



GAMIFICAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO: UMA EXPERIÊNCIA APLICADA ÀS GERAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Iuri Bolesina¹
Tamiris A. Gervasoni²

Linha 2 – Jovens: as competências humanas requeridas na sociedade atual e o “ser pessoa”

Resumo: O presente artigo debruça-se sobre a metodologia ativa de gamificação, a partir de experiência desenvolvida no curso de Direito da Faculdade IMED com alunos da geração Z. Para tanto, o problema que norteia o caso é: em quais sentidos a prática de gamificação pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem que prestigie a dimensão do “ser pessoa” no processo educativo? A metodologia aplicada foi por meio do método de abordagem indutivo, buscando-se a interpretação da realidade a partir dos aportes eleitos. Como método de procedimento valeu-se do monográfico. E, por fim, no que tange à técnica de pesquisa adotou-se a documentação indireta. O desenvolvimento divide-se em esclarecer o que é – e o que não é – gamificação, apontando seus elementos e funções, e, na sequência, exibiu-se a experiência realizada, relacionando-a com o conteúdo desenvolvido no item anterior. Como conclusão geral, denotou-se que a gamificação, se projetada e executada com as devidas diligências, tende a agregar ativamente no processo de ensino-aprendizagem fortalecendo o amadurecimento dos alunos, proporcionando uma experiência emancipadora à transição do *allumus* (discípulo) para o ser-pessoa, prestigiando a harmonia entre o saber, o fazer e o ser. Isso se confirmou com a experiência realizada, a qual contou com mais de 93% de aprovação, podendo-se perceber a maturação de habilidades comportamentais, relacionais, tecnológicas, comunicacionais e ética dos participantes, bem como o desenvolvimento do agir resiliente e versátil dos discentes na resolução dos problemas e nos desafios de relacionamento. Como norte para futuros ensaios, seria interessante averiguar os resultados em uma gamificação cooperativa e, em outra oportunidade, se os resultados positivos reapareceriam no ensino online síncrono.

1. Metodologia do projeto educacional

A metodologia da experiência educacional focou-se na organização de uma gamificação competitiva e presencial voltada para o ensino jurídico. A prática teve como pilares estruturantes, para além dos internos da própria gamificação, a taxonomia de Bloom, a jornada do herói, o estado de flow e a economia do jogo. Além disso, valeu-se da organização sugerida pelo EduCanvas para organização prática.

¹ Doutor e Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Especialista em Direito Civil pela Faculdade Meridional – IMED. Graduado em Direito pela Universidade de Passo Fundo – UPF. Advogado. Professor do Curso de Direito na Faculdade Meridional – IMED. Sócio Fundador da “Visual Jus” (@visual.jus), startup de visual law. Associado ao IBERC – Instituto Brasileiro de Estudos de Responsabilidade Civil. Pesquisador do Grupo de Pesquisas Direitos Fundamentais, Democracia e Desigualdade, vinculado ao CNPQ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5290-152X>. Endereço eletrônico: iuribolesina@gmail.com

² Mestra em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Graduada em Direito pela mesma instituição. Mediadora judicial na área cível em certificação pelo CNJ/TJRS. Professora do Curso de Direito da Antonio Meneghetti Faculdade – AMF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2142-995X>. Endereço eletrônico: tamirsgervasoni@gmail.com

A gamificação foi estrutural (e não substancial), utilizando elementos de games, mas preservando o conteúdo jurídico da matéria: assim, servia como uma capa que dava roupagem ao aprendizado, sem impactar o conteúdo técnico a ser aprendido. Operacionalmente, a gamificação foi inspirada no game Mario Party, da Nintendo, ou seja, uma grande gincana competitiva composta por inúmeros minigames que gerariam a pontuação.

A dinâmica da gamificação foi guiada pelo perfil do egresso buscado pela instituição de ensino (IMED) e pelos novos desafios do mercado de trabalho jurídico, sobretudo no que diz respeito à exigência de competências e habilidades técnicas aliadas às comportamentais. O objetivo geral foi proporcionar uma experiência emancipadora que estimulasse a transição do *allumus* (discípulo) para o ser-pessoa, prestigiando a harmonia entre ser, saber e fazer.

2. Organização e desenvolvimento teórico da experiência

Os últimos anos foram marcados por impactantes transformações na educação e no mercado de trabalho, especialmente quando pensados de modo relacional. No ensino superior, por exemplo, fala-se revolução dos processos de ensino-aprendizagem, cada vez mais ativos, pragmáticos, tecnológicos e voltados para competências. Por seu turno, no mercado de trabalho, vivencia-se realidade na qual os processos de automação superam, parcialmente, práticas tradicionais, exigindo novas habilidades. Não sem motivo, recentes estudos apontam que, muito em breve, a aposta será na pessoa e não no diploma, isto é, menos pela qualificação técnica e mais por traços pessoais, como resiliência, versatilidade, responsabilidade, inteligência emocional, liderança e ética.

Neste contexto, estas novas exigências do mercado de trabalho passam, então, a ser desenvolvidas nos espaços de ensino superior. Docentes de todas as áreas buscam incorporar novas metodologias e dinâmicas de ensino, voltadas às chamadas gerações Y, Z e *alpha*: nativos digitais com amplo acesso à informação, com baixa tolerabilidade para longos monólogos, que possuem como traço comum de personalidade a ansiedade, o imediatismo e a cultura *maker*. No rol destas novas metodologias estão as formas de ensino-aprendizagem ativa, as quais colocam o aluno como protagonista e o professor como facilitador, tais como o ensino híbrido, a aprendizagem baseada em projetos ou em problemas e a gamificação, dentre outras.

Gamificar (*gamification*) significa aplicar elementos dos jogos – como fases, personagens, pontos, desafios, insígnias, habilidades especiais, contextos de sorte ou azar, inimigos e “chefões”, recompensas – para a execução de atividades comuns do dia a dia ou para a resolução de problemas pontuais, a fim de torná-las mais atrativas às pessoas envolvidas, isto é, para engajar os participantes, tornando-os proativos para com a atividade (KAPP; BLAIR; MESCH, 2014). Ela representa uma estratégia de ensino-aprendizagem ativa que coloca o aprendiz como protagonista³.

³ “Nunca se falou tanto em inovar processos educacionais, rever práticas, formar professores para uma educação transformadora e considerar os estudantes como protagonistas, desenvolvendo sua autonomia no decorrer da escolaridade. [...] Os estudos de John Dewey (1959), pautados pelo aprender fazendo (*learning by doing*) em experiências com potencial educacional, convergem com as ideias de Paulo Freire (1996), em que as experiências de aprendizagem devem despertar a curiosidade do aluno, permitindo que, ao pensar o concreto, conscientize-se da realidade, possa questioná-la e, assim, a construção de conhecimentos possa ser realmente transformadora. Em

Esta experiência de aprendizagem ativa reflete a revolução que a educação está atravessando num contexto marcado pela internet. Por um lado, alunos integrantes das chamadas gerações Y, Z e *alpha* e, por outro lado, um cenário marcado pelo excesso de informação e desinformação que transforma o papel do educador e as suas estratégias de aula (PRADO, 2015, p. 4). O educador (e a instituição de ensino) passa a ser um mediador do conhecimento, tendo em conta que os jovens, por si, conseguem acessar informações das mais variadas fontes, nos mais variados formatos e em múltiplas plataformas concomitantemente (não dependendo mais dos livros). O professor precisa reinventar-se para não ficar obsoleto. Além disso, o papel do professor transforma-se, tornando-se, além de tudo, alguém que deve dar o exemplo comportamental, sendo coerente naquilo que diz e no que faz. A técnica já não basta, tampouco é salvo-conduto para práticas questionáveis em sociedade.

A gamificação é uma estratégia para o atingimento de certos objetivos por meio da transmutação do seu objeto ordinário em algo divertido e motivador. Pegue-se um exemplo simples: um professor está enfrentando resistência na adesão das atividades propostas em sala de aula pela maioria alunos. Como estratégia rasa, ele opta por gamificar a situação: decide formar equipes competitivas e premiar aqueles que tiverem +90% de participação com vale-lanche, bem como a equipe que obtiver maiores notas com ingressos no cinema. O professor, neste caso, está utilizando quatro elementos dos jogos: competição, equipes, pontuação e prêmios, apostando que isso, por si, será divertido e motivador. Entretanto, como se verá adiante, tal aposta pode falhar miseravelmente, por erros no projeto e/ou na execução ou por simples desígnios caóticos do acaso (como ensina *Lost in the Space*, da Netflix, “*accept the unexpected. Assess your options. And move forward*”).

Logo, a gamificação não é mais do que uma estratégia composta por ferramentais, de modo que, isoladamente, ela pouco ajuda. Ela não deve ser vista e não serve como panaceia para todo e qualquer problema de adesão ou motivação. Aqui se aplica bem o adágio: “uma andorinha só não faz verão”, tendo em vista que a gamificação deve estar aliada com outras ferramentas e habilidades – não as substituindo (ALVES, 2015, p. 59). Na educação, por exemplo pertinente, a gamificação deve estar aliada a outros elementos de ensino e aprendizagem, como boas-práticas pedagógicas e desejados traços didáticos do professor.

Gamificar serve para gerar ou aumentar a motivação e o engajamento das pessoas em certas atividades, por meio de uma experiência ativa. Atividades que por si motivam e engajam as pessoas não precisariam, em tese, recorrer ao recurso da gamificação, salvo, evidente, para fins meramente lúdicos. Logo, tecnicamente, se alguém opta por gamificar é porque pretende enfrentar algo “desmotivante” ou “pouco envolvente”. Motivação, então, é o núcleo visceral de toda e qualquer gamificação.

Motivação pode ser entendida como o estado mental ou emocional que provoca uma mudança comportamental ou psicológica de um indivíduo, podendo apresentar-se em dois grupos: motivações intrínsecas (interna) e motivações extrínsecas (externa) (KIM *et al*, 2018,

tempos de tecnologias digitais essas premissas tornam-se ainda mais urgentes, pois o concreto envolve uma ampla gama de informações, disponíveis na palma da mão [...]” (BACICH, 2018, p. 17).

p. 39). As motivações intrínsecas dizem respeito às questões pessoais e emocionais conectadas aos interesses, prazeres, curiosidades, autorrealização, dentre outros elementos próprios de cada um. As motivações extrínsecas referem-se a externalidades contextuais e transacionais que podem ser reforços positivos ou negativos, tais como recompensas ou punições. Assim, para ilustrar, pegue-se o exemplo do cargo de Defensor Público. Se questionados, os juristas que almejam este cargo apresentam motivações diferentes: alguns dirão que pretendem ocupar a função principalmente para fazer a diferença no mundo (motivação intrínseca), enquanto outros responderão ser em razão da estabilidade e da remuneração (motivação extrínseca).

Burke (2015, p. 4-7) sugere que uma gamificação bem-sucedida é aquela que consegue envolver os participantes em um nível emocional (profundo e significativo), para além de algo transacional (raso e mecânico)⁴. As lógicas, contudo, não são excludentes, mas complementares, alguém, por exemplo, pode fazer seu Trabalho de Conclusão de Curso porque o vê como um requisito para se formar e/ou porque o vê como algo particularmente especial e significativo de ser feito. Mas é a motivação intrínseca que tem o condão de gerar este envolvimento emocional: *“emotions drive intrinsic motivation because the players don’t just understand the activity, they feel it”* (WERBACH; HUNTER, 2015).

Portanto, as motivações internas têm um efeito mais sólido e poderoso que as externas. Não à toa exalta-se a famosa frase atribuída a Napoleão Bonaparte: “um soldado lutará muito e intensamente por um pedaço de fita colorida [medalha]”. A fita/medalha, neste caso, é mera motivação extrínseca, isto é, apenas a representação simbólica e externa de um feito muito mais significativo intrinsecamente para o seu dono; um feito que, diga-se, o soldado julga valer arriscar sua vida.

Diante disso, é possível lançar a questão: “por que a gamificação motiva?”. Werbach e Hunter (2012, p. 57), argumentam, a partir da teoria da autodeterminação, que a gamificação é capaz de motivar porque gera um elo emocional de motivação intrínseca ao promover a autonomia, a competência (ou domínio) e a conexão (ou propósito). A gamificação faz com que o jogador controle suas ações, decidindo o que irá ou não fazer (autonomia), desafie-se, desenvolva-se e demonstre suas habilidades (competência), e crie sentimentos de pertencimento e propósito com a atividade (conexão), sentindo-os emocionalmente.

Além dos mecanismos de motivação, o autor também deve estar atento ao *game design*. Dedicará sua atenção para o planejamento e a definição de todos os elementos do seu jogo, tais como estrutura, objetivos, regras, dinâmicas de pontuação e de níveis, mecânicas de jogo, prêmios, dentre outros a depender da maior ou menor complexidade. Note-se que o “desafio da gamificação é projetar/desenhar a experiência do jogador, não a tecnologia” (BURKE, 2015, p. 117).

⁴ “Cada interação apresenta um diferente equilíbrio – algumas pesam mais no aspecto emocional e outras no transacional. Se você estiver tentando perder peso e for a uma academia para se exercitar, pense no modo como você se envolve nas atividades. Parte do envolvimento pode ser transacional – você precisa passar 20min na esteira. Porém, quando sobe na balança e percebe que perdeu 2kg ocorre um envolvimento emocional. Você consegue observar o progresso em relação ao seu objetivo e sabe que precisa focar nele, não na esteira. Claramente, essas dimensões de engajamento não são mutuamente excludentes, mas combinadas (BURKE, 2015, p. 5).

Em regra, existem três grandes blocos fundacionais que precisam ser preenchidos: (a) Dinâmicas: a dinâmica é o núcleo vital da gamificação, agindo como princípio. Ela indica, geralmente de modo implícito, onde se quer chegar. Logo, a dinâmica não aponta o quê criar, mas age como uma bússola para as ideias. (b) Mecânicas: as mecânicas representam as formas de ação da relação jogador-jogo, efetivando o desenvolvimento do *game*. As mecânicas são responsáveis por dar vida aos conceitos postos nas dinâmicas. São os verbos que atravessam horizontalmente todo o jogo. Fala-se, então, dos desafios, das chances, da cooperação ou da competição; das fases em si, das transações internas, dentre outros. É, em suma, tudo que se pode ou não fazer no jogo. (c) Componentes: são os itens operacionais do jogo, como pontos, desafios, vidas, insígnias, placar. Os componentes oferecem concretização as mecânicas e as dinâmicas. Eles são os aspectos mais visíveis atuando na superfície do *game* (WERBACH; HUNTER, 2015).

Para ajudar neste desafio, citam-se na sequência algumas teorias que podem auxiliar na construção dos aspectos práticos da gamificação, sendo elas: a Jornada do Herói (ou monomito); o Estado de Flow, a Economia do Jogo; e a Taxonomia de Bloom.

Primeiro, **a Jornada do Herói** (ou monomito) foi popularizada por Joseph Campbell (2004), em *The Hero with a Thousand Faces*, e por Christopher Vogler (2007), em *The Writers Journey: Mythic Structure for Writers*. Para esta teoria, muitas narrativas heroicas conhecidas globalmente na mitologia, na religião e na cultura pop seguem um mesmo padrão formado por três momentos: partida, iniciação e retorno. Em suma, o herói deixa seu cotidiano pacato – propositalmente ou não – em direção a uma realidade desconhecida e recheada de provações. Ao final, obtém uma vitória decisiva e retorna ao seu lar como uma nova pessoa (VOGLER, 2007, p. 7; CAMPBELL, 2004, p. 28). Esta sequência de atos é útil à gamificação, pois pode servir como modelo para o enredo da gamificação. De igual forma, auxilia a pontuar os momentos ideais para certas passagens e *feedbacks*, como o chamado do herói, a mentoria do mestre, os desafios iniciais, o chefe final, dentre outros.

Em segundo momento, **o Estado de Flow**, exposto por Mihaly Csikszentmihalyi (2000), na obra *Flow*, descreve aqueles momentos em que a pessoa está genuinamente envolvida e tão focada com a atividade que alcança a satisfação (ou a felicidade). Nestes momentos, a concentração é tamanha que a pessoa parece não se importar ou perceber o entorno, sequer notando o tempo passar. Em geral, são situações interpretadas pela pessoa como prazerosas que geram *flow*, como assistir um filme, jogar um game, namorar, escrever, praticar esportes e até mesmo trabalhar, dentre outros. Para Mihaly, o canal do *flow* atravessa no exato equilíbrio entre o desafio e as habilidades de quem o executa – não tornando a atividade muito difícil, nem muito fácil –, mas acontece genuinamente quando ambas as variáveis, desafio e habilidades, são equilibradas (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p. 31). E este é um ponto que deve estar em constante observação na gamificação: saber se há constantemente equilíbrio entre o desafio do jogo e a habilidade do jogador.

Por terceiro, **a Economia do Jogo**. A economia do jogo não é exatamente uma teoria, mas uma realidade a ser considerada. Como refere Burke (2015, p. 108-111), games trabalham com

uma economia própria que envolve um sistema de incentivos/desincentivos e gratificações/punições para além do dinheiro ou prêmios tangíveis. São componentes ou mecânicas que agem sobre a diversão, a autoestima, o relacionamento e os bens tangíveis. Ter uma economia do jogo eclética, sustentável e transparente enriquece a experiência do jogador, tendo o condão de mantê-lo motivado e engajado por maior tempo. A economia deve aparecer encadeada e diluída ao longo de todas as atividades da gamificação para que possa ser sentida e aproveitada. Pense no sistema de insígnias: elas somente fazem sentido se forem sendo desbloqueadas pouco a pouco, tendo, entre elas, menor e maior grau de raridade simbolizando a dificuldade do feito realizado e tornando-se objeto de ostentação.

Por fim, a **Taxonomia de Bloom** – já considerando sua revisão (KRATHWOHL; ANDERSON; AIRASIAN, 2001) – é uma metodologia para estruturar o processo educacional acerca dos objetivos de aprendizagem. Para esta metodologia, a organização do processo de aprendizagem deve seguir uma hierarquia de habilidades da base para o topo. Estas habilidades vão, assim, progressivamente sendo mais complexas, codependentes e exigindo maior domínio cognitivo e conteudístico. Estes níveis são estruturados por verbos (dimensão processo cognitivo - capacidades) e substantivos (dimensão do conhecimento - conteúdo). O educador, portanto, deve guiar o aprendiz do nível mais básico ao mais complexo, inserindo os conteúdos materiais por meio de ferramentas de ensino-aprendizagem. A Taxonomia de Bloom tem por mérito auxiliar na construção dos eventos que serão propostos na gamificação, prestigiando a construção de atividades com progressiva exigência de habilidades e conhecimentos, bem como com objetivos determinados para cada uma.

3. Execução prática da experiência: resultados alcançados

No segundo semestre de 2019, na Faculdade IMED, em Passo Fundo/RS, realizou-se, de modo presencial, a segunda edição de uma experiência de gamificação na disciplina de Responsabilidade Civil, do curso de Direito. A matéria foi ministrada pelo professor Dr. Iuri Bolesina, teve o auxílio de dois monitores, o apoio/patrocínio de sete empresas e contou com a participação de cerca de 60 alunos. A **motivação** de gamificar a matéria foi o fato do professor estar atento a chamada revolução da educação superior, bem como a noção de que o mercado de trabalho jurídico demanda novas competências e habilidades dos alunos, as quais podem ser desenvolvidas por meio de metodologias ativas capitaneadas pelos professores. Ao lado dos desafios de reorganizar as aulas, a maior provação era lidar com o fato de que boa parte dos alunos ainda estava com sua mentalidade presa ao ensino tradicional de lógica passiva.

O **objetivo geral**, contudo, foi além de meramente implementar uma metodologia ativa. Ele, na verdade, foi proporcionar uma experiência emancipadora que estimulasse a transição do *allumus* (discípulo) para o *ser-pessoa* em suas diversas dimensões e tensões consigo e com o outro. Nos **objetivos específicos**, teve-se: (a) aliar *hard skills* com *soft skills*, estimulando o desenvolvimento pessoal dialogal, reflexivo e diferido; (b) assegurar o engajamento dos alunos

na matéria (considerando que eles teriam outras matérias e outras atividades em suas vidas); (c) diminuir o número de faltas (comparativamente a aula tradicional); (d) proporcionar uma experiência de competição jurídica com base no perfil do egresso buscado pela instituição de ensino⁵ e novos desafio do mercado de trabalho jurídico.

Os alunos foram divididos em 10 equipes de 6 alunos cada, de modo aleatório, diferenciadas por cores (balões de 10 cores foram colocados dentro de uma caixa opaca e sorteados pelos alunos). A aleatoriedade justificou-se por dois motivos: (a) equilibrar o jogo, considerando que haviam alunos de diferentes níveis mais ou menos avançados tecnicamente; (b) prestigiar o perfil do egresso, nos itens trabalho em equipe e agir com valorização da diversidade, estimulando verticalmente o relacionamento com pessoas fora da sua bolha social. Uma vez sorteados, os alunos se reuniam com sua equipe e deviam criar sua identidade decidindo seu líder, formando duplas dentro da equipe, e escolhendo o nome, a mascote e o slogan do time.

Ao longo de 16 encontros, foram articuladas mais de 10 atividades. Estas atividades eram realizadas em equipe, em dupla ou individualmente, todas somando pontos para a equipe. Destaca-se a expressão “somando pontos”, pois preferiu-se que as atividades apenas agregassem, de sorte que os alunos não “perdiam pontos” caso deixassem de realizar uma atividade, porém, não somavam, prejudicando a equipe. Criou-se assim, um eficaz sistema de controle que era horizontalmente executado pelos colegas de time e, especialmente, pelo líder. Cadenciadamente aumentava-se a complexidade, acompanhando as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos – seguindo a lógica da Metodologia de Bloom.

Em datas pré-agendadas, os alunos tinham avaliações da matéria que representavam os “mini chefes” e os “chefões” da gamificação, isto é, desafios de maior dificuldade (recorde-se que a gamificação integrou-se às atividades da matéria, evitando, com isso, retrabalho ou trabalho extra para os discentes). Neste sentido, vale sublinhar que a gamificação tinha como componentes: pontos, insígnias, placar, chefes, missões, *sidequests*, minigames, desafios e níveis, dentre outros. Foram propostas como atividades:

Presença: a presença do aluno em aula rendia 5 pontos para o aluno. Ao final, um bônus de 40 pontos caso obtivesse 100% de presença (atividade individual);

“Chefes” (Nota das avaliações): duas avaliações obrigatórias de maior complexidade para a composição parcial da nota do aluno foram previstas. Além da nota na matéria, ela era multiplicada por vinte e o resultado gerava o número de pontos obtidos na gamificação. Ao final, um bônus de 60 pontos de nota máxima em ambas. A primeira uma prova individual e a segunda, em dupla, a elaboração e apresentação de um parecer jurídico sobre um caso entregue pelo professor;

“Mini-Chefes”: atividades que compunham parcialmente a nota dos alunos na matéria. Além da nota na matéria, cada qual gerava determinado número de pontos na gamificação, sendo

⁵ O perfil buscado aparece em 6 itens: propor soluções inovadoras para problemas reais; cooperar e trabalhar em equipe; ter proatividade e comprometimento; ter fluência tecnológica; comunicar com excelência de forma oral e escrita; e agir com ética, cidadania e valorização da diversidade.

elas: - **Questão Diária:** a Questão Diário era uma pergunta realizada ao final de cada aula sobre o conteúdo trabalhado, valendo 30 pontos. Ao final, um bônus de 30 pontos à equipe que obtivesse 100% de acerto. - **Kahoot:** um minigame de perguntas de múltipla escolha, jogado online, por meio da plataforma Kahoot, valendo pontos para quem acertar e mais pontos para quem acertasse primeiro. Atividade jogada em equipe, valendo 200 pontos para o 1º lugar, 100 pontos para o 2º lugar e 50 pontos para o 3º lugar.

- **Portfólio:** cada dupla deveria entregar ao final do semestre um portfólio de mapas mentais sobre a matéria, de construção estética livre, cobrindo pontos ditos obrigatórios pelo professor e outros opcionais. Valendo 60 pontos cada portfólio entregue (máximo de 1 por dupla) mais 15 pontos por cada item opcional realizado.

- **The OAB Quiz (The Outstanding Amazing Breathtaking quiz):** quiz show elaborado apenas com questões do Exame de Ordem da OAB. Atividade realizado no estilo “passa ou repassa”, com o auxílio de máquina que indicava visual e sonoramente o aluno que apertou o botão primeiro. No jogo também haviam rodadas bônus e rodadas de sorte e azar (pontuação prevista: 1º lugar 200 pontos; 2º lugar 150 pontos; 3º lugar 100 pontos; 4º lugar 50 pontos; 5º lugar 25 pontos; 6º a 10º lugar 10 pontos).

Atividades em sala: atividades que somavam pontos às equipes (pontuação prevista: 1º lugar 200 pontos; 2º lugar 150 pontos; 3º lugar 100 pontos; 4º lugar 50 pontos; 5º lugar 25 pontos; 6º a 10º lugar 10 pontos), sendo elas:

- **Casos vividos:** os alunos eram convidados a relatar, de modo anônimo e voluntário, um caso tragicômico de responsabilidade civil que viveram em suas vidas. Depois, os relatos eram filtrados pelo professor e distribuídos entre as equipes que deveriam realizar um parecer jurídico sobre o caso (atividade em equipe);

- **Stop-Jurídico de Danos:** jogo estilo stop (ou Adedonha) sobre o conteúdo de danos jurídicos. Aos alunos era indicado o tipo de dano e eles deveriam preencher com uma situação da vida que poderia gerar aquele dano (atividade em equipe);

- **Terceirizando:** dez casos eram escolhidos pelo professor e numerados de 1 a 10. O líder da equipe escolhia um número aleatoriamente e recebia o caso. Na sequência entregava este caso para outra equipe que deveria resolver o problema. A primeira equipe não sabia, mas estava terceirizando o trabalho. Ao final, as equipes eram surpreendidas, pois a equipe terceirizada devolvia o caso e a solução para equipe que lhe delegou, a qual deveria realizar a apresentação oral da resposta (atividade em equipe).

Google Classroom: utilizando a plataforma online e o aplicativo da Google Classroom, o professor lançou 5 atividades – perguntas, leitura, debate ou fórum – que os alunos deveriam completar em datas agendadas. Cada atividade realizada valia 40 pontos (atividade individual)

Cartas-Desafio: Cada equipe recebeu 3 cartas-desafio. Estas cartas poderiam ser utilizadas a qualquer momento para desafiar outra equipe (salvo dias de provas e visitas técnicas). Os desafios são os jogos habilitados pelo professor no dia dentre os seguintes jogos populares: Truco, Mega Senha, Imagem e Ação, 21, Dixit, Não Pode Rir, Mímica, Quem sou eu e Diga

5. A vitória valia 70 pontos, sendo que o desafio poderia ser dobrado pela equipe desafiada, ao preço de uma carta-desafio, passando a valer 140 pontos. Cada carta poderia ser utilizada uma única vez (Atividade individual, em dupla ou em equipe, a depender do jogo).

Badges - sidequest: atividade paralela e opcional, porém valendo um grande prêmio, que consistia em realizar o máximo de missões previstas. Cada missão valia uma insígnia ao concluinte. O aluno que obtivesse o maior número de insígnias levava o prêmio (uma bolsa parcial de pós-graduação).

Sobre a pontuação, a cada duas semanas os alunos tinham acesso ao placar (*leaderboard*), podendo acompanhar o desenvolvimento da sua equipe. Também, cada um deles recebeu uma prancheta no qual podiam lançar as insígnias conquistadas e comparar com os colegas. Ademais, no decorrer da atividade e especialmente ao final delas, cada equipe, dupla ou participante recebia *feedback*, indicando seus acertos, erros e oportunidades de crescimento. Em prestígio a motivação extrínseca, a gamificação previu prêmios ao final. Estes prêmios foram patrocinados pelos apoiadores da oportunidade, buscando parcerias privadas e, assim, não onerando a instituição de ensino ou dependendo de auxílio público.

Ao final da matéria, teve-se como **resultados:** a CPA, documento oficial da instituição de avaliação da disciplina pela turma, atribuiu média de 4.83 (de 5). Um formulário de pesquisa de opinião aplicado aos alunos revelou nota 9,3 (de 10) acerca da experiência de gamificação, além de comentários positivos e negativos⁶. Em relação aos três objetivos iniciais almejados, pode-se concluir que:

(a) acerca do objetivo geral, **viu-se o emergir de dimensões dos ser-pessoa** na maioria dos alunos, os quais evidenciaram resiliência para adaptarem-se e, alguns, até transformarem-se. Ponto de sucesso notou-se naquilo que Leo Fraiman (2017, p. 309) chama de “convivencialidade”, isto é, (re)aprender a viver consigo mesmo e com os outros no mundo contemporâneo. Tal máxima presenciou-se diversas vezes quando as dimensões do “saber”, do “fazer” e do “ser” desafiavam a sua relação e a coerência dos discentes. Não foram raros momentos nos quais um jovem “sabia”, mas não “fazia”, ou então que seu “ser” (seu discurso, ao menos) desalinhasse-se do seu “fazer”. A experiência gamificada exigiu a busca pela harmonia destes três pilares, aliando competências técnicas com as comportamentais.

(b) notou-se **maior engajamento** dos alunos, em especial daqueles(as) que gostam de jogos no seu cotidiano. A organização em equipes e a eleição de um líder foi positiva para o engajamento, pois a necessidade de trabalho em equipe criava um mecanismo de vigilância,

⁶ Alguns comentários: **Cinco pontos positivos** assinalados pelos alunos: “Atividades interativas”; “Memes e diversões durante a aula”; “Amizades e troca de ideias”; “explicação dos respectivos conteúdos utilizando-se de processos reais, bem como exemplos claros e notórios do dia a dia, facilitando assim a assimilação da matéria”; “Atividades em grupo, vídeos ilustrativos do conteúdo, atividades classroom (muito melhor que o AVA). Jogos relacionados à matéria”. **Cinco pontos negativos** assinalados pelos alunos: “Levei nas “costas” o grupo o semestre inteiro. Fiquei sobrecarregado, a matéria seria bacana com o grupo unido e responsável, o que não foi meu caso”; “Nota socializada das apresentações. Apresentações por sorteio”; “Aumentar a pontuação dos jogos, para ter mais competitividade entre os grupos e a maior participação dos alunos”; “Rever as atividades fora da sala de aula, muito coisa para quem trabalha o dia todo, pois tem, somente, 7 horas por dia, para estudar e descansar”; “Trabalho em grupo. Escolha dos grupos pelos próprios acadêmicos para evitar atritos e desistências”.

cobrança e motivação entre os membros do time. O sorteio das equipes, apesar de gerar tensão no início, também foi um ponto positivo ao final, pois aproximou pessoas que, sem isso, talvez nunca fossem se relacionar;

(c) o número de faltas, em relação a aula tradicional (não-gamificado), diminuiu expressivamente. O fato da presença valer pontos para a equipe gerou um senso de responsabilidade compartilhada. Empiricamente, notou-se que, como regra geral, os alunos faltaram em situações incontornáveis ou mais relevantes para suas vidas que a aula.

(d) sobre a experiência de competição jurídica com base no perfil do egresso e exigências do mercado jurídico, tem-se que, apesar de alcançado o objetivo, ele sofreu com os típicos problemas das gamificações competitivas. A partir da metade do jogo em diante, as equipes que estavam acima da tabela estavam muito motivadas, ao tempo que as que figuravam nos últimos lugares estavam pouco motivadas. Ao lado disso, a competição em equipes, em certas oportunidades, gerou atritos internos, em razão do sentimento de que alguns alunos trabalhavam enquanto outros não.

A gamificação durou cerca de quatro meses e findou com avaliação positiva dos alunos, representando, assim, uma boa estratégia para ensino-aprendizagem ativa. Em ambas as avaliações aplicadas, a atividade recebeu plena aceitação, atingindo 96% de aprovação na avaliação oficial e 93% na avaliação extraoficial de opinião. Igualmente aportaram *feedbacks* escritos de pontos elogiáveis e oportunidades de crescimento. Nesse sentido, a disciplina gamificada atingiu os objetivos a que se propôs.

Em relação a sua dinâmica, pode-se perceber o constante exercício e a maturação de habilidades comportamentais, relacionais, tecnológicas, comunicacionais e ética dos participantes. Ademais, as mecânicas e os componentes das atividades oportunizaram (praticamente demandaram) um agir resiliente e versátil dos discentes na resolução dos problemas e nos desafios de relacionamento. Como porta que permanece aberta pra o futuro, mostra-se interessante buscar experiências gamificadas não-competitivas, mas cooperativas, visando comparar os resultados de uma com a outra; já, em outra oportunidade, se os resultados positivos reapareceriam (ou não) no ensino online síncrono.

4. Referências bibliográficas

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

BACICH, Lilian. Por que metodologias ativas na educação? *In*: SILVA, Bárbara Szuparits (Org.). **Crescer em rede**: Edição Especial – Metodologias Ativas. São Paulo: Instituto Crescer, 2018, pp. 17-19.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS, 2015.

CAMPBELL, Joseph. **The hero with a thousand faces**. Princeton: Princeton University Press, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Finding flow in everyday life**. New York: Harper Collins, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: the Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper Collins [ebook], 2000.

FRAIMAN, Leo. **Como ensinar bem as crianças e adolescentes de hoje**. São Paulo: FTD, 2017.

KAPP, Karl M; BLAIR, Lucas; MESCH, Rich. **The gamification of learning and instruction**. Fieldbook: ideas into practice. San Francisco: Wiley, 2012.

KIM, Sangkyun; SONG, Kibong; LOCKEE, Barbara; BURTON, John. **Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming**. New York: Springer, 2018.

KRATHWOHL, David R.; ANDERSON, Lorin W; AIRASIAN, Peter W. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar essa nova geração**. São Paulo: Geekie [ebook], 2015.

VOGLER, Christopher. **The writer's journey: mythic structure for writers**. 3. ed. Studio City: Michael Weise, 2007

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

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win**. Wharton: Wharton Digital Press, 2015.