

EXPERIÊNCIA DE GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA GERAR ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES CALOUROS UNIVERSITÁRIOS

Fabielle Rocha Cruz

Centro Universitário Internacional UNINTER
fabielle.cruz@gmail.com | ORCID 0000-0001-6364-8603

Jeferson Ferro

Centro Universitário Internacional UNINTER
jefferro.ctba@gmail.com / ORCID 0000-0002-4090-2151

Helenice Ramires Jamur

Centro Universitário Internacional UNINTER
helenice.lele@gmail.com | ORCID 0000-0002-8978-4811

Resumo

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência de gamificação realizada com estudantes calouros de um curso superior de licenciatura, na modalidade a distância, em uma instituição privada brasileira. A experiência foi motivada pelo objetivo de se combater a evasão no 1º ano de curso, um problema crônico no ensino superior. A experiência gamificada desenvolvida, versão piloto, visa facilitar a ambientação dos alunos no curso, em especial na sua relação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os resultados indicam que empregar recursos de gamificação e partir de ferramentas familiares aos estudantes, como o WhatsApp e o Google Forms, pode ser uma estratégia proveitosa para produzir engajamento e diminuir a evasão de estudantes calouros.

Palavras-chave: Ensino superior; Gamificação; Engajamento; Evasão; Educação a distância.

Abstract

This work presents the report of a gamification experience carried out with freshmen students of a higher education course, in the distance modality, in a Brazilian



private institution. The experience was motivated by the objective of combating dropouts in the first year of the course, a chronic problem in higher education. The gamified experience developed, a pilot version, aims to facilitate the adaptation of students to the course, especially in their relationship with the Virtual Learning Environment. The results indicate that employing gamification resources and starting from tools familiar to students, such as WhatsApp and Google Forms, can be a useful strategy to produce engagement and reduce dropout of freshman students.

Keywords: Higher education; Gamification; Engagement; Evasion; Distance education.

Introdução

Em 2020, primeiro ano da pandemia mundial de COVID-19, ocorreu um fato inédito na educação superior do Brasil: o número de ingressantes em cursos na modalidade Educação a Distância (EAD) foi superior ao da modalidade presencial. Apesar do ineditismo, esse acontecimento já era esperado. O número de matrículas na EAD apresentou um crescimento superior a 400% na década 2011-2020, enquanto o de matrículas em cursos presenciais caiu 14% (MEC/Inep, 2022b). Atualmente, 41,4% do total de estudantes matriculados no ensino superior no país estão na EAD. Com a chegada da pandemia, essa tendência ganhou ainda mais força, já que o tema “educação a distância” passou a fazer parte da vida de estudantes de todos os níveis no país.

Segundo o decreto federal 5.622, de 19/12/2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a educação a distância (EAD) no Brasil para todos os níveis, essa modalidade de ensino se caracteriza por uma condição “na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Cap. 1, Artigo 1.º). Percebe-se no corpo do texto oficial uma clara ênfase no papel dos recursos tecnológicos de comunicação que permitem a transmissão de conteúdos e a interface entre estudantes e docentes.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a EAD se caracteriza pela utilização de sistemas de comunicação online que disponibilizam aos estudantes conteúdos



pedagogicamente organizados, acessados de forma assíncrona (ainda que não exclusivamente), a qualquer momento e de qualquer lugar. Para isso, as plataformas virtuais de ensino-aprendizagem, também chamadas de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), são a espinha dorsal dos sistemas de ensino a distância, pois se caracterizam como o espaço primordial para interação, acesso aos conteúdos e realização de atividades avaliativas.

Nesta modalidade de ensino, especificamente no que se refere ao ensino superior, espera-se que os/as estudantes ajam com autonomia sobre seu processo de aprendizagem, uma vez que têm liberdade de acesso aos conteúdos pedagógicos, não sendo condicionados por fatores de espaço e tempo, como acontece na modalidade presencial. Para isso, estes estudantes precisam ser capazes de navegar pelo ambiente virtual de aprendizagem, estudar os conteúdos dentro dos prazos do calendário acadêmico, controlar seu cronograma de provas e trabalhos, buscar ajuda para responder suas dúvidas, entre outras tarefas que lhes serão essenciais ao longo do percurso de aprendizagem. Trata-se de um conjunto de ações de razoável complexidade, para o qual se exige um tipo específico de letramento digital, qual seja, o de navegar por um AVA e gerenciar seu próprio processo de aprendizagem.

Letícia Martins e José Ribeiro, em um estudo aplicado sobre os fatores de engajamento entre estudantes universitários na modalidade EAD, alertam para o papel primordial que o efetivo acesso ao AVA exerce na jornada do estudante: “é importante que os administradores dos cursos a distância forneçam as instruções suficientes para seus estudos sobre todos os recursos disponíveis” (Martins & Ribeiro, 2018). Realizar esta tarefa, todavia, pode se revelar um grande desafio comunicacional. Em nossa experiência com a tutoria do curso superior de Letras Inglês EAD em uma instituição privada brasileira, percebemos que a dificuldade dos estudantes em navegar pelo AVA e encontrar informações e conteúdos essenciais ao cumprimento de suas tarefas estudantis é um problema bastante recorrente, especialmente com calouros. Esta percepção nos leva a questionar em que medida tal dificuldade pode contribuir para os índices de evasão.

Segundo o Censo da Educação Superior 2020 (MEC/Inep, 2022), a taxa de evasão nos cursos superiores no Brasil, modalidade EAD / rede privada, em 2019 foi de 35,4% - a título de comparação, no caso dos cursos presenciais, o número ficou um pouco abaixo, 30,7%. Deste total, a maior parte se trata de alunos ingressantes: a evasão de alunos do 1o ano chega a 24,1%, na média. Entende-se que “evasão”



representa o estudante que inicia o curso e o interrompe antes da conclusão, seja por meio de trancamento, o que indica uma intenção de retorno no futuro, por cancelamento ou mesmo transferência, tanto para outro curso quanto para outra instituição. O curso alvo deste estudo, no entanto, pode apresentar índice de evasão bastante superior à média. Segundo dados do censo, “Letras Português Formação de professores” teve taxa de evasão geral de 44,5%.

O problema da evasão, acentuada no primeiro ano do curso, não é exclusivo do Brasil ou da modalidade EAD. Trata-se de um fator que é amplamente registrado no âmbito do ensino superior ao redor do mundo (Bernardo et al., 2017). O ingresso em um curso universitário é um momento de transição que costuma colocar diversos desafios ao estudante, de ordem financeira, psicológica, acadêmica etc. No caso dos estudantes brasileiros que optam pela modalidade EAD, sabe-se que, em sua maioria, precisarão conciliar os estudos com o trabalho. Na instituição investigada, especificamente, 85% dos estudantes se encontram nessa condição. Neste sentido, as instituições de ensino precisam desenvolver estratégias de apoio para os estudantes ingressantes de forma a garantir que consigam desenvolver as habilidades mínimas requeridas para exercer suas atividades estudantis na modalidade a distância, e também para que possam nutrir um sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica em que estão sendo inseridos, o que são fatores primordiais para estimular a permanência no curso.

O estudo de Martins e Ribeiro (2018) sobre os fatores de engajamento dos estudantes universitários na modalidade EAD elencou 13 dimensões que englobam 60 fatores, que vão desde “Formação dos pais” a “Interesse dos tutores pelo ensino”. Esse conjunto é resultado da “análise dos grupos focados, do questionário da CPA e do instrumento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira” (Martins & Ribeiro, 2018). Em nossa revisão deste trabalho, identificamos alguns fatores que nos parecem especialmente pertinentes ao caso de estudantes ingressantes da EAD: “Preparo para o mundo universitário” e “Conhecimento do curso antes de ingressar”, que fazem parte da 1ª dimensão elencada no estudo, bem como “Formação Acadêmica Anterior e Aptidão” e todo o conjunto da 13ª dimensão, que versa sobre a utilização do “Ambiente Virtual de Aprendizagem”. Ao ingressar num curso de graduação EAD, o primeiro desafio que o/a estudante precisará superar será justamente aprender a utilizar seu AVA, sem o que será impossível acompanhar o cronograma de estudos.



Desta forma, nossa proposta de criação de uma experiência gamificada procurou atender ao propósito comunicativo de garantir que estudantes ingressantes do curso de Letras Inglês possam superar essa barreira inicial e, num curto espaço de tempo, familiarizar-se com o sistema de aprendizagem da instituição. Para tanto, optamos por fazer uso de ferramentas com as quais os estudantes já possuíam familiaridade, como o whatsapp e o google forms, durante os processos de comunicação e realização do jogo, que teve como intuito principal guiá-los na tarefa de reconhecimento inicial do AVA.

Contextualização

Este artigo faz um relato de experiência sobre o desenvolvimento e a aplicação de uma proposta gamificada, em sua primeira formulação, com um grupo de estudantes universitários ingressantes (calouros), partindo da seguinte pergunta: Como melhorar o engajamento dos estudantes ingressantes na EAD em seus primeiros dias de curso? Entre os objetivos, esta proposta busca familiarizar os estudantes com o Ambiente Virtual de Aprendizagem e transmitir uma série de informações sobre o funcionamento do curso que, acreditamos, são essenciais ao seu progresso e permanência.

A instituição pesquisada é um Centro Universitário brasileiro com oferta de cursos a distância em todos os estados do Brasil, e em outros 5 países. A escolha do curso de Letras Inglês - Licenciatura se deu pela proximidade dos pesquisadores, que atuam como docentes desse curso na referida instituição. O grupo de estudantes envolvidos na experiência foi o dos ingressantes no vestibular de fevereiro de 2023, que contou com 348 matrículas no total.

Ao iniciar sua jornada como universitários dessa IES, os estudantes recebem um contato telefônico de boas-vindas, realizado por assistentes acadêmicos dedicados a essa etapa de acolhimento. Porém, na maioria das vezes essa abordagem não tem sucesso, pois o índice de resposta às ligações telefônicas é baixo, característica marcante da realidade atual do Brasil, onde as pessoas preferem conversar por aplicativos de mensagem instantânea, como o whatsapp. Somada a essa ação, os estudantes encontram no AVA um conteúdo especialmente desenvolvido para lhes apresentar a vida acadêmica na instituição, elaborado como uma rota de aprendizagem que os estudantes são convidados a acessar neste início do curso. Este convite lhes chega por mensagens de email. Os temas abordados nesta rota de

acolhimento são os seguintes:

- Funcionamento da Educação a Distância na instituição
- Funcionalidades do Ambiente Virtual de Aprendizagem
- Vida Acadêmica
- Materiais Didáticos
- Sistemas de Avaliação

Embora este conteúdo fique disponível no AVA para acesso do estudante e conte com uma autoavaliação para verificação da aprendizagem, são poucos os estudantes que realmente o exploram. Isso resulta em um grande número de estudantes que, um mês após o início das aulas, ainda não se encontram bem orientados em relação aos procedimentos pedagógicos e às funcionalidades do AVA, como nossa experiência nos canais de atendimento atesta. A falta de familiaridade com o AVA pode levar o estudante a se sentir desmotivado a continuar no curso. Desta forma, o desenvolvimento da experiência gamificada descrita neste trabalho foi pensada no sentido de suprir esta lacuna informacional, procurando envolver os estudantes nos procedimentos do seu curso logo nos primeiros dias de aula, desta forma diminuindo a tendência à evasão.

O fenômeno da evasão é complexo e envolve diversos fatores. Como argumentam Woodley e Ormond (2015):

Razões para abandonar a universidade são muitas e variadas, assim, uma única teoria que tente explicar todas as desistências será tão geral a ponto de ser vazia. Seria como dizer que as pessoas morrem porque param de respirar.

Desta forma, não se pretende aqui realizar uma discussão sobre os motivos que levariam os estudantes do referido curso a evadir. Buscamos tão somente testar uma ferramenta específica – a proposta gamificada – com o objetivo de gerar engajamento dos estudantes em relação ao conteúdo da ambientação inicial, partindo do pressuposto de que esse conhecimento contribui para combater um dos aspectos que podem levar à evasão, qual seja, a dificuldade de acesso aos conteúdos do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Com base nos dados coletados a partir da ficha de inscrição preenchidas pelos estudantes ingressantes no vestibular de fevereiro de 2023, apresentamos a seguir informações a respeito do perfil demográfico dos estudantes matriculados no curso de Licenciatura - Letras Inglês (Figura 1):

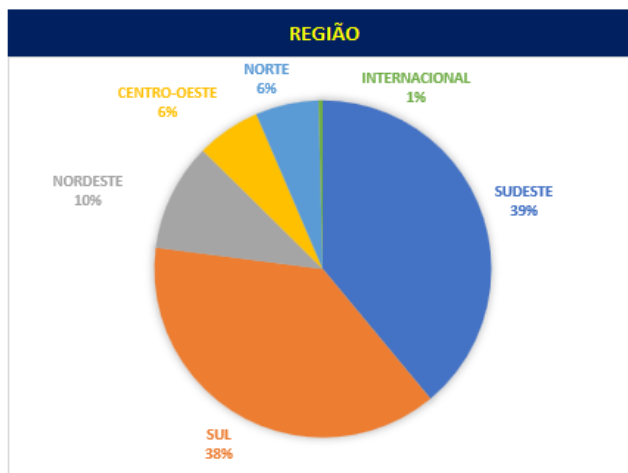


Figura 1 - Distribuição geográfica dos estudantes.

Percebe-se que mais da metade dos estudantes são oriundos das regiões Sul e Sudeste do Brasil, as que apresentam os IDHs mais altos do país. Ainda sobre o perfil dos estudantes, observa-se uma predominância do gênero feminino, totalizando 76% - a média para as Licenciaturas no Brasil é de 65% de mulheres (Figura 2).

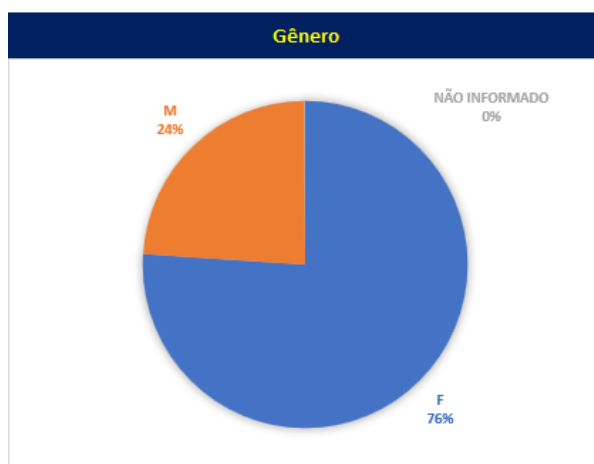


Figura 2 - Gênero dos estudantes.

A faixa etária mais representativa para os estudantes está no recorte entre 17 e 29 anos, totalizando 45% do grupo, mas ainda com um percentual alto, de 31%, entre estudantes de 30 a 39 anos (Figura 3).

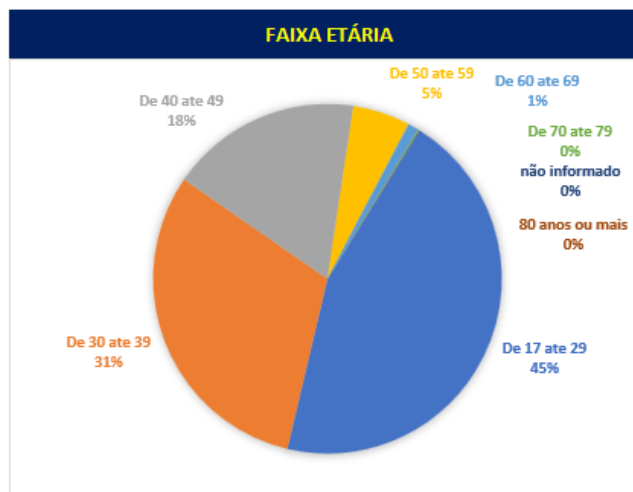


Figura 3 - Faixa etária dos estudantes.

Para a elaboração da experiência gamificada, formou-se um grupo de discussão que reuniu representantes da tutoria e coordenação do curso e da Central de Mediação Acadêmica, departamento responsável pelo acolhimento dos ingressantes. Como os estudantes recebem um material disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com os conteúdos preliminares para iniciarem seus estudos, optou-se por direcionar a gamificação ao conhecimento desses temas, buscando instigar os estudantes a concluírem o percurso inicial de estudo dessas rotas de aprendizagem, o que lhes possibilitaria entender o funcionamento do AVA e conhecer os canais e conteúdos disponíveis - biblioteca, material escrito, calendário de avaliações, tutoria etc.

Considerando os recursos mais acessíveis na web, conforme mencionado, optou-se pela ferramenta mais simples para construir a experiência gamificada em seu formato piloto, o Google Forms, que permite a criação de um formulário eletrônico personalizado. Para comunicação com os estudantes, escolhemos o WhatsApp, empregado para realizar as interações comunicativas que motivassem o acesso ao game na plataforma do Google. Desta forma, os dois recursos, WhatsApp e Google Forms, exercem diferentes papéis no desenvolvimento desta proposta:

- Google forms: plataforma em que o jogo foi construído, no formato de um



questionário.

- Whatsapp: canal de comunicação com os estudantes. Foi criado um grupo específico para os participantes da experiência, com interação unidirecional realizada pela Central de Mediação Acadêmica. Neste grupo foi compartilhado o link do Google Forms do jogo, bem como mensagens de incentivo à participação durante o período de vigência do experimento.

Os organizadores decidiram que a abordagem aos alunos seria feita pelo aplicativo Whatsapp porque este é hoje o canal mais efetivo para contato imediato com o público brasileiro. Os estudantes receberam uma única mensagem convidando-os a participar de um grupo para a experiência gamificada, onde seriam postados os links e as instruções. O convite gerado com o link para ingresso no grupo garantiu a liberdade de escolha do estudante em participar ou não da proposta, em respeito à Lei Geral de Proteção de Dados brasileira. Desta forma, só participaram aqueles que efetivamente fizeram esta opção. De um grupo de 348 estudantes que receberam o convite, 142 aceitaram (40,8%). Os estudantes foram informados de que o grupo existiria por apenas 10 dias, prazo em que a proposta gamificada estaria em funcionamento, e que depois deste período seria extinto. A partir do envio do link para acesso ao conteúdo gamificado, cada participante poderia progredir como desejasse - podendo responder a todas as perguntas de uma única vez, ou em diversos momentos. Os estudantes que tivessem maior índice de acerto das perguntas receberiam medalhas virtuais ao final.

O passo seguinte foi a elaboração do plano de comunicação para o desenvolvimento das ações, que consistiu das seguintes etapas:

1. Convite - seguindo a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), o envio do convite para participar do grupo foi feito individualmente para cada estudante, a partir de um perfil oficial da instituição no WhatsApp.
2. Apresentação - no grupo de WhatsApp criado para a experiência foi compartilhado um texto apresentando os objetivos e a sistemática da proposta.
3. Entrega do Link - envio do link para o Google Form em que se realizaria a experiência gamificada.
4. Lembrete 1 - envio do primeiro lembrete sobre a experiência gamificada.
5. Lembrete 2 - envio do segundo lembrete sobre a experiência gamificada.



6. “Acabou” - comunicação sobre o final do tempo para realização da experiência gamificada e premiação dos vencedores.
7. Extra - avisos sobre o curso.
8. Fechamento - Encerramento do grupo.

Desta forma, a proposta do jogo consistiu basicamente de um conjunto de perguntas sobre os procedimentos pedagógicos do curso e as funcionalidades do AVA, com linguagem acolhedora, desafiadora e bem-humorada, que deveriam ser respondidas num período de 10 dias. Na medida em que os estudantes respondiam corretamente às questões, ganhavam pontos e prosseguiam na jornada (detalhes serão apresentados na próxima seção do texto). A seguir, será apresentada a fundamentação teórica que embasou a proposta e os resultados obtidos a partir dos dados coletados comparados com turmas anteriores.

Teorização

Os jogos sempre permearam a humanidade. Embora sua função tenha mudado no decorrer do tempo, uma permanece: ajudar as pessoas em algum aspecto de suas vivências cotidianas, do simples entretenimento ao desenvolvimento de habilidades lógicas e, até mesmo, “enganar a fome” (MCGonigal, 2012).

A verdade é que, embora o ato de jogar ainda seja frequentemente associado à infância e adolescência, há cada vez mais jogadores na faixa dos 30 a 40 anos de idade, pessoas que são chefes de suas famílias e trabalham 40 ou mais horas na semana (MCGonigal, 2012). E, ao citar estes dados, McGonigal (2012) indaga: por que as pessoas jogam? A resposta a esta questão pode ser muito longa, pois os propósitos de se jogar - seja um jogo analógico, como baralho ou tabuleiro, ou digital, como os videogames - perpassam as necessidades específicas das pessoas em um dado momento de suas vidas. Mas uma das principais razões é, claro, para se entreter, porque os jogos permitem momentos de prazer e relaxamento, mesmo quando ensinam alguma coisa.

Enxergar os jogos por este viés nos permite entender por que eles podem (e devem) ser aliados da/na educação, visto que contribuem com o aprimoramento de habilidades, instigam reflexão e raciocínio, e tem um fator motivacional enriquecedor. Para Prensky (2013), além desses fatores, os jogos demonstram um potencial imenso



para a educação porque permitem o desenvolvimento da autonomia daquele que os joga, aliado ao conforto e ao caráter de flexibilidade.

Prensky (2013), ao refletir sobre o potencial dos jogos para o aprendizado, criou o chamado “Digital Game-Based Learning”, a aprendizagem mediada por jogos digitais, uma abordagem no ensino com foco em utilizar jogos digitais, sem que estes precisem necessariamente ser desenvolvidos com um propósito educacional. Para o autor, os jogos digitais comerciais são um arsenal de conhecimento que se adapta às necessidades daqueles que os jogam, tornando os alunos-jogadores mais engajados e motivados nas tarefas com as quais estão envolvidos.

O potencial de se usar jogos na educação torna-se cada vez mais significativo, conforme atestam diversas pesquisas, como Cruz (2023), Alves (2015) e Burke (2015). Os jogos têm grande potencial de serem um aliado poderoso da educação, desde que utilizados da maneira adequada, por um professor ou instrutor que tenha objetivos claros e precisos.

Atualmente, há linhas de pesquisa que tentam entender como os jogos funcionam do ponto de vista cognitivo, por que são tão engajadores e como podemos obter este mesmo resultado dentro da educação, sem termos que “trazer” um jogo eletrônico para dentro de sala de aula. Desta linha de pensamento nasce o conceito de gamification, chamada também de ‘gamificação’ ou ‘experiência gamificada’. A gamificação consiste em adaptar o que faz dos jogos um sucesso para outros ambientes de aprendizagem, como a área de negócios e a escola. De acordo com Alves (2015), a gamificação existe desde 1912, mas é em 2003 que ela ganha este nome, e entende-se que se trata do “uso de elementos de jogos e técnicas de design de jogos em contextos diferentes de jogos”.

De modo mais específico, Burke (2015) indica que a gamificação é “o uso de design de experiências digitais e mecânicas de jogos para motivar e engajar as pessoas para que elas atinjam seus objetivos”. As mecânicas de jogos são muitas, e envolvem elementos como personagens, sorte, pontuação, recompensas, avatares, prêmios, rolagem de dados, movimentação, entre outras, o que cria um vasto universo de possibilidades combinatórias.

Destaca-se, então, o grande ponto em comum entre a abordagem de aprendizagem mediada por jogos digitais e a gamificação: a motivação. A motivação é a base de toda a experiência com jogos ou com a gamificação, pois é dela que parte o interesse em aprender, a vontade de continuar mesmo em face aos desafios e à



derrota, o desenvolvimento das habilidades e o incentivo à criatividade. Da mesma forma, a motivação é o que faz com que estudantes tenham interesse em sua própria aprendizagem, movidos pela curiosidade e potencial de aprender mais sobre um determinado tema.

No entanto, a gamificação não pressupõe a diversão ou o entretenimento, necessariamente. Neste ponto, Burke (2015) comenta que a gamificação é oriunda da chamada “ciência da motivação” e,

Embora pareça contraintuitivo, a gamificação não está associada à ideia de divertimento. Ao ouvir o termo gamificação, muitas pessoas partem da premissa de que é possível tornar todas as atividades divertidas acrescentando pontos e divisas, como em um jogo. Há inúmeros sites, blogs e artigos - incluindo algumas de nossas pesquisas iniciais - que, de maneira improvável, afirmam que a “a gamificação pode tornar o trabalho divertido.”

Como mencionado anteriormente, a gamificação usa a aplicação de mecânicas e recursos dos jogos. Um dos principais modos de articulação destes elementos é por meio da narrativa. Para Cruz (2022), a narrativa permite a análise, a interpretação, a comparação e a integração de vários aspectos, que facilitam a disposição e a a motivação do participante na experiência gamificada. Assim, a narrativa deve ser pensada como uma questão importante no momento de desenvolver uma atividade gamificada, que promova engajamento, motivação e disposição dos participantes envolvidos.

Com base nestes conceitos, os autores do presente relato optaram por aplicar a gamificação no contexto do ensino superior, a fim de melhorar o aproveitamento do material de ambientação inicial para Educação a Distância (EAD) de alunos calouros de um curso de graduação. A próxima seção irá apresentar como a gamificação foi utilizada para estes materiais e os resultados obtidos, ainda em caráter experimental.

Análise e Resultados

Para a proposta gamificada, foram selecionados os alunos novos (calouros) do curso de Licenciatura em Letras Inglês, na modalidade a distância, de uma instituição de ensino superior particular. Assim, foram englobados alunos de diferentes localidades no Brasil e no exterior, sendo que de um total de 348 convidados, 142 aceitaram participar da experiência gamificada, dos quais 42 (30%) concluíram integralmente a experiência dentro do prazo estipulado.



A experiência gamificada foi feita com base em uma narrativa, em que cada pergunta representava um estágio da jornada. Como disposto por Cruz (2022), o recurso narrativo permite um maior engajamento e uma articulação de diversos recursos, elementos e mecânicas dos jogos. Para criar um vínculo do participante com a narrativa, foi criada uma personagem, nomeada AVAntastic, que operava como uma anfitriã do jogo. O nome foi criado com a aglutinação da abreviação AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e da palavra *fantastic* (fantástica), do inglês.

Cada etapa do jogo foi chamada de “stop”, como um ponto de interesse, com base na ideia de que o conteúdo explorado pelos alunos fosse um lugar “especial”. Neste contexto, optou-se para transformar o cenário da atividade em um teatro, com entrada, recepção, palco e assim por diante (Figura 4).

Continuar para a próxima seção	Ir para a seção 10 (Stop 6: AVAntastic Tutor!)
Ir para a seção 1 (Letras Inglês: Academic Odyssey)	Ir para a seção 11 (Opsie!)
Ir para a seção 2 (Stop 1: AVAntastic Gate!)	Ir para a seção 12 (Stop 7: AVAntastic Testing!)
Ir para a seção 3 (Opsie!)	Ir para a seção 13 (Opsie!)
Ir para a seção 4 (Stop 2: AVAntastic Map!)	Ir para a seção 14 (Stop 8: AVAntastic Practice!)
Ir para a seção 5 (Opsie!)	Ir para a seção 15 (Opsie!)
Ir para a seção 6 (Stop 3: AVAntastic Service Desk!)	Ir para a seção 16 (Stop 9: AVAntastic Speaking!)
Ir para a seção 7 (Stop 4: AVAntastic Help Desk!)	Ir para a seção 17 (Stop 10: AVAntastic Grade!)
Ir para a seção 8 (Stop 5: AVAntastic... day of classes!)	Ir para a seção 18 (Cambridge One: The English Toolbox)
Ir para a seção 9 (Opsie!)	Ir para a seção 19 (CONGRATULATIONS!)

Figura 4 – Lista de “stops” criados para todas as etapas do jogo.

Para situar os participantes, a primeira tela apresentava uma mensagem de boas-vindas. Além disso, havia a indicação do link para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição, que poderia ser acessado durante todo o processo gamificado. Era, então, requisitado um e-mail válido do participante para que pudesse iniciar o jogo (Figura 5).



Figura 5 - Tela de abertura da experiência Academic Odyssey.

A primeira parada é “Stop 1: AVAntastic Gate!”, o portão de entrada da experiência gamificada. Nesta primeira seção, assim como nas demais, o texto de instrução foi escrito em português intercalado com algumas palavras em inglês, para engajar o aluno com a língua-alvo de sua formação (Figura 6).

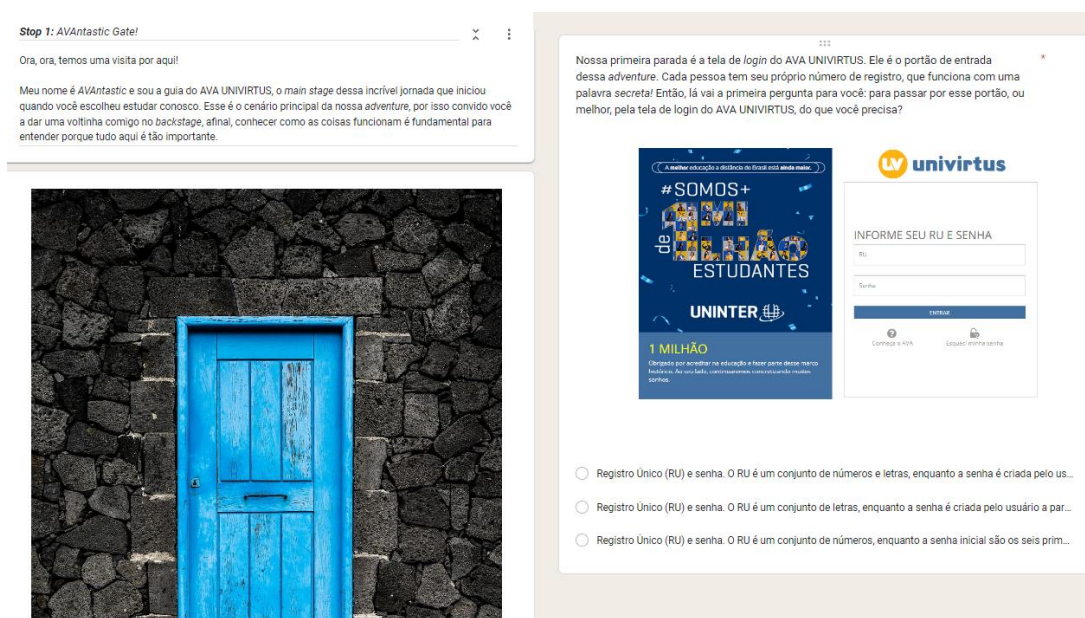


Figura 6 – Tela da primeira parada, com imagem, introdução e pergunta.



Igualmente, optou-se pelo recurso de imagens e texto para envolver o aluno ainda mais com o conteúdo. Na primeira seção, por se tratar de um “portão”, foi utilizado uma imagem com uma porta azul, inserida logo após as instruções da personagem principal.

Depois de lerem o texto introdutório da seção e observarem a imagem, os alunos passavam pela primeira atividade que precisavam responder. Segundo a personagem AVAntastic, a primeira parada é o portão de entrada, ou seja, a tela de acesso do Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pela instituição. A personagem indica, então, que há uma palavra secreta – a senha pessoal de cada aluno – que os permitirá passar por este portão. Neste momento, os alunos devem escolher a opção correta sobre o que precisam utilizar para fazer seu acesso, descrevendo como são compostos o RU (Registro Único, o número da matrícula de cada aluno) e a senha.

As demais paradas seguiram este mesmo formato, com texto introdutório da personagem criada, mesclando a língua portuguesa com algumas palavras da língua inglesa, e uma imagem de referência do cenário. Na sequência eram introduzidas as questões.

Para ampliar a sensação de participação e engajamento, ao responder corretamente, os alunos acumulavam pontos – no total, 150. Em caso de erro na resposta, foram determinadas duas possibilidades: 1) se a resposta estivesse errada e fosse seguida de outra pergunta na mesma “stop”, haveria dedução de pontos; 2) se a resposta errada fosse da última pergunta de uma “stop”, o participante veria uma mensagem de erro e deveria tentar novamente até acertar, como apresentado na imagem a seguir (Figura 7).

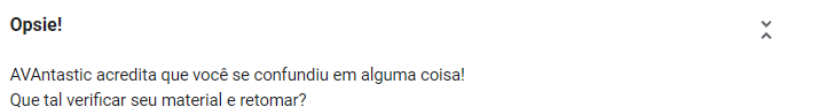


Figura 7 - Mensagem de resposta errada ao fim da “stop”.

A resposta de erro foi colocada ao fim da “stop” para acompanhar questões mais complexas ou respostas que exigiam que o aluno tivesse lido algum conteúdo específico antes de responder adequadamente. Por isso, a mensagem também acompanhava um convite da personagem-guia para que o participante voltasse ao seu material e buscasse a informação novamente.

Para as perguntas pontuadas, foram utilizados três modelos de resposta, a saber: 1) múltipla escolha com resposta única; 2) múltipla escolha com duas ou mais respostas corretas; e 3) espaço para digitar a resposta. A configuração do tipo de resposta foi pensada para diversificar as perguntas, embora predominasse a múltipla escolha com resposta única (14 questões no modelo), sendo duas questões com respostas múltiplas, com duas ou mais opções corretas; e três com espaço para digitar a resposta.

Um exemplo de questão com caixa de texto, na qual o aluno deveria digitar a resposta certa, foi “Stop 3: AVAntastic Service Desk!”. O cenário era a Guest Relations Desk. Neste item, o conteúdo a ser verificado eram as funcionalidades disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem do aluno. Assim, AVAntastic, após ter apresentado o Ambiente Virtual de forma geral, chama atenção do estudante para os serviços disponíveis no menu lateral esquerdo, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 8 – Tela da Stop 3, com pergunta aberta.

A “Stop 9: AVAntastic Speaking!” seguiu o modelo de pergunta de múltipla escolha com mais de uma opção correta. Para ajudar o aluno a entender, foi determinado que ele escolhesse exatamente quatro opções, como mostra a figura 9.



Stop 9: AVAntastic Speaking!

Como você viu, a sala da sua disciplina é completa, com muitas informações que você pode precisar, além de manuais e vídeos que você pode consultar sempre. Um dos diferenciais que temos no seu curso são aulas de speaking, ou seja, conversação em língua inglesa, em pequenos grupos. Vamos revisitar o nosso **Material Complementar** para saber mais. Em **Orientações Gerais**, acesse o documento que explica como participar de uma aula de Speaking.

Encontre e leia o documento **Tutorial agendamento SPEAKING**

Trabalhos

Lista de oferta

Aula Ao Vivo

Trabalhos

Aula de vídeo, 4 Comunicação Escrita no Ensino de Língua Inglesa

19/2024

9/2024

Right, right. E quais dos itens abaixo você precisa cumprir para participar da aula de speaking?

- Se inscrever na aula com até 48 horas de antecedência.
- Estudar o material de apoio enviado pelos professores.
- Assistir aos programas ao vivo da ESLI.
- Conhecer os tutores que vão mediar.
- Definir se você se adequa ao nível básico ou intermediário.
- Pedir autorização para participar.
- Possuir microfone e câmera (ou celular que dê conta).
- Ter sido aprovado nas APOLS.

Figura 9 – Tela da Stop 9, com pergunta de múltipla escolha e mais de uma opção.

Observou-se, de acordo com o relatório final do Google Forms, que as questões do tipo abertas, nas quais os alunos deveriam digitar as respostas, apresentaram menos de 40% de acerto. Outra pergunta que obteve um baixo índice de respostas certas foi a do modelo de múltipla respostas, em que duas ou mais alternativas estão corretas. Observou-se que menos de 25% dos alunos responderam corretamente. A figura abaixo apresenta as quatro perguntas comentadas, com a descrição da pergunta e o índice de aproveitamento. Apresenta-se o número de respostas corretas em vermelho, comparado ao número total de respondentes (Figura 10).

! Perguntas erradas com frequência ?

Pergunta	Respostas corretas
No AVA você encontra tudo o que precisa: localizar livros de leitura obrigatória e referências complementares, verificar o pagamento do curso, solicitar segunda chamada... Tudo está aqui! Agora, para continuarmos em frente, preciso que você resolva um enigma, e a resposta é uma sequência de 4 números, que representam os ícones que você utiliza para os seguintes serviços: A. informações sobre o seu curso; B. solicitar recuperação e segunda chamada; C. buscar referências complementares para seu estudo; D. verificar pagamentos anteriores e boletos em aberto.	17 / 43
Quais números correspondem aos ícones das situações A, B, C e D? Digite o número somente, sem vírgulas!	
<i>Right, right. E quais dos itens abaixo você precisa cumprir para participar da aula de speaking?</i>	9 / 43
Pois bem, você sabe que pode acompanhar suas notas sempre que necessário, não é? E para isso, além de ver as notas individuais de provas e trabalhos, você também pode ver sua média da disciplina em... Onde você clica para saber sua média na disciplina? Escreva a resposta.	14 / 43
Todas as provas que você faz têm data para começar e para terminar, o que significa que você recebe 0 se não fizer uma prova no prazo. Vejamos algumas situações:	
A) Você perdeu o prazo de entrega do estudo de caso. A nota deste trabalho é vinculada à da prova objetiva, mas você quer uma chance de entregá-lo sem precisar fazer a prova novamente. B) Sua nota no portfólio foi muito baixa e você não consegue média para passar, você quer melhorar sua nota final. C) Você fez tudo o que podia para conseguir passar na Fase 2, mas, por pouco, não atingiu a média. D) São 22 horas. O prazo de entrega do portfólio é às 23:59 de hoje!	4 / 43
Quais números são as soluções, em ordem, para os problemas A, B, C e D? Digite os números seguidos, sem espaço ou vírgulas.	

Figura 10 - Relatório final do Google Forms sobre perguntas erradas com frequência.

As perguntas com resposta aberta foram apresentadas com uma instrução de como se responder corretamente, informando que os algarismos deveriam ser escritos de forma sequencial, sem espaço ou vírgulas. Mesmo assim, muitos alunos escreviam de forma diferente, o que levou a equipe organizadora a optar por acrescentar outras possíveis respostas a fim de evitar que os respondentes não conseguissem prosseguir no jogo. A decisão de adicionar outras formas de responder a mesma pergunta surgiu após alguns alunos fazerem questionamentos à tutoria do curso indicando que as suas respostas, mesmo corretas, não estavam sendo aceitas (Figura 11).

6473 X

6,4,7,3 X

6, 4, 7, 3 X

Adicionar uma resposta corre...

Marcar todas as outras respostas como incorretas

[Adicionar feedback da resposta](#)

Figura 11 - Tela de edição do formulário, em que foram acrescentados outros formatos de resposta.

Ao fim do prazo de participação da experiência gamificada, o formulário foi fechado e foi gerada uma planilha com os resultados, conforme demonstrado a seguir:

Carimbo de data/hora	Endereço de e-mail	Pontuação	Você já clic
01/03/2023 12:07:50	tonyc	140 / 150	Sim
01/03/2023 12:12:49	Jose:	140 / 150	Sim
01/03/2023 10:05:29	maria	130 / 150	Sim
01/03/2023 10:11:57	valent	130 / 150	Sim
01/03/2023 10:23:34	bruna	130 / 150	Sim
02/03/2023 18:58:15	vbelle	130 / 150	Sim
06/03/2023 14:13:09	anaes	130 / 150	Sim
01/03/2023 10:06:42	mpku:	120 / 150	Sim
01/03/2023 10:57:48	rodolf	120 / 150	Sim
01/03/2023 11:24:47	li_ran	120 / 150	Sim
01/03/2023 14:19:16	mhpo	120 / 150	Sim
02/03/2023 12:04:34	davidt	120 / 150	Sim
02/03/2023 16:34:43	willya	120 / 150	Sim
03/03/2023 12:10:17	Isabel	120 / 150	Sim
06/03/2023 11:31:07	sarah	120 / 150	Sim

Figura 12 - Planilha gerada no Google Planilhas com a colocação final dos participantes.



Com os resultados da planilha, é possível identificar que não houve nenhum participante que alcançou os 150 pontos, sendo 140 a maior pontuação, alcançada por 02 de 42 participantes. Na sequência, 05 participantes obtiveram 130 pontos e 08 chegaram a 120 pontos. Essa pontuação representa 36% do total de participantes da experiência. A pontuação mais baixa alcançada por um participante foi de 65 pontos, dez pontos abaixo da média de 50% das respostas corretas (Figura 13).

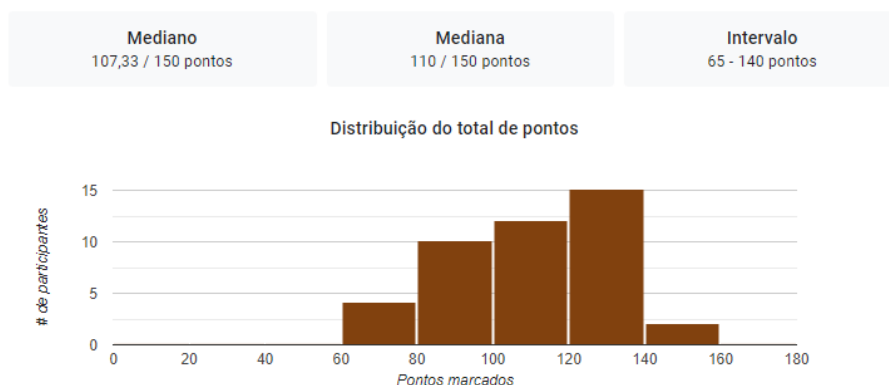


Figura 13 - Média de pontos dos participantes, com recortes de 20 pontos entre colunas.

Ao final do jogo, os participantes recebiam da anfitriã uma mensagem de encerramento, em um texto com a mescla de português e inglês e uma imagem (Figura 14). Neste cenário, os alunos foram parabenizados pela sua participação na atividade proposta e, também, convidados a conhecer os colegas e professores no mural da turma de 2023. O mural pôde ser acessado por meio de um hiperlink, vinculado ao trecho “clique aqui e deixe sua apresentação no mural da turma!”

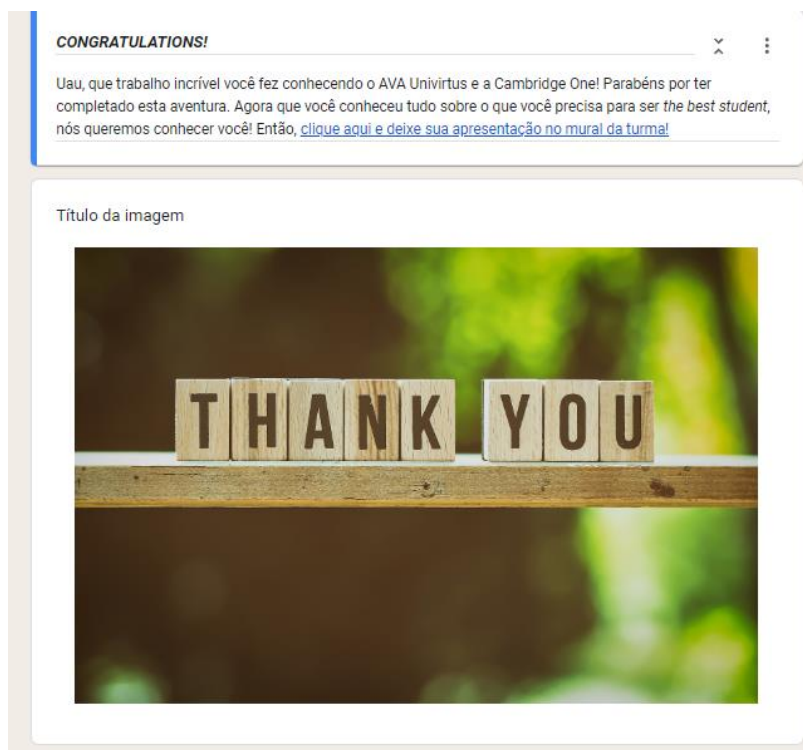


Figura 14 – Última seção da atividade gamificada.

Para encerrar a experiência e como forma de agradecer aos participantes, foram feitas medalhas virtuais para o primeiro, segundo e terceiro lugares, identificados pelas cores amarela, cinza e alaranjado (Figura 15). Os alunos que obtiveram estas pontuações receberam as medalhas virtuais via e-mail.



Figura 15 – Imagem das medalhas virtuais criadas e enviadas aos participantes.

A seguir, apresentamos o comparativo dos índices de evasão registrados no primeiro mês do curso, entre a turma do 2022 e a de 2023, no qual se verifica uma



pequena diminuição da evasão na turma que passou pela experiência gamificada (Tabela 1).

Tabela 1 – Comparativo do índice de evasão 2022 e 2023.

Ano da Turma					
2022			2023 (experiência gamificada)		
No de Alunos	Evadidos	%	No de Alunos	Evadidos	%
484	65	13,4	510	62	12,2

Considerações Finais

A educação superior a distância brasileira enfrenta grandes desafios no que diz respeito ao engajamento e permanência dos estudantes. Os altos índices de evasão de ingressantes se devem, em parte, às dificuldades que os estudantes enfrentam na sua ambientação inicial ao curso, que exige, entre outros fatores, a habilidade de navegação pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ao não conseguirem dominar essa ferramenta num curto espaço de tempo, muitos estudantes perdem a motivação e não conseguem se engajar no curso, pois têm dificuldade em acessar os conteúdos e cumprir as tarefas dentro do prazo.

Neste cenário, a gamificação pode ser uma estratégia proveitosa para promover o engajamento dos estudantes ingressantes, familiarizando-os com a plataforma de ensino e com as dinâmicas do curso. Nossa experiência de realização da proposta gamificada nomeada “Academic Odissey”, em sua versão piloto, mostra caminhos que podem ser explorados para instigar e envolver estudantes nas práticas de um curso de graduação EAD. Para uma próxima versão, os seguintes aspectos podem ser melhorados: 1. reformulação das questões, buscando mais clareza e objetividade; 2. melhor interação nas respostas, procurando dar ao jogador a sensação de conquista ao longo do processo; 3. estratégias para envolver um número maior de participantes.

A reprodução e o aperfeiçoamento de um modelo de intervenção como o que foi apresentado aqui pode tornar possível identificar de forma mais precisa os efeitos de



uma prática de gamificação como estratégia de redução da evasão, especialmente quando gerada pela falta de orientação inicial sobre a plataforma de aprendizagem. Desta forma, esperamos que a experiência aqui descrita sirva de exemplo para outros professores e gestores da educação que estão envolvidos no combate à evasão.

Referências Bibliográficas

- Alves, F. (2015) *Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. DVS Editora.
- Brasil. Decreto-Lei no. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>
- Bernardo, A. et al. (2017). Freshmen Program Withdrawal: Types and Recommendations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01544>
- Burke, B (2015). *Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias*. DVS Editora.
- Censo da Educação Superior 2020 - Notas estatísticas (2022). MEC/Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf
- Censo da Educação Superior 2021 - Notas estatísticas (2022b). MEC/Inep. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf
- Cruz, F. R. (2022). *Jogando Palavras: tecnologia e gamificação no ensino de Língua Portuguesa*. Intersaberes.
- Martins, L. M., & Ribeiro, J. L. D. (2018). Os Fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 11(2), 249-273.
- McGonigal, J. (2012). *A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhor e como eles podem mudar o mundo*. Best Seller.
- Prensky, M. (2013). *Digital Game-Based Learning*. Paragon House.
- Silva, D. B., Ferre, A. A. O., Guimarães, P. S., Lima, R., & Espindola, I. B. (2022). Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. *Avaliação*, 27(2), 248-259.
- Woodley, A, & Ormond, S. (2015) Evasão: o elefante na sala. In. O., Zawacki-Richter, & T., Anderson (Org.). *Educação a distância online: construindo uma agenda de*



pesquisa. Artesanato Educacional.