

Capítulo

5

ENDO-GDC: Projetando Jogos Educacionais

Geraldo Xexéo e Bernardo Taucei

Abstract

This tutorial will present a general introduction to games and game design for educational purposes, followed by step-by-step execution of a conceptual design, with theoretical foundation, using ENDO-GDC, a canvas for the Design of Endogenous Educational Games, where content and rules are integrated.

Resumo

Este tutorial apresentará uma introdução geral a jogos e projetos de jogos com fins educacionais, seguida do detalhamento passo a passo, com fundamentação teórica, do ENDO-GDC, um canvas destinado ao Design de Jogos Educacionais Endógenos, onde conteúdo e regras são integrados.

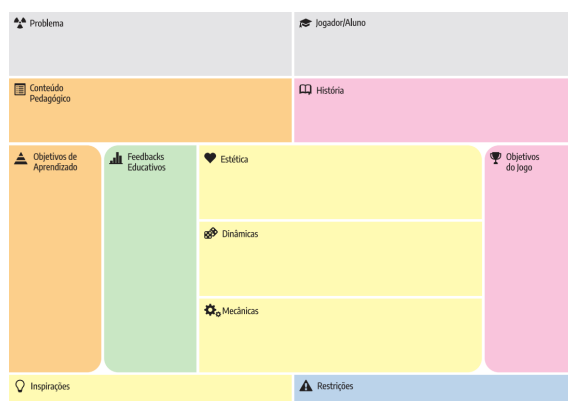


Figura 5.1. O canvas de projeto de jogos educacionais ENDO-GDC. Fonte: imagem dos autores

5.1. Introdução

Este capítulo é um tutorial sobre como usar o *Endogenous Game Design Canvas* (ENDO-GDC), apresentado na Figura 5.1, um *canvas* que permite a criação de uma proposta conceitual de um jogo educacional endógeno com as vantagens de:

- ser de simples entendimento;
- ser um acordo comum para um grupo multi-disciplinar interessado na criação do jogo;
- ter uma base teórica sólida, e
- também poder ser usado para a análise e melhoria de jogos existentes.

Um jogo educacional endógeno, como veremos mais adiante, é um jogo onde o conteúdo educacional, ou a mensagem, está imbricado nas suas regras e mecânicas.

O ENDO-GDC permite o design tanto de jogos digitais como não-digitais, como jogos de tabuleiro, de carta e até jogos assemelhados a esporte. Os conceitos utilizados são genéricos e podem ser especializados para qualquer tipo de jogo.

Neste tutorial será discutido como iniciar o processo de criação jogos educacionais, sobre temas determinados, para um público escolhido. Esses jogos podem ser criados para vários contextos, ensino formal, informal, ou semi-formal(Kalmpourtzis, 2018).

Antes de apresentar o tutorial propriamente dito, este texto faz uma introdução a teoria de *design* de jogos e a algumas teorias ligadas a jogos educacionais e sérios. Essa introdução permite ao leitor entender a justificativa para cada passo do *canvas*, porém não é profunda ou extensiva. As referências bibliográficas levam o leitor a um tratamento mais detalhado destes tópicos.

5.2. Motivação

Muitos estudantes e profissionais de Sistemas de Informação e carreiras afins veem o desenvolvimento de jogos como uma carreira atrativa. Não só existe uma motivação intrínseca para participar do desenvolvimento de algo que os fascinou desde a infância e a adolescência, como também o mercado internacional de jogos alcançou US\$175.8 bilhões no ano de 2021(Newzoo, 2021), garantindo a existência de empregos e oportunidades de empreendedorismo na área. Ainda pequeno em relação ao mercado de jogos em geral, o de jogos educacionais já atingiu a marca de US\$9.2 bilhões em 2019 e deve crescer a US\$88.11 bilhões até 2027, abrindo mais um leque de oportunidades.

Entre os fatores primários desse crescimento estão: a necessidade de um maior engajamento dos usuários entre empreendimentos, o desenvolvimento no uso de jogos educacionais baseados em dispositivos móveis e o progresso nos resultados de aprendizado(Verified Market Research, 2020). Entretanto, o *game design* inadequado e a falta de proficiência em jogos sérios previne o crescimento do mercado(Verified Market Research, 2020).

Mas por que precisamos de jogos educacionais? Há um consenso que **jogos são fortemente motivadores**, sendo vistos como um importante aliado no ensino-aprendizagem por diferentes autores (Prensky, 2003; Costa, 2008; Kalmpourtzis, 2018). Mesmo jogos cujo objetivo central é o entretenimento podem motivar o jogador a aprender(Koster,

2004). Um exemplo conhecido é o estudo voluntário de probabilidade por jogadores de *fantasy baseball* nos EUA, que motiva inclusive um curso na PBS. Outro exemplo que podemos citar é o conhecimento geográfico básico adquirido pelo jogador de War.

Ao mesmo tempo, há um consenso que a educação tradicional, criticada como a escola do “cuspe e giz”, está fortemente ameaçada pelas novas tecnologias. Técnicas como a sala de aula invertida (Bishop e Verleger, 2013), Aprendizado Baseado em Jogos (Plass, Meyer e Homer, 2019), e outras metodologias ativas buscam tornar a sala de aula, considerada aborrecida, mais atrativa ao aluno, aumentando seu engajamento, facilitando o aprendizado e tornando aluno protagonista do processo de aprendizagem. A presença dos jogos em sala de aula ou em ambientes on-line faz parte de várias propostas de modernização do ensino-aprendizagem (Kalmpourtzis, 2018).

Vários autores também defendem técnicas específicas de ensino-aprendizagem usando jogos, sendo que o termo Aprendizado Baseado em Jogos, ou *Game Based Learning* (GBL) pode ser usado amplamente para descrever várias formas de usar os jogos para o ensino-aprendizagem, incluindo diferentes arcabouços (Plass, Meyer e Homer, 2019), jogos educacionais específicos ou mesmo o uso de jogos de entretenimento em sala de aula (Prado, 2018).

Van Eck (2006) expõe como os jogos educacionais incorporam todas as fases que ativam processos necessários para uma aprendizagem efetiva, presentes nos nove eventos de Gagne et al. (2004): ganhar atenção, informar os objetivos do aluno, estimular a recordação da aprendizagem anterior, apresentar material de estímulo, fornecer orientação ao aluno, provocar o desempenho, fornecer *feedback*, avaliar o desempenho e aprimorar a retenção e a transferência.

Lieberman (2006) lista alguns benefícios do uso de jogos para aprendizagem:

- Os jogos proporcionam ao jogador uma experiência ativa;
- Jogos encorajam o jogador a aprender fazendo;
- Os jogos são um meio social que proporciona ao jogador interações entre pessoas e respostas emocionais;
- Os jogos são participativos, fornecendo ao jogador feedback personalizado e rápido;
- Jogos são envolventes. A participação faz com que o jogador preste muita atenção. Requer um planejamento e tomada de decisão cuidadosa. Exige aprendizagem para ter sucesso;
- Jogos promovem a aprendizagem comportamental. O jogo dá ao jogador recompensas por comportamento (pontos, poder, classificação e assim por diante). Esse feedback positivo no jogo pode encorajar comportamentos desejados na vida real;
- Jogos oferecem consequências. Estes não são abstratos ou hipotéticos; eles são representados no jogo diretamente. O jogador interpreta um personagem e se identifica com ele ou ela. Sucesso e fracasso mapeiam diretamente as suas ações; o ego e a auto-imagem são investidos na experiência;
- Jogos fornecem modelos para o jogador. O jogador pode aprender com os personagens do jogo e entender suas experiências comportamentais.

Além disso, Susi, Johannesson e Backlund (2007) e Squire e Jenkins (2003) mostram como jogos educacionais possibilitam a vivência de situações que não podem ser realizadas no mundo real por razões de segurança, custo, tempo, etc.

Diferentes revisões sistemáticas têm sido publicadas, nos últimos anos, relativas ao tema *Game Based Learning*. Abdul Jabbar e Felicia (2015) concluem que GBL “ajuda os estudantes a desenvolver *skills* e conhecimento e fortalece sua habilidade de tratar as experiências de aprendizado fornecida pelos jogos”. Já Tsutsumi et al. (2020) encontram 24 estudos que mostram que os “os jogos tiveram o efeito de aumentar o desempenho acadêmico de alunos”. Mais recentemente, S. B. Júnior (2020) selecionou 180 estudos primários entre 2009 e 2020 comprovando “que os jogos têm sido cada vez mais utilizados como uma ferramenta adicional ao ensino e aprendizagem, possibilitando desenvolver o conhecimento e habilidades do público-alvo”.

Possivelmente, há um viés positivo nos relatos publicados, porém, devido ao acúmulo de evidências, acreditamos ser possível considerar que jogos, e o aprendizado baseado em jogos, trazem benefícios para o ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os jogos educacionais oferecem oportunidades para melhoria do aprendizado, mas apenas se o jogo for bem projetado (Winn, 2009; Kalmpourtzis, 2018; Verified Market Research, 2020). A pergunta em aberto é: como fazê-lo?

Winn (2009) avisa que fazer um bom jogo é difícil porque o processo de design de jogos, além de criativo, as vezes é caótico. Contudo, desenvolver um jogo educacional é uma tarefa ainda mais difícil. A razão para maior dificuldade é que, em vez de simplesmente tentar otimizar o aspecto de entretenimento do jogo, também é preciso otimizá-lo para alcançar um conjunto específico de resultados de aprendizado (Winn, 2009).

Fica claro que jogos educacionais trazem desafios adicionais a já difícil tarefa de desenvolver jogos. Além do uso de equipes multi-disciplinares, o que traz riscos de comunicação a qualquer projeto, os requisitos fundamentais do desenvolvimento de um jogo, como a necessidade de provocar emoções e entretenimento, podem se chocar com as necessidades educacionais (Costa, 2008). São necessárias, então, estratégias específicas para a criação de jogos educacionais. Os *canvas* aparecem como alternativa para mitigar tanto os riscos de comunicação quanto o conflito de requisitos.

5.2.1. Motivação para o uso de *canvas*

O *canvas* é um quadro ou painel que ajuda a sintetizar e organizar as informações sobre o artefato que se deseja controlar ou desenvolver, como um modelo de negócio (Osterwalder e Pigneur, 2010). Uma característica importante dos *canvas* é serem disponíveis e compreensíveis para toda a equipe, criando uma base comum de pensamento, e um acordo transparente e de alto nível do que deve ser feito.

Normalmente um *canvas* é caracterizado por dois tipos de objetos: um quadro grande na parede dividido em áreas com significados específicos, e *post-its* usados para registrar informações e acordos feitos dentro dessas áreas. Versões digitais podem ser facilmente construídas usando software de apresentação, como o Google Slides, ou espaços de desenho compartilhados, como o Miro, e ainda existem ferramentas dedicadas para um ou vários tipos de *canvas*, como o Canvanizer.

O uso de *post-its*, ou sua versão digital, permite que os registros possam ser vistos, discutidos e alterados com facilidade, sendo uma prática comum nos métodos ágeis de gestão, adequados ao desenvolvimento de jogos, principalmente por serem normalmente iterativos e incrementais.

Já existem algumas iniciativas de *canvas* para o design de jogos, revisados por B. Taucei (2018) e B. B. Taucei (2019), como as propostas de Carey (2015) e Lam (2015), porém, não encontramos nenhuma que trate especificamente de jogos educacionais.

Detectamos então, em 2017, a oportunidade de usar um *canvas* no desenvolvimento de jogos educacionais, tendo em vista os relatos positivos de uso de *canvas* em várias indústrias, inclusive a de jogos.

Essa é a missão do *Endogeneous Game Design Canvas* (ENDO-GDC)(B. B. Taucei, 2019). Com ele é possível criar e manter o design conceitual de um jogo, de forma que educadores e desenvolvedores passam a possuir uma base conceitual comum. Isso facilita a compreensão de como o jogo funciona e como atinge seus objetivos educacionais.

5.3. O que são jogos

Para construir um jogo é necessário adotar uma visão, ou recorte, do que é um jogo. Isso é academicamente difícil porque a palavra jogo tem muitos significados, principalmente em outras línguas que não o português. O francês *jouet*, o inglês *to play* e o alemão *spiel*, por exemplo, possuem traduções diferenciadas para o português como jogar, atuar e brincar.

Adotamos, por esse motivo, uma definição que nos é familiar Xexéo, Carmo et al. (2017):

Jogos são atividades sociais e culturais voluntárias, significativas, fortemente absorventes, não-produtivas, que se utilizam de um mundo abstrato, com efeitos negociados no mundo real, e cujo desenvolvimento e resultado final é incerto, onde um ou mais jogadores, ou equipes de jogadores, modificam iterativamente e de forma quantificável o estado de um sistema artificial, possivelmente em busca de objetivos conflitantes, por meio de decisões e ações, algumas com a capacidade de atrapalhar o adversário, sendo todo o processo regulado, orientado e limitado, por regras aceitas, e obtendo, com isso, uma recompensa psicológica, normalmente na forma de diversão, entretenimento, ou sensação de vitória sobre um adversário ou desafio.

Esta é uma definição bastante detalhada, criada a luz de várias outras pré-existentes, como por exemplo as de Huizinga (2017), Salen e Zimmerman (2003), Callois (2001), Juul (2012) e Suits e Hurka (2014), e se destina a marcar os jogos como objeto de estudo, especificamente os jogos de entretenimento, dentro de uma área ampla que se auto-denomina de várias formas, como *game design* ou *game studies*. O leitor interessado em detalhar cada conceito apresentado pode procurar o texto de Xexéo, Carmo et al. (2017).

Gostaríamos, porém, de chamar atenção a alguns detalhes. A palavra jogo possui vários outros significados, como:

- o jogo₁ como objeto, como o tabuleiro e peças de xadrez;

- o jogo₂ como partida registrada, como uma gravação, um relato ou por meio de uma notação;
- o jogo₃ como a definição abstrata, composta de regras e que viabiliza uma infinidade de partidas possíveis, e
- o jogo₄ como atividade, que se desenrola entre jogadores, dentro de um contexto, em um momento no tempo e um lugar no espaço, e que usa os objetos, as regras abstratas e pode ser registrada como um jogo-partida.

Assim, uma pessoa compra um jogo₁ de Xadrez, para jogar₄ Xadrez com seus amigos no fim da aula, e guarda os jogos₂ para estudá-los mais tarde. Tudo isso seguindo as regras do jogo₃.

Neste texto, o interesse é no jogo como uma atividade, que acontece em algum contexto(Huizinga, 2017; Järvinen, 2008). Essa atividade, para um jogo em geral, é significativa por si só(Salen e Zimmerman, 2003), o que é uma afirmação importante, pois contradiz a visão de alguns autores que estudaram o jogo com um significado outro, como servir de preparação das crianças para vida real(Sutton-Smith, 1997).

Como atividade, o jogo só se realiza quando tirado da caixa, ou ligado no computador, console ou celular, e jogado. A partir do início do jogo se apresenta uma quantidade normalmente enorme, e potencialmente infinita, de partidas possíveis. Naquele momento, porém, só uma dessas partidas se realizará. Os jogadores, interagindo entre si e com o jogo, escolhem um caminho, criando a partida e recriando o jogo, inclusive adotando regras próprias.

Mesmo duas partidas onde as mesmas jogadas acontecem podem fornecer experiências totalmente diferentes, dependendo do que acontece ao nível de contexto. Por exemplo, jogadores de xadrez podem um ensinar ao outro, ou um provocar o outro, trazendo emoções diferentes para jogadores e plateia, a partir de dois jogos que serão vistos como iguais quando analisados de forma abstrata, a partir do registro da partida na notação adequada.

A característica mais importante de jogos é que possuem regras. Essas regras permitem que os jogadores joguem, e aceitar as regras arbitrárias para poder fruir da experiência do jogar é conhecido como “atitude lusória” (Suits e Hurka, 2014). As regras são um grande diferencial dos jogos para outras atividades de entretenimento, como livros e cinema(Crawford, 2003), ou do livre brincar(Callois, 2001).

Também essencial aos jogos é a agência do jogador. É o jogador que faz o jogo acontecer, e ele cria caminhos para o desenrolar do jogo, fazendo com que algo que é apenas potencial aconteça. Ele então modifica constantemente o estado do jogo, que pode ser visto como um sistema(Salen e Zimmerman, 2003), com o intuito de alcançar um objetivo, normalmente ganhar o jogo sozinho, mas cada vez mais, devido à influência dos RPGs e dos vídeo games, ganhar do jogo, com seus companheiros, nos chamados “jogos colaborativos”.

A visão do jogo como um sistema(Salen e Zimmerman, 2003) que passa por estados, sendo basicamente um sistema de informações(Xexéo, Mangeli et al., 2021), pode ser muito útil na criação de jogos, pois além de nos fornecer uma maneira de pensar o jogo, também permite estudar formalmente suas propriedades.

Quando associamos um novo objetivo a um jogo, como educar, convencer ou fazer propaganda, trazemos um novo significado a ele, que não é apenas aquele intrínseco ao jogar e aos significados do jogo. De certo modo, quebramos o Círculo Mágico (Huizinga, 2017), que isola o jogador do mundo real ao seu redor, transformando-o em uma película permeável, por onde passam, intenções, contextos e situações.

Finalmente, devemos lembrar que o jogo, na área de *Game Studies* é tratado como atividade voluntária (Huizinga, 2017). Normalmente, o jogo educacional não é voluntário. Isso traz implicações em várias questões teóricas do jogo, como, por exemplo, a atitude lusória (Suits e Hurka, 2014), a atitude voluntária do jogador ao jogar e se submeter às regras do jogo.

A partir dessas análises, que podem ser aprofundadas e ampliadas, já podemos concluir que o estudo dos jogos de entretenimento não é suficiente para tratar de jogos educacionais, sendo necessária uma base teórica específica. Essa base teórica é construída, na literatura, sobre a nome de **Jogo Sério**, uma escolha no mínimo infeliz, mas que engloba todos os jogos criados com um propósito outro que não o de ser um jogo *per se*. Um nome geral mais adequado seria **Jogo com Propósito**. Os nomes específicos, porém são mais esclarecedores: *newsgames*, jogos de persuasão, jogos de negócio, jogos empresariais, jogos educativos, jogos educacionais, *edutainment*, etc.

Um jogo sério é um artefato que usa a mídia artística dos jogos para passar uma mensagem, ensinar uma lição ou fornecer uma experiência. A palavra “sério” reflete o objetivo do jogo, não o conteúdo propriamente dito (Michael e Chen, 2006). Abt (2002) diz que esses jogos “tem um objetivo explícito e cuidadosamente pensado”.

Finalmente chamamos atenção para outra definição que gostamos muito para jogos: **jogo é aquilo que você joga**. Essa definição nos lembra a Teoria Ingênua de Conjuntos, que não define os termos conjunto, elemento e pertinência. Por que precisamos definir jogos, se todos sabemos o que é um jogo?

5.3.1. Jogos Educacionais

Apesar de termos uma definição longa e detalhada para jogos, preferimos usar uma definição pequena para jogos educacionais.

Um jogo educacional é um jogo criado com o propósito de apoiar o ensino-aprendizagem.

Não devemos, porém, confundir o uso de jogos na educação com a gamificação da educação. A gamificação, uma adaptação do inglês *gamification*, é o uso de elementos de jogos para modelar, ou alterar, um processo ou comportamento. Um processo gamificado não necessariamente utiliza jogos. Existem propostas para a gamificação da educação, mas não é disso que este tutorial trata.

A criação de jogos educacionais tem muitas classificações e objetivos. Por exemplo, podemos citar alguns dos objetivos que explicam como o jogo é usado:

- motivação para um processo de aprendizagem;
- transmissão de conhecimento;
- fixação de conhecimento;

- verificação de conhecimento;
- prática de habilidades por meio de simulações mais, ou menos, realistas, e
- criação de conhecimento por meio de processos de análise de acontecimentos.

5.3.2. Jogos Educacionais Exógenos e Endógenos

Com relação ao conteúdo e teorias que serão aprendidas pelos alunos ao jogar, os jogos educacionais podem ser exógenos ou endógenos.

Nos **jogos exógenos** os conflitos entre teoria, conteúdo e *game design* raramente surgem, uma vez que o conteúdo de aprendizagem e as mecânicas dos jogos estão separadas, (Halverson, 2005). Segundo Garris, Ahlers e Driskell (2002) é comum que o conteúdo a ser aprendido seja inserido em uma estrutura e regras de um jogo pré-existente. Neste caso o aprendizado pode ficar limitado memorização ou recordação de algum conhecimento. Um jogo de perguntas e respostas, conhecidos como jogos de trivía, pode ser usado com qualquer conjunto de conhecimentos, e, apesar de pouco sofisticados, já apresentam resultados positivos em relação à motivação dos alunos.

Os **jogos endógenos**, de modo geral, focam em objetivos de aprendizagem mais complexos, que vão além da memorização e fazem isso integrando o conteúdo de aprendizado a estrutura do jogo. Eles usam do que é conhecido como Retórica Procedural (Bogost, 2008), onde a mensagem é transmitida por meio das mecânicas do jogo. Esse tipo de jogos possuem, possivelmente, uma dose de simulação do mundo real, e implicam na existência de um modelo do mesmo, ainda que bastante abstrato.

Tratamos, neste tutorial, especificamente da **criação conceitual de jogos educacionais endógenos com o objetivo de tratar um problema no ensino-aprendizagem e com um público determinado**. Estes dois assuntos, o problema a ser tratado e a identificação do jogador/aluno, compõe o primeiro bloco do ENDO-GDC.

O leitor interessado em aprofundar os estudos em jogos educacionais e aprendizado baseado em jogos pode procurar textos como os de Plass, Meyer e Homer (2019), Prensky (2003), Abt (2002), e Costa (2008). Muitos artigos do SBGames - Trilha Educação também apresentam excelentes estudos.

5.4. Conceitos Importantes no Projeto de Jogos em Geral

Schell (2014) vê o jogo composto de quatro elementos: mecânica, história, estética e tecnologia. A estética é como vemos o jogo, suas formas, cores, cheiros. A tecnologia é como ele é realizado. A história, ou tema, algumas vezes opcional, é a narrativa associada ao jogo.

Todos esses três elementos são encontrados não só em jogos, mas em outras mídias de entretenimento. As mecânicas são o grande diferencial. Elas são as ações que podem ser feitas pelo jogador para influenciar o resultado do jogo.

Os quatro elementos são interdependentes, um servindo para melhorar e reforçar o outro, se o *design* for bem feito. Isso leva Schell a chamá-los da **Tétrade Elementar do Projeto de Jogos**.

Em outra abordagem, Hunicke, Leblanc e Zubek (2004) propuseram o modelo MDA, sigla que significa Mecânica, Dinâmica e Estética, apresentado na Figura 5.2. Para os autores, o projetista do jogo cria as **mecânicas**, os algoritmos e dados do jogo, e o jogador joga através de **dinâmicas**, a partir da experiência emocional que tem ao jogar, a **estética**. É importante frisar que os conceitos de mecânica e estética do MDA(Hunicke, Leblanc e Zubek, 2004) e da Tétrade Elementar Schell (2014) diferem, apesar de terem os mesmos nomes.

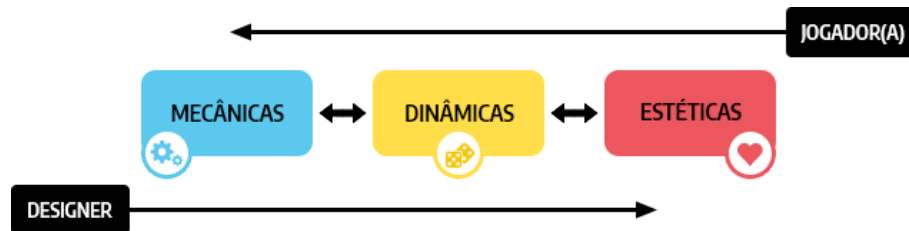


Figura 5.2. Modelo MDA (*Mechanics, Dynamics and Aesthetics*). Adaptado de: (Hunicke, Leblanc e Zubek, 2004)

De acordo com os autores, jogos são criados por desenvolvedores/designers e consumidos por jogadores. Ao trabalhar com jogos, é útil considerar essas duas perspectivas uma vez que ajuda a observar como pequenas mudanças em uma camada podem entrar em cascata nas outras. As diferentes perspectivas propiciam as seguintes perguntas:

- **do designer:** ao implementar uma determinada mecânica, quais dinâmicas serão geradas e qual a estética subjacente? Ambas estão de acordo com o que foi planejado pelo *Game Designer* ou equipe desenvolvedora?
- **do jogador:** para uma determinada sensação que se deseja emanar do jogador, quais dinâmicas devem estar presentes? Que mecânicas (regras do jogo) devem ser desenvolvidas para tornar essas dinâmicas viáveis?

Pensar pela perspectiva do jogador incentiva um design orientado para a sua experiência ao invés do design orientado por recursos ou funcionalidades, (Hunicke, Leblanc e Zubek, 2004). Dessa forma, as diferentes perspectivas apresentadas no MDA são importantes para ferramentas como o *canvas*, pois podem auxiliar a equipe a confrontar as funcionalidades do jogo com a experiência que se deseja passar para o jogador logo no início do desenvolvimento do projeto. A estética no MDA é o equivalente à proposta de valor do *canvas* de Osterwalder (2004), mas esse valor vem na forma de experiência e emoções para o jogador.

Apesar de ser um modelo simples e já ter sido usado como inspiração para o desenvolvimento de outro *canvas* — *Gamification Model Canvas* de Jiménez (2013) — o MDA não é um modelo desenvolvido para jogos sérios de acordo com Winn (2009). Segundo o autor, jogos sérios são “jogos que vão além do *gameplay*” e seu desenvolvimento possui um conjunto de desafios únicos, como por exemplo, narrativas, experiência do usuário e componentes tecnológicos, os quais não são contemplados pelo modelo MDA. O autor propõe outro modelo, que veremos a seguir.

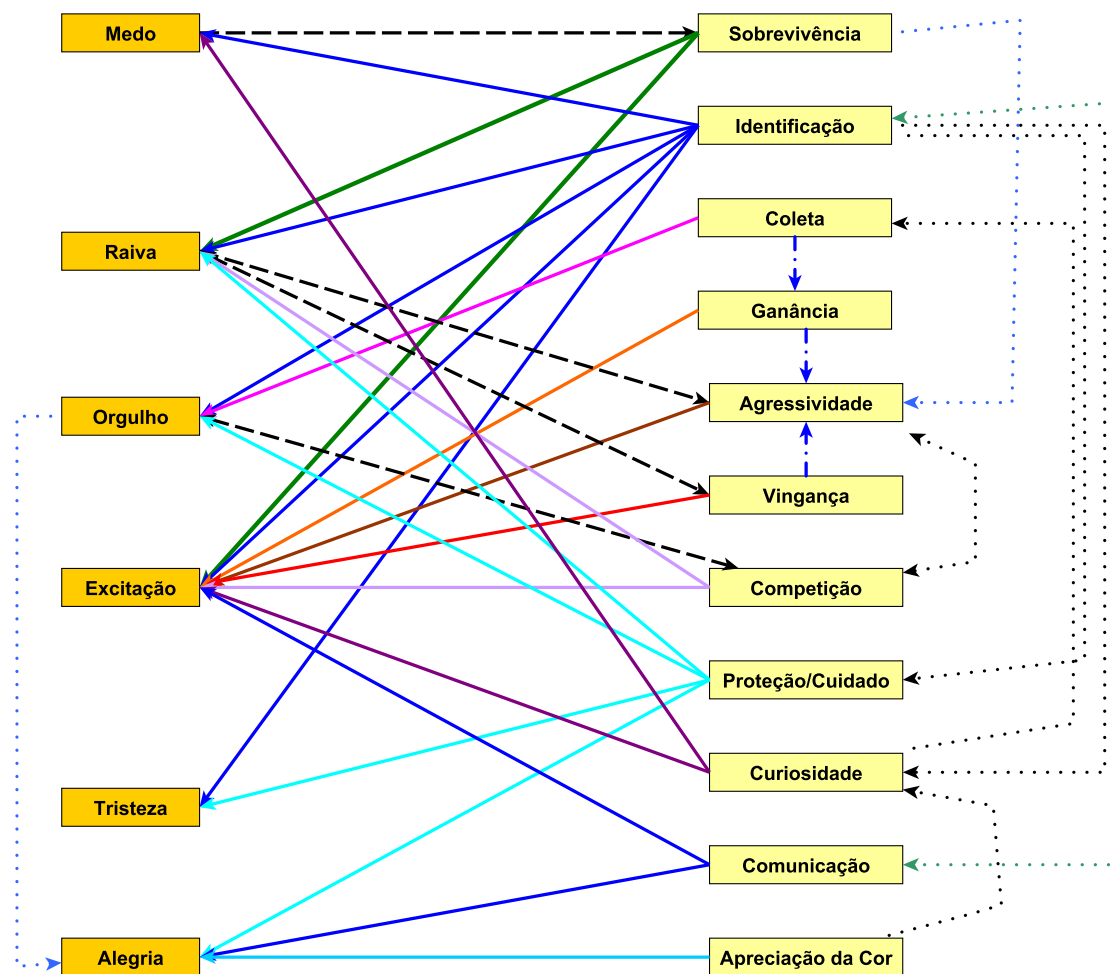


Figura 5.3. Interações entre emoções e instintos no *framework* 6-11. Fonte: adaptada de (Dillon, 2010)

Mais tarde, Dillon (2010) se baseou nesse *framework* para criar um método, o *Framework 6-11*, de análise da experiência dos jogos, onde considerava que a Estética era melhor descrita por meio 6 emoções e 11 instintos, que se relacionam como mostrado na Figura 5.3.

Além disso, Dillon (2010) criou um diagrama de relacionamentos entre os três elementos do MDA, onde os instintos ativam o uso das dinâmicas, que exigem mecânicas para serem realizadas. e os instintos também geram emoções. A Figura 5.4 mostra um diagrama desse tipo.

5.4.1. Processos de Desenvolvimento de Jogos

Dzgoeva (2016) modela 5 processos publicados de desenvolvimento de jogos bastante conhecidos na literatura, usando *procedure models* e Petri Nets (Schonthaler et al., 2012), incluindo os propostos por Salen e Zimmerman (2003) e Schell (2014), trabalhos seminais na área de design de jogos. Em todos os processos modelados há a expectativa de existência ou a criação do conceito do jogo. Do trabalho de (Salen e Zimmerman, 2003), Dzgoeva extrai um processo de desenvolvimento de jogos muito abstrato, como apresen-

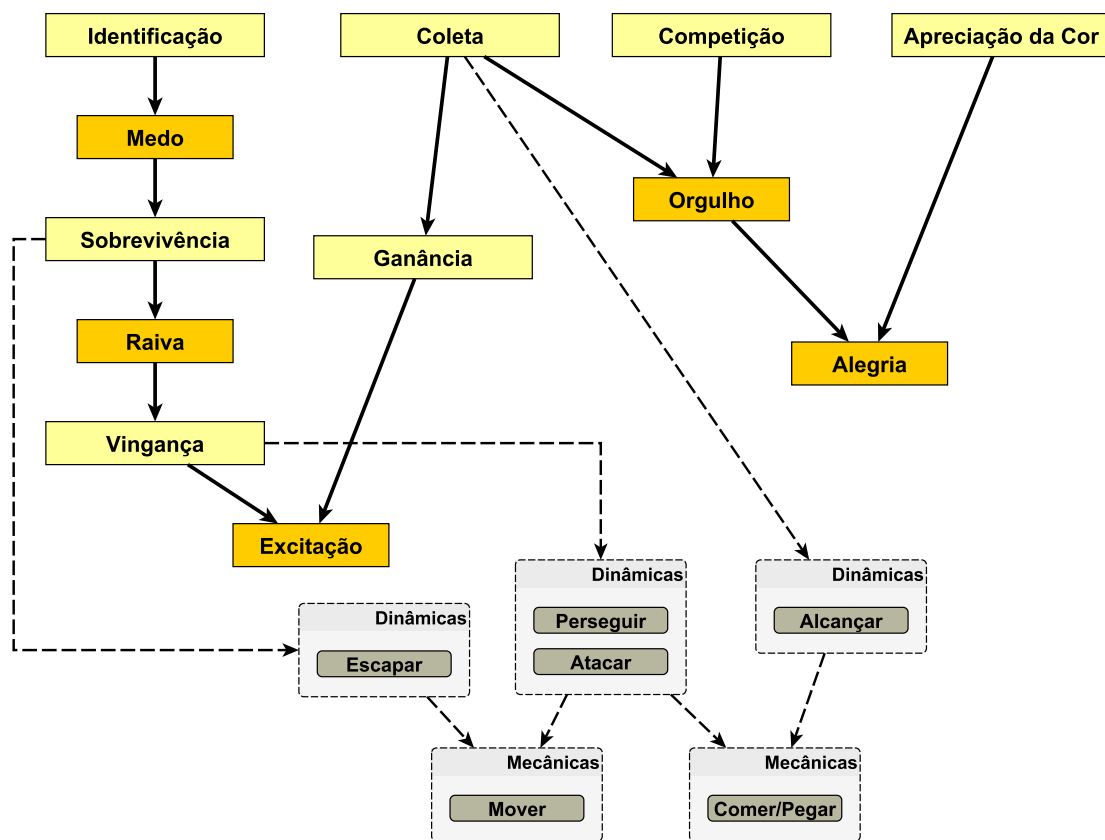


Figura 5.4. Um diagrama do *Framework 6-11* para o jogo Pac-Man. Fonte: adaptado de Dillon (2010)

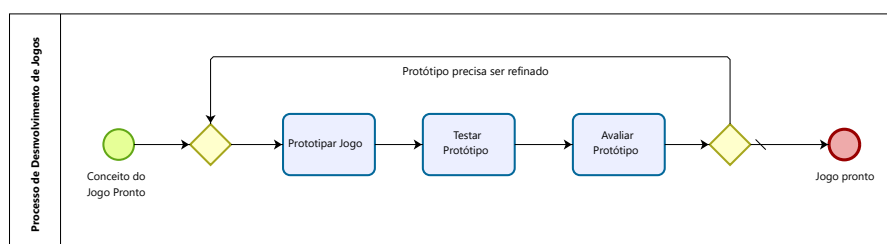


Figura 5.5. Processo de desenvolvimento de jogos segundo Salen e Zimmerman (2003). Fonte: adaptado de Dzgoeva (2016) para o BPMN pelos autores

tado na Figura 5.5 em BPMN, onde a existência do conceito do jogo é o evento que inicia o processo, sendo seguido um processo iterativo e incremental que pode ser classificado como de protótipos evolutivos (Pressman e Maxim, 2019). Em outros processos, a criação de um conceito de jogo aparece no início do processo.

Basicamente todos os autores defendem que o desenvolvimento de jogos tem que ser iterativo e incremental, basicamente pela importância do *playtest*, que analisa a resposta do usuário ao jogo, como indicado por Winn (2009) na realização do jogo. O'Hagan, Coleman e O'Connor (s.d.) fazem uma revisão sistemática do processo de desenvolvimento de vídeo games, relatando que em 356 estudos primários estudados, onde foram identificados processos, 47% eram métodos ágeis e 53% eram híbridos, onde os dois diferem basicamente no peso das iterações no processo, sendo que devemos considerar que todos os métodos ágeis usam formas incrementais de desenvolvimento que passam pelos estágios de requisitos e design a cada iteração.

Marklund et al. (2019) encontraram 48 artigos, de uma coleção inicial de 2278, contendo dados sobre “desenvolvimento de jogos feito na indústria [de vídeo games], com alta qualidade de pesquisa e relevantes para a prática de desenvolvimento de jogos”. Eles encontraram evidências que a “criatividade é alcançada através de um trabalho colaborativo, em um processo dirigido por testes, onde documentação e controle são atenuados”. Este trabalho também indica que a documentação mais citada é o *Game Design Document*, indicando também que técnicas como o compartilhamento de conhecimento e diálogos informais contínuos mantêm a visão criativa ao longo do desenvolvimento.

Como conclusão a essa seção, podemos afirmar que existem muitas propostas de processos de desenvolvimento de jogos, de entretenimento, sérios ou educacionais, descritas em diferentes níveis de abstração (O'Hagan, Coleman e O'Connor, s.d.), sendo que a maioria descreve o desenvolvimento de vídeo games. Não há consenso da melhor prática a ser seguida, apesar de algumas diretrizes gerais serem aceitas, como a necessidade de testar o jogo e de usar múltiplas iterações e trabalhar em incrementos (Winn, 2009; Marklund et al., 2019).

5.5. Trazendo a Pedagogia para os Jogos

Nesta seção entramos na área da Pedagogia, sendo os autores especialistas em Computação e no desenvolvimento de jogos. Nos apropriamos, então, de teorias amplamente aceitas, escolhidas por sua adequação ao tópico. É importante notar as escolhas feitas são

limitadas, mas que representam uma seleção educada de práticas e teorias que são apenas um recorte de uma área muito mais ampla.

Uma definição possível de aprendizado, adequada ao nosso contexto, é “o processo de criação de competências para resolver problemas” (Kalmpourtzis, 2018).

Competência, segundo Durand (1998), pode ser entendida como um conceito que agrega três outros: o conhecimento de algo; a habilidade de realizar, o *know-how*; e a atitude positiva em relação a fazer o que a habilidade permite. Para ser competente, então, não basta o saber teórico, mas é importante como usar esse saber, e, finalmente, querer usá-lo. Esses três componentes são conhecidos pela sigla CHA. Notamos que fomos buscar essa definição na área de Gestão do Conhecimento, mas não a vemos, de forma alguma, entrar em conflito com a área de Educação.

Competências são adquiridas pelo aprendizado em três contextos: o informal, o não-formal e o formal (Kalmpourtzis, 2018). O formal acontece nos ambientes dedicados à educação, como a escola. O não-formal e informal acontecem fora da escola, sendo que o não-formal acontece em ambientes privilegiados, como museus, e o informal acontece no dia a dia, com a família, etc. A educação formal e a informal também se contrapõem em algumas características, como a criação de currículos e ementas que acontece na formal, ficando a não-formal, em situação intermediária.

Elas também são adquiridas passo a passo. Ninguém aprende do nada, mas sim a partir de um conhecimento pré-construído. Em especial, existe uma zona, ou estado, do aprendiz, que indica a competência para resolver os problemas de forma independente, a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), e outra onde só se faz isso com ajuda, a Zona de Desenvolvimento Potencial. O papel da educação é auxiliar ao aprendiz evoluir, usando para isso “andaimes” (*scaffolding*), os mecanismos de aprendizado que, aplicados em um contexto, ajudam o estudante a evoluir e estender suas capacidades. O intervalo, entre a Zona de Desenvolvimento Potencial e a Zona de Desenvolvimento Real, é onde o estudante aprende, a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991). Apesar de ter sido proposta para entender o aprendizado de crianças, a teoria de mente é hoje usada para todas as idades.

Nossa suposição no ENDO-GDC é que os jogos devem ser construídos como esses andaimes.

Entendemos, também, que por seu caráter motivacional e por características de simulação que devem ser usadas, ele ajuda não só a aumentar o conhecimento, mas também a melhorar habilidade e atitude frente a um assunto.

5.5.1. Taxonomia de Bloom

A taxonomia de Bloom é uma ferramenta pedagógica composta por um conjunto de três modelos hierárquicos, usados para classificar os objetivos de aprendizagem educacional em níveis de complexidade e especificidade. Os modelos abrangem os objetivos de aprendizagem nos domínios cognitivo (focado no conhecimento), afetivo (focado nas emoções e sentimentos) e psicomotor (focado nas habilidades motoras) Ferraz e Belhot (2010). Para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem do endo-GDC, utilizou-se o modelo cognitivo da Taxonomia Revisada.

Ambas as versões da taxonomia podem ser entendidas como uma pirâmide dividida em seis níveis de complexidade cognitiva, do menos complexo, na base da pirâmide ao mais complexo, no seu topo, como pode-se observar na figura 5.6.

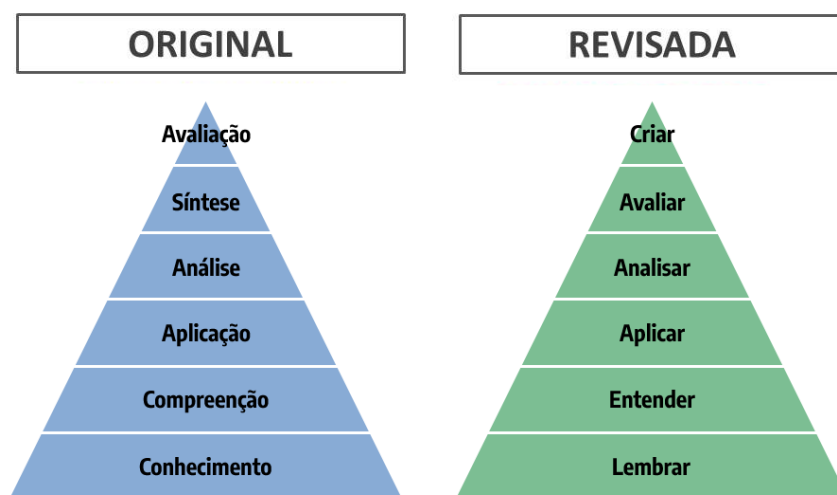


Figura 5.6. Taxonomia de Bloom Original e a Revisada

Algumas mudanças foram feitas na nova versão: três categorias foram renomeadas, a ordem de duas foram trocadas e os nomes das categorias remanescentes foram alteradas para forma de verbos (figura 5.7) Krathwohl, 2002, para se ajustar a maneira como são usados nos objetivos.

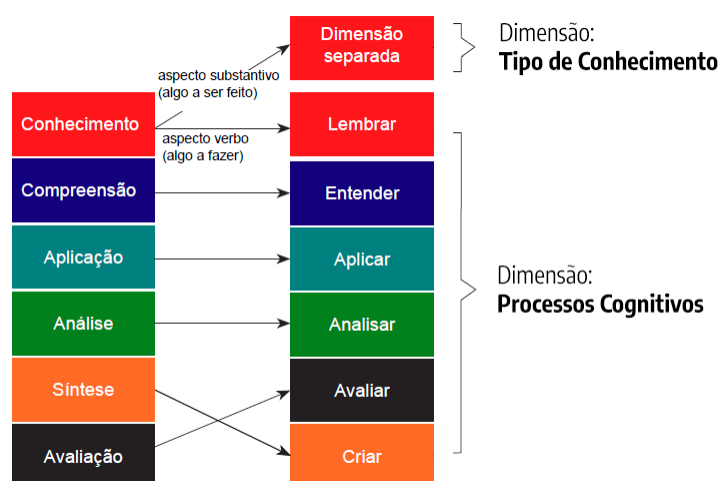


Figura 5.7. Alterações na taxonomia original de Bloom. Adaptado de: Trevisan e Amaral, 2016

Além das mudanças citadas acima, no modelo revisado o tipo de conhecimento a ser adquirido e o processo utilizado para a aquisição desse conhecimento foram separados em duas dimensões: de conhecimento e de processos cognitivos. O tipo de conhecimento passou a ser designado por substantivo e os processos cognitivos para atingi-los passaram

a ser descritos por verbos, que compõem a pirâmide verde da figura 5.6 Krathwohl, 2002 e Trevisan e Amaral, 2016 . O objetivo desta mudança é facilitar a tarefa de definir com mais clareza os objetivos de aprendizagem.

5.5.2. DPE

O *framework* DPE é apresentado na Figura 5.8, foi criado como uma expansão do MDA para atender às necessidades do design de jogos sérios. A sigla é um acrônimo para *Design, Play and Experience*. O objetivo deste *framework*, é fornecer linguagem comum para discutir o design de jogos sérios, uma metodologia para analisar seu design e um processo para projetar um jogo sério para o aprendizado (Winn, 2009).

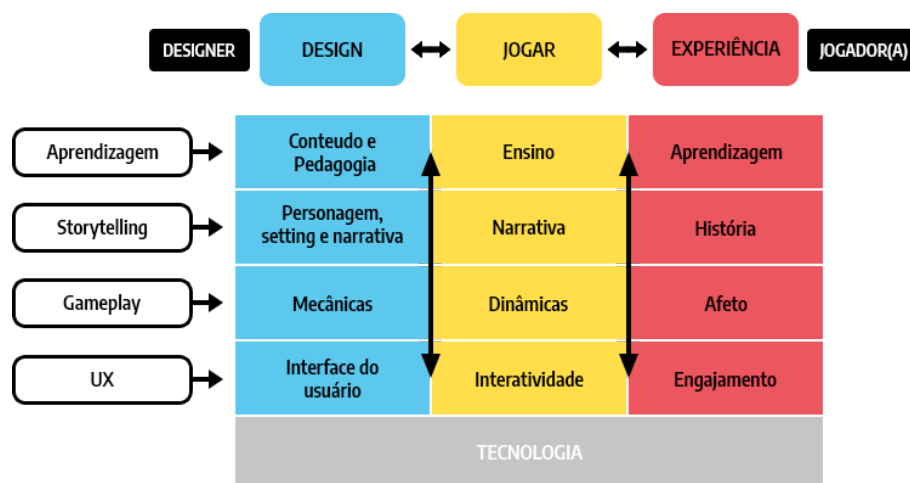


Figura 5.8. Modelo DPE (*Design, Play and Experience*). Adaptado de: (Winn, 2009)

De maneira semelhante ao que ocorre no modelo MDA, o DPE também retrata a relação existente entre o designer e o jogador. Segundo Winn (2009), o jogo é uma experiência mediada, onde a experiência que o jogador terá depende não somente do design do jogo como também do seu *background* cognitivo, social, cultural, e de experiências que ele teve no passado e também das que são geradas ao jogar (Winn, 2009). Assim, é essencial considerar o público-alvo do jogo ao longo do processo de design.

O modelo é formado por quatro camadas: aprendizado, narrativa, jogabilidade e experiência do usuário segundo Winn (2009).

Na camada de aprendizagem o *designer* projeta o conteúdo e a pedagogia, que poderá resultar no aprendizado desejado quando o aluno/usuário interagir com jogo. O Ato de jogar leva a um conjunto de resultados de aprendizagem, planejados ou não, derivados da experiência geral com o jogo. É nessa camada também que devem ser definidos os objetivos de aprendizado, que vão formar a base para a avaliação da eficácia da aprendizagem do jogo no jogador e servem de base também para o conteúdo e pedagogia.

Na camada narrativa é desenvolvido a história do jogo. A narrativa, nos jogos, possui duas perspectivas: a história do designer e a história do jogador Rouse (2010). A história do designer é a narrativa que é projetada no jogo (definir o cenário, fornecer engajamento e propósito do jogo e transmitir o conteúdo...). A história do jogador é experiência que ele teve com a narrativa do jogo, produto da história arquitetada pelo

designer com as interações e escolhas realizadas pelo jogador durante o *gameplay*. Dessa forma, a história do jogador só é passível de ser analisada após um *playtest*.

Na camada de jogabilidade é definido o que o jogador pode ou não fazer, que escolhas que este pode fazer no mundo do jogo e as ramificações que estas escolhas terão no resto do jogo. Ela é muito similar ao modelo MDA e é formada por três elementos: a mecânica, dinâmica e afeto. As mecânicas são as regras que vão definir o funcionamento do mundo do jogo, o que o jogador pode fazer, seus desafios e objetivos. As dinâmicas são os comportamentos resultantes quando as regras são instanciadas ao longo do tempo, durante o *gameplay*, com a influência das interações do jogador. As experiências resultantes, ou emoções derivadas no jogador, são os afetos (*affects*). Neste *framework* o termo *aesthetics* (estética do modelo MDA), comumente utilizados nas artes visuais para se referir a beleza física de algo é substituído pelo afeto (*affect*), um termo da psicologia que significa emoção ou desejo. O uso da palavra afeto procura dar mais ênfase a questão das emoções que se deseja emanar do jogador através do jogo.

A camada de experiência do usuário é a camada mais visível sob a perspectiva do jogador. O propósito da interface é tornar o entretenimento acessível e, no contexto de jogos sérios, é também criar um veículo capaz de realizar os resultados de aprendizado desejado. A interface engloba tudo o que o usuário vê, ouve e interage e como essa interação acontece (ou seja, o sistema de controle), (Winn, 2009)

A última camada é a de tecnologia. Segundo os autores do *framework* algumas escolhas de design são mais dependentes da tecnologia do que outras. Enquanto algumas narrativas, mecânicas e elementos de aprendizado podem funcionar bem em jogos de tabuleiro ou cartas, em outros contextos isso não pode ser possível, caso o jogo sério necessite de uma simulação em tempo real, representação 3D, alguma narrativa mais complexa onde a história é mais sensível as decisões tomadas ao longo do *gameplay*, para citar alguns exemplos. Dessa forma, a tecnologia pode ser tanto um facilitador quanto um limitador do que será desenvolvido no jogo.

Cada camada apresentada do modelo tem influência sobre as outras camadas – indicado pelas setas pretas verticais, na figura 5.8. De acordo com Winn (2009):

para a maioria dos jogos sérios, a aprendizagem é o aspecto mais importante e, geralmente, o menos maleável. A narrativa muitas vezes está amarrada ao conteúdo de aprendizagem e, portanto, deve ser abordado em seguida, mas é, geralmente, muito mais maleável. As camadas de jogabilidade e experiência do usuário são as mais maleáveis e muitas vezes devem se adaptar ao aprendizado e narrativa.... As decisões em níveis inferiores e descobertas em *playtesting* influenciarão o projeto em todas as camadas...

O modelo DPE, fornece uma estrutura para decompor os elementos de design do jogo sério, entretanto alguns desses elementos só poderão ser descritos ou analisados após um *playtest*. Esses elementos associados ao *playtest* não entram no ENDO-GDC, mas são informações importantes de serem armazenadas em um contexto de processo de desenvolvimento do jogo, já que podem influenciar o preenchimento do *canvas* em uma nova interação de equipe.

5.5.3. Jogos e Aprendizado: *Input Process Outcome*

Em seu artigo “*Games Motivation and Learning*”, Garris, Ahlers e Driskell (2002), apresentaram o modelo input-process-outcome (figura 5.9) para jogos instrucionais e de aprendizagem que é baseado no modelo clássico de aprendizagem.

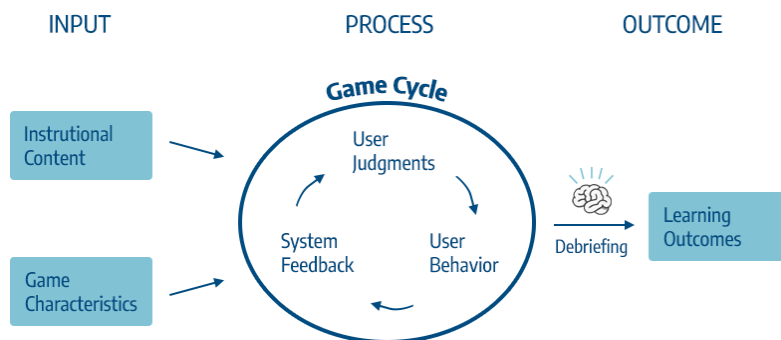


Figura 5.9. *Input-process-outcome*. Adaptado de: (Garris, Ahlers e Driskell, 2002)

Segundo os autores, o modelo tradicional de aprendizado *input-process-output* enfatiza o aprendizado em uma única tentativa, onde o aluno que executa a tarefa uma única vez. No modelo *input-process-outcome*, determinadas características (*game characteristics*) ou recursos do jogo (fantasia, regras/objetivos, estímulo sensorial, desafio, mistério e controle) acionam o ciclo de jogo onde essas características podem levar a certos julgamentos (*user judgments*) do jogador sobre o *game*, se este é divertido, interessante e/ou envolvente; esses julgamentos levam a determinados comportamentos (*user behavior*) como maior persistência ou tempo na tarefa; esses comportamentos resultam de um *feedback* do sistema sobre o desempenho do jogador no contexto do jogo. Na medida que o emparelhamento do conteúdo instrucional (*instructional content*) com os recursos apropriados do jogo é bem sucedido, o ciclo resulta em um recorrente jogar automotivado. Esse engajamento ao jogar leva a conquista dos objetivos de treinamento e resultados de aprendizado específicos. O link entre o ciclo de jogo e os resultados de aprendizado é feito pelo processo de *debrieffing*.

O *Debrieffing* é a revisão e análise dos eventos que aconteceram no jogo, ou seja, é a ligação entre o que é representado na simulação/experiência do jogo e o mundo real. Ele permite que os participantes façam paralelos entre eventos de jogos e eventos do mundo real. Em jogos "puros", este esse link não precisa ser feito, como o jogo existiria dentro de seus próprios limites e ser jogado para seu próprio bem (Garris, Ahlers e Driskell, 2002). Os *feedbacks* providos pelo jogo têm um papel fundamental na construção desse *link*.

De acordo com a visão dos autores a interação com o game faz com que jogador construa ativamente o conhecimento através da experiência com o jogo. O estágio final que se procura alcançar, ao utilizar jogos para treinamento ou ensino, é ter um aluno motivado. De acordo com Skinner e J. Belmont (1993), esses tipos de alunos são entusiasmados, interessados, focados e engajados, gostam do que estão fazendo, tentam repetidas vezes, persistem ao longo do tempo e possuem motivação intrínseca e embora sejam fáceis de reconhecer, são difíceis de encontrar e de criar.

5.6. Perspectivas e Aprendizados Proveniente dos Modelos Teóricos

Os modelos teóricos apresentados ajudam a responder quais elementos de jogos devem estar presentes em um *canvas* para jogos sérios e fornecem pistas de como as informações devem ser dispostas.

O MDA mostra os elementos centrais que constituem o *gameplay*, as mecânicas, dinâmicas e estéticas, e como eles se influenciam. Mostra também a importância de se observar o jogo a partir da perspectiva do jogador, incentivando um design orientado para a sua experiência.

O DPE parte dos elementos centrais do jogo (mecânicas, dinâmicas e estéticas - que no modelo é chamada de afeto) e constrói um modelo focado em jogos sérios. O modelo procura descrever como esses vários elementos estão relacionados, no nível da camada que pertencem e entre as camadas. Além disso, mostra a importância da interface do usuário como um elemento que ajuda atingir os resultados de aprendizado planejados para os jogos Winn, 2009. As camadas apresentadas dão dicas de como agrupar esses diferentes elementos. O modelo ainda consegue preservar a perspectiva do usuário de do jogador, como ocorre no MDA.

A tétrade elementar apresenta quatro elementos que constituem um jogo: mecânicas, estética, história e tecnologia. O autor do modelo enfatiza a importância de se equilibrar esses elementos e como a alteração em um elemento pode afetar todos os outros. Isso é um argumento a favor de se organizar as seções de um *canvas* para jogos de acordo com as influências que eles possuem entre si.

O modelo *input-process-outcome* foca mais no processo de aprendizado através do jogo do que nos elementos que o formam. Apesar desse fato, há elementos importantes, neste modelo que podem ser utilizados para jogos educativos, como o conteúdo pedagógico, sistema de *feedback* e resultados de aprendizagem.

Ao estudar os modelos acima percebe-se que existe uma interseção dos elementos desses modelos. Mesmo não possuindo definições exatamente iguais, isso aumenta relevância desses elementos, tornando-os fortes candidatos a entrarem em um *canvas* para jogos sérios. A interseção entre os modelos pode ser vista na tabela 5.1 abaixo e ajudam a responder que elementos devem estar presentes em um GDC para jogos educativos (Q5).

| Intercessões entre modelos | | | |
|----------------------------|-------------------------------------|---|--|
| Modelos | DPE + MDA + Tétrade Elementar | DPE + Tétrade Elementar | Input-processes-outcome + DPE |
| Elementos da interseção | Mecânicas e Estética | Mecânicas, Estéticas (afeto), História e Tecnologia | Conteúdo pedagógico e Resultado de Aprendizado |

Tabela 5.1. Interseção entre os elementos presentes em cada modelo teóricos sobre jogos

Além de apresentarem vários elementos, os modelos explicitam relações e influências que esses elementos possuem entre si, que podem usados para auxiliar em uma

organização por influência do *canvas*. Há também as perspectivas apresentadas no MDA e as camadas do DPE que fornecem idéias de como agrupar as seções. Essas influências entre seções e as perspectivas fornecem pistas de possíveis formas de como organizar o *canvas*, ajudando a responder parcialmente a questão de como dispor as informações em um *canvas* para jogos educativos (Q6).

5.7. O ENDO-GDC

Esta seção é a parte principal do tutorial. Ela apresenta uma justificativa para o uso de ENDO-GDC, explica o que ele é e detalha um passo a passo para sua utilização.

5.7.1. Justificativa para o Uso do ENDO-GDC

O objetivo do ENDO-GDC é servir como ponto focal de um grupo de trabalho que busca como objetivo, em uma ou poucas seções, definir o conceito de um jogo educacional endógeno. Como descrito anteriormente na sub-seção 5.3.2, o termo endógeno identifica que o conteúdo educacional e as regras interagem e são coesos, ao contrário de jogos exógenos onde as regras e o conteúdo são independentes.

O **conceito do jogo**, como vimos na sub-seção 5.4.1, é parte essencial dos processos de desenvolvimento de jogos. Porém, uma documentação longa e estática não seria adotada pela academia ou indústria(O'Hagan, Coleman e O'Connor, s.d.; Marklund et al., 2019), sendo que é necessário manter a visão do jogo ao longo do projeto de forma transparente para a equipe(Marklund et al., 2019).

Além disso, se algum método é usado no desenvolvimento de jogos com sucesso, que parece ser basicamente *ad-hoc*, ou mesmo ausente(Marklund et al., 2019), há grandes chances que esse método seja ágil.

Os *canvas* têm sido usados, principalmente em métodos ágeis, para garantir o acordo entre as partes, iniciar o engajamento, manter um registro transparente e facilmente atualizável de processos e produto, e facilitar a comunicação(Osterwalder, 2004; B. Taucei, 2018).

Dessa forma, o uso de um *canvas* para facilitar a criação, manutenção e comunicação do conceito de um jogo educacional endógeno é uma alternativa viável, como demonstrado por B. B. Taucei (2019) na proposta do ENDO-GDC.

5.7.2. O que é o ENDO-GDC

O ENDO-GDC define um processo para o desenvolvimento do conceito do jogo. Nesse processo, são levantadas informações que criam um quadro ao redor dos principais conceitos: as mecânicas, as dinâmicas e a estética. Dessa forma, ao imaginar o jogo, a equipe responsável pela criação do conceito é ao mesmo tempo limitada e habilitada para usar esse quadro como alavanca para pensar e definir como o jogo deve intervir na situação descrita.

O ENDO-GDC é formado por seis blocos que estão ligados às etapas que compõem o projeto de um jogo sério, como apresentado por Winn (2009):

- **contexto:** com as seções problema e jogador/aluno, em cinza;

- **aprendizado:** com as seções conteúdo pedagógico e objetivos de aprendizado, em laranja;
- **narrativa:** com as seções história do jogo e objetivos do jogo, em rosa;
- **gameplay:** com as seções mecânicas, dinâmicas, estética, e inspirações em amarelo;
- **experiência do usuário:** com a seção *feedback education* em verde, e
- **restrições,** formada pela seção restrição em azul.

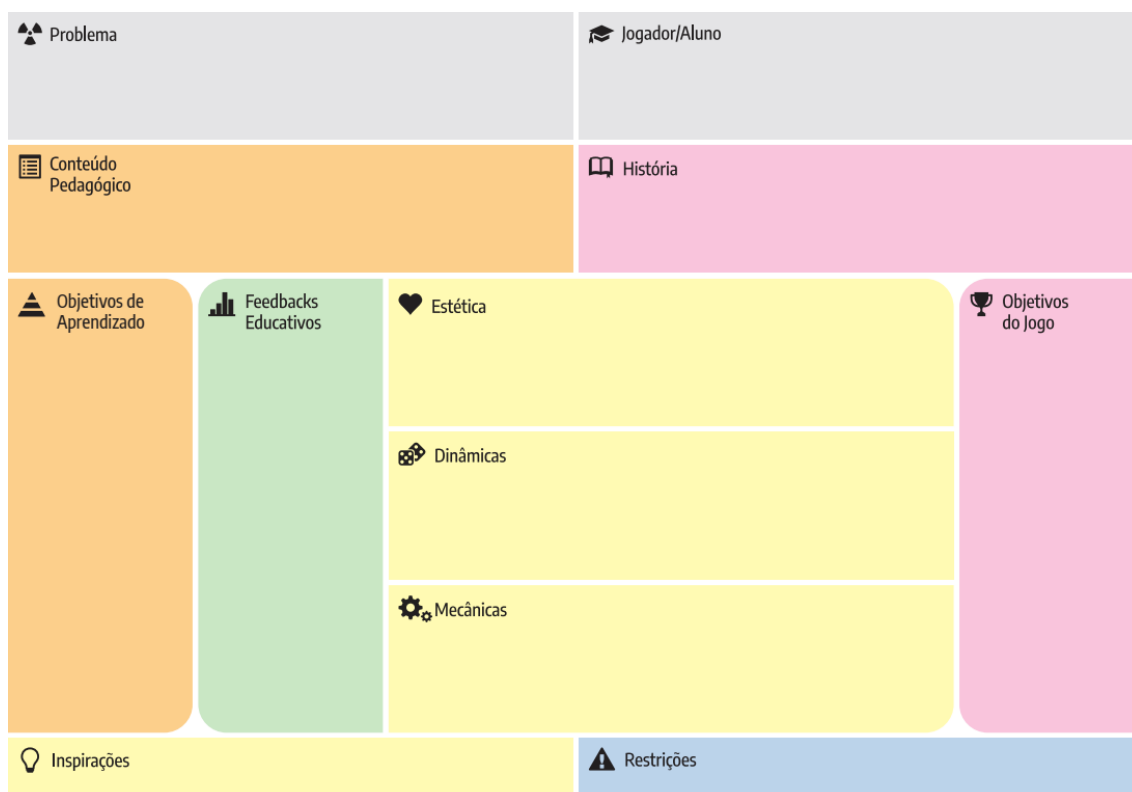


Figura 5.10. O *canvas* de projeto de jogos educacionais ENDO-GDC

Além do canvas propriamente dito, o ENDO-GDC também usa cartas que ajudam a guiar a equipe. Essas cartas fornecem de maneira rápida a explicação da teoria e a possibilidade de serem usadas em dinâmicas criativas. Essas cartas serão descritas no momento do seu uso.

As próximas sub-seções descrevem as etapas do ENDO-GDC na sequência em que devem ser, a priori, executadas. Durante uma sessão de projeto, porém, os criadores sempre podem voltar a uma etapa anterior para manter a correção e consistência do modelo. Não recomendados, porém, que pulem passos ou coloquem dados em etapas a serem realizadas, a não ser nas duas áreas de baixo, inspirações ou restrições, pois essas podem ajudar imediatamente a detectar oportunidades ou falhas no projeto.

Quando possível, em cada etapa serão feitas sugestões de métodos que podem ajudar a deixar mais claro uma escolha ou sugestão. O ENDO-GDC não precisa usar esses métodos adicionais, porém eles podem ser úteis.

5.7.3. Problema

O ENDO-GDC foi criado para que o jogo criado possa superar um problema detectado em um processo de ensino-aprendizagem. Esse problema, por exemplo, pode ser a falta de motivação para um tema, a dificuldade de compreender algum conceito abstrato, ou o “medo” de uma matéria.

Por que precisamos de um problema? Na prática, porque não há motivo para desenvolver um jogo educacional se não há uma necessidade de melhorar a prática de ensino-aprendizado. Isso seria uma perda de tempo. Além disso, queremos deixar bem claro os benefícios que o jogo vai trazer no contexto específico em que será jogado.

Itens que poderiam ser incluídos nessa seção incluem, mas não estão limitados a:

- dificuldades específicas das áreas do conhecimento, como o pensamento abstrato necessário a Matemática;
- falta de motivação dos alunos para temas e áreas específicas, como História do Brasil;
- problemas de formação básica que exigem uma intervenção para possibilitar a ementa prevista;
- problemas de comportamento, falta de atenção, falta de companheirismo da turma, e ainda muitos outros.

Dependendo da realidade que causou o projeto o problema descrito vai ser um ou outro. Eles devem ser específicos ao escopo sendo analisado. Exemplos específicos de problema são:

- uma turma foi formada com alunos repetentes que já sabem parte da matéria, e precisam completar esse conhecimento;
- um tema específico de Matemática apresenta dificuldade para os alunos em geral¹, ou
- alunos precisam entender melhor o funcionamento de um mecanismo, e isso poderia ser feito por meio de um jogo digital que permitisse manipular o mecanismo.

É importante estar atento se um problema levantado não é apenas um sintoma de outro problema, mais profundo. Tentar tratar um sintoma pode trazer resultados de baixo desempenho. Se houver tempo disponível, é possível usar técnicas de análise de problemas, com o Diagrama Espinha de Peixe(*Gerência de Qualidade Total na Educação* s.d.), ou os Cinco Porquês(Gray, S. Brown e Macanufo, 2010).

Ao ser identificada uma causa de um problema, não é necessário tirar o problema original, já que sua presença ajuda a entender o contexto do projeto, porém o foco principal considerar a causa.

5.7.4. Jogador/Aluno

Os Jogadores são o público alvo e o motivo do jogo existir. De acordo com Winn (2009) experiência que o jogador terá depende não somente do design do jogo como também do seu *background* cognitivo, social, cultural, e de experiências que ele teve no passado.

¹Esse foi o caso do jogo para celulares Sr.X, que foi analisado como exemplo pela dissertação de B. B. Taucei

Assim, jogadores diferentes podem ter experiências totalmente distintas para uma mesmo jogo. Dessa forma, entender o jogador alvo do game é importante para aumentar as chances de desenvolver um jogo divertido e motivante, e seu perfil deve ser considerado durante todo o processo de design do jogo, (Winn, 2009). A suposição que é possível criar um jogo que atende a todos está errada. Além disso, tanto o conteúdo pedagógico quanto os objetivos de aprendizado devem ser coerentes com o público-alvo.

Na seção do Jogador/Aluno é descrito quem é o público alvo do jogo, ou seja conjunto de pessoas que irão jogar e aprender através *gameplay*. Não estamos aqui discutindo pessoas, mas sim arquétipos e grupos típicos, ou proto-personagens.

Alguns dados são importantes serem definidos:

- Faixa etária: interesses, cognição e capacidade motora mudam com a idade (Schell, 2014).
- Profissão: qual a profissão desses jogadores alunos, caso sejam mais velhos.
- Gênero: homens e mulheres possuem gostos diferentes para jogos e formas distintas de jogar (Schell, 2014).
- Nível escolar: o nível escolar ajuda a saber qual conteúdo pedagógico pode ser melhor explorado no jogo. Uma referência nacional para isso é Base Nacional Comum Curricular.
- Cenário de uso: qual o local que os usuários irão interagir com o jogo? Sala de aula? Casa? Em trânsito? Esses locais possuem algum tipo de restrição .

Cada uma dessas informações citadas acima pode ser escritas em um post-it separado, se o público alvo for único, ou em fichas por jogador, se o público alvo for maior.

Uma técnica interessante é buscar descrever personagens que são estereótipos radicais, a fim de colocar em questão a adequação destes jogadores ao resto da concepção do jogo.

Ferramentas adicionais que podem ser usadas nesse caso, ou a partir da criação do canvas, são o mapa de empatia(Gray, S. Brown e Macanuso, 2010) ou um *user persona*(D. M. Brown, 2010), exemplificado na Figura 5.11. Ambas tentam descrever um proto-usuário de um sistema ou produto, no caso, o jogo.

Ao terminar a etapa do jogador, a equipe pode perceber novos problemas ou desafios a serem tratados. Não há problema em, agora, analisar a concordância entre as duas etapas, e corrigir discrepâncias encontradas. Tanto pode ocorrer que nenhum jogador apresente um problema imaginado, ou que um jogador não apresente nenhum problema, ou que o jogador apresente um problema que ainda não foi listado.

5.7.5. Conteúdo Pedagógico

Nesta etapa devem ser levantada uma listagem de assuntos e conceitos que serão abordados pelo jogo e devem ser coerentes com o público alvo, definidos na seção jogador/aluno. Assim devem se listados:

- Área do conhecimento.
- Tópicos da área do conhecimento que serão abordados no jogo.


| | | |
|--|--|---|
| Bia, a estudiosa | Quem é? | O que ouve e vê |
|  | Sempre estudou na escola. Família pequena, com 1 irmão bem mais novo. Gosta de estudar, mas tem dificuldade com Filosofia e Sociologia. Participa do Grêmio estudantil, discute política com alguns colegas. Não é religiosa. Como os pais trabalham, tem que ajudar a cuidar do irmão e fazer algumas tarefas de casa. Fez balé. Faz inglês. Jogar vôlei e jogos de carta nos intervalos. Conversa muito com os professores e com a coordenação. Já foi representante da turma. | <ul style="list-style-type: none"> Séries Americanas Policiais e de Tribunal Harry Potter Comédias Música Pop |
| | <i>"Não tenho tempo para bagunça, tenho que passar no vestibular"</i> | |
| | O que quer | Do que gosta |
| <ul style="list-style-type: none"> Entrar para a faculdade pública de direito. Visitar a Disney/USA e outros países. | <ul style="list-style-type: none"> Moda Política Dança | <ul style="list-style-type: none"> WhatsApp Instagram Nike Roupas artesanais Jeans/Camiseta Celular Android |
| Sonho | Do que não gosta | |
| <ul style="list-style-type: none"> Se formar Morar sozinha | <ul style="list-style-type: none"> Trabalho doméstico Bagunça | |

Figura 5.11. Exemplo de um *user persona*. Fonte: imagem do autor.

- Conteúdo que se deseja ensinar e está relacionada a área do conhecimento.

Cada uma das informações acima devem vir em um post-it separado na seção.

A descrição do conteúdo pedagógico é importante, pois os objetivos de aprendizado serão elaborados com base neste conteúdo. Além disso, é importante que os assuntos que serão lecionados tenham ligação como os diferentes elementos que formam o jogo, uma vez que pode reforçar o aprendizado e permitir explorar o ciclo de jogo, presente no modelo de Garriss, Ahlers e Driskell (2002)

Nessa etapa, é importante manter o contexto criado pelas etapas anteriores. O conteúdo deve atender ao jogador, e deve apresentar o desafio definido no problema.

Aqui, se forem detectados outros problemas ou outros problemas, deve se decidir se o conteúdo será mantido ou as etapas anteriores serão alteradas.

5.7.6. História

A história do jogo é a sequência de eventos que se desdobra no jogo Schell (2014). Como foi explicado na seção sobre o modelo DPE de Winn (2009), existem dois tipos de história do jogo: a do designer e a do jogador. Neste *canvas* o foco é a história projetada pelo designer, uma vez que a história do jogador só é passível de ser analisada após um *playtest*.

A história do designer é responsável por fornecer propósito, engajamento, definir cenários e transmitir o conteúdo e também é um meio para transmitir o conteúdo pedagógico.

A história é um narrativa, ou uma proposta de narrativa que vai ser elaborada mais tarde. Para definir a história é necessário ter:

- Um momento histórico, ou um cenário, que define em que época e lugar a história acontece;
- Um, ou mais, personagens do jogador;
- Um, ou mais, personagens não jogadores (NPC, de *non-player character*, que são usados na narrativa para criar desafios ou fornecer informações, e

- um conflito principal, sobre o qual a narrativa vai ser construída.

Por exemplo, na família de jogos do Super Mário, o lugar é um mundo de fantasia, o personagem principal é o Mário, cuja missão, ou conflito, é salvar a princesa, capturada pelo Bauzer (ambos NPCs).

Jogos podem existir em algum lugar teórico em um amplo espectro entre o jogo totalmente abstrato, como *velha*, e um jogo totalmente linear, onde não há escolhas e decisões, como em um romance ou conto. Caberá ao grupo encontrar o ponto ideal do jogo, em funções das necessidades do problema, dos jogadores e do conteúdo pedagógico.

A história não é obrigatória e pode ser substituída por apenas um tema, ou uma decoração das peças, ou mesmo um jogo totalmente abstrato, se o Conteúdo Pedagógico o permitir.

5.7.7. Objetivos de Aprendizado

A definição dos objetivos de aprendizagem é importante para saber se o jogo educacional atingiu o seu propósito, que deve ir além do puro entretenimento do jogador, de acordo com Abt (2002), Susi, Johannesson e Backlund (2007) e Michael e Chen (2006).

Nesta seção é descrito o que se espera que o jogador/aluno aprenda ao jogar o game. Existem três categorias amplas de resultados de aprendizagem segundo Garriss, Ahlers e Driskell (2002) e Ferraz e Belhot (2010): cognitivo, afetivo e psicomotor (baseado em habilidade). Nesta seção deve ser detalhado o tipo de resultado de aprendizagem desejado e o conteúdo pedagógico ao qual objetivo de aprendizagem está relacionado.

Além de ajudar a saber se o jogo projetado atingiu o seu propósito, os objetivos de aprendizagem servirão com um guia para construção do jogo, uma vez que as mecânicas, dinâmicas, estéticas e o *feedback* que devem ser desenvolvidas pensando-se em como alcançar esses objetivos.

Como será visto nas seções adiante, esses quatro elementos são uma simplificação do ciclo de jogo proposto por Garriss, Ahlers e Driskell (2002), visto que não englobam os julgamentos e comportamentos do usuário, que só podem ser analisados em uma sessão de *playtest*.

O Endo-GDC focou na elaboração dos objetivos de aprendizagem relacionados a cognição, utilizando a Taxonomias Revisada de Bloom como sugerido por (Winn, 2009).

De certa forma, os objetivos de aprendizagem limitam e esclarecem o que está sendo esperado dentro do conteúdo pedagógico. Por exemplo, o conteúdo pedagógico pode ser Declaração da Independência, mas o objetivo, de acordo com a Taxonomia de Bloom, pode ser lembrar dos personagens e entender os motivos.

Para auxiliar os usuários do Endo-GDC, na elaboração dos objetivos de aprendizagem, são usadas cartas que descrevem a hierarquia de Bloom.

5.7.7.1. Cartas dos Objetivos de aprendizado

Para auxiliar o preenchimento dos objetivos de aprendizado, foram desenvolvidas cartas baseadas na Taxonomia Revisada de Bloom, Krathwohl (2002). As cartas estão divididas nas de acordo com as dimensões da versão revisada da taxonomia: de conhecimento e de processos cognitivos.

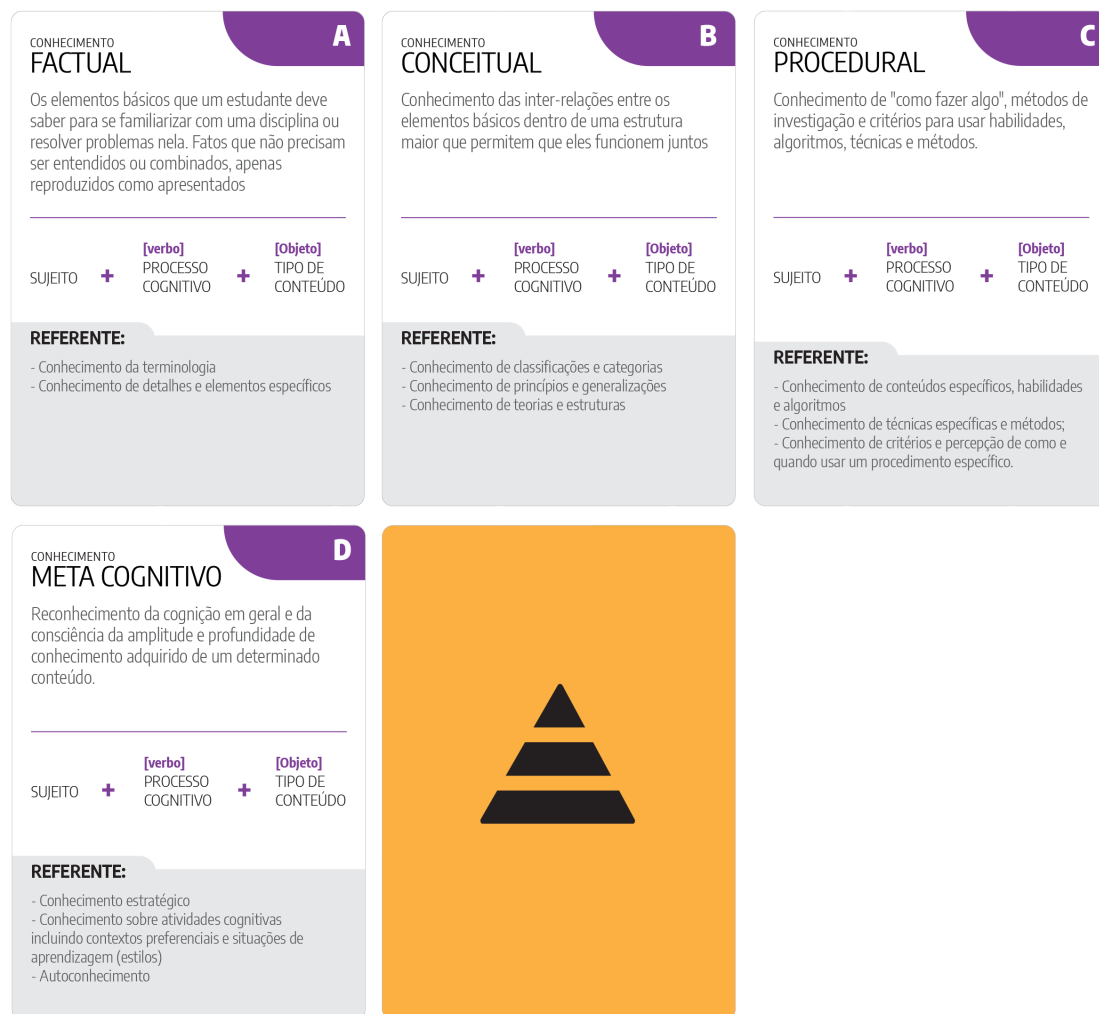


Figura 5.12. Cartas de Bloom da dimensão do conhecimento. Frente das cartas com as definições dos tipos de conhecimento. Verso com a cor do bloco que as cartas pertencem e com ícone para identificar a seção de objetivos de aprendizado. Fonte: imagens do autor

A dimensão de conhecimento gerou quatro cartas baseadas em Krathwohl (2002) e Ferraz e Belhot (2010), organizadas de acordo com o nível de abstração do conhecimento (figura 5.12), do mais concreto 'A' ao mais abstrato 'D':

- **Factual:** os elementos básicos que um estudante deve saber para se familiarizar com uma disciplina ou resolver problemas nela. Fatos que não precisam ser entendidos ou combinados, apenas reproduzidos como apresentados.

- **Conceitual:** conhecimento das inter-relações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura maior que permitem que eles funcionem juntos.
- **Procedural:** conhecimento de "como fazer algo", métodos de investigação e critérios para usar habilidades, algoritmos, técnicas e métodos
- **Metacognitivo:** relacionado ao reconhecimento da cognição em geral e da consciência da amplitude e profundidade de conhecimento adquirido de um determinado conteúdo.

Em cada uma das cartas da dimensão do conhecimento (figura 5.12), temos a definição do tipo de conhecimento (definições acima); tipo de conhecimento do qual se refere (na parte mais inferior da carta), formato da sentença a ser formada (meio da carta) que é constituída pelo sujeito (quem vai aprender) mais o verbo do processo cognitivo (cartas de processo cognitivos) e finalmente o objeto que é o tipo de conteúdo ou conhecimento que será utilizado. Este último é formado, geralmente, por cada um dos itens listados na seção de conteúdo pedagógico.

A dimensão dos processos cognitivos está dividida em 6 cartas, também baseadas nas definições apresentadas Krathwohl (2002) e Ferraz e Belhot (2010). Cada carta representa um processo cognitivo, do menos complexo (carta “lembrar” o número “1”) ao mais complexo (carta “criar” com número “6”):

- **Lembrar:** Recuperar conhecimento relevante da memória de longo prazo - reconhecer ou recordar ideia ou conteúdo. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação. Recordar está relacionado à busca por uma informação relevante memorizada.
- **Entender:** Construir significado a partir de mensagens instrucionais, incluindo comunicação oral, escrita e gráfica. O aluno estabelece uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido, além de conseguir reproduzir a informação com suas próprias palavras.
- **Aplicar:** Executar ou usar um procedimento em uma determinada situação. Pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova.
- **Analisar:** Dividir a informação ou material em suas partes constituintes e detecção de como as partes se relacionam umas com as outras e com uma estrutura ou propósito geral.
- **Avaliar:** Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia.
- **Criar:** significa juntar elementos para formar um todo novo e coerente; fazer um produto original; reorganizar elementos em um novo padrão ou estrutura; desenvolvimento de ideias novas e originais - ferraz e belholt; iowa state e Krathwohl

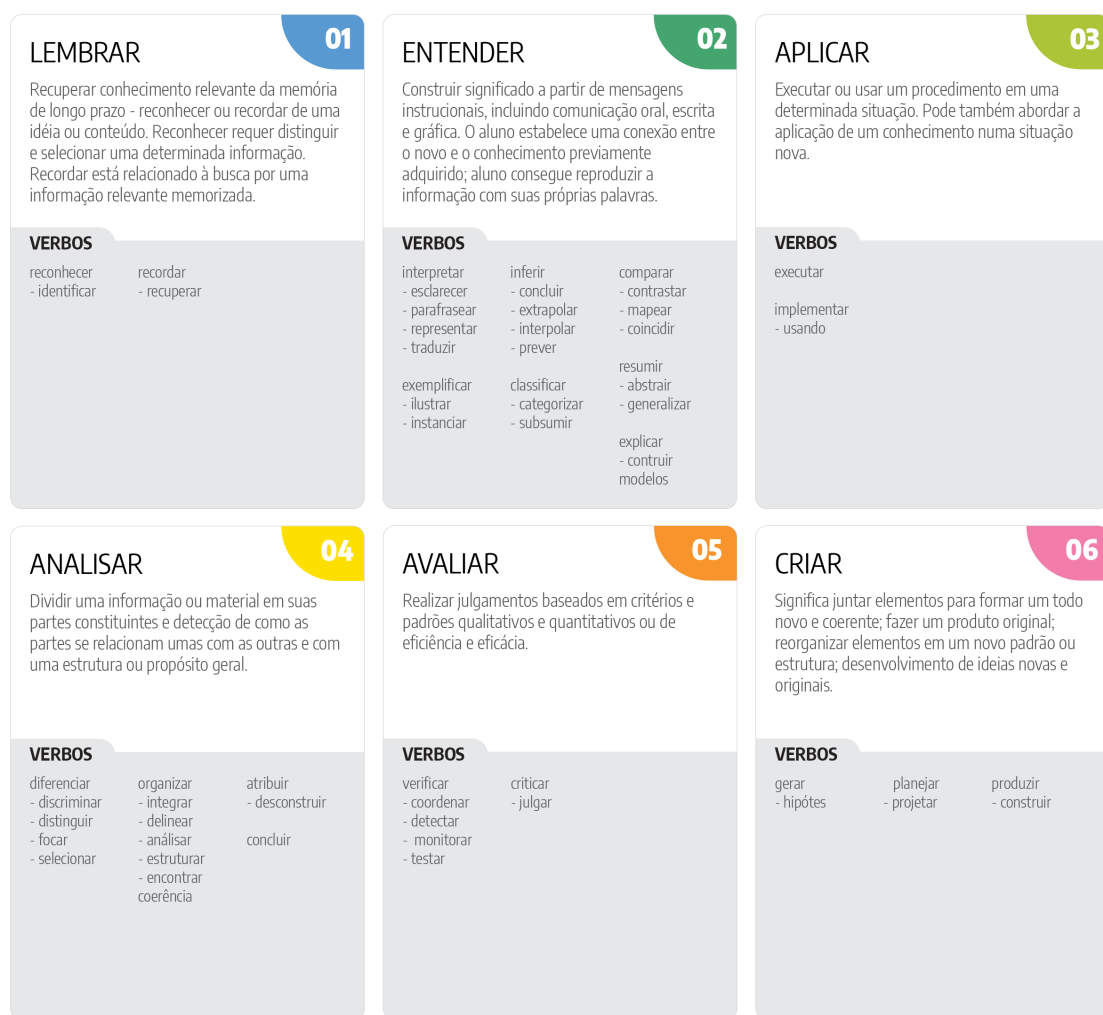


Figura 5.13. Cartas de Bloom da dimensão do processo cognitivo. Fonte: própria (2019)

Cada uma das cartas possuem a definição do seu processo cognitivo, descrito acima, mais os verbos que serão utilizados.

No caso de uma avaliação do aprendizado obtido com o jogo, ela deve ser feita levando em consideração os objetivos educacionais e os níveis da Taxonomia Revisada de Bloom escolhidos para o jogo.

5.7.8. Feedback Educativo

Para McGonigal e Rieche (2012) o *feedback* é importante pois diz ao jogador o quão perto este está de alcançar as metas do game.

Winn (2009) define *feedback* como conhecimento dos resultados que é crítico para dar suporte ao desempenho e a motivação do jogador. Dessa forma, o *feedback* está fortemente associado criação e manutenção da motivação do jogador.

A seção *feedback* procura descrever as informações ou dados fornecidos ao jogador quando este interage com o mundo do jogo ou quando elementos desse mundo interagem entre si.

O foco desta seção é descrever os *feedbacks* focados na motivação do jogador e no seu aprendizado. Eles devem ser descritos colocando o seu nome como título do post-it, o que faz e a qual mecânica e objetivo pedagógico está associado, quando estiver relacionado ao aprendizado

Os *feedbacks* devem ser analisados durante o *playtest* para saber se estão auxiliando no processo de *debriefing* do jogador (revisão e análise dos eventos que aconteceram no jogo) e se este processo está auxiliando no aprendizado do conteúdo pedagógico descrito no *canvas*

5.7.9. Objetivos do Jogo

O objetivo fornece um propósito ao jogador, ou seja, o que ele deve fazer para ganhar o jogo. Além disso, objetivos claros, específicos e difíceis levam ao aumento de desempenho do usuário (Locke e Latham, 1990).

De acordo com Garris, Ahlers e Driskell (2002) objetivos claros e específicos são cruciais no desencadeamento de maior atenção e motivação, pois permitem que o indivíduo perceba as discrepâncias entre o *feedback* que está recebendo e a meta/objetivo que deve alcançar. Dessa forma, se o *feedback* indica que o desempenho atual não atende aos objetivos estabelecidos, os usuários tentam reduzir essa discrepância. Quando há um alto comprometimento do jogador com os objetivos essa discrepância leva a um aumento no esforço e no desempenho (Kernan e Lord, 1990).

Na seção objetivos do jogo são descritos os objetivos que o jogador deve alcançar no jogo. Esses objetivos devem estar alinhados com a história do jogo e aos objetivos de aprendizado. Além disso, devem ser desenvolvidos *feedbacks* que informem ao jogador como está seu desempenho em relação a esses objetivos.

É comum que existam objetivos intermediários. Por exemplo, para ganhar em um jogo de quarteto, onde se colecionam cartas de 4 em 4, é preciso fazer uma coleção de

cada vez. Montar um grupo completo é um objetivo intermediário. Ter o maior número de grupos completos é o objetivo final.

5.7.10. Modelo MDA

No centro do canvas ficam, na horizontal, um bloco onde o jogo propriamente dito vai ser definido, de acordo com o modelo MDA. Todo o resto do canvas serve de limitador e habilitador desse modelo.

5.7.10.1. Mecânicas

As mecânicas são cruciais para o *gameplay*, por isso são o núcleo, a essência de um jogo e o que os distingue de outras mídias de entretenimento, como livros e filmes (Schell, 2014). As mecânicas estabelecem os procedimentos e as regras do jogo que vão definir o comportamento do jogador face ao jogo, ou seja, vão informar como o jogador poderá alcançar os objetivos do game e também vão definir como funciona o mundo do jogo.

Na seção mecânicas devem ser definidas as principais mecânicas do jogo, ou seja as regras e procedimentos que regem o *gameplay* do jogador e o do mundo do *game*. É importante relacioná-las com os objetivos de aprendizado pensados para o jogo, de forma que possibilite o desenvolvimento de um jogo endógeno. Essa mistura de conteúdo pedagógico com as mecânicas e outros elementos do jogo possibilita que o jogador aprenda através do *gameplay*.

No *playtest* é importante verificar as mecânicas atingem o objetivo de aprendizado ao qual foram associadas, se as mecânicas geram as dinâmicas e estéticas desejadas. Um item importante a verificar é a retórica procedural, que é a prática de usar processos de maneira persuasiva, para mudar a opinião de uma pessoa ou modificar suas ações, (Bogost, 2008).

5.7.10.2. Dinâmicas

As dinâmicas descrevem o comportamento em tempo de execução da mecânica que atua sobre as entradas dos jogadores e as outras saídas ao longo do tempo. Elas são a ponte entre a estética e a mecânica.

Nesta seção devem ser descritas as dinâmicas do jogo. Uma referência para auxiliar no preenchimento da seção é a lista feita por Vahlo et al. (2017), que possui as 33 dinâmicas mais comuns de se encontrar nos jogos atuais.

5.7.10.3. Estética

As estéticas descrevem as respostas emocionais que deseja-se evocar no jogador (Hunnicke, Leblanc e Zubek, 2004), quando ele interage com o sistema do jogo e os elementos que dão aparência sensorial ao game (Schell, 2014). O sentido múltiplo do nome da seção é importante, pois as emoções podem ser parte central de um jogo educativos (principalmente se um dos resultados de aprendizado for o afetivo), assim como o visual pode passar

informação ao jogador, sobre como algo é representado em termos de forma e cores, que podem também ajudar a intensificar uma emoção do jogador.

Na seção Estética devem ser definidas as emoções que se deseja evocar no jogador, assim como deve-se caracterizar o design geral do jogo. Algumas sugestões de estética são feitas no artigo de Hunicke, Leblanc e Zubek (2004)

5.7.11. Inspirações

O preenchimento da seção inspirações deve vir em qualquer momento a partir da definição das seções do bloco de público-alvo e aprendizado. O objetivo dessa seção é reunir referência de jogos para o *game* que será desenvolvido. Da mesma forma como ocorre com outros produtos, pesquisar sobre jogos similares pode mostrar o que já deu certo ou errado, para o jogo do mesmo tipo ou com a mesma temática e também pode ajudar a construir diferenças para o projeto.

Ao utilizar as lentes do design holográfico (Schell, 2014), as seguintes perguntas devem se para os jogos referenciados:

- Quais elementos do jogo tornam a sua experiência agradável?
- Que elementos do jogo tornam sua experiência desagradável?
- Como posso mudar a os elementos do jogo para melhorar sua experiência?

5.7.12. Restrições

Tendo em vista que visamos um projeto conceitual, queremos deixar em aberto ainda as opções de tecnologia ou plataforma, a serem discutidas a seguir.

Porém, mesmo durante o projeto conceitual, podem surgir demandas que restrinjam as opções. Por isso, após uma evolução do canvas original (B. B. Taucei, 2019) onde apareciam tecnologia e plataforma, decidimos unificá-las no quadro restrições.

5.7.12.1. Tecnologias

Um dos últimos elementos a serem definidos, tanto no modelo DPE de Winn (2009) e no modelo da tétrede elementar de Schell (2014) é a tecnologia. Segundo o autor deixar a escolha da tecnologia como um dos últimos elementos é importante, pois "...é fácil se deixar levar pelas possibilidades do que a tecnologia pode fazer e esquecer que o propósito é criar um ótimo jogo" (Schell, 2014).

A tecnologia é o meio que será utilizado para desenvolver o jogo e que vai ajudar a entregar a experiência que deseja-se que o jogador tenha com o *game*. A sua escolha vai definir as restrições e os recursos que serão necessários para projeto. Os recursos são os instrumentos que serão utilizados para desenvolver o jogos as restrições são as limitações impostas pelos instrumentos e pelas outras camadas ao jogo.

5.7.12.2. Plataforma

Meio onde o jogo irá rodar. Pode ser:

- **Analógico:** como jogos de cartas ou jogos de tabuleiro
- **Digital:** celulares (apple ou android), PC (steam, origin,); consoles (Xbox, Playstation, Nintendo)

Cada plataforma selecionada para o jogo rodar deve ser escrita em post-it diferente. Em muitos casos a definição da plataforma também acaba definindo onde o jogo será comercializado.

5.8. Conclusões

B. Taucei (2018) avaliou vários canvas para jogos, e mais tarde, em B. B. Taucei (2019) construiu o ENDO-GDC, a partir da análise das propriedades importantes de um canvas e das necessidades do desenvolvimento de jogos educacionais endógenos. Nesse mesmo trabalho, mostrou que o ENDO-GDC também pode ser utilizado para fazer uma análise de um jogo já existente.

Neste tutorial, apresentamos o ENDO-GDC, e estendemos ainda mais seu uso, indicando como algumas técnicas típicas de criatividade, como *user personas* (Tracy, 2015), podem ser usadas para auxiliar o desenvolvimento do canvas.

Também procuramos detalhar mais algumas fases, inclusive mostrando exemplos de *post-its* que podem aparecer nos quadros internos do ENDO-GDC.

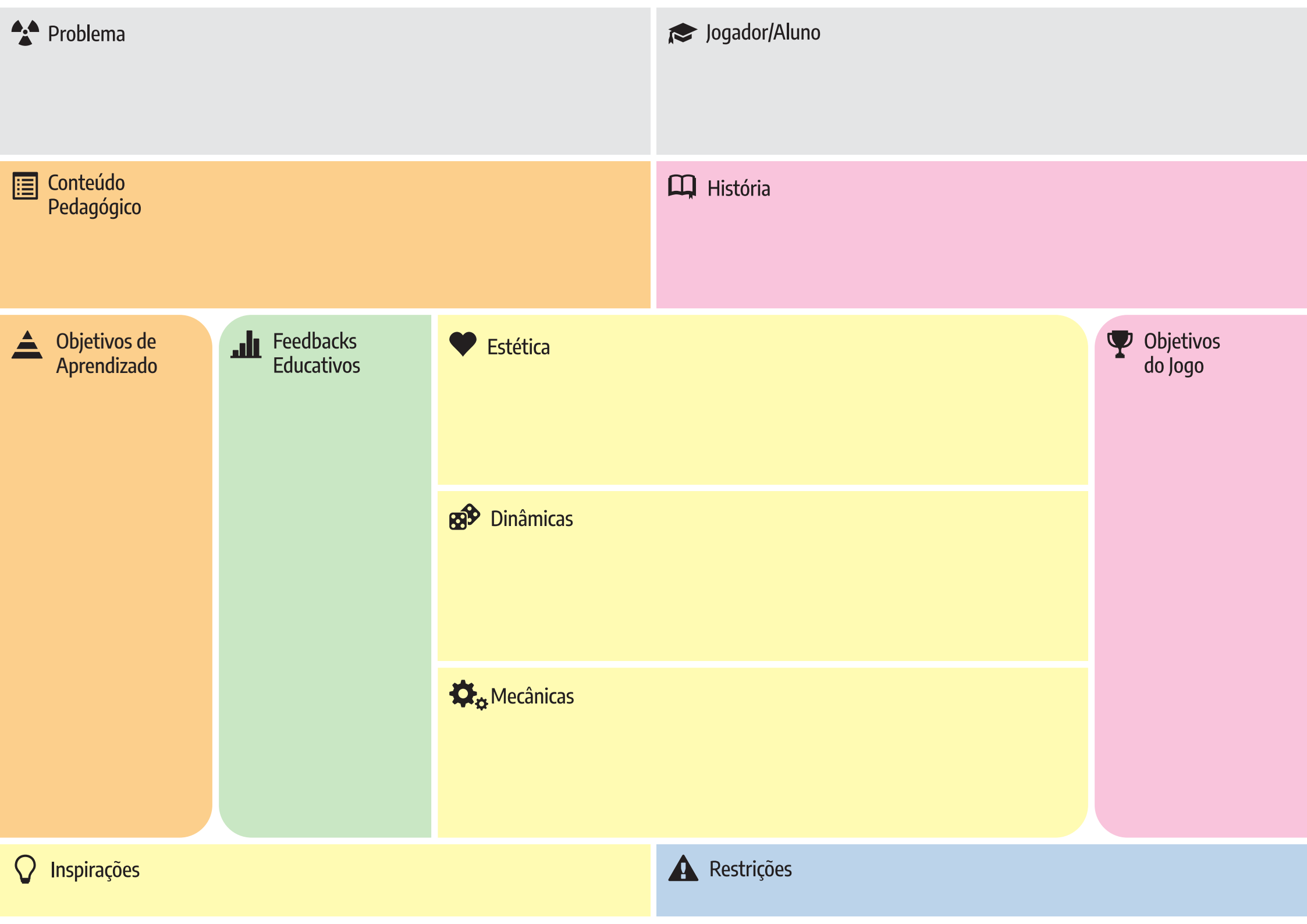
Buscamos também mais justificativas para seu uso.

Este capítulo, em sua totalidade, busca não só levar o leitor a entender com o canvas, mas também estar apto a utilizá-lo em sua prática do desenvolvimento de jogos educacionais.

Links importantes

Todo material disponível sobre o ENDO-GDC pode ser encontrado em <https://github.com/LUDES-PESC/ENDO-GDC> sob a Licença MIT.

A página a seguir contém uma versão em A4 do ENDO-GDC. No repositório pode ser encontrada uma versão em 40.0 por 27.8 cm.



Problema



Jogador/Aluno



Conteúdo Pedagógico



História



Objetivos de Aprendizado



Feedbacks Educativos



Estética



Dinâmicas



Mecânicas



Objetivos do Jogo



Inspirações



Restrições

Biografias

Geraldo Xexéo, doutor em Engenharia de Sistemas e Computação (COPPE-UFRJ/1995) e engenheiro eletrônico (IME/1988), é professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde coordena o LUDES - Laboratório de Ludologia, Engenharia e Simulação. Orientou a criação do ENDO-GDC.

Bernardo Taucei, mestre em Engenharia de Sistemas e Computação (COPPE-UFRJ/2019) e Bacharel em Ciência da Computação (DCC-IM-UFRJ/2016), é designer. Criou o ENDO-GDC.

Referências

- Abdul Jabbar, A. I. e P. Felicia (2015). "Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning". Em: *Review of Educational Research* 85.4, pp. 740–779.
- Abt, Clark C. (mar. de 2002). *Serious Games*. English. Lanham, MD: UPA. ISBN: 978-0-8191-6148-2.
- Bishop, Jacob Lowell e Matthew A. Verleger (2013). "The flipped classroom: A survey of the research". Em: *ASEE national conference proceedings, Atlanta, GA*. Vol. 30. Issue: 9, pp. 1–18.
- Bogost, Ian (2008). "The rhetoric of video games". Em: *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, pp. 117–140.
- Brown, Dan M. (2010). *Communicating Design: Developing Web Site Documentation for Design and Planning (2nd Edition) (Voices That Matter)*. 2ª ed. Berkeley, CA: New Riders. ISBN: 0321712463.
- Callois, Roger (2001). *Man, Play and Games*. Illinois: University of Illinois Press.
- Carey, Richard (abr. de 2015). *Game Design Canvas – Richard Carey Digital Media*. URL: <http://richardcarey.net/game-design-canvas/> (acesso em 25/04/2018).
- Costa, Leandro Demenciano (2008). "O que os Jogos de Entretenimento Têm que os Jogos com Fins Pedagógicos Não Têm: Princípios para Projetos de Jogos com Fins Pedagógicos". Tese de dout. Rio de Janeiro: PUC/RJ.
- Crawford, Chris (28 de jun. de 2003). *Chris Crawford on Game Design*. New Riders Games. ISBN: 0-13-146099-4.
- Dillon, R. (2010). *On the Way to Fun: An Emotion-Based Approach to Successful Game Design*. Natick, Massachusetts: A K Peters Ltd.
- Durand, Thomas (1998). "Forms of Incompetence". Em: *Fourth International Conference on Competence-Based Management*. Oslo: Norwegian School of Management.
- Dzgoeva, Svetlana (30 de mar. de 2016). *Development of a Gamification Design Method for a Business Process Modeling Tool*. Münster.
- Ferraz, Ana Paula do Carmo Marcheti e Renato Vairo Belhot (2010). "Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais". pt. Em: *Gestão & Produção* 17.2, pp. 421–431. ISSN: 0104-530X. DOI: 10.1590/S0104-530X2010000200015. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-530X2010000200015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt (acesso em 25/06/2019).

- Gagne, Robert M. et al. (jun. de 2004). *Principles of Instructional Design*. English. 5 edition. Belmont, CA: Cengage Learning. ISBN: 978-0-534-58284-5.
- Garris, Rosemary, Robert Ahlers e James E. Driskell (dez. de 2002). “Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model”. en. Em: *Simulation & Gaming* 33.4, pp. 441–467. ISSN: 1046-8781. DOI: 10.1177/1046878102238607. URL: <https://doi.org/10.1177/1046878102238607> (acesso em 07/12/2017).
- Gerência de Qualidade Total na Educação* (s.d.). Belo Horizonte.
- Gray, Dave, Sunni Brown e James Macanufo (2010). *Gamestorming*. Sebastopol, CA: O’Reilly.
- Halverson, Richard (2005). “What Can K-12 School Leaders Learn from Video Games and Gaming?” en. Em: *Innovate: Journal of Online Education* 1.6. ISSN: 1552-3233. (Acesso em 30/04/2019).
- Huizinga, Johan (2017). *Homo Ludens. O Jogo Como Elemento da Cultura*. Edição: 1ª. São Paulo (SP). ISBN: 978-85-273-0075-9.
- Hunicke, Robin, Marc Leblanc e Robert Zubek (2004). “MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research”. Em: *Nineteenth National Conference of Artificial Intelligence*. San Jose, California, USA.
- Järvinen, Aki (2008). “Games without frontiers: Theories and methods for game studies and design”. Tese de dout. Finland: University of Tampere.
- Jiménez, Sergio (2013). *Gamification Model Canvas - Gamasutra*. en. URL: https://www.gamasutra.com/blogs/SergioJimenez/20131106/204134/Gamification_Model_Canvas.php (acesso em 08/06/2018).
- Juul, Jesper (mar. de 2012). *A Casual Revolution – Reinventing Video Games and Their Players*. Inglês. Cambridge, Mass.; London: MIT Press. ISBN: 978-0-262-51739-3.
- Kalmpourtzis, G. (2018). *Educational Game Design Fundamentals: A Journey to Creating Intrinsically Motivating Learning Experiences*. 1ª ed. A K Peters/CRC Press.
- Kernan, Mary C e Robert G Lord (1990). “Effects of valence, expectancies, and goal-performance discrepancies in single and multiple goal environments.” Em: *Journal of applied psychology* 75.2, p. 194.
- Koster, Raph (nov. de 2004). *Theory of Fun for Game Design*. 1ª ed. Paraglyph Press. ISBN: 1-932111-97-2.
- Krathwohl, David R. (nov. de 2002). “A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview”. Em: *Theory Into Practice* 41.4, pp. 212–218. ISSN: 0040-5841. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2 (acesso em 14/06/2019).
- Lam, Budd Royce (2015). *Game Design Canvas – Budd Royce Lam*. URL: <http://www.buddroyce.com/index.php/tools/game-design-canvas/> (acesso em 10/11/2017).
- Lieberman, Debra A (2006). “What can we learn from playing interactive games”. Em: *Playing video games: Motives, responses, and consequences*, pp. 379–397.
- Locke, Edwin A e Gary P Latham (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.

- Marklund, Björn Berg et al. (14 de set. de 2019). “What Empirically Based Research Tells Us About Game Development”. Em: *The Computer Games Journal*. DOI: 10.1007/s40869-019-00085-1.
- McGonigal, Jane e Eduardo Rieche (ago. de 2012). *A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhor e como eles podem mudar o mundo: Por que os games nos tornam melhor e como eles podem mudar o mundo*. Português. Best Seller. ISBN: 978-85-7684-522-5.
- mente, A formação social da (1991). *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Michael, David R. e Sande Chen (2006). *Serious Games: Games that Educate, Train and Inform*. en. Thomson Course Technology. ISBN: 978-1-59200-622-9.
- Newzoo (jun. de 2021). *2021 Global Games Market Report*. URL: <https://newzoo.com/key-numbers/> (acesso em 21/08/2021).
- O’Hagan, Ann Osborne, Gerry Coleman e Rory V. O’Connor (s.d.). “Software Development Processes for Games: A Systematic Literature Review”. Em: *21th European Conference on Systems, Software and Services Process Improvement (EuroSPI 2014)*. Vol. 425. CCIS. Springer-Verlag, pp. 182–193.
- Osterwalder, Alexander (2004). “The business model ontology a proposition in a design science approach”. Tese de dout. Université de Lausanne, Faculté des hautes études commerciales.
- Osterwalder, Alexander e Yves Pigneur (jul. de 2010). *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. 1st edition. Hoboken, NJ: John Wiley e Sons.
- Plass, Jan L., Richard E. Meyer e Bruce D. Homer, ed. (2019). *Handbook of Game-Based Learning*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Prado, L. L. (jul. de 2018). “Jogos de Tabuleiro Modernos como Ferramenta Pedagógica: Pandemic e o Ensino de Ciências”. Em: *Revista Eletrônica Ludus Scientiae (ReLuS)* 2, pp. 26–38.
- Prensky, Marc (out. de 2003). “Digital Game-Based Learning”. Em: *Comput. Entertain.* 1.1, p. 21. DOI: 10.1145/950566.950596. URL: <https://doi.org/10.1145/950566.950596>.
- Pressman, Roger S. e Bruce Maxim (2019). *Software Engineering: A Practitioner’s Approach*. 9ª ed. New York, NY: McGraw-Hill. 976 pp. ISBN: 978-1-260-54800-6.
- Rouse, Richard (mar. de 2010). *Game Design: Theory and Practice, Second Edition*. en. Google-Books-ID: tGePP1Nu_P8C. Jones & Bartlett Learning. ISBN: 978-1-4496-3345-5.
- S. B. Júnior, José (2020). “Jogos Digitais Educacionais: Uma Revisão Sistemática da Literatura.” Tese de dout. Catalão – GO: Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.
- Salen, Katie e Eric Zimmerman (set. de 2003). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Inglês. Cambridge, Mass: Mit Press. ISBN: 978-0-262-24045-1.
- Schell, Jesse (nov. de 2014). *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. English. 2ª ed. Boca Raton: A K Peters/CRC Press.
- Schonthaler, Frank et al. (2012). *Business Processes for Business Communities: Modeling Languages, Methods, Tools*. New York: Springer.

- Skinner, Ellen e Michael J. Belmont (dez. de 1993). “Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year”. Em: *Journal of Educational Psychology* 85, pp. 571–581. DOI: 10.1037/0022-0663.85.4.571.
- Squire, Kurt e Henry Jenkins (2003). “Harnessing the power of games in education”. Em: *Insight* 3.1, pp. 5–33.
- Suits, B. e T. Hurka (2014). *The Grasshopper - Third Edition: Games, Life and Utopia*. 3ª ed. Peterborough, Ontario: Broadview Press.
- Susi, Tarja, Mikael Johannesson e Per Backlund (nov. de 2007). *Serious games: An overview*.
- Sutton-Smith, Brian (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. ISBN: 9780674017337.
- Taucei, Bernardo (2018). *Uma análise crítica sobre canvas para jogos, baseado nas qualidades do Business Model Canvas e Design Thinking Canvas*. pt.
- Taucei, Bernardo Blasquez (2019). “ENDO-GDC: Desenvolvimento de um Game Design Canvas para Concepção de Jogos Educativos Endógenos”. Diss. de mestr. Rio de Janeiro, Brasil: Programa de Engenharia de Sistemas e Computação, COPPE/UFRJ.
- Tracy, Brian (2015). *Creativity & Problem Solving*. New York: AMACOM.
- Trevisan, André Luis e Roseli Gall do Amaral (jun. de 2016). “A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática”. pt. Em: *Ciência & Educação (Bauru)* 22.2, pp. 451–464. ISSN: 1516-7313. DOI: 10.1590/1516-731320160020011. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132016000200451&lng=en&nrm=iso&tlng=pt (acesso em 08/09/2019).
- Tsutsumi, Myenne Mieke Ayres et al. (jun. de 2020). “Avaliação de jogos educativos no ensino de conteúdos acadêmicos: Uma revisão sistemática da literatura”. Em: *Revista Portuguesa de Educação* 33.1, pp. 38–55. DOI: 10.21814/rpe.19130. URL: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/19130>.
- Vahlo, Jukka et al. (mar. de 2017). “Digital Game Dynamics Preferences and Player Types”. Em: *Journal of Computer-Mediated Communication* 22.2, pp. 88–103. ISSN: 1083-6101. DOI: 10.1111/jcc4.12181. eprint: <http://oup.prod.sis.lan/jcmc/article-pdf/22/2/88/19946828/jjcmcom0088.pdf>. URL: <https://doi.org/10.1111/jcc4.12181>.
- Van Eck, Richard (jan. de 2006). “Digital Game Based LEARNING It’s Not Just the Digital Natives Who Are Restless”. Em: *EDUCAUSE* 41.
- Verified Market Research (2020). *Educational Games Market Size And Forecast*.
- Winn, Brian M (2009). “The design, play, and experience framework”. Em: *Handbook of research on effective electronic gaming in education*. IGI Global, pp. 1010–1024.
- Xexéo, Geraldo, A Carmo et al. (2017). *O Que São Jogos?* Technical Report ES-752/17. Rio de Janeiro: LUDES - Programa de Engenharia de Sistemas e Computação - COPPE/UFRJ. URL: <https://www.cos.ufrj.br/index.php/pt-BR/publicacoes-pesquisa/details/15/2766> (acesso em 07/06/2021).
- Xexéo, Geraldo, Eduardo Mangeli et al. (2021). “Games as Information Systems”. Em: *XVII Brazilian Symposium on Information Systems*. SBSI 2021. Uberlândia, Brazil: Association for Computing Machinery. ISBN: 9781450384919. DOI: 10.

1145 / 3466933 . 3466961. URL: <https://doi.org/10.1145/3466933.3466961>.