

Gamificação na aprendizagem de língua espanhola / *Gamificación en el aprendizaje de lengua española*

*Aline Carolina Ferreira Farias**

Mestre em Pensamiento Español e Iberoamericano pela Universidad Autónoma de Madrid. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora no curso de Letras – Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba.

 <https://orcid.org/0009-0009-9632-6315>

*Luana Bottcher Sbeghen***

Mestre em *Desarrollo Infantil* pela Universidad de La Sabana (Colômbia) e graduada em Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - Brasil).

 <https://orcid.org/0000-0002-4707-5101>

Recebido em: 31 mai. 2023. **Aprovado** em: 06 ago. 2023.

Como citar este artigo:

FARIAS, Aline Carolina Ferreira; SBEGHEN, Luana Bottcher. Gamificação na aprendizagem de língua espanhola. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 114-126, ago. 2023. Doi: 10.5281/zenodo.8302102.

RESUMO

Dentro da perspectiva de uma aprendizagem ativa, focamos, nesse artigo, na gamificação, que se traduz pela aprendizagem por meio de jogos. Como objetivo geral, buscamos refletir sobre a prática de jogos analógicos em aulas de língua espanhola. Partimos do viés analógico porque o jogo no viés digital, ligado à sua necessidade de acesso à internet, ainda não é de acesso para todos, principalmente nas escolas públicas do país. Ao longo deste artigo também responderemos à seguinte pergunta: quais impactos o uso de jogos analógicos oferece na aprendizagem de língua espanhola? Baseados no método qualitativo, nosso principal referencial teórico está baseado em Feuerstein (2014), Moran (2019), Azcoaga (1973) e Lee Sheldon (2012; 2020). Reitera-se nas conclusões a importância da gamificação como metodologia ativa e a reflexão dos diferentes fatores que envolvem o ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Analógico; Aprendizagem; Língua Espanhola; Movimento.

RESUMEN

*

 alinefarias.cf@gmail.com

**

 luanasbeghen@gmail.com

Dentro de la perspectiva de un aprendizaje activo, en este artículo nos enfocamos en la gamificación – que se traduce en el aprendizaje a través de juegos. Como objetivo general, nuestro objetivo es reflexionar sobre la práctica de juegos analógicos en clase de lengua española. Partimos de una perspectiva analógica, dado que los juegos digitales, ligados a su necesidad de acceso a internet, todavía no están al alcance de todos, especialmente en las escuelas públicas del país. En este artículo también contestamos a la siguiente pregunta: ¿qué impacto ofrece el uso de juegos analógicos en el aprendizaje de la lengua española? Basándonos en el método cualitativo, nuestras principales referencias teóricas están fundamentadas en Feuerstein (2014), Moran (2019), Azcoaga (1973) y Lee Sheldon (2012; 2020). En las conclusiones se reitera la importancia de la utilización de los juegos como metodología activa en la educación y de la reflexión sobre los diferentes factores que conlleva la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil.

PALABRAS-CLAVE: Gamificación; Analógico; Aprendizaje; Lengua Española; Movimiento.

1 Introdução

“Meu pai olhava para mim e dizia: ‘O vento não sopra, ele é a própria viração’, e tudo aquilo fazia sentido. ‘Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida’, ele tentava me ensinar.” (VIEIRA JÚNIOR, em *Torto Arado*, 2019, p. 99). Essa frase do escritor Itamar Vieira Júnior nos mostra a relação direta entre movimento e vida: o viver requer intrinsecamente o movimento. E se aprender é uma condição humana para existência, o movimento também se faz necessário no processo de aprendizagem. Esses movimentos de aprendizagem podem se dar pela observação/repetição de gestos, palavras e comportamentos, por meio da pesquisa, por meio de perguntas, etc.

Uma ferramenta didática aplicada à aprendizagem e que implica uma potencialidade do movimento é o jogo, inicialmente utilizados para fins de ócio, mas, posteriormente, vistos como potencializadores de aprendizagens em diversas áreas do conhecimento pelo seu desenho interativo e sua capacidade para ativar a hiperatenção.

Considerando essa importância, esse artigo tem como objetivo geral refletir sobre a prática de jogos analógicos em aulas de língua espanhola. Se toma o jogo sob viés analógico porque o jogo em meios digitais ainda não está disponível para todos, dado que o acesso à internet, principalmente na maior parte das escolas públicas do país, se caracteriza como limitado ou inexistente. Neste contexto, norteia-se essa discussão através dos impactos que oferecem o uso de jogos analógicos na aprendizagem de língua espanhola,

Sob essa perspectiva, nas próximas páginas, abordaremos os princípios da aprendizagem ativa, a relevância do trabalho em grupo, assim como as bases neurológicas

responsáveis pela aprendizagem, e quais intrinsecamente se relacionam quando jogamos. Finalizaremos com o *design* de uma experiência de gamificação analógica validado através de um estudo de caso (SBEGHEN, 2021).

2 Gamificação: história e bases neurológicas de aprendizagem

O jogo como metodologia ativa na educação ganhou força no campo pedagógico no Brasil apenas nos últimos 15 anos, tornando todos aqueles que o aplicam em sala de aula, pioneiros em suas experiências. É importante esclarecer a diferença entre o GBL (*Game Based Learning*, ou em sua tradução, aprendizagem baseada em jogos) da Gamificação, dado que o primeiro utiliza jogos já existentes - cujo objetivo inicial não necessariamente era educativo, como o Minecraft, por exemplo - e o segundo utiliza a mecânica dos jogos, ou seja seu funcionamento aplicado a diferentes contextos (laborais, educativos, entre outros).

O GBL conta com uma história muito mais antiga que sua prima, a gamificação: encontram-se referenciais teóricos de grandes autores como Huizinga desde 1955, o qual fala da importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Neste meio tempo, experiências esporádicas tanto no meio digital quanto no analógico foram aplicadas mas não necessariamente estudadas, o que nos leva ao professor Lee Sheldon (2012) com a publicação de “*The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*”, onde explica a criação de sua metodologia analógica gamificada para ensinar os alunos do curso de *Design* a criar jogos. Seu livro é uma análise de seus erros e acertos na formulação de seu projeto, e seu processo de metacognição como *designer* e docente.

Baseado em seus estudos, a gamificação ganha espaço na educação através da premissa da “aprendizagem colateral” (Lee Sheldon, 2012, 2020), sobre a qual o autor explica que, ainda que não há intenção explícita de aprendizagem, esta ocorre pela utilização das estruturas cognitivas, motoras, sociais e emocionais para realizar tal tarefa. Logo, pesquisas acadêmicas começam a ser realizadas não apenas sob uma visão didática, mas também no campo da neurociência, desenvolvimento e educação; levando à atual relação intrínseca entre a gamificação e os estudos de Azcoaga (1973) sobre os Dispositivos Básicos de Aprendizagem (DBA): estruturas neurológicas envolvidas no processo de aprendizagem, que amplamente se conhecem como atenção, motivação, memória, sensopercepção e habituação.

Por conseguinte, profissionais de todo o mundo começam a aplicar a gamificação em seus espaços: no meio digital, com o avanço das tecnologias, o celular, tablets e até mesmo as plataformas de aprendizagem colaborativa surgem com a utilização de tabelas de liderança e pontuação, feedbacks imediatos, guildas e avatares; enquanto no meio analógico, com um começo mais proeminente nos treinamentos laborais, logo ganha força nas universidades e aulas de matemática e inglês como língua estrangeira.

3 A aprendizagem ativa e seus movimentos

Voltamos à palavra 'movimento' e entendamos essa palavra como uma palavra-chave em nosso artigo, pois aprender, como já dissemos, implica, intrinsecamente, movimento e aprender por meio de uma metodologia ativa de aprendizagem significa movimentar-se ainda mais.

Para compreender o que são metodologias ativas de aprendizagem, tomamos as palavras de Moran (2019, p. 7):

As Metodologias Ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que têm o foco do processo de ensino aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem (em que há participação de todos os agentes educativos, professores, gestores, familiares e comunidade de entorno e digital. (MORAN, 2019, p. 7):

Assim, a pesquisa e a descoberta fazem parte do aprender ativamente. Além disso, as metodologias ativas de aprendizagem prezam pelo trabalho colaborativo, pela equidade na participação dos aprendizes, pela boa gestão de tempo e espaço na sala de aula. A essência também básica dessas metodologias é compreender que a educação é a própria vida, então quanto mais a escola se afasta da vida do aluno, menos interessante ela fica, e o professor não é única causa de desenvolvimento do aluno, mas é um elemento importante nesse processo.

Devido a essa relevância, é necessário que o professor antes de ser um instrutor, seja um mediador (Feuerstein, 2014), que é aquele quem facilita o processo de aprendizagem dando liberdade de pensamento e de pesquisa ao aluno para que este, por meio de sua facilitação, faça descobertas não antes evidenciadas.

Para Feuerstein (2014, p. 110):

O mediador se coloca entre o estímulo (S) e a resposta (R) de forma que o aprendiz recebe as ferramentas necessárias para lidar com o estímulo e é capaz de interagir com o estímulo gradualmente (p. ex., aumentar o nível de dificuldade da tarefa em incrementos ou regular a quantidade de dados presente para o aprendiz). Em contraste com esta postura (e intencionalidade), o professor ou pai frequentemente se coloca no lugar do aprendiz e responde em seu lugar para demonstrar como o aprendiz deve lidar com o estímulo ou situação apresentada. (FEUERSTEIN, 2014, p. 110):

O autor, na mesma obra citada, defende que a mediação é designada para aumentar a qualidade do aprendizado e a modificabilidade do aprendiz. O mediador “traz o aprendiz para a tarefa, direciona a atividade para a solução, cria condições que permite que o aprendiz chegue de forma independente na resposta correta, encoraja sucesso e reforça sentimentos de competência” (Feuerstein, 2014, p.110). Para Bacich e Moran (2018, p. 93) o mediador “está entre as partes envolvidas, não apenas geograficamente, mas no sentido de promover avanços na situação inicial”. Neste sentido, é necessária a consideração que todos os seres humanos precisam ser considerados sistemas abertos que podem ser modificados significativamente a partir de intervenções adequadas.

Ainda, de acordo com Feuerstein (2014), existem 10 atitudes essenciais para a mentoria. Elas são: a) intencionalidade e reciprocidade; b) significado; c) transcendência; d) competência; e) regulação e controle de comportamento; f) compartilhamento; g) individualização; h) planejamento e objetivos; i) desafios e j) automodificação.

Dentre essas atitudes que a mentoria proporciona, vamos considerar que o trabalho com jogos implica a consonância com essas dez atitudes. Com a *intencionalidade e reciprocidade*, porque todo mediador tem uma intenção ao propor o jogo e recebe reciprocidade dos mediados; com o *significado* porque o conhecimento gerado por um erro ou um acerto cometido pelo aprendiz em um jogo pode ter significados mais profundos e pessoais para o mediado; *transcendência* porque a aprendizagem adquirida por meio do jogo ultrapassa as avaliações internas escolares e o aprendiz pode levar para sua vida fora da escola.

Da mesma forma, levamos em conta a *competência* porque o jogo desenvolve o sentimento de habilidade do aprendiz, trazendo não só a competência para participar do jogo, mas o sentimento de realizá-lo; *regulação e controle de comportamento* porque em um jogo os

aprendizes precisam seguir regras previamente estabelecidas e controlar seu comportamento, ou seja, o resultado de uma decisão de suspender minha resposta até verificar a situação à qual estou exposto ou, ainda, numa direção contrária, podem existir situações que demandam uma resposta rápida. *Compartilhamento* porque a habilidade de fazer contato e chegar a um encontro com outros seres humanos ajustando-se um ao outro e ganhar suporte do outro é visível no jogo tanto entre o mediador e o mediado, quanto do mediado e seus pares. Seguindo esta linha, a *individualização*, em contraste ao compartilhamento, não é menos importante no ser humano de ser uma entidade separada, com o direito de pensar de uma forma que o distingue dos outros, assim o ato de jogar requer ações também individuais e transforma o conhecimento, antes compartilhado, em algo individual.

Por conseguinte, *planejamento e objetivos* porque o jogo como recurso didático precisa ser planejado, criado e seu objetivo estabelecido para o grupo ou para um aprendiz, já que “os objetivos colocados para os mediadores e no distanciamento gradual destes do mediado, contribuem com a diminuição das necessidades e impulsos que demandam a satisfação imediata” (Feuerstein, 2014, p. 103). Além disso, *desafios*, porque cumprir um desafio significa estar pronto para não se envolver apenas na área que estamos acostumados, mas também em áreas novas e difíceis. Jogar é ser desafiado seja para encontrar as respostas, seja pela própria competitividade da resposta correta que o jogo provoca, ou ainda pela busca caminhos em áreas desconhecidas e *automodificação* porque com o jogo, avançamos o nosso conhecimento inicial sobre algo, havendo uma modificabilidade cognitiva, imprescindível a qualquer aprendizagem.

Vemos, então, que o trabalho com os jogos vai além da diversão e do entretenimento e traz à tona questões importantes para a aprendizagem.

4 O trabalho em grupo

Jogos partem tanto de uma perspectiva individual, em dupla ou grupal. Aqui, vamos considerar o jogo em grupo, pois nosso objetivo geral é refletir sobre a prática de jogos analógicos em aulas de língua espanhola com foco nas escolas públicas.

É sabido que jogos em grupo favorecem a interação dos participantes, o respeito às regras do jogo, ao turno de fala, além do conhecimento compartilhado pelos pares no desafio do jogo.

Quando as tarefas do trabalho de grupo exigem pensamento e discussão e quando não há uma resposta certa evidente, todos do grupo se beneficiam da interação. Pessoas de qualquer idade lidam melhor com a incerteza de uma tarefa desafiadora consultando seus parceiros de trabalho ou colegas, do que se tentarem trabalhar por si mesmas. (COHEN; LOTAN, 2017, p. 12)

De acordo com o trecho citado, a confiança no outro durante o trabalho em grupo é um fator positivo em meio às tarefas desafiadoras que exigem respostas talvez incertas, às vezes, em pouco tempo de reflexão.

Além disso, é importante destacar que o jogo em grupo potencializa habilidades individuais, pois geralmente cada uma atua na área que tem mais habilidades e isso também potencializa o sentimento de confiança em si mesmo, pois nenhum aprendiz será bom em todas as habilidades, mas cada um será bom em pelo menos uma. Os mesmos autores acima citados destacam a importância do *feedback* do professor/mediador nesse trabalho em grupo:

Se quiser saber se os alunos estão fazendo ou não algum progresso, você pode e deve examinar os relatórios individuais incluídos em cada tarefa de grupo. Os alunos irão se beneficiar muito se tiverem um *feedback* específico, dizendo claramente onde se saíram bem ou o que poderia ser melhorado. (COHEN e LOTAN, 2017, p. 75)

Assim, o jogo pode ser um meio bastante eficaz do reconhecimento das próprias habilidades / potencialidades e daquilo que deve ser trabalhado no mediador para que se chegue a níveis mais complexos de uma determinada habilidade individual.

Faz-se importante destacar a importância do erro: aqui, tratamos especialmente de erros/equívocos em aulas de língua espanhola. Esses erros cometidos durante o jogo devem ser esperados, respeitados e investigados; e cada erro não precisa ser, necessariamente, corrigido de imediato. O poder de correção pode, inclusive, ser delegado a outro aprendiz ou a outro grupo de estudantes para garantir que o trabalho seja feito de maneira eficaz e seus pares recebam a ajuda necessária. No entanto, isso não significa dizer que o professor/mediador se afasta de sua posição hierárquica em sala de aula. É ele quem estabelece as regras do jogo, delega tarefas aos participantes, distribui os alunos nos grupos.

Por fim, o trabalho em grupo beneficia o mediador na medida em que proporciona um ambiente interativo e ele se preocupa apenas com o papel de mediar a aprendizagem e beneficia o aluno na medida em que ele interage, aprende com os pares, potencializa suas habilidades, trabalha com pessoas com diferentes pensamentos e habilidades e segue as regras do jogo. Vejamos, a seguir, a gamificação aplicada ao ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil.

5 A gamificação analógica aplicada ao espanhol no Brasil

A ênfase anterior a que a gamificação foi aplicada primordialmente nas aulas de inglês como língua estrangeira (LE) deve-se ao fato de que, em contexto brasileiro, apesar da proximidade do país com a língua espanhola devido a seus vizinhos, todavia conta-se com uma forte influência da cultura norte americana no que tange o ensino de LE no Brasil: nos colégios públicos e privados, a prioridade é que o espaço curricular da língua estrangeira seja preenchido primeiramente pelo inglês e, se a instituição tiver recursos para outro docente, o espanhol.

Isto se reflete diretamente no número das publicações científicas da gamificação analógica aplicada ao ensino do espanhol como LE: em um levantamento bibliográfico realizado em 2019 por Sbeghen (2019), encontraram-se 12 artigos a nível mundial e 4 em contexto brasileiro, em contra de 11 artigos apenas no Brasil com a abordagem para o inglês como língua estrangeira. Além da problemática explorada anteriormente, também se levantam três hipóteses sobre os baixos números: os códigos booleanos utilizados para a pesquisa foram escritos em português e espanhol, línguas não prioritárias nas publicações científicas (apesar do tema ser o espanhol e o contexto ser brasileiro); o recorte cronológico não foi suficientemente amplo, e a influência no escopo da utilização de uma única plataforma de investigação: Google Acadêmico.

As pesquisas encontradas (VIEIRA & HOYO, 2018; FREITAS, 2018; BERNARDO, 2018 y PEREIRA & DO VALE, 2019 in SBEGHEN, 2019) demonstraram diferentes propósitos de ensino: em Freitas (2018) sua intenção era o ensino da LE através da abordagem cultural-comunicativa, onde criou um quiz sobre a cultura hispanoamericana e um *master chef* peruano. Em Pereira e Do Vale (2018) as autoras comentam sobre um projeto de gamificação híbrida (analógica-digital com o uso de QR Codes) para o desenvolvimento da compreensão leitora na LE; Vieira e Hoyo (2018) com foco gramatical-discursivo utilizam a gamificação para desmistificar a dificuldade do

aprendizado da gramática e sua importância na oralidade através de um RPG e outros jogos. Finalmente, Bernardo (2018) analisa a importância da avaliação da aprendizagem de uma LE através da gamificação com o uso de tecnologias e também de projetos analógicos chamados “Gincana do Pretérito Indefinido” e um RPG do filme “El método”.

Com isso em mente, reitera-se que o campo da gamificação aplicada às línguas estrangeiras é recente e suas experiências são ainda pioneiras, especialmente ao considerar-se a escassez de documentos oficiais de ensino de LE voltados a um contexto latino-americano. Um exemplo disso é o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL) todavia ser utilizado como guia para a formação de cursos, avaliação de livros didáticos e curricularização das LE na América Latina, sendo que são contextos, culturas e discursos fundamentalmente distintos.

Para além disso, apesar da gamificação ter ganhado força no guarda-chuva das metodologias ativas, suas linhas ainda estão difusas, tornando complexo saber como aplicá-la: se utilizar um jogo já existente para ensinar algum ponto e nunca mais voltar a utilizá-lo, é aprendizagem baseada em jogos ou gamificação? Se faço um projeto que utilize tabela de pontuação ou avatares, é aprendizagem baseada em projetos ou gamificação? Posso misturar as abordagens analógicas e digitais? Verifiquemos uma proposta de metodologia que tem como objetivo esclarecer algumas dessas perguntas.

6 Astrogaláticos: proposta de metodologia gamificada

A metodologia “Astrogaláticos” (SBEGHEN, 2021) nasceu a partir da observação de duas necessidades didático-pedagógicas principais: a primeira, relacionada com o mencionado anteriormente, foi a de propor um passo a passo apoiado no *design* instrucional de Lee Sheldon (2012, 2020) para a aplicação da gamificação analógica, entendendo-a como a utilização do sistema de mecânica dos jogos em outros contextos que não estes.

A segunda surge a partir da necessidade de mudanças na formação docente e no *design* de materiais e propostas didáticas, os quais carecem de um maior foco na neurociência educativa, especialmente no que tange o campo da gamificação, que ainda tende a receber um preconceito por parte dos docentes, que não veem os jogos como ferramentas sérias de aprendizagem (RIBAS, 2000; VARANDA, PRUDÊNCIO e Bidá, 2005; PEDRO-SILVA e SIMILI, 2010; MORBACH,

SANTOS e LUZ, 2013; MORAN, 2015; CARVALHO, 2016; DANTAS e REIS, 2018 in SBEGHEN, 2021).

Neste sentido, “Astrogaláticos” (SBEGHEN, 2021) teve como objetivo primordial oferecer uma estrutura gamificada sobre a qual qualquer tema ou conteúdo pudesse ser ajustado e trabalhado, incluindo o ensino de língua espanhola, foco deste artigo. Uma aplicação preliminar foi realizada no estudo de caso dissertado, sobre o qual a iteratividade da metodologia foi testada com uma criança de 9 anos de ensino bilíngue.

A metodologia está conformada, assim como a experiência do professor Lee Sheldon (2011; 2020) com os elementos básicos da mecânica de um jogo: narrativa, fases, avatares, elementos estéticos, trabalho individual e colaborativo, centros de interesse com múltiplas atividades, tentativa/erro, tabela de classificação, pontos XP, loja para trocá-los por recompensas, autonomia, missões, insígnias e um “manual do jogo” (que, neste caso, seria o manual do professor). Estes foram categorizados segundo a sua função na tabela abaixo (SBEGHEN, 2021):

Tabela 1. Categorias de elementos da metodologia gamificada “Astrogaláticos”.

Categoria	Subcategoria	Elementos
Propuesta metodológica: Astrogaláticos	Mecânica	Protocolos, <i>feedback</i> , narrativa
	Estética	Convocatória, avatar, envelopes, emblemas, insígnias, loja, pontos XP, tokens, diário de missão, foguete, planetas, telescópio, alarme.
	Dinâmica	Fase “treinamento”, fase “órbita”, fase “planeta”, sub-fase “emergências”, sub-fase “missão especial”.
	Planejamento	Fase, Protocolo (regras da fase), materiais, elementos estéticos, atividades, objetivos e produtos.

SBEGHEN (2021)

Cada elemento foi construído paralelamente aos estudos dos Dispositivos Básicos de Aprendizagem, com especial foco na memória de trabalho (BADDELEY, 2020), a qual é responsável pela organização de tarefas e recopilação das informações de curto e longo prazo necessárias para realizá-las. A memória de trabalho foi analisada em 3 subcategorias; a Agenda

Visuoespacial, o Bucle Fonológico e o Buffer Episódico. Para além disso, analisou-se também o DBA Atenção, dado sua estreita relação com a atenção dividida (ou hiperatenção) e suas consequências para o tema da memória.

Com isto em mente, a autora oferece uma narrativa baseada no “espaço-sideral”, fazendo ênfase, entretanto, que quando falamos de gamificação, é primordial a co-criação entre os mediadores envolvidos, dado que o docente tem a responsabilidade de ler o contexto em que está inserido, realizar observações sobre os interesses de cada grupo e adequar a narrativa dentro destes. Além disso, faz uma forte recomendação (baseada no seu marco teórico e seu estudo de caso) que a narrativa seja alterada a cada 2 ou 3 meses dependendo da quantidade de aulas, assim como se realizem mudanças de estrutura ou de regras, para que os alunos não fiquem entediados após “jogar” com a estrutura por esse tempo.

Conclusões

O avanço das metodologias ativas abriu campo especialmente para a gamificação nos últimos anos, o que não significa necessariamente que se entrou em consenso sobre o que realmente faz ou não parte dessa metodologia. Entretanto, essa característica também fornece riqueza científica ao tema, já que, acima de tudo, se o assunto são jogos, concorda-se sobre o fundamental que é o processo de tentativa e erro para a reflexão das estratégias utilizadas e reformulação das mesmas, ativando todas as bases neurológicas necessárias para a aprendizagem. Isso significa que, quando cada docente formula um novo projeto gamificado a partir de seu próprio entendimento, a comunidade acadêmica ganha novas perspectivas a serem estudadas, adaptadas ou replicadas em diferentes contextos.

Dentro do campo de sua aplicação no espanhol como língua estrangeira no Brasil, conclui-se que não é uma questão apenas acadêmica mas principalmente política, dado o pouco espaço que esta língua estrangeira tem nas instituições de educação formal, ficando delegada às escolas particulares de idiomas que muitas vezes já contam com metodologias próprias e com um contexto excludente dado seus altos valores. Isso causa um déficit de aplicação da gamificação analógica neste campo, e, por isso, encontramos as pesquisas em uma grande parte apenas em nível teórico, ou, quando aplicadas, a nível universitário. Esta perspectiva necessita mudar porque, como dito por Candido (1995), se presumimos que algo é indispensável para nós - neste caso, o

acesso a metodologias gamificadas no ensino de línguas estrangeiras -, também deve ser indispensável para todos, independente de fatores econômicos, sociais, culturais ou políticos.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita - revisão e edição: FARIAS, Aline Carolina Ferreira. Análise formal, Investigação, Metodologia, Validação, Escrita – rascunho original, Escrita - revisão e edição: SBEGHEN, Luana Bottcher.

Referências

- AZCOAGA, J. E. Sistema nervioso y aprendizaje. Bs. As, CEL. In: Casas, R. M. (1999) *Aprender a leer y escribir: ¿es lo mismo para todos los niños?* En: Revista Universidad de Guadalajara. Dossier. El cerebro y el comportamiento humano. Número 15. 1973.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BADDELEY, A., EYSENCK, M. W., & Anderson, M. C. *Memoria*. Alianza Editorial. 2020.
- CANDIDO, Antonio, et al. *O direito à literatura. Vários escritos*, 1995, vol. 3, p. 235-263.
- COHEN, Elizabeth; LOTAN, Raquel A. *Planejando o trabalho em grupo*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S. FALIK, Louis H. *Além da inteligência. Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. 1 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: A study of the play-element in our culture*. Routledge & Kegan Paul, 1955.



MORAN, José. *Metodologias Ativas de Bolso*. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

SBEGHEN, Luana B. *Mapeamiento de la gamificación analógica aplicada al español como lengua extranjera en Brasil*. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

SBEGHEN, Luana B. *Astrolácticos: propuesta de metodología gamificada para el desarrollo de la memoria de trabajo en población infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidad de La Sabana. Colômbia, 2021.

VIEIRA JÚNIOR, I. *Torto Arado*. Lisboa: LeYa. 2019.