

## GAMEARGUMENTAÇÃO: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

*GAMEARGUMENTATION: GAMIFICATION AS A METHODOLOGICAL STRATEGY IN THE  
DEVELOPMENT OF ARGUMENTATIVE TEXTS*

**Maria Dayane da Costa Coelho<sup>1</sup>, Shirlei Marly Alves<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, PI, Brasil  
0009-0001-3055-9580  
daycosttac@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, PI, Brasil  
0000-0001-5305-1272  
shirleimarly@ccm.uespi.br

Recebido em 30 jun. 2024

Aceito em 13 ago. 2024

**Resumo:** Este estudo descreve os impactos da gamificação como metodologia de ensino, na habilidade de argumentação escrita de 29 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal maranhense. Levando em consideração seu objetivo, a pesquisa analisa e descreve as produções textuais provenientes das etapas de intervenção, bem como o fator motivação, que constitui o *corpus*. Tendo em vista que partiu de uma intervenção na realidade que é própria do pesquisador, assume o caráter de pesquisa de aplicação, com viés quase experimental, procedendo-se a uma abordagem qualitativa de dados. Como base teórica, foram considerados autores como Kapp (2012), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Keller (1987). A proposta de intervenção consistiu em uma sequência de atividades gamificadas, com foco no ensino de três tipos de argumento: autoridade, exemplificação e comparação. Os resultados demonstraram que a gamificação, aliada ao modelo ARCS (Keller, 1987), mantém os alunos motivados e engajados por muito tempo. A análise das produções textuais evidenciou que, após a gamificação, os alunos melhoraram a capacidade de estruturar e explicitar um ponto de vista, bem como de elaborar argumentos, relacionando-os de forma mais coesa entre si e com a tese, selecionando informações mais relevantes para justificá-la. Dessa forma, concluiu-se que a gamificação, como uma possibilidade metodológica, se mostrou adequada para tornar o ensino de produção textual mais significativo para os alunos, uma vez que contribuiu para que a aprendizagem acontecesse de modo menos estático e mais situado.

**Palavras-chave:** Argumentação. Gamificação. Ensino fundamental. Produção textual.

**Abstract:** This study describes the impact of gamification as a teaching methodology on the written argumentation skills of 29 9th-grade students at a municipal school in Maranhão, Brazil. With its primary objective in mind, the research analyzes and describes the textual productions resulting from the intervention stages, as well as the motivation factor, which comprise the corpus. Given that it was based on an intervention in the researcher's own context, the study takes on the character of applied research with an almost experimental bias, employing a qualitative data approach. Theoretical foundations included authors such as Kapp (2012), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), and Keller (1987). The intervention proposal involved a sequence of gamified activities focused on teaching three types of arguments: authority, exemplification, and comparison. Results indicate that gamification, coupled with the ARCS model (Keller, 1987), effectively sustains students motivated and engaged over extended periods. Analysis of the textual productions reveals that, following gamification, students enhanced their ability to structure and articulate a point of view develop cohesive arguments related to the thesis, and select more relevant information to support their arguments. Consequently, gamification has emerged as a viable methodological approach to increase the meaningfulness of teaching text production, fostering less static and more contextually situated learning experiences for students.

**Keywords:** Argumentation. Gamification. Elementary education. Textual production.

## INTRODUÇÃO

A gamificação se destaca no rol das metodologias ativas por trazer em seus princípios o protagonismo, o engajamento, a reflexão para criação de estratégias e a interação com pessoas e elementos presentes no jogo, possibilitando sua aplicação em áreas diversas, inclusive no contexto escolar. Diante disso, consideramos que a gamificação demonstra potencial para promover mudanças na forma como se desenvolve a habilidade escrita argumentativa, uma vez que oportuniza ao aluno fugir de modelos prontos e atribuir significado ao que produz.

Orientações teórico-curriculares como as de Moran (2018), Daros (2018) e as da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) enfatizam a importância de se promover autonomia e o protagonismo do aluno, aproximando o ensino das situações reais. Embora dotada de relevância social, exemplificada pelo papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na sociedade brasileira, a tipologia textual argumentativa, assim como seus gêneros textuais, ainda é pouco explorada nas aulas de Língua Portuguesa. Tal observação partiu da vivência da autora na escola-campo desta pesquisa. Nesse sentido, percebe-se maior ênfase no ensino de gramática normativa e leitura, com uma preferência pelo tipo narrativo. Além disso, nota-se a recorrência de um ensino predominantemente tradicional, focado em demonstrar características gerais das tipologias textuais e em repassar modelos de produção textual, contribuindo para a percepção de que a escrita é regida apenas por um roteiro.

Dado o contexto apresentado, a pesquisa se constituiu a partir do seguinte problema: quais impactos podem ser observados no desenvolvimento da habilidade de escrita argumentativa do aluno por meio da gamificação?

Como objetivo geral, busca-se descrever os impactos da gamificação, como metodologia de ensino, na habilidade de argumentação escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Especificamente, os objetivos são os seguintes: construir um perfil dos alunos participantes da pesquisa; elaborar uma proposta gamificada aplicável ao ensino da tipologia argumentativa; aplicar aulas com metodologia tradicional para ensinar tipos de argumentos a alunos do 9º ano; aplicar atividades gamificadas em aulas de Português para alunos de 9º ano, de modo a ensinar tipos de argumentos; averiguar a motivação dos alunos durante as atividades gamificadas

e suas percepções com relação à gamificação como metodologia; e analisar a produção escrita dos alunos derivada das aulas tradicionais e gamificadas, de modo a evidenciar em quais aspectos a gamificação produziu ou não mudanças.

Buscando atingir os objetivos explicitados, a pesquisa assume o caráter de pesquisa de aplicação, valendo-se de uma abordagem qualitativa e viés quase experimental. Dado ao seu caráter aplicado, impacta diretamente no trabalho de professores de Língua Portuguesa, especialmente aqueles integrantes da comunidade escolar da qual esta autora faz parte, sendo oportunidade de ampliar a mentalidade dos docentes em relação ao uso de metodologias do contexto *maker*. Também fornece informações e estratégias metodológicas que contribuem para a melhoria do ensino de português, em específico, do eixo de produção textual. Ademais, seus efeitos se estendem aos próprios alunos, tendo em vista que a aplicação de uma metodologia gamificada contribui para que eles desenvolvam ou aperfeiçoem suas habilidades de escrita e argumentação, facilitando seu percurso como cidadãos no campo da vida pública, no ensino médio e o seu acesso a universidades.

Abre-se, inicialmente, uma discussão teórica sobre a argumentação, destacando-se alguns conceitos desde a concepção aristotélica à Nova Retórica perelmaniana (2005). Complementarmente, são explicitadas as técnicas argumentativas provenientes do processo de ligação, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Prossegue-se salientando alguns pontos de vista sobre a gamificação e seu impacto na aprendizagem e no trabalho do professor. Também são evidenciadas as características do jogo apontadas por Kapp (2012), as quais atribuem caráter instrutivo e formador do jogo, alçando-o a opção metodológica em sala de aula.

Adentrando à metodologia, é possível compreender como a pesquisa foi delineada, uma vez que são explicados os procedimentos relativos à coleta, análise e interpretação de dados. Após o detalhamento da proposta gamificada, os desdobramentos da intervenção são evidenciados, com ênfase na análise das produções textuais, o que permite, por conseguinte, inteirar-se dos impactos produzidos pela gamificação na escrita argumentativa dos alunos. Por fim, as conclusões geradas pela pesquisa são sintetizadas.

## A ARGUMENTAÇÃO E A GAMIFICAÇÃO

Para Aristóteles (2019), saber argumentar é uma habilidade necessária à vida pública e adquire importância à medida que habilita a pessoa a captar a verdade dos discursos e a refutar os argumentos contra a justiça, tornando-se uma forma crítica de se posicionar no mundo, assim, a capacidade argumentativa, quando bem desenvolvida e estimulada, é meio de acesso a diversos campos sociais, o que torna necessário que a escola, como espaço de formação, possibilite ao aluno que essa habilidade seja desenvolvida de modo eficiente.

Koch (2011, p. 17) considera a argumentação como um “ato linguístico fundamental”, uma vez que ela surge das interações sociais e acontece nas mais variadas práticas comunicativas, caracterizando-se por ser um processo persuasivo, pois busca atingir a vontade, o sentimento do interlocutor por meio de argumentos plausíveis e verossímeis. Considerando o aspecto interativo, compreende-se a argumentação como um diálogo, pois envolve sujeitos, conhecimentos e formas de compreender a realidade, ao passo em que se busca a adesão do interlocutor em um processo que também exige flexibilidade.

É justamente com o conceito de adesão que a Nova Retórica perelmaniana (2005) desenvolve uma forma de perceber a argumentação. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50), o objetivo de toda argumentação é “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento”; logo, a argumentação eficaz seria aquela que conseguisse aumentar a intensidade da adesão de modo a causar uma ação pretendida. Assim, a finalidade da argumentação pode ser ou convencer ou persuadir, independentemente do objetivo escolhido pelo orador, o que importa é conseguir a adesão dos ouvintes. Essa visão é a assumida nos propósitos desta pesquisa, sendo, portanto, a utilizada no desenvolvimento da proposta de ensino.

Considerando o convencimento e a persuasão dentre os interesses comunicativos da argumentação, cabe destacar que, para alcançá-los, o orador pode fazer uso das chamadas técnicas argumentativas, que são divididas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) em processos de ligação e de dissociação. Conforme explicam os autores, no primeiro há esquemas argumentativos que aproximam

elementos distintos, valorizando-os positiva ou negativamente. Já o segundo se refere a técnicas de ruptura que objetivam desunir elementos considerados um todo ou solidários no interior de um mesmo sistema de pensamento.

Para esta pesquisa, importaram apenas os tipos de argumentos relacionados ao primeiro processo, pois acomoda argumentos dos seguintes tipos: 1. Quase-lógicos; 2. Baseados na estrutura do real; 3. Os que fundamentam a estrutura do real. Nas atividades gamificadas que compõem a proposta de ensino, optou-se por analisar o argumento de comparação (tipo 1), o argumento de autoridade (tipo 2) e o argumento de exemplificação (tipo 3).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) explicam que os argumentos quase-lógicos constroem sua força persuasiva à medida que se aproximam de raciocínios formais, lógicos ou matemáticos, que, por sua vez, são caracterizados por seu valor objetivo e prático e por gerarem conclusões irrefutáveis. Dentre eles, nos ateremos ao argumento de comparação, no qual, segundo os autores, objetos são confrontados para que sejam avaliados um em relação ao outro. Os tratadistas explicam que ao aproximar realidades, tal como em “Paris tem três vezes mais habitantes do que Bruxelas” e em “Suas faces são vermelhas como maçãs”, há uma ideia de medição subjacente, fazendo com que o argumento transpareça ser mais suscetível à prova.

Com relação ao grupo de argumentos baseados na estrutura do real, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) os entendem como argumentos que se valem da realidade para estabelecer uma aproximação entre juízos admitidos e outros que se procura promover. O argumento de autoridade se insere nesse grupo, pois se reporta a aproximações realizadas por meio da coexistência; assim, explicam os autores que há influência dos atos sobre a concepção de pessoa e da pessoa sobre seus atos, o que permite inferir que as qualidades atribuídas socialmente a alguém podem validar suas ações.

Por sua vez, os argumentos que fundamentam a estrutura do real recorrem a um caso particular para interpretar e organizar a realidade, de modo que sua representação seja aceita pelo auditório, conforme conceituam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Nesse sentido, um técnico de futebol, por exemplo, pode se valer de situações específicas sobre o desempenho de um jogador para promover a tese de que agir como ele beneficia um time de modo geral.

O caso particular pode desempenhar papéis variados, “como exemplo, permitirá uma generalização; como ilustração, esteará uma regularidade já estabelecida; como modelo, incentivará a imitação” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 399). Dentre esses papéis, neste estudo, selecionamos o exemplo, que é utilizado, conforme a tese perelmaniana (2005), para fundamentar uma regra, ou seja, justificando o discurso, uma vez que se apresentam situações da realidade para subsidiar uma afirmação.

Pensar sobre a argumentação é importante para se ter clareza sobre o assunto que é foco da metodologia de ensino abordada pela pesquisa. Como foi evidenciado, argumentar é uma ação diluída no cotidiano e dela depende o acesso a muitas áreas sociais, por isso as diferentes visões teóricas apresentadas colaboram para rever, incrementar e reelaborar o conhecimento preestabelecido sobre argumentação.

A partir disso, torna-se mais fácil perceber que a habilidade de argumentar quando aplicada ao contexto escolar, especialmente no que se refere à produção textual, não deve ser desenvolvida por meio de soluções simplistas, uma vez que é essencialmente dinâmica.

Nessa perspectiva, é justificável a atenção dada às metodologias ativas nos últimos anos, uma vez que se voltam para práticas pedagógicas focadas em envolver os alunos e engajá-los em atividades nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem (Moran, 2018). Dentre elas, destaca-se a gamificação.

O termo surge a partir da percepção de que aspectos inerentes ao jogo podem contribuir para potencializar habilidades e aprendizagem. Kapp (2012, p.10, tradução própria) o compreende como “o uso de mecânicas, estética e pensamentos baseados em jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e resolver problemas”. Dessa forma, a inserção de princípios que norteiam os jogos é uma tentativa de tornar a aprendizagem significativa ao aluno, ultrapassando a barreira da educação “baú” e preenchendo a sala de aula com elementos da vivência adolescente/jovem.

Segundo Kapp (2012), algumas características são responsáveis por tornar o jogo motivador e interessante para quem joga, a ponto de serem absorvidas por outras áreas, como a educação. Elas foram sintetizadas a seguir: 1. Abstração de conceitos e realidade: simplificar os elementos da realidade; 2. Meta: adicionar propósito ao jogo; 3. Regras: regular as ações dos jogadores; 4. Conflito, competição ou

cooperação: fornecer desafios provenientes de um oponente, otimizar o desempenho com base nos oponentes, trabalhar com outros jogadores; 5. Tempo: gerenciar a participação dos jogadores; 6. Estruturas de recompensa: fornecer ganhos aos jogadores; 7. *Feedback*: oferecer informações aos jogadores; 8. Níveis: evidenciar o progresso no jogo; 9. *Storytelling*: contextualizar o jogo; 10. Curva do interesse: sequenciar eventos para manter a atenção do jogador; 11. Estética: construir um visual para o jogo; 12. *Replay*: dar chance de jogar de novo.

Considerando que um elemento apenas não é suficiente para desencadear um processo de gamificação, que exige interconexão e complementariedade, todos os elementos descritos segundo a visão de Kapp (2012) foram incorporados à proposta gamificada desta pesquisa.

No estudo da gamificação aplicada ao contexto escolar, alguns termos são recorrentes, tais como descentralização, colaboração e autonomia. Eles trazem à tona uma outra forma de ensino, a qual é ressignificada, nesse contexto, pela gamificação. Trata-se do ensino tradicional, caracterizado por teóricos como Libâneo (2012) por sua centralidade no professor e no conteúdo a ser repassado, o que implica uma aprendizagem mais individualizada e uma conduta mais submissa de quem aprende. Essa abordagem é justificada, segundo Saviani (2011), pela relevância que se dá à ação de aprender, resultando em grande ênfase na explicação do professor e na acumulação de conteúdo.

Explicitando algumas constatações sobre as atividades em torno da escrita, Antunes (2003) destaca que elas são, em muitos casos, feitas “apenas para exercitar”, por isso é comum que sejam compostas por exercícios voltados para criar lista de palavras, formar frases etc., que, segundo a autora, são desvinculadas de um contexto comunicativo. A visão de Antunes (2003) se aproxima muito da descrição feita por Libâneo (2012) e Saviani (2011), pois aponta para um cenário marcado pela repetição e fixação: quanto mais se escreve, mais se aprimora a escrita e mais se consolida o conteúdo. Percebe-se, portanto, que a expressão do aluno como sujeito que tem o que dizer fica em segundo plano.

Concorda-se com Moran (2018) quando afirma que deve haver uma preocupação em combinar metodologias ativas em contextos híbridos e, dessa forma, unir as vantagens das metodologias indutivas e das dedutivas. Diante desse contexto

é que se discute a gamificação como uma alternativa à exclusividade de métodos tradicionais aplicada ao ensino de produção textual, especialmente a argumentativa, o que pode implicar em mudanças tanto para quem aprende, quanto para quem ensina.

## A METODOLOGIA

O estudo foi realizado em uma escola municipal pública situada no município de Cantanhede – MA, na qual a autora atuava como professora de Língua Portuguesa, e teve como sujeitos 29 alunos do 9º ano.

A pesquisa se caracteriza como descritiva, pois apresenta os impactos da gamificação na habilidade escrita de argumentar. Para que a descrição ocorresse de maneira detalhada, foram considerados como *corpus* 39 comentários argumentativos produzidos pelos alunos, sendo 17 provenientes das aulas com metodologia tradicional e 22 das aulas gamificadas. Também foram analisadas as informações sobre a motivação dos alunos, provenientes de cinco quadros de autoavaliação aplicados em etapas da proposta gamificada.

Do ponto de vista de sua abordagem, caracteriza-se como qualitativa, visto que, conforme Minayo (2009), contempla-se o universo dos significados, dos motivos e das atitudes, interpretando-se os dados dentro e a partir da realidade vivida. Sendo assim, para avaliar e interpretar as produções textuais, foram considerados critérios que compuseram rubricas, sendo eles: I. Ponto de vista; II. Presença dos argumentos; III. Elaboração de argumento; IV. Adequação dos argumentos à tipologia da qual fazem parte; V. Relação entre os argumentos; VI. Relação entre argumento e ponto de vista; VII. Adequação do argumento ao objetivo pretendido; VIII. Adequação do texto argumentativo ao gênero textual; e IX. Desenvolvimento da sequência argumentativa.

Com base nos procedimentos técnicos utilizados, trata-se de uma pesquisa-aplicação que se caracteriza por ser teoricamente orientada, aplicada, colaborativa, fundamentalmente responsiva e interativa (Lima; Souza, 2022). Considerando o exposto, este trabalho é embasado nas teorias de Kapp (2012), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Keller (1987), cujos fundamentos ajudaram na elaboração de uma intervenção de proposta gamificada aplicada no campo de pesquisa, com o objetivo

de minimizar ou solucionar as deficiências com relação à capacidade de produzir textos argumentativos. Todas as etapas da intervenção contaram com a colaboração dos alunos sujeitos da pesquisa.

Por não apresentar distribuição aleatória, nem grupo de controle, a pesquisa foi delimitada com *design* quase experimental. Nesse sentido, tanto as aulas da etapa tradicional quanto as da etapa gamificada foram aplicadas na mesma turma de 9º ano, mantendo-se, portanto, os mesmos sujeitos. Gil (2008) explica que, no quase experimento, perde-se a capacidade de controlar rigorosamente o que ocorre a quem. No entanto, é possível observar o que ocorre (melhora, piora ou permanece em um critério avaliativo), quando ocorre (a partir do emprego de estratégias ou de atividades específicas), a quem ocorre (à maior ou menor parte dos sujeitos), tornando-se possível, de alguma forma, a análise de relações causa-efeito (os impactos da gamificação na argumentação).

Na análise dos dados foram considerados quatro momentos: o da construção do perfil dos sujeitos, o das aulas com metodologia tradicional, o das aulas gamificadas e o de comparação das produções textuais.

Para a realização do primeiro, foi aplicado a 27 alunos um questionário sociodemográfico composto majoritariamente por questões fechadas e de múltipla escolha, enfatizando o aspecto social, as preferências de aula e a experiência com jogos. Conforme os tópicos abordados, os dados foram organizados em 3 quadros, cada um com duas colunas: uma com a descrição das alternativas escolhidas e a outra com a quantidade de alunos correspondente. A interpretação dos dados se deu no sentido de correlacioná-los com a realidade própria dos alunos. Contudo, algumas informações, especialmente aquelas referentes à aula e aos jogos, foram relacionadas com os dados coletados durante a proposta gamificada.

Do momento de aulas tradicionais, foram analisadas 20 atividades escritas aplicadas para verificar se as características dos argumentos ensinados foram assimiladas pelos alunos. A atividade foi composta por duas questões. Ao organizar suas respostas em um quadro, cada questão foi transformada em uma categoria. À primeira, atribuíram-se as possibilidades de “sim”, “não” e “parcialmente”. Já à segunda atribuíram-se as possibilidades de “sim”, “não” e uma coluna para observações. Nessa etapa, também foram consideradas 17 produções textuais,

avaliadas por meio de rubricas, constituídas pelos nove critérios expostos anteriormente, que se associavam aos níveis “excelente”, “regular” e “insuficiente”. Os resultados foram organizados em uma tabela, de modo a evidenciar a quantidade de textos presentes por nível em cada critério. Esse resultado quantitativo foi utilizado para demonstrar conclusões mais gerais inicialmente, que serviram de base para considerações mais específicas a partir de fragmentos e íntegras de textos.

Das aulas gamificadas, os primeiros dados extraídos dizem respeito à motivação, que foi medida a partir de dois quadros de autoavaliação: um para a motivação inicial e o outro para motivação contínua. Tais níveis de motivação eram representados por uma quantidade de *emojis*. Assim, as respostas foram organizadas em tabelas e transformadas em gráficos individuais de cada etapa, permitindo comparações e análise dos fatores que contribuíram para a predominância, aumento ou baixa dos níveis. Com a média da motivação de cada etapa, pôde-se construir a curva do interesse e compreender como a motivação variou ao longo da proposta.

Nesse terceiro momento, também foram analisadas 29 respostas ao questionário de avaliação da proposta e do próprio desempenho, estruturado em 8 afirmações que versavam sobre o desempenho individual do aluno e sobre a contribuição da proposta para o aprendizado. Os resultados foram alocados em um gráfico de barras, de modo a evidenciar a quantidade de pessoas concordantes ou discordantes das afirmações. A partir do quantitativo, traçaram-se algumas interpretações.

No último momento, foram avaliados 23 comentários argumentativos provenientes da etapa gamificada, sendo o mesmo quadro de rubricas da etapa tradicional. Os resultados foram organizados em uma tabela, que evidenciou em cada nível o percentual de textos tanto da etapa gamificada quanto da etapa tradicional. Isso permitiu estabelecer comparações entre os dois momentos, detalhando em quais critérios os alunos obtiveram avanço, mantiveram-se ou regrediram.

## **A PROPOSTA GAMIFICADA**

Na elaboração da proposta foram consideradas, de modo prioritário, a argumentação e a gamificação e, de modo subsidiário, o modelo ARCS de Keller (1987).

No contexto da argumentação, optou-se por focar os tipos de argumentos, por serem essenciais na construção do texto argumentativo. Nesse sentido, levaram-se em consideração os argumentos quase-lógicos, os baseados na estrutura do real e os que fundamentam a estrutura do real (Perelman; Obrechts-Tyteca, 2005). Desses, foram selecionados os argumentos de autoridade, de comparação e de exemplificação, por apresentarem uma recorrência significativa em textos argumentativo-dissertativos, como comprovam as pesquisas de Oliveira e Lima (2021), Prieto (2021) e Ferreira e Júnior (2021).

No que tange à gamificação, buscou-se apoio nas seguintes características dos games apresentadas por Kapp (2012): 1. Abstração de conceitos e realidade; 2. Metas; 3. Regras; 4. Conflito, competição e cooperação; 5. Tempo; 4. Estruturas de recompensa; 5. *Feedback*; 6. Níveis; 7. *Storytelling*; 9. Jornada do herói; 10. Curva de interesse. 11. Estética; e, 12. Repetição.

Um dos aspectos que faz com que o jogador se mantenha por muito tempo atrelado a um game é sua capacidade de manter a motivação. Dessa forma, inseriu-se o modelo ARCS de Keller (1987), que orienta maneiras de estender a motivação de alunos durante a realização de uma tarefa. Considerou-se, na proposta, as quatro estratégias desenvolvidas no modelo: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação.

As atividades da proposta gamificada tiveram como pano de fundo a plataforma *Instagram*, temática que compôs o *storytelling*. Assim, a meta perseguida pelos alunos foi se tornarem *digital influencers* e, para tanto, passaram por etapas, nas quais cumpriram ações e desafios. Essa sequência de aventuras construiu a jornada do herói pela qual os alunos percorreram.

As ações, missões e desafios realizados pelos alunos não foram feitos diretamente na plataforma *Instagram*, mas sim de maneira analógica (abstração de conceitos e realidade): o *layout* do perfil e a área “Explorar” foram projetados em papel *couchê* e os alunos preencheram os itens, como nome, biografia, ícone etc. Os alunos se apropriaram de conceitos típicos da esfera do *Instagram*, como curtir, compartilhar, postar, etc., sem necessariamente fazê-los na própria plataforma.

O clima de conflito e competição foi construído pela formação de equipes com perfis distintos; a cada uma delas foi atribuído um nicho específico: a) moda e *make*, b) animais e pets, c) turismo e d) exercício físico.

O *design* da proposta foi composto por reuniões e *challenges*. Nesse sentido, a reunião de preparação, em que se introduziu a proposta, foi criada com o intuito de demonstrar o valor presente do conteúdo e sua utilidade futura, como também de apresentar o *storytelling* da proposta gamificada. Logo após essa reunião, aconteceram as reuniões estratégicas, elaboradas para que os alunos conhecessem e se aprofundassem sobre o tipo de argumento que iriam desenvolver. Cada uma foi composta por duas missões e sucedida de um *challenge*, que era o grande desafio para o qual as equipes se preparavam. Ao todo, ocorreram 1 reunião de preparação, 4 reuniões estratégicas e 4 *challenges*.

Ao passarem pelas etapas, as equipes acumularam dois tipos de recompensas: seguidores e “*Supercoins*”, moeda ficcional adotada pela proposta. Dessa forma, a equipe cujo *Instagram* acumulou mais seguidores ganhou uma festa em comemoração por, finalmente, terem seus membros se tornado *digital influencers*. Além disso, todos os alunos puderam utilizar suas “*Supercoins*” para comprar itens como acessórios eletrônicos e materiais de papelaria na loja da sala.

A divisão da proposta em etapas foi pensada para gerar a sensação de progressão de níveis, assim, partiu-se de atividades mais simples até a mais difícil, representada pela produção do comentário argumentativo. Tal progressão também ajudou a estabelecer a curva do interesse, que é conceituado por Kapp (2012, p. 45, tradução própria) como “o fluxo e a sequência de eventos que ocorrem ao longo do tempo que mantém o interesse do jogador”. Desse modo, um ponto crucial para a manutenção do interesse foi a utilização das estratégias do modelo ARCS para manter a atenção, demonstrar ao aprendiz o motivo pelo qual o conteúdo estudado é necessário (relevância), criar relação do aprendiz com o sucesso (confiança) e promover a percepção do aprendiz de que ele adquiriu habilidades e, de fato, as usa (satisfação).

Outros recursos também compuseram a estética, considerada por Kapp (2012) o visual do jogo, como: quadros de autoavaliação, nos quais os alunos informavam o nível de motivação ao fim de etapas programadas, e *leaderboards*, que mantinham os

membros das equipes a par da quantidade de seguidores e de dinheiro que acumulavam; *cards* de orientação, que simulavam os recursos “salvo” e “cancelado”; portanto, assinalavam aos alunos aquilo que era ou não permitido fazer.

Os instrumentos de *feedback* e o envio da recompensa também aludiam ao *Instagram*, como por exemplo, a placa “Compartilha”, utilizada para pedir ajuda do professor, e a “*direct message*”, mensagem representada por envelope de carta que continha a quantidade de seguidores obtidos ao fim da atividade; durante os *challenges*, o repasse das regras sofria variabilidade, ora apresentadas em forma de *stories*, ora em forma de *reels*, comentários e *hashtags*; além disso, priorizou-se a utilização de gêneros textuais geralmente encontrados na rede social, como *posts*, comentários, *publiposts*, dentre outros.

Por fim, as equipes tiveram o benefício do “*replay*” ou “fazer de novo”. Nesse sentido, os alunos, com base nos *feedbacks* recebidos, puderam revisar, discutir e refazer algumas atividades. A seguir são detalhados os resultados obtidos ao longo das intervenções.

## RESULTADOS

Os primeiros resultados advieram do questionário socioeconômico, que contou com 27 respondentes e ajudou a traçar o perfil dos alunos. Do ponto de vista social, trata-se de estudantes entre 13 e 16 anos, majoritariamente de famílias pobres, residentes na área urbana de Cantanhede e com trajetória escolar marcada pelo ensino público. Acerca de suas preferências de aula, os alunos demonstraram uma concepção tradicional de ensino, que não se relaciona, contudo, com a maneira com a qual dizem aprender, mais próxima do aspecto prático do que teórico. No que se refere à experiência com jogos, apesar de possuírem contato com eles, os discentes disseram não jogar com frequência. Além disso, não foram expostos, ao longo de sua trajetória escolar, de forma recorrente, a situações com jogos voltados para a aprendizagem.

Adentrando ao momento tradicional, ressalta-se que o termo é aqui assumido sob a perspectiva de Libâneo (2012) e Saviani (2011) e, portanto, não implica ausência de participação dos alunos, mas construção de uma sequência de ensino

que parte, essencialmente, do professor e que se vale de recursos consolidados e amplamente utilizados em aulas para garantir que o conhecimento seja memorizado pelos alunos. Assim, foram realizadas 3 aulas, que tiveram como objetos de conhecimento a argumentação os argumentos de autoridade, comparação e exemplificação e o gênero textual “comentário argumentativo”.

Na primeira aula, discutiu-se o conceito de argumentação, sendo também apresentados os tipos de argumentos. Já na segunda, os alunos realizaram uma atividade escrita com o intuito de averiguar se o conteúdo foi, de fato, compreendido. Por fim, na terceira aula, os alunos puderam elaborar um comentário argumentativo motivado por um *post* no *Instagram*.

As repostas obtidas com a atividade escrita foram sistematizadas a partir de duas categorias, que dizem respeito às questões que compuseram a atividade: na primeira, o aluno precisava identificar o tipo de argumento utilizado com base em exemplos retirados de reportagens; já na segunda, deveria demonstrar que compreendeu o que caracteriza um argumento de autoridade, escolhendo o argumento adequado dentre os apresentados.

Assim, 17 alunos foram capazes de identificar corretamente o tipo de argumento utilizado em cada alternativa, o que demonstra que eles conseguiram captar a diferença entre os três tipos estudados; 2 não conseguiram fazer essa identificação, e 1 a fez parcialmente. No entanto, ao passar para a segunda questão, na qual os alunos tinham que se posicionar, escolhendo entre dois argumentos e justificar sua escolha, a maior parte (12) conseguiu caracterizar um argumento de autoridade, porém houve um aumento considerável na quantidade de erros (8), o que pode estar relacionado ao caráter mais discursivo e interpretativo da questão.

Dessa maneira, infere-se que o método expositivo se mostrou efetivo para identificar informações explícitas no texto. No entanto, quando foi necessário desenvolver habilidades mais complexas como inferir, comparar e justificar, a exposição pareceu encontrar um limite, o que aponta para a conclusão de que a ação denominada pelo senso comum como “assistir à aula” não é, por si só, suficiente para dar conta de atividades que possuem um grau de dificuldade maior.

Para a produção textual, os alunos precisaram utilizar os três tipos de argumentos estudados nas últimas aulas, visando convencer o prefeito da cidade

onde moram a instalar aparelhos de ar-condicionado na escola em que estudam. Ao todo, foram produzidos 17 textos, avaliados conforme critérios estabelecidos em rubricas. A tabela abaixo evidencia a quantidade de textos em cada critério, mostrando em qual deles o desempenho dos alunos foi melhor, pior ou intermediário. Em alguns critérios há uma subdivisão nos níveis regular e insuficiente, indicando a necessidade de estruturar dois cenários, assim, há duas rubricas que apontam para situações diferentes.

**Tabela 1 – Quantidade de textos por níveis em cada critério.**

<b>Crítérios</b>	<b>Excelente</b>	<b>Regular</b>		<b>Insuficiente</b>	
I. Ponto de vista	4	4		9	
II. Presença dos argumentos	1	5		11	
III. Elaboração de argumento.		Opção 1	Opção 2	3	
		3	11		
IV. Adequação dos argumentos à tipologia da qual faz parte.		14		Opção 1	Opção 2
					3
V. Relação entre os argumentos.	2	11		Opção 1	Opção 2
				1	3
VI. Relação entre argumento e ponto de vista.		7		Opção1	Opção 2
					10
VII. Adequação do argumento ao objetivo pretendido.		12		5	
VIII. Adequação do texto argumentativo ao gênero textual.	1	12		4	

---

IX. Desenvolvimento da sequência argumentativa.		12	5
---	--	----	---

**Fonte:** elaborada pelas autoras, 2023.

Conforme evidenciado, foram poucos os textos que atingiram níveis de excelência; a maior parte dos textos se encontra em um nível regular, constatado em todos os critérios. Há, também, uma expressiva quantidade de textos em nível insuficiente, chegando a atingir a maioria nos critérios I (ponto de vista), II (presença dos argumentos) e VI (relação entre argumento e ponto de vista). Assim, é pertinente ressaltá-los.

Pode-se afirmar que os alunos demonstraram certa dificuldade em expressar seu ponto de vista, como evidencia o exemplo a seguir:

**Íntegra de texto I:** “@cantanedepref Um absurdo!!! Os alunos esperando ansiosamente essa inovação, mas o prefeito só promete e nada faz. O calor intenso nas salas atrapalham drasticamente o desenvolvimento deles, de acordo com os professores. Além de que, muitas escolas do município já possuem esse recurso, por que só o Hildo que não? É bem comum ver cidade com escolas bem estruturadas com a educação lá em cima!!! Molecagem hein @zémartinhokabão, vamos tomar algumas providências em relação a isso, só mais um passo para “reconstruindo nossa cidade.”

O autor direciona, na introdução, uma crítica ao destinatário do comentário e prossegue tentando estruturar argumentos de autoridade e comparação, concluindo o comentário com uma solicitação. É notório que o autor assume um posicionamento favorável à instalação dos aparelhos de ar-condicionado na escola e que isso pode, inclusive, trazer benefícios à educação, no entanto, em nenhum momento, ele consegue elaborar objetivamente seu ponto de vista, não deixando claro o que pensa sobre o assunto.

O critério II, que reporta à presença dos argumentos no texto, foi o campeão de avaliações insuficientes, o que quer dizer que na maior parte dos textos houve apenas um ou nenhum dos três argumentos solicitados. De modo ilustrativo, consideremos a íntegra de texto em II:

**Íntegra do texto II:** “A escola precisa de melhoras, precisamos de um ar-condicionar nas salas, por conta que o calor não ajuda no aprendizado de nós alunos, nosso município ter um destaque escolas arrumadas, ótimos professores que já temos em sala de aula. A situação da escola Hildo Oliveira Rocha não está nada boa, os ventiladores estão quase caindo e toda eze ajeita mas se um dia acontecer um acidente, do ventilados cair em cima da cabeça de algum aluno, então um ar-condicionado ajudaria muito a nossa escola.”.

No texto II, a introdução tem o seu entendimento prejudicado pela falta de recursos coesivos, mesmo assim, fica evidente, logo no início, o ponto de vista do autor. Embora assumindo uma tese, o autor não conseguiu desenvolver nenhum dos argumentos solicitados, usando um argumento hipotético, que se baseia na suposição de que os ventiladores podem cair e machucar algum aluno, por isso, convém trocá-los por um ar-condicionado.

Com relação ao critério VI, os dados evidenciam uma acentuada divisão entre os níveis regular e insuficiente, sendo o último integrado por dois cenários, no entanto nenhum texto preencheu a opção 1 (a mais favorável). Dessa forma, os textos avaliados como insuficientes não conseguiram relacionar o(s) argumento(s) utilizado(s) ao ponto de vista porque este não se encontra explícito no texto. É o caso do texto III:

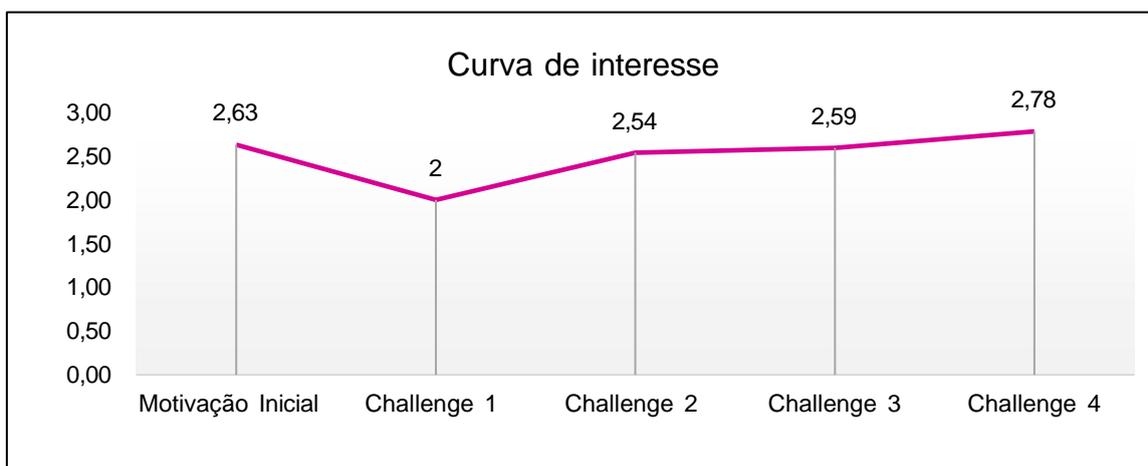
Prefeito de Cantanhede maralhão alunos e professores se reclama da Escola M<sup>a</sup> Hildo oliveira por conta da mal estrutura da Sala que estão Sem recusos e os aluno e professores reclama dos estados do Ventirado e das cadeira mesas que esta em mal condição e por conta nois da Escola H.O.R. queremos que a prefeitura de Cantanhede faça uma reforma na escola e tambem coloque arcondicionaria nas Sala por conta do calor que faz por conta dos Ventiradores que estão demanterados.

Há uma solicitação por parte do autor para que aconteça uma reforma na escola com a colocação de aparelhos de ar-condicionado, no entanto o texto é estruturado em uma base argumentativa frágil, dificultando até mesmo perceber a presença da argumentação, que é elaborada considerando as queixas de alunos e professores e o estado da mobília. Nesse sentido, o autor não conseguiu elaborar uma tese e nem construir argumentos, apesar de demonstrar um posicionamento favorável à instalação dos aparelhos.

Por sua vez, o momento gamificado foi composto por 17 aulas. Dentre 34 alunos da turma, 3 foram excluídos da pesquisa por falta de assiduidade, e apenas 2 optaram por não se voluntariar. Os primeiros resultados advindos dessa etapa se referem à

motivação, dessa forma o gráfico 1 a seguir sintetiza a “Curva do interesse” dos alunos ao longo da gamificação:

**Gráfico 1 – Demonstração da curva de interesse ao longo da proposta gamificada**



**Fonte:** elaborado pelas autoras (2023).

Para gerar a curva evidenciada pelo gráfico, foi calculada a média de cada autoavaliação, obtendo-se, assim, os valores acima de cada ponto na linha. Conforme os dados, a motivação inicial atingiu um valor bem próximo do máximo, o que, por um lado, demonstra que a reunião de preparação cumpriu a função de promover relevância ao conteúdo e gerar motivação nos alunos, mas, por outro, indica dificuldade em manter constância nesse valor e superá-lo.

No primeiro desafio, a motivação teve uma brusca queda, que pode ser justificada pelo fato de esse ter sido o primeiro contato dos alunos com o sentimento de frustração. A partir disso fez-se necessário rever os pontos problemáticos da instrução, como preceituado por Kapp (2012), o que culminou no ajustamento de recompensas, na melhor explicitação das regras, entrega imediata dos materiais necessários para desenvolver as missões e *challenges* e reforço positivo mais veemente.

As medidas descritas se mostraram adequadas, tendo em vista que houve um aumento no segundo *challenge* e, a partir de então, a motivação continuou subindo gradativamente até o último desafio. Esse aumento constante era um efeito desejado

pela proposta, de acordo com Kapp (2012), constituindo um indicativo de que a experiência de aprendizagem foi bem elaborada e cuidadosamente sequenciada.

Após o último desafio, 29 alunos avaliaram a proposta e o próprio desempenho. Foram feitas 8 afirmações em voz alta, às quais os alunos atribuíram concordância ou discordância. A afirmação número 1 recebeu 4 “nãos”, reportando que esses alunos não se sentiram suficientemente engajados. Já as afirmações 3, 5 e 8 obtiveram 3 respostas negativas cada uma, indicando dificuldade no trabalho em equipe, em compreender o conteúdo com mais facilidade e na melhora na escrita de argumentos. Já as afirmações 2 e 7 tiveram apenas 1 resposta “não” cada uma; sendo assim, esses alunos consideraram que não foram mais participativos e ativos do que o de costume e que não notaram melhora na capacidade de desenvolver argumentos. A afirmação 6 obteve unanimidade entre os alunos, que indicaram ter aprendido o que é argumentar e os tipos de argumentos estudados. Pelo exposto, houve predominância do “sim” em todos os quesitos, evidenciando que a maior parte fez uma avaliação positiva da experiência.

Para averiguar como a gamificação impactou a produção escrita de argumentos, os resultados foram organizados na tabela 2. Nela G se refere à gamificação e T à aula tradicional; além disso, as opções 1 e 2, presentes em alguns critérios, evidenciam que há a ocorrência de dois cenários possíveis dentro de um mesmo nível.

**Tabela 2 – Quantidade de textos pós-gamificação comparada aos da etapa tradicional**

<b>Critérios</b>	<b>Excelente</b>	<b>Regular</b>		<b>Insuficiente</b>
I. Ponto de vista	G: 21(91,30%) T: 4 (23,53%)	G: 1(4,35%) T: 4 (23,53%)		G: 1(4,35%) T: 9 (52,94%)
II. Presença dos argumentos	G: 2 (8,70%) T: 1 (5,88%)	G: 7(30,43%) T: 5 (29,41%)		G: 14(60,87) T: 11 (64,71%)
III. Elaboração de argumento	G: 0 T: 0	Opção 1	G: 8 (34,78%) T: 3 (17,65%)	G: 3(13,04) T: 3 (17,65%)

		Opção 2	G: 12 (52,17%) T: 11 (64,70%)	
IV. Adequação dos argumentos à tipologia da qual faz parte	G: 7(30,43%) T: 0	G: 13(56,52%) T: 14 (82,35%)	Opção 1	G: 1 (4,35%) T: 1 (5,88%)
			Opção 2	G: 3 (13,04%) T: 3 (17,65%)
V. Relação entre os argumentos	G: 5(21,74%) T: 2 (11,76%)	G: 14(60,87%) T: 11 (64,71%)	Opção 1	
			Opção 2	G: 3(13,04%) T: 3 (17,65%)
VI. Relação entre argumento e ponto de vista	G: 11(47,83%) T: 0	G: 10(43,48%) T: 7 (41,18%)	Opção1	
			Opção 2	G: 2(8,69%) T: 10 (58,82%)
VII. Adequação do argumento ao objetivo pretendido	G: 7(30,43%) T: 0	G: 14(60,87%) T: 12 (70,59%)	G: 2 (8,70%) T: 5 (29,41%)	
VIII. Adequação do texto argumentativo ao gênero textual.	G: 7(30,43%) T: 1 (5,88%)	G: 16(69,57%) T: 12 (70,59%)	G: 0 T: 4 (23,53%)	

IX. Desenvolvimento da sequência argumentativa.	G: 2 (8,69%) T: 0	G: 20 (86,96%) T: 12 (70,59%)	G: 1 (4,35%) T: 5 (29,41%)
--	----------------------	----------------------------------	-------------------------------

**Fonte:** elaborada pelas autoras, 2023.

Nessa etapa, foram produzidos 23 comentários argumentativos. Cada aluno produziu seu comentário a partir de uma tese atribuída à sua equipe, sendo elas: “Corpos gordos não são doentes”, “Mulheres não devem viajar sozinhas”, “Precisamos do veganismo para uma sociedade mais humana e saudável” e “Mulher que usa roupa curta é vulgar”.

Nota-se que o número de produções foi superior ao do momento tradicional. Apenas 11 autores, dentre os 17 presentes no momento tradicional, também participaram da etapa final da gamificação; sendo assim, a comparação foi estabelecida levando em conta essas 11 produções, sendo as demais utilizadas de modo complementar.

Dessa forma, para fins de análise, as quantidades foram convertidas em percentuais. De modo geral, observa-se que houve um aumento no nível excelente em 8 dos 9 critérios. A maior parte dos textos ainda continua em um nível regular; em contrapartida, há menos textos avaliados como insuficientes, o que demonstra melhora na produção.

O avanço mais significativo das produções ocorreu no critério I, o que indica que, após a gamificação, os alunos conseguiram expressar com mais clareza o seu ponto de vista, como evidenciam os seguintes excertos:

**Excerto I:** Primeira produção – Não conseguiu expressar um ponto de vista.

Segunda produção – “Pessoa gordas não são doentes mais por causa da obesidade, Podem ter várias complicações [...]”

**Excerto III:** Primeira produção – Não conseguiu expressar um ponto de vista.

Segunda produção – “Meu ponto de vista é que pessoas que comem carne costumam a serem mais fortes cheio de nutrientes, prevenindo de algumas doenças.”

Esses excertos evidenciam autores que saíram do nível insuficiente para o excelente. Isso quer dizer que, na primeira produção, mesmo assumindo um

posicionamento, não conseguiram formular e expor de forma clara uma tese. Por outro lado, na segunda produção, observou-se que os autores não só conseguiram formular uma tese, como também a expuseram objetivamente, uma vez que ela é evidenciada logo na introdução do comentário argumentativo, estratégia recomendada por Koch e Elias (2018).

O segundo critério mais exitoso para os alunos foi o VI, que revela a comparação dos dados percentuais. Nele, 47,83% dos textos pós-gamificação estão concentrados no nível excelente e apenas 8,69% no segundo cenário do nível insuficiente. Em relação à primeira etapa, a maior parte dos textos estava no cenário 2 do nível insuficiente, e o restante avaliado como regular. Entende-se que essa drástica mudança foi impulsionada pelo desempenho excelente no critério I, pois, conseguindo explicitar melhor o ponto de vista, os alunos passaram a elaborar argumentos mais condizentes com ele. A seguir, esses dois aspectos são destacados, considerando as produções de um mesmo autor:

**Primeira produção:**

Ponto de vista: "... deve ter o direito de ser climatizada também pois isso pode até ajudar no desenvolvimento dos alunos, pois o ambiente irá ficar agradável."

Argumento: "É bem ruim ver que quase todas as escolas estão sendo reestruturada e apenas a sua que não!"

**Segunda produção:**

Ponto de vista: "Nenhuma roupa que seja curta, colada ou longa como mini saias e vestidos curtos e colados. Não define ninguém! Até porque é apenas pedaços de panos que usamos para não andarmos nus."

Argumentos: "Os homens por sua vez tentam usar as vestimenta como justificativa de assédio fazendo com que "83% das mulheres evitam usar certos tipos de roupas para evitar assédio." (1) "É correto afirmar também que há um tipo de desigualdade nesse assunto, justamente pelo fato que qualquer homem pode andar sem camisa por aí, enquanto a mulher é injustamente julgada por usar um simples cropped." (2)

Na primeira produção, o autor tenta estabelecer uma comparação entre a própria escola e as demais, porém ela não fica clara, pois não se evidencia a quais outras escolas se refere e do que se trata com o termo "reestruturação". Não há, portanto, desenvolvimento suficiente no argumento para se fazer uma relação mais completa com a tese, que menciona impactos no desenvolvimento dos alunos; esse aspecto é ignorado pelo autor, que se atém, somente, ao estrutural. Dessa forma, a produção foi julgada regular neste critério, tendo em vista que o autor não conseguiu estabelecer uma correlação inteira entre argumento e ponto de vista.

Ao produzir o segundo texto, o autor consegue associar à tese mais argumentos, que são mais bem apresentados e desenvolvidos. Nota-se que, na tese, o autor menciona que ninguém pode ser definido pela roupa e desenvolve essa ideia ao associá-la com os casos de assédios sofridos por mulheres que, pode-se inferir, são normalmente definidas como “indecentes”. Ao estabelecer relação com a realidade masculina, o autor conecta tais definições ao julgamento recebido por parte da sociedade. Dessa forma, por todos os argumentos estarem associados ao ponto de vista, o texto foi considerado como excelente no critério.

Conforme a Tabela 2, o critério VII também aponta para um cenário positivo, já que os textos preencheram os níveis de um modo mais uniforme, ficando a maior parte concentrada no nível regular. Contudo, o nível excelente, que antes não comportava nenhum texto, passou a ser responsável por pouco mais de 30% deles depois da gamificação. Assim, os argumentos mostraram um grau de relevância maior do que os formulados na primeira produção. Apenas 2 textos contiveram informações irrelevantes, com baixo ou nenhum potencial persuasivo.

O critério VIII, conforme a Tabela 2, foi o único em que não houve textos avaliados como insuficientes, pois a distribuição se deu entre os níveis regular e excelente, sendo o percentual neste quase seis vezes maior do que o obtido na etapa 1. Nesse sentido, destacam-se as produções de um mesmo autor:

**Primeira produção:**

“@cantanhedepref, uma falta de respeito com os alunos e funcionários que estão diariamente naquele local!! Podemos ver que muitas escolas no município estão havendo reformas e sendo climatizadas, e porque só a escola Hildo Oliveira não? Além de que uma escola climatizada vai trazer vários benefícios para os alunos, como já foi retratado por professores que trabalham lá. Temos visto diariamente que escolas bem estruturadas vem se destacando muito! Alô, @zémartinhokabão, vamos resolver logo isso, só é mais passo para “reconstruindo a nossa cidade!”

**Segunda produção:**

“Comentários do tipo: “roupa curta é vulgar”, é bem comum na sociedade em que vivemos. Entretanto nenhuma saia curta, short curto, blusa curta, vai definir quem você é, muito menos seu caráter.

O modo em que nos vertimos não é culpa para sofrermos assédios ou abusos. De acordo com a pesquisa Retratos da Sociedade Brasileira – Segurança Pública, da CNI, diz que 27% das pessoas mudaram o modo de se vestir em 2016 para reduzir o risco de assalto ou assédios. Portanto isso é muito triste, pois toda mulher deve se sentir segura por onde passa. #roupa não é justificativa”

Na primeira produção, o autor inicia demonstrando indignação com a atitude do prefeito, acusando-o de ser desrespeitoso; no final, ainda utiliza de ironia para poder exigir agilidade na resolução do conflito. Já na segunda, apesar de ser incisivo na tese, ele a contextualiza brevemente e demonstra com dados que as pessoas alteram o modo de se vestir por causa de assaltos ou assédios, finalizando com uma afirmação totalmente subjetiva, porém mais condizente com o objetivo de persuadir.

Por terem compreendido que a persuasão precisa fazer sentido para quem a lê e, para isso, não pode correr o risco de cair no descrédito, os alunos utilizaram uma linguagem de tom mais formal, focada mais em apresentar dados do que em protestar, o que impactou em suas escolhas lexicais.

## CONCLUSÕES

Pode-se afirmar que alunos submetidos à gamificação melhoram sua argumentação escrita em relação àqueles ensinados por métodos tradicionais. Nesse sentido, foram constatados avanços na elaboração e explicitação do ponto de vista, na construção de argumentos de estrutura completa, ou seja, com premissas e conclusões, na relação entre os argumentos elaborados e o ponto de vista assumido, assim como na escolha lexical e de informações, de modo a aumentar a força persuasiva do texto. Isso evidencia que a gamificação promove, de fato, aprendizagem, e pode ser viabilizadora do currículo escolar.

Por ser um eixo complexo, a produção textual apresenta grande probabilidade de ser desfavorecida em sala de aula. Nesse cenário, a gamificação se mostrou viável de ser aplicada na educação básica pública e adequada para tornar a atividade de produzir textos mais interessante, uma vez que contribui para que a aprendizagem aconteça de modo menos estático e mais situado.

Confirmou-se que a gamificação aumenta significativamente a motivação dos alunos e isso resulta em foco e engajamento. No entanto, para que o nível de motivação se mantenha alto e estável, é necessário que a metodologia seja constantemente ajustada; nesse sentido, a utilização de estratégias subsidiárias, tal como o modelo ARCS usado na proposta, se mostrou eficaz para promover essa estabilidade.

Tópicos como os articuladores textuais, progressão textual e temática não foram objeto de aprofundamento da proposta, além disso os alunos não tiveram oportunidade de reescrever o texto com base nos critérios avaliados. Assim, visualiza-se uma possibilidade de adaptação e/ou extensão da proposta, de modo que contemple tais conteúdos, o que poderá gerar resultados ainda melhores do que os evidenciados, uma vez que a capacidade argumentativa será aprimorada.

Destaca-se, por fim, que a pesquisa já produziu impactos na comunidade escolar na qual foi desenvolvida, à medida que conseguiu atrair outros alunos além dos sujeitos participantes e estimular professores de outras áreas de ensino a considerar a gamificação como uma opção metodológica, inserindo-a de modo gradual em suas aulas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARISTÓTELES. **A retórica**. Tradução: Edson Bini. 1. ed. São Paulo: Edipro, 2019.

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

DAROS, T. Por que inovar na educação?. *In*: CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERREIRA, L; JÚNIOR, J. O. da S. G. Análise das técnicas argumentativas nos textos dissertativo-argumentativos dos alunos do curso de redação PROENEM (UNILAB). **Revista ELO**, v.10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21284/elo.v10i.11702>. Acesso em: 04 ago. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco, CA: Pfeiffer and Company, 2012.

KELLER, J. M. Development And use of the ARCS model of instructional design. **Journal of Instructional Development**, v. 10, n. 3, p. 2-10, 1987. Disponível em: <https://ocw.tudelft.nl/wp-content/uploads/Development-and-Use-of-the-ARCS-Model-of-Instructional-Design.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia tradicional**: notas introdutórias. [S. l.: s. n.], 2012.

Disponível em:

<https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

LIMA, E. S. de; SOUZA, T. O. P. de. A pesquisa-aplicação e suas contribuições para a área da educação. **Conexões – Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v.16, p. 01-07, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21439/conexoes.v16i0.2243>. Acesso em: mar. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

OLIVEIRA, F. C. C. de; LIMA, E. P. de. A perspectiva retórico-argumentativa na redação do Enem. **Revista Letras**, Curitiba, v. 23, n. 41, p. 27-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/12933/8387>. Acesso em: 03 ago. 2022.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Paulista, 2005.

PRIETO, S. L. G. **A escrita argumentativa em redações do ENEM**: um estudo de sequências textuais em interface com os tipos de argumentos. 2021. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

### Sobre as autoras

#### Maria Dayane da Costa Coelho

Mestre em Letras (UESPI), especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UESPI), graduada em Letras – Língua Portuguesa (UEMA), servidora pública municipal – Educação Básica (anos finais).

**Shirlei Marly Alves**

Doutora em Letras/Linguística (UFPE); mestre em Linguística (UFC); especialista em Educação a Distância (UNB); graduada em Letras (UFPI). Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), atuando na Graduação em Letras Português e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, Processos de Leitura e de Escrita, Formação de Professores e Livros Didáticos da Educação Básica. É líder do Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas (LEIA/UESPI). Coordena a Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí (OCLIPI) e a Olimpíada Piauiense de Língua Portuguesa (OLINPI).