

ENTRE JOGAR E APRENDER: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA COM A GAMIFICAÇÃO

BETWEEN PLAYING AND LEARNING: RECONCEPTUALIZING THE TEACHING OF
SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH GAMIFICATION

ENTRE JUGAR Y APRENDER: RESIGNIFICANDO LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA CON LA GAMIFICACIÓN

Carolina da Silva Lautenschläger¹

Cinara Ourique do Nascimento²

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma investigação realizada em uma escola pública, situada no Estado do Rio Grande do Sul, com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Durante as aulas de espanhol, os alunos participaram de uma proposta pedagógica baseada em métodos gamificados, por meio da qual produziram jogos voltados à aprendizagem da língua estrangeira. O estudo teve como objetivo compreender de que modo a abordagem educacional da gamificação pode contribuir para a aprendizagem, motivação e o engajamento dos aprendizes. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de intervenção, de natureza aplicada e caráter descritivo, com foco na produção de conhecimento direcionado à prática educacional. Os resultados indicam que a gamificação potencializa o interesse, a participação e o vínculo dos estudantes com a aprendizagem da língua espanhola, promovendo um ambiente mais significativo, interativo e transformador. Tais evidências foram percebidas pelo uso da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo que revelou os sentidos compartilhados pelos participantes sobre a experiência vivida.

1

Palavras-chave: Gamificação. Ensino e Aprendizagem de Espanhol. Discurso do Sujeito Coletivo.

ABSTRACT: This article presents the results of an investigation conducted in a public school in the state of Rio Grande do Sul with second-year high school students. During Spanish classes, the students participated in a pedagogical proposal based on gamified methods, through which they created games aimed at learning the foreign language. The study sought to understand how gamification can contribute to learners' motivation and engagement. The research was characterized as qualitative, intervention-based, applied, and descriptive, focusing on the production of knowledge directed toward educational practice. The results indicate that gamification enhances students' interest, participation, and connection with learning Spanish, promoting a more meaningful, interactive, and transformative environment. These findings were identified through the Collective Subject Discourse technique, which revealed the shared meanings attributed by participants to their experience.

Keywords: Gamification. Spanish teaching and learning. Collective Subject Discourse.

¹Professora de Língua Espanhola, Mestranda em Educação e Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL).

²Professora Doutora em Educação em Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL).

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en una escuela pública de la ciudad de Pelotas, ubicada en el Estado de Rio Grande do Sul, con estudiantes del segundo año de la Enseñanza Media. Durante las clases de español, los alumnos participaron en una propuesta pedagógica basada en métodos gamificados, a través de la cual produjeron juegos orientados al aprendizaje de la lengua extranjera. El estudio tuvo como objetivo comprender de qué manera la gamificación puede contribuir a la motivación y al compromiso de los aprendices. La investigación realizada se caracterizó por ser cualitativa, de intervención, de naturaleza aplicada y de carácter descriptivo, con énfasis en la producción de conocimiento orientado a la práctica educativa. Los resultados indican que la gamificación potencia el interés, la participación y el vínculo de los estudiantes con el aprendizaje del español, favoreciendo un ambiente más significativo, interactivo y transformador. Tales evidencias fueron identificadas mediante la técnica del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC), de Lefèvre, que permitió captar los sentidos compartidos por los participantes sobre la experiencia vivida.

Palabras clave: Gamificación. Enseñanza y aprendizaje de español. Discurso del sujeto colectivo.

I INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões sobre metodologias ativas e o uso de elementos lúdicos na educação têm ganhado destaque no campo das investigações sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais. A emergência de práticas pedagógicas que consideram o estudante como sujeito ativo do processo formativo encontra respaldo em perspectivas que valorizam a experiência, a emoção e a participação como dimensões constitutivas do aprender, como apontam Maturana (2001) e Larrosa (2002). Nesse cenário, a gamificação tem se consolidado como uma estratégia capaz de ampliar o engajamento e a motivação dos aprendizes ao incorporar, em situações de ensino, elementos característicos dos jogos.

No contexto do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil, essa abordagem representa uma alternativa promissora, especialmente em ambientes escolares onde a motivação dos estudantes pode ser influenciada por fatores socioculturais, institucionais e afetivos. Conforme destaca Flora Alves (2015), experiências gamificadas bem estruturadas permitem ao aluno assumir um papel protagonista, experimentar maior autonomia e se engajar de forma mais significativa na construção do conhecimento. Da mesma forma, Leffa (2014) defende que práticas inovadoras, quando articuladas ao cotidiano do estudante, podem favorecer processos de aprendizagem mais relevantes e transformadores.

A investigação apresentada neste artigo nasce desse movimento de renovação pedagógica e da necessidade de compreender como alunos do Ensino Médio vivenciam

propostas gamificadas nas aulas de espanhol. Ao propor a criação de jogos como atividade central, buscou-se não apenas explorar o potencial motivador da gamificação, mas também dar visibilidade às percepções e aos sentidos atribuídos pelos estudantes a essa experiência. A partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), foi possível acessar as falas compartilhadas que revelam como esses jovens interpretam, significam e ressignificam suas trajetórias de aprendizagem diante de uma abordagem que articula jogo, criatividade e língua estrangeira.

Nesse contexto, este artigo discute os sentidos atribuídos pelos participantes ao início da experiência gamificada desenvolvida em uma escola pública do Rio Grande do Sul, apresentando reflexões sobre o impacto dessa metodologia no envolvimento dos aprendizes e na construção de um ambiente educativo mais participativo, interativo e significativo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A ciência para Maturana (2006, p. 132) “[...] é um domínio de ações e, como tal, constitui-se em uma rede de conversações que envolvem afirmações e explicações validadas pelo critério de validação das explicações científicas sob a paixão do explicar”. Inspirados por essa perspectiva, buscamos um percurso investigativo que nos envolvesse de maneira integral, permitindo-nos produzir conhecimento situado, ancorado em nossa experiência cotidiana e no alcance de nossas próprias práticas. Nesse horizonte, realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e com caráter descritivo, ao narrar e analisar fatos de uma realidade específica.

Participaram desta pesquisa aproximadamente cinquenta estudantes, distribuídos em quatro turmas do segundo ano do Ensino Médio (EM). Todos os participantes assinaram um Instrumento Particular de Autorização para Uso de Som e Imagem, bem como um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio dos quais foram informados sobre a pesquisa, sua finalidade e objetivos e sobre a possibilidade de divulgação (tornada pública) dos resultados em eventos científicos, na mídia ou em outros espaços similares. Para os alunos menores de idade, ambos os documentos foram encaminhados aos responsáveis legais, que realizaram as assinaturas correspondentes.

O estudo inicia com uma investigação bibliográfica baseada em referenciais epistemológicos de autores como Maturana, Larrosa, Alves, Tardif e Leffa, entre outros, a partir do levantamento de obras e estudos já publicados. Além disso, o estudo configurou-se como uma pesquisa de intervenção que, conforme caracteriza Damiani (2013, p. 2), envolve:

Investigações que compreendem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos participantes, bem como a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani, 2013, p. 2).

Dessa forma, ao articular referencial teórico, intervenção pedagógica e análise qualitativa, buscamos construir um caminho metodológico coerente com a complexidade do fenômeno investigado. Na intencionalidade de ouvir as vozes dos participantes, optamos por realizar entrevistas individuais por meio da rede social WhatsApp, que possibilitou que os alunos se expressassem com liberdade e tranquilidade, utilizando mensagens de texto e áudios. A partir de uma pergunta aberta, os estudantes relataram, de forma espontânea, suas experiências e percepções durante as práticas realizadas nas aulas de espanhol.

Para avaliar os relatos dos estudantes utilizamos o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que permite organizar dados qualitativos, através de procedimentos sistemáticos, agregando depoimentos sem os fragmentar expressando um pensamento coletivo. A técnica pode ser empregada em qualquer área de estudos que envolva dados verbais, tornando-se uma importante contribuição para a pesquisa social por processar e expressar as opiniões coletivas. O DSC trata-se, portanto, de "uma proposta explícita de reconstituição de um ser ou entidade empírica coletiva, opinante na forma de um sujeito de discurso emitido na primeira pessoa do singular" (Lefèvre; Lefèvre, 2006, p. 519).

O DSC, conforme proposto por Lefèvre e Lefèvre, nos permitiu, por meio de seus operadores metodológicos, identificar as Ideias Centrais (IC) que orientam a percepção do grupo sobre a questão investigada, as Expressões-Chave (ECH) utilizadas e as Ancoragens (AC) presentes em seus discursos, culminando na elaboração do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esses operadores são fundamentais para transformar os relatos individuais em um discurso coletivo que represente, com fidelidade, o pensamento socialmente compartilhado pelos participantes.

Para compreender o que os sujeitos participantes desta pesquisa pensam, sentem e como se posicionam em relação à intervenção realizada nas aulas de espanhol com o uso da gamificação — bem como identificar suas opiniões, crenças e valores compartilhados —, utilizamos a metodologia de análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Essa escolha metodológica teve como objetivo apreender o pensamento coletivo desse grupo social a partir do discurso individual de seus integrantes, buscando captar o sentido social e cultural subjacente às suas falas.

A combinação entre revisão bibliográfica, planejamento da proposta gamificada e acompanhamento das práticas efetivadas em sala de aula permitiu compreender, de maneira situada, os movimentos de aprendizagem produzidos no contexto da pesquisa.

3 CONVERSANDO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O professor espanhol Jorge Larrosa acredita no poder das palavras, na força delas e que fazemos coisas com as palavras assim como elas fazem coisas conosco. De acordo com ele, “As palavras determinam nossos pensamentos porque não pensamos com pensamentos, mas sim com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas sim a partir de nossas palavras” (2001, p. 2, tradução nossa). Dessa forma, as palavras escolhidas aqui, assim como as que foram utilizadas durante todo o processo de investigação não são mera coincidência. São, em verdade, o resultado de tudo o que nos aconteceu, que nos atravessou durante a experiência vivida. A definição de experiência que utilizaremos aqui vem do que Larrosa (2006, p. 91) considera experiência, ou seja, experiência é aquilo que me acontece. Nas palavras dele:

A experiência é “isso que me acontece”. Concentremo-nos agora nesse acontecer. A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência tem o ex de exterior, tem também esse per que é um radical indo-europeu para palavras que tem a ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem. A experiência supõe então uma saída de si em direção a outra coisa, um passo rumo a outra coisa, rumo a esse ex que falávamos antes, em direção a esse isso de “isso que me acontece” (2006, p. 91, tradução nossa).

5

O contexto escolar onde vivemos essa experiência, em forma de intervenção pedagógica, se deu em uma escola Estadual de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, cuja disciplina de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) é ofertada apenas no segundo ano, em um período semanal. A baixa oferta da disciplina, além da sua ausência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a elaboração dos currículos no Brasil, desenvolvido entre os anos 2014 e 2017, visando a definição das aprendizagens fundamentais para os estudantes do território nacional. O documento não prevê o ensino da língua espanhola como obrigatória na educação básica, quando menciona língua estrangeira, refere-se à língua inglesa. Algo que demonstra a crescente desvalorização da língua espanhola no contexto educativo nacional, visto que mudanças na legislação tornaram a sua oferta optativa.

O espanhol obteve sua maior expansão no país a partir da Lei Federal 11.161/2005 (Brasil, 2005) que dispunha sobre o ensino da língua espanhola no país, determinando a obrigatoriedade

da inclusão da língua espanhola no EM e facultou a sua oferta ao ensino fundamental. Essa Lei foi revogada pela Lei 13.415 de 16/02/2017, excluindo a oferta de espanhol como obrigatória na educação básica, deixando-a como oferta facultativa. Ao perceber que o contato desses estudantes com o espanhol seria ínfimo e, apesar da relevância da língua espanhola mundialmente, pelo fato de ser uma das línguas mais utilizadas, pelos vinte e um países onde é considerada como idioma oficial e pelos tantos outros países onde está presente e/ou é ensinada como língua estrangeira, nos fez pensar em uma estratégia de ensino que pudesse ser significativa para os aprendizes e que, por consequência, os levasse a buscá-la além dos muros da escola.

Segundo David Fernández Víttores, coordenado pela direção acadêmica do Instituto Cervantes (2023), no ano de 2023 quase 500 milhões de pessoas possuíam o espanhol como língua materna, nesse caso, 6,2% da população mundial. O grupo de usuários potenciais de espanhol no mundo (nativos, pessoas com competência limitada e aprendizes de língua estrangeira) supera a cifra de 599 milhões de pessoas, ou seja, 7,5% da população mundial. Ainda de acordo com o autor, o espanhol é a segunda língua materna do mundo por número de falantes, atrás do mandarim e a quarta em um cômputo global de falantes (domínio nativo + competência limitada + estudantes de espanhol), depois do inglês, o chinês ou mandarim e o hindu. De acordo com a sua publicação, na página web do Instituto Cervantes, David afirma que mais de 23 milhões de alunos estudam o espanhol como língua estrangeira, em concreto, 23.035.198. Além disso, o espanhol é o segundo idioma de comunicação internacional.

No entanto, quando olhamos para as políticas públicas de educação, vemos o quanto a língua espanhola está, ano após ano, sendo desvalorizada, bem como as crenças existentes em relação à relevância do idioma na escola. Outro fator observado é que a falta de motivação dos estudantes que pode ser afetada, seja pelo fato de alguns não a vislumbrarem tão essencial quanto outras línguas estrangeiras tal como o inglês; seja pela falta de conexão com o idioma, ou ainda, pelo fato de estarem expostos a uma carga horária muito baixa quando comparada a outras disciplinas obrigatórias na grade de estudos do Ensino Médio.

Um dos maiores desafios no ensino de língua espanhola no Brasil como língua estrangeira, portanto, é despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado da língua, normalmente vista como algo distante da sua realidade, gerando como consequência dificuldades em sua aprendizagem. Muitos a vêem como a língua do outro, não se sentindo

pertencentes à cultura, ou às diferentes culturas, de uma língua estrangeira. A motivação desses estudantes se faz necessária para que estes possam se sentir parte importante desse processo.

Engendrar nos alunos essa necessidade, essa razão ou esse motivo para aprender e apreender o ELE é, indubitavelmente, um desafio para os professores de espanhol. Despertar a curiosidade e o interesse, além de uma conexão pessoal com o idioma em busca de atingir o objetivo da aprendizagem pressupõem a necessidade da motivação. Tendo em vista que é a conduta individual de seus membros o que define um sistema social enquanto uma sociedade particular, as características de uma sociedade só podem mudar se mudar a conduta de seus membros (Maturana, 2014, p. 244).

De forma objetiva e, também subjetiva, as vivências em sala de aula nos levaram a refletir acerca da práxis e das possibilidades existentes para buscar recursos que possam motivar os alunos durante o seu processo de aprendizagem, bem como desenvolver estratégias capazes de serem utilizadas para melhorar o engajamento destes discentes com a língua espanhola. Nesse processo, não é difícil perceber que os estudantes demonstram bastante interesse em games ou jogos. Interesse perceptível, não somente nos estudantes, mas nos seres humanos em geral. Leffa e Pinto, ressaltam que:

Olhando-se para a escola da perspectiva dos games, o que se deseja é que ela possa oferecer ao aluno aquilo que ele obtém quando joga um game: a garantia de sucesso em relação ao objetivo que ele deseja alcançar, tipicamente realizado pelas etapas que são gradativamente vencidas, transformando cada desafio em conquista (Leffa et al., 2014, p. 367).

7

Nós, educadores, sabemos que é necessário criar entornos apropriados às novas formas de aprender presentes entre os jovens estudantes de hoje. Para tanto, buscamos uma prática pedagógica capaz de engajar, motivar e promover a aprendizagem dos alunos — e encontramos na gamificação uma abordagem que reúne esses elementos. Assim, nos perguntamos quais evidências de aprendizagem emergem de práticas educativas mediadas por ferramentas e estratégias mais envolventes no ensino de espanhol como língua estrangeira no EM, orientadas a potencializar o desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas.

4 GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A gamificação surgiu antes dos anos 2000 apesar desse termo não ser utilizado na época. Eram utilizadas estratégias características da gamificação como desafios, missões, sistemas de conquistas, entre outros. Em 2002, Nick Pelling, programador britânico, propôs o termo gamification para descrever a aplicação de elementos de jogos em interfaces eletrônicas. Entre

2008 e 2010, com o avanço das tecnologias digitais e com o uso das técnicas por grandes empresas, o termo começou a se popularizar. A partir de 2001, os autores Gabe Zichermann e Karl Kapp ajudaram a consolidar o conceito.

Atualmente, a gamificação está presente em diversas áreas, como saúde, negócios, educação e tecnologia. A integração com novas tecnologias, como inteligência artificial e realidade aumentada, promete transformar ainda mais a experiência gamificada, tornando-a mais personalizada e imersiva, além de ampliar suas aplicações e benefícios em diferentes contextos (Dterding *et al.*, 2011).

Para Kapp (2012), a gamificação consiste em empregar mecânicas e estética de jogos, bem como pensamento lúdico, em contextos não apenas de entretenimento, mas com o objetivo de estimular criatividade, pensamento crítico, engajamento, motivação, trabalho em equipe e autonomia na resolução de problemas. Para o autor (2012, p. 10), gamificação é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.

A gamificação na educação não é uma novidade ou inovação, essa prática já existe há um tempo, estimula o protagonismo do estudante e faz com que ele tenha um papel ativo em sua aprendizagem. A aplicabilidade da gamificação no ensino é, portanto, o uso dos elementos presentes nos jogos ou mecanismos dos games aplicados à aprendizagem. Para Leffa (2020, p. 4) “[...] quando se traz o game para o contexto de aprendizagem, busca-se um objetivo que não é o do jogo, mas do ensino”.

Como já apontado por Leffa *et al.* (2014), o uso de jogos no contexto escolar articula tanto seu potencial como recurso de aprendizagem quanto sua contribuição para a motivação dos estudantes. A partir dessas premissas, evidencia-se a força pedagógica dos jogos — ou de seus elementos — na construção de práticas voltadas a uma aprendizagem significativa. No processo de criação, desenvolvimento e aplicação dos jogos, os participantes mobilizam diferentes habilidades e destrezas, como criatividade, liderança, autonomia, trabalho colaborativo, organização e tomada de decisões, elementos que contribuem para ressignificar conteúdos gramaticais, culturais e outros saberes que emergem ao longo da experiência pedagógica.

Compreendemos a valorização dos conhecimentos e interesses dos aprendizes como algo fundamental para dar sentido à sua aprendizagem. A gamificação se relaciona diretamente com a personalização do ensino, direcionando a aplicação prática dos interesses e conhecimentos, referenciados acima, dentro de um contexto com suas especificidades. Dessa forma, muitos

pesquisadores da área de educação têm buscado a gamificação como uma opção de estudo e aplicabilidade visando a motivação, o interesse, o engajamento e o comprometimento dos estudantes.

Qual professor não gostaria de ver seus estudantes constantemente aprendendo, motivados e interessados na aprendizagem? Pensamos que esse é o resultado esperado ou, no mínimo, idealizado por aqueles que se propõem a ensinar e que se mostram comprometidos com o contexto social e educacional em que estão inseridos.

Motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens: essas proposições levam os alunos ao movimento, a assumirem a liderança de suas aprendizagens e, por consequência, sugerem uma participação ativa do estudante no processo de ensino. A gamificação no contexto da sala de aula busca engajar os alunos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem e incentivando a sua autonomia. Pautados na utilização da gamificação como uma ferramenta de ensino e aprendizagem de ELE, encontramos, portanto, o movimento que buscávamos em uma estratégia pedagógica capaz de suprir as necessidades oriundas do nosso emocional e das necessidades que identificamos em nossos alunos, visando tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, dinâmico e eficaz.

A reflexão conduziu-nos a uma experiência nova que ressoa com o que Maturana e Varela discutem ao abordar a ampliação do domínio cognitivo humano, quando dizem que o “[...] ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo – que sempre implica uma experiência nova, podemos chegar pelo raciocínio ou, mais diretamente, porque alguma circunstância nos leva a ver o outro como um igual [...]” (Maturana; Varela, 2005, p. 268).

5 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS JOGOS

O estilo de jogo, as regras, os materiais, os conteúdos abordados, o uso de tecnologias, os elementos desafiadores, a narrativa a ser apresentada, o conceito e as mecânicas do game foram criados, engendrados, desenvolvidos, produzidos e apresentados pelos estudantes. Pensamos que, dessa forma, os alunos teriam a liberdade de criar e de se expressar à sua maneira possibilitando uma interação maior entre os estudantes, buscando ajustar ideias para chegar a um senso comum e solucionar os problemas que viessem a surgir. Desse modo, seria possível criar um ambiente livre e democrático colocando-os em um papel de protagonismo com a orientação, apoio e mediação da professora.

Na programação para o desenvolvimento do projeto estavam algumas etapas a serem seguidas como a organização das turmas, a divisão de tarefas, a escolha e coleta dos materiais a serem utilizados, a organização e revisão dos conteúdos didáticos necessários, o engendramento e a organização das ideias que vieram a surgir, a execução do planejamento realizado pelos estudantes, os testes dos games, a competição proposta e a entrega de uma premiação. Para o desenvolvimento e execução dessas etapas, pressupomos o uso do tempo concedido às aulas de espanhol no ambiente escolar. Durante as aulas de espanhol, em um período de tempo pré-estabelecido, os próprios estudantes criaram e produziram os seus jogos. Cada turma à sua maneira. Pudemos identificar as particularidades de cada turma refletidas na criação de seus jogos, posteriormente. A turma que apresentava preferência por esportes e atividades físicas produziu um jogo dinâmico onde era necessário o movimento físico para avançar às seguintes etapas, a turma que apresentava mais aptidão por leitura, jogos e filmes, utilizou-se dessas preferências que acabaram explicitadas em seu jogo, em seus personagens e suas características criadas pelos estudantes.

Durante a criação e o desenvolvimento dos jogos nessas aulas, tivemos a oportunidade de observar os alunos e as interações realizadas entre eles. Pudemos vislumbrar a sua forma de pensar, de elaborar e de colocar em prática suas ideias. Em algumas turmas, percebemos que os alunos que ficavam mais reclusos e isolados passaram a ter maior contato com o restante da turma. Essa percepção foi confirmada pelos discursos desses alunos em suas entrevistas.

10

Durante essas aulas notamos que, ao elaborar os materiais a serem utilizados nos games, os alunos não deixaram de pedir explicações sobre o conteúdo e tirar dúvidas com a professora e, inclusive, entre eles. Essa oportunidade de perceber suas ações, de uma outra perspectiva, nos permitiu ter uma nova visão sobre esses estudantes que, ao longo do desenvolvimento do projeto, mostraram-se extremamente criativos, participativos, engajados, envolvidos e comprometidos.

Devemos relatar que a organização e o desempenho das tarefas estabelecidas, divididas e realizadas por eles demonstrou uma imensa capacidade que, até esse momento, não havíamos tido a oportunidade de perceber. Nos sentimos no ponto cego que retratam Maturana e Varela, nos demos conta de que não percebíamos que não estávamos percebendo até o momento desse processo reflexivo da escrita.

As aulas, de aproximadamente 45 minutos semanais, desde o início do ano letivo, que estavam mais voltadas ao cumprimento do conteúdo programático pré-estabelecido, não

deixavam tempo suficiente para percebermos a riqueza da criatividade que esses estudantes possuem. Notamos, nesse período de observações, a desenvoltura de cada um deles, tanto individual quanto coletivamente e, mais do que isso, pudemos compreender que aquelas aulas ficariam marcadas em nós de maneira profunda. Reconhecemos nos alunos o significado de sermos, não somente a mediadora e a orientadora daquele projeto, mas também, pudemos perceber a transformação que estava sendo feita conosco, enquanto professoras. Paulo Freire (1996, p. 12) ressalta que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Sabemos que alguns professores ficam marcados em nossa memória pelo impacto que nos causaram, seja ele positivo ou não, e sabemos também, enquanto professores, do impacto que alguns alunos nos deixam e, esses estudantes, em especial deixaram um registro muito impactante em nós. Estamos certos de que essa experiência transformou a maneira como esses estudantes estavam aprendendo a língua espanhola até então e estamos seguros da transformação no nosso modo de ensinar daquele momento em diante. Expomos essa narrativa baseadas nas palavras de Dosea et al. (2020, p. 139) que explicitam que a gamificação, como uma metodologia que modifica a forma como alunos e professores se relacionam, pois, “coloca o aluno em um papel central no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o discente sai de uma relação vertical, para uma horizontal, na qual o conhecimento não se restringe apenas ao professor”.

6 ENTRE DADOS, TABULEIROS E PALAVRAS: OS JOGOS CRIADOS PELOS ESTUDANTES COMO ESTRATÉGIA PARA APRENDER ESPANHOL

As turmas participantes dessa pesquisa foram nomeadas como turma 221, turma 222, turma 223 e turma 224. Cada uma delas produziu jogos bastante diferentes entre si. Vejamos a seguir as regras propostas por cada turma para seus games e alguns registros fotográficos realizados na ocasião do campeonato, quando os estudantes demonstraram suas criações à banca avaliadora.

A turma 221 idealizou um *game* de investigação com o uso de recursos tecnológicos. Foram gravados vídeos em português e espanhol, projetados no dia do campeonato, com o objetivo de explicar as regras do jogo. Durante as aulas preparatórias, os estudantes também

construíram maquetes representando os prédios pelos quais os jogadores deveriam passar para avançar nas fases do jogo.

No entanto, no dia da apresentação, alguns dos alunos responsáveis pela parte tecnológica não compareceram, o que levou os colegas presentes a improvisarem soluções para viabilizar sua participação na competição. O jogo apresentado consistiu em perguntas e respostas em espanhol, baseadas nos conteúdos trabalhados ao longo das aulas. Para vencer e alcançar o final do tabuleiro, era necessário acertar o maior número de perguntas, sendo que cada resposta correta permitia ao jogador avançar uma casa.

A seguir, apresentamos alguns dos materiais desenvolvidos pelos estudantes como resultado da proposta de gamificação durante a proposta aplicada nas aulas de espanhol. O exemplo ilustra como os alunos incorporaram elementos lúdicos, desafios e interação para promover a aprendizagem da língua demonstrando como o engajamento, a criatividade e a cooperação emergiram ao longo do processo.

Figura 1: Materiais Produzidos pelos Estudantes da Turma 222



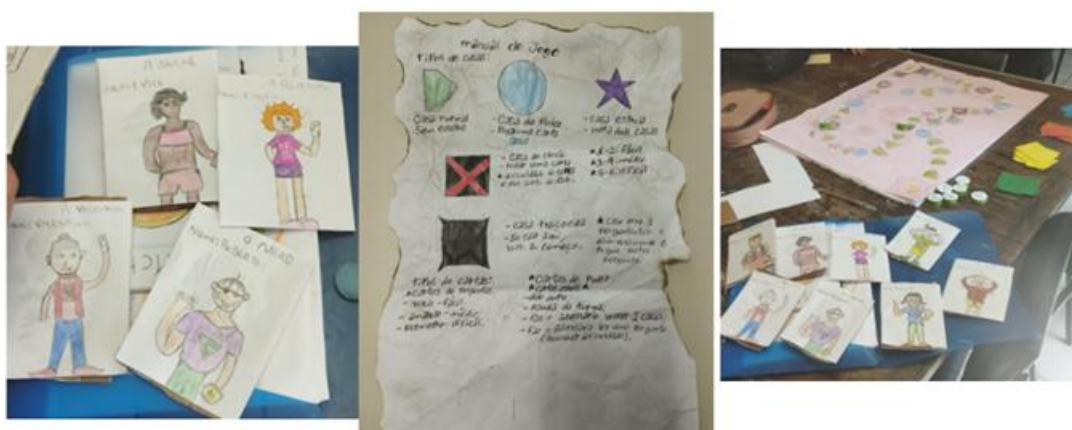
Fonte: Elaboração própria (2025).

Os estudantes da turma 222 produziram um jogo intitulado “Laberinto”, que poderia ser jogado individualmente ou em duplas. A dinâmica do jogo envolve o lançamento de um dado para determinar quantas casas o participante deve avançar caminhando. Ao parar em uma casa, o jogador deve responder à pergunta correspondente. Caso acerte, tem o direito de avançar novamente e lançar o dado mais uma vez. Se errar, deverá retornar uma casa. Um elemento surpresa do jogo está em uma das faces do dado, que traz a mensagem “perdió la vez”, fazendo com que o jogador perca a rodada. O dado também conta com a mensagem “Juega otra vez” em

outra de suas faces. Segundo os estudantes, o objetivo principal do jogo é desenvolver a proficiência em espanhol dos colegas e participantes do game, promovendo, ao mesmo tempo, o trabalho em equipe, a comunicação e a criatividade.

O game criado pela turma 223 apresentou diferentes materiais desenvolvidos pelos próprios alunos. Antes de iniciar a partida, cada jogador deveria escolher um avatar, representado por uma carta com nome e características próprias, bem como o peão correspondente ao personagem. Os personagens foram desenhados pelos estudantes, que colaboraram na construção conjunta das características físicas e psicológicas de cada um, como podemos observar na Figura 2 a seguir.

Figura 2: Materiais Produzidos pelos Estudantes da Turma 223



Fonte: Elaboração própria (2025).

O jogo conta com um tabuleiro composto por casas com diferentes níveis de dificuldade. Na “Casa Normal”, o jogador apenas avança sem sofrer qualquer efeito. Já a “Casa do Poder” permite ao participante retirar uma carta azul, que concede algum tipo de vantagem para as próximas rodadas. Ao cair na “Casa Estrela”, o jogador deve recuar duas casas. A “Casa do Grande Chefe” oferece múltiplos benefícios: carta azul de poder, dados duplos, ajuda da turma e ainda impõe ao adversário a penalidade de voltar duas casas e responder a uma pergunta de qualquer nível de dificuldade (fácil, média ou difícil). A casa mais temida do jogo, no entanto, é a “Casa Traçoeira”, pois obriga o jogador a retornar ao início da partida. As perguntas estavam organizadas por grau de dificuldade e identificadas por cores: verde (fácil), amarela (média) e vermelha (difícil). Vence o jogo o participante que conseguir chegar primeiro ao final do tabuleiro.

A quarta turma, 224, elaborou um game intitulado “Desafío de Mil Millones”, cujo objetivo principal era responder corretamente ao maior número de perguntas para acumular pontos ao longo das rodadas. Vencia o jogador que, ao final do percurso, somava a maior pontuação. As perguntas eram de múltipla escolha, com quatro alternativas cada, e a pontuação atribuída a cada acerto variava conforme o nível de dificuldade da questão.

7 SENTIDOS COMPARTILHADOS, VOZES, SIGNIFICADO E EXPERIÊNCIA

Ao dar voltas com a coletividade de vozes que emergiram neste estudo apresentamos o Discurso nomeado Criatividade, Dinamismo e União: A Transformação da Aula pela Gamificação. A questão norteadora é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1: Questão Utilizada na Entrevista

Identificação	Pergunta
Pergunta 1	Sabendo que gamificação é a utilização de características e estratégias presentes nos jogos. Você gostou de utilizar a gamificação para aprender espanhol? Qual a sua opinião sobre o que você sentiu durante o planejamento, a criação, o desenvolvimento e a execução dos games durante as aulas de espanhol.

Fonte: Elaboração própria (2025).

No DSC, intitulado como Criatividade, Dinamismo e União: A Transformação da Aula pela Gamificação, é possível perceber que os participantes gostaram, se interessaram, sentindo-se felizes, empolgados e mais conectados à língua espanhola em meio ao processo de gamificação nas aulas.

Criatividade, Dinamismo e União: A Transformação da Aula pela Gamificação

Eu gostei muito das aulas que tinha presente o método de gamificação, achei bem legal de se aprender dessa forma. Foi muito legal utilizar a gamificação para aprender espanhol, achei muito interessante e um meio criativo para despertar nosso interesse tanto pelo jogo quanto pelas aulas. Eu amei os jogos, amei! Me senti bastante empolgado e gostei muito de usar a gamificação para aprender espanhol porque todo o processo de criação do nosso jogo foi um processo muito dinâmico, interativo e divertido. Com o que a gente fez, eu consegui ter mais

conexão com essa língua. A turma ficou mais unida, interagiu muito com a professora e entre si, me ajudou bastante na socialização com meus colegas e, toda essa interação, essa troca, me fez muito bem e contribuiu muito pro meu aprendizado. Eu achei esse método mais fácil de aprender e divertido também, as aulas ficaram mais divertidas, foi muito divertida a dinâmica da sala de aula. Foi uma maneira mais prática de aprender, ficou todo mundo feliz, contente porque é coisa que a gente gosta de fazer. Na parte da execução eu senti um pouco de estresse porque eu não sou bom fazendo coisa artesanal, eu sou melhor pensando.

Depreende-se que a gamificação no ensino de espanhol foi percebida de forma extremamente positiva pelos alunos, visto que a forma em que se expressaram demonstrou aceitação e entusiasmo com a forma de aprender. A partir do recorte do discurso coletivo obtido: “Foi muito legal utilizar a gamificação para aprender espanhol, achei muito interessante e um meio criativo para despertar nosso interesse tanto pelo jogo quanto pelas aulas” infere-se que a metodologia adotada nas aulas de ELE tem o potencial de favorecer não apenas a aprendizagem e a prática linguística, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais. Em consonância com essa inferência, Kapp (2012) destaca que a gamificação pode contribuir significativamente para o aprimoramento de habilidades essenciais, como a colaboração, a resiliência e a autoconfiança. Além disso, destaca-se a percepção de desafios específicos, evidenciada pelo desconforto manifestado ao final do relato: “Na parte da execução eu senti um pouco de estresse porque eu não sou bom fazendo coisa artesanal, eu sou melhor pensando”. Nesse sentido, Alves ressalta que

Todas as teorias partem do mesmo ponto, acreditando que o jogo se encontra conectado a algo além do próprio jogo, atribuindo a ele alguma função biológica. Uma das teorias atribui ao jogo o papel de preparar o jovem para as tarefas que ele mais tarde terá de executar e aqui encontramos evidências de que os games, nas diferentes culturas, contribuem para o processo de aprendizagem (Alves, 2015, p. 34).

O excerto que traz a fala “*Com o que a gente fez, eu consegui ter mais conexão com essa língua. A turma ficou mais unida, interagiu muito com a professora e entre si, me ajudou bastante na socialização com meus colegas e, toda essa interação, essa troca, me fez muito bem e contribuiu muito pro meu aprendizado*” nos remete ao que sustenta Humberto Maturana (2009, p. 22) quando diz que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”. São as emoções na coletividade que configuram ações possíveis e uma transformação na convivência. Ficou evidente que a gamificação se revelou uma estratégia pedagógica eficaz e bem recebida no ensino de espanhol, promovendo motivação, engajamento, interação social e maior conexão com a língua percebida no segmento: “*Me senti bastante empolgado e gostei muito*

de usar a gamificação para aprender espanhol porque todo o processo de criação do nosso jogo foi um processo muito dinâmico, interativo e divertido”. O discurso dos participantes evidencia que a gamificação despertou interesse e entusiasmo ao transformar o processo de aprendizagem em uma experiência mais participativa e dinâmica. Trata-se de uma estratégia que motiva os estudantes ao envolvê-los em desafios que os cativam e os mantêm engajados. Como afirma Alves (2015, p. 35) “durante o período de tempo que jogamos, estamos imersos em um mundo onde parecemos fascinados”.

O Discurso evidencia uma percepção amplamente positiva por parte dos alunos em relação à utilização da gamificação no ensino de espanhol. Os depoimentos revelam que a proposta despertou entusiasmo, motivação e engajamento, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, lúdico e prazeroso. A gamificação foi apontada como um recurso criativo e interessante, capaz de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e de promover uma conexão mais significativa com a língua estrangeira. Nesse contexto, Alves (2015, p. 46) destaca que é possível “[...] aprender a partir dos games, encontrar elementos dos games, que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real [...], e torná-la mais divertida e engajadora”.

Além dos ganhos cognitivos, os participantes relataram benefícios no âmbito socioemocional, destacando o fortalecimento dos vínculos interpessoais, a maior interação entre colegas e com a professora, e a consequente melhoria na socialização dentro da turma. Podemos sentir o emoionar dos estudantes que vivem o cotidiano da sala de aula, numa interação recorrente na qual Maturana e Dávila (2006) destacam que o amor é a emoção que acolhe todos na convivência, tornando possíveis as relações sociais que se fundam dessa aceitação. Esses aspectos contribuíram diretamente para um clima escolar mais acolhedor e colaborativo, o que, por sua vez, reforçou o envolvimento dos alunos com as atividades propostas.

Embora tenham surgido pequenos desafios individuais durante a implementação da proposta, os benefícios observados superaram amplamente tais dificuldades, proporcionando aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais significativa e prazerosa. Segundo Prensky (2002, p. 11 *apud* Torres, 2019, p. 53), quando se joga um jogo — qualquer jogo — a aprendizagem ocorre de forma constante, independentemente de o jogador estar consciente disso ou não. Os jogos, segundo o autor, proporcionam uma aprendizagem contínua e simultânea, capaz de ensinar inclusive “sobre a vida”, o que representa uma das consequências mais positivas do ato de jogar.

Ainda que um dos participantes tenha relatado dificuldades pontuais na realização de tarefas manuais, essa limitação não comprometeu a avaliação geral da intervenção, sendo compreendida como um desafio particular no contexto de um processo amplamente positivo. Nesse sentido, constatou-se que a gamificação configurou-se como uma estratégia metodológica eficaz para o ensino de espanhol, tanto por seu potencial em mobilizar o interesse dos alunos quanto por favorecer uma aprendizagem mais ativa, interativa e significativa. Tal constatação é corroborada por Leffa (2012), ao afirmar que estratégias gamificadas podem contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais motivadores e centrados no aluno, especialmente no contexto do ensino de línguas.

8 APÓS A EXPERIÊNCIA, CONTINUAMOS A NOS TRANSFORMAR

Com o propósito de fazer com que o nosso emocionar, enquanto cientistas (ou não-cientistas), expressasse os anseios nascidos das nossas reflexões e inquietações iniciais, buscamos, movidos pelas ganas de compreender o processo de aprendizagem de ELE, caminhos para promover e/ou potencializar a motivação e o engajamento dos aprendizes que conosco trilharam essa caminhada.

Em um contexto educacional repleto de desafios e especificidades — onde a protagonista era uma língua estrangeira muitas vezes pouco valorizada, mas profundamente rica, interessante e instigante —, tivemos a oportunidade de experimentar a gamificação por meio de uma proposta de intervenção realizada na sala de aula de uma das pesquisadoras. A experiência contou com a participação de estudantes do segundo ano do ensino médio de uma escola pública gaúcha, e teve como foco promover maior envolvimento e participação. Com o desenrolar da proposta, percebemos que esses alunos, em pouquíssimo tempo, tornaram-se verdadeiros protagonistas da própria aprendizagem e figuras essenciais para que a investigação pudesse ser concluída da maneira como agora se apresenta: como testemunho de uma vivência partilhada, construída a muitas mãos e corações.

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, nos permitiu conhecer a opinião desses jovens acerca da experiência que tiveram. E, por falar, em experiência, retornamos a Jorge Larrosa, que a partir da sua concepção sobre experiência, pudemos perceber os participantes afetados em sua forma de ver, sentir e pensar o processo educativo. Desse modo, é possível interpretar os resultados obtidos como expressão de uma experiência autêntica de aprendizagem. Os alunos demonstraram ter sido tocados pela proposta pedagógica, deslocando-se de um estado de

desinteresse para uma postura ativa e engajada. Essa mudança subjetiva — marcada pelo encantamento, pela reflexão crítica sobre os métodos de ensino e pelo desejo de continuidade — indica que a gamificação não apenas facilitou a aquisição de conteúdo, mas proporcionou uma vivência formativa, significativa e transformadora. Nesse sentido, a aprendizagem ultrapassa o domínio técnico da língua para alcançar o território da experiência que, segundo Larrosa, nos passa, nos toca e nos transforma.

Os discursos revelaram que a experiência com a gamificação no ensino de espanhol foi, não apenas bem recebida, mas vivenciada de forma intensa, afetiva e significativa pelos estudantes. A proposta despertou entusiasmo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e prazeroso. A ludicidade dos jogos contribuiu para o engajamento e a motivação dos participantes, favorecendo a socialização, a participação ativa e o desenvolvimento de competências linguísticas, mesmo entre aqueles que, inicialmente, não demonstravam interesse pela língua espanhola. Ao associarem o ato de aprender algo ao que gostam de fazer — como jogar e criar — os estudantes expressaram uma mudança de postura diante da aprendizagem, deslocando-se do desinteresse para o encantamento. A gamificação, nesse contexto, mostrou-se como um meio potente de ressignificar o espaço da sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem, estimulando não só a aquisição de conteúdo, mas também a construção de vínculos, a autoestima e o prazer de aprender. Tais vivências demonstram que a utilização da gamificação no ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, centrada nos sujeitos e em suas experiências, tem o poder de transformar não apenas o aprender, mas o próprio sentido da escola enquanto espaço de encontro, criação e pertencimento.

18

Pensar que o uso de uma estratégia pedagógica diferente em sala de aula pode impactar tão positivamente os nossos estudantes nos enche de esperança — uma esperança bonita e necessária — de que a educação, o ensino e a aprendizagem de línguas, mesmo em um contexto pequeno e específico como o nosso, têm o poder real de transformação. Saber que conseguimos tocar nossos alunos de maneira significativa nos impulsiona a compartilhar essa experiência com outros colegas que, assim como nós, acreditam na potência de uma escola viva, sensível e transformadora.

Esse estudo nos proporcionou um olhar renovado e duradouro sobre a experiência, o saber, o fazer e, sobretudo, sobre o outro e sobre nós. Humberto Maturana nos lembrava que o “nós” é construído no encontro e na transformação mútua, e que amar é permitir que o outro seja um legítimo outro em coexistência conosco. Foi justamente o que buscamos realizar desde

o princípio. Os efeitos dessa vivência são, em grande parte, inefáveis — não se deixam exprimir inteiramente por palavras. Ainda assim, lançamo-nos na tentativa de dizê-los, de dar forma ao indizível, para que essa possibilidade de transformação — que é também possibilidade de vida e de educação — possa alcançar outras pessoas, despertando novos encontros, outras experiências, outras travessias.

A experiência vivenciada ao longo da pesquisa, ao integrar a gamificação no ensino de espanhol, constituiu-se em um processo de transformação contínua. Aprender, nessa perspectiva, não é um ato estático ou pontual, mas uma dinâmica que nos atravessa, nos desafia e nos (re)constrói a cada instante. Após a experiência, continuamos a nos transformar, pois o conhecimento e a vivência compartilhada deixaram marcas profundas, indeléveis, que reverberam para além da sala de aula. Essa transformação envolve não apenas o domínio técnico da língua, mas também mudanças na forma de nos relacionarmos com o aprendizado, com os colegas e com nós mesmos.

Diante disso, compreendemos que a proposta desenvolvida não se encerra nos resultados obtidos, tampouco se limita ao tempo e espaço da intervenção. Ela se prolonga naquilo que permanece nos sujeitos — pesquisadores e estudantes — como rastro de uma experiência que mobiliza e transforma. Ao permitir que os aprendizes se tornassem protagonistas do próprio percurso e ao abrir espaço para o diálogo entre jogo, emoção e linguagem, esta pesquisa reafirma que o ensino pode (e deve) ser vivido como uma travessia sensível, criativa e potente. Por isso, após a experiência, continuamos a nos transformar — em sujeitos mais atentos ao que nos afeta, mais disponíveis ao que nos atravessa e mais conscientes do papel da educação como espaço de escuta, invenção e reinvenção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras, um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, Lynn. COUTINHO, Isa de Jesus. (orgs). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papyrus, 2016.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2018. (Documento homologado pela Portaria nº 1.570, de 21/12/2017) BRASIL. Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei 11.161/2005**. Diário Oficial da União. Brasil, 05 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161imprensa.htm. Acesso em: 14. nov. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Diário Oficial da União. Brasil, 16 de fevereiro de 2017.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 14 nov. 2023.

DAMIANI, M. F. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em 23 mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.voi45.3822>

DETERDING, Sebastian et al. **From Game Design Elements to Gamefulness: defining "gamification"**. Proceedings of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems. ACM, 2011.

DOSEA, G. S., SANTOS DO ROSÁRIO, R. W., ANDRADE SILVA, E., REIS FIRMINO, L., & DOS SANTOS OLIVEIRA, A. M. (2020). **Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de covid-19**. Educação, 10(1), 137-148. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-14>. Acesso em: 06 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. 2014. **Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula**. In: Revista (Con)Textos Linguísticos, 10.1, p. 358-378. Disponível online em: <https://www.periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8368/o>. Acesso em 15 jun. 2025.

LEFFA, V. J. **Gamificação no ensino de línguas**. Perspectiva. v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66027>. Acesso em: 04 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66027>

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. [organizado por] Vilson J. Leffa. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

KAPP, Karl M. **A Gamificação da Aprendizagem e da Instrução: Como o Pensamento de Jogo Pode Revolucionar a Educação**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2012.

KAPP, K. M. **The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. Pfeiffer. Hoboken, NJ. 2012.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia**. In: CONFERÊNCIA I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS, 2001. Disponível em: https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/159453/mod_resource/content/o/Sobre-la-experiencia-jorge-larrosa.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

- LARROSA, Bondía, J. **Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia.** Revista Brasileira de Educación, nº19, 20-28, septiembre, 2002. Traducción de Diego Maurício Suarez Vivas (UTP, Colombia).
- LARROSA, Jorge. **Sobre la experiencia.** Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació, 2006, num. 19, p. 87-112. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>. Acesso em 02 out. 2023.
- LEFÈVRE, F. **Discurso do Sujeito Coletivo: Novos modos de pensar, nosso eu coletivo.** São Paulo: Editora Andreoli, 2017.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O sujeito coletivo que fala.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 10, n. 20, p. 517-524, jul. 2006.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos).** 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2021.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 5ª. ed., 2005.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Org. e trad. Cristina Magro, Víctor Paredes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. Disponível em: <http://www.biolingagem.com/inuma/MATURANA%202001%20metadesign.pdf>. Acesso em 15 jul. 2023.
- MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. **Habitar Humano en Seis Ensayos de Biología Cultural.** Santiago do Chile: Instituto de Formación Matriztica, 2006.
- MATURANA, Humberto. **Transformación en la convivencia.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Granica, 2014.
- MATURANA, Humberto. **Uma nova concepção de aprendizagem.** Palestra para professores do Ensino Básico Universidade Católica de Santiago do Chile, 20 jul.1990. Transcrição: Nelson Vaz e Cristina Magro Disponível em: https://ead-tec.furg.br/images/textos/uma_nova_concepcao_aprendizagem.pdf. Acesso em 26 jun.2023.
- PELLING, Nick. **Gamification** [Internet]. 2002. Disponível em: <http://www.nickpelling.com>. Acesso em 24 mar. 2025.
- TORRES, Nadielle Arruda Monteiro de Mello. **Criação de jogos digitais como estratégia didática visando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.** São Paulo: Lorena, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-29012020-163201/publico/PED19007_C.pdf. Acesso em 26 jun. 2025.
- VÍTORES, David F. **El español: una lengua viva.** Informe 2023. Informe elaborado por David Fernández Vítors, dirigido y coordinado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/informes_ic/poi.htm. Acesso em: ago. 2024.