

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Gamificação no ensino jurídico: Elementos estruturantes aplicados em uma experiência

*La gamificación en la educación jurídica:
Elementos estructurantes aplicados en una experiencia*

Gamification in legal education: Structuring elements applied in an experience

Iuri Bolesina 

Faculdade Meridional, Brasil

Tamiris Alessandra Gervasoni 

Antonio Meneghetti Faculdade, Brasil

RESUMO O presente artigo debruça-se sobre a metodologia ativa de gamificação, apresentando experiência desenvolvida pelo autor no curso de Direito da Faculdade Meridional (IMED). A questão que norteia o estudo é: quais são os elementos estruturantes comuns nas práticas de gamificação e como se deu a experiência realizada no caso apresentado? A metodologia aplicada foi por meio do método de abordagem indutivo. Como método de procedimento valeu-se do monográfico. Na técnica de pesquisa adotou-se a documentação indireta. O desenvolvimento buscou esclarecer o que é – e o que não é – gamificação, suas principais funções sobre a motivação, o *game design*, quatro teorias que auxiliam no *game design*, sendo elas a Jornada do Herói, o Estado de *Flow*, a Economia do Jogo e a Taxonomia de Bloom. Por fim, exibiu-se a experiência realizada, relacionando-a com o conteúdo desenvolvido nos itens anteriores. Como conclusão geral, denotou-se que a gamificação, se projetada e executada com as devidas diligências, tende a agregar ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Isso se confirmou com a experiência realizada, a qual contou com mais de 93% de aprovação, podendo-se perceber a maturação de habilidades comportamentais, relacionais, tecnológicas, comunicacionais e ética dos participantes diante dos desafios propostos.

PALAVRAS-CHAVE Ensino jurídico. Gamificação. Competências técnicas e comportamentais. Estudo de caso.

RESUMEN Este artículo se centra en la metodología activa de la gamificación, presentando la experiencia desarrollada por el autor en la carrera de Derecho de la Facultad Meridional (IMED). La pregunta que guía el estudio es: ¿cuáles son los elementos estructurales comunes en las prácticas de gamificación y cómo se desarrolló la experiencia en el caso que se presenta? La metodología aplicada fue a través del método de enfoque inductivo. Como método de procedimiento se utilizó la monografía. En la técnica de investigación se adoptó la documentación indirecta. El desarrollo buscó aclarar qué es y qué no es la gamificación, sus principales funciones sobre la motivación, el diseño del juego, cuatro teorías que ayudan en el diseño del juego, a saber, el viaje del héroe, el estado de flujo, la economía del juego y la taxonomía de Bloom. Finalmente, se expuso la experiencia realizada, relacionándola con el contenido desarrollado en los ítems anteriores. Como conclusión general, se denotó que la gamificación, si se diseña y ejecuta con la debida diligencia, tiende a agregarse activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo confirmó la experiencia realizada, que contó con más del 93% de aprobación, mostrando la maduración de las habilidades conductuales, relacionales, tecnológicas, comunicacionales y éticas de los participantes ante los desafíos propuestos.

PALABRAS CLAVE Educación jurídica. Gamificación. Habilidades técnicas y de comportamiento. Caso de estudio.

ABSTRACT This article focuses on the active methodology of gamification, presenting the experience developed by the author in the Law course at Faculty Meridional (IMED). The question that guides the study is: what are the common structural elements in gamification practices and how was the experience carried out in the case presented? The methodology applied was through the inductive approach method. As a method of procedure, the monograph was used. In the research technique, indirect documentation was adopted. The development sought to clarify what is – and what is not – gamification, its main functions on motivation, game design, four theories that help in game design, namely the hero's journey, the state of flow, the economy of game and Bloom's taxonomy and, finally, the experience performed was exhibited, relating it to the content developed in the previous items. As a general conclusion, it was denoted that gamification, if designed and executed with due diligence, tends to actively aggregate in the teaching-learning process. This was confirmed by the experience carried out, which had more than 93% approval, showing the maturation of behavioral, relational, technological, communicational and ethical skills of the participants in view of the proposed challenges.

KEYWORDS Legal education. Gamification. Hard skills and soft skills. Case study.

Introdução

Os últimos anos foram marcados por impactantes transformações na educação e no mercado de trabalho, especialmente quando pensados de modo relacional. No ensi-

no superior, por exemplo, fala-se da revolução dos processos de ensino-aprendizagem, cada vez mais ativos, pragmáticos, tecnológicos e voltados para competências. Por seu turno, no mercado de trabalho, vivencia-se uma realidade na qual os processos de automação superam, parcialmente, práticas tradicionais, exigindo novas competências e habilidades. Não sem motivo, recentes estudos apontam que, muito em breve, a aposta será na pessoa e não no diploma.

Neste contexto, estas novas exigências do mercado de trabalho passam, então, a ser desenvolvidas nos espaços de ensino superior. Docentes de todas as áreas buscam incorporar novas metodologias e dinâmicas de ensino, voltadas para as chamadas gerações Y, Z e *alpha*: nativos digitais, com baixa tolerabilidade para longos monólogos e que possuem, como traço comum de personalidade, a ansiedade, o imediatismo e a cultura *maker*. No rol destas novas metodologias estão as formas de ensino-aprendizagem ativas, as quais colocam o aluno como protagonista e o professor como facilitador, tal como a gamificação.

O presente artigo debruça-se sobre uma destas metodologias ativas, qual seja a gamificação, apresentando uma experiência desenvolvida na faculdade de Direito. Para tanto, a questão que norteia o estudo é: quais são os elementos estruturantes comuns nas práticas de gamificação e como se deu a experiência realizada no caso apresentado?

Para tanto, o artigo buscará esclarecer o que é – e o que não é – gamificação, suas principais funções sobre a motivação, o *game design*, quatro teorias que auxiliam no *game design*, sendo elas a Jornada do Herói, o Estado de *Flow*, a Economia do Jogo e a Taxonomia de Bloom. Por fim, exibiu-se a experiência realizada, relacionando a mesma com o conteúdo desenvolvido nos itens anteriores

Como metodologia, empregou-se o método de abordagem indutivo, buscando-se a interpretação da realidade a partir dos aportes eleitos. Parte-se do vivenciado ao lado de conceitos, aplicando-se princípios gerais sobre o contexto específico. O método de procedimento será o monográfico. E, por fim, no que tange à técnica de pesquisa, será adotada a documentação indireta.

Gamificação: uma estratégia de aprendizagem ativa

Gamificar (*gamification*) significa aplicar elementos dos jogos – como fases, personagens ou equipes, pontos de experiência, desafios, insígnias de conquistas, habilidades especiais, contextos de sorte ou azar, inimigos e “chefões”, recompensas – para a execução de atividades comuns do dia-a-dia ou para a resolução de problemas pontuais, a fim de torná-las mais atrativas às pessoas envolvidas, isto é, para engajar os participantes, tornando-os proativos para com a atividade (Kapp, Blair e Mesch, 2012). Ela representa uma estratégia de ensino-aprendizagem ativa que coloca o aprendiz como protagonista.

Esta experiência de aprendizagem ativa reflete a revolução que a educação está atravessando num contexto marcado pela internet, pelo mercado e pela inovação tecnológica (Maldonado, 2020). De um lado há alunos integrantes das chamadas gerações Y, Z e *alpha*: jovens que estão imersos na tecnologia desde sempre, constantemente conectados, tendo amplo acesso à informação, à comunicação e à *gadgets*; e apresentando como características usuais o imediatismo, a ansiedade, dentre outras. Do outro lado há um cenário marcado pelo excesso de informação e desinformação que transforma o papel do educador, as suas estratégias de aula e a sua avaliação (Tejedor, 2018).

O educador passa a ser um mediador do conhecimento, tendo em conta que os jovens, por si, conseguem acessar informações das mais variadas fontes, nos mais variados formatos e em múltiplas plataformas concomitantemente (não dependendo mais dos livros). O professor precisa reinventar-se para não ficar obsoleto. Como alertou Carlson (2005: 37): «mude seu estilo de ensino. Faça de *blogs*, *iPods* e *videogames* parte de sua pedagogia. E aprenda a aceitar períodos de atenção divididos. Uma nova geração chegou – e desculpe, mas eles podem não querer ouvi-lo palestrar por uma hora». É um processo que opõe os modelos de ensino tradicional e de ensino participativo (Biermann e Andrade, 2021). Todavia, não se deve perder de vista que a educação superior é diretamente afetada pelas tramas das estruturas sociais, econômicas e política de uma determinada sociedade e certo tempo (Herrera, 2017).

A realização da gamificação pode ocorrer de modo simplificado ou interconectando os elementos entre si (Werbach e Hunter, 2012). Desta forma, é possível gamificar uma única atividade, algumas atividades ou todas as atividades, com maior ou menor número de elementos e complexidade. Tudo irá depender do objetivo que se almeja e do público-alvo. Obviamente que a atividade a ser realizada, em essência, segue a mesma (estudar, trabalhar, vender, etc.), porém ela ganha uma nova dinâmica ativa de concretização: a gamificação opera uma experiência ativa ao *player*.

Neste sentido, importante destacar que *game* e gamificação são coisas distintas, apesar de ser uma linha conceitual tênue que os separa. Uma distinção eficaz diz que a gamificação serve primariamente para engajar ao passo que o *game* serve primariamente para entreter. Ademais, a gamificação é uma estratégia que se apropria de elementos dos *games* para atingir determinado objetivo, reformulando a forma ou o conteúdo, não sendo, portanto, necessariamente, um *game*.

Mas afinal, o que são *elementos de games*? Elementos de *games* são como peças, estruturas e mecânicas vistas com maior ou menor regularidade nos jogos. Para ilustrar, pense nos comuns elementos de jogos como: a vida do jogador, os itens à sua disposição (como dinheiro, bombas, chaves), itens especiais; além disso, o mapa da fase, os inimigos comuns e o chefe (a aranha maior), por exemplo.

Todos estes elementos de *game* podem ser utilizados e/ou repaginados, estando à disposição de quem pretende gamificar. Obviamente, quanto maior for o trânsi-

to/experiência do *game designer* em jogos, igualmente maior será o conhecimento destes elementos e dinâmicas (alguém que jogou *poker* apenas uma vez, terá maior ignorância do que um *gamer* recorrente e eclético).

Ademais, é importante não confundir a gamificação com brincadeira. Ainda que a gamificação possa ser eventualmente percebida como algo lúdico e descontraído, ela, de fato, é arquitetada de modo sério para atingir determinados objetivos ou facilitar que eles sejam alcançados. Neste sentido, há perspectivas que indicam uma clara diferença entre brincar (*to play*) e jogar (*to game*): brincar seria uma situação livre, sem uma estrutura pré-definida, por mera diversão aleatória; por seu turno, jogar envolve um nível mais sofisticado, com estrutura e regras pré-definidas. Pense no adulto que alcança uma bola para um grupo de jovens. Eles podem apenas *brincar* lançando a bola para lá e para cá ou, em outro sentido, eles podem decidir por *jogar* futebol ou vôlei.

Então, a gamificação, na verdade, revela-se como uma estratégia para o atingimento de certos objetivos por meio da transmutação do seu objeto ordinário em algo divertido e motivador (Coll e Fernández, 2021). Isso não significa sucesso garantido. É uma aposta, a qual pode falhar miseravelmente, por erros no projeto e/ou na execução ou por simples desígnios caóticos do acaso.

Logo, a gamificação não é mais do que uma estratégia composta por ferramentas, de modo que, isoladamente, ela pouco ajuda. Ela não deve ser vista e não serve como panaceia para todo e qualquer problema de adesão ou motivação. Aqui se aplica bem o adágio: «uma andorinha só não faz, verão», tendo em vista que a gamificação deve estar aliada com outras ferramentas e habilidades – não as substituindo (Alves, 2015). Na educação, por exemplo pertinente, a gamificação deve estar aliada a outros elementos de ensino e aprendizagem, como boas práticas pedagógicas e desejados traços didáticos do professor.

Ademais, existem inúmeros estilos de jogos – competitivos, colaborativos, individuais, contemplativos, dentre outros – e nem todas as pessoas gostam de jogar ou se divertem jogando. Daí porque não se deva romantizar a gamificação e esperar que ela seja a solução para os desafios de motivação e engajamento. De modo bastante simples: algumas pessoas não irão jogar ou não irão ficar estimuladas com o jogo; e nada pior que forçá-las a jogar. Qual a graça de jogar algo contra a própria vontade?

Motivação como elemento visceral da gamificação

Diariamente, pessoas comuns precisam resolver problemas pontuais ou executar um conjunto de tarefas, as quais, fazem por mera obrigação, prefeririam não fazer ou desejariam fazer de outro modo. Elas vão de temas de casa, estudos até burocráticas planilhas, reuniões ou relatórios. Tais pessoas podem realizar estas atividades por motivações distintas, o que pode gerar maior ou menor engajamento na sua realiza-

ção e impactar nos resultados. As motivações são diversas, inclusive de pessoa para pessoa, assim como os níveis de engajamento.

Gamificar serve para gerar ou aumentar a motivação e o engajamento das pessoas em certas atividades, por meio de uma experiência ativa, inclusive os estudos jurídicos (Morales Zúñiga, 2016). Atividades que por si motivam e engajam as pessoas não precisariam, em tese, recorrer ao recurso da gamificação, salvo, evidente, para fins meramente lúdicos. Logo, tecnicamente, se alguém opta por gamificar é porque pretende enfrentar algo desmotivante ou pouco envolvente. Motivação, então, é o núcleo visceral de toda e qualquer gamificação.

Motivação pode ser entendida como o estado mental ou emocional que provoca uma mudança comportamental ou psicológica de um indivíduo, podendo apresentar-se em dois grupos: motivações intrínsecas (interna) e motivações extrínsecas (externa) (Kim, 2018: 39). As motivações intrínsecas dizem respeito às questões pessoais e emocionais conectadas aos interesses, prazeres, curiosidades, autorrealização, dentre outros elementos próprios de cada um. As motivações extrínsecas referem-se a externalidades contextuais e transacionais que podem ser reforços positivos ou negativos, tais como recompensas, punições, pressões. Assim, para ilustrar, pegue-se o exemplo do cargo de Defensor Público. Se questionados, os juristas que almejam este cargo apresentarão motivações diferentes: alguns dirão que pretendem ocupar a função principalmente porque terão a chance de fazer a diferença no mundo, assistindo juridicamente pessoas carentes (motivação intrínseca), enquanto outros responderão que desejam a função pública em razão da remuneração (motivação extrínseca).

Burke (2015) sugere que uma gamificação bem sucedida é aquela que consegue envolver os participantes em um nível emocional (profundo e significativo), para além de algo transacional (raso e mecânico). As lógicas, contudo, não são excludentes, mas complementares. Alguém, por exemplo, pode fazer seu Trabalho de Conclusão de Curso porque o vê como um requisito para se formar e/ou porque o vê como algo particularmente especial e significativo de ser feito. Mas é a motivação intrínseca que tem o condão de gerar este envolvimento emocional, pois, os jogadores entendem e, sobretudo, sentem o jogo (Werbach e Hunter, 2015).

Portanto, as motivações internas têm um efeito mais sólido e poderoso que as externas. Não à toa exalta-se a famosa frase atribuída a Napoleão Bonaparte: «um soldado lutará muito e intensamente por um pedaço de fita colorida [medalha]». A fita/medalha, neste caso, é mera motivação extrínseca, isto é, apenas a representação simbólica e externa de um feito muito mais significativo intrinsecamente para o seu dono; um feito que, diga-se, o soldado julga valer arriscar sua vida.

Diante disso, é possível lançar a questão: por que a gamificação motiva? Werbach e Hunter (2012: 57) argumentam, a partir da teoria da autodeterminação, que a gamificação é capaz de motivar porque gera um elo emocional de motivação intrínseca ao promover a autonomia, a competência (ou domínio) e a conexão (ou propósito).

A gamificação faz com que o jogador controle suas ações, decidindo o que irá ou não fazer (autonomia), se desafie, se desenvolva, demonstre suas habilidades (competência) e crie sentimentos de pertencimento e propósito com a atividade (conexão), sentindo-os emocionalmente.

Ainda, segundo os autores, a motivação extrínseca tende a servir melhor como um *plus*, um acessório (às vezes, um belo acessório), sem prejuízo de, em alguns momentos, poder acionar gatilhos de motivação intrínseca. O aluno pode realizar a tarefa porque receberá um ponto extra (motivação externa). Em outro cenário, o aluno, após receber um *feedback* do professor (uma conversa franca, um elogio, uma pressão ou cobrança), pode ver essa conversa como o sopro que ascende a chama emocional que estava apagada, motivando-se intrinsecamente.

A motivação extrínseca, todavia, é mais perigosa, pois, se mal utilizada, pode ser contraproducente, gerando desconforto e até mesmo desmotivando as pessoas, sobretudo se aplicada isoladamente. Nestes casos, as pessoas podem sentir-se ultrajadas, objetificadas ou compradas, bem como podem realizar cálculos de custo-benefício sobre o esforço e a recompensa, julgando que o prêmio não vale seu esforço. Nestes casos, claramente, não há um envolvimento emocional.

Gamificando: o game design

Ao se propor gamificar uma atividade, o proponente estará ingressando no desafio do *game design*. Assim, enquanto *game designer*, dedicará sua atenção para o planejamento e a definição de todos os elementos do seu jogo, tais como estrutura, objetivos, regras, dinâmicas de pontuação e de níveis, mecânicas de jogo, prêmios, dentre outros, a depender da maior ou menor complexidade. Reitera-se, por oportuno, que todo o *design* deverá servir para atingir o objetivo almejado, sendo fundamental prévio planejamento.

Existem inúmeras sugestões de como estruturar uma gamificação, isto é, de como construir um plano de ação. Muitas delas replicam certos elementos. Na oportunidade, opta-se por aderir e apresentar o modelo proposto por Werbach e Hunter (2012), em obra voltada especificamente para estes aspectos práticos.

Os autores sugerem que existem três grandes eixos fundacionais que precisam ser preenchidos:

- *Dinâmicas*: as dinâmicas são o núcleo vital da gamificação, agindo como princípio. Elas indicam, geralmente de modo implícito, onde se quer chegar. Logo, as dinâmicas não apontam o quê criar e como criar, mas agem como uma bússola para as ideias: elas orientam a criação das mecânicas e dos componentes. As dinâmicas podem transitar nestes cinco grupos: restrições; emoções; narrativa; progressão e relações.

- *Mecânicas*: as mecânicas representam as formas de ação da relação jogador-jogo, efetivando o desenvolvimento do game. As mecânicas são responsáveis por dar vida aos conceitos postos nas dinâmicas. São os verbos que atravessam horizontalmente todo o jogo. Fala-se, então, dos desafios, das chances, da cooperação ou da competição; das fases em si, das transações internas, dentre outros. São, em suma, tudo que se pode ou não fazer no jogo, a partir das diretrizes dadas pelas dinâmicas.
- *Componentes*: são os itens operacionais do jogo, como pontos, desafios, vidas, insígnias, placar. Os componentes oferecem concretização às mecânicas e às dinâmicas. Eles são os aspectos mais visíveis, atuando na superfície do game. Note-se que, apesar de gerarem a interface, os componentes não são o jogo, mas apenas o compõem.

Pense-se no jogo *Sonic The Hedgehog*, da Sega (1991). Nele, Sonic, o porco-espinho, deve seguir na sua aventura para salvar os animais aprisionados em robôs pelo vilão Dr. Robotnik, bem como recuperar as esmeraldas do Caos, evitando que Dr. Robotnik domine o mundo. Neste caso, os anéis, as esmeraldas, os animais, os chefes e o próprio Sonic são componentes; as ações como pular e rolar, os desafios especiais para coletar as esmeraldas, as formas de movimentação dos chefes, as fases de água e do deserto, com seus perigos próprios, são as mecânicas; e, por fim, os sentimentos de injustiça e dever de agir diante das maléficas ações do inimigo, a progressão fase por fase, a limitação de tempo em baixo da água, a narrativa em torno das esmeraldas do caos, são exemplos de dinâmicas.

Para se alcançar este entrelaçamento, existem variados caminhos. Indica-se começar por: (a) evitar os erros comuns e (b) ter um plano de ação bem delineado. Inicialmente é importante ter ciência dos erros mais comuns ao gamificar. Burke (2015: 117) listou os seguintes equívocos mais comuns dos proponentes de gamificação:

Ciente disso, parte-se para a construção em si. Alguns autores sugerem seis ou sete passos e inúmeras ferramentas para cada etapa. Na oportunidade, acolhe-se o modelo proposto por Flora Alves (2015), reorganizando-o nos seguintes termos:

O 4º, o 5º e o 6º passos – criar circuitos de atividades e *feedback*, utilizar ferramentas pertinentes e assegurar a diversão – são provavelmente os que mais demandarão criatividade e tempo do criador, pois são onde, de fato, serão arquitetadas as atividades e as formas de *feedback* da gamificação. Na sequência, se abordarão teorias que podem servir como guias construtivas, sendo elas: a Jornada do Herói (ou monomito), o Estado de *Flow*, a Economia do Jogo e a Taxonomia de Bloom.

Tabela 1. Erros comuns na gamificação, de acordo com Burke

Erros comuns na gamificação	
1	Não definir, desde o início, os objetivos a serem alcançados;
2	Falhar na economia do jogo, tornando-a desbalanceada, inútil ou injusta;
3	Saltar diretamente para o final da gamificação, focando apenas nas recompensas ou pontos e preferindo a experiência do jogador ao longo do caminho;
4	Acreditar que gamificação é sinônimo de competição, esquecendo outras dinâmicas (modelos competitivos têm o efeito colateral de criar concorrência, até mesmo animosidade, motivando mais quem está vencendo e desmotivando quem está perdendo);
5	Desequilibrar a relação habilidades x desafios ou impedir a sensação de competência/domínio por parte do jogador;
6	Mirar o público errado, desconhecendo-o, atraindo qualquer público ou criando uma gamificação para si e não para os outros;
7	Forçar os jogadores a participar;
8	Gerar retrabalho com gamificação por não a integrar ao cotidiano de práticas já existentes (as pessoas têm vida fora da sala de aula ou do emprego);
9	Criar um sistema gamificado que tolera jogadores que almejam apenas a vitória e/ou prêmio, desprezando a experiência.

Teorias que auxiliam no *game design*: A Jornada do herói; o Estado de Flow; a Economia do Jogo e a Taxonomia de Bloom

Muitas gamificações devem ter encerrado suas pretensões na estrada das boas-intenções por deslizarem na organização das suas atividades. Efetivamente, a gamificação pode falhar em muitos aspectos e seguir com maior ou menor sucesso. Contudo, se falhar nas etapas 4, 5 e 6 – criar circuitos de atividades e *feedback*, utilizar ferramentas pertinentes e assegurar a diversão – acabará arruinando a experiência do jogador, sendo um insucesso. Não à toa, afirma-se que o «desafio da gamificação é projetar/desenhar a experiência do jogador, não a tecnologia» (Burke, 2015: 117). A tecnologia é um acessório que pode ser bastante útil, mas, nunca o principal. Para ajudar neste desafio, citam-se, na sequência, algumas teorias que podem auxiliar na construção dos aspectos práticos da gamificação, sendo elas: a Jornada do Herói (ou monomito), o Estado de *Flow*, a Economia do Jogo e a Taxonomia de Bloom.

A primeira teoria, a Jornada do Herói (ou monomito) foi popularizada por Joseph Campbell (2004), em *The Hero with a Thousand Faces*, e por Christopher Vogler (2007), em *The Writers Journey: Mythic Structure for Writers*. Para esta teoria, muitas narrativas heroicas conhecidas globalmente na mitologia, na religião e na cultura *pop* seguem um mesmo padrão formado por três momentos: partida, iniciação e retorno. Em suma, o herói (heroína) deixa seu cotidiano pacato – proposadamente ou não –

Tabela 2. Etapas da gamificação e perguntas guias

Passo	O quê fazer	Perguntas guias
1º	Defina os objetivos e os resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> - Por que gamificar? - Quais os problemas enfrentados? - Quais são os objetivos específicos? - Quais resultados se quer atingir? - Como avaliar os resultados?
2º	Delimite os comportamentos e as tarefas necessárias para alcançar os resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Quais comportamentos se espera do público? - Quais tarefas devem ser executadas para atingir o resultado esperado (ou os objetivos A, B e C)?
3º	Conheça os jogadores	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o perfil dos jogadores? - Qual a relação entre eles e o proponente? - O que motiva estes jogadores? - O que desmotiva estes jogadores? - As recompensas estão de acordo com o perfil do público?
4º	Crie circuitos de atividades reconhecendo o conhecimento que precisa ser ensinado	<ul style="list-style-type: none"> - Quais conhecimentos precisam ser ensinados? - Qual a melhor atividade para o aprendizado de cada conhecimento? - Quais desafios especiais podem ser criados para estimular o senso de progressão? - Quais as formas e quais os momentos de feedback?
5º	Utilize dinâmica, mecanismos e componentes apropriados para cada objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a dinâmica da gamificação? - Quais mecânicas serão utilizadas para cada objetivo? - Quais componentes serão necessários para concretizar as mecânicas? - Há equilíbrio entre a capacidade do jogador e a dificuldade das atividades e dos desafios? - Estão sendo utilizadas ferramentas online, redes sociais, aplicativos? Se sim, todos terão acesso?
6º	Assegure a presença de diversão	<ul style="list-style-type: none"> - O jogo está aparentemente divertido para todos ou apenas para o criador? - A diversão aparece horizontalmente nas atividades? - Há equilíbrio entre a capacidade do jogador e a dificuldade do desafio? - A progressão pode ser sentida pelo jogador? Se sim, como?
7º	Prototipe	<ul style="list-style-type: none"> - A gamificação foi testada? - Quais pontos foram positivos e quais foram negativos? - O que pode ser inserido ou removido da gamificação?

em direção a uma realidade desconhecida e recheada de proações. Ao final, obtém uma vitória decisiva e retorna ao seu lar como uma nova pessoa.

Esta sequência de atos é útil, pois pode servir como modelo para o enredo da gamificação. De igual forma, auxilia a pontuar os momentos ideais para certas passagens, como o chamado, a mentoria, os desafios iniciais, o chefe final, dentre outros.

A segunda teoria, exposta por Mihaly Csikszentmihalyi (2000), descreve aqueles momentos em que a pessoa está genuinamente envolvida e tão focada com a atividade, que alcança a satisfação (ou a felicidade). Nessas situações, a concentração é tamanha que a pessoa parece não se importar ou perceber o entorno, sequer notando

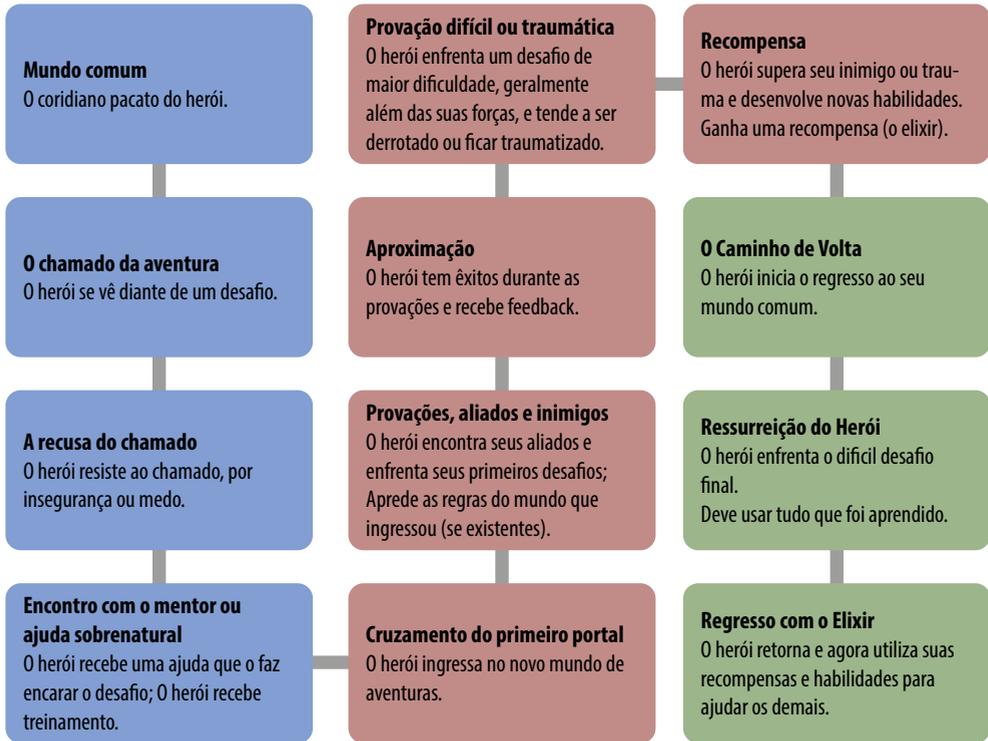


Figura 1. A Jornada do Herói (3 atos) proposta por Christopher Vogler.

o tempo passar. Normalmente, situações que geram *flow* são consideradas prazerosas como, assistir a um filme, jogar um *game*, namorar, escrever, praticar esportes e até mesmo trabalhar, dentre outros. Para Mihaly, o canal do *flow* atravessa no exato equilíbrio entre o desafio e as habilidades de quem o executa – não tornando a atividade nem muito difícil, nem muito fácil – e que acontece genuinamente quando ambas as variáveis, desafio e habilidades, são altas.

Conhecer mais sobre o Estado de *Flow* é um dos caminhos para se estruturar atividades na gamificação que sejam realmente envolventes e respeitem as habilidades dos participantes. Como visto, deve-se encontrar o devido equilíbrio entre a complexidade e as habilidades dos participantes, evitando demandas muito complexas para pessoas com poucas habilidades ou o inverso, demandas muito simples para pessoas com alta habilidade.

A própria questão da (falta de) diversão da gamificação transita por aqui, já que desafios insuperáveis tendem a deixar as pessoas ansiosas e desmotivadas, ao passo que desafios muito fáceis as deixam entediadas e igualmente desmotivadas: em ambos os casos não há diversão. O *flow* permite alcançar, com maior facilidade, momentos de diversão e engajamento, motivando as pessoas em um nível emocional (motivação intrínseca).

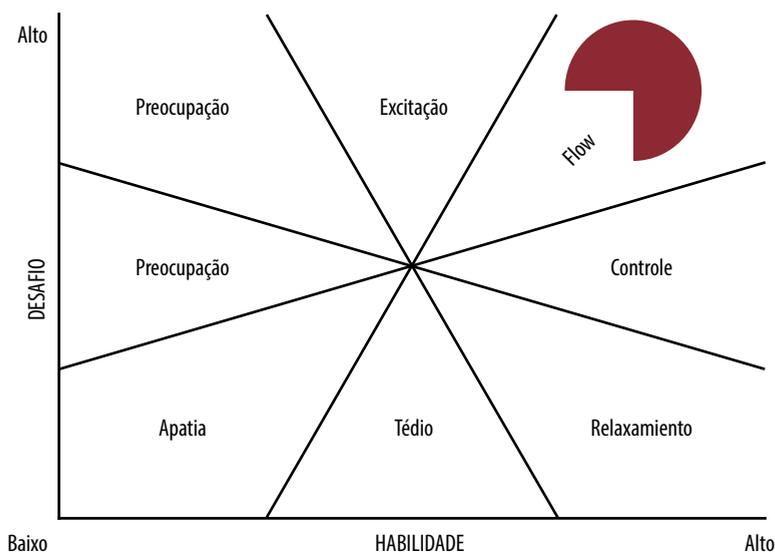


Figura 2. Estado de *Flow*. Equilíbrio entre a dificuldade do desafio e a habilidade (Csikszentmihalyi, 2000)

A terceira teoria, a Economia do Jogo, não é exatamente uma teoria, mas uma realidade a ser considerada. Como explica Burke (2015), *games* trabalham com uma economia própria que envolve um sistema de incentivos/desincentivos e gratificações/punições para além do dinheiro ou prêmios tangíveis. São componentes ou mecânicas que agem sobre a diversão, a autoestima, o relacionamento e os bens tangíveis.

Ter uma Economia do Jogo eclética, sustentável e transparente enriquece a experiência do jogador, tendo o condão de mantê-lo motivado e engajado por maior tempo. A economia deve aparecer encadeada e diluída ao longo de todas as atividades da gamificação para que possa ser sentida e aproveitada.

Pense no sistema de insígnias: elas somente fazem sentido se forem sendo desbloqueadas pouco a pouco, tendo, entre elas, menor e maior grau de raridade, simbolizando a dificuldade do feito realizado e tornando-se objeto de ostentação. A ostentação, aliás, poderá ser exibida nas redes sociais, gerar autoestima e entusiasmo, ou seja, conectar o aspecto social da insígnia com os demais elementos da economia – justificando, então, sua existência encadeada.

Deter atenção à Economia do Jogo também serve para fiscalizar eventuais comportamentos indesejados dos jogadores que possam desequilibrar a gamificação, tornando-a desmotivadora para outras pessoas. Recorde-se: competição não é tudo e nem é o núcleo da gamificação. É importante se antecipar e prever mecanismos de controle em relação aos *players* tóxicos e/ou aos *players* que utilizam formas escusas de jogar.

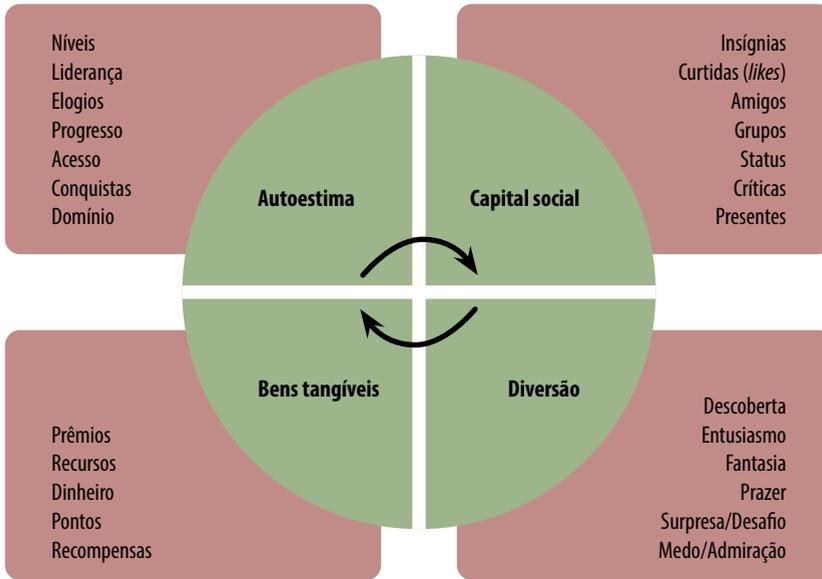


Figura 3. Economia do Jogo em seus diferentes aspectos

Por fim, a Taxonomia de Bloom – já considerando sua revisão (Krathwohl, Anderson e Airasian, 2001) – é uma metodologia para estruturar o processo educacional acerca dos objetivos de aprendizagem. Para esta metodologia, a organização do processo de aprendizagem deve seguir uma hierarquia de habilidades da base para o topo. Estas habilidades vão, assim, progressivamente sendo mais complexas, co-dependentes e exigindo maior domínio cognitivo e conteudístico. Estes níveis são estruturados por verbos (dimensão processo cognitivo – *capacidades*) e substantivos (dimensão do conhecimento – *conteúdo*). O educador, portanto, deve guiar o aprendiz do nível mais básico ao mais complexo, inserindo os conteúdos materiais por meio de ferramentas de ensino-aprendizagem.

A Taxonomia de Bloom tem por mérito auxiliar na construção dos eventos que serão propostos na gamificação, prestigiando a construção de atividades com progressiva exigência de habilidades e conhecimentos. Nas primeiras atividades, por exemplo, o educador pode demandar que os aprendizes *lembrem* e *entendam* os princípios da matéria. Já, por seu turno, nas últimas atividades, o educador pode exigir que os aprendizes criem e prototipem uma solução para um problema específico visto na matéria.

O caminho proposto pela Taxonomia de Bloom serve como canal para a conexão simbiótica das demais teorias analisadas – Jornada do Herói, *Flow* e Economia do Jogo. Afinal, a organização das atividades deverá respeitar o equilíbrio entre habilidades e desafios, sem descuidar da diversão e do enredo proposto enquanto dinâmica.

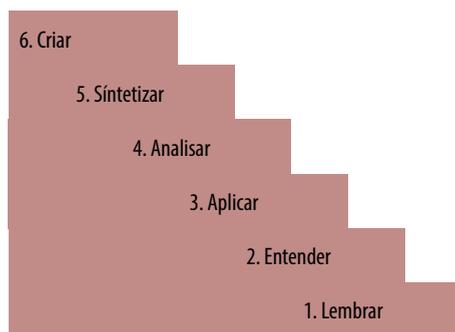


Figura 4. Categorização atual da Taxonomia de Bloom, proposta por Krathwohl, Anderson e Airasian (2001).

Uma experiência de gamificação para compartilhar

No segundo semestre de 2019, na Faculdade IMED, em Passo Fundo/RS, realizou-se a segunda edição de uma experiência de gamificação na disciplina de Responsabilidade Civil, do curso de Direito. A matéria foi ministrada pelo professor Dr. Iuri Bolesina, teve o auxílio de dois monitores, o apoio/patrocínio de sete empresas e contou com a participação de cerca de 60 alunos.

A *motivação* de gamificar a matéria foi o fato do professor estar atento a chamada revolução da educação superior, bem como a noção de que o mercado de trabalho jurídico demanda novas competências e habilidades dos alunos, as quais podem ser desenvolvidas por meio de metodologias ativas capitaneadas pelos professores. Ao lado dos desafios de reorganizar as aulas, a maior provação era lidar com o fato de que, enquanto alguns professores estavam cientes da missão que possuíam, boa parte dos alunos ainda estava com sua mentalidade presa ao ensino tradicional de lógica passiva. Destarte, estes viam certas propostas ativas como “não-aula”. Parte desta provação foi gerada pelos próprios docentes que, até então, realizavam atividades sem o devido treinamento, aventurando-se ou replicando aquilo que aprenderam em sua vida acadêmica.

O *objetivo*, contudo, foi além de meramente implementar uma metodologia ativa. Os objetivos, na verdade, eram: (a) assegurar o engajamento dos alunos na matéria (considerando que eles teriam outras matérias e outras atividades em suas vidas); (b) diminuir o número de faltas (comparativamente à última edição da abertura da disciplina); (c) proporcionar uma experiência de competição jurídica com base no perfil do egresso buscado pela instituição de ensino e novos desafios do mercado de trabalho jurídico.

Antes de tudo, teve-se especial atenção com o aspecto da **voluntariedade** em participar da gamificação. Para tanto, foram visitadas todas as turmas, um semestre antes, convidando-as para participar, resumindo como as coisas aconteceriam e expondo

que haveria outra turma, com outro professor, onde as aulas não seriam gamificadas, de modo que os alunos teriam a opção por uma ou outra forma de aprendizado. No primeiro dia de aula, reiterou-se tudo isso e os alunos que permaneceram, de fato, desejavam a experiência gamificada. Mesmo assim, caso algum aluno quisesse parar de jogar no decorrer da experiência, poderia fazer sem prejuízo: realizaria as mesmas atividades dos colegas para composição da sua nota final, porém, sem somar pontos ou prejudicar a equipe.

A gamificação foi inspirada no *game* Mario Party, da Nintendo, ou seja, uma grande gincana competitiva composta por inúmeros *minigames* que gerariam a pontuação. A gamificação foi estrutural, utilizando elementos de games, mas preservando o conteúdo jurídico da matéria: assim, servia como uma capa que dava roupagem ao aprendizado, sem impactar a matéria a ser aprendida. A dinâmica da gamificação foi guiada pelo perfil do egresso buscado pela instituição de ensino, novos desafios do mercado e trabalho jurídico, mas também respeitando a ideia de “caos” que é típica do conteúdo da disciplina de Responsabilidade Civil. Valeu-se da organização sugerida pelo EduCanvas (ferramenta) para organizar a gamificação, sem se perder de vista a Jornada do Herói, o Estado de Flow, a Economia do Jogo e a Taxonomia de Bloom.

Sobre as **mecânicas**, vale dizer, inicialmente, que diferentemente de experiências mais rasas, a gamificação durou todo o semestre, não se resumindo a uma ou outra atividade. Diante do tempo, todas as atividades estavam encadeadas sendo partes do todo. Em conteúdo, seguindo a sugestão de Monteiro Neto e Rodrigues (2021) e de Schiavon (2019), foram utilizados casos concretos (já decididos ou não) e desafios reais para as atividades do jogo, evitando o mero dogmatismo e aportes teórico-conceituais. Ademais, optou-se pela valorização da variedade (Garretson, 2018), combinando distintos métodos de ensino e aprendizagem, prestigiando diferentes competências e habilidades.

Os alunos foram divididos em 10 equipes de 6 alunos cada, de modo aleatório, diferenciadas por cores (balões de 10 cores foram colocados dentro de uma caixa opaca e sorteados pelos alunos). A aleatoriedade justificou-se por dois motivos: (a) equilibrar o jogo, considerando que haviam alunos de diferentes níveis. Sem isso, corria-se o risco de equipes formadas apenas por alunos concluintes ficarem diante das equipes compostas apenas por alunos iniciantes; (b) prestigiar o perfil do egresso nos itens trabalho em equipe e agir com valorização da diversidade, estimulando verticalmente o relacionamento com pessoas fora da sua bolha social. Uma vez sorteados, os alunos se reuniram com sua equipe para criar sua identidade, decidir seu líder, formar duplas dentro da equipe, e escolher o nome, a mascote e o *slogan* do time.

Ao longo de 16 encontros, foram articuladas mais de dez atividades. Estas foram realizadas em equipe, em dupla ou individualmente, todas somando pontos para a equipe. Destaca-se a expressão “somando pontos”, pois preferiu-se que as atividades apenas agregassem, de sorte que os alunos não “perderiam pontos” caso deixassem

de realizar uma atividade, prejudicando a equipe. Criou-se assim, um eficaz sistema de controle que era horizontalmente executado pelos colegas de time e, especialmente, pelo líder. Cadenciadamente, aumentava-se a complexidade, acompanhando as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos – seguindo a lógica da Metodologia de Bloom.

Em datas pré-agendadas, os alunos tinham avaliações da matéria que representavam os “minichefes” e os “chefões” da gamificação, isto é, desafios de maior dificuldade (recorde-se que a gamificação integrou-se às atividades da matéria, evitando, com isso, retrabalho ou trabalho extra para os discentes). Neste sentido, vale sublinhar que a gamificação tinha como *componentes*: pontos, insígnias, placar, chefes, missões, *sidequests*, *minigames*, desafios e níveis, dentre outros. Foram propostas como atividades:

Presença: a presença do aluno em aula rendia 5 pontos para o aluno. Ao final, um bônus de 40 pontos caso obtivesse 100% de presença (atividade individual).

Chefes (nota das avaliações): duas avaliações obrigatórias de maior complexidade para a composição parcial da nota do aluno foram previstas. Além da nota na matéria, ela era multiplicada por vinte e o resultado gerava o número de pontos obtidos na gamificação. Ao final, um bônus de 60 pontos de nota máxima em ambas. A primeira, uma prova individual e a segunda, em dupla, a elaboração e apresentação de um parecer jurídico sobre um caso entregue pelo professor.

Minichefes: atividades que compunham parcialmente a nota dos alunos na matéria. Além da nota na matéria, cada qual gerava determinado número de pontos na gamificação, sendo elas:

- **Questão diária:** era uma pergunta realizada ao final de cada aula sobre o conteúdo trabalhado;
- **Kahoot:** um *minigame* de perguntas de múltipla escolha, jogado *online*, por meio da plataforma *Kahoot*;
- **Portfólio:** cada dupla deveria entregar, ao final do semestre, um portfólio de mapas mentais sobre a matéria, de construção estética livre, cobrindo pontos ditos obrigatórios pelo professor e outros opcionais. Servia como um diário de bordo, porém, do aluno (Ribeiro, 2020);
- **The OAB Quiz (The Outstanding Amazing Breathtaking Quiz):** *quiz show* elaborado apenas com questões do Exame de Ordem da OAB. Atividade realizada no estilo “passa ou repassa”;
- **Atividades em sala:** atividades que somavam pontos às equipes (pontuação prevista: 1º lugar, 200 pontos; 2º lugar, 150 pontos; 3º lugar, 100 pontos; 4º lugar, 50 pontos; 5º lugar, 25 pontos; 6º a 10º lugares, 10 pontos), sendo elas:

Casos vividos: os alunos eram convidados a relatar, de modo anônimo e voluntário, um caso tragicômico de responsabilidade civil que viveram em suas vidas. Depois, os relatos eram filtrados pelo professor e distribuídos entre as equipes, que deveriam realizar um parecer jurídico sobre o caso.

Stop-Jurídico de danos: jogo estilo *stop* (ou adedonha) sobre o conteúdo de danos jurídicos.

Terceirizando: dez casos eram escolhidos pelo professor e numerados de um a dez. Cada equipe escolhia o seu caso e deveria terceirizar a resolução para outra equipe, ficando apenas com a apresentação final.

Google Classroom: utilizando a plataforma *online* e o aplicativo da *Google Classroom*, o professor lançou cinco atividades.

Cartas-desafio: Cada equipe recebeu três cartas-desafio. Estas cartas poderiam ser utilizadas a qualquer momento para desafiar outra equipe, criando dinamismo em meio a aula.

Badges side quests: atividade paralela e opcional, porém valendo um grande prêmio, que consistia em realizar o máximo de missões previstas. Cada missão valia uma insígnia ao concluinte. As missões eram as seguintes:

Sobre a pontuação, optou-se pelo modelo avaliação integrada de ensino-aprendizagem (Mastache e Devetac, 2017). Logo, a cada duas semanas, os alunos tinham acesso ao placar (*leaderboard*), podendo acompanhar o desenvolvimento da sua equipe. Também, cada um deles recebeu uma prancheta na qual podiam lançar as insígnias conquistadas e comparar/ostentar com os colegas. Ademais, no decorrer da atividade e especialmente ao final dela, cada equipe, dupla ou participante recebia *feedback*, indicando seus acertos, erros e oportunidades de crescimento.

Em prestígio à motivação extrínseca, a gamificação previu prêmios ao final. Estes

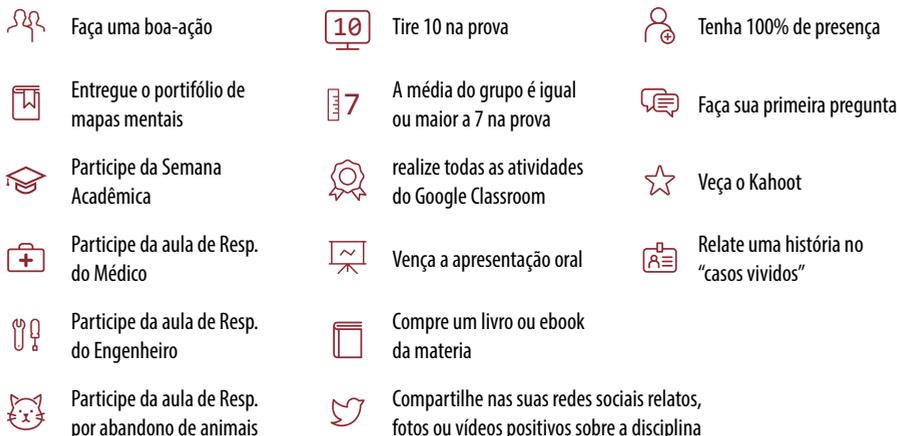


Figura 5. Missões e insígnias da *Badges side quest*

prêmios foram patrocinados pelos apoiadores da oportunidade, sendo eles: Silveira e Santos Advocacia, Faculdade IMED, Cinelaser Cinemas, Don Juan, Trama de Panos, Delta Livraria, Royal Trudel, Ukulele Pokes e Sushis.

Ao final da matéria, teve-se o seguinte *feedback*: a CPA (Comissão Permanente de Avaliação), documento oficial da instituição de avaliação da disciplina pela turma, atribuiu média de 4.83 (sendo 5 o valor máximo). Um formulário de pesquisa de opinião aplicado aos alunos revelou nota 9,3 (sendo 10 o valor máximo) acerca da experiência de gamificação, além de comentários positivos e negativos.

Particularmente, em relação aos três objetivos iniciais almejados (engajamento, presença e experiência competitiva), pode-se concluir que:

(a) notou-se maior engajamento dos alunos, em especial daqueles que gostam de jogos no seu cotidiano. A organização em equipes e a eleição de um líder foi positiva para o engajamento, pois a necessidade de trabalho em equipe criava um mecanismo de vigilância, cobrança e motivação entre os membros do time. O sorteio das equipes, apesar de gerar tensão no início, também foi um ponto positivo ao final, pois aproximou pessoas que, sem isso, talvez nunca fossem se relacionar. Em sentido oposto, contudo, alunos que não gostam de trabalhar em equipe, de socializar com pessoas desconhecidas ou eram tímidos sentiram-se desconfortáveis, realizando algumas atividades por mera pressão do grupo.

(b) o número de faltas, em relação aos semestres nos quais a matéria foi aplicada de modo não-gamificado, diminuiu expressivamente. O fato da presença valer pontos para a equipe gerou um senso de responsabilidade compartilhada. Empiricamente, notou-se que, como regra geral, os alunos faltaram em situações incontornáveis ou que eram muito relevante para suas vidas.

(c) sobre a experiência de competição jurídica com base no perfil do egresso e exigências do mercado jurídico, apesar de o objetivo ter sido alcançado, ele sofreu com os típicos problemas das gamificações competitivas. A partir da metade do jogo em diante, as equipes que estavam acima da tabela estavam muito motivadas, ao tempo que, as que figuravam nos últimos lugares, estavam pouco motivadas. Ao lado disso, a competição em equipes, em certas oportunidades, gerou atritos internos, em razão do sentimento de que alguns alunos trabalhavam enquanto outros não.

Conclusão

A utilização de metodologias ativas se apresenta como uma sólida tendência de (re) evolução dos processos de ensino-aprendizagem diante de gerações (Y, Z e *alpha*) com característicos traços de ser e estar no mundo. Isso exige dos docentes, especialmente dos mais tradicionais, além de novos estudos e novas competências, também flexibilidade para a devida adaptação ao cenário, sob pena de tornarem-se obsoletos ou anacrônicos. Como leciona o adágio: «para vinhos novos, odres novos».

Neste cenário, aparece como metodologia ativa a gamificação. Gamificar pode ser entendido como a aplicação de elementos dos jogos na execução de atividades comuns ou para a resolução de problemas pontuais, a fim de torná-las mais atrativas às pessoas envolvidas, isto é, para engajar. Logo, gamificar não é brincar. Brincar é mero entretenimento enquanto gamificar traz, em si, a ideia de jogar, a qual pressupõe uma estrutura de regras pré-definidas. A gamificação é, portanto, uma estratégia de motivação composta por ferramentais (tecnológicos ou não). Ela não deve ser vista como panaceia para todo e qualquer problema de adesão ou motivação.

Se alguém opta por gamificar é porque pretende enfrentar algo pouco envolvente, buscando tornar a experiência divertida e ativa. Assim sendo, reconhece-se que a motivação é o núcleo visceral de toda e qualquer gamificação. Existem dois tipos de motivação envolvidas: a intrínseca e a extrínseca. As motivações intrínsecas dizem respeito às questões pessoais e emocionais. Já, as motivações extrínsecas referem-se a externalidades que concretizam reforços positivos ou negativos.

Neste sentido, boa parte desta caminhada acontece na etapa de planejamento da gamificação. Nesta etapa, o proponente deve definir dinâmicas, mecânicas e componentes, todos coerentes entre si e interconectados. Nesse caminho, indicaram-se como úteis as teorias da Jornada do Herói (ou monomito), do Estado de *Flow*, da Economia do Jogo e a Taxonomia de Bloom. Elas aparecem como bons nortes para a arquitetura e canais de *feedback* da gamificação.

Por fim, apresentou-se uma experiência de gamificação no ensino jurídico, na qual os elementos acima indicados foram aplicados. Na ocasião, a gamificação durou cerca de quatro meses e findou com avaliações positivas (93% a 96%). Foram registradas oportunidades de melhora do processo: a) desafios da gamificação competitiva e b) desafios de comportamento de uma pequena parcela dos participantes.

Por outro lado, a disciplina gamificada atingiu os objetivos a que se propôs. Em relação a sua dinâmica, pode-se perceber o exercício e a maturação de habilidades comportamentais, relacionais, tecnológicas, comunicacionais e ética dos participantes. Neste sentido, ademais, as mecânicas e os componentes das atividades oportunizaram (praticamente demandaram) um agir resiliente e versátil dos discentes na resolução dos problemas e nos desafios de relacionamento.

Por fim, mas certamente não por último, não se é míope ao fato de que parte do discurso “transformador” das metodologias ativas sobre o “novo papel do professor” (e do que mais dele passa a ser exigido) esconde interesses neoliberais que desprezam a dignidade da docência e transferem os riscos e os custos para os professores. Não sem razão, portanto, vão as críticas sobre a conveniente cegueira das instituições de ensino quanto à igual necessidade de uma revisão do “novo papel das instituições de ensino perante seus professores” e do “novo papel do aluno”. Sem essa recalibragem, poderia ocorrer precarização da atividade docente.

Referências

- ALVES, Flora (2015). *Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. São Paulo: DVS.
- BIERMANN, Laís Sales e Denise Almeida de Andrade (2021). «Desafios do ensino jurídico no Brasil no século XXI: Metodologia tradicional versus metodologia participativa». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 7 (1): 35-52.
- BURKE, Brian (2015). *Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias*. São Paulo: DVS.
- CAMPBELL, Joseph (2004). *The hero with a thousand faces*. Princeton: Princeton University Press.
- CARLSON, Scott (2005). «The net generation goes to college. The chronicle of higher education». *The Chronicle of Higher Education*, 52 (7).
- COLL, Julia Navarro e Francisca Ramón Fernández (2021). «Game ODS: La gamificación a través del diseño de una actividad lúdica aplicable en el ámbito jurídico para la concienciación social». *Revista de Educación y Derecho* (online), 1 (23): 1-34.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2000). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.
- GARRETSON, Heather (2018). «El valor de la variedad en la enseñanza: Una guía para profesores». *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, (32): 33-71.
- HERRERA, Claudio Díaz (2017). «Educación superior en Chile como proceso de modernización». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (2): 64-86.
- KAPP, Karl M, Lucas Blair e Rich Mesch (2012). *The gamification of learning and instruction. Fieldbook: ideas into practice*. San Francisco: Wiley.
- KIM, Sangkyun (2018). *Gamification in learning and education: Enjoy learning like gaming*. New York: Springer.
- KRATHWOHL, David R, Lorin W. Anderson e Peter W. Airasian (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nova York: Addison Wesley Longman.
- MALDONADO, Daniel Bonilla (2020). «Educación jurídica e innovación tecnológica: Un ensayo crítico». *Revista Direito GV*, 16.
- MASTACHE, Anahí e Roald Devetac (2017). «La formación jurídica: Una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva». *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 15 (30): 153-180.
- MORALES ZÚÑIGA, Héctor (2016). «Iuris: La lógica de los juegos en la enseñanza del Derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, v. 3 (1): 28-44.
- MONTEIRO NETO, Manoel e Horácio Wanderlei Rodrigues (2001). «Metodologias ativas nos cursos de direito: Notas acerca da utilização do método do caso». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 7 (1): 18-34.

- RIBEIRO, Luiz Alberto Pereira (2020). «A utilização do diário de bordo no processo de aprendizagem no curso de direito». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1): 225-236.
- SCHIAVON, Giovanne Henrique Bressan (2019). «Estudo de “caso fictício” no curso de direito». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2): 123-139.
- TEJEDOR, Francisco Javier (2018). «La evaluación del profesorado como estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria». *Revista de Educación y Derecho*, 17.
- VOGLER, Christopher (2007). *The writer's journey: Mythic structure for writers*. 3. ed. Studio City: Michael Weise.
- WERBACH, Kevin e Dan Hunter (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton: Wharton Digital Press.

Sobre os autores

IURI BOLESINA é doutor e mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Especialista em Direito Civil pela Faculdade Meridional – IMED. Graduado em Direito pela Universidade de Passo Fundo. Advogado, professor do curso de Direito na Faculdade Meridional. Sócio-fundador da “Visual Jus” (@visual.jus), startup de visual law. Associado ao Instituto Brasileiro de Estudos de Responsabilidade Civil. Pesquisador do Grupo de Pesquisas Direitos Fundamentais, Democracia e Desigualdade, vinculado ao CNPQ.  <https://orcid.org/0000-0001-5290-152X>. Endereço eletrônico: iuribolesina@gmail.com. Brasil.

TAMIRIS ALESSANDRA GERVASONI é mestra em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Mediadora judicial na área cível em certificação pelo CNJ – TJRS. Professora do curso de Direito da Antonio Menghetti Faculdade.  <https://orcid.org/0000-0003-2142-995X>. E-MAIL: tamirisgervasoni@gmail.com. Brasil.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)