

# EMPREENDEDORISMO E GAMIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

## ENTREPRENEURSHIP AND GAMIFICATION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Rosalice Pinto\*

Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal

Universidade Lusíada de Lisboa, Lisboa, Portugal

**Resumo:** Este artigo, centrado essencialmente na perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008), procura mostrar, a partir de algumas figuras competenciais (PINTO, 2015) identificadas empiricamente, a importância do uso dos serious games (jogos sérios) e da gamificação para o desenvolvimento dessas figuras. É a partir da configuração linguística das formas de interpretar do que venha a ser o empreendedorismo em função de referentes diversos que definiremos, primeiramente, as figuras competenciais empreendedoras. Defende-se, assim, a ideia de que existem grupos de configurações linguísticas específicas que podem vir a retratar diferentes formas de pensar e interpretar o agir empreendedor, variáveis de acordo com a diversidade referencial. Para análise foram realizadas transcrições de debates de ideias sobre a temática ação empreendedora junto a graduandos de 1º ano, integrados em universidades públicas e privadas portuguesas, em faculdades distintas. Resultados preliminares apontam, a partir do levantamento de algumas categorias linguísticas, que as figuras competenciais apresentam diferentes 'tonalidades' em função da atividade social em que o agir empreendedor se veicula.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo; Figuras competências; Desenvolvimento profissional; Jogos sérios; Gamificação.

**Abstract:** *This article is focused on the theoretical perspective of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1999, 2008) and its goal is to demonstrate, through some competencial figures (PINTO, 2015) empirically identified, the importance of the use of serious games and the gamification for the development of these figures. It is through the linguistic configuration of the different ways of interpreting entrepreneurial acting, according to the various references, that one will be able to define what is considered to be competencial figures related to entrepreneurship. In this way, we support the idea that there are groups of specific linguistic configurations which may portray different ways of thinking and interpret entrepreneurship, according with referential diversity. For our analysis, we carried out transcriptions of debates of ideas on the theme of entrepreneurship done by 1st year graduate students whom were integrated in Portuguese public and private universities in different faculties. The results indicate that the interpretation of the entrepreneurial acting may present different 'tonalities' depending on the social activity to which the acting is linked to.*

**Keywords:** *Entrepreneurship; Competencial Figures; Professional Development; Serious Games; Gamification.*

---

\* Pesquisadora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa e do Centro de Investigação e Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa – UNL, Lisboa, Portugal; docente convidada da Universidade Lusíada de Lisboa – ULL, Lisboa, Portugal; rpinto@fcsh.unl.pt

## Introdução

No mundo globalizado em que nos situamos, o termo *empreendedorismo* assume um elevado protagonismo nos diversos segmentos sociais, tanto no âmbito político quanto acadêmico. Entendido de forma genérica como *o processo de identificação e de exploração de determinada oportunidade de negócio*, o desenvolvimento de uma atitude empreendedora no contexto social vem sendo considerado, por muitos, como um dos importantes motores do desenvolvimento mundial (FAYOLLE & FILION, 2006).

No contexto europeu, nas últimas décadas, com a grave crise de desemprego, quer inicialmente pela introdução em muitos setores de procedimentos informatizados, quer mais atualmente pela grave crise europeia com políticas econômicas e sociais conduzidas por planos de ajustamento impostos pela Troika<sup>1</sup>e, com o “Estado social em risco<sup>2</sup>”, o empreendedorismo passou a ser ainda mais valorizado. Indivíduos empreendedores são aqueles que identificam e exploram novas oportunidades, tanto em *iniciativas individuais (abertura de novos negócios) quanto nas organizações em que estão inseridos*.

Dados mais recentes pontuam que, ao se medir a taxa de atividade empreendedora na Europa, Portugal situa-se no 13º lugar entre os 16 países da União Europeia que participaram do estudo. Embora algumas medidas estejam sendo realizadas pelo governo para fomentar o *empreendedorismo* no país, como o incentivo à criação de empresas, desenvolvimento de incubadoras e diminuição da burocracia no processo de criação de empresas, muito ainda deve ser realizado para fazer de Portugal um país mais empreendedor. Na verdade, a resolução deste problema passa por estas atitudes governamentais<sup>3</sup>, mas, no nosso ponto de vista, deve estar ancorada, fundamentalmente, no desenvolvimento de uma *atitude empreendedora* nos diversos segmentos sociais. Assim, os indivíduos devem ser levados a desenvolver competências que os tornem mais autoconfiantes, mais pró-ativos, estando

---

<sup>1</sup> Troika é a designação atribuída à equipe composta pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Comissão Europeia. Grécia, Irlanda e Portugal são os países europeus que solicitaram resgate financeiro à Troika. Portugal saiu da tutela da Troika em maio de 2014.

<sup>2</sup> Título do texto redigido pela jornalista Patrícia Jesus, na rubrica Cenário do Diário de Notícias, edição de 29 de dezembro de 2013. Disponível em [www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content-id=3607777](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content-id=3607777) – Acesso em 26/02/2015.

<sup>3</sup> Faz-se menção aqui ao portal da juventude – apoios ao empreendedorismo disponibilizado pelo Governo de Portugal, com várias iniciativas endereçadas a diferentes públicos. Para informações, ver: portal da juventude – <http://juventude.gov.pt>; ou o empreender – plataforma do empreendedor – <http://empreender.aip.pt>. Há ainda instituições públicas e privadas que fomentam estudos sobre inovação e empreendedorismo nas licenciaturas, nos mestrados e MBAs.

empenhados na busca de informações e de novas oportunidades para gerar ideias e atrair recursos.

Assume-se, aqui, então o conceito amplo de *empreendedorismo*, uma vez que se trabalha, fundamentalmente, com organizações não-governamentais e empresas privadas de grande porte. O empreendedorismo corresponde nesta pesquisa à *criação/ expansão de ideias inovadoras a partir de oportunidades identificadas em determinada atividade*. Com isso, o estudo centra-se em duas formas de empreendedorismo<sup>4</sup>: o *empreendedorismo organizacional* e o *empreendedorismo social*. O primeiro diz respeito à forma como ideias inovadoras ou reformuladas/atualizadas são difundidas no interior /no exterior das organizações, fomentando junto a colaboradores/parceiros uma atitude empreendedora. O segundo pode ser desenvolvido por indivíduos que apresentam soluções para problemas sociais.

Face a esse contexto, este trabalho, recorte de uma investigação mais ampla<sup>5</sup> sobre o *agir empreendedor e sua configuração textual*, procura mostrar, primeiramente, algumas figuras competências relevantes que caracterizam o agir empreendedor. Posteriormente, procuramos mostrar de que forma este *agir empreendedor* pode vir a ser desenvolvido através de *serious games*<sup>6</sup> aliados com estratégias de gamificação em contextos profissionais. Objetiva-se com esse intuito mostrar de que forma esses games podem se tornar estratégias para a formação de futuros empreendedores. Para atingir essa finalidade, parte-se de uma perspectiva interdisciplinar, conjugando a abordagem teórica do Interacionismo Sociodiscursivo<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> O *empreendedorismo* pode manifestar-se em situações diversas: criação de empresas; criação de atividades ou desenvolvimento de produtos novos em empresas existentes; trabalho independente ou autônomo de ajuda. Alguns autores, como Fayolle & Fillion (2006), remeteriam esta situação para o *intrapreendedorismo* para a segunda situação, uma vez são atitudes desenvolvidas no seio de uma empresa.

<sup>5</sup> A pesquisa de pós-doutoramento foi desenvolvida no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa e na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Metodologicamente, foi realizada em cinco etapas. Para este artigo, por limitações espaciais, mostram-se os resultados da 3ª etapa, correspondente à *realização de gravação em vídeo-aúdio de "debates em sala de aula" com a visualização de dois documentos recolhidos na 1ª etapa*. Um agradecimento especial deve ser feito aos alunos do Instituto Superior Língua e Administração de Lisboa, da Universidade Lusíada de Lisboa e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova que colaboraram para a realização da pesquisa empírica.

<sup>6</sup> Em contexto brasileiro, devem ser ressaltados os trabalhos de FRAGA, como o de 2012, e do grupo de trabalho por ela liderado na UNIRITTER (do qual fazemos parte como co-coordenadora).

<sup>7</sup> Doravante, ISD.

(BRONCKART, 1999, 2008), com subsídios teóricos das áreas de Gestão e Psicologia Comportamental.

Parte-se, primeiramente, da configuração linguística de algumas *formas de interpretar do que venha a ser o empreendedorismo* em função de referentes diversos para a definição de algumas *figuras competenciais relevantes*. Em seguida, a partir do diagnóstico das mesmas, serão sugeridos alguns *serious games* que possam vir a aprimorar/desenvolver essas competências.

De forma a atingir os objetivos propostos serão apresentados, primeiramente alguns conceitos teóricos relevantes que permearão as nossas análises. Os termos 'agir', 'ação', 'competências', '*serious games*' e 'gamificação' serão definidos. Em seguida, apresenta-se a metodologia adotada e as *figuras competenciais* relevantes para a reflexão sobre o agir empreendedor. Por fim, a partir dos resultados obtidos, apontam-se algumas sugestões de *serious games* (e de algumas formas de gamificação) de forma a 'trabalhar no desenvolvimento' deste agir empreendedor.

Considera-se assim que a noção de *competência* como afirmam BRONCKART & DOLZ, (1999) e BRONCKART & BULEA (2006) é dinâmica e, em determinado *agir profissional*, um indivíduo deve mobilizar e atualizar suas competências em função dos diversos contextos profissionais em que se situa. E estas competências são semioticamente demarcadas e analisáveis, configurando-se a partir de figuras interpretativas do pensar sobre o agir empreendedor. Estas são denominadas figuras competenciais, no escopo deste trabalho.

Para a delimitação de algumas figuras competenciais, foram realizadas transcrições de debates de ideias sobre a temática *ação empreendedora* junto a graduandos de 1º ano, integrados em universidades públicas e privadas portuguesas, em faculdade distintas.

## 1 Estabilização de alguns conceitos teóricos

### 1.1 Agir e Ação

Para o ISD, toda a produção textual envolve três dimensões: a psicológica, a praxiológica e a linguística. Nesta contribuição, ao trabalhar com o processo de reflexão de alunos sobre o agir empreendedor, a partir de marcas linguísticas obtidas pelas transcrições das intervenções realizadas em sala de aula, as três dimensões serão de nosso interesse. Nestas, a definição de alguns termos merecem ser clarificados.

O termo *agir*, indo ao encontro dos pressupostos teóricos do ISD, designa *aqui qualquer forma de intervenção de um ou mais indivíduos no mundo*. Na verdade, além dos conhecimentos relativos aos *mundos representados*, os indivíduos têm uma

espécie de *saber prévio* construído ao longo de sua vida: conhecimentos de natureza holística, sem organização lógica, implícitos ou inconscientes, representando uma espécie de reservatório próprio de convicções e hipóteses implícitas sobre o resultado de determinado *agir*. Visto dessa forma, podemos afirmar que o *agir* é coibido por questões sociais e envolve vários aspectos: conhecimentos explícitos e implícitos, conflitos entre representações dos vários agentes relativos aos três mundos<sup>8</sup> e confrontação entre elementos do mundo vivido com os conhecimentos formais do próprio agente. Mas quais seriam os estatutos tanto dos indivíduos implicados no *agir* quanto da linguagem neste contexto?

Dentro do contexto do ISD, todos os seres humanos que intervêm no *agir* são considerados *actantes*. No plano interpretativo, é utilizado o termo *ator*, quando as próprias configurações textuais constroem o *actante* como fonte de determinado processo, dotado de *capacidades*, *motivos* e *intenções*. Ainda o termo *agente* é utilizado quando as configurações textuais não atribuem estas propriedades ao *actante*.

O termo *ação*, dentro do quadro do ISD, é definido como forma interpretativa do agir construída tanto a partir dos actantes diretamente implicados na atividade quanto a partir de outros agentes externos que intervêm nesta construção. Apresenta assim tanto um estatuto psicológico quanto praxiológico. Neste trabalho, como o foco é, sobretudo, estudar a praxis empreendedora a partir de algumas representações (nível psicológico) veiculadas textualmente, o “foco” será desviado. Considerar-se-á que a *ação* corresponde essencialmente a um *ato de intervenção social de responsabilidade de um indivíduo ou de um grupo*. Contudo, vale ressaltar que esse ato é realizado tanto a partir de representações que um indivíduo/grupo tem de como agir naquela determinada situação (a partir de pré-construídos), quanto também de sua *pilotagem* em função das contingências sócio-político-econômicas. Dessa forma, podemos afirmar que não existe uma única forma de ação. E, no nosso caso, uma *ação empreendedora* será determinada pelo ato assumido por indivíduos com capacidade de adotar riscos calculados (empreendedor/grupo de empreendedores) e que, face a determinantes externos (*plano motivacional*), necessitam “traçar um rumo” ou “redirecionar um caminho” no âmbito da gestão estratégica, seguindo intenções específicas (*plano da intencionalidade*)<sup>9</sup>. Para tal feito, são utilizados re-

---

<sup>8</sup> Os signos apresentam uma dimensão trans-individual, veiculando representações coletivas do meio – (BRONCKART, 1999, p. 33). Bronckart (1999) considerará que os três mundos habermasianos (o objetivo, o social e o subjetivo) constituem o *mundo ordinário*. Este autor estabelece uma distinção entre este último e o mundo discursivo que corresponde ao *mundo virtual* criado pela atividade de linguagem.

<sup>9</sup> Adotam-se as categorias de uma *semântica do agir* especificadas em Bronckart e Machado

curso disponíveis no ambiente social (*plano dos recursos do agir*) – códigos de ética, textos procedurais – a partir dos quais as *capacidades*, as atitudes, os *valores*<sup>10</sup>, as reações dos clientes são valorizados de forma a que compactuem com esta *atitude empreendedora*. As *diversas formas de percepção* do agir/ da ação foram desenvolvidas em trabalhos empíricos<sup>11</sup> por Bulea (2007, 2010).

É importante também lembrar que, através dessa abordagem teórica, as entidades linguísticas semiotizadas nos *textos* que circulam, sendo arbitrárias e convencionais, têm a propriedade não apenas de absorver representações construídas pelos indivíduos em sua relação com o mundo vivido, mas também transformá-las em representações comuns. E é neste aspecto que a linguagem assume um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos.

Vale salientar que, no quadro do ISD, são os *tipos de discurso*, enquanto unidades infra-ordenadas com certa estabilidade em sua configuração linguística, que materializam esses textos. Esses *tipos de discurso* (discurso teórico, discurso interativo, narração e relato interativo) podem vir a ser reconhecidos através de determinadas formas linguísticas que os semiotizam, em função de dois tipos de ruptura: uma de ordem temporal (conjunção e disjunção) e outra de ordem actorial (implicação e autonomia)<sup>12</sup>.

## 1.2 Competência

A noção de competência surge no âmbito laboral já na década de 50<sup>13</sup>, antes mesmo de CHOMSKY (1965) ter trabalhado a noção na linguística gerativa, definindo a competência como uma “capacidade inata” do indivíduo. Contudo, como

---

(2004), a partir dos trabalhos de Ricoeur. De acordo com os primeiros autores, ao se analisarem os resultados das análises (correspondente ao próprio *agir*) devem ser levados em conta as *dimensões motivacionais, intencionais* do(s) agente(s) e os *recursos do agir* por ele(s) utilizados. Para mais detalhes sobre essas categorias, ver Bronckart e Machado (2004, pp. 154 a 156).

<sup>10</sup> De acordo com Charaudeau (1992, p. 815), os *valores* correspondem às *normas de representação social que são construídas em cada domínio de avaliação*.

<sup>11</sup> Segundo Bulea (2007, 2010) existem formas de interpretação do agir (denominadas de *figuras de ação*) que podem ser agrupadas em cinco grandes conjuntos, com características linguísticas específicas: ação ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição. Cada qual podendo vir a ser identificada pelos tipos de discurso presentes e a materialização linguística dos mesmos.

<sup>12</sup> Para detalhes sobre a questão ver Bronckart (1999).

<sup>13</sup> Para um levantamento detalhado das diversas fases de desenvolvimento da noção de *competência* no âmbito laboral e econômico, ver Bulea & Bronckart (2006).

este trabalho está centrado nas figuras interpretativas relacionadas ao agir empreendedor, numa abordagem sociodiscursivo-interacionista, o interesse aqui é, prioritariamente, observar de que forma o conceito é trabalhado por teóricos dessa perspectiva para, finalmente, defini-lo no escopo deste trabalho.

Bronckart & Dolz (1999) salientam o papel das *competências* no campo da análise do trabalho e da formação profissional. Através da formação profissional, cujo nível é certificado pelo Estado, os formandos/aprendizes são dotados de certas qualificações (competências) para a obtenção de empregos específicos. Contudo, estas competências certificadas devem sofrer constante atualização em função da diversidade das tarefas que estes profissionais devem cumprir e as várias decisões que necessitam tomar face às adversidades enfrentadas no dia-a-dia da execução das tarefas. Assim, enfatizam que a acepção do termo *competência* é bastante ampla: corresponde tanto à qualificação exigida para a execução de uma determinada tarefa e reformulada em função dos contextos do trabalho, quanto à reatualização desta mesma competência por parte dos agentes envolvidos de acordo com as várias avaliações sociais. Assim, ao se referir à “flutuação definitiva” para o termo, os autores afirmam “a questão mais importante consiste em considerar que elas estão relacionadas mais ao saber-fazer do que dos saberes, propriamente ditos, e mais das capacidades meta-cognitivas do que do domínio de saberes estabilizados” (BRONCKART & DOLZ, 1999, p. 5 – tradução nossa).

Nesta contribuição, ratificamos o ponto de vista defendido pelos autores citados, enfatizando que, ao analisarmos as *competências*, devemos levar em conta o ser caráter praxiológico e dinâmico. Na verdade, os agentes podem apresentar algumas qualificações que lhes foram atribuídas institucionalmente, contudo vão reatualizá-las e adaptá-las em práticas sociais diversas. Assim, em determinado *agir profissional*, um indivíduo deve mobilizar e atualizar suas competências em função dos diversos contextos profissionais em que se situa. Dessa forma, o seu saber (competência a um nível psico-social) é reformulado em função de um ‘fazer’, de um ‘agir’ (competência a um nível praxiológico). Salienta-se que, ao se considerar a relevância da linguagem no desenvolvimento do humano, como preconiza a teoria sociodiscursivo-interacionista, estas competências podem ser atestadas a partir dos diversos textos que circulam nas diversas práticas sociais. Mais especificamente, é através dos *tipos de discurso* e das diversas semiotizações linguísticas a eles associadas ou que os complementam que podemos traçar um diagnóstico das competências.

No caso específico deste trabalho, faz-se menção a um tipo determinado de *competências*: as empreendedoras. Defende-se a tese de que as *formas de interpretação* dessas mesmas *competências*, linguisticamente demarcadas, podem vir a apresentar ‘tonalidades competenciais’ distintas em função do objecto analisado pelos

licenciandos: de um lado, um anúncio de uma entidade sem fins lucrativos, do outro, a de fins empresariais

### 1.3 *Serious games*

A partir de 1990, houve várias tentativas de colocação de recursos pedagógicos on-line. As primeiras tentativas do uso da aprendizagem a distância tiveram vários problemas oriundos dos altos custos das plataformas de formação on-line, falta de estabilidade dos produtos de divulgação e de produção, problemas de inoperância entre conteúdos e plataformas de gestão da informação; competências pedagógicas inadaptadas aos constrangimentos multimidiáticos.

Contudo, o setor do *e-learning* evoluiu, sendo que os conteúdos e as plataformas se profissionalizaram e se estruturaram. Inclusive, houve uma baixa de custos com a chegada do SaaS (Software como Serviço) – no caso faz-se a assinatura de um programa facilmente acessível on-line no lugar de comprar uma licença de utilização.

As empresas públicas ou privadas, administrações e associações integraram as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) nas organizações. Assim são estabelecidas soluções para a formação a distância que se tornou uma modalidade de formação dentre outras muitas. Conseqüentemente, os aprendizes podiam ter acesso à informação no trabalho, em casa, telefone celular, notebooks.

Contudo, a relação que se passou a ter com a informação *mudou* com o passar dos anos e também a relação a ser estabelecida entre o conhecimento e a formação. A sociedade se voltou para novas tecnologias e a multimídia. Os meios de acesso à informação se multiplicaram: computador do trabalho, o de casa, o leitor MP3, o smartphone, o iPad, etc. A utilização desses suportes se *democratizou* e a informática passou a não ser mais considerada apenas uma ferramenta de trabalho.

Com isso, os aprendizes *querem ser atores de sua formação* e não mais seres passíveis dispostos a acolher um saber que lhes é fornecido. Eles querem decidir o caminho a tomar, o seu ritmo, multiplicando os recursos que utilizam para atingir os seus objetivos pessoais/profissionais de acordo com sua personalidade, sua individualidade.

O mundo da formação também mudou. Os próprios serviços de RH das empresas (por exemplo) constatarem que os colaboradores, embora queiram formação, têm dificuldades de ter aulas presenciais: por um lado, pela falta de tempo; por outro, porque, implicitamente, sentem haver um retorno ao tempo de escolaridade que vivenciaram.

Tornou-se assim necessário propor aos aprendizes ferramentas, com acompanhamento em fases, que respeitassem o cotidiano e os hábitos dos mesmos. Na

verdade, estamos em uma época particular: uma forma de consumo da formação em pequenos toques e com formas particulares. Pode-se denominar que há um *picking learning*. Em todo dispositivo de formação devem ser mixadas e alternadas diversas modalidades de aprendizagem para uma eficiência melhor.

Atualmente, em contexto empresarial, a gamificação vem se tornando uma das estratégias de Web marketing. Existe uma espécie de integração de alguns mecanismos herdados dos videogames para diversas situações: recrutamento de pessoal, relação com o cliente, formação e treinamento de pessoal.

Um dos maiores êxitos de gamificação no mercado empresarial é a utilização de *serious games* que combina uma 'dimensão séria' a uma mais de caráter videolúdico, parecendo ser uma das modalidades relevantes para responsabilizar os aprendizes com a sua formação, motivando-os a se desenvolver. Para Julian Alvarez<sup>14</sup>, um *serious game* seria "uma aplicação informática, cuja intenção inicial é de combinar, com coerência, aspectos sérios (*serious*) de forma não exaustiva com aportes lúdicos oriundos dos jogos de vídeo. Uma tal associação pode ser operada através de um 'cenário utilitário' que, no plano informático, corresponderia a implementar um pano de fundo (sonoro e gráfico), uma história e regras, afastando-se, com isso, do simples divertimento.

#### 1.4 Gamificação

A *gamificação* ou ludificação consiste na transposição de alguns mecanismos utilizados em jogos para contextos 'não lúdicos', podendo vir a ter uma área de ação bem mais ampla. O objetivo maior é exatamente suscitar junto aos participantes um maior interesse e engajamento nas tarefas a serem cumpridas. Por exemplo, o fato de treinar um piloto em um simulador de uma cabine de pilotagem de forma a desenvolver a sua capacidade de pilotar aviões, mas também de gerir problemas diversos que possam vir a ocorrer durante determinado percurso, não é suficiente. Torna-se necessário associar o treinamento a alguma forma de recompensa ou algum tipo de gratificação que o motive e suscite o seu interesse para se desenvolver neste treinamento. Na área do marketing, por exemplo, a gamificação já vem sendo há muito utilizada como técnica de fidelização de clientes: em hotéis, empresas de aviação, lojas de departamento. Por exemplo, pode ser citada a utilização de cartões com estatutos diversos, em função do consumo dos clientes. Com isso, estes terão

---

<sup>14</sup> Para informações sobre os trabalhos de Julian Alvarez, ler: [www.ludoscience.com](http://www.ludoscience.com) e [www.gameclassification.com](http://www.gameclassification.com).

direito a bonificações variadas, estimulando a venda do produto e o consumo. Na verdade, a gamificação pode vir associada aos 'jogos sérios' ou não.

A partir da definição apresentada para os 'jogos sérios' e a 'gamificação', como poderemos associá-la ao desenvolvimento de uma competência empreendedora, foco da pesquisa?

## 2 Breve percurso metodológico

Tendo esclarecido os principais conceitos teóricos que serão utilizados neste trabalho, passamos a apresentar o percurso metodológico utilizado de forma a atender os objetivos propostos.

De forma a 'diagnosticar' as representações coletivas/individuais que licenciados portugueses tinham sobre o empreendedorismo e as competências exigidas para que um agente torne-se um 'ator empreendedor', foram realizados debates em sala de aula a partir da visualização de textos. Estes *debates de ideias*<sup>15</sup> sobre a temática *ação empreendedora* foram realizados com graduando do 1º ano, em faculdades e universidades distintas. Em duas universidades (uma pública e outra privada), a pesquisadora, com autorização da docente da disciplina, dispunha de cerca de 40 minutos para interagir com os alunos. Neste contexto, a pesquisadora (elemento estranho à turma) assumia a regência da cadeira. Em outra universidade (privada), a pesquisadora era a própria docente da disciplina de Metodologia de Investigação e Tecnologia de Informação, o que conferiu à própria interação um caráter mais dinâmico.

Três instituições participaram da pesquisa (cursos diurnos e noturnos): a Universidade Nova de Lisboa (Faculdades de Ciências da Linguagem e Língua e literaturas – culturas e tradução); o Instituto Superior de Linguística Aplicada ISLA (Faculdades de Gestão e de Marketing); a Universidade Lusíada de Lisboa (Faculdade de Direito).

Foram três as perguntas realizadas:

1. Existe empreendedorismo nos textos apresentados?
2. Em caso afirmativo ou negativo, justifique:

---

<sup>15</sup> Considera-se aqui o *debate de ideias* como género textual, cujas características e especificidades foram estudadas em trabalho anterior. Para detalhes, ver: PINTO & VALENTIM (2012).

3. Há alguma ligação entre os dois textos, no que se refere ao tema em discussão? Justifique:

A partir da discussão, com intervenções variadas da pesquisadora/docente, foi possível obter o *corpus* com as transcrições de todos os questionários. Foram cerca de 150 alunos distribuídos em 5 turmas distintas que participaram desta atividade.

### 3 Resultados da pesquisa

Através de uma análise linguístico-textual da transcrição dos debates de ideias, observa-se que existem *formas com 'tonalidades distintas' de interpretar*, relativas a um agir empreendedor empresarial, a um social ou ainda aos dois (estabelecendo uma comparação entre ambos). Através do levantamento dos tipos de discurso, das operações de localização temporais, das marcas de agentividade e das relações predicativas analisadas, foi possível definir o que se denomina *figura competencial*. Esta se refere às *formas de interpretação das qualificações, das competências exigidas para que um agir empreendedor se configure* (PINTO, 2015, p. 233-260). Evidentemente, serão as configurações linguístico-textuais que nos permitirão salientar estas competências. Como foi observado pelo levantamento dos sub-grupos temáticos relativos àquilo que os graduandos pensam sobre o agir empreendedor (qualidade(s), resultado(s), processo(s)), existe um alto índice de elementos que pode evidenciar a relevância dada a todos os *processos e às qualidades que caracterizam o agir empreendedor*. Esses processos são evidenciados de forma muito pouco diferenciada nas duas atividades (a empresarial e a de beneficência). Como foi observado, as tonalidades distintas na forma de interpretar o *processo* do agir empreendedor deu-se, fundamentalmente, na *flutuação agentiva* observada quando o referente era o Banco Alimentar; aspecto não tão evidenciado quando o referente era a empresa de aviação. Além disso, observa-se a pouca incidência dos agrupamentos temáticos relativos a resultados. Salienta-se que as *figuras competenciais* foram identificadas a partir do que os licenciandos *pensam sobre* o agir empreendedor, como o definem<sup>16</sup>. Esse fato pode ser uma hipótese para a pouca relevância dada pelos licenciandos aos resultados dos tipos de agir observados.

A partir do diagnóstico realizado evidencia-se que face à existência de três tipos de *figura competencial* – a avaliativa, a processual e a resultativa – existe, por

---

<sup>16</sup> No gênero textual em análise, não foi solicitado aos alunos que relatassem alguma experiência pessoal ou de outros que pudesse nos fornecer instrumentos metodológicos para analisarmos as formas de interpretação do *agir empreendedor* propriamente dito. Dentro deste contexto, afastamo-nos do conceito de *figura de ação* proposto por BULEA (2010).

parte dos graduandos, uma maior relevância dos aspectos avaliativos e processuais do empreendedorismo e uma importância reduzida à questão resultativa. De forma a desenvolver uma atitude empreendedora no contexto social e no mundo do trabalho (foco desta pesquisa) competirá ao especialista de treinamento de pessoal estabelecer estratégias formativas que possam vir a desenvolver, junto aos indivíduos, competências empreendedoras que estimulem esta *figura resultativa*. Dentro deste contexto, os jogos sérios (e a gamificação) mostram-se estratégias de mediação relevantes, adaptando-se às exigências impostas pela própria *necessidade empresarial*.

### Conclusão: dos Jogos sérios e gamificação ao desenvolvimento empreendedor

Pelo exposto, a utilização de jogos sérios associados à gamificação pode vir a se tornar um importante recurso para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora, inclusive para a formação desses futuros profissionais. Lembremos que os primeiros têm como principal objetivo a mudança de comportamento, mas também a aprendizagem através de técnicas 'adotadas' dos jogos de vídeo. Nesta contribuição, em especial, o objetivo foi exatamente mostrar, a partir de uma pesquisa empírica em contexto universitário, possíveis lacunas existentes junto aos graduandos sobre uma problemática essencial no mundo atual: o desenvolvimento de uma competência empreendedora. Na próxima etapa da pesquisa, ainda na fase inicial, o nosso interesse centrar-se-á na elaboração de jogos específicos para atuar, de forma empírica, no desenvolvimento desses futuros profissionais.

### Referências

- BOUCHARD, Véronique. *Intrapreneuriat. Innovation et Croissance*. Paris: Dunod, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo socio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. Genre de textes, types de discours, et «degrés» de langue. *Textol, Dialogues et débats*, 13 (1), consultado em fevereiro 2, 2015, em <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul & DOLZ, Joaquim La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In: J. DOLZ & E. OLLAGNIER

(Eds). *L'énigme de la compétence en éducation. Raisons Educatives 2*, Bruxelles: De Boeck-Duculot, 1999. p. 27-44.

BRONKART, Jean-Paul. & MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2004. p. 133-163.

BULEA, Ecaterina. *Linguagens e Efeitos Desenvolvimentais da Interpretação da Atividade*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

BULEA, Ecaterina & BRONCKART, Jean-Paul. La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. In: L. MONDADA & S. PEKAREK DOEHLER (Eds). *Bulletin VALS-ASLA*, 84, (numéro spécial «La notion des compétences: études critiques»), 2006. p. 143-171.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette, 1992.

CHOMSKY, Noam. *Structures syntaxiques*. Paris: Seuil, 1969.

DORNELAS, José. *Empreendedorismo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FAYOLLE, Alain & FILION, Louis Jacques. *Devenir Entrepreneur. Des enjeux aux outils*, Paris: Pearse Education France, 2006.

FRAGA, Dinorá. Gênese psicomotora e discursiva do agir no letramento digital. In: D. FRAGA & M. AXT(org.). *Políticas do virtual. Inscrições em linguagem, cognição e educação*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2012. p. 73-85.

KASBI, Yasmine. *Les Serious Games. Une révolution*. Liège: Edi.pro, 2010.

PINTO, Rosalice. Competência empreendedora e sua configuração linguístico-textual: o papel das figuras interpretativas do agir. *Diacrítica* 29 (1), 2015. p. 233-260.

VALENTIM, Helena Tropa & PINTO, Rosalice. Genre textuel débat d'idées et constructions énonciatives: une étude théorique-empirique. In: L. GOURNAY & L. DUFAYE (coords.), *Arts et savoirs. Revue en ligne du Centre de recherche LISAA* (Littératures, Savoirs et Arts – EA 4120), 2, *Les théories de l'énonciation: Benveniste après un demi-siècle*, 2012. Consultado em Fevereiro 5, 2015. Disponível em <http://lisaa.univ-mlv.fr/arts-et-savoirs/parution-du-numero-2-les-theories-de-lenonciation-benveniste-apres-un-demi-siecle/>. Acesso em 21/01/2016.

Recebido em 04/03/2016  
Aprovado em 22/05/2016

