.

### 4.1 Componentes do jogo

O jogo *Tell me a story!* é composto por 1 dado, 4 tabuleiros individuais, o guia rápido de como usar o *Tabletopia*, o manual do *Tell me a story!* e 80 (oitenta) cartas digitais. O jogo também é acompanhado por duas matrizes: a Matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa e a Matriz de avaliação da história. Ambas são materiais pedagógicos de apoio para o professor e para o aluno e estão disponíveis em um drive no *Google Drive*<sup>27</sup>. Este subcapítulo irá apresentar cada componente.

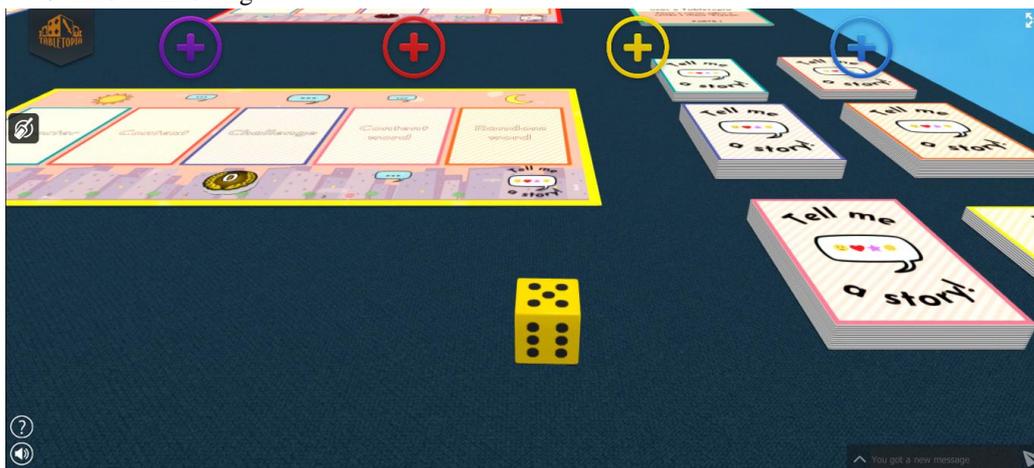
#### 4.1.1 Dado

O dado no jogo *Tell me a story!* tem a função de indicar quem iniciará o jogo. Os jogadores lançam o dado que está sobre a mesa digital para saber quem iniciará a retirada de suas cartas para montagem de seu *deck*. Inicia quem tirar a face do dado com maior pontuação. Caso dois jogadores tirem o mesmo número, estes jogarão o dado novamente para decidir sua colocação. A Figura 24 ilustra o dado na mesa digital do jogo.

---

<sup>27</sup> Link do drive: [https://drive.google.com/drive/folders/1XNenG4hXa82Y90\\_xIaHxG-E\\_zuBYIBmH?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1XNenG4hXa82Y90_xIaHxG-E_zuBYIBmH?usp=sharing)

Figura 24 – O dado na mesa digital



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

#### 4.1.2 Tabuleiros

Os tabuleiros individuais estão dispostos na mesa digital nas cores amarela, vermelha, lilás e azul e têm o objetivo de organizar as cartas do *deck* do jogador na sequência em que a história deve ser contada. Cada jogador escolherá uma cor, antes mesmo de iniciar o jogo. A Figura 25 apresenta cada tabuleiro.

Figura 25 -Tabuleiros do jogo Tell me a story!

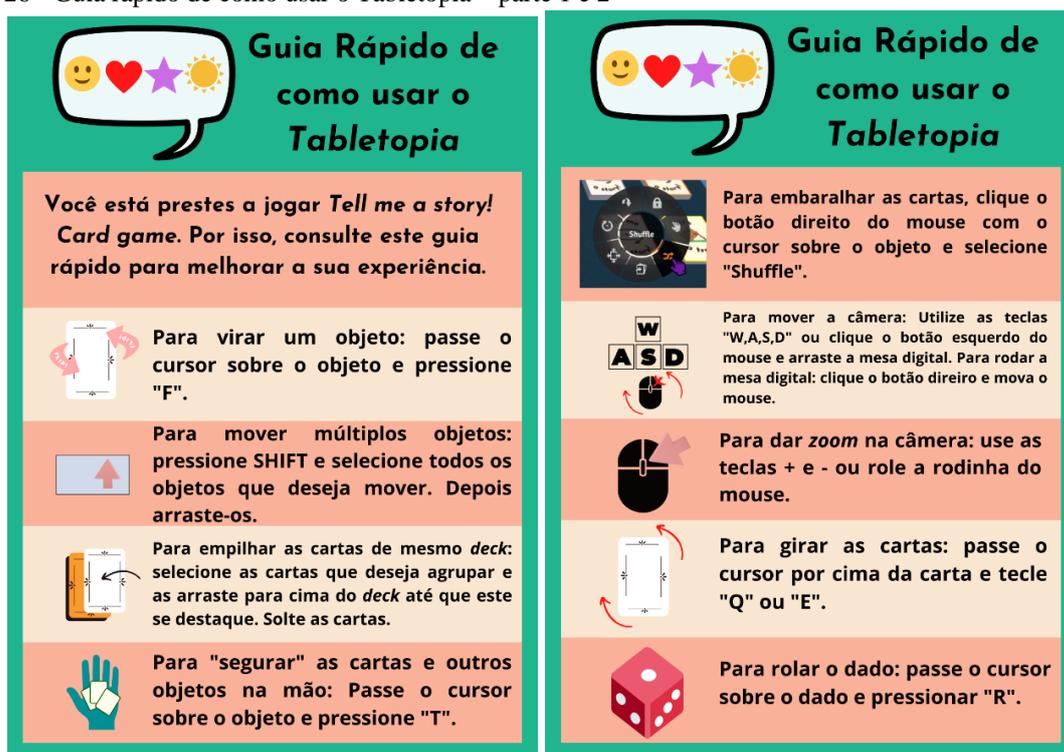


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

#### 4.1.3 Guia rápido de como usar o *Tabletopia*

Para deixar as instruções do jogo mais fluidas, o Guia rápido de como usar o *Tabletopia* foi elaborado com o objetivo de apresentar os comandos básicos de como manusear a plataforma *Tabletopia* (BOKAREV; ZINOVIEV; SERGEEV, 2014), que hospeda o jogo. O *layout* desta plataforma é todo em 3D, sendo possível manipular os elementos que fazem parte do jogo tais como virar as cartas, empilhá-las, trazê-las até às “mãos do jogador”, movimentar a mesa, girar as cartas e rolar o dado. A Figura 26 demonstra o Guia rápido de como usar o *Tabletopia*.

Figura 26 - Guia rápido de como usar o *Tabletopia* – parte 1 e 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

#### 4.1.4 Manual do *Tell me a story!*

O Manual do *Tell me a story!* apresenta as instruções do jogo. Nele também há uma apresentação de como utilizar as cartas *It's a trap!*, como uma variação do jogo. A Figura 27 representa o manual.

Figura 27 - Manual do *Tell me a story!*

(continua)

## COMO JOGAR—TELL ME A STORY! 1

**Número de jogadores**  
Dois a quatro jogadores.

**Objetivo do jogo:**  
Contar histórias em língua inglesa por meio de um jogo de cartas digitais.



A ordem da troca segue o sentido horário, apesar de não haver limite de tempo durante a troca das cartas. O professor ou mediador pode controlar o tempo de troca de cada jogador se assim combinar antecipadamente.

Cada carta personagem possui um naipe que pode ser um sorriso, um coração, uma estrela ou um sol.



**PPGCMES**  
NITAE  
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIA  
DO CADERNO DE INOVAÇÃO E INTELIGÊNCIA

**UM JOGO DE ANA PAULA VIANA DIAS CRUZ**

## COMO JOGAR—TELL ME A STORY! 2

**ATENÇÃO:**  
Se o jogador decidir pela troca de cartas, ele precisa anunciar sua ação antecipadamente. Por exemplo: "I'm going to discard two cards and draw two others from the draw pile!" (Eu vou descartar duas cartas e comprar duas da pilha principal).  
O naipe da carta personagem é o símbolo principal. O jogador deve combinar os naipes das demais cartas de seu deck com base no naipe da carta personagem para contar pontos.

**MODO DE JOGAR:** Após as trocas de cartas, todos os jogadores irão organizar suas cartas no tabuleiro com as faces viradas para cima. Em seu turno, o jogador que iniciou a retirada das cartas inicia a contação da história completa e improvisada na sequência pré-estabelecida do tabuleiro. O jogador ganha os pontos apenas das cartas que utilizou na contação de sua história.



Para modificar a pontuação do jogo, o jogador deve colocar o cursor sobre o contador que está na parte inferior do tabuleiro e girar a roda do mouse para cima ou para baixo.

**AValiação:**  
A pontuação do jogo será acrescida da pontuação da matriz de avaliação da história avaliada pelo professor ou mediador. A matriz de avaliação da história está disponível pelo QR-Code:



**PPGCMES**  
NITAE  
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIA  
DO CADERNO DE INOVAÇÃO E INTELIGÊNCIA

**UM JOGO DE ANA PAULA VIANA DIAS CRUZ**

Figura 27 – Manual do *Tell me a story!*

(conclusão)

### COMO JOGAR-TELL ME A STORY! 3

**VARIAÇÃO DO JOGO:**

**Número de jogadores**  
Dois a quatro jogadores.

**Objetivo do jogo:**  
Contar histórias em língua inglesa por meio de um jogo de cartas digitais.



O naipe da carta personagem é o símbolo principal. O jogador deve combinar os naipes das demais cartas de seu *deck* com base no naipe da carta personagem para contar pontos.



A ordem da troca segue o sentido horário, apesar de não haver limite de tempo durante a troca das cartas. O professor ou mediador pode controlar o tempo de troca de cada jogador se assim combinar antecipadamente.

Os jogadores lançam o dado que está sobre a mesa digital para saber quem iniciará a retirada de suas cartas para montagem de seu *deck*. Inicia quem tirar a face do dado com maior pontuação. Se dois jogadores tirarem o mesmo número, estes jogam o dado novamente para decidir a colocação.

O jogador que inicia o jogo retira seis cartas de uma só vez, uma *character cards*, uma *context cards*, uma *challenge cards*, uma *content-word cards*, uma *random-word card* e uma carta *It's a trap!*. O jogador reserva esta última carta e organiza as demais com as faces viradas para baixo nas cinco áreas correspondentes no tabuleiro. O jogador pode verificar suas cartas sempre que desejar.

Em seguida e em sentido horário, os outros jogadores fazem o mesmo. Quando todos tiverem retirado suas seis cartas, quem quiser pode trocar até 3 (três) cartas por outras três de mesma categoria. As cartas *It's a trap!* não podem ser trocadas. As cartas descartadas serão devolvidas para seus *decks* de origem e embaralhadas.





**UM JOGO DE ANA PAULA VIANA DIAS CRUZ**

### COMO JOGAR-TELL ME A STORY! 4



**ATENÇÃO:**

Após as trocas de cartas, os jogadores decidem se irão lançar suas cartas *It's a trap!* em seus oponentes antes de iniciar a contação da história.



O objetivo dessas cartas é interferir na elaboração das histórias dos jogadores oponentes.

Algumas das ações das cartas *It's a trap!* incluem troca da carta personagem da história de alguém, adicionar um novo final na história de alguém e ganhar 2 pontos e invalidar a *trap card* que for lançada para si.

**MODO DE JOGAR:** Em seu turno, o jogador que iniciou a retirada das cartas inicia a contação da história completa e improvisada na sequência pré-estabelecida do tabuleiro. O jogador ganha os pontos apenas das cartas que utilizou na contação de sua história. A pontuação do jogo será acrescida da pontuação da matriz de avaliação da história preenchida pelo professor ou mediador da história.





**UM JOGO DE ANA PAULA VIANA DIAS CRUZ**

#### 4.1.5 Cartas

O jogo *Tell me a story!* é constituído por 80 cartas distribuídas em:

- oito *character cards* (cartas personagens);
- oito *context cards* (cartas contexto);
- dezesseis *challenge cards* (cartas desafio);
- dezesseis *content-word cards* (cartas com palavras lexicais);
- dezesseis *random-word cards* (cartas com palavras aleatórias); e
- dezesseis *It's a trap! cards* (cartas armadilhas).

Neste jogo, as cartas que possuem elementos temáticos em comum pontuam menos quando combinadas. Por exemplo, para uma “história ideal”, a carta personagem “cozinheiro” combinaria com a carta contexto “você trabalha em um restaurante”, que combinaria com a carta desafio “cozinhe sua comida favorita para alguém” e assim por diante. Contudo, estas cartas juntas não são tão desafiadoras para o jogador.

Deste modo, a configuração entre as cartas que combinam menos, em termos de elementos temáticos, pontuarão mais. Por exemplo, na combinação entre a carta personagem “cozinheiro”, a carta contexto “ensaiar para sua banda” e a carta desafio “traduzir um artigo”, espera-se fomentar a criatividade, o improviso e o pensamento lógico do jogador no momento de elaborar uma história.

As cartas são apresentadas no Quadro 13 a seguir com seus respectivos objetivos no jogo.

Quadro 13 – Apresentação das cartas do *Tell me a story!*

VERSO	FRENTE			
<p>Character cards (cartas personagem)</p>  <p><b>Objetivo:</b> direcionar qual será o personagem da história e definir o naipe que predomina na contagem dos pontos do <i>deck</i>.</p>	<p>♥ +2pts.</p>  <p>You are an entrepreneur.</p>	<p>♥ +2pts.</p>  <p>You are a teenager.</p>	<p>😊 +2pts.</p>  <p>You are a cook.</p>	<p>😊 +2pts.</p>  <p>You are a cyclist.</p>
	<p>★ +2pts.</p>  <p>You are a singer.</p>	<p>★ +2pts.</p>  <p>You are an actor/actress.</p>	<p>☀ +2pts.</p>  <p>You are a student.</p>	<p>☀ +2pts.</p>  <p>You are a teacher.</p>

Quadro 13 – Apresentação das cartas do *Tell me a story!*.

(continuação)

VERSO	FRENTE			
<p data-bbox="286 427 472 486"><i>Context cards</i> (cartas contexto)</p>  <p data-bbox="226 810 533 901"><b>Objetivo:</b> contextualizar a história que será criada pelo jogador.</p>	<p data-bbox="633 451 902 531"><b>You are studying for exams.</b></p> <div data-bbox="629 611 913 738"> </div>	<p data-bbox="976 451 1245 531"><b>You are planning a class.</b></p> <div data-bbox="972 611 1256 738"> </div>	<p data-bbox="1305 451 1603 579"><b>You are rehearsing for a live performance.</b></p> <div data-bbox="1312 611 1597 738"> </div>	<p data-bbox="1648 451 1946 531"><b>You are rehearsing with your band.</b></p> <div data-bbox="1655 611 1939 738"> </div>
	<p data-bbox="633 962 902 1042"><b>You are in your free time.</b></p> <div data-bbox="629 1106 913 1233"> </div>	<p data-bbox="976 946 1245 1058"><b>You are having a busy week with work commitments.</b></p> <div data-bbox="972 1106 1256 1233"> </div>	<p data-bbox="1305 946 1603 1026"><b>You are saving time by riding a bike.</b></p> <div data-bbox="1312 1106 1597 1233"> </div>	<p data-bbox="1648 946 1946 1026"><b>You work at the restaurant.</b></p> <div data-bbox="1655 1106 1939 1233"> </div>

Quadro 13 – Apresentação das cartas do *Tell me a story!*.

(continuação)

VERSO	FRENTE			
<p><i>Challenge cards</i> (cartas desafio)</p>  <p><b>Objetivo:</b> incluir situações-problemas na história. Espera-se que o jogador apresente uma solução para este desafio ao final de sua história.</p>	<p><b>Cook your favorite meal to someone else.</b></p> <p>😊 +1pt. ❤️ +2pts. ☀️ +4pts. ☆ +2pts.</p>	<p><b>Wear a helmet.</b></p> <p>😊 +1pt. ☆ +4pts. ❤️ +2pts. ☀️ +4pts.</p>	<p><b>Use images and texts for presentations.</b></p> <p>☀️ +1pt. 😊 +3pts. ☆ +4pts. ❤️ +4pts.</p>	<p><b>Go to the store and buy fresh ingredients.</b></p> <p>😊 +1pt. ☆ +4pts. ❤️ +2pts. ☀️ +4pts.</p>
<p><b>Go home and rest.</b></p> <p>❤️ +1pt. 😊 +2pts. ☀️ +3pts. ☆ +3pts.</p>	<p><b>Play online games with friends.</b></p> <p>❤️ +1pt. 😊 +3pts. ☀️ +3pts. ☆ +3pts.</p>	<p><b>Take a break.</b></p> <p>❤️ +1pt. 😊 +2pts. ☀️ +3pts. ☆ +3pts.</p>	<p><b>Take training seriously.</b></p> <p>☆ +1pt. ☀️ +2pts. ❤️ +3pts. 😊 +4pts.</p>	

Quadro 13 – Apresentação das cartas do *Tell me a story!*.

(continuação)

VERSO	FRENTE			
<p>Challenge cards (cartas desafio)</p>  <p><b>Objetivo:</b> incluir situações-problemas na história. Espera-se que o jogador apresente uma solução para este desafio ao final de sua história.</p>	<p><b>Relax throughout the day.</b></p> <p>♥ +1pt. 😊 +3pts. ☀️ +3pts. ☆ +3pts.</p>	<p><b>Take guitar lessons.</b></p> <p>☆ +1pt. ☀️ +2pts. ♥ +3pts. 😊 +4pts.</p>	<p><b>Express different character voices.</b></p> <p>☆ +1pt. ☀️ +2pts. 😊 +2pts. ♥ +4pts.</p>	<p><b>Read a book.</b></p> <p>☀️ +1pt. 😊 +3pts. ☆ +4pts. ♥ +4pts.</p>
	<p><b>Use gesture and body language.</b></p> <p>☆ +1pt. ☀️ +2pts. 😊 +2pts. ♥ +4pts.</p>	<p><b>Write a food review.</b></p> <p>😊 +1pt. ☆ +2pts. ♥ +2pts. ☀️ +4pts.</p>	<p><b>The bus breaks down on your way to college.</b></p> <p>☀️ +1pt. ☆ +2pts. ♥ +3pts. 😊 +4pts.</p>	<p><b>Translate an article.</b></p> <p>☀️ +1pt. ☆ +2pts. ♥ +3pts. 😊 +4pts.</p>

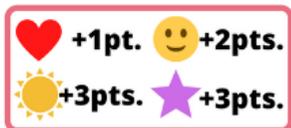
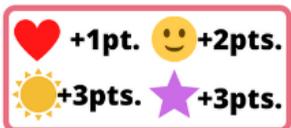
Quadro 13 – Apresentação das cartas do *Tell me a story!*

(continuação)

VERSO	FRENTE			
<p><i>Content-word cards</i> (cartas com palavras lexicais)</p>  <p><b>Objetivo:</b> fornecer elementos linguísticos (lexicais e gramaticais) para a criação da história.</p>	<p><b>Laptop</b></p> <p>☀️ +1pt. ☆ +2pts. ❤️ +3pts. 😊 +4pts.</p>	<p><b>Nervous</b></p> <p>☀️ +1pt. ☆ +2pts. ❤️ +3pts. 😊 +4pts.</p>	<p><b>Research</b></p> <p>☀️ +1pt. 😊 +3pts. ☆ +4pts. ❤️ +4pts.</p>	<p><b>Especially</b></p> <p>☀️ +1pt. 😊 +3pts. ☆ +4pts. ❤️ +4pts.</p>
<p><b>Enthusiastic</b></p> <p>☆ +1pt. ☀️ +2pts. 😊 +2pts. ❤️ +4pts.</p>	<p><b>Rock</b></p> <p>☆ +1pt. ☀️ +2pts. 😊 +2pts. ❤️ +4pts.</p>	<p><b>Occasionally</b></p> <p>☆ +1pt. ☀️ +2pts. ❤️ +3pts. 😊 +4pts.</p>	<p><b>Be good at...</b></p> <p>☆ +1pt. ☀️ +2pts. ❤️ +3pts. 😊 +4pts.</p>	

Quadro 13 – Apresentação das cartas do *Tell me a story!*

(continuação)

VERSO	FRENTE			
<p data-bbox="224 399 537 454"><i>Content-word cards</i> (cartas com palavras lexicais)</p>  <p data-bbox="224 805 537 925"><b>Objetivo:</b> fornecer elementos linguísticos (lexicais e gramaticais) para a criação da história.</p>	<p data-bbox="660 454 873 502"><b>Frustrated</b></p> 	<p data-bbox="1041 454 1187 502"><b>Friends</b></p> 	<p data-bbox="1377 454 1534 502"><b>Happily</b></p> 	<p data-bbox="1747 454 1859 502"><b>Read</b></p> 
	<p data-bbox="683 949 851 997"><b>Amazing</b></p> 	<p data-bbox="985 949 1243 997"><b>Hamburguer</b></p> 	<p data-bbox="1377 949 1534 997"><b>Usually</b></p> 	<p data-bbox="1747 949 1859 997"><b>Bake</b></p> 

Quadro 13 – Apresentação das cartas do *Tell me a story!*

(continuação)

VERSO	FRENTE			
<p><i>Random-word cards</i> (cartas com palavras aleatórias)</p>  <p><b>Objetivo:</b> incorporar elementos na criação da história.</p>	<p><b>Sauce</b></p> 	<p><b>Road</b></p> 	<p><b>Supermarket</b></p> 	<p><b>Stove</b></p> 
<p><b>Weekend</b></p> 	<p><b>Cellphone</b></p> 	<p><b>Movies</b></p> 	<p><b>Book</b></p> 	

Quadro 13 – Apresentação das cartas do *Tell me a story!*

(continuação)

VERSO	FRENTE			
<p><i>Random-word cards</i> (cartas com palavras aleatórias)</p>  <p><b>Objetivo:</b> incorporar elementos na criação da história.</p>	<p><b>Clothes</b></p> <p>★ +1pt. ☀️ +2pts. 😊 +2pts. ❤️ +4pts.</p>	<p><b>Photos</b></p> <p>★ +1pt. ☀️ +2pts. 😊 +2pts. ❤️ +4pts.</p>	<p><b>Earphones</b></p> <p>★ +1pt. ☀️ +2pts. ❤️ +3pts. 😊 +4pts.</p>	<p><b>Guitar</b></p> <p>☀️ +2pts. ★ +1pt. ❤️ +3pts. 😊 +4pts.</p>
	<p><b>Money</b></p> <p>☀️ +1pt. 😊 +4pts. ★ +2pts. ❤️ +3pts.</p>	<p><b>Dictionary</b></p> <p>☀️ +1pt. ★ +2pts. ❤️ +3pts. 😊 +4pts.</p>	<p><b>Science</b></p> <p>☀️ +1pt. 😊 +3pts. ★ +4pts. ❤️ +4pts.</p>	<p><b>Library</b></p> <p>☀️ +1pt. 😊 +3pts. ★ +4pts. ❤️ +4pts.</p>

Quadro 13 – Apresentação das cartas do *Tell me a story!*

(conclusão)

VERSO	FRENTE			
<p><i>It's a trap! cards</i></p>  <p><b>Objetivo:</b> interferir no jogo do oponente a fim de favorecer o próprio jogo. Estas cartas são utilizadas na variação do jogo.</p>				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

As oitenta cartas estão dispostas na mesa digital do jogo *Tell me a story!*, organizadas em *decks*. A cartas *It's a trap!* são cartas extras, utilizadas em uma variação do jogo, conforme explicado no subcapítulo seguinte que discorre sobre o modo de jogar do *Tell me a story!*

## 4.2 Modo de jogar

Este subcapítulo descreve como se joga o *Tell me a story!*, assim como apresenta uma alternativa de variação do jogo.

### 4.2.1 A preparação para o jogo

Os jogadores escolhem, primeiramente, a cor de seus tabuleiros individuais (lilás, vermelho, amarelo ou azul), clicando em um dos ícones ⊕ localizados na parte superior da mesa digital como mostra a Figura 28.

Figura 28 - Ícones para escolha da cor dos jogadores



Fonte: Tabletopia, 2014.

Na sequência, um jogador voluntário embaralha os *decks* de cartas. Em seguida, os jogadores lançam o dado que está sobre a mesa digital para saber quem iniciará a retirada de suas cartas para montagem de seu *deck*. Inicia quem tirar a face do dado com maior pontuação. Se dois jogadores tirarem o mesmo número, estes jogam o dado novamente para decidir a colocação.

O jogador que inicia o jogo retira suas cinco cartas de uma só vez (uma *character cards*, uma *context cards*, uma *challenge cards*, uma *content-word cards* e uma *random-word card*)<sup>28</sup> e as organiza com as faces viradas para baixo nas cinco áreas correspondentes no tabuleiro, sinalizadas por cores e com a sequência lógica pré-estabelecida de como a história deve ser contada. O jogador pode verificar suas cartas sempre que desejar.

---

<sup>28</sup> As cartas *It's a trap!* (cartas armadilhas) são cartas extras, podendo ser utilizadas como alternativa para uma variação do jogo.

Em seguida e em sentido horário, os outros jogadores fazem o mesmo. Quando todos tiverem retirado suas cinco cartas, quem quiser pode descartar até 3 (três) cartas no centro da mesa e substituí-las por outras três de mesma categoria. Por exemplo, se o jogador descartar a carta personagem, ele deverá escolher outra carta personagem.

Se o jogador decidir pela troca de cartas, ele precisará anunciar sua ação antecipadamente. Por exemplo: *"I'm going to discard two cards and draw two others from the draw pile!"* (Eu vou descartar duas cartas e comprar duas da pilha principal).

A ordem da troca segue o sentido horário, apesar de não haver limite de tempo durante a troca das cartas. O professor ou mediador pode controlar o tempo de troca de cada jogador se assim combinar com os jogadores.

O naipe da carta personagem é o símbolo principal. O jogador deve combinar os naipes das demais cartas de seu *deck* com base no naipe da carta personagem para contar pontos. Por exemplo, se o jogador pegar uma carta personagem com naipe de sol, ele deverá considerar os naipes de sol das outras cartas de seu *deck* até o final da história, para somar a pontuação de suas cartas.

Cada carta personagem possui um naipe que pode ser um sorriso, um coração, uma estrela ou um sol. As cartas personagens valem 2 pts. e as cartas contextos, desafios, palavras lexicais e aleatórias pontuam no mínimo 1 pt. e no máximo 4 pts. cada. Deste modo, as cinco cartas de seu *deck* podem somar a pontuação mínima de 6 pontos até a pontuação máxima de 18 pontos.

#### 4.2.2 A contação da história

Após as trocas de cartas, todos os jogadores irão organizar suas cartas no tabuleiro com as faces viradas para cima. Em seu turno, o jogador que iniciou a retirada das cartas inicia a contação da história completa e improvisada na sequência pré-estabelecida do tabuleiro. O jogador ganha os pontos apenas das cartas que utilizou na contação de sua história.

A pontuação do jogo será acrescida da pontuação da matriz da avaliação da história preenchida pelo professor ou mediador da história. As duas pontuações juntas resultam na pontuação final dos jogadores. Na parte inferior de cada tabuleiro há um contador de pontos como mostra a Figura 29. Para modificar a pontuação do jogo, o jogador deve colocar o cursor sobre o contador e girar a roda do mouse para cima ou para baixo.

Figura 29 - Contador de pontos no tabuleiro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A matriz da avaliação da história foi um elemento que emergiu da percepção do Painel de Especialistas e está disponível em um drive como material de apoio pedagógico para o professor ou mediador. Para a formação do Painel de Especialistas, se pensou em dois critérios, primordialmente: (a) experiência na elaboração de material didático para ambientes virtuais de aprendizagem; e/ou (b) experiência com ensino-aprendizagem em Língua Inglesa. Nessa direção, duas professoras-especialistas foram convidadas e prontamente aceitaram o convite, sendo cada uma experiente em uma das áreas relacionadas aos critérios propostos.

Importante ressaltar que o *Tell me a story!* requer o uso de uma plataforma de webconferência para que os jogadores possam interagir durante o jogo. Algumas sugestões de plataforma são *Google Meet*, *Zoom* e *Teams*.

### 4.3 Variação do jogo: uma alternativa

Uma variação do *Tell me a story!* consiste em integrar as cartas *It's a trap!* (cartas armadilhas) no jogo.

Os jogadores lançam o dado que está sobre a mesa digital para saber quem iniciará a retirada de suas cartas para montagem de seu *deck*. Inicia quem tirar a face do dado com maior pontuação. Se dois jogadores tirarem o mesmo número, estes jogam o dado novamente para decidir a colocação.

O jogador que inicia o jogo retira seis cartas de uma só vez, uma *character cards*, uma *context cards*, uma *challenge cards*, uma *content-word cards*, uma *random-word card* e uma

carta *It's a trap!*. O jogador reserva esta última carta e organiza as demais com as faces viradas para baixo nas cinco áreas correspondentes no tabuleiro.

Em seguida e em sentido horário, os outros jogadores fazem o mesmo. Quando todos tiverem retirado suas seis cartas, quem quiser pode trocar até 3 (três) cartas por outras três de mesma categoria, com exceção da carta *It's a trap!*. As cartas descartadas serão devolvidas para seus *decks* de origem e embaralhadas. Se o jogador decidir pela troca de cartas, ele precisa anunciar sua ação antecipadamente.

A ordem da troca segue o sentido horário, apesar de não haver limite de tempo durante a troca das cartas. O professor ou mediador pode controlar o tempo de troca de cada jogador se assim combinar com os jogadores. O naipe da carta personagem é o símbolo principal. O jogador deve combinar os naipes das demais cartas de seu *deck* com base no naipe da carta personagem para contar pontos.

Após as trocas de cartas, os jogadores decidem se irão lançar suas cartas *It's a trap!* em seus oponentes antes de iniciar a contação da história. O objetivo dessas cartas é interferir na elaboração das histórias dos jogadores oponentes. Com as cartas *It's a trap!*, os jogadores podem trocar a carta personagem da história de alguém, ou a carta contexto, ou a carta desafio, ou a carta com a palavra lexical ou a carta de palavra aleatória; podem adicionar um novo final na história de alguém e ganhar 2 pontos; podem aplicar o efeito reverso da carta *It's a trap!* do oponente; e por fim, invalidar a carta *It's a trap!* que for lançada para si.

Em seu turno, o jogador que iniciou a retirada das cartas inicia a contação da história completa e improvisada na sequência pré-estabelecida do tabuleiro. O jogador ganha os pontos apenas das cartas que utilizou na contação de sua história.

A pontuação do jogo será acrescida da pontuação da matriz da avaliação da história preenchida pelo professor ou mediador da história.

O *Tell me a story!* está disponível na plataforma digital *Tabletopia* apenas na versão *web* (computador). Para jogar, acesse o site a seguir:



As matrizes de apoio pedagógico estão disponibilizadas em um *drive*, assim como os elementos do jogo em versão para impressão (jogo off-line). Para acessar o *drive*, acesse o link a seguir:



O próximo capítulo apresenta o processo de validação do produto educacional *Tell me a story!* realizado pela avaliação de duas especialistas que compuseram o Painel de Especialistas.

## 5 PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta o processo de validação do produto educacional *Tell me a story!*, realizado por duas especialistas convidadas para compor o Painel de Especialistas, além de suas percepções sobre o jogo digital em destaque.

### 5.1 O Painel de Especialistas

O Painel de Especialistas, à luz do *Design Thinking*, faz parte da etapa de prototipagem do produto educacional *Tell me a story!*, um jogo digital planejado para o desenvolvimento da produção oral para alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa. Conforme asseveram Cavalcanti e Filatro (2016, p. 201- 202), a rodada com os especialistas é uma oportunidade para eles “[...]levantar[em] possíveis questionamentos que tenha[m] sobre o contexto investigado e o problema a ser resolvido; apresentar sugestões, críticas construtivas e opiniões variadas que ajudem os *design thinkers* a aperfeiçoar o(s) protótipo(s) apresentado(s).” De modo geral, o produto ou processo educacional tem o objetivo de responder a uma pergunta ou a um problema associado ao campo de prática profissional.

Em alguns Programas de Mestrados Profissionais em Ensino, como, por exemplo, o PPGCIMES, o Painel de Especialistas é um requisito fundamental para a avaliação e validação do produto educacional-acadêmico em desenvolvimento. Na área de Ensino do Mestrado Profissional, criada por meio da Portaria CAPES nº 83/2011, em 6 de junho de 2011, a validação dos especialistas permite a “[...] apresentação de descrição e de especificações técnicas [que] contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado.” (BRASIL, 2019, p. 16). Importante ressaltar que a análise do Painel de Especialistas não representa uma concepção definitiva, mas um panorama relevante por ser constituído por pessoas consideradas *experts*, ou seja, habilitadas para situar um conhecimento mais específico no contexto teórico-epistemológico tratado na pesquisa concebida. (PINHEIRO; FARIAS; ABE-LIMA, 2013).

Vale reforçar que a primeira instância de validação do produto ou processo educacional é realizada pelo Painel de Especialistas e a segunda instância, efetivada pela banca de defesa da dissertação. Esta irá avaliar o caráter inovador do produto ou processo educacional em si, a metodologia de desenvolvimento adotada, a aplicação de técnicas e recursos escolhidos, a acessibilidade de uso do produto ou processo educacional em um contexto social, dentre outros critérios (RIZZATTI *et al.*, 2020). Assim sendo, as dissertações em Programas de Mestrados Profissionais em Ensino relatam as experiências obtidas durante a elaboração e aplicação do

produto ou processo educacional de modo descritivo e analítico, embasado em um referencial teórico metodológico (BRASIL, 2019).

Diante do exposto, considerei a validação do produto educacional *Tell me a story!* pelo Painel de Especialistas, uma condição *sine qua non* no desenvolvimento desta pesquisa de mestrado profissional. Deste modo, neste capítulo, discuto o processo de validação do jogo *Tell me a story!* realizado a partir das percepções de duas especialistas convidadas, que contribuíram para o aprimoramento do produto educacional em questão. É mister ressaltar que esta avaliação levou em consideração a concepção original do jogo na tentativa de aperfeiçoar a prática oral em Língua Inglesa dos alunos do curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa.

A primeira convidada a participar do Painel de Especialistas é docente titular do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) que possui experiência em ambientes virtuais de aprendizagem, tutoria, qualidade da experiência do usuário, tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e educação a distância (EaD). Por sua vez, a segunda especialista convidada a participar do Painel de Especialistas é discente egressa do PPGCIMES, tem experiência na área de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Letras-Língua Inglesa, atua na formação de professores de curso de idiomas em Língua Inglesa (*Teacher Training Course*), além de exercer a função de professora e coordenadora pedagógica de uma escola de idioma na cidade de Belém. O Quadro 14 a seguir apresenta o perfil de cada especialista.

Quadro 14 – Perfil dos avaliadores do painel de especialistas

ESPECIALISTA	TITULAÇÃO ACADÊMICA	OCUPAÇÃO ATUAL	ÁREA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
Especialista 1	Doutora	Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA).	Matemática, modalidade Informática, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) // Tecnologias e Computação.	Desde 1987
Especialista 2	Mestre	Professora e coordenadora pedagógica de uma escola de idiomas em Belém.	Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) // Linguística e Educação.	Desde 2013

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2022.

O convite para as especialistas foi realizado por meio de mensagem do aplicativo *Whatsapp*, que manifestaram prontamente interesse em participar como membros do Painel. Ademais, receberam em seus respectivos e-mails o caderno do produto para validação com a descrição detalhada do jogo digital e os instrumentos para que os especialistas pudessem validar e emitir suas avaliações (ver Apêndice C), acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A este respeito, reitero que o nome do produto educacional, assim como os objetivos gerais, os objetivos específicos, o número de jogadores, os componentes do jogo, o contexto em que foi concebido, o número de tabuleiros, as cartas e seus conteúdos, as regras de como jogar e o público a quem se destina o jogo *Tell me a story!* estavam discriminados no caderno para validação. As especialistas tiveram um período de quinze dias para devolver o material avaliado e assinado.

O instrumento para validar o produto educacional consistiu no preenchimento de um questionário elaborado pela pesquisadora, baseado e adaptado em Rolling e Adam (2003), Mitgutsch e Alvarado (2012) e Schell (2015), além de avaliarem também a matriz de avaliação da história e a matriz de autoavaliação da produção oral em língua inglesa.

A matriz de avaliação da história, inicialmente, seria um instrumento para avaliar a história mais criativa elaborada por um dos jogadores. Não obstante, após a avaliação do Painel de Especialistas, esta matriz foi repensada para avaliar os momentos de curva de interesse da

história (SCHELL, 2015), mencionados no capítulo teórico (p. 38) e retomados nesta seção, e da metacognição da língua alvo.

A matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa foi elaborada para ser utilizada pelos alunos a fim de avaliarem o desenvolvimento de sua produção oral após o jogo. Este elemento também foi repensado após a avaliação das especialistas do Painel, comentado no próximo subcapítulo. Ressalte-se que esta matriz proposta e elaborada pela pesquisadora é baseada no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (2020). Ao final do caderno de validação, havia um espaço destinado aos comentários, às sugestões e às críticas das especialistas sobre o produto educacional em avaliação, sobre alguma informação que ainda não tivesse sido contemplada nas respectivas matrizes.

Considerando a avaliação das especialistas, apresento, a seguir, suas respectivas percepções sobre o jogo digital em foco a partir do instrumento de validação.

## **5.2 Análise da percepção do Painel de Especialistas**

Este subcapítulo elucidar as percepções das especialistas a partir do questionário elaborado pela pesquisadora com base em Rolling e Adams (2003), Schell (2015) e Mitgutsch e Alvarado (2012) (ver Apêndice D). Ressalte-se que esse questionário tem como enfoque a observação empírica das especialistas, considerando as necessidades e os interesses do público-alvo do jogo *Tell me a story!*. As questões respondidas pelas especialistas, a partir das alternativas assinaladas, na fase de validação, está representada no Quadro 15.

Quadro 15 - Questionário aos Especialistas

(continua)

CRITÉRIO	QUESTIONAMENTOS	ESPECIALISTA 1	ESPECIALISTA 2
<b>1) Controle sobre as informações contidas no jogo</b>	Os participantes têm controle ativo sobre a narrativa da história?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• <del>Parcial</del></li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
	Os participantes têm controle ativo sobre as informações e os conteúdos do jogo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• Parcial</li> <li>• <del>Não</del></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• <del>Parcial</del></li> <li>• Não</li> </ul>
	Os participantes têm controle ativo sobre a interação com o ambiente de jogo (ex.: manipulação dos elementos como objetos do cenário, interação com os personagens, percepção de sons, entre outros)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• Parcial</li> <li>• <del>Não</del></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
<b>2) Interatividade</b>	A interface gráfica (combinação dos elementos do jogo) é atraente para experiência de jogo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
	O participante interage com a interface gráfica do jogo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul> <p>• <i>Obs.: A especialista não marcou esta alternativa.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>

Quadro 15 - Matriz para avaliação de jogos sérios.

(continuação)

CRITÉRIO	QUESTIONAMENTOS	ESPECIALISTA 1	ESPECIALISTA 2
<b>2) Interatividade</b>	O <i>Gamer's guide</i> apresenta instruções de uso da plataforma com linguagem objetiva e acessível ao jogador?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• Parcial</li> <li><del>• Precisa de ajustes</del></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Precisa de ajustes</li> </ul>
	Os modelos de cartas propostos são coerentes com a dinâmica do jogo?	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Precisa de ajustes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Precisa de ajustes</li> </ul>
<b>3) Engajamento</b>	Os desafios do jogo são constantes?	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li><del>• Parcial</del></li> <li>• Não</li> </ul>
	O tempo de jogo é apropriado para manter o interesse dos participantes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul> <p><i>Obs.: A especialista não marcou esta alternativa.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
	A mecânica do jogo apresenta regras claras, objetivas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li><del>• Parcial</del></li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li><del>• Parcial</del></li> <li>• Não</li> </ul>
	Os elementos gráficos do jogo (pinos, cartas, dados, tabuleiro etc.) interagem entre si?	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
	O jogo proporciona diferentes momentos de interesse aos participantes?	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>

Quadro 15 - Matriz para avaliação de jogos sérios.

(continuação)

CRITÉRIO	QUESTIONAMENTOS	ESPECIALISTA 1	ESPECIALISTA 2
<b>4) Narrativa</b>	O jogo é a própria narrativa?	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li><del>• Parcial</del></li> <li>• Não</li> </ul>
	A narrativa é contada pelo participante à medida em que joga?	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
	O jogo oferece parte da história e os participantes vão adicionando detalhes?	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
	Os personagens causam empatia ao ponto de os participantes conseguirem se projetar na narrativa do jogo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul> <p><i>Obs.: A especialista não marcou esta alternativa.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li><del>• Parcial</del></li> <li>• Não</li> </ul>
<b>5) Personalização</b>	As experiências de jogo são diferentes para cada participante?	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
	Os participantes conseguem personalizar seus personagens e o contexto da narrativa (história) do jogo?	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><del>• Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>

Quadro 15 - Matriz para avaliação de jogos sérios.

(conclusão)

CRITÉRIO	QUESTIONAMENTOS	ESPECIALISTA 1	ESPECIALISTA 2
<b>6) Propósito</b>	As ações dos participantes no jogo poderiam ser situações reais do dia a dia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
	Há incentivo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas no jogo (ex. memória, resolução de problemas, etc.)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
	Há incentivo ao desenvolvimento de habilidades sociais no jogo (ex. empatia, liderança, etc.)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• <del>Parcial</del></li> <li>• Não</li> </ul>
<b>7) Produção oral</b>	A proposta do jogo pode ajudar o aluno a desenvolver sua habilidade de produção oral em língua inglesa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Não</li> </ul>
<b>8) Matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa</b>	A matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa ajuda o aluno a sistematizar de maneira consciente sua aprendizagem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• Parcial</li> <li>• <del>Precisa de ajustes</del></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Sim</del></li> <li>• Parcial</li> <li>• Precisa de ajustes</li> </ul>
<b>9) Matriz de avaliação da história</b>	A matriz de avaliação da história apresenta critérios relevantes no que se refere à sequência narrativa (sequência lógica e coerente na apresentação dos eventos da história)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• Parcial</li> <li>• <del>Precisa de ajustes</del></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> <li>• Parcial</li> <li>• <del>Precisa de ajustes</del></li> </ul>

Fonte: Elaborado e adaptado pela pesquisadora com base em Rolling e Adams (2003), Schell (2015) e Mitgutsch e Alvarado (2012), 2022.

É possível observar as opiniões das especialistas sinalizadas no questionário. Tanto as opiniões que convergem quanto as que divergem foram consideradas e contextualizadas neste subcapítulo. As próximas subseções detalham e discutem cada critério apresentado na matriz.

### 5.2.1 Controle sobre as informações contidas no jogo e a interatividade

No caderno do produto educacional enviado às especialistas, apresentei o contexto em que o jogo *Tell me a story!* foi concebido. Mencionei que os conteúdos dos livros didáticos utilizados na disciplina *Língua Inglesa II*, do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da UFPA, motivaram a escolha dos conteúdos e vocabulários para o *design* do jogo, como uma estratégia de aprendizagem, para que os alunos se sentissem familiarizados, confortáveis e encorajados a participar da fase de testes.

Contudo, a Especialista 1 avalia que no jogo *Tell me a story!* o jogador não tem controle sobre as informações e os conteúdos do jogo, visto que eles já são explicitados nas próprias cartas. Em contrapartida, a avaliadora afirma também que os jogadores “[...] podem mudar a história a partir dos conteúdos das cartas.”. Sob a perspectiva da Especialista 2, o controle das informações é parcial, conforme assinalou no questionário.

A partir das respostas das duas especialistas, posso afirmar que ambas reiteraram meu objetivo em fornecer controle parcial aos alunos sobre a criação de suas histórias, que revelam contextos de situações do cotidiano, como ocupação profissional, alimentação, amigos e interesses pessoais. Durante a concepção do jogo, pensei, como *designer* do jogo, dar certa liberdade para os jogadores criarem suas próprias histórias, a partir do conteúdo das cartas selecionadas por eles. Não obstante, Schell (2015) salienta que o sentimento de liberdade promove a sensação de controle e permite que seja mais fácil de o jogador se imaginar no mundo criado pelo *designer*.

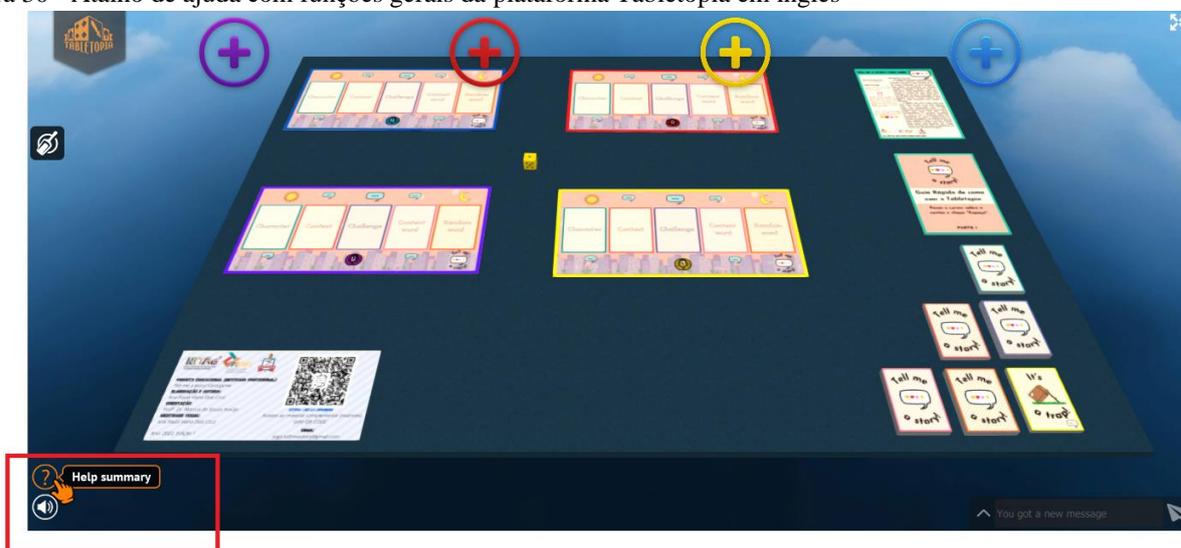
Quanto à interface gráfica do jogo digital, ou seja, a combinação dos elementos que compõem o jogo, a plataforma *Tabletopia* foi escolhida por possibilitar aos jogadores interagirem com o ambiente digital do jogo, a saber, simular ações como manipular os objetos do cenário, perceber sons, entre outros. Para a Especialista 1, a interface gráfica do *Tell me a story!* é atraente, assim como os modelos das cartas, considerados coerentes com a dinâmica do jogo. Por sua vez, a Especialista 2 afirma que o “[...]layout [é] chamativo e [de] fácil manuseio. Gostei da forma na qual fui ‘recepcionada’ ao ser informada sobre os elementos que compõem a jogabilidade”.

Quanto ao manual do jogo, a Especialista 1 sugeriu que esteja sobre a mesa digital e não apenas no caderno do produto educacional, como eu planejei, inicialmente. Ela ressaltou também que o manual do jogo esteja escrito em português para que qualquer pessoa tenha acesso às informações do produto educacional, sejam elas falantes ou não da Língua Inglesa.

Esta necessidade de ter o manual do jogo sobre a mesa digital foi confirmada quando a Especialista 2 confundiu o *Gamer's Guide* (Guia do jogador) com as instruções do jogo, uma vez que as regras não estavam no mesmo ambiente do jogo. Segundo a Especialista 2, ela havia lido “[...] o guia do jogador e, ainda assim, só consegui[u] entender a dinâmica em si (pontuação, cores que se combinam etc) jogando”.

O *Gamer's Guide* foi criado para fornecer as informações básicas sobre como manipular a plataforma *Tabletopia* e não em apresentar as instruções de como jogar o jogo. Isto posto, foi decidido que a nomenclatura *Gamer's guide* seria alterada para *Guia Rápido de como usar o Tabletopia*. Como ainda não há a versão em português desta plataforma, o guia de como usá-la será traduzido, por mim, para a língua materna, sendo esta ação em consonância com a sugestão da Especialista 1. Todos os comandos traduzidos para o português podem ser encontrados na versão original em inglês no atalho da plataforma representado pelo ponto de interrogação no canto inferior esquerdo da tela, conforme ilustra a Figura 30 a seguir.

Figura 30 - Atalho de ajuda com funções gerais da plataforma Tabletopia em inglês



Fonte: *Tabletopia*, 2022.

As instruções de como jogar o jogo foram adicionadas à mesa digital com a nomenclatura “Como jogar-Tell me a story!”. Ambos são apresentados como *cards* sobre a mesa digital.

Nessa direção, as percepções das especialistas convergem com as ideias de Rollings e Adams (2003), de que a interface gráfica influencia na interatividade<sup>29</sup> entre o jogador e a experiência do jogo. É a apresentação que faz com que o jogador crie expectativas para continuar jogando.

### 5.2.2 O engajamento e a narrativa

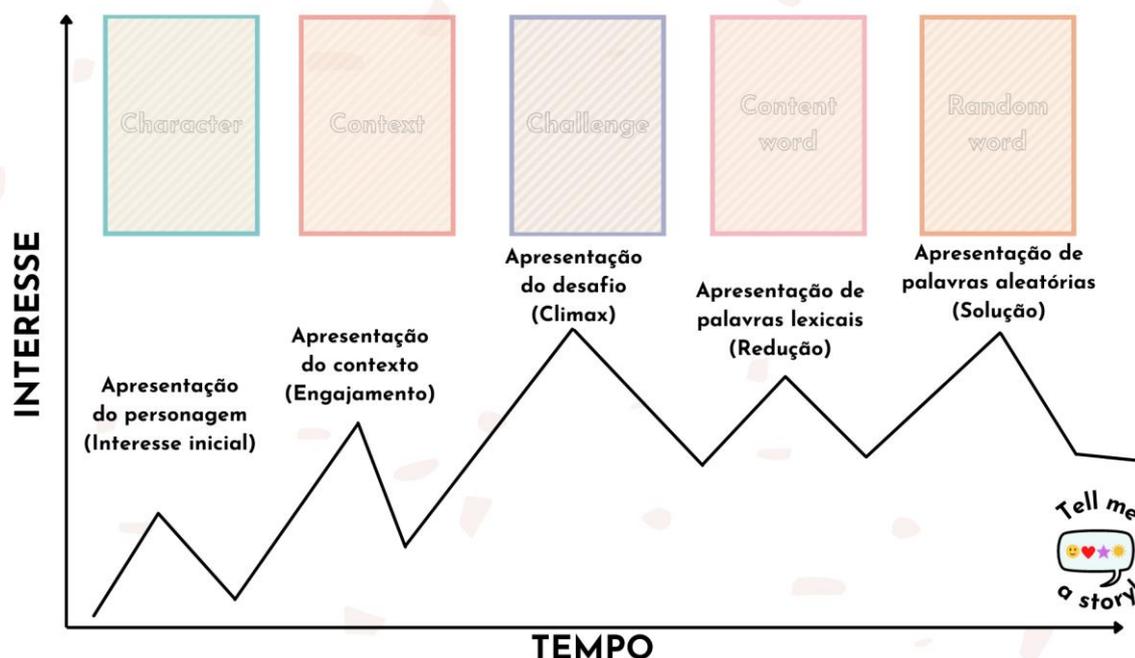
O engajamento está relacionado ao interesse do jogador em repetir a experiência de jogo por diversas vezes, encorajado pela narrativa ficcional e pelo desafio de resolver situações-problemas, conforme a submissão voluntária às regras do jogo (HUIZINGA, 2000). Isto corrobora com a perspectiva da lente de curva de interesse de Schell (2015) que considera a construção da narrativa como elemento diretamente relacionado ao engajamento do jogador.

Segundo Schell (2015) um jogo é, tipicamente, constituído por uma narrativa que parte de uma introdução e desenrola em um momento de clímax, seguido do embate do jogador com diferentes desafios, os quais promovem novos interesses até o último nível do jogo, a resolução desses desafios. Considerando esta perspectiva, as curvas de interesse do jogo *Tell me a story!* têm como base a organização pré-estabelecida representada na Figura 31 a seguir, esta já explicada na página 37 desta dissertação.

---

<sup>29</sup> Silva (2022, p. 25) em convergência às ideias de Silva (2006) apresenta três binômios relevantes para que haja interatividade, quais sejam: “**Participação-intervenção**: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem; **Bidirecionalidade-hibridação**: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é cocriação, os dois pólos codificam e decodificam; e **Permutabilidade-potencialidade**: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdades de trocas, associações e significações.”

Figura 31 - Representação das curvas de interesse no jogo *Tell me a story!*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Schell (2015), 2022.

Como a Figura 33 ilustra, as curvas de interesse do *Tell me a story!* estão diretamente relacionadas às narrativas criadas pelos jogadores, isto porque, conforme elucidado no subcapítulo anterior, as cartas do jogo oferecem parte da narrativa, pois jogadores vão adicionando detalhes em suas histórias à medida que jogam. Em concordância a esta ideia, a Especialista 1 avalia que no *Tell me a story!* “[...] [a] história emerge do próprio jogo.”. A Especialista 2, por sua vez, afirma que “[...] [o]s participantes têm controle sobre o que produzem a partir das informações e [dos] conteúdos que recebem [das cartas].”.

Não obstante, as percepções das duas especialistas divergem no que tange aos desafios proporcionados pelo jogo *Tell me a story!*. Para a Especialista 1, o jogador é “[...] desafiado cada vez que tira uma carta para criar sua história”, sendo surpreendido com o que cada carta revela. Por sua vez, a Especialista 2 defende que os desafios dependerão “[...] do tipo de história que o participante está criando”.

Compreendo que o *Tell me a story!* é um jogo potencialmente engajante em que há um novo desafio a cada carta revelada, permitindo que jogador e personagem se fundem em apenas um elemento pela busca de superar os desafios do jogo, o que faz o jogador se sentir parte da história. Nesta perspectiva, as cartas desafio do jogo *Tell me a story!* foram concebidas para incluir situações-problemas e incentivar o jogador a pensar como se fosse o personagem

principal, enfrentando, assim, desafios em busca de uma solução para a sua narrativa no fim de sua história.

### 5.2.3 Personalização

A personalização do jogo está relacionada à sensação de equidade entre os jogadores, ou seja, de que os elementos do jogo são iguais para todos, e da determinação de cada jogador sobre as habilidades e estratégias para aplicar no jogo (SCHELL, 2015). Este conceito embasou uma das regras do jogo *Tell me a story!* que é a possibilidade de os jogadores trocarem até três cartas que estão em suas mãos, antes do início do jogo, por outras que possam melhorar sua história e pontuação durante o jogo. Nas palavras de Schell (2015, p. 203), “[...]diferentes jogadores trazem diferentes habilidades para o jogo-se você dá aos jogadores poderes e recursos que melhor combinam com as habilidades deles, isto faz com que eles se sintam poderosos[...].”<sup>30</sup>

Sobre este critério, a Especialista 1 afirma que, no *Tell me a story!*, as experiências de jogo são diferentes para cada participante, “[...] pois cada jogador vai ter uma experiência diferente ao contar a sua história.” A Especialista 2 concorda com a opinião da Especialista 1, mas não comentou a respeito. Ambas concordam que o jogo incentiva a imaginação dos jogadores.

Compreendo que a capacidade de imaginação também exerce forte influência na personalização da experiência do jogador, visto que cada jogador irá criar sua história a partir das imagens das cartas, dos detalhes que adicionar no enredo da história, das características dos personagens, na coerência dos fatos encadeados e na capacidade de apresentar respostas aos desafios do jogo.

### 5.2.4 O propósito e a produção oral

Como discutido no capítulo teórico desta dissertação, os jogos sérios têm o propósito de fomentar no jogador competências e habilidades que os ajudem a construir conceitos sobre temas específicos de modo consciente (MITGUTSCH; ALVARADO, 2012; BAHIA, 2016). Como

---

<sup>30</sup> Tradução minha para: “[...] Different players bring different skills to a game—if you give the players a choice of powers and resources that best match their own skills, it makes them feel powerful [...].” (SCHELL, 2015, p. 203).

bem salienta Gabriel (2018), o propósito do jogo sério está no centro, ao mesmo tempo, que se relaciona com os objetivos e tópicos, alinhados com as intenções do *designer* do jogo e o impacto que deseja alcançar.

Nesta direção, o *Tell me a story!* tem como propósito desenvolver a comunicação oral de discentes do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa por meio da contação de histórias na língua-alvo, contextualizadas na vida cotidiana a fim de impactar as ações dos jogadores na vida real, para além do jogo em si (MITGUTSCH; ALVARADO, 2012).

Sobre este aspecto, as especialistas assinalaram que o jogo *Tell me a story!* incentiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas tais como memória e resolução de problemas. A Especialista 1 destacou que o jogo incentiva o desenvolvimento da linguagem e pontuou ainda que há o incentivo a outras habilidades sociais tais como liderança e empatia. Sob este último aspecto, a Especialista 2 assinalou que o incentivo dependerá “[...]exclusivamente do tipo de história criada pelo participante, pois, por partirem de elementos pré-estabelecidos [os conteúdos das cartas], o objetivo da empatia fica um pouco mais difícil de ser alcançado.”

No entanto, na visão de Goh e Burns (2012), atividades em que o aluno precisa proceder conforme um cenário dado ou um desafio apresentado ou até mesmo o que falar em determinado contexto situacional, faz-se necessário o encorajamento do aluno para que utilize seus conhecimentos e suas experiências prévias como se estivesse frente a uma determinada situação problema. Mesmo em atividades de produção textual e reconto de histórias, em que o aluno recebe um tópico textual baseado em situações do dia a dia, ele precisará pensar como utilizar(ia) a língua para se comunicar.

Retomo que os conteúdos e o vocabulário apresentados nas cartas tiveram como base os conteúdos dos livros didáticos utilizados na disciplina *Língua Inglesa II*, do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da FALEM-UFPA, como escolha estratégica para que os alunos se sentissem confiantes em participar da fase de testes. Ademais, os assuntos das cartas estão de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (QCERL) (COUNCIL OF EUROPE, 2020), que sugere desenvolver com os aprendentes da língua adicional, neste caso a Língua Inglesa, assuntos como falar sobre a rotina, descrever eventos e sentimentos, tratar de assunto da área de interesse do aprendente para desenvolver habilidades na língua-alvo.

Deste modo, o jogo *Tell me a story!* não se limitará, apenas, aos alunos e professores que tiveram acesso aos livros da disciplina *Língua Inglesa II*, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da UFPA, ou de outros cursos de Letras, de outras Instituições de Ensino do Brasil, mas amplia, assim, a participação e interação do escopo do jogo, visto que as cartas estão relacionadas aos assuntos do dia a dia para a comunicação oral na língua-alvo.

### 5.2.5 Matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa

A matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa é elemento que acompanha o jogo *Tell me a story!*, pois, sendo um jogo sério, a matriz auxiliará os jogadores a reconhecerem as competências e habilidades comunicativas que podem desenvolver por meio do jogo, após uma ou mais partidas.

Em consonância com a Pedagogia do Pós-método, esta matriz auxiliará o professor a não centralizar as tomadas de decisão, mas permitirá a geração de novos conhecimentos a partir de macroestratégias orientadas para a sala de aula, tais como as macroestratégias de desenvolvimento da consciência da língua, de contextualização do *input* e de promoção da autonomia do aprendiz (KUMARAVADIVELU, 2003), estratégias já explicadas no subcapítulo 2.3 (Pedagogia do Pós-Método) desta dissertação.

A este respeito, a ideia inicial era que os alunos se sentissem capazes de autoavaliarem suas performances na produção oral em Língua Inglesa, após uma ou mais partidas do jogo. Contudo, a Especialista 1 ponderou que esta autoavaliação seja realizada antes e depois do jogo para que o aluno possa verificar se há mudança de percepção sobre sua aprendizagem ao utilizar o jogo *Tell me a story!*.

Na perspectiva da metacognição<sup>31</sup>, Goh e Burns (2012) defendem que é papel do professor ajudar os alunos a aprenderem conscientemente sobre a língua, tornando-se capazes de configurar seus próprios objetivos de aprendizagem no desenvolvimento da oralidade. Deste modo, analisei a sugestão da Especialista 1 e achei pertinente fazer um ajuste para a versão final do jogo, o que me levou também a incluir uma escala *likert* de frequência na matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa, em que o aluno marcará a resposta que mais condiz com sua análise. Ainda sobre este item, a Especialista 2 compreende que os critérios da matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa baseada no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (QCERL) (COUNCIL OF EUROPE, 2020) validam o objetivo do produto educacional.

---

<sup>31</sup> Para Goh e Burns (2012), a metacognição se refere à consciência das pessoas sobre seus próprios comportamentos, maneira de pensar e de gerenciar seus sentimentos em relação a qualquer situação ou tarefa. Nas situações de aprendizagem, a metacognição auxilia na elaboração de processos mentais sobre um assunto em particular e no aumento de confiabilidade do aprendente sobre seus conhecimentos.

Dessa maneira, apresento o Quadro 16, a seguir, que ilustra a matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa a partir das alterações sugeridas pela Especialista 1 e, também, da minha nova percepção do jogo após a aplicação piloto.

Quadro 16 - Matriz atual de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa

ASPECTO	DESCRIÇÃO	NUNCA	RARO	EVENTUAL	FREQUENTE	MUITO FREQUENTE
<b>Compreensão oral</b>	Sou capaz de compreender as principais ideias de uma história que apresenta assuntos sobre o dia a dia.					
	Sou capaz de compreender uma história, ainda que as ideias estejam implícitas.					
<b>Produção oral</b>	Sou capaz de contar uma história de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente					
	Sou capaz de apresentar descrições detalhadas sobre personagens e sequências de acontecimentos de uma narrativa					
	Sou capaz de me expressar de modo fluente e espontâneo com pouco esforço.					
	Sou capaz de me expressar usando linguagem não verbal, ritmo e entonação aparentemente sem esforço.					
<b>Coesão</b>	Sou capaz de produzir uma narrativa clara, fluente e bem estruturada, utilizando conectores e vocabulários adequados.					

Fonte: Baseado e adaptado do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (2001) pela pesquisadora, 2022.

### 5.2.6 A matriz de avaliação da história

A matriz de avaliação da história foi concebida para que o professor (ou o mediador do jogo) avalie as histórias criadas pelos jogadores de acordo com os critérios relacionados às curvas de interesse (SCHELL, 2015) e à metacognição da língua alvo, mencionadas anteriormente. Por exemplo, se o enredo apresentou vocabulário variado, mostrando conhecimento do aluno sobre o contexto da história, o aluno receberá 2 pontos. Se a história apresentou elementos que construíram uma sequência lógica e coesa dos eventos da história, então ganhará mais 2 pontos e assim por diante. Na mesma matriz, os jogadores irão somar os pontos obtidos a partir da avaliação da história com os pontos do jogo.

O objetivo de dar *feedback* é bidirecional, ou seja, o aluno se torna consciente sobre sua aprendizagem e o professor percebe o quanto de *input* será preciso fornecer a fim de que este mesmo aluno desenvolva suas habilidades (GOH; BURNS, 2012). O *input* pode ser com foco na gramática, no vocabulário, nas características da oralidade, em como iniciar e finalizar uma história respeitando uma sequência cronológica, entre outras possibilidades. Há, ainda, um campo em branco na matriz de avaliação da história para que o professor (ou mediador do jogo) tenha a liberdade de adicionar o critério que desejar. O Quadro 17, a seguir, ilustra a matriz de avaliação da história.

Quadro 17 - Matriz de avaliação da história

<b>ASPECTOS</b>	<b>JOGADOR 1</b>	<b>JOGADOR 2</b>	<b>JOGADOR 3</b>	<b>JOGADOR 4</b>
O enredo apresentou vocabulário variado, mostrando conhecimento do aluno sobre o contexto da história. (2 pontos)				
A história trouxe elementos que construíram uma sequência lógica e coesa dos eventos da história. (2 pontos)				
O desafio apresentado na história foi vencido. (2 pontos)				
A história finalizou com uma resolução coerente. (2 pontos)				
<b>PONTUAÇÃO FINAL</b> Pontos jogo + Avaliação da história				

Fonte: Baseado e adaptado do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (2001) pela pesquisadora, 2022.

A opção do campo em branco nesta matriz foi sugerida pela Especialista 1 e ratificada no produto final. Reitero, que, deste modo, o professor poderá personalizar a matriz conforme os interesses e as necessidades dos alunos-jogadores, além de engajá-los na experiência do jogo. Conforme salienta Kumaravadivelu (2003), a aprendizagem de uma habilidade incita a associação cognitiva e comunicativa com outras habilidades. A Especialista 2, por sua vez, sugeriu o critério “A história trouxe elementos que construíram uma sequência lógica e coesa dos eventos da história” com o intuito de obter um *feedback* “[...]de forma mais clara e direcionada”, no que tange à sequência da narrativa. O Quadro 18 a seguir apresenta outras percepções das duas especialistas sobre os aspectos apresentados no questionário entregue a elas e também as minhas concepções.

Quadro 18 – Percepções da Pesquisadora e Especialistas sobre a apresentação do jogo

(continua)

ASPECTOS	MINHA CONCEPÇÃO	ESPECIALISTA 1	ESPECIALISTA 2
<b>Controle sobre as informações contidas no jogo e a interatividade</b>	Os conteúdos e o vocabulário das cartas <i>Tell me a story!</i> foram inspirados nos livros didáticos utilizados na disciplina <i>Língua Inglesa II, do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da FALEM-UFPA</i> , para encorajar os alunos a se sentirem familiarizados, confortáveis e encorajados a participar da fase de testes.	Os jogadores, “[...] podem mudar a história a partir dos conteúdos das cartas.”	Os jogadores têm o controle parcial sobre as informações contidas no jogo: “[...] Os participantes têm controle sobre o que produzem a partir das informações e conteúdos que recebem, não deles em si.”

Quadro 18 – Percepções da Pesquisadora e Especialistas sobre a apresentação do jogo

(continuação)

ASPECTOS	MINHA CONCEPÇÃO	ESPECIALISTA 1	ESPECIALISTA 2
<b>O engajamento e a narrativa</b>	A mudança de uma carta para outra exige a alternância de ações dos jogadores até que um novo contexto exija outras novas ações, promovendo um ciclo de experiências concretas de aprendizagem.	“[...] a cada rodada você é desafiado a partir das cartas que tira para criar a história.”	Sobre os desafios do jogo serem constantes, “[...][E]ssa informação sempre vai depender do tipo de história que o participante está criando[...]”.
<b>Personalização</b>	Compreendo que a adição de características físicas e de personalidade dos personagens, assim como de detalhes na narrativa, dependerá de cada jogador. Isto porque cada jogador vai ter uma experiência diferente ao contar a sua história.	As experiências de jogo são diferentes para cada participante, “[...] pois cada jogador vai ter uma experiência diferente ao contar a sua história.”.	A Especialista 2 concorda, mas não comentou a respeito.
<b>O propósito e a produção oral</b>	O <i>Tell me a story!</i> tem como propósito central desenvolver a comunicação oral de discentes do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa por meio da contação de histórias em inglês, contextualizadas na vida cotidiana a fim de impactar as ações dos jogadores na vida real, para além do jogo em si (MITGUTSCH; ALVARADO, 2012).	Assinala que o jogo <i>Tell me a story!</i> incentiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas tais como memória, resolução de problemas e o desenvolvimento da linguagem.	O incentivo dependerá “[...]exclusivamente do tipo de história criada pelo participante, pois, por partirem de elementos pré-estabelecidos [os conteúdos das cartas], o objetivo da empatia fica um pouco mais difícil de ser alcançado.”

Quadro 18 – Percepções da Pesquisadora e Especialistas sobre a apresentação do jogo

(conclusão)

ASPECTOS	MINHA CONCEPÇÃO	ESPECIALISTA 1	ESPECIALISTA 2
<b>Matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa</b>	A matriz auxiliará os jogadores a reconhecerem as competências e habilidades comunicativas que podem desenvolver por meio do jogo após uma ou mais partidas.	Sugeriu que esta autoavaliação seja realizada antes e depois do jogo para que o aluno possa verificar se há mudança de percepção sobre sua aprendizagem.	Compreende que os critérios da matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa baseada no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (QCERL) (COUNCIL OF EUROPE, 2020) validam o objetivo do produto educacional.
<b>Matriz de avaliação da história</b>	As regras do <i>Tell me a story!</i> foram pensadas para auxiliar o jogador a alcançar o objetivo de se expressar oralmente em inglês de maneira comunicativa. A troca de cartas indesejáveis, por exemplo, é uma oportunidade de o jogador ter a autonomia de refletir sobre vocabulário e estruturas gramaticais utilizadas em sua história.	“Será que vale a pena inserir algo que tenha a ver com o idioma inglês. Tipo se ficou fácil de entender? Se mobilizou vocabulários? Coisas assim, visto que, em primeira instância, seu produto é para ajudar na fala.”	“Como o intuito desta matriz tem foco na sequência narrativa, eu acredito que uma troca poderia ser feita pra que o objetivo da avaliação seja alcançado com maior clareza: trocar o item 3 [por ‘A história trouxe elementos que construíram uma sequência lógica e coesa dos eventos da história’].”

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2022.

É mister ressaltar que as duas especialistas questionaram sobre a possível limitação de acesso à plataforma do jogo por professores e alunos que não tenham acesso à Internet, a computadores e a celulares. A Especialista 1 questionou se seria possível disponibilizar o jogo em .pdf para impressão, e assim, professores e alunos poderiam jogar partidas off-line. Por sua

vez, a Especialista 2 sugeriu que estivessem claras as diferenças entre acessar a plataforma do jogo de um *desktop* e de um dispositivo móvel, caso existam estas diferenças. Como solução, considerei as sugestões das duas especialistas pertinentes e disponibilizei em um *drive* a versão em .pdf do jogo para impressão, além disso, deixei a informação de que o acesso pelo celular se restringe a jogos na versão paga<sup>32</sup> em evidência para professor e aluno. Diante da posição adotada, o *link* do *drive* será disponibilizado na versão final no caderno do produto educacional.

Tendo em vista o processo de validação das especialistas, o Quadro 19, a seguir, permite a visualização dos aspectos do produto educacional original, as observações do Painel de Especialistas e as mudanças propostas e ressignificadas para o produto do jogo digital final.

---

<sup>32</sup> *O Tell me a story!* é um jogo de versão gratuita.

Quadro 19 – Percepções das Especialistas e a concepção final do jogo

(continua)

PRODUTO ORIGINAL	ESPECIALISTA 1	ESPECIALISTA 2	CONCEPÇÃO FINAL
As regras do jogo não estavam disponíveis na mesa digital do jogo.	A sugestão foi de que as instruções de como jogar o jogo estejam sobre a mesa digital.	A especialista afirmou que só consegui[u] entender a dinâmica em si (pontuação, cores que se combinam, etc) jogando.	As instruções de como manusear a plataforma <i>Tabletopia</i> e de como jogar o jogo estão sobre a mesa digital, no formato de <i>cards</i> .
As regras de como manipular a plataforma <i>Tabletopia</i> estavam em inglês.	A especialista sugeriu que as instruções sobre como manipular a plataforma e de como jogar o jogo em si estejam em português	Nada foi comentado pela Especialista 2.	As instruções de como manusear a plataforma <i>Tabletopia</i> e de como jogar o jogo estão em português para que qualquer pessoa tenha acesso às informações do produto educacional, falantes ou não da Língua Inglesa, com nenhum ou pouco conhecimento da língua-alvo. No <i>Tabletopia</i> há informações sobre como manusear a plataforma em inglês. =
O guia com as instruções de como manusear a plataforma <i>Tabletopia</i> chamava-se <i>Game's guide</i> .	Nada foi comentado pela Especialista 1.	Nada foi comentado pela Especialista 2.	O guia com as instruções de como manusear a plataforma <i>Tabletopia</i> mudou para <i>Guia Rápido</i> de como usar esta plataforma.

Quadro 19 – Percepções da Especialistas e a concepção final do jogo

(continuação)

<b>PRODUTO ORIGINAL</b>	<b>ESPECIALISTA 1</b>	<b>ESPECIALISTA 2</b>	<b>CONCEPÇÃO FINAL</b>
Não havia manual de como jogar o jogo sobre a mesa digital.	Nada foi comentado pela Especialista 1.	Nada foi comentado pela Especialista 2.	Foi criado o manual do <i>Tell me a story!</i> e adicionado à mesa digital.
A matriz de avaliação da história apresentava quatro critérios avaliativos a saber: O enredo apresentou vocabulário variado, mostrando conhecimento do aluno sobre o contexto da história; A história trouxe elementos que construíram uma sequência lógica e coesa dos eventos da história; O desafio apresentado na história foi vencido; A história finalizou com uma resolução coerente.	A especialista sugeriu que fosse adicionado um campo em branco, caso o professor queira acrescentar outros critérios avaliativos.	Não apresentou comentários sobre este item.	Um campo em branco foi acrescentado na matriz caso o professor queira acrescentar outros critérios avaliativos.
A proposta inicial da matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa era para que o aluno a preenchesse ao final do jogo.	A especialista sugeriu que a matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa fosse realizada antes e depois do jogo para que o aluno pudesse verificar se há mudança de percepção sobre sua aprendizagem.	A especialista compreende que as alternativas abrangidas na matriz são pertinentes aos objetivos do produto educacional por se basear no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (QCERL) (COUNCIL OF EUROPE, 2020).	Uma escala <i>likert</i> de frequência foi adicionada na matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa do aluno para que ele possa registrar seu progresso antes e depois de uma ou mais partidas.

Quadro 19 – Percepções da Especialistas e a concepção final do jogo

(conclusão)

<b>PRODUTO ORIGINAL</b>	<b>ESPECIALISTA 1</b>	<b>ESPECIALISTA 2</b>	<b>CONCEPÇÃO FINAL</b>
Os materiais que compõem o jogo estariam disponibilizados em <i>links</i> no caderno do produto. São eles: versão em pdf das cartas e dos tabuleiros, manual do <i>Tell me a story!</i> , matriz de avaliação da história e matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa.	A especialista questionou se seria possível disponibilizar o jogo em .pdf para impressão, e assim, professores e alunos poderiam jogar partidas off-line.	A especialista sugeriu que estivessem claras as diferenças entre acessar o jogo <i>Tell me a story!</i> de um <i>desktop</i> e de um dispositivo móvel.	Um <i>drive</i> com a versão em .pdf do jogo para impressão, a matriz de avaliação da história e a matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa foi criado para compartilhar com os professores interessados no jogo. Ademais, no caderno do produto educacional final, haverá a informação de que o acesso pelo celular se restringe, apenas, aos jogos na versão paga <sup>33</sup> .

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2022.

A avaliação final das especialistas consistiu no caráter inovador do jogo *Tell me a story!*. A Especialista 1 afirmou que este é “[...] um jogo muito potente que pode ser usado em ambientes formais e não formais de ensino.” Além disso, a especialista deixou algumas reflexões para o professor que for utilizar o jogo. Em suas palavras: “[v]ale mais uma história criativa, mas toda errada ou uma menos criativa e mais correta do ponto de vista da língua [inglesa]?; Vale mais uma história menos criativa e mais rápida do que uma mais demorada e mais criativa? Esses são apenas exemplos de alguns critérios que podem ser observados talvez pelo professor para colocar as suas pontuações. A pontuação do professor não precisa ser igual ao que os alunos dão.”.

A meu ver, o desenvolvimento da metacognição sobre a língua contribui para o pensamento crítico, tanto do professor, quanto do aluno. Gradativamente, a consciência

---

<sup>33</sup> O *Tell me a story!* é um jogo de versão gratuita.

reflexiva sobre os processos mentais de ensino e aprendizagem fornecerá maior controle sobre a avaliação, no que tange à qualificação de uma história melhor contada, do ponto de vista da criatividade ou da fluência e acuracidade na língua-alvo.

Por sua vez, a Especialista 2 considera “[...] a ideia do jogo inovadora no sentido da exclusividade dos elementos abrangidos. Tem, também, um grande potencial para de fato auxiliar os participantes no desenvolvimento de sua habilidade oral. Por ser um jogo e, conseqüentemente, ter elementos da gamificação, faz com que se torne atrativo aos discentes, fazendo com que tenham vontade de praticá-lo.”

Na minha perspectiva, a fala da Especialista 2 ao afirmar que o *Tell me a story!* é atrativo aos discentes se dá, possivelmente, pelo caráter desafiador que um jogo apresenta. Há o incentivo ao relaxamento e à diversão. Isto porque os jogadores se encontram, por exemplo, no mesmo nível de submissão voluntária às regras e a ter a mesma chance de “ganhar” ou “perder”.

A seção seguinte apresenta as considerações finais desta dissertação, assim como as reflexões da pesquisadora quanto a importância de sua pesquisa e do *design* do jogo *Tell me a story!* para o desenvolvimento da produção oral para alunos de Língua Inglesa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação discorreu sobre orientações teóricas, empíricas e pedagógicas para os professores de Língua Inglesa em formação e em serviço que almejam aplicar jogos digitais em sala de aula presencial (ou em ambientes *on-line*). Outrossim, esta dissertação apresenta o processo de elaboração do jogo de cartas digitais *Tell me a story!*, sendo um recurso com potencial, pedagógico e motivador, aos professores que desejam criar seus próprios jogos sérios. Tanto a dissertação quanto o jogo são frutos do Mestrado Profissional em Ensino do Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A pesquisa foi qualitativa e realizada a partir da aplicação das quatro etapas da metodologia do *Design thinking*, quais sejam, (1) compreensão do problema, (2) projeção de soluções, (3) prototipagem, e por fim, (4) a implementação da melhor solução (CAVALCANTI; FILATRO, 2016). As duas primeiras etapas são, predominantemente, exploratórias e as duas últimas etapas são, principalmente, descritivas.

A primeira etapa, compreensão do problema, foi o momento para entender e observar os discentes em seus contextos e registrar *insights* significativos sob a perspectiva dos próprios alunos, utilizando as ferramentas “definição do desafio estratégico” (CAVALCANTI; FILATRO, 2016), *What? How? Why?, Need Finding* (D.SCHOOL, 2008) e *Picturing the class needs* (elaborado pela pesquisadora).

A segunda etapa, projeção de soluções, consistiu no registro de *insights* provindos de minha observação e da observação dos discentes. Este foi um momento para definir as estratégias e idealizar possíveis soluções por meio das ferramentas *Persona* (CAVALCANTI; FILATRO, 2016) e *How might we...?* (D.SCHOOL, 2008).

A terceira etapa, prototipagem, foi para elaborar e realizar o teste do protótipo do produto educacional pelos participantes e validá-lo pelo Painel de Especialistas. Pode-se aferir, de acordo com os dados coletados, que durante a concepção do jogo *Tell me a story!*, o contexto, a experiência de sala de aula e as necessidades dos graduandos foram aspectos relevantes e levados em consideração no processo criativo e no encorajamento à aprendizagem da língua adicional.

Por sua vez, a validação pelo Painel de Especialistas contribuiu para o aperfeiçoamento de meu produto educacional, ao mesmo tempo que promoveu reflexões enriquecedoras, fortaleceu minhas percepções sobre o meu jogo e contribuiu com ideias consideradas pertinentes para o aperfeiçoamento do produto final desta dissertação de mestrado.

A quarta etapa consistiu na implementação da melhor opção, ou seja, na apresentação do *Tell me a story!* como possível solução para o problema mencionado na questão-foco da pesquisa, a saber: como o jogo sério *Tell me a story!* pode auxiliar os alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa a se expressarem oralmente em Língua Inglesa de maneira comunicativa?

Para responder a esta pergunta, elaborou-se o objetivo geral que foi desenvolver um jogo de cartas digitais que fomente a comunicação oral em Língua Inglesa dos alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa. Isso posto, os seguintes objetivos específicos foram elencados para a pesquisa:

- (a) aplicar ferramentas do *Design Thinking*, em colaboração com os graduandos, para identificar suas necessidades de aprendizagem;
- (b) conceber um jogo digital, utilizando elementos do *Game Design*;
- (c) aperfeiçoar a prática da comunicação oral em inglês dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa por meio do jogo; e
- (d) promover competências e habilidades linguísticas por meio da experiência de um jogo sério.

O *Tell me a story!* favorece o *input* da língua-alvo pela característica intrínseca da mecânica de jogo de cartas que envolve a interação dos jogadores entre si e com o ambiente. Também traz uma contextualização dos conteúdos, de maneira a fomentar a aprendizagem intuitiva da estrutura gramatical, da aquisição de vocabulário e do desenvolvimento oral da língua inglesa para além da utilização de livros didáticos.

Por se tratar de um jogo sério, combina a perspectiva de ensino e aprendizagem com a perspectiva lúdica, imaginativa e intuitiva dos jogadores que deverão desenvolver uma narrativa na língua-alvo, a partir de suas percepções e ações no jogo, sempre que tirarem e visualizarem uma carta para jogar, criando, assim, uma experiência autêntica de jogo. Esta negociação intrapessoal acontece quando o aluno reflete, de modo introspectivo, sobre a língua-alvo.

Reitero que esta pesquisa responde à questão-foco positivamente, pois, em minha percepção, o *Tell me a story!*:

- diminui a tensão da comunicação na língua-alvo pelo desafio característico de jogos;
- favorece o desenvolvimento de vocabulários relacionados ao cotidiano, encorajando, assim, os discentes a se comunicarem oralmente sobre assuntos familiares;

- promove a interação entre discentes de diferentes competências linguísticas; e
- permite aos discentes serem protagonistas de suas aprendizagens, incentivando a autonomia e tomada de decisões sobre as estratégias no jogo e na construção de suas narrativas.

Caminhando na mesma direção, aponto também as pesquisas realizadas no estado da arte, ratificando que os discentes do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa iniciam a graduação, em sua maioria, com algumas limitações na comunicação oral em Língua Inglesa por terem ingressado na universidade com o nível inicial ou elementar de proficiência na língua-alvo, de acordo com as categorias apresentadas no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (QCERL) (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

Dentre as dissertações e os artigos pesquisados, os jogos digitais foram mencionados como ferramenta para promover a oralidade em Língua Inglesa, a partir da interação entre o aluno e a narrativa ficcional, dos desafios propostos, do desenvolvimento de habilidades pelos personagens do jogo, entre outros aspectos citados nesta dissertação de mestrado.

Desse modo, estou ciente de que o jogo *Tell me a story!* não é a única solução para desenvolver a consciência criativa e linguística dos alunos, porém, acredito que a interatividade e ludicidade tornam-se elementos significativos, que permeiam a aprendizagem de inglês neste jogo, em que os jogadores podem ser atores de suas próprias aprendizagens.

Assim sendo, algumas possibilidades de pesquisas futuras a partir do meu produto educacional podem ser traçadas com o foco no desenvolvimento intuitivo de estruturas linguísticas na Língua Inglesa, aprendizagem de Língua Inglesa em ambientes informais, uso de jogos como *scaffolding* na construção de narrativas na Língua Inglesa, entre outros *insights* que a dissertação pode incitar no leitor-pesquisador.

Espero que esta pesquisa fomente, principalmente, a confiança nos professores em formação e em serviço de que suas práticas podem ser embasadas, não somente por métodos (pré)existentes na literatura, porém por teorias construídas por eles mesmos enquanto agentes transformadores da sociedade. O potencial de criar alternativas educacionais e pedagógicas pertence a todos.

## REFERÊNCIAS

ABT, C. **Serious games**. 1987. Disponível em: <https://books.google.de/books?id=axUs9HA-hF8C&printsec=copyright&hl=de#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 27 dez. 2021.

AMÉLIO, C. **A indústria e o mercado de jogos digitais no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/IndustriaFull/188510.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ANJOS, F. **Desestrangeirizar a Língua Inglesa: um esboço da política linguística**. 2019. Disponível em: [https://issuu.com/edufbr/docs/desestrangerizar\\_a\\_lngua\\_inglesa](https://issuu.com/edufbr/docs/desestrangerizar_a_lngua_inglesa). Acesso em: 14 maio 2021.

ANTUNES, JEFFERSON *et al.* **Ciência dos jogos aplicada a educação: um estudo do processo criativo de confecção do jogo analógico Umuechem**. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5517/6973>. Acesso em: 24 jan. 2022.

ASSMANN, H. **Curiosidade e Prazer de Aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BAHIA, A. B. Desenhando *Health Games* para não Gamers. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 77-104.

BORGES, L. D. R. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos de Letras-Ingês**. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11219>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 09 maio 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área – Ensino. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRODERBUND. **Where in the world is Carmen Sandiego?** 1985. Disponível em: <https://www.broderbund.com/where-in-the-world-is-carmen-sandiego-download-windows>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BOKAREV, T.; ZINOVIEV, A.; SERGEEV, D. **Tabletopia**. 2014. Disponível em <https://tabletopia.com/>. Acesso em 10 jan. 2022.

BROWN, T; WYATT, J. **Design Thinking for Social Innovation**. 2010. Disponível em: [https://new-ideo-com.s3.amazonaws.com/assets/files/pdfs/news/2010\\_SSIR\\_DesignThinking.pdf](https://new-ideo-com.s3.amazonaws.com/assets/files/pdfs/news/2010_SSIR_DesignThinking.pdf). Acesso em: 27 dez. 2021.

BROWN, T. **Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias de *Design Thinking***. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2017.

BUCHANAN, R. **Wicked Problems in *Design Thinking***. 1992. Disponível em: [https://web.mit.edu/jrankin/www/engin\\_as\\_lib\\_art/Design\\_thinking.pdf](https://web.mit.edu/jrankin/www/engin_as_lib_art/Design_thinking.pdf). Acesso em: 27 dez. 2021.

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CELANI, M. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA; V. O **Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão**. 2008. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor\\_de\\_linguas\\_2ed.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf). Acesso em: 14 abr. 2021.

CHARSKY, D. **From Edutainment to Serious Games: A change in the use of game characteristics**. 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228973674\\_From\\_Edutainment\\_to\\_Serious\\_Games\\_A\\_Change\\_in\\_the\\_Use\\_of\\_Game\\_Characteristics](https://www.researchgate.net/publication/228973674_From_Edutainment_to_Serious_Games_A_Change_in_the_Use_of_Game_Characteristics). Acesso em: 27 dez. 2021.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344467246\\_Companion\\_volume\\_COMMON\\_EUROPEAN\\_FRAMEWORK\\_OF\\_REFERENCE\\_FOR\\_LANGUAGES\\_LEARNING\\_TEACHING\\_ASSESSMENT\\_COMMON\\_EUROPEAN\\_FRAMEWORK\\_OF\\_REFERENCE\\_FOR\\_LANGUAGES\\_LEARNING\\_TEACHING\\_ASSESSMENT\\_Companion\\_volume\\_La](https://www.researchgate.net/publication/344467246_Companion_volume_COMMON_EUROPEAN_FRAMEWORK_OF_REFERENCE_FOR_LANGUAGES_LEARNING_TEACHING_ASSESSMENT_COMMON_EUROPEAN_FRAMEWORK_OF_REFERENCE_FOR_LANGUAGES_LEARNING_TEACHING_ASSESSMENT_Companion_volume_La). Acesso em: 17 mar. 2022.

CROSS, N. **Designerly ways of knowing**. 1982. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/39253/8/Designerly%20Ways%20of%20Knowing%20DS.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Designerly Ways of Knowing: Design Discipline versus Design Science**. 2001. Disponível em: <https://users.metu.edu.tr/baykan/arch467/Readings/Cross01.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

CRUZ, E. S. **Foi a escola de idiomas que me preparou para dar aulas: narrativas de professores de inglês sobre sua formação inicial**. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4318>. Acesso em: 14 abr. 2021.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Collins. 1996.

\_\_\_\_\_. **Flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Collins, 1997.

\_\_\_\_\_. **The System Model of Creativity: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi**. 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-9085-7>. Acesso em: 27 dez. 2021.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 25 mar. 2021.

DEWEY, J. **Experiência e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Goldofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod\\_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf). Acesso em: 23 fev. 2022.

D.SCHOOL. **Bootcamp Bootleg**. 2008. Disponível em: <https://dschool.stanford.edu/resources/the-bootcamp-bootleg>. Acesso em 1 abril 2022.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf). Acesso em: 02 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22<sup>o</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GABRIEL, S. **How to Analyze the Potential of Digital Games for Human Rights Education**. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958006003/34958006003.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

GEERTS, David *et al.* **Using the SGDA Framework to Design and Evaluate Research Games**. 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878118808826>. Acesso em: 27 dez. 2021.

GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. New York: Psychology Press, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Professores como intelectuais transformadores**. 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod\\_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf). Acesso em: 4 jul. 2021.

GLAVEANU, V. **Principles for a cultural psychology of creativity**. 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354067X10361394?legid=spcap%3B16%2F2%2F147&rss=1&patientinform-links=yes>. Acesso em: 23 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Rewriting the language of creativity**: the five A's framework. *Review of General Psychology*, v. 17, n. 1, p. 69–81, 2013.

GLAVEANU, Vlad *et al.* **Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto.** 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jocb.395>. Acesso em: 24 out. 2021.

GOH, C; BURNS, A. **Teaching speaking.** Cambridge University Press. 2012.

GUERRA, E. L. A. **Manual pesquisa qualitativa.** 2014. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 22 março 2022.

GUILFORD, J. P. **Creativity.** 1950. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1951-04354-001>. Acesso em: 24 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Potentiality for creativity.** 1962. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001698626200600307>. Acesso em: 24 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Creativity Yesterday, Today, and Tomorrow.** 1967. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Creativity%3A-Yesterday%2C-Today-and-Tomorrow-Guilford/ac2e74d856af81b17dba5c5e39a79e93580a5f9a>. Acesso em: 24 out. 2021.

GUTIERREZ, G. **Affordances de ambientes informais para a aprendizagem de língua inglesa.** 2020. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33040>. Acesso em: 28 out. 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** 2000. Disponível em: [http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf). Acesso em: 27 dez. 2021.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B; HOLNES, J. **Sociolinguistics.** Harmondsworth: Penguin. p. 269-293. 1972.

IDEO. **HCD-Human Centered Design: Kit de ferramentas.** 2009. Disponível em: <https://www.designkit.org/resources/1>. Acesso em: 23 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Design Thinking para Educadores.** 2014. Disponível em: <https://educadigital.org.br/dteducadores/>. Acesso em: 27 dez. 2021.

KNELLER, George F. **Arte e ciência da criatividade.** São Paulo: Ibrasa, 1971.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching.** 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587197>. Acesso em: 22 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Toward a Postmethod Pedagogy.** 2001. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.** 2003. Disponível em: [http://www.ugr.es/~isanz/archivos\\_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf](http://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf). Acesso em: 22

abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Understanding language teaching: From Method to Postmethod.** 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/39617970/UNDERSTANDING\\_LANGUAGE\\_TEACHING\\_From\\_Method\\_to\\_Postmethod](https://www.academia.edu/39617970/UNDERSTANDING_LANGUAGE_TEACHING_From_Method_to_Postmethod). Acesso em: 27 dez. 2021.

LEFFA, V. J. **Gamificação no ensino de línguas.** *Perspectiva.* v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020.

LIMA, M. C.; CLAPIS, M. J. Estudantes aprendem fazendo com significado. In: DEBALD, Blasius. **Metodologias ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno.** Porto Alegre: Penso, 2020.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACHADO, L.S. *et al.* **Serious games baseados em realidade virtual para educação médica.** 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/dMfcKJsjs5XdcBJTyNw9SNw/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MATTAR, J. **Games em Educação: Como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2010.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial *blended* e à distância.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v.17, n.3, p.621-26, 2012.

MCCARTHY, M.; MCCARTEN, J.; SANDIFORD, H.; **Touchstone Level 1: Student's Book with Audio CD/CD-ROM.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MCCARTHY, M.; MCCARTEN, J.; SANDIFORD, H.; **Touchstone Level 2: Student's Book with Audio CD/CD-ROM.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MITGUTSCH, K.; ALVARADO, N. Purposeful by design?: A serious game design assessment framework. In: **Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games - FDG '12** (p. 121). Raleigh, NC: ACM Press. doi:10.1145/2282338.2282364. 2012.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

NORTON, B. **Identity and Language Learning.** London: Longman. 2000.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

PAIVA, V. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa. In: LIMA, D. C. **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p.151-161.

PINHEIRO, J. de Q.; FARIAS, T. M.; LIMA, J. Y. A. **Painel de especialistas e estratégia multimétodos: reflexões, exemplos, perspectivas**. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11216>. Acesso em: 30 abr. 2022.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac. 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA INGLESA DA UFPA. Belém: Universidade Federal do Pará, 2010.

RHODES, M. **An analysis of creativity**. Phi Delta Kappan, 42, 305–310, 1961.

RITTEL, H.; WEBBER, M. **Dilemmas in a General Theory of Planning**. 1973. Disponível em: [http://www.sympoetic.net/Managing\\_Complexity/complexity\\_files/1973%20Rittel%20and%20Webber%20Wicked%20Problems.pdf](http://www.sympoetic.net/Managing_Complexity/complexity_files/1973%20Rittel%20and%20Webber%20Wicked%20Problems.pdf). Acesso em: 23 jul. 2021.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Actio Docência em Ciências, v. 5, n.2, Curitiba, p. 1-17, ago. 2020.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

ROLLINGS, A; ADAMS, E. **Andrew Rollings and Ernest Adams on Game Design**. Indianapolis: New Raiders. 2003.

ROWE, P. **Design Thinking**. 1992. Disponível em: <http://www.egyptarch.gov.eg/sites/default/files/pdf/Books/Design%20%20Thinkng.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

RUNCO, M. A.; JAEGER, G. J. **The standard definition of creativity**. Creativity Research Journal, v. 24, n.1, p. 92–96, 2012.

SANTOS, M; ALMEIDA JR., S.; LEAL, I. **Metodologias ativas e ensino híbrido: potencialidades e desafios**. 2021. Disponível em: <https://ampllaeditora.com.br/books/2021/06/eBook-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SANCHES, M. H. B. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. Senac: São Paulo, 2021.

SARDINHA, T. B. **Linguística de corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

SHELL, J. **The Art of Game Design: a book of lenses**. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers, 2015.

SHWEDER, R. Cultural psychology. What is it? In: STIGLER, J; SHWEDER, R.; G. HERDT, G. **Cultural Psychology: Essays on comparative human development** (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SILVA, J. E. **Blended learning baseado na inteligência coletiva: conectando tendências para potencializar a aprendizagem na sociedade híbrida**. Paulo São: Artesanato Educacional, 2022.

SIMON, H. **The sciences of the artificial**. Massachusetts: MIT Press. 1996.

SIQUEIRA, J. **Criatividade Aplicada**. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4646253-Criatividade-aplicada.html>. Acesso em: 03 jan. 2022.

STEIN, M. **Stimulating creativity**. New York: Academic Press. 1974.

STUBER, E. C. **Inovação pelo Design: uma proposta para o processo de inovação através de workshops utilizando o Design thinking e o design estratégico** 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16312099-edgard-charles-stuber.html>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SUPORTE GOOGLE. **Limpar, ativar e gerenciar cookies no Chrome**. Disponível em: <https://support.google.com/chrome/answer/95647?hl=pt-BR&co=GENIE.Platform%3DDesktop#zippy=%2Cexcluir-cookies-de-um-site>. Acesso em: 23 mar. 2022.

TALBERT, R. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

TEIXEIRA, R. **Jogos digitais como artifício pedagógico na escola atual**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ESBF-A3GGJY/1/roqueanderson.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

TORRANCE, E. P. **Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity**. 1965. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=435179](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=435179). Acesso em: 24 out. 2021.

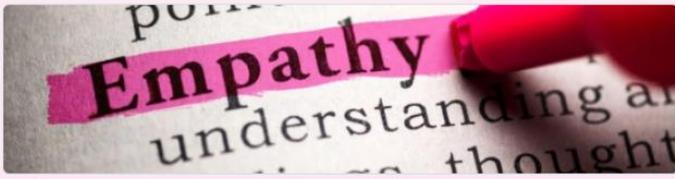
VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective**. Boston: Kluwer Academic. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

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

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. **The role of tutoring in problem solving**. 1976. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 23 mar. 2022.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSO À INTERNET E TECNOLOGIAS



**Para conhecer um pouco sobre você...**

Olá, tudo bem? Eu gostaria de conhecer um pouco sobre você e suas percepções à respeito do uso de algumas tecnologias no seu processo de aprendizagem de inglês. Essas perguntas me ajudarão na minha pesquisa e precisam ser respondidas até a data 29/07/2021. Vamos lá?

**E-mail \***

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

**1- Qual é o seu nome? 🇧🇷 \***

Texto de resposta curta

**2- Qual sua idade? 🇧🇷 \***

1 – 18 a 25 anos

2 – 26 a 33 anos

3 – 34 a 41 anos.

4 – 42 a 49 anos

5 – 50 anos ou mais.

**3- Como você se considera em relação às suas habilidades em inglês?**

	Escreve	Ouve	Fala	Lê
Bem pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Razoável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4- Quais recursos você dispõe para assistir as aulas da disciplina Língua Inglesa II? \***

Celular

Tablet

Notebook

Computador

Outros...

5-Você conseguiria realizar uma atividade específica da disciplina Língua Inglesa II caso fosse requerido um computador/notebook para participar? \*

- 1-Não. Eu não tenho computador.
- 2-Sim. Eu posso usar um computador/notebook emprestado.
- 3-Sim. Eu tenho computador/notebook.
- Outros...

6- Qual o tipo de acesso à Internet você utiliza para realizar suas atividades síncronas e assíncronas? \*

- 1-Conexão Wi-fi
- 2-Dados móveis do celular
- 3-Chip com dados móveis fornecido pelo programa Apoio Pedagógico Inclusão Digital.

7-Que tipo de plano de dados (internet) você possui no seu dispositivo móvel? \*

- 1- Até 2GB
- 2- De 2-4 GB
- 3- De 4-6 GB
- 4- De 6-8 GB
- 5- Maior que 8 GB
- Outros...

8- Qual a memória disponível em seu dispositivo móvel para baixar aplicativos para fins acadêmicos? \*

- 1- Menos de 500 MB
- 2- Entre 500 MB e 1 GB
- 3- Entre 1 GB a 3 GB
- 4- Entre 3 GB a 5 GB
- 5- Mais que 5 GB
- Outros...

9-Como você avalia a qualidade do serviço do seu plano de internet? \*

- 1-Não possuo plano de internet
- 2-Ruim
- 3-Razoável
- 4-Bom
- 5-Excelente
- Outros...

10- Você possui dificuldades com a conexão de sua internet? \*

- 1- Sempre possuo dificuldades
- 2- Muitas
- 3- Razoável
- 4- Poucas
- 5- Não possuo dificuldades
- Outros...

11- Como está sendo para você assistir as aulas da disciplina Língua Inglesa II utilizando a plataforma Google Meet? \*

- 1- Muito difícil
- 2- Difícil
- 3- Razoável
- 4- Fácil
- 5- Muito fácil
- Outros...

12- O quão satisfeito você está com os resultados obtidos com o uso da plataforma Google Meet para as aulas remotas na Universidade? \*

- 1- Insatisfeito
- 2- Pouco satisfeito
- 3- Razoável
- 4- Satisfeito
- 5- Muito satisfeito
- Outros...

13- Explique o porquê da sua resposta na questão 12:

Texto de resposta longa

---

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de campo referente ao projeto de mestrado profissional desenvolvido pela discente Ana Paula Viana Dias Cruz (matrícula 202075970006) apresentado ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

---

Nome do participante: \*

Texto de resposta curta

---

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao projeto de mestrado profissional desenvolvido pela discente Ana Paula Viana Dias Cruz (matrícula 202075970006) apresentado ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof<sup>o</sup> Dr. Marcus de Souza Araújo, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário por e-mail. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é desenvolver uma dissertação de mestrado e conceber um produto educacional referente ao projeto final do curso. Minha colaboração se fará por meio de entrevista, observação, coleta de dados, registro de imagem de tela (print das aulas) e gravações. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Emails para contato: Docente Ana Paula Viana Dias Cruz (anacruzino@gmail.com); Prof<sup>o</sup> Dr. Marcus de Souza Araújo (marcusaraujo180@gmail.com).

Sim, eu concordo em participar desta pesquisa.

Não, eu não concordo em participar desta pesquisa.

## APÊNDICE C – CADERNO PARA AVALIAÇÃO DO PAINEL DE ESPECIALISTAS

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da validação do produto educacional “*Tell me a story!*”. Trata-se de um jogo de cartas digitais que tem como objetivo desenvolver a comunicação oral de discentes do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa por meio da contação de histórias. Este produto está vinculado à pesquisa de mestrado intitulada “*Tell me a story!: jogo de cartas digitais para o desenvolvimento da comunicação oral em Língua Inglesa no Ensino Superior*”. A pesquisa está sendo desenvolvida pela discente Ana Paula Viana Dias Cruz (e-mail de contato: anacruzino@gmail.com), sob orientação do Professor Dr. Marcus de Souza Araújo (e-mail de contato: marcusaraujo@ufpa.br), no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE<sup>2</sup>) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

**Título:** *Tell me a story!*: jogo de cartas digitais para o desenvolvimento da comunicação oral em Língua Inglesa no Ensino Superior.

**A quem se destina:** discentes do curso de graduação de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da UFPA, com conhecimento prévio do idioma alvo.

**Objetivo Geral do Produto:** Auxiliar os discentes do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA no desenvolvimento da comunicação oral.

**Objetivos Específicos do Produto:**

1. Contar histórias em inglês a partir de situações reais e contextualizadas da vida real.
2. Desenvolver a habilidade de comunicação oral em inglês.

**Confidencialidade:** ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e sugestões serão registradas para fins de contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

**Disseminação dos resultados:** os resultados desta pesquisa aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. No entanto, reiteramos que qualquer tipo de publicação preservará a identidade dos colaboradores da pesquisa.

**Direito de se retirar:** a participação é voluntária, você pode decidir não participar a qualquer momento.

Você concorda com esses termos?

Ao preencher e enviar o documento de validação das atividades, seu consentimento livre e esclarecido é implícito e indica que você entende as condições de colaboração neste trabalho mencionadas anteriormente.

Belém, 28 de fevereiro de 2022.

---

Assinatura do Professor(a) Especialista

**INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL****“Tell me a story!”**

Avaliador(a) – pseudônimo de escolha:

Titulação: ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado

Área de atuação: Criatividade/Informática e Sociedade

Local de atuação: ICEN/NITAE<sup>2</sup>

Tempo de atuação na docência: 30 anos

**Orientações para preenchimento do instrumento**

O instrumento para validar este produto educacional está dividido em três etapas. A primeira etapa é a apresentação do jogo *Tell me a story!*. A segunda etapa é a apresentação da Matriz de Avaliação da história em que há critérios para o professor e/ou alunos decidirem qual foi a história mais criativa do jogo, elaborada com base em Schell (2015).

A terceira etapa é a apresentação da matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa, sendo utilizada pelos alunos a fim de avaliarem o desenvolvimento de sua produção oral após o jogo. Esta matriz foi elaborada pela pesquisadora e baseada no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (2001). Essas duas matrizes acompanham o jogo digital.

Após essas etapas há uma Matriz de avaliação de jogos sérios elaborada pela pesquisadora, baseada e adaptada em Rolling e Adam (2003), Mitgutsch e Alvarado (2012) e Schell (2015), que irá auxiliar na sua avaliação do *Tell me a story!*. Há também uma tabela que se destina ao preenchimento livre de algum comentário, sugestão e/ou crítica que não tenham sido contemplados anteriormente.

Cada etapa possui pergunta(s) sobre seu respectivo tema e três opções de respostas:

- ( 1 ) Sim, plenamente.
- ( 2 ) Parcialmente.
- ( 3 ) Precisa ser revisto e/ou adaptado.

Antes da primeira etapa, têm-se uma breve descrição sobre o contexto e os participantes da pesquisa.

Solicitamos que depois de finalizar o preenchimento deste instrumento, você salve o documento em formato PDF e envie por e-mail.

Telefones para contato: 98855-8776 (Professor Marcus Araújo)

98120-8977 (Ana Paula Cruz)

E-mails para contatos: [marcusaraujo@ufpa.br](mailto:marcusaraujo@ufpa.br)

[anacruzino@gmail.com](mailto:anacruzino@gmail.com)

## CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, campus Belém, na disciplina *Língua Inglesa II*, curso noturno, no período de 12 de julho a 07 de outubro de 2021. A escolha pelo desenvolvimento da pesquisa neste contexto se deu por esta disciplina ter correspondido ao meu Estágio Supervisionado obrigatório, uma vez que sou discente do Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará. A turma era composta por 20 (vinte) discentes matriculados na disciplina, ministrada remotamente devido à pandemia da Covid-19.

Durante o período de estágio, os alunos realizaram as etapas do *Design Thinking*, base metodológica deste estudo, o que contribuiu para concepção do jogo *Tell me a story!*. Assim sendo, a pesquisadora teve a oportunidade de compreender as necessidades do público-alvo para quem se pensava o jogo. Contudo, a etapa de teste foi realizada após o fim da disciplina Língua Inglesa II, pois não houve tempo hábil de incluir a atividade no cronograma de planejamento do professor responsável pela disciplina. Além disso, o jogo precisava de ajustes, o que me deu mais tempo para uma reorganização. Assim, os alunos da Língua Inglesa II seguiram o fluxo do currículo e foram aprovados para a Língua Inglesa III.

Em dezembro de 2021, o professor desta disciplina, gentilmente, cedeu espaço de sua sala de aula para que fosse realizado o convite aos alunos da turma para a fase de teste do jogo. O encontro para o teste foi agendado fora do horário de aula para não haver mais interferências no cronograma do professor. No dia agendado, apenas 3 (três) graduandos compareceram ao encontro. O jogo foi realizado *on-line* pelos graduandos com a presença da pesquisadora. Os nomes fictícios escolhidos pelos alunos foram Beatriz, Pedro e Helena.

O Quadro 1 a seguir apresenta uma breve descrição sobre os participantes com base no questionário aplicado no início da disciplina e em relatos durante as aulas.

Quadro 1 - Resumo do perfil dos participantes

Nome do Participante	Idade	Formação acadêmica	Experiência com a Língua Inglesa	Expectativas sobre aprendizagem de língua inglesa
Beatriz	38 anos	Graduada em filosofia; graduanda em Licenciatura em Letras-Língua Inglesa.	Aprendeu a falar inglês na Irlanda e já trabalhou como professora de inglês.	Deseja compor músicas em inglês.
Pedro	22 anos	Graduando em Licenciatura em Letras-Língua Inglesa.	Fez curso de idiomas até o nível avançado. Quando assiste a filmes e séries em inglês, não apresenta dificuldade para entender a comunicação na língua.	Sente que falta revisar alguns tópicos.
Helena	23 anos	Graduada em gestão pública; graduanda em Licenciatura em Letras-Língua Inglesa.	Fez cursos livres e deu aula particular para crianças.	Prefere ouvir conteúdos em inglês e pretende aprender novas línguas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à elaboração às cartas, os conteúdos dos livros didáticos *Touchstone 1* (unidades 9, 10, 11 e 12) e *Touchstone 2* (unidades 1, 2, 3 e 4), utilizados na disciplina Língua Inglesa II, motivaram a escolha dos conteúdos e do vocabulário do jogo *Tell me a story!* como estratégia de aprendizagem, para que os alunos se sentissem familiarizados, confortáveis e motivados a participarem da fase de testes do jogo. O Quadro 2 a seguir apresenta as unidades dos livros e seus respectivos conteúdos.

Quadro 2 - Conteúdos que inspiraram as cartas do *Tell me a story!*.

TOUCHSTONE 1			
Unidade do livro	Conteúdo	Gramática	Vocabulário
<i>Busy lives</i> (Unidade 10)	Describe the past week using simple past irregular verbs; Ask simple past yes-no questions; Respond to news with Good for you. etc; Say You did? to show surprise or interest; Read about a blogger's week; Write a blog about your week, using after, before, when and then.	Simple past statements; Yes-no questions and short answers.	Simple past irregular verbs; Time expressions for the past; Fixed expressions.
<i>Fabulous Food</i> (Unidade 12)	Talk about food; Make offers using Would you like ... and some or any; Use or something and or anything in lists; End yes-no questions with or ... ? to be less direct; Read a restaurant guide Write a restaurant review.	Countable and uncountable nouns; How much ... 'and How many ... ? Would you like (to). and I'd like (to) ... Some and any A lot of. much. and many.	Foods and food groups; Expressions for eating habits; Adjectives to describe restaurants.
TOUCHSTONE 2			
<i>Making friends</i> (Unidade 1)	Ask questions to get to know your classmates; Talk about yourself, your family, and your favorite things; Show you have something in common.	Review of simple present and present of be in questions and statements; Responses with too and either.	Review of types of TV shows, clothes, food, and weekend activities.
<i>Interests</i> (Unidade 2)	Ask about people's interests and hobbies; Talk about your interests, hobbies, and taste in music.	Verb forms after can/can't, love, like, etc., and prepositions; Object pronouns; Everybody, everyone, nobody, and no one.	Interests and hobbies; Types of music.

Fonte: Adaptado de Touchstone 1 e Touchstone 2 pela pesquisadora, 2022.

## 1ª ETAPA: APRESENTAÇÃO DO JOGO *TELL ME A STORY!*

O *Tell me a story!* é um jogo de cartas digitais que tem o objetivo de desenvolver a comunicação oral de discentes do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa por meio da contação de histórias. O aluno poderá assumir o papel de diferentes personagens como um professor, um cozinheiro, um ator ou outro personagem, de forma aleatória, para contar uma história baseada em situações reais, que podem acontecer no dia a dia.

Criatividade, flexibilidade e estratégia serão necessárias para saber lidar com a imprevisibilidade do jogo, tal qual acontece com a imprevisibilidade de situações na vida real. Para pontuar no jogo, o aluno precisará contar sua história em inglês, levando em consideração as cartas escolhidas por ele de maneira aleatória e disponíveis em seu *deck*. Ganha o jogo quem fizer mais pontos.

### Link para acesso ao jogo:

<https://tabletopia.com/workshop/games/tell-me-a-story-card-game/1-4players-en/test>



### NÚMERO DE JOGADORES:

Dois a quatro jogadores.

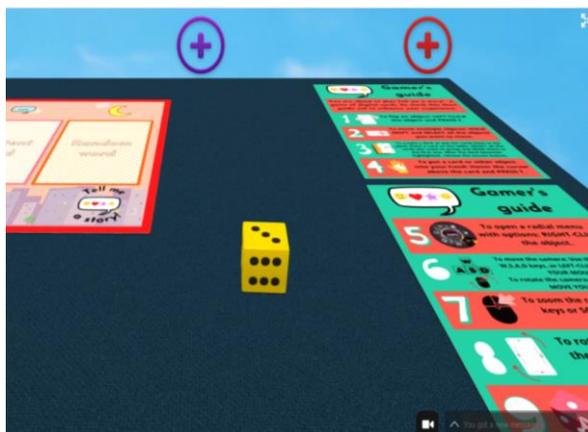
### OBJETIVO DO JOGO:

Contar histórias em Língua Inglesa por meio de um jogo de cartas digitais.

## COMPONENTES DO JOGO:

- 1 dado;

Figura 1 - Dado do jogo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

- Total de 80 cartas, distribuídas em:



**8 character cards (cartas personagens):** esse *deck* contém os personagens *cook, cyclist, entrepreneur, teenager, singer, actor/actress, teacher* e *student*. **Objetivos:** direcionar qual será o personagem da história e definir o naipe que predomina na contagem dos pontos do *deck*.



**8 context cards (cartas contexto):** esse *deck* contém as frases “*You work at the restaurant*”, “*You are saving time by riding a bike*”, “*You are having a busy week with work commitments*”, “*You are in your free time*”, “*You are rehearsing with your band*”, “*You are rehearsing for a live performance*”, “*You are planning a class*” e “*You are studying for exams*”. **Objetivo:** contextualizar a história que será criada.



**16 challenge cards (cartas desafio):** esse *deck* contém as situações “*Cook your favorite meal to someone else*”; “*Write a food review*”, “*Wear a helmet*”, “*Go to the store and*



**16 content word cards (cartas com palavras lexicais):** esse *deck* contém as palavras *bake, read, be good at, research, usually, happily, occasionally, especially, nervous, frustrated, amazing, enthusiastic,*

*buy fresh ingredients*”, “*Go home and rest*”, “*Take a break*”, “*Play online games with friends*” e “*Relax throughout the day*”.

**Objetivo:** incluir situações-problemas na história;



**16 random word cards (cartas com palavras aleatórias):** esse *deck* contém as palavras aleatórias *stove, supermarket, read, source, book, movies, cellphone, weekend, earphones, guitar, photos, clothes, library, science, money* e *dictionary*. **Objetivo:** incorporar elementos na criação da história;



*friends, hamburger, rock e laptop*.

**Objetivo:** fornecer elementos linguísticos (lexicais e gramaticais) para a história;

**8 It's a trap! cards (cartas armadilhas):** esses *deck* contém as frases “*Switch the character card of someone's story*”; “*Switch the context card of someone's story*”, “*Switch the challenge card of someone's story*”, “*Switch the content-word card of someone's story*”. “*Switch the random-word card of someone's story*”, “*When someone activates the It's a trap! card, you can undo the activating effect*”, “*When someone activates the It's a trap! card, you can activate the reverse effect*”, and “*Add a new ending to someone's story and score +2pts*”. **Objetivo:** interferir no jogo do oponente a fim de favorecer o próprio jogo. O jogador poderá utilizar sua carta armadilha quando achar que ela irá beneficiar sua jogada, podendo lançá-la sobre qualquer oponente, a qualquer hora.

O Quadro 3, a seguir, apresenta as cartas individualmente. Cada linha no quadro representa a história ideal do ponto de vista da combinação de elementos em uma história. Por exemplo, a carta personagem “cozinheiro” combina com a carta contexto “Você trabalha em um restaurante”, que combina com a carta desafio “cozinhe sua comida favorita para alguém” e assim por diante. Contudo, estas cartas juntas não são tão desafiadoras quanto uma combinação em que um “cozinheiro” (carta personagem) precisa “ensaiar para sua banda” (carta contexto) e “traduzir um artigo” (carta desafio), por exemplo. As chances do aluno precisar utilizar mais sua criatividade é maior na segunda elaboração da história.

Quando a pesquisadora apresentou o jogo aos participantes nesta configuração, sem explicitar esta característica, na etapa de teste, a participante Beatriz sugeriu que quanto menos as cartas tivessem algo em comum, maior seria o desafio na elaboração da história e maior deveria ser a soma de pontuação. O ponto de vista da participante corroborou o que a pesquisadora havia pensado enquanto *designer* do jogo. Vejamos o Quadro 3:

Quadro 3 - Apresentação das cartas - *Tell me a story!*

**CHARACTERS      CONTEXT CARDS      CHALLENGE CARDS      CONTENT WORD CARDS      RANDOM WORD CARDS**

+2pts.



You are a cook.

You work at the restaurant.

+1pt. +2pts.  
+2pts. +4pts.

Cook your favorite meal to someone else.

+1pt. +2pts.  
+4pts. +2pts.

Write a food review.

+1pt. +2pts.  
+2pts. +4pts.

Bake

+1pt. +2pts.  
+2pts. +4pts.

Usually

+1pt. +2pts.  
+2pts. +4pts.

Stove

+1pt. +2pts.  
+2pts. +4pts.

Supermarket

+1pt. +2pts.  
+2pts. +4pts.

+2pts.



You are a cyclist.

You are saving time by riding a bike.

+1pt. +4pts.  
+2pts. +4pts.

Wear a helmet.

+1pt. +4pts.  
+2pts. +4pts.

Go to the store and buy fresh ingredients.

+1pt. +4pts.  
+2pts. +4pts.

Amazing

+1pt. +4pts.  
+2pts. +4pts.

Hamburger

+1pt. +4pts.  
+2pts. +4pts.

Road

+1pt. +4pts.  
+2pts. +4pts.

Sauce

+1pt. +4pts.  
+2pts. +4pts.

CHARACTERS

CONTEXT CARDS

CHALLENGE CARDS

CONTENT WORD CARDS

RANDOM WORD CARDS

 +2pts.



You are an entrepreneur.

You are having a busy week with work commitments.

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +3pts.

Go home and rest.

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +3pts.

Take a break.

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +3pts.

Read

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +3pts.

Happily

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +3pts.

Book

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +3pts.

Movies

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +3pts.

 +2pts.



You are a teenager.

You are in your free time.

 +1pt.  +3pts.  
 +3pts.  +3pts.

Play online games with friends.

 +1pt.  +3pts.  
 +3pts.  +3pts.

Relax throughout the day.

 +1pt.  +3pts.  
 +3pts.  +3pts.

Frustrated

 +1pt.  +3pts.  
 +3pts.  +3pts.

Friends

 +1pt.  +3pts.  
 +3pts.  +3pts.

Cellphone

 +1pt.  +3pts.  
 +3pts.  +3pts.

Weekend

 +1pt.  +3pts.  
 +3pts.  +3pts.

CHARACTERS

CONTEXT CARDS

CHALLENGE CARDS

CONTENT WORD CARDS

RANDOM WORD CARDS

 +2pts.



You are a singer.

You are rehearsing with your band.

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +4pts.

Take training seriously.

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +4pts.

Take guitar lessons.

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +4pts.

Be good at...

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +4pts.

Occasionally

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +4pts.

Earphones

 +1pt.  +2pts.  
 +3pts.  +4pts.

Guitar

 +2pts.  +1pt.  
 +3pts.  +4pts.

 +2pts.



You are an actor/actress.

You are rehearsing for a live performance.

 +1pt.  +2pts.  
 +2pts.  +4pts.

Express different character voices.

 +1pt.  +2pts.  
 +2pts.  +4pts.

Use gesture and body language.

 +1pt.  +2pts.  
 +2pts.  +4pts.

Enthusiastic

 +1pt.  +2pts.  
 +2pts.  +4pts.

Rock

 +1pt.  +2pts.  
 +2pts.  +4pts.

Photos

 +1pt.  +2pts.  
 +2pts.  +4pts.

Clothes

 +1pt.  +2pts.  
 +2pts.  +4pts.

CHARACTERS

CONTEXT CARDS

CHALLENGE CARDS

CONTENT WORD CARDS

RANDOM WORD CARDS

+2pts.



You are a teacher.

You are planning a class.

+1pt. 😊 +3pts.  
 ☆ +4pts. ❤️ +4pts.

Use images and texts for presentations.

+1pt. 😊 +3pts.  
 ☆ +4pts. ❤️ +4pts.

Read a book.

+1pt. 😊 +3pts.  
 ☆ +4pts. ❤️ +4pts.

Research

+1pt. 😊 +3pts.  
 ☆ +4pts. ❤️ +4pts.

Especially

+1pt. 😊 +3pts.  
 ☆ +4pts. ❤️ +4pts.

Library

+1pt. 😊 +3pts.  
 ☆ +4pts. ❤️ +4pts.

Science

+1pt. 😊 +3pts.  
 ☆ +4pts. ❤️ +4pts.

+2pts.



You are a student.

You are studying for exams.

+1pt. ☆ +2pts.  
 ❤️ +3pts. 😊 +4pts.

The bus breaks down on your way to college.

+1pt. ☆ +2pts.  
 ❤️ +3pts. 😊 +4pts.

Translate an article.

+1pt. ☆ +2pts.  
 ❤️ +3pts. 😊 +4pts.

Nervous

+1pt. ☆ +2pts.  
 ❤️ +3pts. 😊 +4pts.

Laptop

+1pt. ☆ +2pts.  
 ❤️ +3pts. 😊 +4pts.

Money

+1pt. 😊 +4pts.  
 ☆ +2pts. ❤️ +3pts.

Dictionary

+1pt. ☆ +2pts.  
 ❤️ +3pts. 😊 +4pts.

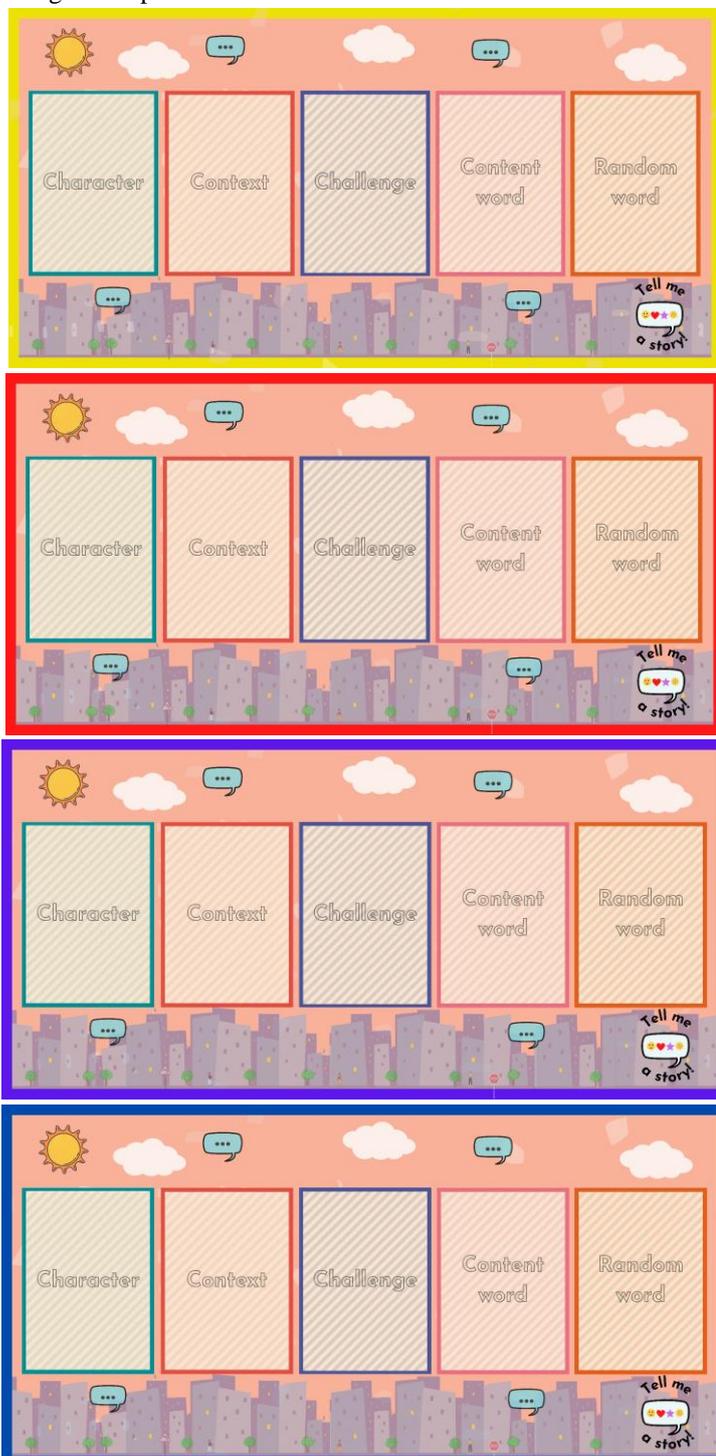
## IT'S A TRAP! CARDS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

- 4 tabuleiros individuais: têm o objetivo de organizar as cartas do *deck* do jogador na sequência em que a história deve ser contada, assim como categorizar as cartas em *character* (personagem), *context* (conteúdo), *challenge* (desafio), *content word* (palavras lexicais - substantivo, verbo, adjetivo e advérbio) e *random word* (palavra aleatória).

Figura 2 - Tabuleiros configurados por cor



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

- 1 *Gamer's guide* (Guia do jogador): Para deixar as instruções do jogo mais fluidas, o *Gamer's guide* foi criado com o objetivo de organizar os comandos básicos de uso do *Tabletopia* (BOKAREV; ZINOVIEV; SERGEEV, 2014), plataforma que hospeda o jogo. A plataforma digital *Tabletopia* é própria para o desenvolvimento de jogos de tabuleiro *on-line* e hospeda uma variedade de jogos licenciados, assim como permite que jogadores se encontrem para jogar protótipos em fase de testes. O *layout* desta plataforma é todo em 3D, sendo possível manipular qualquer elemento do jogo como em uma partida na vida real. Alguns comandos do *Gamer's guide* referem-se à instrução de como o jogador pode virar as cartas, empilhá-las, trazê-las até às “mãos do jogador”, movimentar a mesa, girar as cartas e rolar o dado.

Figura 3 - Guia do jogador para manusear a plataforma *Tabletopia*.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

## PREPARAÇÃO:

Os jogadores escolhem, primeiramente, a cor (roxa, vermelha, amarela ou azul) de seus tabuleiros individuais clicando em um dos ícones ⊕ localizados na parte superior da mesa digital, como especificado na Figura 4.

Figura 4 - Ícones para escolha da cor dos jogadores.



Fonte: Tabletopia, 2014.

Na sequência, um jogador, escolhido pelo grupo, embaralha os *decks* de cartas que estão sobre a mesa digital (cursor sobre o *deck* de cartas + botão direito do mouse + opção *shuffle*).

Em seguida, os jogadores lançam o dado que está sobre a mesa digital para saber quem começará o jogo (cursor sobre o dado + R). Inicia o jogo quem tirar a face do dado com maior pontuação. Dessa maneira, em seus respectivos turnos, cada jogador escolhe seis cartas de uma só vez, uma de cada *deck*, disponível sobre a mesa (clica na carta, segura e solta) como demonstra a Figura 5.

Figura 5 - O tabuleiro e os decks de cartas organizados sobre a mesa digital.

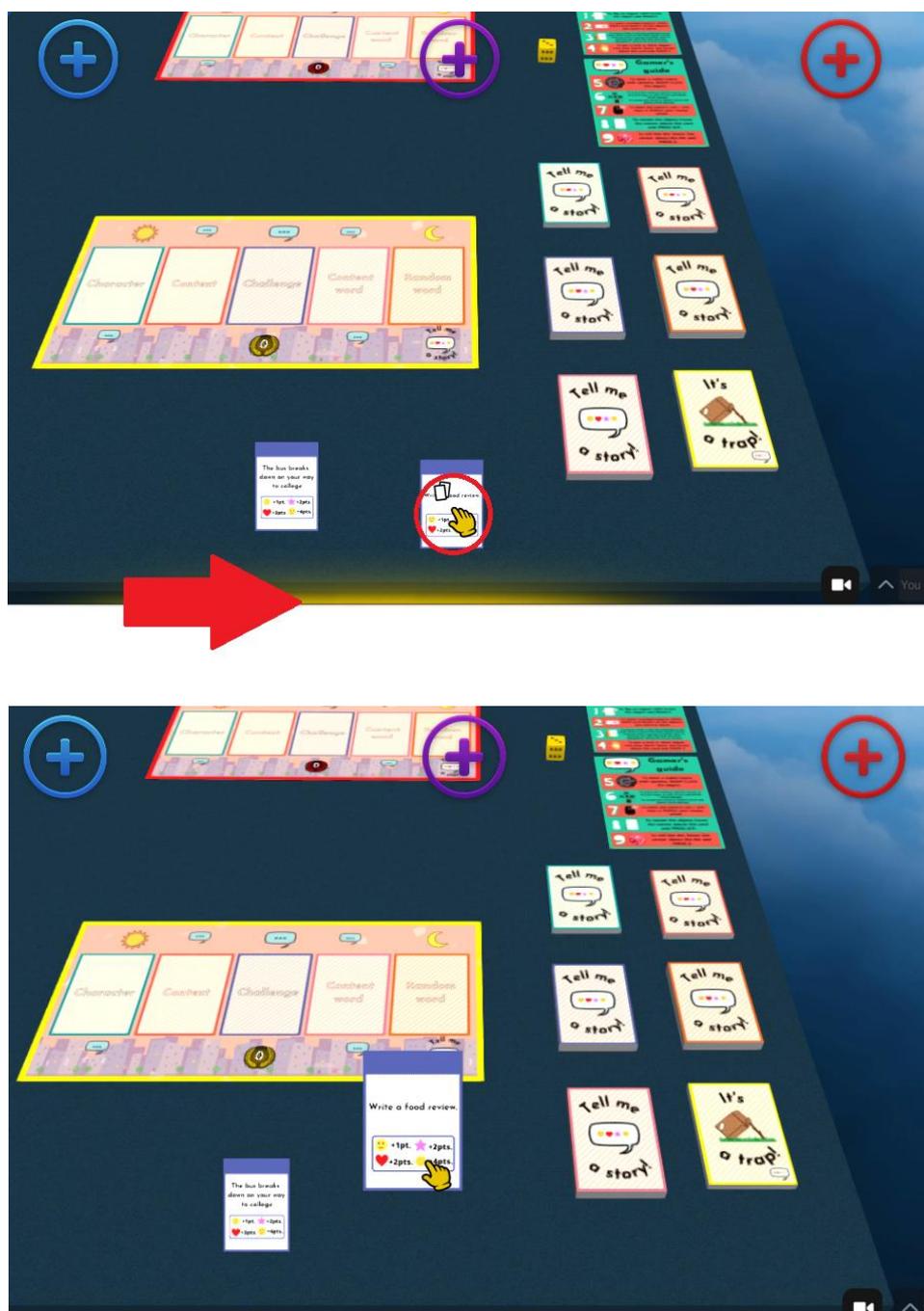


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Em seguida, cada jogador organiza as cinco cartas com as faces viradas para baixo nas cinco áreas correspondentes no tabuleiro, sinalizadas por cores e com a sequência lógica pré-estabelecida de como a história deve ser contada. A sexta carta é a carta armadilha que poderá ser (ou não) utilizada para interromper a história de cada jogador no momento que desejar. É um elemento separado da narrativa, que os jogadores irão guardá-la até o momento de utilizá-la. Para não revelar suas cartas aos oponentes, o jogador pode “segurar suas cartas em mãos”,

arrastando a carta para o centro inferior da tela até aparecer uma área alaranjada e o ícone . Então, o jogador pode soltar as cartas, de acordo como mostra a Figura 6.

Figura 6 - Visualização das cartas em mãos pelos jogadores.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O jogo acontece no sentido horário. O jogador deve combinar o naipe da carta personagem com os naipes das demais quatro cartas de seu *deck* para contar pontos, ou seja, a pontuação de cada jogador será definida pela “carta personagem”. Por exemplo, se o jogador

pegar uma carta personagem com naipe de sol, ele deverá considerar os naipes de sol das outras cartas de seu *deck* até o final da história, para saber qual é sua pontuação final no jogo. As cinco cartas de seu deck podem somar a pontuação mínima de 6 pontos até a pontuação máxima de 18 pontos (as cartas personagens valem 2 pts. e as cartas contextos, desafios, de palavras lexicais e aleatórias pontuam no mínimo 1 pt. e no máximo 4 pts. cada).

### **A criação da história:**

Em um primeiro momento, depois de escolher aleatoriamente as seis cartas dos *decks* que estão sobre a mesa digital e disponibilizá-las em suas respectivas áreas no tabuleiro, cada jogador poderá analisar as suas cartas individualmente em um tempo limite de 30 segundos, sempre levando em consideração os pontos e a coerência da história.

No segundo momento, antes de iniciar o jogo e em sentido horário, o jogador, em seu turno, pode descartar até 3 (três) cartas e substituí-las por outras três cartas de mesma categoria. Por exemplo, caso o jogador descarte a carta personagem, ele deverá escolher outra carta personagem. O primeiro jogador que retirar as suas cartas aleatoriamente dos *decks* sobre a mesa irá descartá-las no centro da mesa digital. O jogador seguinte que decidir mudar as cartas de sua história pode trocá-las por outras dos *decks* ou da pilha de descarte que for se formando no centro da mesa digital e assim por diante.

 **ATENÇÃO:** Se o jogador decidir pela troca de cartas, ele precisa anunciar sua ação antecipadamente. Por exemplo: *"I'm going to discard two cards and draw two others from the draw pile!"* (Eu vou descartar duas cartas e comprar duas da pilha principal).

### **MODO DE JOGAR:**

#### **A contação da história:**

Em seu turno, o jogador organiza suas cartas no tabuleiro com as faces viradas para cima (cursor sobre a carta + tecla F) e conta sua história completa na sequência pré-estabelecida do tabuleiro. Quem iniciou o jogo é o primeiro a contar sua história, após sorteio com o lançamento do dado. O jogador ganha os pontos apenas das cartas que utilizou na contação de sua história. Na parte inferior de cada tabuleiro há um contador de pontos (cursor sobre o contador + rolar para cima ou para baixo a rodinha do mouse para mais ou menos pontos) como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Contador de pontos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

**IMPORTANTE:** *Tell me a story!* requer o uso de uma plataforma de webconferência para que os jogadores possam interagir durante o jogo. Algumas sugestões de plataforma são *Google Meet*, *Zoom* e *Teams*.

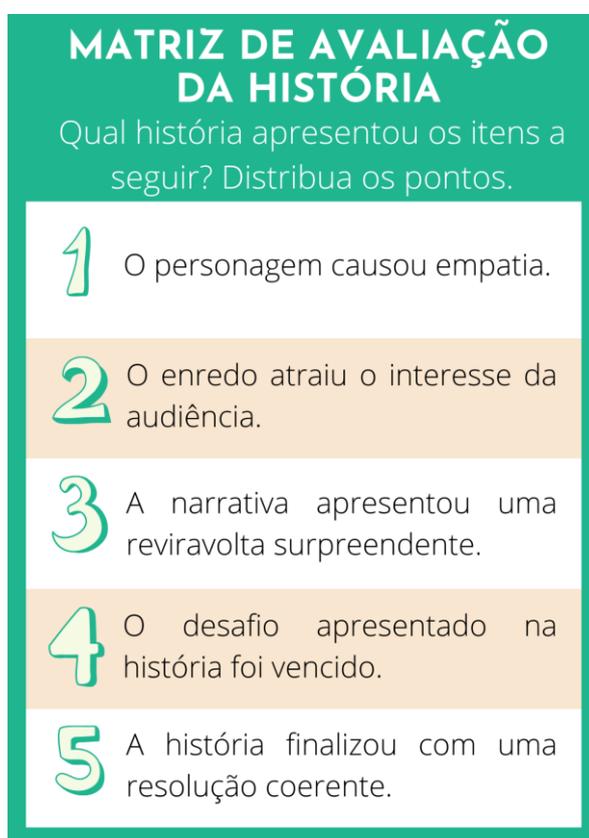
**Varição do jogo:** Os jogadores podem optar em não utilizar o *deck* das cartas armadilhas. O jogo acontece como descrito anteriormente, mas sem a interrupção das cartas armadilhas pelo oponente.



## 2ª ETAPA: MATRIZ DE AVALIAÇÃO DA HISTÓRIA

Como mencionado anteriormente, ganhará o jogo quem somar mais pontos e quem contar a história mais criativa. O professor, um aluno ou um grupo de alunos poderá ser escolhido para ser o avaliador e utilizar a Matriz de avaliação da história. As histórias serão avaliadas de acordo com cada critério e apenas uma história receberá o ponto correspondente a este critério. Por exemplo, a história que tem o personagem que mais causou empatia ganha 1 ponto. Se esta mesma história tem o enredo que mais atraiu o interesse da audiência, ela recebe mais 2 pontos. Por sua vez, outra história pode ter tido a reviravolta mais surpreendente, então ganhará 3 pontos e assim por diante. Ao final, os jogadores irão somar os pontos do jogo em si com os pontos obtidos a partir da Matriz de avaliação da história representada na Figura 8.

Figura 8 - Matriz de avaliação da história.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

### 3ª ETAPA: MATRIZ DE AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

A Matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa é elemento constituinte do *Tell me a story!*, pois sendo este um jogo sério, a matriz auxiliará os jogadores a reconhecerem as competências e habilidades que podem desenvolver no jogo. Os jogos sérios têm como objetivo desenvolver novas habilidades que exigem maior nível de raciocínio do jogador em contextos da vida real, além de provocar um impacto concreto na vida do jogador (BAHIA, 2016). Os jogos sérios visam simular contextos práticos e proporcionar o treinamento de profissionais, permitir a tomada de decisão que envolvem riscos em situações críticas e motivar sujeitos de todas as idades a construir conceitos de temas específicos de maneira consciente (MACHADO *et al.*, 2010). Veja o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa

<p>COMPREENSÃO ORAL</p>	<p>Sou capaz de compreender as principais ideias de uma história que apresenta assuntos sobre o dia a dia.</p> <p>( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não</p>	<p>Sou capaz de compreender uma história longa, ainda que as ideias estejam implícitas.</p> <p>( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não</p>
<p>PRODUÇÃO ORAL</p>	<p>Sou capaz de contar uma história com fluência e espontaneidade desde que representem contextos familiares e expressem perspectivas segundo meu ponto de vista.</p> <p>( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não</p>	<p>Sou capaz de contar uma história de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente.</p> <p>( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não</p>
	<p>Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever personagens e expressar sequências de acontecimentos de uma narrativa.</p> <p>( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não</p>	<p>Sou capaz de apresentar descrições detalhadas sobre personagens e sequências de acontecimentos de uma narrativa.</p> <p>( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não</p>
	<p>Sou capaz de contar uma história em um ritmo regular, com poucas</p>	<p>Sou capaz de me expressar de modo fluente e espontâneo com pouco</p>

COESÃO	pausas longas. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não	esforço. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	Sou capaz de iniciar, desenvolver e concluir uma história em contexto familiar ou pessoal. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não	Sou capaz de me expressar usando linguagem não verbal, ritmo e entonação aparentemente sem esforço. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
	Sou capaz de conectar elementos da narrativa (personagens, contexto, estrutura gramatical, etc.) para contar uma história. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não	Sou capaz de produzir uma narrativa clara, fluente e bem estruturada, utilizando conectores e vocabulários adequados. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

Fonte: Baseado e adaptado do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (2001) pela pesquisadora, 2022.

#### 4º ETAPA: MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DE JOGOS SÉRIOS DIGITAIS

Durante a criação de um jogo sério, torna-se relevante compreender o impacto na aprendizagem dos jogadores e como eles serão influenciados a pensar e agir na vida real. Para isso, o *designer* de jogos precisa fornecer aos jogadores a condição ativa de ter certo controle sobre a narrativa, as informações e os conteúdos do jogo, além de compreender a mecânica e de como interagir com seu ambiente.

Pensando nisso, proponho uma Matriz para avaliação de jogos sérios. Você pode utilizar esta matriz para avaliar o jogo *Tell me a story!*. O *designer* poderá refletir sobre seu jogo por meio de questionamentos e observação empírica, considerando as necessidades e os interesses de seu público-alvo.

**Quadro 5: Matriz para avaliação de jogos sérios.**

CRITÉRIO	JUSTIFICATIVA	AVALIAÇÃO
1) Controle sobre as informações contidas no jogo	Os participantes têm controle ativo sobre a narrativa da história?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	Os participantes têm controle ativo sobre as informações e os conteúdos do jogo?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	Os participantes têm controle ativo sobre a interação com o ambiente de jogo (ex.: manipulação dos elementos como objetos do cenário, interação com os personagens, percepção de sons, entre outros)?	( ) Sim ( ) Parcialmente (X) Não
2) Engajamento	Os desafios do jogo são constantes?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	O tempo de jogo é apropriado para manter o interesse dos participantes?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	A mecânica do jogo apresenta regras claras, objetivas?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

	Os elementos gráficos do jogo (pinos, cartas, dados, tabuleiro etc.) interagem entre si?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	O jogo proporciona diferentes momentos de interesse aos participantes?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
3) Personalização	Os participantes conseguem personalizar seus personagens e o contexto da narrativa do jogo?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	As experiências de jogo são diferentes para cada participante?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	O jogo promove a imaginação do participante?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
4) Interatividade	A interface gráfica (combinação dos elementos do jogo) é atraente para experiência de jogo?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	O participante interage com a interface gráfica do jogo?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	O <i>Gamer's guide</i> apresenta instruções de uso da plataforma com linguagem objetiva e acessível ao jogador?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Precisa de ajustes.
	Os modelos de cartas propostos são coerentes com a dinâmica do jogo?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Precisa de ajustes.
5) Narrativa	O jogo é a própria narrativa?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	A narrativa é contada pelo participante à medida em que joga?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	O jogo oferece parte da história e os participantes vão adicionando detalhes?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

	Os personagens causam empatia ao ponto de os participantes conseguirem se projetar na narrativa do jogo?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
6) Propósito	As ações dos participantes no jogo poderiam ser situações reais do dia a dia?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	Há incentivo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas no jogo (ex. memória, resolução de problemas etc.)?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
	Há incentivo ao desenvolvimento de habilidades sociais no jogo (ex. empatia, liderança etc.)?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
7) Produção oral	A proposta do jogo pode ajudar o aluno a desenvolver sua habilidade de produção oral em Língua Inglesa?	( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
8) Matriz de avaliação da história	A matriz de avaliação da história apresenta critérios relevantes no que se refere à sequência narrativa (sequência lógica e coerente na apresentação dos eventos da história)?	( ) Sim, Plenamente ( ) Parcialmente ( ) Precisa de ajustes  Será que vale a pena inserir algo que tenha a ver com o idioma inglês. Tipo se ficou fácil de entender? Se mobilizou vocabulários? Coisas assim, visto que, em primeira instância, seu produto é para ajudar na fala.
9) Matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa	A matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa ajuda o aluno a sistematizar de maneira consciente sua aprendizagem?	( ) Sim, Plenamente ( ) Parcialmente ( ) Precisa de ajustes

Fonte: Baseado e adaptado de Schell (2015) pela pesquisadora, 2022.

Caso você queira comentar ou sugerir outras informações que não estejam presentes nesse instrumento, utilize o espaço abaixo para seu registro.

Agradecemos a sua disponibilidade em participar do Painel de Especialistas e colaborar com sua expertise como professor. Sua análise e suas contribuições enriquecerão e aperfeiçoarão este produto.

Cordialmente,

Ana Paula Viana Dias Cruz

(Mestranda do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES)

Professor Dr. Marcus de Souza Araújo

(Docente do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES)