

Gamificação para o mundo real: repensando práticas

Marcelo Simão de Vasconcellos

Cynthia Macedo Dias

Débora Ribeiro Gonçalves

Flávia Garcia de Carvalho

Resumo: Diante do cenário de florescimento e evolução dos jogos, o interesse por suas propriedades engajadoras tem atraído a atenção de diversos setores, incentivando-os a mudar processos educacionais, corporativos e publicitários para envolver clientes, funcionários ou alunos de modo mais pleno. Várias pesquisas têm apontado os benefícios da gamificação, bem como diretrizes para sua implementação eficaz. Menos frequentes são trabalhos com uma crítica mais aprofundada aos seus princípios e práticas. Contudo, principalmente ao se considerar a formação de estudantes, é necessária uma avaliação criteriosa destes aspectos, para antever dificuldades e formular maneiras de contorná-las. Este capítulo busca refletir sobre a gamificação e algumas de suas práticas, elaborando uma crítica de alguns de seus elementos mais comuns e delicados, considerando o seu uso frequente no contexto educacional. Ao final, apresentamos propostas para aprimorar tais processos de modo a considerar mais detidamente o aspecto social e a subjetividade dos participantes, entendendo que a experiência lúdica proposta na gamificação não deveria se destinar somente a modelar comportamentos e motivações, mas a fomentar relações construtivas entre sujeitos.

Palavras-chave: gamificação; educação; mecânicas; crítica; diretrizes.

Introdução

Na atualidade, o contexto social é formado por pessoas que, em sua maioria, estão conectadas, familiarizadas às tecnologias e

interfaces digitais, por meio das quais se comunicam e produzem sentidos. A geração que cresceu em meio ao desenvolvimento da indústria dos videogames, seja em consoles, PCs, telefones celulares e mídias sociais, está hoje atuando como educadores nas salas de aula e como gestores em empresas de variados segmentos.

Segundo Rapp (2017), alimentam esse contexto o crescimento do uso de *jogos sérios* ou *jogos aplicados*; a junção de jogos com técnicas educacionais; a ampliação de público dos jogos casuais; e os jogos pervasivos, que mesclam o mundo real com um mundo de jogo. Somado a isso, o quadro demográfico dos jogadores no Brasil surpreende, ao revelar que o público feminino se tornou maioria em 2016 (52,6%) e em 2017 continua crescendo (53,6%), sendo que a maioria dos jogadores tem de 25 a 34 anos (PESQUISA... , 2017).

Diante deste cenário de florescimento e evolução dos jogos, o interesse pelas suas propriedades engajadoras tem atraído a atenção de diversos setores, incentivando-os a mudar processos, sejam eles educacionais, corporativos, publicitários, para, com isso, envolver clientes, funcionários ou alunos de modo mais pleno.

Este capítulo busca refletir sobre a gamificação e algumas de suas práticas, elaborando uma crítica de alguns de seus elementos mais comuns e mais delicados, considerando o seu uso frequente no contexto educacional. Ao final, apresentamos propostas para aprimorar tais processos de modo a considerar mais detidamente o aspecto social e a subjetividade dos participantes, entendendo que a experiência lúdica proposta na gamificação não deveria se destinar somente a modelar comportamentos e motivações, mas a fomentar relações construtivas entre sujeitos.

O que é gamificação?

O termo *gamification* não é recente. A empresa *Conundra* foi a primeira a oferecer serviços de gamificação, em 2003 (PELLING, 2011), embora Pereira *et al.* (2014) localizem o primeiro uso como “*Gameification*” em 2008, em um post do blog *Bret on Social Games*, descrevendo o uso de mecânicas de jogo em outras propriedades da web para aumentar o engajamento.

A fim de criar dinâmicas que motivem para o cumprimento de tarefas, a gamificação emprega elementos de jogos (pontos, distintivos, *rankings* etc.) em contextos que não são de jogos, acreditando no seu potencial para gerar nos participantes um nível de envolvimento similar ao visto nos jogos (DETERDING; DIXON; *et al.*, 2011). Alguns dos principais teóricos da gamificação (DETERDING; KHALED; *et al.*, 2011; ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011; KAPP, 2012) entendem que este mecanismo envolve usuários em experiências e processos que despertam emoções positivas, exploram aptidões pessoais e produzem recompensas virtuais ou físicas pelo cumprimento de tarefas.

Zichermann e Cunningham (2011) trazem uma definição complementar, entendendo gamificação como o uso das mecânicas, estilo, pensamento e técnicas de design de jogos a fim de envolver participantes na resolução de problemas. De forma similar, Kapp (2012) enfatiza o uso da mecânica, da estética e do raciocínio correntes nos jogos para engajar os participantes e conduzi-los à resolução de problemas, auxiliando a aprendizagem.

Várias pesquisas têm apontado os benefícios da gamificação, bem como diretrizes para sua implementação eficaz. Bem menos frequentes são trabalhos com uma crítica mais aprofundada aos seus princípios e práticas. Contudo, principalmente ao se considerar a formação de estudantes, é necessária uma avaliação criteriosa destes aspectos, para antever dificuldades e formular maneiras de contorná-las. Assim, faremos uma análise mais crítica dos elementos de gamificação, conforme frequentemente vêm sendo apresentados, buscando expandir e aprimorar suas possibilidades.

Uma Crítica à Gamificação

Frequentemente, se defende a gamificação a partir da crença de que, sendo os jogos “divertidos” e motivadores, qualquer atividade que empregue suas mecânicas será “divertida” e obterá mudanças comportamentais positivas. Entretanto, estudiosos apontam que as concepções e estratégias de gamificação não estão consolidadas e ainda é escasso e irregular o corpo de evidência empírica relativa à sua eficácia (HAMARI; KOIVISTO; SARSA, 2014).

Desde sua configuração enquanto prática nomeada, a gamificação sofre críticas. Em uma das primeiras e mais conhecidas, é apelidada de “*exploitationware*” (BOGOST, 2010). Na perspectiva de Bogost, uma das faces mais perniciosas da gamificação é substituir incentivos reais por incentivos ficcionais. Geralmente, incentivos reais têm lastro em relações de confiança. No ambiente de trabalho, se uma empresa extrai mais produtividade de seu funcionário, mas em troca lhe dá apenas benefícios ficcionais (pontos e medalhas virtuais), no lugar de outras recompensas de valor tangível, esta lógica se quebra: há uma perda tanto de valor quanto de confiança na relação entre as partes.

Sob esta perspectiva, gamificação poderia ser vista como parte das estratégias de apropriação do trabalho imaterial. No sistema capitalista, a produção de subjetividade pode ser mais importante do que qualquer outro tipo de produção, gerando um tipo peculiar de capital, o capital simbólico, matéria-prima de toda e qualquer estrutura. É tamanha a importância dessa produção que o lucro capitalista pode ser fundamentalmente produção de poder subjetivo (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

A produção subjetiva é fruto do “trabalho imaterial” (LAZZARATO; NEGRI, 2013), uma produção essencialmente intelectualizada e comunicativa. Uma empresa tem como principal objetivo capturar o fluxo de produção imaterial, garantir o lucro sobre a exploração desta subjetividade (HARDT; NEGRI, 2000). Quando a gamificação substitui os incentivos reais por incentivos ficcionais, instaura uma nova forma de explorar o trabalho imaterial. Se antes o empenho e a lealdade a uma empresa eram retribuídos com benefícios materiais, como promoções ou bonificações, a gamificação substitui esta relação de reciprocidade com incentivos simulados, que não fornecem valor nem requerem investimento.

Outra crítica é que a gamificação apenas adiciona um verniz de ludicidade em vez de aprimorar a experiência do usuário (JACOBS, 2013). Em muitos casos, aplicações de gamificação se limitam à tríade PBL (*Points, Badges e Leaderboards*), hoje usada em grande parte das aplicações comerciais e pesquisa acadêmica (WERBACH; HUNTER, 2012; HAMARI; KOIVISTO; SARSA, 2014), esquecendo-se,

talvez, que estes são elementos acessórios dos jogos, mas não seus aspectos mais fundamentais e cativantes (ROBERTSON, 2010). Este horizonte limitado da gamificação, apelidado por Robertson (2010) de “pontificação”, favorece o surgimento de propostas similares e rígidas, o que contribui para minar o interesse do usuário, desconhecendo o enorme potencial dos jogos.

A aplicação cega de métodos e a desconsideração da subjetividade do usuário já eram criticadas no âmbito dos jogos, pois resultam em uma visão do jogador como um mero operador, que liga os pontos de um caminho pré-determinado pelo game designer Sicart (2012). Assim, a essência do jogo e da brincadeira se esvaziariam. No contexto da gamificação, esta prática por vezes assume um aspecto ainda mais marcado, ao valorizar recompensas extrínsecas e objetivos arbitrários, em detrimento das motivações intrínsecas e da subjetividade do usuário (LASCHKE; HASSENZAHN, 2011). Frequentemente, este passa a ser considerado um número, parte de uma estatística, a ser tabulado e comparado com outros para gerar algum insight, mas nunca alguém a quem se propõe uma experiência enriquecedora.

Ainda sob a perspectiva da subjetividade, é relevante se ter em conta a motivação que move cada usuário. Particularmente, deve-se ter cuidado ao propor gamificação em contextos educacionais e até profissionais para que, implicitamente, não se transmita a mensagem de que a atividade principal é indesejável ou opressiva. A ênfase nas potencialidades da gamificação e do jogo para aprimorar experiências de estudo ou trabalho não deve desmerecer o contentamento intrínseco que pode existir em atividades de aprendizado e realização profissional.

Também é necessário considerar as expectativas dos participantes. Lieberoth (2015) descreve um experimento com treinamento de funcionários em três grupos. O grupo de controle usou apostilas, os materiais regulares. O segundo grupo usou um jogo sério projetado para facilitar o aprendizado daquele conteúdo. Já o terceiro grupo teve o treinamento apresentado como um jogo por meio do vocabulário e dos materiais utilizados (cartas, peças, dados etc.), sem que tivessem de fato nenhum tipo de mecânica de jogo. Embora o grupo que

usou o jogo sério tenha tido os melhores resultados de aprendizado, o segundo grupo, que apenas experimentou uma aparência de jogo, ficou logo atrás, levando os pesquisadores a concluir que os resultados de uma experiência de gamificação estão diretamente relacionados às expectativas dos participantes, ou seja, enquadrar uma atividade como um jogo através do discurso e dos artefatos garantia quase o mesmo resultado que o uso de um jogo completo. Este fenômeno, chamado de “gamificação rasa” (*shallow gamification*), deve ser levado em conta para que as avaliações de projetos de gamificação conduzam a resultados realistas (LIEBEROTH, 2015).

Apesar do seu amplo uso, as *badges* (distintivos, medalhas ou divisas) também têm sofrido críticas. Elas são elementos visuais e simbólicos que funcionam como recompensa pelo cumprimento de determinadas condições, mas de modo geral não trazem benefícios tangíveis (HAMARI, 2017). Elas têm a função de guiar o comportamento do usuário, tornando claros os objetivos e dando *feedback* imediato de sua atuação. Promovem também um efeito social: usuários tendem a valorizar e desejar uma *badge* quando seus pares as valorizam, ou quando possuir uma *badge* é aceito socialmente como comprovação de uma qualidade (HAMARI, 2017). Na Educação, as *badges* têm sido estudadas como meio de aprimorar o engajamento dos estudantes, nem sempre obtendo sucesso. Alguns estudos apontaram que os resultados dependiam do tipo de *badge* e dos usuários, realçando a importância dos contextos particulares de aplicação (HAKULINEN; AUVINEN; KORHONEN, 2013). Já outros encontraram efeitos positivos para *badges* aplicadas a trabalhos práticos, mas efeitos negativos quando aplicadas a trabalhos escritos (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2013).

Um fenômeno que pode ocorrer com as *badges* e outras estratégias de gamificação é que o usuário extrapole seus princípios, passando a tratar o sistema, atividade ou produto como um jogo. Assim, o objetivo do estudante deixaria de ser aprender e estaria focado em cumprir as tarefas para coletar os pontos e títulos relativos à gamificação do sistema. O resultado mais imediato é a perda de interesse no aprendizado em função do foco nas conquistas propostas pelas mecânicas de jogo. Este pode ser entendido como um

caso particular de *Overjustification Effect* (SHU-HUA; C., 1995), que no campo dos jogos não é incomum, associado ao comportamento trapaceiro (MARCZEWSKI, 2014). Nestas situações, a gamificação, em vez de auxiliar o aprendizado, torna-se um obstáculo, suplantando as atividades educacionais na consciência do estudante.

A partir destas críticas, muitos estudiosos sugerem evitar perpetuar práticas que favoreçam o isolamento social, comportamentos automáticos condicionados a recompensas extrínsecas, e buscar transformar plataformas, serviços e produtos, seja na educação ou no trabalho, em experiências mais gratificantes, substituindo a competição por pontos por sistemas baseados em cooperação, altruísmo, através de padrões de game design que promovam a amizade e a empatia entre os participantes (COOK *et al.*, 2016).

Rapp (2017), através de uma pesquisa etnográfica no jogo *online World of Warcraft*, buscou levantar diretrizes para gerar iniciativas de gamificação mais significativas. Suas recomendações incluem: sistemas de personalização de avatares para ampliar a identificação do usuário; distintivos e pontos que se traduzam em benefícios tangíveis, como vantagens dentro do sistema; espaço social compartilhado onde a performance possa ser vista, valorizada e emulada; formas de auto-organização e comunicação dos participantes, permitindo-lhes escolher equipes, times e grupos; formas de estabelecer laços de amizade, como lista de favoritos e sistemas de ajuda entre jogadores; competição entre grupos, evitando competição entre indivíduos; meios de seguir diferentes caminhos e estilos, variando as atividades gamificadas; e diferentes recompensas extrínsecas para os vários tipos de usuários nos vários estágios do sistema (RAPP, 2017).

Gamificação para o mundo real

A título de considerações finais deste capítulo, gostaríamos de propor algumas orientações para um uso da gamificação visando não apenas engajar usuários e torná-los capazes de reter mais informações, mas fazê-lo de um modo que lhes seja mais gratificante.

De modo geral, nas avaliações de eficácia da gamificação, há um foco na checagem de aprendizado e engajamento, mas poucos

estudos focam nos aspectos sensoriais e estéticos, ou como o usuário os experimenta. Trabalhos como o de Hamari (2017), detalham a descrição do experimento em termos de objetivos e regras aplicadas, mas pouco discutem os aspectos estéticos, que poderiam impactar adoção, engajamento e valor percebido do sistema pelos usuários. Propomos que tais elementos podem refletir sentimentos como beleza, encantamento, acolhimento, segurança e estímulo, não sendo meramente decoração, mas aspectos importantes em uma experiência gamificada envolvente.

Contudo, talvez o aspecto mais importante seja o social Rapp (2017). Muitas iniciativas hoje focam no indivíduo, suas conquistas e autoaprimoramento. Mesmo quando remetem ao grupo social, tendem a uma lógica competitiva, comparando-se distintivos, conquistas e pontos. Embora a competição seja um fator importante de engajamento, fatores como cooperação, altruísmo e amizade podem apresentar alternativas ainda pouco exploradas e por isso mesmo poderosas como elementos de gamificação (COOK *et al.*, 2016).

Assim, uma diretriz importante, particularmente no contexto educacional, é usar mecânicas de jogo que deem ao participante a noção do contexto social. Personalização de avatar, compartilhamento de fotos e textos, marcação de amigos e formação de grupos mais estáveis são apenas recomendações iniciais. O ideal é que as relações de causa e efeito sejam sentidas socialmente, na forma de ganhos compartilhados por determinado grupo. Uma gamificação que promova o social tornaria as recompensas obtidas em grupo proporcionalmente mais significativas do que as obtidas individualmente. Os participantes agiriam em grupo de modo mais orgânico sem que houvesse necessidade de instruções para tal.

Outra proposta seria ampliar a variedade de meios de comunicação, síncronos e assíncronos, incluindo chats gerais e específicos, fóruns, listas de grupos e times, chats geograficamente localizados (dependendo da abordagem e estilo da plataforma gamificada) e, quando possível, áudio e vídeo. Por meio dos *smartphones* dos participantes, seria possível estabelecer vínculos com canais do Youtube ou Vimeo, grupos do Facebook e Whatsapp e perfis do Instagram. As contribuições dos participantes, uma vez aprovadas, passariam

a fazer parte da experiência, permitindo que eles mesmos criassem suas bases de conhecimento. Particularmente em experiências educacionais, teríamos um sistema em constantemente crescimento, que “aprenderia” à medida que mais alunos interagissem com ele.

Um recurso de caráter mais político seria a inclusão de “assembleias” onde os participantes poderiam apresentar e debater seus pontos de vista. Tais espaços teriam “regras” próprias de debate, como tempo de fala, réplica e tréplica, apartes e, ao final da fase de argumentação, votação. Trazer a possibilidade do debate político para um sistema gamificado consolidaria um discurso “público” dentro do sistema e os resultados educacionais (principalmente no contexto universitário) e profissionais (no contexto sindical e de gestão) poderiam ser recompensadores. Engajar os usuários socialmente através de mecânicas de gamificação poderia ser um meio produtivo para fomentar maior compreensão política, perspectiva social, visão global de uma instituição e mesmo gestão de conflitos, proporcionando um modo inovador de aprendizado prático.

Por fim, é importante ter em mente que o objetivo final da gamificação não é ela mesma, mas a condução do usuário a algo fora dos limites do sistema gamificado. Assim, as mecânicas devem se complementar para que o usuário se aproprie da mensagem completa e a leve para o mundo real. Causar efeitos no mundo real é um ideal que a gamificação compartilha com os jogos sérios e a razão da sua existência. Entretanto, mais do que passar pelas “regras do jogo” propostas pela gamificação, é importante não apenas tornar o usuário competente em tais regras, mas em reconhecer regras em geral. Apreendendo de forma profunda o conceito e o uso das regras, com sorte tais usuários podem passar a compreender que, no mundo real, assim como no jogo, existem regras que funcionam de determinadas formas. E, uma vez entendendo-se seu funcionamento, é possível não apenas cumpri-las, mas também questioná-las e aperfeiçoá-las, mudando as regras do mundo real para que sejam mais justas, acolhedoras e humanas.

Referências

- BOGOST, I. Exploitationware. **Gamasutra – The Art & Business of Making Games**, San Francisco, 2010. Disponível em: http://www.gamasutra.com/view/feature/6366/persuasive_games_exploitationware.php?print=1 Acesso em: 21 out. 2011.
- COOK, D. *et al.* Game Design Patterns that Facilitate Strangers Becoming “Friends”. *In: The Eleventh Annual Game Design Think Tank: Project Horseshoe*, 2016, Fat Labs Inc., 2016. Disponível em: <https://www.projecthorseshoe.com/reports/featured/ph16r4.htm>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- DETERDING, S. *et al.* From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. *In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 2011, Tampere, Finland. Tampere: ACM, 2011. p. 9-15.
- DETERDING, S. *et al.* Gamification: Toward a definition. *In: CHI 2011 gamification workshop proceedings*, 2011, Vancouver BC, Canada, 2011.
- DOMÍNGUEZ, A. *et al.* Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. **Computers & Education**, v. 63, p. 380-392, 2013. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513000031>.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HAKULINEN, L.; AUVINEN, T.; KORHONEN, A. Empirical study on the effect of achievement badges in TRAKLA2 online learning environment. *In: Proceedings of Learning and Teaching in Computing and Engineering (LaTiCE)*, 2013, IEEE, 2013. p. 47-54.
- HAMARI, J. Do badges increase user activity? A field experiment on the effects of gamification. *Computers in Human Behavior*, v. 71, p. 469-478, 2017. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563215002265>.
- HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. **Does Gamification Work?** – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 2014, p. 3025-3034.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Empire**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- JACOBS, M. Gamification: Moving from ‘Addition’ to ‘Creation’. **Workshop Papers CHI**, v. 2013, p. 32-35, 2013.
- KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LASCHKE, M.; HASSENZAHL, M. Mayor or patron? The difference between a badge and a meaningful story. **CHI 2011 Workshop on Gamification**, p. 72-75, 2011.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

LIEBEROTH, A. Shallow Gamification: Testing Psychological Effects of Framing an Activity as a Game. **Games and Culture**, v. 10, n. 3, p. 229-248, 2015. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555412014559978>.

MARCZEWSKI, A. Gamification: Overjustification Effect and Cheating. **Gamified UK**, 2014. Disponível em: <https://www.gamified.uk/2014/01/06/gamification-overjustification-effect-cheating/> Acesso em: 4 jul. 2018.

PELLING, N. The (short) prehistory of “gamification”.... **Funding Startups (& other impossibilities)**, 2011. Disponível em: <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> Acesso em: 4 jul. 2018.

PEREIRA, P. *et al.* A Review of Gamification for Health-Related Contexts. 2014, Cham. Springer International Publishing, p. 742-753.

Pesquisa Game Brasil 2017. **Relatório de pesquisa**. São Paulo: ESPM, 2017. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/> Acesso em: 10 jan. 2018.

RAPP, A. Designing interactive systems through a game lens: An ethnographic approach. **Computers in Human Behavior**, v. 71, p. 455-468, 2017. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563215001697>.

ROBERTSON, M. Can't play, won't play. **Kotaku**, 2010. Disponível em: <https://kotaku.com/5686393/cant-play-wont-play> Acesso em: 2 jul. 2018.

SHU-HUA, T.; C., H. V. The overjustification effect: A meta-analysis. **Applied Cognitive Psychology**, v. 9, n. 5, p. 365-404, 1995. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/acp.2350090502>.

SICART, M. Against Procedurality. **Game Studies**, v. 11, n. 3, 2012. Disponível em: gamestudies.org/1103/articles/sicart_ap Acesso em: 15 jun 2013.

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

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**: Implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol, CA, EUA: O'Reilly Media, 2011.