



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA
LINGUAGEM
CURSO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

ROSELI WANDERLEY DE ARAÚJO SERRA

**OS EFEITOS DO GAMIFICATION NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NO
ENSINO SUPERIOR**

**RECIFE
2020**

ROSELI WANDERLEY DE ARAÚJO SERRA

**OS EFEITOS DO GAMIFICATION NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado.

RECIFE

2020

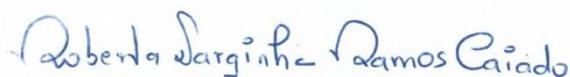
ROSELI WANDERLEY DE ARAÚJO SERRA

**OS EFEITOS DO GAMIFICATION NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NO
ENSINO SUPERIOR**

Aprovado em 20/07/2020.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado (Orientadora)
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)



Prof.^a Dr.^a Elaine Pereira Daróz (Examinadora Externa)
Universidade de São Paulo (USP)



Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes (Examinador Interno)
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

RECIFE

2020

DEDICATÓRIA

A Franklin, Marina e Davi.

AGRADECIMENTOS

Conta as bênçãos....

Alguém, disse que: "a gratidão é um poderoso catalisador da felicidade. É a centelha que acende um fogo de alegria na nossa alma." Não é fácil agradecer a todas as pessoas que merecem muito mais que um simples muito obrigada.

A Deus, sobre todas as coisas.

Aos meus pais, Pedro e Jovina, que me deram a vida e foram os meus primeiros incentivadores.

Aos meus irmãos Alcides e Amenaide, meus primeiros melhores amigos.

Ao meu amado marido, Franklin Serra, amigo e companheiro de todas as horas, por uma vida inteira ao meu lado, pelo zelo e cuidado extremos para comigo, pelo seu amor infinito, pelo seu apoio incondicional, pela paciência, pela compreensão, pelo suporte de todas as sortes, pela sua total dedicação a mim, por estar sempre presente e por simplesmente existir em minha vida.

Aos meus filhos, Marina e Davi, amor maior que a vida, por serem meus grandes torcedores e incentivadores nessa jornada. Obrigada por sempre terem um sorriso no rosto, uma palavra de amor, de carinho e de motivação, por acreditarem em mim como profissional e por estarem junto, não importa onde se encontrem.

À minha orientadora, Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado, a quem chamo de "Sol"; por trazer luz e me encher de ideias; pelo seu sorriso largo e por sua alegria permanente; por literalmente pegar na minha mão e me abraçar em momentos, quando pensei que não conseguiria chegar aqui; por me deixar mais leve e mais feliz, ao final de cada momento na sua presença. Momentos valiosos, que foram muito mais que orientações acadêmicas; por cada ensinamento e conhecimento compartilhado; pelo suporte acadêmico e emocional e, principalmente, por aceitar o desafio de caminhar junto comigo e por fazer meus olhos brilharem com essa pesquisa. O meu mais profundo Muito Obrigada!

À minha banca examinadora, nas pessoas da Profa. Dra. Elaine Pereira Daróz e do Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes, pela alegria compartilhada na avaliação dessa pesquisa, pelas preciosas contribuições e sugestões, pela lucidez e pelo profissionalismo com que avaliaram essa dissertação. A minha mais profunda gratidão a vocês.

A Josemeire Caetano, amiga irmã, que a vida me deu de presente. Companheira de todas as horas, desde o início dessa jornada. Com você, confirmei que ninguém que alcança o sucesso o faz sem a ajuda do outro. Por todos os momentos compartilhados; pelas longas horas de estudo, que geraram trabalhos escritos e apresentados; pelas orientações em conjunto; pela amizade incontestável e cumplicidade constantes; pelos risos, lágrimas e abraços; pelas conversas diárias; pelo ombro amigo; pelas orações; pela escuta atenta; pelo suporte precioso e por todo o carinho e amor que nos une.

À querida Ana Márcia Braga, por simplesmente ser quem é, a senhora da alegria, permanente incentivadora, amiga e grande exemplo de força e determinação com muita leveza.

Ao Prof. Dr Karl Heinz Efken, pelos seus preciosos ensinamentos, pelo carinho e dedicação com que ministrou suas disciplinas, as quais me levaram de volta aos maravilhosos caminhos da Filosofia, pela profundidade com que me ensinou as trilhas da Epistemologia e da pesquisa científica, sem as quais o estudo e desenvolvimento desta pesquisa não seriam possíveis. Obrigada por me fazer entender que "tudo flui".

À Profa. Dra. Dóris Arruda Carneiro da Cunha, pelos seus valiosos ensinamentos e por me iniciar nos caminhos da Teoria Dialógica com tamanha, paixão, sensibilidade, profundidade e sabedoria, e por me lembrar, nas palavras de Bakhtin, que "ser significa ser para o outro, e, através dele, para si."

Aos queridos membros da secretaria do PPGCL, a todos eles e sem exceção, pelo carinho com que sempre me trataram, pelo pronto atendimento, pela torcida, e por sempre terem um sorriso nos lábios mesmo nas horas de muito trabalho.

A todos os meus professores e colegas do PPGCL, por todos os caminhos que trilhamos juntos e à Universidade Católica de Pernambuco, casa de quem sou filha, para onde retornei e fui recebida com tanto aconchego.

"God does not ask for perfect work, but for infinite desire".

St. Catherine of Siena

RESUMO

A presente pesquisa visa analisar os efeitos do *Gamification* na avaliação para o ensino e para a aprendizagem da Língua Inglesa (LI) no Ensino Superior(ES), especificamente, descrevendo e explicando os efeitos desta Avaliação Gamificada para o ensino e para a aprendizagem da língua inglesa. *Gamification* significa usar elementos do jogo em contextos não-jogo (DETERDING *et al.*, 2011). Propomo-nos a: identificar *web Apps* (*sites* da internet que se comportam como aplicativos), que são acessados através de um navegador e têm comportamento responsivo e aplicativos em Tecnologia Digital Móvel (TDM), que possibilitem o uso do *Gamification* como ferramenta de apoio ao ensino- aprendizagem de LI; observar as atividades pedagógicas neles contidas e, através da escolha de alguns desses *web Apps* e aplicativos, descrever os efeitos para o ensino e para a aprendizagem da LI através de uma Avaliação Gamificada, com a finalidade de gerar motivação, engajamento e satisfação aos professores e aos aprendizes da língua. Nossa pesquisa possui como aporte teórico: teorias sobre Avaliação; Letramentos Digitais; Pedagogia dos Multiletramentos; Arquitetônica na perspectiva bakhtiniana, Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TDICs), Multimodalidade, e Semiótica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quanti-quali e descritiva, do tipo estudo de caso. Segundo Yin (2010), o estudo de caso é uma das maneiras estratégicas e desafiadoras de se fazer pesquisa e permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. Participaram da pesquisa dois discentes do curso de Letras - sexto período, Português e Inglês, de uma instituição de Ensino Superior da cidade do Recife, um professor de inglês do curso de Letras da referida instituição e dez professores de inglês que responderam à entrevista semiestruturada no meio digital. Para tanto, estabelecemos as seguintes estratégias: (i) observações de aulas de LI do sexto período; (ii) entrevistas semiestruturadas com os dois discentes e os docentes de LI; (iii) construção da Avaliação Gamificada na perspectiva da arquitetura do *game*; (iv) aplicação da Avaliação Gamificada em TDM; (v) aplicação de nova entrevista semiestruturada com os discentes após os resultados. Assim sendo, a pesquisa em tela constitui-se como um meio de expandir e explorar modelos para avaliar através do *Gamification*. Os resultados da nossa pesquisa atestaram os efeitos positivos do *Gamification* e da Avaliação Gamificada em LI no ES, tornando o ensino-aprendizagem da língua inglesa mais autônomo, interativo, multimodal, desafiador, efetivo, prazeroso, engajador e que fomenta no educando a motivação necessária para o progresso no processo de aprendizagem, a partir da reflexão sobre a língua Língua Inglesa, como língua estrangeira num processo de jogo em ambientes não-jogo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Avaliação Gamificada. Tecnologias Digitais. Gamification. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the effects of Gamification in the assessment for the teaching and the learning of English as a Foreign Language (EFL) in Higher Education (HE), specifically, describing and explaining the effects of this Gamified Assessment for teaching and learning the English Language. Gamification means using elements of the game in non-game contexts (DETERDING *et al.*, 2011). We propose to: identify web Apps (internet sites that behave like applications), which are accessed through a browser and have responsive behavior and applications in Mobile Digital Technology which enable the use of Gamification as a support tool the teaching-learning of EFL; observe the pedagogical activities they contain and, through the choice of some of those web Apps and applications, describe the effects for the teaching and learning of EFL through a Gamified Assessment, with the purpose of generating motivation, engagement and satisfaction to teachers and to language learners. Our research has as theoretical support: theories on Evaluation; Digital literacies; Pedagogy of Multiliteracies; Architectonics in the Bakhtinian perspective, Information and Communication Technologies (ICT), Multimodality, and Semiotics. Methodologically, it is a quantitative and qualitative and descriptive research, of the case study type. According to Yin (2010), the case study is one of the strategic and challenging ways of doing research and allows an investigation to preserve the holistic and significant characteristics of real-life events. The participants of the research were: two graduating students from the sixth semester of the School of Language and Literature - Portuguese and English, from a Higher Education institution in the city of Recife, an English teacher from the School of Language and Literature course at that institution and ten English teachers who responded to the semi-structured interview in the digital medium. For that, we established the following strategies: (i) observations of sixth period LI classes; (ii) semi-structured interviews with the two students and LI teachers; (iii) construction of the Gamified Assessment from the perspective of the game's architecture; (iv) application of Gamified Evaluation in TDM; (v) application of a new semi-structured interview with the students after the results. Therefore, on-screen research is a means of expanding and exploring models to evaluate through Gamification. The results of our research attested to the positive effects of Gamification and Gamified Assessment in LI in ES, making the teaching and learning of the English language more autonomous, interactive, multimodal, challenging, effective, pleasurable, engaging and which fosters in the student the necessary motivation for progress in the learning process, from the reflection on the English language, as a foreign language in a game process in non-game environments.

Keywords: Teaching-learning. Gamified evaluation. Digital Technologies. *Gamification*. English language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 -	Avaliação e o sistema educacional	45
Figura 2 -	O ensino por objetivos de Ralph Tyler	49
Figura 3 -	Tipos de Avaliação	59
Figura 4 -	Avaliação Formativa	68
Figura 5 -	<i>Gamification</i>	78
Figura 6 -	Os quatro pilares da educação da UNESCO	79
Figura 7 -	Distintivos de <i>badges</i>	87
Figura 8 -	Distintivos de <i>badges</i>	87
Figura 9 -	Distintivos de <i>badges</i>	87
Figura 10 -	<i>Gamification</i>	96
Figura 11 -	A história do <i>Gamification</i>	105
Figura 12 -	Pirâmide de Elementos do Jogo para o <i>Gamification</i>	109
Figura 13 -	Linguagens Híbridas	126
Figura 14 -	Imagem Multissemiótica	128
Figura 15 -	<i>Site de Pesquisa Online</i>	136
Figura 16 -	Avaliação Gamificada criada por Alice Keeler	141
Figura 17 -	Possibilidades de Avaliação Gamificada no aplicativo <i>Study Stack</i>	146
Figura 18 -	Possibilidades de Avaliação Gamificada no aplicativo <i>Quizlet</i>	147
Figura 19 -	<i>Voice Thread</i>	148
Figura 20 -	Distintivos de <i>badges</i>	195
Figura 21 -	Arquitetura da Avaliação Gamificada em Google Doc	201
Figura 22 -	Vídeo: <i>A Single Life - Past simple vs Past Continuous</i>	205
Figura 23 -	Cenas do Vídeo: <i>A Single Life</i>	206
Figura 24 -	Cenas do Vídeo: <i>A Single Life</i>	208
Figura 25 -	Cena do filme <i>Look Up</i>	214
Figura 26 -	Cena do filme <i>Look Up</i>	215
Figura 27 -	Cena do filme <i>Look Up</i>	216
Figura 28 -	Cena do filme <i>Look Up</i>	216
Figura 29 -	Cena do filme <i>Look Up</i>	216
Figura 30 -	Cena do filme <i>Look Up</i>	217
Figura 31 -	Cena do filme <i>Look Up</i>	217
Figura 32 -	Cena do filme <i>Look Up</i>	217
Figura 33 -	<i>Study Stack</i> - Possibilidades oferecidas pelo aplicativo <i>Study Stack</i>	218
Figura 34 -	<i>Study Stack</i> - Atividade de vocabulário modo flashcards (cartões <i>flash</i>)	220
Figura 35 -	<i>Study Stack</i> - Atividade de vocabulário modo flashcards (cartões <i>flash</i>)	220
Figura 36 -	<i>Study Stack</i> - Atividade de vocabulário modo flashcards (cartões <i>flash</i>)	220
Figura 37 -	<i>Study Stack</i> - Atividade de vocabulário modo flashcards (cartões <i>flash</i>)	221

Figura 38 -	<i>Study Stack</i> - Atividade de vocabulário modo flashcards (cartões <i>flash</i>)	221
Figura 39 -	<i>Quizlet</i> - Possibilidades de jogo - Inglês	226
Figura 40 -	<i>Quizlet</i> - Possibilidades de jogo – Português	227
Figura 41 -	<i>Quizlet</i> : Modo de jogar – Avaliar	228
Figura 42 -	<i>Quizlet</i> : Modo de jogar – Avaliar	229
Figura 43 -	<i>Quizlet</i> : Modo de jogar - Avaliar	229
Figura 44 -	<i>Quizlet</i> - Modo de jogar - Cartões	230
Figura 45 -	<i>Quizlet</i> - Modo de jogar - Aprender	230
Figura 46 -	<i>Quizlet</i> - Modo de jogar: combinação	231
Figura 47 -	<i>Quizlet</i> - Modo de jogar: Gravidade	231
Figura 48 -	<i>Quizlet</i> - Modo de jogar: Gravidade	232
Figura 49 -	<i>Quizlet</i> - Modo de jogar: Gravidade	232
Figura 50 -	Poema de Pablo Neruda - <i>If you forget me</i>	234
Figura 51 -	<i>VoiceThread</i> - Primeira tela	235
Figura 52 -	<i>VoiceThread</i> - Imagem de mulher	236
Figura 53 -	<i>VoiceThread</i> - Legendas em inglês	237
Figura 54 -	<i>VoiceThread</i> - Poema de Pablo Neruda lido por Madonna	238

GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Anos de Ensino de inglês	152
Gráfico 2 -	Anos de Ensino de inglês no ENSINO SUPERIOR	154
Gráfico 3 -	Avaliações em LI aplicadas pelos docentes entrevistados	157
Gráfico 4 -	Principal preocupação na elaboração das avaliações dos alunos	161
Gráfico 5 -	Já ouviram falar sobre Avaliação Gamificada	165
Gráfico 6 -	O que sabe sobre Avaliação Gamificada	168
Gráfico 7 -	Método avaliativo e inovador x senso de progresso	174
Gráfico 8 -	Ambientes gamificados facilitam o ensino	180

QUADROS

Quadro 1 -	Tipos de avaliação	57
Quadro 2 -	Componentes principais da Avaliação Diagnóstica	60
Quadro 3 -	Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI	80
Quadro 4 -	<i>Game, Gamification</i> e Aprendizagem Baseada em Jogos	10

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Avaliação Gamificada criada pela pesquisadora em <i>Google Doc</i> .	142
Tabela 2 -	Número de anos de ensino de inglês	151
Tabela 3 -	Número de anos de ensino de inglês no ES	153
Tabela 4 -	Avaliações Aplicadas pelos docentes entrevistados	156
Tabela 5 -	Principal preocupação na elaboração das avaliações dos alunos	159
Tabela 6 -	O que docentes imaginam ou sabem sobre Avaliação Gamificada	165
Tabela 7 -	Um método inovador e lúdico x senso de progresso	169
Tabela 8 -	Ambientes Gamificados e Ensino de LI	176
Tabela 9 -	Entrevista Pós Avaliação Gamificada com os Sujeitos (alunos participantes)	184
Tabela 10 -	Avaliação Gamificada	194
Tabela 11 -	Distintivos movidos pelos alunos após cumprimento de missões	197

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADA	Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem
AF	Avaliação FORMATIVA
APA	Avaliação Para a Aprendizagem
AR	Arte e Responsabilidade
AS	Avaliação Somativa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CA	<i>Communicative Approach</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
ES	ENSINO SUPERIOR
I. E. S	Instituição do Ensino Superior
LI	Língua Inglesa
MDT	<i>Mobile Digital Technology</i>
PCMF	Problemas do Conteúdo, do Material e da Forma
PFA	Para Uma Filosofia Do Ato Responsável
PPD	Problemas da Poética de Dostoievski
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e comunicação
TDM	Tecnologias Digitais Móveis

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA: CONSTRUINDO A ARQUITETÔNICA DO GAMIFICATION	21
2.1	Percurso histórico - filosófico da arquitetura	22
2.1.1	<i>A Arquitetônica em Aristóteles</i>	23
2.1.2	<i>A Arquitetônica em Kant</i>	27
2.1.3	<i>A Arquitetônica em Bakhtin</i>	30
3	AVALIAÇÃO: DO TRADICIONAL À INOVAÇÃO GAMIFICADA	42
3.1	O ato de avaliar	42
3.2	Compreensão histórico-epistemológica do ato de avaliar	46
3.3	Tipos de Avaliação	57
3.3.1	<i>A Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem (ADA)</i>	60
3.3.2	<i>A Avaliação Tradicional ou Somativa</i>	64
3.3.3	<i>A avaliação formativa (AF)</i>	66
3.4	Avaliação em LI	71
3.4.1	<i>Questões de nomenclatura e conceito do termo avaliação em LI</i>	72
3.5	A Avaliação Gamificada	77
4	O GAMIFICATION	89
4.1	Conceituando o Gamification	94
4.2	A origem do Gamification e alguns aspectos filosóficos do game	96
4.3	Gamification, TDICs , Multiletramento e Multimodalidade	114
4.4	A Semiótica no Gamification	120
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS	131
5.1	Tipo de Pesquisa	133
5.2	Perfil dos Sujeitos	134
5.3	Procedimentos e Etapas da Pesquisa	136
5.4	Criação e desenvolvimento da Avaliação Gamificada	141
5.5	Estratégia de ação	148
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS	150
6.1	Análise das entrevistas	151
6.1.1	<i>Entrevista Online</i>	151
6.2	Análise dos dados - parte II	193
6.2.1	<i>6.2.1 Avaliação Gamificada: A Arquitetura</i>	193
6.2.2	<i>As Instruções e os Tutoriais</i>	199
6.2.3	<i>As Missões</i>	201
6.2.3.1	<i>PRIMEIRA MISSÃO DA AVALIAÇÃO GAMIFICADA - VIAJANDO NO TEMPO</i>	203
6.2.3.2	<i>SEGUNDA MISSÃO DA AVALIAÇÃO GAMIFICADA - LOOK UP</i>	210
6.2.3.3	<i>TERCEIRA MISSÃO DA AVALIAÇÃO GAMIFICADA - UM CONTO</i>	223
6.2.3.4	<i>QUARTA MISSÃO DA AVALIAÇÃO GAMIFICADA - MY LIFE IFS</i>	233
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
	REFERÊNCIAS	247
	ANEXOS	260

1 INTRODUÇÃO

"Geralmente pensamos que jogar é tão divertido que as pessoas o fazem voluntariamente, quando na verdade é o contrário: porque a jogabilidade é uma atividade voluntária, ela satisfaz nossa necessidade de autonomia e isso é parte do que a torna divertida".

Sebastian Deterding

Em pleno século XXI, vivemos na era digital e grande parte das nossas práticas cotidianas passam pela internet. Pessoas de todas as idades usam *smarthphones* para fazer agendamentos, comprar e vender, pagar contas, trabalhar, estudar, pesquisar, participar de conferências, assistir a filmes, ler, escrever, conversar, acessar redes sociais e, entre tantas outras coisas, jogar.

Com o fácil acesso à tecnologia e às TDM (Tecnologias Digitais Móveis), cada vez mais interagimos com máquinas que até conseguem falar conosco através de robôs e aplicativos de voz. Nesse admirável mundo novo, não mais tão novo, mas cheios de surpresas e de mudanças céleres, encontramos-nos naturalmente inseridos em um mundo onde quase tudo funciona como em um sistema de jogo. Como num jogo, na vida ganha-se e perde-se; avança-se ou não; tem-se a chance de reparar o erro e continuar de forma correta ou nele permanecer, assim como depois de vencer obstáculos, sentimo-nos mais fortes, como também prontos para encarar outros desafios mais complexos.

Inserida nesse contexto, a humanidade se torna cada dia mais envolvida com o *Gamification*, e dele faz uso, ainda que de modo inconsciente, ou seja, sem saber que, na verdade, o *Gamification* é parte integrante da vida. Os programas de milhagens, assim como os pontos acumulados nos supermercados e nas companhias telefônica são bons exemplos de uso do *Gamification*, que tem trazido mudanças significativas na vida das pessoas, seja nos processos seletivos para empregos, no alcance de metas, no mundo corporativo, e, como não poderia ser diferente, na educação.

Tem sido um desafio constante para as universidades captar estudantes e mantê-los motivados e envolvidos nos currículos oferecidos pelos seus cursos. Como docente de Língua Inglesa (LI) observamos algumas questões principais que se confirmaram nas observações de aulas e na coleta de dados da presente pesquisa:

1. O alunato do século XXI nasceu na era digital e não parece se adequar ao modelo tradicional de ensinar e de aprender ainda implantado nas instituições de ensino, por docentes, na sua maioria, analógicos e que ainda se consideram detentores únicos do conhecimento; 2. O professor desse alunato ainda ensina e avalia, através de modelos que não engajam e não produzem nos alunos nem motivação, nem envolvimento, nem senso de progresso, demonstrando descompasso entre eles; 3. Em se tratando de avaliação, ela ainda é vista pelo aluno como uma ameaça que não propicia aprendizagem, rotulando com uma nota “quem é melhor” através de correções vazias e sem *feedback* adequado.

A ideia da nossa pesquisa surgiu a partir de verificações de problemáticas em relação à Avaliação Tradicional ou somativa especificamente em LI no Ensino Superior. De acordo com Santos (2005):

Este tipo de avaliação é utilizado com o propósito de atribuir uma nota ou um conceito para fins de promoção e tem função classificatória [...]. Objetiva julgar e classificar o aluno segundo seu aproveitamento ao final de uma unidade, semestre, série ou curso (SANTOS, 2005, p. 23).

Este tipo de avaliação apenas atribui notas para promover ou não o aluno de acordo com seu aproveitamento no momento em que é avaliado, "na hora da prova", com datas e assuntos escolhidos institucionalmente ou pelo próprio docente. A Avaliação Tradicional Somativa não dá ao aluno o *feedback* qualitativo merecido, não promove nele motivação, nem engajamento, nem o torna parte responsável por seu processo de aprendizagem ou causa nele real senso de progresso.

Em vista dos nossos argumentos apresentados e, sobretudo, como professora de LI que acredita no ensino e na aprendizagem compartilhados, assim como na tecnologia digital, enquanto grande aliada, achamos por bem criar e aplicar uma Avaliação Gamificada.

Entendemos a Avaliação Gamificada como uma prática inovadora, interativa e que carrega em si vários elementos. O *Gamification* como processo de avaliação, portanto, faz-se relevante, porque estabelece a premissa da interatividade e do *feedback* essencial para o acompanhamento da aprendizagem, além das premissas de conectividade, de colaboração e de interação.

Na Avaliação Formativa e Gamificada, alunos se tornam jogadores que participam ativamente do processo de avaliação, interagem com diferentes mídias,

plataformas e aplicativos digitais, vivenciam aspectos da fantasia e da realidade, além de superarem desafios e cumprirem metas.

Optamos assim, na construção da Avaliação Gamificada pela perspectiva da Avaliação Formativa. Segundo Perrenoud “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 78).

Nosso problema de pesquisa é, então: Quais são os efeitos para o ensino e para a aprendizagem de língua inglesa de avaliações gamificadas em TDM? e nossos objetivos são os seguintes:

Objetivo geral: Analisar os efeitos do *Gamification* na avaliação para o ensino e para a aprendizagem da LI no Ensino Superior.

Para alcançá-lo, usamos o *Gamification* como essência para a *forma*, ou seja, o *design* da avaliação de LI, construída pela pesquisadora. Essa arquitetura embasou-se no *conteúdo* - os assuntos da ementa da disciplina de LI proposta pela instituição, do sexto período do curso de Letras, da Instituição do Ensino Superior (I.E.S.) onde foi feita a pesquisa, a partir de aplicativos em TDM; e na *forma axiológica* - o modo como esses assuntos foram gamificados através dos diferentes aplicativos e plataformas digitais e o *material* - os textos e poemas em LI, nos quais foram inseridos e contextualizados os assuntos da citada ementa.

Ressaltamos que os conteúdos da disciplina gamificados foram denominados de missões e apareceram na Avaliação Gamificada, na forma de textos e de poemas em LI, apresentados de maneiras variadas, a fim de despertar no aluno curiosidade, motivação e provê-los com *feedback* imediato; além do desejo de avançar no cumprimento das missões, através do uso de diferentes mídias, aplicativos e de plataformas digitais. Com as atividades da Avaliação Gamificada, acompanhamos uma variedade de objetivos instrucionais a cada desafio ou desafios a eles lançados.

Nessa perspectiva, nossos objetivos específicos consistem em: 1) Descrever e explicar os efeitos da Avaliação Gamificada para o ensino de Língua Inglesa; 2) Descrever e explicar os efeitos da Avaliação Gamificada para a aprendizagem de língua inglesa.

Para alcançarmos os nossos objetivos específicos, abordamos o *Gamification* construindo atividades, que consideramos engajadoras e desafiadoras para os participantes da Avaliação Gamificada em LI, em aplicativos e plataformas digitais.

Utilizamos índices de dificuldade para cada uma das missões, número de estrelas e distintivos para quantificar o grau de dificuldade de cada desafio e as premiações alcançadas ao final de cada uma.

Uma outra forma de avaliarmos o alcance dos nossos objetivos específicos foi através das entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores de LI no ES e com os alunos participantes da presente pesquisa. As respostas dos sujeitos nos forneceram com dados preciosos, para avaliarmos os efeitos do *Gamification* no ensino e na aprendizagem de LI no ES.

Partimos do pressuposto de que o *Gamification* favorece o processo de aprendizagem, bem como pode ser utilizado eficientemente no processo avaliativo para fins de ensino e de aprendizagem.

Assim, temos como objeto de estudo o *Gamification*, enquanto ferramenta avaliativa no ensino e na aprendizagem da segunda língua. Propomos uma estrutura multimodal unificada (o ambiente gamificado), que permita uma avaliação via *Gamification*. Sobre o conceito de *Gamification*, postula Kapp (2012): "[...] é uma aplicação cuidadosa e considerada do pensamento dos games para resolver problemas e encorajar a aprendizagem usando todos os elementos dos games que forem apropriados". (KAPP, 2012, p. 11, tradução nossa).

O caminho investigativo para seguir essas metas foi dividido em sete capítulos. Em nosso segundo capítulo, A Arquitetônica Bakhtiniana: Construindo a Arquitetônica do *Gamification*, tratamos sobre a Arquitetônica bakhtiniana, teoria basilar para a construção de uma Arquitetônica da Avaliação Gamificada, uma vez que o nosso objetivo primeiro foi analisar os efeitos do *Gamification* na avaliação para o ensino e para a aprendizagem da LI no Ensino Superior.

Tendo em vista que a nossa proposta foi a de construir uma Avaliação Gamificada em LI, abraçamos os conceitos de arquitetura em Aristóteles e Kant, a fim de chegarmos à Arquitetônica em Bakhtin, todos imprescindíveis para a construção da nossa Avaliação Gamificada. Como observa McKeon (1987):

Aristóteles usa o termo arquiteto para descrever um mestre artesão que conhece o assunto e cria um produto final. [...] Em 1781, Immanuel Kant apropria-se do termo em *Crítica da razão pura* como metáfora, distinguindo entre unidade técnica e unidade arquitetônica. Uma unidade alcançada arquitetonicamente se origina de uma idéia. (MCKEON, 1987, p. 3, tradução nossa).

Nos moldes da Arquitetônica bakhtiniana, construímos, então, uma Avaliação Gamificada, na qual as escolhas emotivo-volitivas do professor levaram em conta a arte da criação e o processo de autoria, usando o *Gamification* enquanto ferramenta avaliativa.

Para as categorias de análises, tomamos como base três aspectos da Arquitetônica bakhtiniana que se encontram na obra Problemas do Conteúdo, do Material e da Forma (PCMF), usando as seguintes categorias: 1. Conteúdo - os assuntos da ementa da disciplina de LI proposta pela instituição; 2. Material - os textos e poemas em LI nos quais foram inseridos e contextualizados os assuntos da citada ementa; 3. Forma - o Modo como esses assuntos foram gamificados através dos diferentes aplicativos e das plataformas digitais.

Em nosso terceiro capítulo, abordamos o tema avaliação, cerne da nossa pesquisa, uma vez que, a fim de construirmos uma Avaliação Gamificada, precisávamos de uma base teórica sólida sobre o tema e sobre suas diversas formas, com o intuito de criar o nosso próprio modelo de avaliação.

Além do percurso histórico, observamos, neste capítulo, que o ato de avaliar é permanentemente presente em nossas vidas, ainda que não percebamos. Somos avaliados em diversos momentos e em variadas situações, desde as mais simples até as mais complexas.

Sobre a avaliação formal escolar, advoga Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Percebemos através das nossas pesquisas, o quanto a avaliação está atrelada ao conhecimento e quão benéfica ou maléfica ela pode ser para o ensino e para a aprendizagem. Partimos dos primórdios da avaliação, há cerca de três mil anos, até a avaliação no século XXI, nas suas diferentes formas. Por conseguinte, optamos pela construção de uma avaliação formativa gamificada, que avalie para a aprendizagem e que produza no aluno sentimentos de conquista, a partir da aprendizagem efetiva.

Nosso quarto capítulo aborda o *Gamification*, outro aspecto presente em nossas práticas sociais. Dessa forma, abraçamos o conceito de Deterding *et al.* (2011)

que conceituam o *Gamification* como a aplicação da mecânica e da dinâmica do jogo em um ambiente não jogo. Outrossim, no capítulo sobre o *Gamification*, discorreremos sobre a origem da palavra: *game* (jogo).

Em nossas investigações, descobrimos que o conceito de jogo desponta desde as mais simples brincadeiras de crianças e animais, e perpassa a história da humanidade, incluindo obras de teóricos como o filósofo Huizinga (1971), para quem o ser humano não deveria ser apenas tomado como *homo sapiens*, *homo faber* ou *homo lupus*¹, mas também e, sobretudo, como *homo luden*², Heidegger (1989), Wittgenstein (1975) e Gadamer (2007). Segundo Silva (2019):

[...] devido à velocidade das inovações e a miríade de interações tecnológicas disponíveis na atualidade, acreditamos ser imprescindível, do ponto de vista da pesquisa filosófica, a busca por ferramentas conceituais capazes de proporcionar uma melhor compreensão dos fenômenos que se revelam diante das relações entre humanos e as tecnologias. (SILVA, 2019, p. 18).

Assim, construímos uma linha do tempo do *Gamification* e também fizemos um percurso histórico e filosófico sobre ele, além de incluímos os multiletramentos, as TDICs e a semiótica, as multissemoses, assuntos que permeiam o tema central do referido capítulo. Concluímos, então, nosso capítulo discorrendo sobre o *Gamification* até o ano 2018, e trazendo, também, uma reflexão sobre seu futuro provável.

Sobre os aspectos metodológicos, presentes no capítulo 5, fizemos um estudo quanti-quali, isto é, uma pesquisa mista, com dados quantitativos e qualitativos, com a finalidade de fundamentar os nossos argumentos qualitativos sobre as respostas dadas pelos participantes nas duas entrevistas realizadas.

A partir da pesquisa quanti-quali, realizamos um estudo de caso, no moldes de Yin (2010), investigando, com profundidade e no contexto da vida real, os efeitos do *Gamification* para o ensino e para a aprendizagem de LI no ES.

Sobre a análise do *corpus*, descrito em nosso capítulo 6, partimos das entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de LI no ES e com dois participantes, alunos do sexto período de Letras, à época da coleta de dados para essa pesquisa. Após análise das entrevistas semiestruturadas, movemo-nos para a análise da Avaliação Gamificada, a partir das imagens da avaliação por nós construída

¹ homem sábio, homem carpinteiro, homem lobo.

² homem jogador.

e das imagens das plataformas e dos aplicativos *online*, nos quais aconteceu o processo avaliativo.

Os resultados da nossa pesquisa mostraram quão positivos são os efeitos do *Gamification* no ensino e na aprendizagem de LI no ES. Dessa forma, os dados para análise foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes. Essas entrevistas geraram gráficos que nos possibilitaram analisar as respostas quanti e qualitativamente. Também construímos e aplicamos uma Avaliação Gamificada, cujos resultados foram bastante positivos, como atestam o cumprimento das missões pelos discentes, sujeitos da pesquisa. Longe de exaurir todas as possibilidades de pesquisas na área da Avaliação Gamificada, visto que é possível replicá-la, inclusive, em outros contextos acadêmicos e com outros idiomas. Destarte, apresentamos o alcance dos objetivos supracitados, no detalhamento de nossas análises e atestamos o quão relevante é a utilização da Avaliação Gamificada para os processos de ensino e de aprendizagem da LI no ES.

2 A ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA: CONSTRUINDO A ARQUITETÔNICA DO GAMIFICATION

“A Arquitetônica é, antes, uma agenda de tópicos tão basais e complexos que nem sequer o transcorrer de uma vida inteira bastaria para ponderá-los até o fim”.

Clark & Holquist

Nesse capítulo, trataremos sobre a Arquitetônica bakhtiniana, teoria basilar para a construção de uma Arquitetônica da Avaliação Gamificada, uma vez que o nosso objetivo primeiro é analisar os efeitos do *Gamification*³ na avaliação para o ensino e para a aprendizagem da LI no Ensino Superior.

A ideia da nossa pesquisa parte não apenas das TDICs e dos multiletramentos. Buscamos aprofundar e desenvolver o tema dentro de um caráter histórico-filosófico, a partir de Aristóteles, Kant e Bakhtin, até chegarmos a pensadores como Wittgenstein, Gadamer e Huizinga, esses três últimos, basilares para o entendimento dos *games* e do *Gamification*.

Arquitetônica é um dos temas mais complexos dentro da obra de Mikhail Bakhtin (1895 - 1975). A compreensão desse conceito demanda uma profunda reflexão, a fim de tentarmos compreender os seus postulados, essencialmente filosóficos.

Antes de definirmos o termo, faremos um percurso histórico-filosófico sobre o uso dessa palavra, para em seguida abordarmos o conceito em Bakhtin, com o intuito de edificarmos nossa Arquitetônica do *Gamification* como ferramenta de avaliação. Nesse tópico, ao expor a Teoria da Arquitetônica, temos a intenção de estabelecer uma ligação com a nossa pesquisa, a partir de conceitos bakhtinianos como: conteúdo, material, forma e dialogismo.

2.1 Percurso histórico - filosófico da arquitetura

³ O uso de mecânicas, estética e pensamentos dos games para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas (KAPP, 2012).

Podemos dizer, resumidamente, que as primeiras ideias sobre a Arquitetônica têm sua origem em Aristóteles (384 a.C-322 a.C). Kant (1724 -1804) irá refutar Aristóteles sobre o assunto e construirá o seu próprio postulado desse conceito em suas obras *Crítica da Razão Pura* (1781, com reformulações em alguns capítulos feitas em 1787) e em *Crítica da Razão Prática* (1788). Posteriormente, Bakhtin estabelecerá relações, discussões, fará formulações e construirá o seu conceito de Arquitetônica, no início dos anos 1920, a partir das ideias de Kant, ainda que, em outro momento, venha a criticar as ideias do citado filósofo. Importante salientar que, em Bakhtin, o conceito de Arquitetônica não está finalizado por completo, ainda que esteja presente no que ele concebe sobre a linguagem humana, sendo esta dialógica, relacional, histórica e cultural.

O termo “Arquitetônica” originalmente relaciona-se à arquitetura, especificamente, à construção de edifícios (GREER, 2001) e tem sua origem na palavra grega *arkhitektoniké* que significa "mestre artesão" ou alguém que controla os trabalhadores e os dirige em um projeto de construção. Postula o Greer:

Como Richard McKeon observou, Aristóteles usa o termo arquiteto para descrever um mestre artesão “que conhece o assunto e cria um produto final ”(MCKEON 1987, p. 3 tradução nossa). [...] Em 1781, Immanuel Kant apropria-se do termo em *Crítica da razão pura* como metáfora, distinguindo entre "unidade técnica" e "unidade arquitetônica". Uma unidade alcançada arquitetonicamente "se origina de uma ideia" (KANT, 1989, p. 655).

Assim, a Arquitetônica, ao longo da história da filosofia, é uma palavra que tem sido utilizada por diversos filósofos de maneira polissêmica. Mora (2000) disserta longamente sobre o termo em seu Dicionário de Filosofia.

Ao traçar um percurso histórico sobre a referida palavra, o autor afirma que o conceito de Arquitetônica é de ordem filosófica “[...] e em boa parte dos casos está relacionado à sistematização de cada método filosófico em si e às reflexões da ética e da filosofia moral” (MORA, 2000, p. 195). Historicamente, portanto, abraçaremos os pensamentos de Aristóteles e de Kant, para refletirmos sobre a Arquitetônica em Bakhtin.

2.1.1 A Arquitetônica em Aristóteles

Iniciaremos nosso percurso histórico com Aristóteles. Em sete de seus tratados filosóficos, Aristóteles recorre repetidamente ao exemplo dos arquitetos, e ao que ele chama de “artes arquitetônicas”, para qualificar vários tipos de conhecimento e ação inter-relacionados.

Segundo Queiroz (2017), Aristóteles foi o primeiro filósofo a usar o termo Arquitetônica. Em sua obra intitulada *Metafísica*, Aristóteles usa a palavra *arquiteto* para descrever um mestre artesão, ou seja, aquele que conhece um conceito, que sabe do assunto e o transforma num produto”. “Os arquitetos (*architektonas*) em cada tecnologia (*technē*) são mais sábios (*sophōteros*) do que os artesãos manuais (*cheirotechnōn*), porque conhecem as causas das coisas que são feitas.” (ARISTÓTELES, 2013, p. 12, tradução nossa).

Creemos que Aristóteles escolheu integrar as palavras “arquitetos” (*architektōn / αρχιτέκτων*) e Arquitetônica. Etimologicamente, Arquitetônica vem de arquitetura e, significa a reunião das normas técnicas próprias de construção, a arte da construção, e assim sendo, os arquitetos seriam artistas da construção, aqueles que iniciam uma obra de arte, uma vez que pensam em um objeto estético, termo posteriormente usado por Bakhtin, a partir do conhecimento profundo do assunto.

Nas palavras de abertura da obra *Metafísica*, diz Aristóteles: Todos os homens, por natureza, desejam saber (ARISTÓTELES, 2006). Ele concebe quatro maneiras inter-relacionadas de conhecimento: percepção sensorial (*aisthēsis*), experiência (*empeiria*), arte (*technē*) e ciência (*epistēmē*). Para o filósofo, artes e ciências buscam uma compreensão mais abrangente. Em outras palavras, enquanto aqueles com experiência sabem “isso”, os outros sabem “por quê” e, portanto, são capazes de explicar e ensinar sua arte.

Entendemos que, ao tentar distinguir cada uma das quatro maneiras de conhecimento, Aristóteles parece nos explicar que a percepção gera memória e experiência, e a experiência sustenta a arte e a ciência; enquanto a experiência ganha conhecimento de detalhes, arte e ciência discernem universais.

Na obra *Metafísica*, ao articular limites e tipos de conhecimento, Aristóteles divulga aspectos-chave do que ele entende por “arquitetos”. Nos domínios da produção e da prática, a experiência é inestimável, pois aqueles com experiência são capazes de produzir artefatos bem feitos e executar as melhores ações. É também em *Metafísica* que Aristóteles faz distinções entre conhecimento produtivo, prático e teórico.

Identificamos dois termos bem importantes em Aristóteles: “causas” (*aitia*) e “princípios” (*archai*), que nos mostram como e por que ações e coisas surgem e tornam-se conhecidas. Em *Metafísica*, Aristóteles postula que “o começo (arco) parece ser mais da metade do todo” e também analisa os vários sentidos dos citados termos-chave, incluindo as causas materiais, formais, eficientes e finais, assim como mostra-nos as variedades do termo *archai* (traduzido do grego como princípios ou início, começo), “[...] desde pontos de partida e fundações tangíveis, à matéria elementar de onde a vida se origina, às premissas básicas e às melhores hipóteses das quais os tópicos tornam-se compreensíveis” (GÓMEZ, 2016, p. 237). *Archai* também engloba “escolhas” intencionais que iniciam mudanças, incluindo as “artes” (*technai*) que trazem transformação.

Landrum (2015) pontua que Aristóteles enfatiza que as artes e, principalmente, as arquitetônicas (*architektonikai*) “são chamadas *archai*” e esclarece que todas as causas são *archai*; e esses *archai* são materiais, culturais e intelectuais, que incluem todos os tipos de princípios, meios e fins pertinentes. Em outro momento, Aristóteles nos explica que “o fim almejado é o ponto de partida de nosso pensamento; o fim de nosso pensamento é o ponto de partida de ação”. Como veremos, essa filosofia do *archai* delineada na *Metafísica* nos ajudará a compreender melhor o conceito de Arquitetônica em *Ética a Nicômaco*.

É no Tratado conhecido por *Ética a Nicômaco* que Aristóteles faz uso do termo Arquitetônica em várias partes. Queiroz (2017) nos lembra que *Ética a Nicômaco* é considerada a principal obra ética de Aristóteles. Landrum (2015) afirma que esta é também a mais amadurecida e representativa obra do pensamento aristotélico, além do que, é esta a obra fundadora da Ética enquanto ciência prática.

Para Aristóteles, a Arquitetônica está ligada à arte, entendida pelos gregos como ciência suprema.

Aristóteles emprega o conceito de arquitetura de formas distintas e em diversas partes de seu tratado *Ética a Nicômaco* (1985), considerada a obra fundadora da ética enquanto ciência prática, e que busca o estudo das vidas felizes de contemplação e de liderança política, das virtudes, da amizade e do prazer (QUEIROZ, 2017 p. 626).

É importante destacar que o conceito de ciência suprema foi primeiramente definido por Platão, como a ciência política em sentido mais amplo. É Aristóteles, no entanto, que pensará em Arquitetônica como: a arte principal, a verdadeira mestra.

Segundo Mora (2000), O filósofo grego considera que: “[...] certas artes estão subordinadas a outras de acordo com a relação entre meios e fins [...] e o bem parece pertencer à arte principal e verdadeiramente mestra ou arquitetônica” (MORA, 2000, p. 195).

Aristóteles chama de Ciência Arquitetônica as ciências primárias que constituem a ossatura das outras ciências, que lhe permanecem subordinadas. Segundo ele, os fins de todas as ciências arquitetônicas são mais importantes do que os das ciências primárias. Em função das primeiras, perseguimos as segundas.

Para Aristóteles, portanto, os humanos pensam e se comportam de maneira a alcançar a felicidade. Em sua obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles traz o conceito de Ética e deixa claro que tudo na Arquitetônica visa o bem da comunidade, ainda que haja uma hierarquia de prioridades:

Para Aristóteles, o conjunto das ciências práticas que visam os costumes, a ética e a política compõem a ciência política no sentido amplo e representa a filosofia das coisas humanas, também conhecida como a sabedoria prática compreendida de um modo mais amplo. Para Aristóteles, a ética estava subordinada à política, pois o ser que age no mundo enquanto ato individual só existe de fato na vida em sociedade (QUEIROZ, 2017, p. 626).

Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles nos traz a sua concepção teleológica⁴ e eudaimonista⁵ de racionalidade prática, sua concepção da virtude, assim como suas considerações acerca do papel do hábito e da prudência. Isso significa dizer que *Ética a Nicômaco* é uma obra que trata do bem e da felicidade. A felicidade, o bom viver, seria a finalidade suprema do bem. Já na abertura da obra, Aristóteles nos diz que “todas as ações visam algum bem” (QUEIROZ, 2017, p. 626).

[...] Tal finalidade suprema deve ser o bem; ‘o melhor dos bens’ e este é objeto da ciência (Arquitetônica) soberana e predominante. [...] Esta determina quais seriam as demais ciências e suas finalidades. A

⁴ Teleologia (do grego *τέλος*, finalidade, e-logia, estudo) é a ciência das causas finais; teoria que explica os seres, pelo fim a que aparentemente estão destinados. (PRIBERAM, 2020)

⁵ Eudaimonismo - *eudaimonismós*; de *εὐδαιμονία*, *eudaimonia*, Qualquer doutrina que assuma a felicidade como princípio e fundamento da vida moral. São eudemonistas, nesse sentido, a ética de Aristóteles, a ética dos estóicos e dos neoplatônicos, a ética do empirismo inglês e do Iluminismo. (SÓ, 2020).

finalidade suprema do bem é o bem viver que também pode ser traduzido por felicidade (*eudaimonia*) e é objeto da ciência (Arquitetônica) que engloba todas as ciências práticas (QUEIROZ, 2017, p. 626).

Segundo Queiroz (2017), para Aristóteles, o conceito de Arquitetônica indica o caráter de um saber organizador e está diretamente relacionado à reflexão que o filósofo nos traz em *Ética a Nicômaco*. Aristóteles escreve que o homem é um animal humano político, porque somente ele é dotado de linguagem, isto é, o homem é social e cívico, atualiza-se e se realiza-se no ato (*energeia*), exclusiva e necessariamente em sociedade e não isoladamente.

Os outros animais possuem voz e com ela exprimem dor e prazer, mas o homem possui a palavra e, com ela, expressa o bem e o mal, o justo e o injusto. Expressar esses valores é o que torna possível a vida social e política, exclusiva dos seres humanos. Ontologicamente, o indivíduo isolado não é, não existe, embora exista biológica e psicologicamente, determinando a necessidade da ética.

E assim, com a ideia do homem social que vive na *polis*, Aristóteles nos traz a primeira ideia de Arquitetônica, plantando a semente da vida em sociedade e da importância da linguagem na vida humana, questões que posteriormente serão o cerne da Teoria Dialógica de Bakhtin.

Entrelaçando a o nosso objeto de estudo, a avaliação Gamificada, na qual os princípios do *Gamification* estão imbricados, retomamos Deterding (2011), que propõe uma visão otimista do *Gamification*, que ainda preserva seus valores transformadores e críticos, mas de uma perspectiva mais complexa, relacional e emergente. Ele chama essa nova forma de *design* de "eudaimônica⁶", uma prática que equivale, na visão original de Aristóteles, à "boa vida". Uma visão eudaimônica do *Gamification* poderia trazer uma maneira "boa" de viver e brincar, na qual a alegria e a satisfação estão no centro de uma prática responsável. O *Gamification*, de acordo com Deterding (2011), pode se tornar o nome de uma prática lúdica que realmente ajude os seres humanos na sua forma de viver a vida e interagir com os outros. Para isso, entretanto, é preciso repensar o modo de viver a vida e enxergar o mundo.

Posteriormente, o termo Arquitetônica será retomado pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724 - 1804), que está inserido no contexto histórico da Revolução

⁶ Eudaimonia (do grego antigo: εὐδαιμονία) é um termo grego que literalmente significa "o estado de ser habitado por um bom daemon, um bom gênio", e, em geral, é traduzido como felicidade ou bem-estar.

Industrial (1760) e do Iluminismo (século XVIII, considerado o maior filósofo após os antigos gregos).

2.1.2 A Arquitetônica em Kant

À época de Kant, imperavam o racionalismo (no continente) e o empirismo (nas ilhas britânicas). É nesse período que Kant inicia a teoria do conhecimento, o estudo do conhecimento. Ele propõe, então, um novo método que depende inicialmente apenas da ideia e que será organizado arquitetonicamente, e, assim, comporá um sistema teórico e doutrinal.

Para o filósofo, Ciência é conhecimento organizado. Sabedoria é vida organizada. Pensamentos sem conteúdo são vazios. Silveira (2002) argumenta que a teoria do conhecimento de Kant tinha o intuito de justificar a possibilidade do conhecimento científico dos séculos XVII e XVIII. Partindo desse princípio, Kant mostrou que, apesar de o conhecimento se fundamentar na experiência, esta nunca se dá de maneira neutra, pois a ela são impostas as formas *a priori* da sensibilidade e do entendimento, características da cognição humana. Nasce, então, a teoria de Kant chamada Criticismo.

A fim de termos uma melhor compreensão do conceito de Arquitetônica para Kant, é necessário, segundo Queiroz (2017), compreendermos o todo da sua obra, incluindo: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, *Metafísica dos Costumes* e as três críticas, a saber: 1. *Crítica da Razão Pura* (1781), uma investigação sistemática sobre o conhecimento humano; 2. *Crítica da Razão Prática* (1788), a segunda obra das chamadas três críticas, a qual versa sobre a sua filosofia moral, como consequência da sua primeira crítica; e 3. *Crítica ao Juízo* - Também traduzida por *Crítica da Faculdade de Juízo Estético* (1790).

Para fins desse estudo, falaremos apenas da *Crítica da Razão Pura* e da *Crítica da Razão Prática*, que, como veremos mais adiante, serão basilares para o conceito de Arquitetônica em Bakhtin.

A razão humana é por sua natureza arquitetônica, considera todos os conhecimentos como pertencentes a um sistema possível e por isso permite também somente aqueles princípios que pelo menos não tornem um conhecimento projetado incapaz de coexistir, em qualquer sistema, com outros em conjunto. (KANT, 2012, p. 397).

Já na abertura do referido capítulo, Kant postula que “Por arquitetônica eu

entendo a arte dos sistemas.” (KANT, 1989, p. 600). Queiroz (2017) nos lembra que o filósofo alemão usou o conceito de Arquetônica no penúltimo tópico do último capítulo da citada obra e cujo título é “A Arquetônica da razão pura”. É a obra *Crítica da Razão Pura* de 1781 que traz a teoria do conhecimento de Immanuel Kant, ou seja, a sua epistemologia. Publicada pelo filósofo em 1781, a obra é considerada uma das estruturas mais complexas e a mais significativa da filosofia moderna, trazendo uma revolução comparada à de Descartes e seu Discurso sobre o Método. Kant, segundo afirma Queiroz (2017) “[...] propõe um novo método que depende inicialmente apenas da ideia e que será organizado arquetonicamente e assim comporá um sistema teórico e doutrinal” (QUEIROZ, 2017, p. 627).

Kant faz distinções entre o conhecimento *a priori* e *a posteriori*. O conhecimento *a priori* é necessário e universal, independente da experiência. Um conhecimento *a posteriori* é o conhecimento adquirido a partir da experiência. Segundo nos mostra o autor, “[...] apesar de o conhecimento se fundamentar na experiência, esta nunca se dá de maneira neutra, pois a ela são impostas as formas *a priori* da sensibilidade e do entendimento, características da cognição humana” (SILVEIRA, 2002, p. 35).

Immanuel Kant defende a ideia de que todo conhecimento sobre a realidade sensível vem, originalmente, da experiência. O conhecimento seria a soma do intelecto mais a experiência, tendo a imaginação como ponte, isto é, como a alma criadora.

Segundo o pensamento kantiano, o conhecimento é um ato único com duas dimensões: empírica e teórica. Um conhecimento a mais não vem só da experiência. A razão acrescenta algo mais. O conteúdo do conhecimento vem das impressões sensíveis, mas precisa ser organizado.

Organizamos o conhecimento através do espaço e do tempo, que são estruturas subjetivas a priori (anteriores e independentes do instante da percepção). Só o conhecimento científico tem sustentação. A metafísica, não. É o conhecimento que constrói o mundo. O espaço organiza as impressões sensíveis. O tempo mantém essa organização e vai além do instante da percepção. A razão é a faculdade das ideias pela qual podemos pensar a essência das coisas (números – aquilo que não se apresenta em nós: Deus, alma), aplicando as categorias a priori sobre elas mesmas. (SILVEIRA, 2002, p. 37).

O conhecimento sensível, portanto, vem da experiência graças às intuições de sensibilidade, como o tempo e o espaço, que “não são propriedades das coisas mesmas”, mas sim representações da realidade, segundo o nosso intelecto,

percebidos através da nossa sensibilidade.

Parece-nos que Kant foca na razão pura em sua essência, pois afirma que quando ela se aplica a conceitos não apreendidos pela sensibilidade; esses conceitos são produzidos pelas "ilusões da razão", considerados por ele como insignificantes, ou seja, como simples especulações metafísicas e devem ser distintas do conhecimento.

A segunda das três críticas de Kant, *Crítica da razão prática*, forma o centro da filosofia kantiana. Publicado em 1788, expande os temas centrais da escola do pensamento de Kant. Segundo Silveira (2002), o texto nos traz uma competente declaração da teoria do livre arbítrio de Kant e um desenvolvimento completo de sua metafísica prática.

A doutrina da ética kantiana é a base para a demonstração de uma ordem transcendental sem especulações metafísicas, ao contrário de Aristóteles. Entendemos que, em Kant, a consciência moral é a razão aplicada à ação; a moral, por sua vez, é regida por imperativos categóricos e não hipotéticos, como por exemplo, as punições da lei. Para Kant, portanto, é a razão prática que está, de fato, em diálogo com a Ética, com a realização moral na vida prática.

Vale lembrar que Aristóteles chama de Ciência Arquitetônica as ciências primárias e estas constituem a ossatura das outras que lhe permanecem subordinadas. Diferentemente, Kant retoma a expressão Arquitetônica para designar "a teoria daquilo que há de científico em nosso conhecimento em geral", ou seja, como postula Queiroz (2017), para Kant, a Arquitetônica é a arte dos sistemas da razão pura. E, assim, Kant dialoga com Aristóteles, para quem os fins de todas as ciências arquitetônicas sejam mais importantes que os das ciências subordinadas:

Ao compreender a Arquitetônica como a "arte dos sistemas" da razão pura, Kant demonstra que, para ele, ao contrário de Aristóteles, a arquitetura é parte da estrutura formal do conhecimento científico. A matéria resultante desse pensamento está condicionada ao que vem a posteriori, às experiências, à vida. A razão pura e a razão prática são momentos relativamente autônomos. Sua visão formal da arquitetura, pensada na razão pura, isto é, a priori, nos leva a seu diálogo com Aristóteles que, ao contrário dele, compreendia a arquitetura como uma faculdade suprema, mas que era também adquirida ao longo do tempo a partir das práticas. (QUEIROZ, 2017, p. 627).

Concluimos esse item acreditando que a *Crítica da razão pura* e a *Crítica da Razão Prática* de Kant trazem grandes contribuições para nossa compreensão de seu

pensamento em relação ao seu método e, conseqüentemente, ao conceito de Arquitetônica por ele empregado.

Ressaltamos que a Arquitetônica bakhtiniana recebeu influência de outros teóricos do conhecido Círculo de Bakhtin a exemplo de Jakubinski e Voloshinov. Por este motivo, traremos, no início do próximo subitem, algumas dessas contribuições tão relevantes para Bakhtin.

2.1.3 A Arquitetônica em Bakhtin

Para a construção do pensamento dialógico, antes de Bakhtin houve teóricos que contribuíram para a sua tessitura. Entre eles, citamos: Wilhelm Von Humboldt (Alemanha 1767 - 1835), Lev Petrovič Jakubinskij (1892-1945) e Valentin Volóshinov (1895 – 1934).

Segundo Clark e Holquist (2008), as ideias de Bakhtin sobre a linguagem estão em paralelo com as ideias dos pensadores alemães do período romântico, como, por exemplo, Humboldt, que vê a língua em uma composição nunca acabada (*ergon*), mas em constante andamento (*energeia* - do grego *ergos*). Em sua gênese, articulam-se som e pensamento, e edifica-se, assim, a linguagem como um todo.

Humboldt concebe a língua como mediadora entre o mundo real e o mundo da consciência. Nesse sentido, a linguagem é universal, diferente das línguas que, ao serem passíveis de alteração de acordo com o meio, moldam e modificam a percepção do mundo; assim, línguas diferentes oferecem diferentes olhares sobre o mundo e, portanto, diferentes respostas à vida (CAMBRUSSI; FERREIRA, 2011). Devido à essa definição de língua, o interesse principal de Humboldt teria sido a relação dinâmica existente entre língua, cultura e pensamento.

Em seu ensaio sobre a *filosofia do discurso*, escreveu Humboldt:

[...] fica estabelecido que o caráter e a estrutura de uma linguagem expressam a vida interior e o conhecimento de seus falantes, e que as línguas diferem umas das outras da mesma maneira e com a mesma intensidade como aqueles que os utilizam. As palavras só assumem essa condição quando ganham um significado, expressão do pensamento de uma comunidade. A forma interior de uma língua é apenas que o modo de indicar as relações entre as partes de uma frase que reflete a maneira pela qual um determinado corpo de homens se refere ao mundo sobre algo ou sobre eles mesmos. É tarefa da morfologia do discurso distinguir as várias maneiras em que as línguas diferem entre si no que diz respeito a sua forma interna,

para classificá-las e organizá-las. (CAMBRUSSI; FERREIRA, 2011, p. 54-55).

O discurso alheio, o diálogo, o monólogo como diálogo interior, a atividade linguageira, a língua viva, a importância do interlocutor e da atividade responsiva na constituição do enunciado são algumas das noções que traduzem a originalidade do pensamento dialógico. Além disso, a variedade de trabalhos realizados em torno dessa perspectiva teórica nos permite discussões muito produtivas e oferece possibilidades de avanço, tanto no campo da linguística quanto no campo das ciências sociais.

Lev Petrovic Jakubinskij (1892-1945) e Valentin Volóchinov, (1895- 1936), os quais teorizaram sobre a língua enquanto atividade social e quebraram vários dos paradigmas da época, trouxeram-nos contribuições pioneiras no século XX, em um tempo em que os estudos linguísticos partiam da observação das línguas mortas e desconsideravam a situação extraverbal, em que se davam os intercâmbios comunicativos.

Em Jakubinskij, temos como obra de maior destaque: *Sobre a fala Dialogal*, artigo publicado em 1923 e escrito na interseção da linguística com a psicologia e a sociologia. Nessa obra, observam-se vários *insights* profundos sobre a natureza sistêmica da relação entre as condições sociais de produção e do uso da fala.

Segundo Ivanova (2011), o interesse de Jakubinskij pelo diálogo foi estimulado pela crença de que é nessa atividade, o diálogo, que o fenômeno da linguagem vem à tona. Jakubinskij cita a seguinte frase de Ščerba: “É no diálogo que se forjam novas palavras, formas e estilos” (JAKUBINSKI, 2015, p. 111).

Jakubinskij discutiu uma série de questões acerca das perspectivas de desenvolvimento da linguística que, segundo ele próprio, deveria se separar da história comparada das línguas, e tratar da fala viva; isto é, da linguagem em ação, o que viria posteriormente ser o pensamento de Volóchinov, seu aluno.

Em seu artigo *A Construção da Enunciação*, Volóchinov advoga que:

[...] a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: Cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte. Cada expressão linguística das impressões do mundo externo, quer sejam imediatas, quer sejam aquelas que se vão formando nas entranhas de nossa consciência e receberam conotações ideológicas mais fixas e estáveis é sempre orientada para o outro, até um ouvinte, inclusive quando este não existe como pessoa real. (VOLÓSHINOV, 2013, p.159).

Para Volóshinov (2017), o centro da língua é ligado ao contexto extraverbal e depende das interações sociais que são realizadas por um sujeito que é o locutor, e um interlocutor, que é interativo, vivo, presente, ativo e é dialógico, porque o dialogismo leva em consideração a atitude responsiva do interlocutor. Sendo o precursor da teoria dialógica, Volóshinov não considera o locutor e o interlocutor como distintos, mas como sujeitos em diálogo, em uma corrente ininterrupta e contínua. Enquanto existir enunciação, existirá atividade responsiva. Sendo assim, para ele:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (VOLÓSHINOV, 2017, p.42).

Volóshinov estabelece categorias de análise do enunciado, levando em conta, primeiramente, os aspectos ligados à ideologia de classe e à estilística da enunciação em seus artigos *A Construção da Enunciação* e *A Palavra e sua função Social*, ambos de 1930. Essas categorias de análise se dividem em: as condições da situação (o verbal e o não-verbal); as condições do auditório (conhecimento compartilhado; estereótipos); a distância hierárquica entre os falantes; a orientação de classe – entonação (simetria ou distanciamento entre os falantes); a expressão ideológica (a escolha e a disposição das palavras: o que reflete; orientação axiológica – valores; a palavra tema; a palavra conteúdo; a palavra significação).

Arquitetônica é um dos conceitos mais complexos dentro de obra de Bakhtin. É também um conceito inacabado e está presente em várias das suas obras, tais como *Gêneros do Discurso* (1952/1953); *O Problema do Conteúdo do Material e da Forma na Criação Literária* (1924/ 1975); *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (PFA) [1920- 24] 2010; *Problemas da Poética de Dostoiévski* (PPD) (1929/1963) e *O Autor e o herói na Atividade Estética* (1992). Em termos teóricos da sua concepção, a Arquitetônica foi construída por Bakhtin nesse percurso histórico e, posteriormente, diluiu-se em suas obras. Salientamos que as duas últimas obras não serão objetos das nossas análises, pois o enfoque sobre Arquitetônica, por elas tratado, não se aplicam à nossa pesquisa uma vez que PPD tem como foco central o que Bakhtin chamou de romance polifônico, cujas personagens são, independentes, plenas e autônomas, aspectos que se coadunam às vozes plenas de outros heróis. Do mesmo modo, na obra *Autor e o herói na Atividade Estética*, Bakhtin tenta explicar o

ato de criação artística, no qual o autor produz a imagem espacial e corporal do herói como objeto de conhecimento e como uma totalidade de sentido.

Campos (2015) postula que Bakhtin inspirou-se em Immanuel Kant na construção do seu conceito de Arquitetônica. Nas palavras de Bakhtin: "[...] conheci muito cedo Kant, comecei muito cedo a ler a sua *Crítica da razão pura* [...] em alemão. Não em russo" (BAKHTIN, 2008, p. 40).

Percebe-se a influência do pensamento kantiano nos estudos de Bakhtin quanto à conceituação do termo Arquitetônica em sua teoria. Sob essa perspectiva, Bakhtin afirma que:

Bakhtin toma essa teoria kantiana como ponto de partida para a elaboração de seu projeto filosófico, sendo denominado como *Antropologia filosófica* por Todorov e *Arquitetônica da responsabilidade* por Clark e Holquist no final da década de 1980. [...] o conceito de arquitetura foi retomado de Kant, procurando recuperar suas aproximações e distanciamentos. (CAMPOS, 2015, p. 203).

Segundo Queiroz (2017), foi quando Bakhtin escreveu o seu primeiro ensaio *Arte e Responsabilidade* (AR), publicado em 1919 e inserido na obra *Estética da Criação Verbal* (originalmente publicada na Rússia em 1992), que ele usou pela primeira vez o termo Arquitetônica. Em *Arte e Responsabilidade*, o conceito de Arquitetônica ainda não aparece, mas Bakhtin faz suas primeiras reflexões sobre esse conceito. Bakhtin relacionou no ser a base desse conceito, trazendo a ética (vida) e a estética (arte e criação).

Nas palavras do autor: "Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade" (BAKHTIN, 2010, p. XXXIV). Nesse sentido, Queiroz (2017) advoga que:

[...] AR abre o projeto de um livro de filosofia moral nunca concluído e publicado, que incluiria este e outros dois textos do período: *Para uma filosofia do ato responsável* e *O autor e a personagem na atividade estética*. Bakhtin abre AR falando sobre o que seria a Arquitetônica mesmo sem usar essa expressão. (QUEIROZ, 2017, p. 628).

O conceito de Arquitetônica será amplamente abordado na obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (PFA). É nessa obra que Bakhtin pretende pensar filosoficamente a questão do agir humano, presente no grande mundo da vida e realiza, portanto, uma crítica de uma ciência afastada dele. Bakhtin pensa no ser humano em constante construção dialógica.

Como advoga Bakhtin (2010a), nenhuma palavra é inédita nem única. Antes, é

carregada de questões sociais, culturais, históricas, é colaborativa e dialógica. Para o autor, o homem só pode ser pensado na interação com o outro, a natureza da interação faz parte da constituição do sujeito e, portanto, a linguagem, que significa vida para Bakhtin, não pode ser ignorada.

Fazendo a correlação dessa concepção com a nossa pesquisa, temos a visão de mundo cultural, as histórias de vida dos nossos sujeitos, estudantes do sexto período do curso de uma Instituição de Ensino Superior (I.E.S.) da Região Metropolitana da cidade do Recife, assim como a docente de LI do mesmo curso, todos possuidores das suas próprias visões de mundo e permeados por questões axiológicas em suas vidas pessoais e profissionais.

Para fins da pesquisa em tela, a Arquitetônica bakhtiniana se constituirá das etapas que vão formar o "esqueleto" do *Gamification* como ferramenta de avaliação em Língua Inglesa, a partir do ambiente gamificado. *A priori*, serão elencados e relacionados conceitos embasados na Arquitetônica de Bakhtin, com intuito de construirmos uma arquitetura do *Gamification*, entendida aqui como ferramenta de avaliação em Língua Inglesa.

Salientamos a relevância da tecnologia digital em nossas análises, e acrescentamos que um de nossos objetivos é trazer inovações ao conceito tradicional de avaliação, fazendo com que a avaliação inovadora traga ao aluno um sentido mais concreto de aprendizagem e, conseqüentemente, nele produza senso de progresso. Assim, diz Bakhtin: "Eu sou um inovador obcecado... Os inovadores obcecados são muito raramente compreendidos" (BAKHTIN, 1946 - em defesa de sua dissertação sobre Rabelais).

Na obra *Para Uma Filosofia do Ato* (PFA), Bakhtin faz uma alusão ao mundo da tecnologia, cuja compreensão, para nossa pesquisa, é ponto imprescindível. Nesse sentido, nas palavras de Bakhtin:

[...] é como o mundo da tecnologia: ele conhece sua própria lei imanente, e se submete a essa lei em seu desenvolvimento impetuoso e irrefreável, apesar do fato de que há tempos fugiu da tarefa de compreender o propósito cultural desse desenvolvimento, e pode servir antes ao mal que ao bem. Assim, os instrumentos são perfeitos de acordo com sua lei interna, e, como conseqüência, eles se transformam, a partir do que era inicialmente um meio de defesa racional, numa força terrível, mortal e destrutiva. Tudo que é tecnológico, quando divorciado da unidade única da vida e entregue à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento, é assustador; pode

de tempos em tempos irromper nessa unidade única como uma força terrível e irresponsavelmente destrutiva. (BAKHTIN, 2010a, p. 25).

Nessa citação, Bakhtin retoma a ideia do ato cognitivo em contraposição ao mundo da tecnologia; o primeiro, individual e responsabilmente ativo do sujeito; já o segundo, explica o mundo, separando-o do mundo cognitivo, como se ele tivesse leis próprias e estivesse constantemente em renovação e em processo de mudança. Essa força seria, na concepção de Bakhtin, avassaladora, não consciente e acontece naturalmente. Portanto, é "irresponsavelmente destrutiva".

Fazendo uma ligação entre a fala de Bakhtin, sobre o mundo da tecnologia e a nossa pesquisa, pensamos no *Gamification* como uma nova perspectiva para o ensino e para a aprendizagem. Fizemos a nossa pesquisa usando plataformas e ferramentas *online*, porque entendemos que elas funcionam como sistemas integrados projetados para fornecer aos alunos e aos professores informações, ferramentas e recursos para facilitar e aprimorar a entrega e o gerenciamento de ambos os processos (ensino e aprendizagem).

Quando pensamos em tecnologia, não pensamos em algo a distância, ao contrário, entendemos que, para que haja uma relação dialógica, é necessário estimular os sentidos humanos, envolvendo os usuários em um ambiente que os rodeia perceptivamente e permita interação intuitiva e rica, seja com outros usuários ou apenas com seu conteúdo. Nos ambientes virtuais, os usuários podem ser auxiliados pelo aumento da motivação e do engajamento, através da gamificação da tarefa educacional. Essa interação rica que combina estimulação multimodal e gamificação da experiência da aprendizagem tem o potencial de atrair os alunos para a aprendizagem, fazendo com que eles experimentem novas formas de aprender e de ser avaliados a fim de melhorarem os seus resultados.

Na mesma obra, Bakhtin esclarece o conteúdo da visão estética, o que para nós é relevante, uma vez que, em nossa pesquisa, o conteúdo pode inserir-se tanto no ato estético, presente, em sua materialidade na própria LI, assim como na representação da vida vivida e nas artes literárias. Nessa perspectiva, Bakhtin postula que:

No conteúdo da visão estética nós não encontraremos o ato realmente realizado daquele que vê. O que não penetra no conteúdo da visão estética é a reflexão bilateral unitária do ato unitário que ilumina e atribui a uma responsabilidade única tanto o conteúdo quanto o ser-como-ação do ato. De dentro dessa visão, não há saída para a vida. Isso de modo algum é contraditado pelo fato de que alguém possa

tornar-se e tornar a própria vida um conteúdo da contemplação estética. O próprio ato-ação de tal visão não penetra no conteúdo; a visão estética não se transforma em uma confissão, e se isso ocorre, ela deixa de ser visão estética. E, de fato, existem obras que estão na fronteira da estética com a confissão (orientação moral no interior do Ser único). (BAKHTIN, 1993, p. 33).

O plano estético da vida opera sobre um determinado sistema de valores. Ao criar uma obra, em nosso caso, a Avaliação Gamificada, estamos criando, portanto, um novo sistema de valores carregado de posições axiológicas que permeiam a nossa existência, a nossa atividade profissional, os requisitos que devem ser cumpridos, no sentido de alcançar não apenas os conteúdos institucionalmente exigidos, mas também a aprendizagem do docente e o seu senso de progresso. Como postula Bakhtin em sua obra, não é a nossa existência que se transporta para a nossa obra, mas um determinado plano da nossa existência como autor-criador. Dessa forma, os postulados bakhtinianos, acerca da Arquitetônica, são perfeitamente aplicáveis ao nosso objeto de estudo - o *Gamification* na avaliação de LI no Ensino Superior. Para uma maior clareza dessa inter-relação, faremos uma ponte entre a obra o *Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária* (PCMF).

Sobre os critérios arquitetônicos que são pertinentes à aplicação em nosso *corpus*, relacionamos as categorias teóricas, presentes na Arquitetônica bakhtiniana, a saber: questões pertinentes ao *conteúdo*, ao *material* e à *forma organizacional*, analisados na obra PCMF. Para tanto, torna-se necessário descrever nosso objeto de pesquisa para que as inter-relações se tornem mais claras.

Kapp (2012) distingue entre dois tipos de *Gamification*, a saber: *Gamification* estrutural e *Gamification* de conteúdo, e também se refere ao uso de ambos na educação. Ao usar o *Gamification* estrutural, a estrutura é criada em torno do conteúdo (que permanece inalterado), enquanto o progresso do aluno é constantemente recompensado. Já o *Gamification* de conteúdo tem como objetivo alterar o conteúdo para se parecer mais com um jogo.

Aplicado ao nosso *corpus* teremos, enquanto conteúdo, o objeto estético (em termos bakhtinianos), ou seja, o conteúdo será composto dos assuntos da ementa da disciplina de LI, propostos pela instituição através de poemas e trechos de obras literárias em LI, igualmente aplicáveis a trechos da vida cotidiana, os quais serão fundamentais para a construção de uma estrutura gamificada para avaliações de LI,

diferenciada das avaliações “ditas tradicionais”⁷. Ademais, a ementa da disciplina propõe conteúdos gramaticais e a avaliação institucional segue nesta mesma linha.

Embora, segundo Kapp (2012), essas duas formas de *Gamification* possam ser combinadas, com bons resultados, para fins da nossa pesquisa, usaremos o *Gamification* estrutural, para motivar tanto os professores, no processo de ensino, quanto os alunos a serem avaliados em seus conhecimentos adquiridos durante o aprendizado da LI.

No que se refere ao problema do material, Bakhtin esclarece que o seu significado encontra-se no objeto estético, este por sua vez, contempla definições mais científicas, enquanto categoria de análise aplicada a conteúdos materiais. Para tornar mais claro o emprego da forma do material, traremos conceitos encontrados na obra *Questões de estilística no ensino de língua*, escrita entre 1942 e 1945. Nela, Bakhtin propõe ações inovadoras, demonstrando estar atento ao contexto escolar e à crise do ensino de línguas à sua época. No mesmo artigo, Bakhtin (2013) mostra preocupação em relação à motivação dos alunos. Quando avalia negativamente os manuais escolares, ele pontua que os exercícios dos manuais desorientam tanto os professores quanto os alunos. Ele então propõe a construção de novos caminhos metodológicos, a partir de teorias que enfrentam a língua viva, em uso. Ou seja, Bakhtin, enquanto professor e pesquisador tentava, em suas aulas, fazer articulações entre o que ele concebia sobre a dialogicidade da linguagem e a prática do ensino de gramática imposta pelo programa oficial.

[...] em um texto alheio, pronto, [...] os alunos entendiam bem, lembravam das regras e quase não erravam na pontuação. Porém, ao mesmo tempo, eles não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos de modo criativo. [...] não sabiam o seu valor. Seria preciso mostrar a sua importância para eles. Seria preciso fazer com que os alunos tomassem gosto por ela. (BAKHTIN, 2013a, p. 29).

A metodologia proposta por Bakhtin, quanto ao ensino de língua, é que leve em conta as relações dialógicas, especialmente a interação verbal, a língua viva, e a língua falada no discurso cotidiano. Nessa interação, estão envolvidos, portanto, o professor - avaliador, autor, e os alunos, coautores.

⁷ Por Avaliação Tradicional abraçamos o conceito de Luckesi (2011) que se refere a uma avaliação somativa, normalmente individual, que classifica o estudantes por seu desempenho através de uma nota escolar, [...] e cuja nota assume um caráter definitivo.

Sendo assim, na forma do material é possível relacionar conteúdos gramaticais às significações culturais, sejam elas cognitivas, éticas ou estéticas. A cultura, portanto, relaciona-se inexoravelmente com a palavra. Por conseguinte, ao pôr em prática a sua metodologia, para o ensino de línguas, Bakhtin acompanha o progresso dos seus alunos e observa se ela produz neles os efeitos desejados, entre eles, a autonomia do aluno enquanto autor.

Por sua vez, a forma na Avaliação Gamificada consistirá na escolha emotivo-volitiva do professor, enquanto autor-avaliador, do qual é esperada a arte de criar, processo de autoria enquanto ato responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, em nosso caso, usando o *Gamification* enquanto ferramenta avaliativa.

Acreditamos que o *Gamification* pode ser aplicado ao *design* de tarefas inovadoras relacionadas à avaliação, pois a inclusão de alguns aspectos do *Gamification*, aliados à tecnologia digital, podem ter um efeito positivo no desenvolvimento de sistemas inovadores de avaliação. Sendo assim, corroboramos com as ideias trazida por Rapti (2013) de que o *Gamification* compreende a mecânica do jogo, que constitui os processos básicos e regras que gamificam uma atividade, tais como pontos, desafios, tabelas de classificação, níveis, riscos, capitais virtuais e recompensas, que por sua vez levam à motivação da experiência, ou seja, dinâmica do jogo, como recompensas, conquistas, competição, *status*, autoexpressão e altruísmo.

Para a realização efetiva dessa ferramenta avaliativa, propomo-nos trazer a Arquitetônica do *Gamification*, enquanto ferramenta avaliativa respaldada nos postulados teóricos da arquitetura bakhtiniana, como algo inovador, uma vez que na literatura não há essa relação consolidada, o que poderá ser verificado no decorrer do nosso capítulo 3.

Em sua obra PCMF, Bakhtin faz uma série de críticas à estética material, pois, para ele, ela “[...] não se limita em suas pretensões apenas ao aspecto técnico da obra de arte, mas conduz a toda uma série de erros de princípio e a dificuldades insuperáveis” (BAKHTIN, 2002, p. 19). Em relação ao problema do material, especificamente à estética material, o teórico russo afirma que:

A forma, compreendida como forma do material somente na sua definição científica, matemática ou linguística, transforma-se de um certo modo na sua ordenação exterior, isenta de momento axiológico. O que permanece totalmente incompreensível é a tensão emocional e volitiva da forma, a sua capacidade inerente de exprimir uma relação

axiológica qualquer, do autor e do espectador, com algo além do material, pois a relação axiológica e volitiva, expressa pelo tamanho, ritmo, pela harmonia, pela simetria e por outros elementos formais - tem um caráter por demais tenso, por demais ativo para que se possa interpretá-lo como restrita ao material. (BAKHTIN, 2003, p. 19-20).

E, assim, o tratamento da forma isolada sai da vida e não revela o que realmente a obra quer dizer, já que não existe nada na produção e na recepção que não tenha um componente emotivo-volitivo e axiológico, pois nada é totalmente neutro. Logo, tudo que é lido ou vivido não é dissociado das emoções ou das vontades. O todo semântico tem a ver com o que é sentido e como isso impacta em todas as esferas, incluindo-nos nesse processo, pois tudo está ligado ao ato, visto que viver significa valorar, uma vez que não existem seres humanos sem valores. Todo sujeito entra no mundo valorado, segundo Bakhtin.

Em relação ao objeto estético, Bakhtin nos esclarece que há três tarefas para uma correta análise estética, a saber: a primeira tarefa é compreender o objeto estético, enquanto singularidade e estrutura artística; a segunda tarefa seria a abordagem da obra na perspectiva cognitiva e na compreensão de sua estrutura de forma independente do objeto estético; a terceira tarefa consiste na compreensão da obra exterior, material enquanto sua realização. (BAKHTIN, 2003).

Outro elemento relevante em suas discussões é a forma arquitetônica do objeto, a qual o teórico russo chama de individualização estética, que consiste na individualização de algum elemento do plano artístico, que pode ser um cenário, um objeto animado ou inanimado, um rosto e assim por diante. Além do objeto estético, Bakhtin traz, em PCMF, a diferença entre formas arquitetônicas e formas composicionais. Às primeiras, ele atribui os valores morais e físicos do homem estético, assim como as formas da natureza, aspectos da vida e diferentes tipos de acontecimentos sociais, históricos e culturais. Às segundas, Bakhtin explica que são responsáveis pela organização do material e têm um caráter teleológico, ou seja, relaciona um fato com sua causa final. (BAKHTIN, 2003).

No que tange ao problema do conteúdo, Bakhtin esclarece que: “O problema deste ou daquele domínio da cultura no seu conjunto, conhecimento, ética, arte - pode ser compreendido como o problema dos limites desse domínio” (BAKHTIN, 2003, p. 29). Assim, o teórico russo esclarece que o ponto de vista do criador relaciona-se com outros pontos de vista, ou seja, o autor-criador não cria nada sozinho, pois o sujeito

bakhtiniano é por natureza dialógico, a interação com o outro é ponto fundamental para os processos de comunicação.

As interações são, portanto, extremamente relevantes para nossa pesquisa, pois o aluno vai interagir com a avaliação no ambiente gamificado, ao mesmo tempo em que ele interage com o autor-criador dessa avaliação. Por conseguinte, é o autor-criador da avaliação, ou seja, o professor, que promove essa construção com todos os elementos axiológicos (BAKHTIN, 2013a). Em nosso caso, os conteúdos trazidos, enquanto proposta pedagógica da universidade, assim como as relações do coautor e do aluno - enquanto sujeito-ativo e aprendiz da LI; ressaltando aquilo que Bakhtin propõe em sua metodologia do ensino de Língua, pois, para o teórico, a linguagem ocupa uma posição ideológica muito maior do que metodológica. Dessa forma, Bakhtin destaca diferentes formas e tipos de interação verbal, assim como formas distintas de enunciações, o que ratifica o postulado bakhtiniano da relação aluno *versus* motivação, o que promove a sua autonomia enquanto aprendiz.

Salientamos a importância de compreendermos a visão bakhtiniana sobre o ato ético, uma vez que as relações do autor-criador com o seu objeto estético será aplicado ao nosso objeto de estudo Avaliação Gamificada. Assim, esclarece Bakhtin: “O ato ético refere-se de forma um pouco diferente à realidade preexistente do conhecimento e da visão estética.” (BAKHTIN, 2003, p. 32).

Bakhtin discorre em PCMF sobre o método da análise estética da forma, enquanto forma arquitetônica, relacionada à questão valorativa. Em primeira análise, o teórico remete à questão axiológica e, posteriormente, à questão composicional, ou seja, ele faz uma alusão ao conjunto de valores que levam o autor-criador a utilizar determinada forma composicional.

É interessante observar a preocupação de Bakhtin em explicar a diferença entre as duas visões quanto à questão da forma; de um lado, a visão formalista de forma, enquanto “técnica”; de outro, a sua visão, considerando a forma em um plano estritamente estético. Assim, “O autor-criador é um momento constitutivo da forma artística” (BAKHTIN, 2003, p. 58). Sendo assim, as relações axiológicas estão imbricadas ao conteúdo, este apreciado esteticamente.

Nas palavras de Bakhtin:

Assim, a forma é a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a

nossa presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com o conteúdo, e que são superados na sua materialidade por essa atividade, devem ser relacionados com a forma. (BAKHTIN, 2003, p. 59).

Finalmente, podemos observar que Bakhtin contempla as relações entre a forma e o conteúdo com o material. Ou seja, ao remeter à nossa pesquisa temos: como conteúdo - os assuntos da ementa da disciplina de LI proposta pela instituição, como material; os textos e os poemas em LI, nos quais foram inseridos e contextualizados os assuntos da citada ementa; e a forma, o modo como esses assuntos foram gamificados, através de os diferentes aplicativos e das plataformas digitais.

A partir do aporte teórico da Arquitetônica bakhtiniana, teremos o embasamento necessário para nossa Arquitetônica do *Gamification*, enquanto ferramenta de avaliação. Por fim, acreditamos que a presença dos postulados bakhtinianos presentes em PCMF - conteúdo, material e forma - assim como em todo o percurso teórico realizado neste capítulo, será imprescindível para atingirmos nossos objetivos de pesquisa, os quais culminarão em um aprendiz mais motivado, mais autônomo e com maior possibilidade de usar a LI na vida cotidiana.

3 AVALIAÇÃO: DO TRADICIONAL À INOVAÇÃO GAMIFICADA

“A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção muito mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com escolaridade obrigatória. Algum dia terá havido, na história da escola, consenso sobre a maneira de avaliar ou sobre os níveis de exigência?”

Philippe Perrenoud

Ao longo de nossas vidas, temos vivenciado diferentes formas de avaliação, as quais possuem distintas nomenclaturas consagradas, tais como: prova, teste, avaliação e exame, dentre outras. No decorrer deste capítulo, veremos que não apenas os termos variam, mas também as maneiras de avaliar. Taras (2005) define avaliação como: “[...] a coleta sistemática e a análise de informações para melhorar a aprendizagem do aluno” (TARAS, 2005, p. 466). Essa definição captura aquilo que acreditamos ser a tarefa essencial da avaliação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Se consideramos que o objetivo principal da avaliação é melhorar a aprendizagem do aluno, é mister que os docentes avaliem, também, a eficácia do seu ensino.

Para tanto, iniciaremos este capítulo com uma visão sobre o ato de avaliar, tendo por base teóricos como Caldeira (2000), que defende que a avaliação abrange tanto a teoria quanto a prática educativa. Assim como este teórico, traremos Bailey (1998), Nunan (1999), Perrenoud (2000), Brown (2001), Dias Sobrinho (2002), Esteban (2002), Haydt (2008), Santos (2008), Luckesi (2011), Hoffman (2014), Lapkoski (2008), Fogaça (2014), William (2014), Gómez (2015), Barton e Lee (2015), Maggioli e Farrel (2016) e Santos (2016) que abordam aspectos, relevantes, para a nossa pesquisa.

3.1 O ato de avaliar

De acordo com Dias Sobrinho (2002), avaliação é uma palavra pluri-referencial, complexa, polissêmica e tem, além de muitas, heterogêneas referências. De um modo mais geral, avaliação é definida como o ato de avaliar, de reconhecer o

valor, de apreciar. No ambiente escolar, a avaliação, geralmente feita através de “provas escritas”, diz respeito ao processo de medir o que o aluno “aprendeu” e se ele aprendeu, ou seja, se houve alguma mudança em seu comportamento, após ser testado.

Entendemos que a avaliação não é uma atividade neutra. O ato de avaliar, o ensino-aprendizagem, tem por trás de si questões políticas, ideológicas; serve a um conceito ou projeto teórico e, na escola, realiza-se de acordo com objetivos institucionais que refletem valores e normas sociais, podendo servir para a manutenção ou para a transformação social. Como atesta Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Avaliar, seja de que modo for, e para qual finalidade, implica questões relacionadas à natureza do conhecimento e como tal conhecimento pode ser acessado; ou seja, implica visões do que é ensinar e aprender, os objetivos educacionais e implica, também, pensar critérios de avaliação.

Segundo Linn e Miller (2005), a avaliação é usada pelos professores para coletar informações sobre o progresso da aprendizagem dos alunos sistematicamente. Para os autores, a avaliação também influenciará os professores em seu método e em sua atividade de ensino.

O desempenho dos alunos pode ser avaliado de várias maneiras, como por exemplo, tarefas de casa, projetos, redações e artigos tradicionais, além de testes escritos, autoavaliações de alunos, observações dos professores e desempenho de tarefas autênticas. A avaliação não é, portanto, exclusividade do ambiente escolar, nos seus diferentes níveis, incluindo o ensino superior. Dessa forma, julgar, comparar e avaliar fazem parte da nossa vida cotidiana, “[...] seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66).

Nos mais diversos momentos das nossas vidas, e com os mais variados fins, em todo tempo, estamos fazendo algum tipo de avaliação. Quando fazemos uma retrospectiva dos nossos atos, por exemplo, procuramos refletir como algo que

fizemos poderia ter sido diferente, observamos o que deu e o que não deu certo e quais as consequências que tais atos têm ou tiveram sobre nossas vidas. Igualmente, avaliamos ações que estão acontecendo agora e o fazemos tecendo considerações sobre nossos objetivos, sobre aquilo que desejamos alcançar. Antecipamos problemas, projetamos soluções e, muitas vezes, reavaliamos e redirecionamos o percurso traçado inicialmente, a fim de obtermos melhores resultados. Também avaliamos ao planejarmos ações futuras e as suas consequências a curto, médio e a longo prazo. Como afirma Fogaça “Avaliar é uma forma de romper com o ‘piloto automático de nossas ações, de buscar novas formas de fazer mais ou de fazer melhor” (FOGAÇA, 2014, p.10).

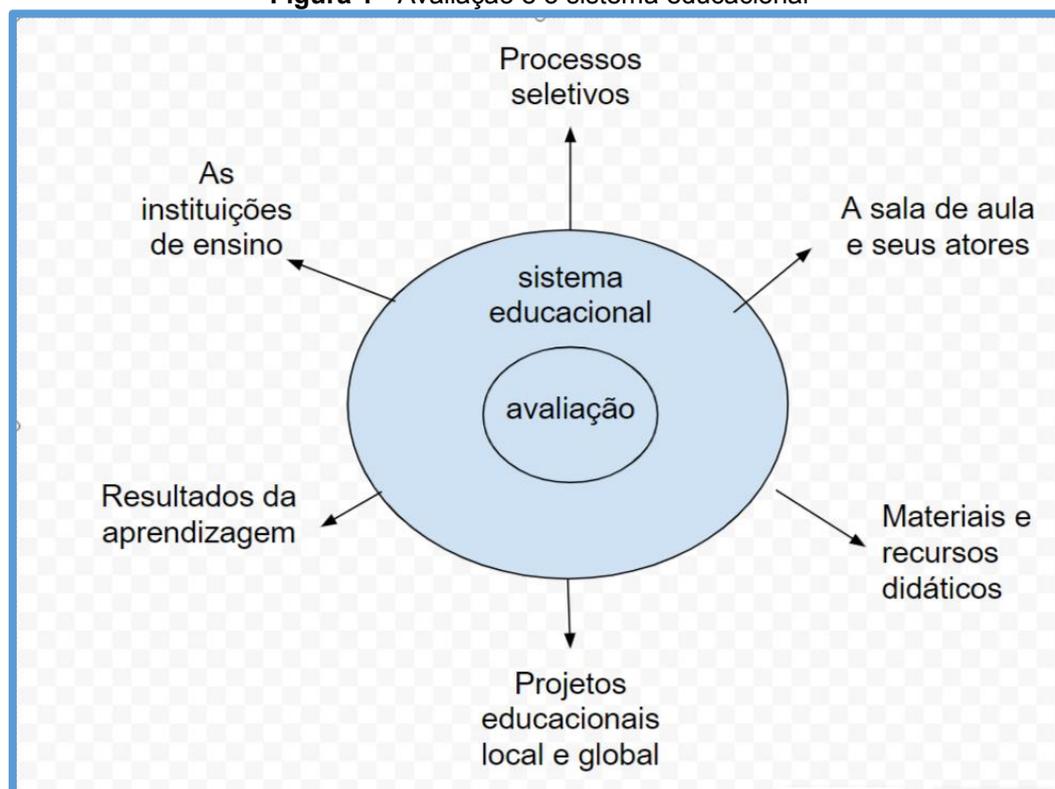
Fogaça (2014) sugere que as fábulas, por exemplo, por diversas vezes trazem a ideia de uma avaliação equivocada. Em *A Raposa e as Uvas*, atribuída a Esopo, parece ter havido a avaliação de uma tarefa, no momento em que ela ocorria, dando-se conta de que talvez não se tenha percebido bem suas possibilidades e limitações, optando, então, por não valorizar algo que se desejava muito. Colocando-nos no lugar da raposa, podemos pensar que as uvas representam algo que queremos muito, ou seja, um objetivo que tentamos alcançar, empregando as nossas forças. Dependendo das circunstâncias, é possível que desenvolvamos outras habilidades, a fim de obtermos sucesso. No entanto, alguns dos nossos saltos não evitarão o fracasso.

Temos, também, o apólogo *O Carvalho e o Junco*, o qual parece tratar, novamente, de um erro de avaliação, talvez em relação a possibilidades futuras, uma vez que o carvalho pensava estar preparado para enfrentar qualquer tipo de mudança climática, mas não estava. Finalmente, em *Um Apólogo*, observamos a história de *uma agulha e de um novelo de linha*, texto de Machado de Assis, no qual há uma avaliação de algo que já aconteceu e, talvez, do que poderia ter sido diferente (FOGAÇA, 2014).

Dessa forma, na fábula e nos apólogos, temos, em comum, o fato de envolverem diferentes tipos de avaliação e os julgamentos enganosos que seus personagens fazem em situações particulares. Inferimos, portanto, que o mesmo ocorre no processo educacional. Afinal, pensar em avaliação é pensar globalmente em performance, em resultados alcançados ou não, além do que precisa ser mudado no processo avaliativo, a fim de se obter melhores resultados na aprendizagem, maior interesse, mais motivação, mais engajamento, senso de progresso e também mais satisfação pessoal, por parte dos aprendizes.

Avaliação abrange, portanto, o sistema educacional como um todo, em seus diversos níveis, tais como a sala de aula, seus atores e seus resultados da aprendizagem; assim como os testes em suas diversas modalidades e tipos; as instituições de ensino; os processos seletivos e os projetos educacionais de âmbito local ou global (FOGAÇA, 2014), como se segue.

Figura 1 - Avaliação e o sistema educacional



Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Mulik e Retorta (2014, p. 13).

Assim sendo, é necessário planejar ações que possam trazer melhores resultados na aprendizagem, maior interesse por parte dos alunos, maior satisfação pessoal e senso de progresso. Bailey (1998) sugere que avaliação é um conceito mais amplo e que envolve um número considerável de métodos, através dos quais podem-se coletar informações sobre o aprendizado do aluno em vários contextos e, admite a forma tradicional ou a alternativa. De acordo com Belloni *et al.* (2001), referendado por Freitas, Costa e Miranda (2014), a avaliação pode ser formal e informal:

Numa visão lato senso a avaliação pode ser classificada como avaliação informal e como avaliação formal, sendo a informal uma expressão da ação trivial e instintiva do ser humano, e a formal uma ação sistemática na busca da compreensão do processo de

desenvolvimento de atividades, fatos e conhecimentos previamente estabelecido. (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014, p. 85).

Em nosso entendimento, a avaliação constitui um aspecto crítico do processo de ensino e de aprendizagem. Desde a educação infantil até o ensino superior (graduação ou pós-graduação), de algum modo, avalia-se até que ponto os alunos estão apreendendo os conteúdos propostos.

Com o objetivo de alcançar uma melhor compreensão da avaliação em educação no século XXI, é mister que conheçamos o seu percurso histórico, desde a antiguidade aos dias atuais. Sendo assim, faremos um percurso a partir de uma compreensão histórico-epistemológica do ato de avaliar na história da humanidade.

Em seguida, trataremos de questões relacionadas à avaliação no seu sentido mais amplo, que nos levarão a uma compreensão mais profunda das diferentes formas de práticas avaliativas, que incluirão, entre outros, a avaliação tecnicista e os testes de Q.I., como também, a necessidade de repensar o modo de avaliar no século XXI, a partir das novas práticas de letramentos em tempos de globalização e da escrita digital.

3.2 Compreensão histórico-epistemológica do ato de avaliar

Dias Sobrinho (2002) discorre sobre a história da avaliação e nos mostra como ela tem atravessado a humanidade, há bastante tempo, por exemplo, desde a época de Cristo, quando pessoas eram selecionadas para desempenhar determinadas funções no serviço público ateniense. Segundo Luckesi (2011), o termo avaliar tem origem no latim e provém da composição *a + valere*, que quer dizer “dar valor a”. Assim, temos:

O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação. O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado

padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 1998, p. 71-80).

Ratificamos que a palavra avaliação significa atribuir um valor ou uma qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação como explicitado. No entanto, a questão não se encerra na configuração do valor atribuído ao objeto em questão, mas possui uma conseqüente decisão de ação. Para o autor, o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios.

Há controvérsias sobre quando surgiu a primeira avaliação. Luckesi (2011) postula que os exames foram utilizados, primeiramente, a cerca de três mil anos antes da era cristã, com o objetivo de selecionar soldados para o exército. Santos (2008) postula que a avaliação vem dos anos 1200 a.C., na China, e não tinha nenhuma finalidade educativa, mas sim de definir classes sociais. Para Esteban (2002), referendado por Santos (2008) verificamos:

O primeiro vestígio sobre o exame avaliativo foi encontrado na sociedade chinesa nos anos de 1.200 a.C, onde não aparece como instrumento educativo, mas sim como forma de controle e manutenção social. Neste período, o exame tinha um papel mediador entre os sujeitos do sexo masculino e o serviço público. Aqui, possuía a incumbência de “selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. (ESTEBAN, 2002, p. 30).

Segundo Costa *et al.* (2011), foi no século XVII que a avaliação adentrou nos muros da escola. Para Burt (1936), a primeira indicação clara de que exames escritos foram utilizados para fins de admissão e de graduação foi em 1702. Os exames, dessa época, eram quase exclusivamente compostos por questões dissertativas, enfatizando a memorização do conteúdo.

Nessa conjuntura, Costa *et al.* (2011) nos esclarecem que a ideia referente ao “espaço de aprendizagem”, de forma explícita e não apenas de verificação, já era considerada até então. Santos (2008), por seu turno, postula que é no século XVII que ocorre a institucionalização dos exames em duas vertentes, e, nesse mesmo panorama, Comenius e La Salle, em termos temporais, elucidam a instalação da pedagogia do exame no século XIX.

[...] no século XVII surgem duas correntes para a institucionalização do exame: uma vem de Comenius que defende o exame como um espaço de aprendizagem e não de verificação da aprendizagem; se o aluno não aprendeu é necessário refletir sobre o método utilizado em função de promover a aprendizagem do mesmo. O exame para Comenius funciona como um aliado precioso em relação à prática docente. Em contraponto, La Salle defende o exame como supervisão permanente – aspecto de vigilância contínua – centra-se no aluno e no exame aspectos que deveriam ser direcionados para a prática pedagógica, ou melhor, professor/aluno. (SANTOS, 2008, p. 2).

Comparando os dois exemplos supracitados, percebemos que as questões exame como promotor da aprendizagem x exame como vigilância contínua, são dois aspectos ainda vigentes nas inúmeras questões e questionamentos referentes à avaliação.

Luckesi (2011) nos lembra que a história da avaliação da aprendizagem é bem mais recente que a história dos exames escolares, os quais vêm de longa data. Estes últimos nasceram e tiveram sua sistematização no decurso dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergente modernidade. Já a avaliação da aprendizagem só começou a ser entendida e mencionada a partir dos anos 1930. O termo *avaliação da aprendizagem* foi cunhado por Ralph Tyler e referia-se a como os educadores deveriam cuidar da aprendizagem dos seus alunos. A sua preocupação advinha do fato de que, em um universo de cem (100) crianças que ingressavam na escola, apenas 30% eram aprovadas, o que para ele significava claramente que 70% das crianças não haviam, de fato, alcançado o sucesso, o que significava que eles não haviam processado a aprendizagem.

Por considerar excessiva essa perda de alunos, Ralph Tyler, como atesta Luckesi (2011), propôs, então, o uso de uma prática pedagógica "que fosse eficiente". E, assim, ele estabeleceu o chamado "ensino por objetivos", cuja ideia consistia naquilo que o aluno deveria aprender, uma vez que ele teria de ser estabelecido precisa e claramente, e caberia ao educador fazer com que o aluno aprendesse. Para obter bons resultados, o educador propôs um sistema de ensino demonstrado na figura abaixo:

Figura 2 - O ensino por objetivos de Ralph Tyler



Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Luckesi (2011, p. 28).

Apesar de o sucesso do modelo supracitado parecer muito óbvio, essa proposta não fez sucesso, nos meios educacionais, desde que foi concebida, porque os educadores, por estarem inseridos em um mundo de crenças autoritárias e compulsivas, em relação à prática educativa, além de não conseguirem facilmente enxergar o que Tyler via, também não colocaram efetivamente em prática o que o referido teórico propunha (LUCKESI, 2011).

Na história da avaliação do mundo ocidental, observa-se que, por um longo período, havia um sem número de "verdades" enraizadas na ciência da avaliação educacional, na tentativa de dar a elas e aos seus resultados uma razão mais eficiente, para sua existência além do simples hábito de testar para rotular. Sobre

rotular, tomemos como exemplo os testes de QI, seus objetivos iniciais e o seu impacto na vida de alunos e de professores.

Segundo Pasquali (2007), os testes de Q.I., testes de aptidão, testes de atitude e similares, a fim de classificar os educandos de algum modo, começam a ganhar popularidade. Em 1912, Wilhelm Stern propôs o termo “QI”, que significa quociente intelectual, e designa o resultado de um teste psicométrico, para medir a eficiência mental em alusão ao nível mental de cada um. Também foi Stern quem adotou as palavras “idade mental” e “idade cronológica”.

Durante o início dos anos 1900, o governo francês pediu a Binet para ajudar a decidir quais estudantes tinham maior probabilidade de ter dificuldades na escola. O governo havia aprovado leis, exigindo que todas as crianças francesas frequentassem a escola, por isso era importante encontrar uma maneira de identificar as crianças que precisariam de assistência especializada. Pasquali (2007) postulam que Binet e seu colega, Theodore Simon, começaram a desenvolver perguntas focadas em áreas não explicitamente ensinadas nas escolas, como atenção, memória e habilidades para resolver problemas. Usando essas perguntas, Binet determinou quais serviam como os melhores prenunciadores de sucesso escolar.

Ele rapidamente percebeu que algumas crianças eram capazes de responder a perguntas mais avançadas do que as crianças mais velhas, geralmente, eram capazes de responder e vice-versa. Com base nessa observação, Binet sugeriu o conceito de idade mental ou uma medida de inteligência, baseada nas habilidades médias de crianças de uma determinada faixa etária.

Esse primeiro teste de inteligência, referido hoje como Escala Binet-Simon, tornou-se a base para os testes de inteligência ainda em uso hoje. No entanto, o próprio Binet não acreditava que seus instrumentos psicométricos pudessem ser usados para medir um nível único, permanente e inato de inteligência.

Binet enfatizou as limitações do teste, sugerindo que a inteligência é um conceito muito amplo para ser quantificado com um único número. Em vez disso, ele insistiu que a inteligência é influenciada por vários fatores, que muda com o tempo e que só pode ser comparada a crianças com antecedentes semelhantes.

Quando a Escala Binet-Simon foi trazida para os Estados Unidos, gerou um interesse considerável. O psicólogo da Universidade de Stanford, Lewis Terman, fez o teste original de Binet e padronizou-o usando uma amostra de participantes americanos. Este teste adaptado, publicado pela primeira vez em 1916, foi chamado

de Stanford-Binet Intelligence Scale e logo se tornou o teste de inteligência padrão usado nos EUA.

No mesmo ano um refinamento da escala Binet-Simon, foi publicado em 1916 por Lewis M. Terman da Universidade de Stanford, que incorporou a idéia de Stern, e utilizou a medida de QI no teste, sendo esse teste conhecido como Stanford-Binet *Intelligence Scale*, sendo a base para os testes modernos de inteligência, chamados popularmente de testes de QI. (BECKER, 2003, p. 2, tradução nossa).

O teste de inteligência de Stanford-Binet usou um único número, conhecido como Quociente de inteligência (ou Q.I.), para representar a pontuação de um indivíduo. O aparecimento dos testes de Q.I. disseminou a ideia de que o aluno seria melhor compreendido por sua inteligência, e a cada um se daria mais ou menos atenção de acordo com a sua pontuação no teste de Q.I, ou seja ao menos inteligentes seria dispensada uma atenção diferenciada. Entretanto, não foi esse o efeito dos referidos testes. Segundo o pensamento de Becker (2003), a despeito das várias definições para a inteligência, Binet sugeria que quando o aluno apresentasse resultados considerados ruins na escala de inteligência, isso poderia evidenciar uma necessidade de maior intervenção dos professores, para facilitar a aprendizagem desse mesmo aluno.

Havia, na verdade, uma tentativa matemática de justificar as maiores notas pelos alunos mais inteligentes, ou seja, os pontuados com coeficientes mais altos nos testes de inteligência. E, assim, aos “mais inteligentes” eram reservadas atenções diferenciadas por parte dos docentes e das instituições, em contraste com a proposta e os objetivos originais dos testes de Q.I.

McArthur (1987) nos mostra que, historicamente, profissionais e pesquisadores raramente concordavam sobre como os testes deveriam ser projetados. Apenas interpretava-se o que era considerado “certo” ou “errado”, sem se levar em conta qualquer outro aspecto para analisar as respostas dadas pelo sujeito avaliado. No cenário atual, não parece ter havido grandes mudanças.

As inovações incorporadas na prática avaliativa têm sido lentas. Hoje, em pleno século XXI, a medição, nota ou conceito, ainda é solicitada, mas aumentam os questionamentos sobre as maneiras de avaliar, os tipos de avaliação e a eficácia das avaliações de um modo geral, em qualquer ambiente educativo.

Ainda que os exames classificatórios e a Avaliação Tradicional sejam as formas mais comuns de “medir o aprendizado” dos alunos, em várias instâncias, as

discussões em torno do assunto são uma constante em diferentes formas de avaliação experimentadas. Como exemplo, temos, a avaliação formativa; a avaliação por meio de projetos; os portfólios; as avaliações digitais, nas suas mais diversas formas; a avaliação de habilidades e competências; avaliação oral e, até mesmo, as avaliações colaborativas.

Haydt (2008) advoga que a avaliação pode ter como objetivo classificar, discriminar, selecionar e excluir. Esses objetivos, normalmente, fazem parte da função somativa da avaliação. Pode também ser processual e fornecer *feedback* constante, para que haja melhora no ensino-aprendizagem. Esses são atributos da avaliação formativa.

Na educação dos alunos mais jovens, os exames começaram a prevalecer, à medida em que os livros didáticos da escola secundária eram formulados em diferentes séries. Bower (1975) nos mostra como as novas sequências de livros didáticos permitiram a implementação de notas mais precisas, nas escolas de várias partes da Europa. Novas etapas foram adicionadas, a fim de que fossem implementados alguns princípios de progressão regular, através das notas dos alunos durante o período de um ano. O autor também nos mostra que a avaliação no formato que conhecemos hoje, em forma de exames, provas e testes, foi instituída por colégios católicos da Ordem Jesuíta e em colégios protestantes, a partir do século XVI.

Os jesuítas adotaram o sistema avaliativo supramencionado, por considerarem eficiente o seu conceito de conjunto de conhecimentos sistematicamente ordenados. A ideia rapidamente se espalhou pela Europa, e os exames passaram a ser vistos como a melhor maneira de concentrar os esforços acadêmicos dos alunos e estabelecer critérios. Segundo Luckesi (2011, p. 16):

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (LUCKESI, 2011, p. 16).

Segundo McArthur (1987), a abordagem tradicional da avaliação formal foi desenvolvida para realizar apenas duas tarefas: fornecer classificação dos estudantes ou selecionar proporções relativamente pequenas de estudantes para tratamento especial. Para essas tarefas, a avaliação formal foi eficaz, naquilo em que ela se

propôs inicialmente, mas é cada vez mais inadequada, quando se trata de um espectro mais amplo de questões em que a medição educacional agora tratada.

A abordagem tradicional da avaliação foi desenvolvida, com o intuito de cumprir apenas duas tarefas: fornecer a classificação dos alunos ou selecionar proporções relativamente pequenas de estudantes para tratamento especial (MCARTHUR, 1987). Embora tenham sido enxergadas inicialmente como eficazes, na prática avaliativa atual, essas tarefas são cada vez mais vistas como inadequadas, no que concerne ao entendimento mais amplo de questões sobre avaliação.

No que diz respeito ao Brasil, o caráter classificatório da avaliação perpassou quase todo o século XX, havendo, nas últimas décadas do referido século, um movimento em direção a um caráter mais democratizador da avaliação. Desse modo, são dadas, ao professor, mais chances de usar a avaliação como aliada do processo educativo, e não mais como forma de poder sobre o educando (COSTA *et al.*, 2011).

Segundo Luckesi (2003), a avaliação tecnicista surgirá na segunda metade do século XX. Como bem diz o nome, técnicas específicas eram o principal componente desse tipo de avaliação, que desencoraja a comunicação ou qualquer tipo de relação afetiva entre alunos e professores. Aos professores compete a administração e a transmissão da matéria “[...] contando com técnicas e conteúdos previamente estipulados e na ordem em que deveriam ser ensinados” (LUCKESI, 2003, p. 62). Aos alunos caberia apenas a recepção, apreensão e a fixação do conteúdo:

A abordagem tecnicista concebia a escola como modeladora de comportamentos. A comunicação professor-aluno, exclusivamente técnica, visava garantir a eficácia na transmissão dos conteúdos. Assim, debates, reflexões e discussões não eram incentivados, bem como qualquer relacionamento entre docente e discente. Era a técnica se sobrepondo à afetividade. (LUCKESI, 2003, p. 62).

Desse modo, o relacionamento aluno- professor era exclusivamente de ordem técnica, a fim de garantir a imparcialidade das avaliações. É a partir dessa supervalorização dos meios, que surgiram os planejamentos elaborados por técnicos da educação, e que deveriam ser seguidos pelos professores. Os técnicos, como a maioria dos autores de livros didáticos, estavam longe da sala de aula, e tal distanciamento buscava encontrar, na educação, uma maneira de avaliar a aprendizagem objetivamente, como se fosse possível medir tudo estabelecendo um padrão. Dentre os pesquisadores da avaliação da contemporaneidade, Luckesi (2011) conceitua e diferencia a avaliação da verificação. Para o autor:

O termo verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”. Contudo o conceito *verificação* emerge das determinações da conduta de ,intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...”. [...] A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração. [...]. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação. [...] a verificação é uma ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011, p. 52-53).

Percebe-se, portanto, o que é , na verdade, praticado nas instituições de ensino é a verificação, muito mais que a avaliação. Isso implica em classificação, rotulação, e, não raro, na exclusão dos educandos. Isso porque, medem-se acertos e erros e não avalia-se, de fato, o que foi aprendido. Despreza-se, entre outras coisas, na não avaliação da aprendizagem, a relação aluno-professor que deveria ser de mentoria, de *feedback* e acompanhamento na construção do conhecimento e da aprendizagem, e não em uma quase volta ao modelo tecnicista que tinha a proposta de medir o conhecimento.

Mesmo as mais simples mudanças, relacionadas à avaliação, acontecem lentamente. Por gerações, as discussões sobre a eficácia e a melhoria, nos processos avaliativos, ainda parecem lutar contra a tradição e a inércia. Ainda que existam ideias e ferramentas inovadoras a respeito do ato de avaliar. Parece-nos, no entanto, que a Avaliação Tradicional e Somativa, que supostamente mede o conhecimento do aluno, é o caminho mais comumente tomado pela maioria das comunidades acadêmicas no mundo todo. Dias Sobrinho (2002) questiona sobre essa medição do conhecimento:

O que é mensurável no conhecimento? Se conhecimento científico não é propriamente uma coisa dada pronta, porém mais propriamente uma construção do sujeito, um processo dinâmico carregado de valores e de possibilidades de transformação, então ele não é inteiramente mensurável. São passíveis de notações numéricas e medida apenas informações e saberes destacados de um processo global. Ora, os instrumentos para medir as informações, além de deturparem as noções de conhecimento e de aprendizagem como construção dos sujeitos, acabam reforçando a mera transmissão como um valor pedagógico absoluto, porque priorizam ou até mesmo absolutizam a relação unilateral e informacional em detrimento ou

mesmo anulação da relação comunicacional. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.19).

A nossa experiência nos mostra que professores raramente professores são ensinados a elaborar avaliações. Avaliar é acreditar que se pode medir o conhecimento do aluno, baseando-se apenas em partes escolhidas de informações transmitidas pelo professor, é a prática mais comum na educação. As contradições dessa postura encontram-se, por exemplo, quando docentes de variadas áreas são requisitados a elaborar avaliações, escritas e orais - essa última mais comum no universo de institutos de línguas – para grupos de alunos que não ensinam e, portanto, desconhecem o perfil dos educandos. Consequentemente, deixa-se de levar em conta, na avaliação desses alunos, aspectos importantes, tais como: as suas competências e habilidades, os seus estilos de aprendizagem, o seu ritmo de aprendizagem, aspectos que, no nosso entendimento, são relevantes e devem ser levados em conta nos processos avaliativos educacionais.

Em se tratando do contexto brasileiro, foi somente em 1996, portanto, não há muito tempo, que o termo avaliação foi introduzido nacionalmente no contexto da legislação educacional brasileira, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Até então, a lei de 1972 ainda usava o termo "aferição do aproveitamento escolar", e, a anterior, de 1961, trabalhava com o conceito de "sistema de exames". Todas as outras leis anteriores delimitavam as modalidades e as práticas dos exames, e não de avaliação (LUCKESI, 2011, p. 211).

Em uma breve revisão de literatura sobre avaliação, trazemos Gómez (2015), que toma por base os estudos de Boud (1991), e afirma que um aluno pode escapar dos efeitos de uma má qualidade de ensino, mas dificilmente escapará das consequências de uma forma perversa ou equivocada de conceber a avaliação e desenvolver os exames e a atribuição de notas: "A avaliação constitui o verdadeiro e definitivo programa, pois indica o que realmente conta na vida escolar." (GÓMEZ, 2015, p. 131).

Hoffmann (2014) advoga que a finalidade primeira da avaliação é sempre promover a melhoria da realidade educacional e não a descrever ou classificá-la. Segundo a autora:

[...] estudos avaliativos destinam-se a construir o futuro e não a descrever ou explicar o presente: o que se deve fazer para auxiliar o aluno na sua aprendizagem? Que programas ou projetos serão desenvolvidos para resolver os problemas observados em

determinada região, escolas, universidades? (HOFFMANN, 2014, p. 33).

A mesma autora chama atenção para as posturas conservadoras e resistentes à discussão sobre as práticas tradicionais no ensino superior. Segundo a autora, na prática avaliativa observa-se que, na educação superior, os cursos assumem características seriamente reprodutivistas, de modelos que vêm sendo seguidos pelos professores, desde o magistério, nas escolas e continuam na educação superior, incluindo a formação de professores (HOFFMANN, 2014).

Gómez (2015) também atesta que a avaliação da aprendizagem é uma parte decisiva, da mudança necessária, na escola contemporânea. Decisiva não no sentido de fina, mas, cremos, no sentido de urgente. Ainda segundo o autor, mesmo que a avaliação deva ser congruente, com a definição dos objetivos do currículo, interessamos saber, por meio dos processos de avaliação, se os alunos estão construindo competências e qualidades humanas, que lhes permitam estar em uma posição mais autônoma e relevante em sua vida. A autonomia será um dos aspectos abordados no capítulo sobre Avaliação Gamificada, que provê os alunos com *feedback* imediato e senso de progresso, dando-lhes a chance de só ir adiante quando estiver seguro para passar à etapa seguinte até que, finalmente, tenha alcançado seus objetivos, ainda continuamos a caminhar lentamente, mesmo que existam vários termos para se falar de avaliação, sejam eles: sistema de avaliação, "instrumentos de avaliação", "práticas de avaliação", etc., todos têm como base: a aprendizagem retroativa (aquilo que se "aprendeu no passado"), a classificação, a seletividade e a prática pedagógica autoritária, e, portanto, não dialógica. "Ainda estamos engatinhando na compreensão e na mudança desses conceitos", atesta Luckesi (2011, p. 211).

No próximo tópico, discutiremos sobre os tipos de avaliação que consideramos mais relevantes para a nossa pesquisa. Conceituaremos, ainda, as avaliações diagnóstica, somativa e formativa, além de refletirmos sobre a avaliação, a partir de um olhar sobre os efeitos retroativos (*washback effect*) dos testes de sala de aula, a fim de compreendermos melhor como esses instrumentos causam impacto nos envolvidos no processo avaliativo.

Para os propósitos desta pesquisa, deteremo-nos, principalmente, nas avaliações somativa e formativa, uma vez que nos dedicaremos a trazer inovações para um momento formal da avaliação, através do *Gamification*. Para tanto, o nosso aporte teórico terá suas bases na avaliação formativa de Philippe Perrenoud (2000),

na avaliação “da” e “para” a aprendizagem, proposta por Cipriano Carlos Luckesi (2011) e na a avaliação mediadora, defendida por Jussara Maria Lerch Hoffmann (2014), a fim de pensarmos alternativas e melhorias, para os processos avaliativos na construção de uma prática inovadora. Finalmente, trataremos da avaliação em LI, no ensino superior no contexto brasileiro, incluindo a avaliação oral, e traremos as primeiras palavras sobre a Avaliação Gamificada.

3.3 Tipos de Avaliação

Os tipos de avaliação são variados e recebem diferentes nomes também. De acordo com Santos (2005) os três tipos de avaliação mais conhecidos são: A avaliação diagnóstica, avaliação somativa e avaliação formativa. A tabela abaixo mostra, resumidamente, o conceito dessas avaliações, seus objetivos, do que se compõem e suas aplicabilidades.

Quadro 1 – Tipos de avaliação

Diagnóstica:	<p>“É a avaliação que ajuda a detectar o que cada aluno aprendeu, ao longo dos períodos anteriores, especificando sua bagagem cognitiva, para auxiliar o professor a determinar quais conhecimentos e habilidades devem ser retomados antes de serem introduzidos os novos conteúdos previstos nos planos de ensino e de aula. [...] identificar as prováveis causas das dificuldades do aprendizado; também pode ser entendida como sondagem feita pelo professor para saber se o aluno apresenta pré-requisitos indispensáveis, em termos de conhecimentos e habilidades, para as diferentes experiências de aprendizagem propostas nos planos” (SANTOS, 2005, p.24).</p> <p>Geralmente, esta avaliação é aplicada no início do processo de aprendizagem, e objetiva auxiliar o professor a fazer uma sondagem sobre a aprendizagem ou não do aluno, para retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações, suprimindo as necessidades do alunado e atingindo os objetivos propostos.</p>
Somativa:	<p>Esse tipo de avaliação é utilizado: “[...] com o propósito de atribuir uma nota ou um conceito para fins de promoção e tem função classificatória [...]. Objetiva julgar e classificar o aluno segundo seu aproveitamento, ao final de uma unidade, semestre, série ou curso” (SANTOS, 2005, p.23). Atribui notas e conceitos para o aluno ser promovido, ou não, de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre. O aluno é promovido de acordo com o aproveitamento alcançado nos componentes curriculares estudados.</p>
Avaliação Formativa	<p>“Tem o propósito fundamental de verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma</p>

de conhecimentos, habilidades e atitudes [...], permitindo alterações ao longo do curso [...], função do controle da qualidade do trabalho escolar” (SANTOS, 2005, p. 23). Também conhecida como avaliação processual ou continuada, trata-se de uma avaliação frequentemente centrada em pequenos segmentos de matéria estudada. Uma das suas características é o *feedback* contínuo e a coparticipação do aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Santos (2005, p. 23-24).

Figura 3 - Tipos de Avaliação

The infographic is divided into three main sections. The top left section, titled 'TIPOS DE AVALIAÇÃO', features an image of stacked books and the word 'AVALIAÇÃO'. The top right section, titled 'AVALIAÇÃO SOMATIVA', includes a photograph of students in a classroom and text describing its function as classification. The bottom section, titled 'Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem', features an image of a head with gears and a ladder, and text explaining its purpose in understanding student needs and listing three components: (a) diagnóstico, (b) feedback (diagnóstico), and (c) aprendizagem corretiva.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO SOMATIVA

Tem por função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino, classificando os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos (CERQUEIRA, 2008 Código do texto: T1121766).

Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem

Tem o objetivo de conhecer as necessidades, perfis e conhecimentos prévios dos estudantes. Avalia as forças, fraquezas, conhecimentos, competências e habilidades dos alunos antes de serem instruídos. Lee (2015) sugere três componentes para a ADA :

- (a) diagnóstico,
- (b) feedback (diagnóstico),
- (c) aprendizagem corretiva

Avaliação Formativa

É realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos. A avaliação formativa visa, basicamente, avaliar se o aluno domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de prosseguir para uma outra etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão. É através da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é orientadora, porque orienta o estudo do aluno ao trabalho do professor. É motivadora porque evita as tensões causadas pelas avaliações (CERQUEIRA, 2008 Código do texto: T1121766)

Fonte: A pesquisadora

3.3.1 A Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem (ADA)

Para fins desse estudo, assumimos que trabalharemos com o termo Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem (ADA). Como visto na figura 3, a Avaliação Diagnóstica é uma forma de pré-avaliação, que permite ao professor determinar os pontos fortes, fracos, conhecimentos e habilidades individuais dos alunos antes da instrução. É usado, principalmente, para diagnosticar dificuldades dos alunos e orientar o planejamento de aulas e do currículo.

O termo diagnóstico se origina da palavra grega "*diagignoskein*", que significa "discernir" ou "distinguir" (HARPER, 2011). A palavra grega é formada pela combinação de dois morfemas lexicais, "*dia*" (à parte) e "*gignoskein*" (para aprender, conhecer ou executar receber). Barton e Lee (2015) advoga que o termo começou a ser amplamente utilizado no campo da medicina e seus significados estão intimamente relacionados à identificação da natureza e à causa de uma doença ou distúrbio mentais. Devemos atentar para o fato de que o diagnóstico médico visa, em

última análise, encontrar a verdadeira causa dos sintomas e tratá-los adequadamente, em vez de (ou tão bem) simplesmente aliviar os sintomas.

Barton e Lee (2015) sugere três componentes principais da ADA: (a) diagnóstico, (b) *feedback* (diagnóstico), e (c) aprendizado corretivo. O quadro 2 descreve esses três componentes principais, que contêm vários subcomponentes e descreve as relações entre eles.

Quadro 2 – Componentes principais da Avaliação Diagnóstica

Diagnóstico	Feedback	Aprendizagem Corretiva
<p>Objetivos: Identificar as fraquezas e pontos fortes; apontar as causas das fraquezas.</p>	<p>Objetivos: Comunicar os resultados do diagnóstico aos alunos, aos professores e às outras partes interessadas.</p>	<p>Objetivos: Ajudar os alunos a melhorar as fraquezas identificadas e a atingir as metas de aprendizagem.</p>
<p>Ações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Projetar, desenvolver e validar instrumentos, testes e procedimentos de diagnóstico. 2. Identificar e definir atributos / sub-qualificações e características / dimensões. 	<p>Ações:</p> <p>Projetar, desenvolver e avaliar formulários de relatório de <i>feedback</i>.</p>	<p>Ações:</p> <p>Projetar e desenvolver atividades de aprendizagem, para abordar as fraquezas identificadas e suas causas básicas.</p>
<p>Processo Diagnóstico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Administrar a ADA e coletar as atividades de desempenho dos examinados. 2. Estimar os estados de conhecimento ou de proficiência dos alunos para atributos, sub-habilidades, traços ou dimensões de classificação. 3. Classificar os alunos em termos de padrões de fraqueza-força. 	<p>Conteúdo do relatório</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quantitativo: <ul style="list-style-type: none"> - Escores de perfis pontuação de escores / habilidades; pontuações analíticas / multi-características; - um conjunto de pontuações de itens; -Um conjunto de pontuações de seção e seu composto ponderado (total); - Representação visual e apresentação de informações de pontuação (por exemplo, gráficos). 2. Qualitativo: 	<p>Tipos de programas corretivos (por provedor):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvedores da ADA: <ul style="list-style-type: none"> - Analisar as respostas dos alunos a itens / tarefas respondidos incorretamente / insatisfatoriamente. 2. Professores / Escolas: <ul style="list-style-type: none"> - Implementar a ADA em estreita conexão com os currículos, conteúdos e programas escolares. 3. Os próprios alunos:

4. Realizar várias rodadas adicionais (ou ciclos) de teste, se necessário.	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição verbal de atributos / sub-habilidades, características / dimensões; - Descrição verbal dos níveis de atributo e pontuação das características; <i>Feedback</i> verbal sobre as concepções errôneas, erros e compreensão de falhas dos participantes do teste; - Informações de encaminhamento ou encaminhamento para atividades de aprendizagem corretiva. 	Atividades de autoajuda iniciadas pelos próprios alunos.
--	--	--

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Barton e Lee (2015, p. 308, tradução nossa).

Entendemos que, em se tratando de avaliação, o processo de diagnóstico envolve medição, avaliação, coleta de dados e interpretação dos dados coletados e informações, que resultam em diagnóstico do educador, *feedback* para o educando e prescrição de soluções para sanar quaisquer possíveis questões pendentes.

Barton e Lee (2015) advoga que uma recente “onda” de interesse da Avaliação Diagnóstica, no campo de testes e aprendizado de idiomas, parece estar ligada às crescentes necessidades e demandas por avaliações personalizadas, que identificam a fonte dos problemas dos alunos no aprendizado (ou uso) de idiomas e fornecem meios para que os alunos e professores encarem efetivamente as causas dos problemas. Da mesma forma, em nossa prática pedagógica temos observado que houve uma mudança gradual de paradigma nos testes de linguagem, ao longo da nossa experiência docente.

Nas áreas referentes ao ensino de língua estrangeira, a Avaliação Diagnóstica tem sido usada em larga escala, principalmente nos institutos de língua e em escolas onde programas bilíngues, aulas de língua estrangeira com carga horária estendida, são implantados. Neste caso, a Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem (ADA) é chamada de *placement test* traduzido para o português como teste de nivelamento ou testes de proficiência que são aplicados com o objetivo de nivelar o aluno de acordo com as suas competências linguísticas falada e escrita. Postula Barton e Lee (2015):

De acordo com seu esquema de classificação, o teste de proficiência se preocupa principalmente em avaliar a aquisição / aprendizado do passado e prever o desempenho para o futuro; são testes que obtêm resultados avaliando principalmente aprendizados passados. O diagnóstico é obtido através da avaliação de aprendizagens / aquisições passadas e do fornecimento de informações para aprendizagens futuras. (BARTON; LEE, 2015, p. 302, tradução nossa).

Essa perspectiva de orientação do tempo nos leva a uma importante reflexão sobre a natureza da avaliação diagnóstica, uma vez que existe uma maior preocupação com o que Barton e Lee, endossando o pensamento de Davies (1968) e o de Kunnan e Jang (2011), denomina de avaliação diagnóstica que é, ao mesmo tempo, retrospectiva e prospectiva:

[...] É retrospectiva no sentido de que destina-se a avaliar o que os alunos ainda não aprenderam e o que já aprenderam. É prospectiva, pois tem um objetivo muito explícito de impactar e facilitar a aprendizagem e a instrução corretiva subsequente, fornecendo *feedback* diagnóstico e (orientação para) atividades corretivas destinadas a fortalecer os pontos fracos identificados, além de aumentar o potencial de crescimento geral. (LEE, 2015, p. 306, tradução nossa).

Neste ponto, gostaríamos de chamar atenção para o fato de que testes de nivelamento ou de proficiência são, em sua maioria, de natureza somativa e se preocupam principalmente com o aprendizado obtido no passado. Imaginamos que, se a partir de uma abordagem formativa essa Avaliação Diagnóstica teria relação não apenas com o passado (o que foi aprendido), mas também com o futuro (o que espera-se que seja aprendido).

Na concepção de Perrenoud (2000), as avaliações formativas capturam a aprendizagem em processo, a fim de identificar lacunas, mal-entendidos e evoluir a compreensão. Em se tratando de uma avaliação diagnóstica em LI, ela pode então assumir uma variedade de formas, como perguntas informais orais, testes práticos, *quizzes*, *can do lists*, etc., permitindo, assim que os alunos pratiquem habilidades ou testem conhecimentos sem as pressões associadas à nota classificatórias e tendo o reforço do *feedback* como um componente essencial.

Sobre a Avaliação Diagnóstica da Linguagem, especificamente em LI, é mister pontuar que ela tem sido objeto de muita atenção entre os profissionais da área. Segundo Lee (2015), parece haver uma necessidade urgente de se pesquisar onde a

Avaliação Diagnóstica realmente se encontra, no contexto dos novos paradigmas sobre o ato de avaliar, a fim de desenvolver um senso geral de para onde deve se mover no futuro.

Compreendemos, portanto, que a proposta da Avaliação Diagnóstica é beneficiar tanto o instrutor quanto os alunos, uma vez que, à primeira vista, ela permite que os professores planejem instruções significativas e eficientes, minimizando, assim, a frustração e a desmotivação dos alunos.

Por fim, a Avaliação Diagnóstica cria uma linha de base não apenas para avaliar a aprendizagem futura. Ademais, mostra ao professor e aos alunos o que é conhecido antes que a instrução ocorra. Desse modo, define uma linha de base sobre um tópico, e, à proporção em que a instrução é passada para os alunos, ambos, professores e alunos, serão capazes de identificar os resultados, sejam eles positivos ou não. E, assim, o professor será capaz de realizar as correções necessárias ou até o enriquecimento do conteúdo.

Assim sendo, concluímos que Avaliação Diagnóstica enfatiza a natureza geradora da avaliação da aprendizagem por idioma, visto que, no nosso entendimento, deve ser orientada tanto para identificar os potenciais de aprendizagem, como para promovê-la, indo além daquilo que os alunos sabem ou são capazes de fazer. Afinal, estamos falando de aquisição de uma segunda língua, no nosso caso, inglês como língua estrangeira (*EFL - English as a foreign Language*), que vai além da memorização e da aplicação de regras gramaticais em avaliações tradicionais escritas.

3.3.2 A Avaliação Tradicional ou Somativa

Avaliação Somativa é a coleta de dados que ocorre no final de um processo, seja uma unidade, um mês, um semestre ou um curso. Como o nome indica, é a soma uma série de evidências individuais que fornecem um resumo do que foi ensinado e aprendido. As avaliações somativas especificam as principais notas das tarefas que os alunos devem realizar, ao longo de um determinado período de tempo. A sinalização nos processos de aprendizagem se dá através da pontuação obtida pelo examinando.

As avaliações tradicionais são usadas, com mais frequência, para avaliar os alunos, classificá-los e atribuir-lhes uma nota final. Elas geralmente envolvem testes

de múltipla escolha, provas dissertativas, questionários e trabalhos de casa como meios de avaliação.

Quando o termo Avaliação Tradicional é usado, geralmente, faz-se referência à Avaliação Somativa. Haydt (2008) postula que esse tipo de avaliação visa classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final do processo, tendo a função de classificá-los e quantificar este processo avaliativo, o qual está associado ao julgamento que se faz do avaliando, como advoga Santos (2016).

Para a autora, em geral, a associação entre avaliar e produzir um julgamento, uma apreciação, é uma ideia muito forte. Sem rejeitar esta associação, partimos do pressuposto de que a avaliação é um processo, uma atividade de comunicação. Enquanto processo, todo o ato avaliativo inclui as seguintes ações: (i) uma tomada de decisão sobre o que é relevante fazer para determinado fim definido (fase da planificação que dá sentido à intencionalidade do processo avaliativo escolhido); (ii) uma recolha de informação; (iii) a interpretação da informação recolhida; e (iv) o desenvolvimento de uma ação fundamentada dela decorrente (SANTOS, 2016).

Santos (2016) também advoga que as etapas supracitadas não são desenvolvidas necessariamente de forma linear e sequencial, uma vez que pode haver necessidade de se voltar atrás, a fim de que ajustes sejam feitos. No entanto, a autora deixa claro que as três primeiras etapas descritas levam, de fato, ao julgamento de valor da parte do avaliador. A quarta etapa seria consequência das três primeiras, e as decisões tomadas nessa etapa dependerão do que aconteceu nas etapas anteriores.

Os *quizzes* e os testes são exemplos de Avaliação Somativa e, entre outros, também funcionam como sistemas de monitoramento. Os testes de múltipla escolha estão entre as várias ferramentas usadas na avaliação tradicional, embora, muitas vezes, eles recebam maior atenção e sejam os mais utilizados e, por isso, mais difundidos/conhecidos. Isso se deve ao fato de que são mais facilmente administrados e pontuados, além de permitirem que os professores julguem o progresso dos alunos, com rapidez e facilidade, geralmente com base no número de respostas corretas ou não.

Maggioli e Farrel (2016) pontuam que, no ensino de LI, embora *quizzes* e testes sejam rotulados, geralmente, como avaliação formativa, eles são, de fato, formas adicionais de avaliação somativa, uma vez que seu objetivo final é informar se os alunos podem passar para um nível superior ou não. Nos livros didáticos de inglês,

por exemplo, a Avaliação Somativa está presente sob a forma de testes de verificação de progresso (*progress check tests*) a cada três unidades, por exemplo (MAGGIOLI; FARREL, 2016).

As avaliações tradicionais, como os testes, costumam ser classificadas e devolvidas aos alunos, marcadas no topo da página com uma letra, que geralmente refere-se a um conceito do tipo A, B, C, D ou com um número que equivale a uma nota, que varia, normalmente, de 0 a 10. Comumente, esse número ou letra se sobressai em detrimento do aprendizado que a avaliação pretendia medir. Mesmo quando os comentários e *feedbacks* são fornecidos, os alunos dão maior relevância à nota do que ao aprendizado. Ou seja, quanto mais alta a for a nota, mais significativa será a ideia de que a aprendizagem aconteceu. É essa uma das diferenças mais significativas entre a Avaliação Tradicional e a Formativa. Como veremos mais adiante, a Avaliação Gamificada tem, como um dos seus principais componentes, o *feedback* imediato.

Maggioli e Farrel (2016) postulam que a avaliação somativa tem um caráter controlador, autoritário, mais centrado no professor do que no aluno e é classificatória (MAGGIOLLI; FARREL, 2016). Outrossim, é controladora, porque avalia apenas, em um determinado momento, a aprendizagem dos alunos em relação aos padrões de conteúdo. Além disso, é autoritária, uma vez que, aquilo que é avaliado, é escolhido pelo professor que desenvolve a avaliação e, portanto, é também centrada, no que para ele se mostra mais relevante do que para os alunos. Além do mais, e, no nosso entendimento, a avaliação somativa traz em si um componente ameaçador, a depender de quão drástica seja a abordagem do avaliador. Finalmente, é classificatória, uma vez que atribui maior ou menor valor ao examinando, com base no número de acertos e de erros. Poderíamos acrescentar que a avaliação somativa pode ser também punitiva e excludente, a depender dos seus objetivos.

3.3.3 A Avaliação Formativa (AF)

Sobre as origens da avaliação formativa, William (2014) informa-nos que Michael Scriven parece ter sido o primeiro a usar tal termo, no ano de 1967, com o intuito de apresentar um processo de avaliação processual e cujo papel traria melhoria contínua no currículo. O autor também advoga que dois anos depois, em 1969, Benjamin Bloom usou a mesma definição para referir-se a testes de sala de aula.

Assim, referendando o postulado de Bloom (1969) sobre a avaliação formativa, verificamos que:

[...] a avaliação formativa deve ser usada para fornecer *feedback* e correções em cada estágio do processo de ensino-aprendizagem. Por avaliação formativa entendemos avaliar através de pequenos testes utilizados por professores e alunos como auxiliares no processo de aprendizagem. Embora esses testes possam ser classificados e usados como parte da função julgadora e classificatória da avaliação, enxergamos um uso muito mais eficaz da avaliação formativa se ela for separada do processo de classificação e usada principalmente como auxílio ao ensino. (WILLIAM, 2014, p. 2, tradução nossa).

Um bom *feedback* contém informações que um aluno pode usar. Isso significa, primeiro, que o aluno precisa ser capaz de ouvir e de entender. Um aluno não pode ouvir algo que está além da sua compreensão, nem pode ouvir algo se não estiver atento, embora se sinta à vontade para ouvir, esse *feedback* seria inútil. O *feedback* mais útil se concentra nas qualidades do trabalho do aluno ou nos processos ou estratégias usados por eles para fazer o seu trabalho. O *feedback* que chama a atenção dos alunos, para suas estratégias de autorregulação ou suas habilidades como aprendizes, é poderoso se os alunos o ouvirem de uma maneira que os façam perceber que obterão resultados através do esforço e da atenção. William (2014) comenta que Bloom e seus colegas continuaram a usar o termo Avaliação Formativa em trabalhos posteriores. É interessante notar que, o termo passou a ser rotineiramente usado no ensino superior no Reino Unido, para descrever: "[...] qualquer tipo de avaliação feita antes da grande avaliação" (WILLIAM, 2014, p. 2, tradução nossa), que assumimos ser uma avaliação final, englobando um maior número de conteúdos. O mesmo autor diferencia classificação ou avaliação somativa de avaliação educativa ou formativa a saber:

Classificação ou avaliação somativa é realização, redução do diagnóstico à categoria numérica ou verbal, para facilitar a comparação, classificação e seleção de indivíduos. [...] já a avaliação educativa ou formativa é um processo complexo e o mais completo e flexível possível de diagnóstico, de descrição e interpretação do desenvolvimento dos indivíduos, de suas qualidades, de seus pontos fortes e fracos, e do desenvolvimento de suas competências que envolvem conhecimento, atitudes e valores. (GÓMEZ, 2015, p. 132).

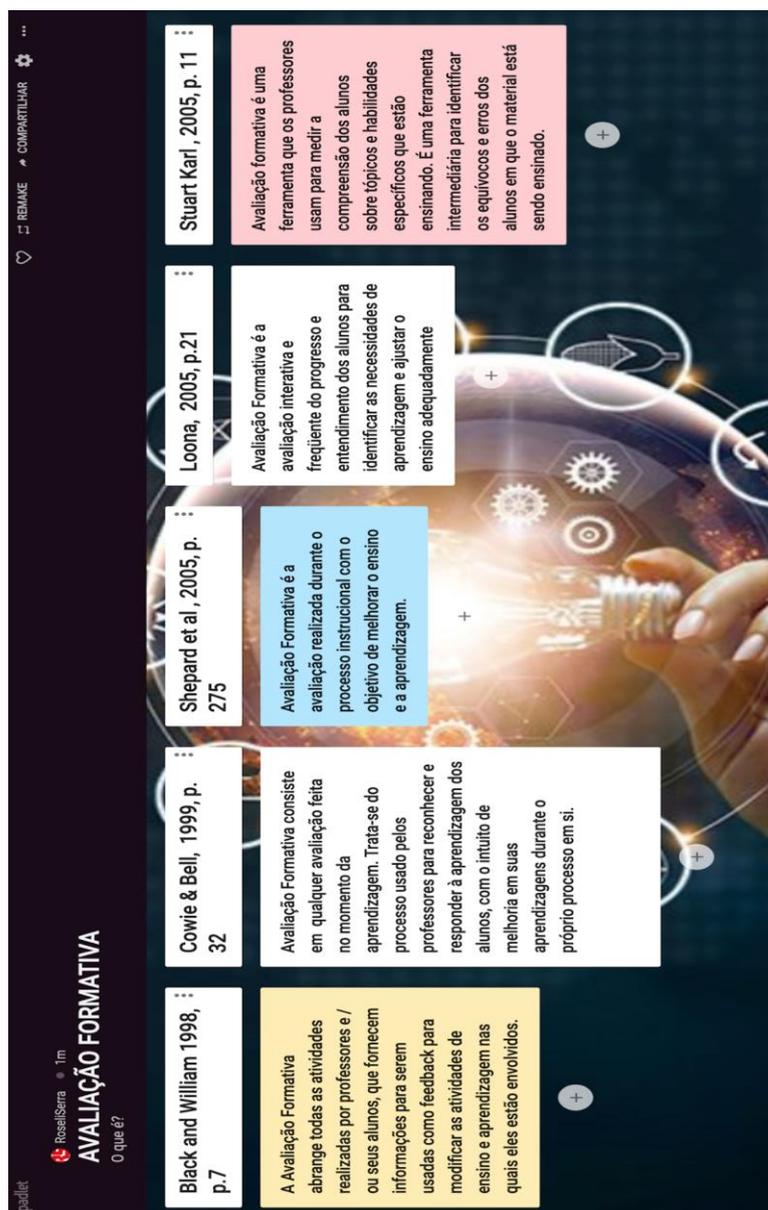
Mas, como definir Avaliação Formativa? Como há evidências de que esse tipo de avaliação tem um impacto significativo na aprendizagem acumulada pelo aluno, há

também uma variedade de definições sobre o que ela é. Nessa conjuntura, para Perrenoud:

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. [...]. Por outro lado, nem toda avaliação contínua pretende ser formativa. (PERRENOUD, 2000, p.78).

William (2014, p. 37) nos contempla com algumas definições de pesquisadores da área, tal como se pode observar na figura 4:

Figura 4 - Avaliação Formativa



Fonte: A pesquisadora

Na figura anterior, observamos diferentes definições de Avaliação Formativa e entendemos que cada uma delas traz pontos muito relevantes ao processo avaliativo formativo, tais como: atividades entre professores e alunos, *feedback*, reconhecimento da aprendizagem intencionando a melhoria da aprendizagem dos alunos, como também é considerada uma ferramenta para medir a compreensão dos alunos. É interessante observar que Cowie e Bell (2010) referem-se a processos instrucionais.

Os processos instrucionais, a saber, descrevem as estratégias e atividades instrucionais que fornecem os meios pelos quais os alunos atingirão os objetivos declarados de um curso, e que desenvolvam ou fortaleçam suas habilidades educacionais gerais, conectem atividades ou materiais do curso ao local de trabalho, aos trabalhos subsequentes ou a outros aspectos da vida, e garantam que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem. Em sua revisão de literatura sobre "Avaliação Formativa na sala de aula", Brookhart (2007) traçou o desenvolvimento e a ampliação da concepção de Avaliação Formativa na literatura em inglês, como uma série de formulações aninhadas. Willam (2011) ressalta que alguns escritores da comunidade anglófona adotaram a noção de Avaliação Formativa como central para a regulação dos processos de aprendizagem, como se segue:

A avaliação formativa fornece informações sobre o processo de aprendizagem que os professores podem usar para tomar decisões instrucionais e os alunos podem usar para melhorar seu desempenho, o que motiva os alunos. (WILLIAM, 2011, p. 8).

Enquanto docente de LI, adotamos o "conceito aninhado" de Avaliação Formativa, trazido na citação acima. Entendemos que a Avaliação Formativa é também a avaliação para a aprendizagem, muito mais do que avaliação da aprendizagem. Isso significa dizer que, para nós, a Avaliação Formativa é contínua, engajadora, motivacional, envolve *feedback* constante e vai além da avaliação de conteúdo.

Podemos pensar então: avaliar a aprendizagem ou avaliar para a aprendizagem? Qual a diferença entre elas? Respondendo à nossa pergunta, trazemos o pensamento de Heick (2019):

A diferença entre avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem é uma questão de função e de propósito. Uma questão a respeito de "quem". [...] A avaliação é para o professor ou o aluno? A avaliação da aprendizagem enxerga aquilo que os alunos podem fazer, enquanto a avaliação para a aprendizagem é um modo de ver o que os professores deveriam fazer em resposta. (HEICK, 2019⁸, p. 1, tradução nossa).

A avaliação da aprendizagem envolve a observação de informações de avaliação no final do processo de ensino e de aprendizagem, para classificar os níveis

⁸ HEICK, T. A diferença entre avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem. [S.l.]: teach thought, 2019. Disponível em: <https://www.teachthought.com/pedagogy/the-difference-between-assessment-of-learning-and-assessment-for-learning/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

de desempenho dos alunos em relação a um padrão. Maggioli e Farrel (2016) advogam que os proponentes da avaliação da aprendizagem afirmam que ela constitui uma maneira útil, válida e objetiva de prestar contas do que se está aprendendo. Em outras palavras, supõe-se que a avaliação dos alunos é padronizada e cientificamente constituída de instrumentos que podem fornecer uma imagem objetiva do progresso desses alunos para o nível desejado. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é reativa e não proativa.

Já a Avaliação Para a Aprendizagem (APA), incorpora processos de avaliação em todo o desenvolvimento de ensino e de aprendizagem para ajustar constantemente a estratégia instrucional e pode ser definida como o processo de análise de uma instância ou produto da aprendizagem do aluno para oferecer *feedback* oportuno que, por sua vez, fornece informações claras e significativas orientações e ideias destinadas a melhorar futuros desempenhos ou produtos. Maggioli e Farrel (2016) postulam:

Avaliação é o processo de coleta e discussão de informações de diversas fontes para desenvolver uma compreensão profunda do que os alunos sabem, entendem e podem fazer com seus conhecimentos como resultado de suas experiências educacionais; o processo culmina quando a avaliação os resultados são usados para melhorar a aprendizagem subsequente (MAGGIOLI; FARREL, 2016, p. 375 - 376. Tradução nossa).

Em outras palavras, a APA é uma avaliação que resulta em precisão informações sobre a aprendizagem dos alunos e, como consequência, promove mudanças na instrução. Nesse sentido, o desempenho ou produto é descritivo, ao invés de avaliativo, e fornece informações que claramente detalham como os alunos precisam melhorar. Sob essa ótica, a APA muda o papel do professor de credenciador (alguém que corrige e designa notas) para avaliador (alguém que fornece *feedback* descritivo).

A Avaliação Para a Aprendizagem é comumente referida como Avaliação Formativa - ou seja, avaliação projetada para informar as instruções. Se concordarmos que o objetivo da avaliação é fornecer dados para revisar as instruções planejadas, o único tipo de avaliação que não é "avaliação para a aprendizagem" e "avaliação da aprendizagem", geralmente, chamada de avaliação somativa.

A Avaliação Contínua e Formativa, segundo Gómez (2015), é, portanto, a chave da mudança da cultura convencional da escola e do ensino superior, pois ela,

sendo concebida como uma ferramenta e uma oportunidade para aprendizagem, ajuda os sujeitos a se formarem de maneira autônoma. Com este modelo, é mais provável que os alunos consigam melhores aprendizagens se entenderem o que estão aprendendo e o sentido do que aprendem. É esperado também que, enquanto avaliados, os alunos consigam ter o *feedback* necessário, a fim de saber como estão fazendo a sua avaliação, apoio este, necessário que a fim de deixá-los aptos para saber como farão melhor no futuro.

Diante do exposto sobre AF, assumimos que ela pode ajudar a esclarecer as expectativas das instituições educacionais, inclusive as de ensino superior, levando todos os alunos a alcançar seu potencial, uma vez que promove a aprendizagem deles, por meio de avaliação contínua e *feedback* formativos constantes, os quais: permitem a autoavaliação e a reflexão na aprendizagem; incentiva o diálogo professor-aluno; ajuda a esclarecer o que é um bom desempenho; fornece aos alunos informações de qualidade para ajudar a melhorar seu aprendizado; incentiva a motivação e a autoconfiança nos alunos; ajuda o professor a moldar o ensino e a fornecer um *feedback* formativo mais eficiente.

3.4 Avaliação em LI

No universo de ELT (*English Language Teaching* - Ensino de Língua Inglesa), muito se discute sobre avaliação. Uma vez que o objetivo final do ensino de Inglês como língua estrangeira, tem, ao redor do mundo, como primeiro objetivo, a aquisição da linguagem oral, os debates em torno de "prova oral" e "prova escrita", os dois tipos mais comuns no ensino de língua são largamente questionados pelas inúmeras comunidades de docentes de língua inglesa em todos os continentes.

Veremos, a seguir, algumas questões concernentes à avaliação em LI. Para uma melhor compreensão do assunto, iniciaremos com as questões de nomenclatura e conceitos do termo avaliação, para, em seguida, abordarmos o tema com maior profundidade.

3.4.1 Questões de nomenclatura e conceito do termo avaliação em LI

No universo de ELT (*English Language Teaching* - Ensino de LI), avaliação é uma palavra polissêmica. A pesquisa em língua inglesa nos aponta diferenças entre

três termos: *assessment*, *testing* e *evaluation*. *Assessment* e *evaluation* são ambos traduzidos para a língua portuguesa como avaliação. *Testing* é traduzido por teste. Conceitualmente, a literatura nos mostra que há uma diferença significativa entre as palavras: *assessment*, *evaluation* e *testing*, como se segue.

Richards e Smith (2002) entendem por *assessment* (avaliação) a abordagem sistemática de coleta e inferência sobre a capacidade de um aluno ou da qualidade ou sucesso de um curso, tendo como base várias fontes de evidência, tais como: provas escritas preparadas pelo docente ou instituição, ou pela construção de portfólios, por exemplo (RICHARD; SCHMIDT, 2002, p. 35).

O termo *testing* (teste) refere-se a qualquer procedimento de medida de habilidade, conhecimento ou performance (RICHARD; SCHMIDT, 2002, p. 546). Brown (2001) advoga que o teste faz parte do conceito mais amplo de *evaluation* (avaliação) e que é um método de medida de conhecimento em um determinado domínio. Para o autor, teste é um conjunto de técnicas para "medir conhecimento", que constitui um instrumento que, de algum modo, requer determinada *performance* dos testandos (e, por vezes, dos aplicadores dos testes também), com o propósito de conferir pontuação (nota) aos que a ele se submetem.

O teste é padronizado, formal, e, geralmente, de larga escala, como por exemplo, testes de proficiência linguística, e envolvem requisitos como validação e confiabilidade atestadas. O teste pode ser definido como um "exercício de ocasião única, unidimensional e cronometrado", geralmente, de múltipla escolha ou de resposta curta (BROWN, 2001, p. 385).

Sabe-se que, por muito tempo, o aprendizado do aluno foi medido apenas por testes em ambientes escolares tradicionais. Em outras palavras, quando, em situação de teste, os alunos são submetidos a procedimentos padronizados, a fim de que eles obtenham uma nota final dentro de uma pontuação pré-estabelecida e padronizada.

Os termos *assessment* e *testing* (avaliação e teste) têm sido usados indistintamente no campo da educação, em geral, e associados com a mesma definição para a maioria dos educadores. O termo *assessment* (avaliação) é usado em um sentido mais amplo, para significar uma variedade de avaliações. Maggioli e Farrel (2016) advogam que os testes têm o objetivo de pontuar os alunos com notas, enquanto o objetivo da avaliação (*assessment*) seria informar sobre o ensino e a aprendizagem.

O terceiro termo *evaluation* (avaliação) é mais amplo e tem o mesmo sentido de valorar. Maggioli e Farrel (2016) sugerem um contraste entre *evaluation* e *assessment* e postulam que, quando avaliamos (*evaluate*), atribuímos um determinado valor a algo. Em contraste, quando avaliamos (*assess*), coletamos informações e tentamos identificar padrões de aprendizagem dos alunos. Essas informações serão usadas para que sejam decididas futuras estratégias de ensino a fim de que resultados mais eficientes sejam obtidos no que concerne à aprendizagem dos alunos. Segundo os autores:

Gostamos de separar os diferentes significados dessas palavras. Muitos professores associam prontamente o termo “avaliação” a diferentes testes padronizados. Enquanto os termos foram usados indistintamente no campo da educação geral, em ELT (*English Language Teaching*) fazemos uma diferença entre testes (destinados a avaliar os alunos) e avaliação, destinados a informar o ensino e a aprendizagem (MAGGIOLI; FARREL, 2016, p. 370-371).

A avaliação é então, uma forma de avaliação e teste é outra. No campo da educação, no entanto, a avaliação costuma atuar como um termo que engloba todas as práticas instrucionais que visam descobrir se os alunos estão aprendendo, o que, quando, como, por que e por que não. Contudo, acima e além das definições e dos diversos significados do conceito, a questão importante a se ter em mente é o objetivo ou os objetivos por trás da avaliação.

Segundo postulam Maggioli e Farrel (2016), o primeiro propósito da avaliação é informar aos alunos sobre seu progresso. Isso geralmente é esquecido por muitos docentes, embora constitua uma prática fundamental se quisermos que os alunos se tornem mais autodirigidos e autônomos. O segundo propósito é nos informar sobre o progresso dos alunos a fim de que possamos modificar nosso ensino através da prática reflexiva para promover melhor o aprendizado pelos alunos.

Os mesmos autores salientam que existe um propósito muito importante incluído no ato de avaliar que são as informações da avaliação que são coletadas para nos ajudar a fazer os ajustes necessários ao nosso ensino para que ele possa alcançar melhor todos os alunos. Podemos dizer que, da mesma maneira que o aprendizado precede o desenvolvimento, a avaliação precede o ensino. É a informação que nos reunimos para determinar como procederemos. Portanto, a avaliação não é apenas uma questão de correção e notas. É um processo contínuo e

sistemático que ajuda a nós e nossos alunos a iniciar um diálogo aberto sobre nosso trabalho e sua eficácia.

Já Nunan (1999) atesta que avaliação (*evaluation*) é o conjunto e interpretação de informações sobre aspectos curriculares (incluindo alunos, professores, gestores, aspectos da aprendizagem, etc.), com propósitos de tomada de decisão. Para o autor, *assessment* (avaliação) é um subcomponente da *evaluation* (avaliação) e refere-se a ferramentas, a técnicas e a procedimentos para a coleta e interpretação sobre aquilo que os alunos são ou não são capazes de fazer como resultado do processo instrucional. Entretanto, para que essas informações façam sentido, faz-se necessário decidir o que funcionou ou não, ou seja, é crucial coletar outras informações que irão atestar se, por exemplo, os materiais usados, os procedimentos instrucionais ou qualquer outro aspecto do processo instrucional precisam ser mudados.

A nossa experiência nos mostra que, embora seja o professor, na maioria das vezes, o responsável pela elaboração das avaliações dos alunos, as demandas do MEC os deixam com pouco ou nenhum controle sobre a avaliação, sendo esta, na grande maioria das vezes, tradicional, somativa e padronizada.

Como já pontuamos, *assessment* (avaliação), *evaluation* (avaliação) e *testing* (teste) são três conceitos consideravelmente distintos. É importante que tenhamos claras essas distinções, uma vez que não há apenas uma maneira de coletar informações sobre o aprendizado dos alunos, assunto sobre o qual trataremos mais adiante.

No nosso percurso, vimos que as avaliações têm sido alvo de muitos estudos pelo mundo, já há algumas décadas. Lapkoski (2008) postula que no Brasil, em diversos setores da educação, percebe-se uma crescente necessidade de se utilizar métodos de avaliação mais adequados, confiáveis e embasados em argumentos, sustentados pela teoria, pela prática e por ambas. Sobre as avaliações de linguagem, esclarece-nos a autora:

As avaliações de linguagem, especificamente, têm tido o foco de atenção de vários autores, como Adrian Palmer (1996); Andrew Cohen (1994); Lyle Bachman (1990-1996); Matilde Scaramucci (2011); Rosa Maria Nery (2003) e Tim McNamara (1966-2000), entre tantos outros de igual relevância no mundo acadêmico nacional e internacional. (LAPKOSKI, 2008, p. 95).

Na avaliação em LI, como língua estrangeira, percebemos que ainda existe significativa preocupação em fazer julgamento sobre o quanto o aluno tem

conhecimento do idioma e da habilidade de usá-lo. No entanto, observamos que há avanços que podem ser observados, através de uma perspectiva histórica da avaliação de linguagem. Até os anos setenta, o foco era a precisão, *focus on accuracy*, ou seja, em LI avaliava-se quão precisamente o aluno de inglês, como língua estrangeira, era capaz de aplicar conteúdos gramaticais e vocabulário às quatro habilidades: leitura, escrita (redação), compreensão auditiva e fala.

Hymes (1972) advoga que, no final dos anos 1970, surge a abordagem comunicativa no ensino de língua inglesa, doravante *communicative approach* (CA), quando a precisão deixa de ser o foco principal, a fluência ganha espaço e a comunicação passa a ter grande valor, tanto no ensino-aprendizagem de LI, como na avaliação. Inicia-se, então, a avaliação de linguagem comunicativa. Observa-se uma mudança significativa para uma dimensão social do ensino, visto que o uso real da linguagem e situações da vida real passam a fazer parte, não somente das aulas de inglês, mas também das avaliações, incluindo os exames internacionais de proficiência; assim, os alunos de inglês, como língua estrangeira, passam a ter as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) em diferentes contextos.

A partir da abordagem comunicativa, várias outras formas de avaliação em LI são observadas, tais como a avaliação da linguagem em sala de aula e mediada pelo professor (DAVISON; LEUNG, 2009), a Avaliação Dinâmica (DA), uma “[...] abordagem para entender as diferenças individuais e suas implicações para a instrução... [que] incorpora intervenção no processo de avaliação” (LIDZ; GINDIS, 2003, p. 99, tradução nossa), os portfólios de linguagem, ou seja, uma coleção dos trabalhos feitos pelos alunos, cujo objetivo é mostrar o seu grau de motivação, crescimento acadêmico e seu nível de conquista, ao final de um determinado tempo, estabelecido pelo professor (NORTON; WILBURG, 1998).

Os avanços da tecnologia digital impactaram de forma significativa as formas de avaliar em LI. Surgem as avaliações através dos computadores, do uso de dispositivos móveis, da internet, das plataformas colaborativas e do *Gamification*, e o aluno passa, então, a ter participação ativa e co-responsabilidade, no seu processo de aprendizagem, levando-o a ser autônomo, a reconhecer o quanto progrediu e o que ainda precisa fazer para alcançar os objetivos finais.

No cenário atual, a avaliação em LI, em ritmos diferentes, tem absorvido as mudanças. As quatro habilidades⁹ continuam a ser “testadas”, mas de formas muito mais motivadoras e contextualizadas. Em nossas observações de aula, no ensino superior, percebemos, por exemplo, que grande ênfase ainda é dada à gramática e ao vocabulário, e notas são atribuídas “à prova escrita” e à “prova oral”, cujos conteúdos são decididos pelo docente e baseados na ementa da disciplina.

O mesmo acontece, na maioria dos institutos de idiomas e, nas escolas regulares, as notas atribuídas à avaliação escrita ainda são as que prevalecem. Mesmo assim, observamos muitos movimentos de mudança e experiências muito eficientes, no que concerne à avaliação em LI. O foco nas quatro habilidades foi mudado para o foco nas habilidades cognitivas, ou seja, não apenas na linguagem ou nas suas funções comunicativas, mas também nos processos cognitivos requeridos pelos diferentes níveis de proficiência dos alunos (WEIR, 2005). Sobre essa estrutura sócio cognitiva, Weir (2005) enfatiza que a capacidade que precisa ser testada é determinada pela mentalidade interna. O processo do participante do teste e o uso da linguagem na tarefa são apresentados como uma linguagem social e não como um “fenômeno linguístico isolado”. Concluimos, portanto, que a avaliação em Li precisa ser autêntica.

Brown (2004) também discute o conceito de autenticidade, elencando pontos essenciais na avaliação da linguagem, a saber: língua/ linguagem, o mais natural possível; itens contextualizados; tópicos significativos, interessantes e relevantes para os aprendizes de LI e tarefas que representem ou se aproximem às atividades das práticas sociais cotidianas.

Podemos sintetizar esse tópico, ao observar que tem havido um esforço em prol da avaliação em LI, no sentido de que: ela demande do aluno a criação, a produção e a realização de tarefas; que ela use, simule e contextualize situações da vida real, usando vocabulário da vida cotidiana; que ela permita que os alunos sejam avaliados quanto ao que normalmente fazem na aula e que as tarefas usadas representem atividades instrucionais significativas. Caminhamos, enfim, para um modelo de avaliação que futuramente se concentre nos processos e nos produtos e que usem habilidades de pensamento e resolução de problemas de nível superior. Desse modo, acreditamos que o aluno se sentirá confortável em ser avaliado, assim

⁹ Ler, escrever, ouvir e falar.

como a aquisição da segunda língua, objetivo primeiro no ensino - aprendizagem de LI, aconteça efetivamente.

No próximo tópico, falaremos da Avaliação Gamificada, modelo de avaliação para o século XXI, o século da era digital, da aprendizagem colaborativa, das inúmeras informações, em tempo real, em um mundo onde as fronteiras geográficas diminuíram, devido ao uso constante da internet, através, principalmente, dos dispositivos móveis. Essa nova proposta de avaliação leva em conta, entre outros aspectos, as metodologias ativas, o aluno como participante e ativamente responsável pelo seu processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

3.5 A Avaliação Gamificada

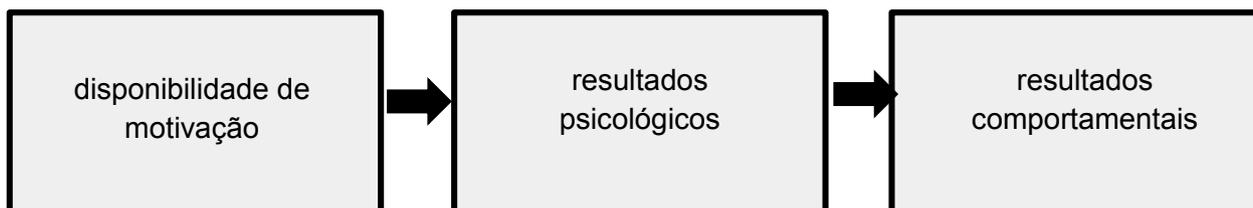
Em pleno século XXI, a educação e as formas de avaliar encontram-se diante de um impasse entre as formas tradicionais e as metodologias ativas, que são “[...] mecanismos didáticos que colocam o aluno direta e ativamente no processo de aquisição do conhecimento, pois concentram o conhecimento no fazer e aprofundar o saber” (NEVES, 2018, p. 13).

Como docente, não é fácil acompanhar tantas mudanças, mas não nos esqueçamos de que, em um passado não muito distante, Paulo Freire (1921-1977) já defendia uma educação interativa e dialógica, onde pressupunha que o aluno era corresponsável pelo seu processo de aprendizagem. O método freiriano ia de encontro ao conceito de professor, como detentor único do conhecimento, que era o único transmissor de informações e juiz absoluto do conhecimento do aluno.

O *Gamification*, assunto que será aprofundado em um capítulo subsequente, é um conceito relativamente novo em educação, e na avaliação. Avaliar é realmente importante para a educação, uma vez que um dos seus propósitos é obter informações valiosas sobre a performance/ competência / conhecimento/ dos alunos, informações estas que serão utilizadas como alternativas para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Biro (2013) postula que o *Gamification* exhibe atributos semelhantes à abordagem de aprendizado comportamental. O reforço positivo, o princípio do passo a passo, o feedback imediato e os desafios progressivos estão entre esses recursos. Huotari e Hamari (2012) criaram uma imagem conceituando o *Gamification* como na figura abaixo:

Figura 5 – Gamification



Fonte: Huotari e Hamari (2012, tradução nossa)

Na figura 5, correspondente aos estudos de Huotari e Hamari (2012), observamos que os recursos motivacionais promovem resultados psicológicos que levam ao surgimento de resultados comportamentais, a fim de melhorar as atitudes e aumentar a motivação dos alunos, e assim melhorar os resultados da aprendizagem. É a partir do *Gamification* que surge, então, a Avaliação Gamificada.

Ao elencar os propósitos da avaliação para o novo milênio, Cope e Kalantzis (2000) sinalizam premissas importantes, quais sejam: avaliar ao longo do processo, a necessidade de avaliar o que denomina-se *new basics* (ou seja, avaliar habilidades de colaboração, resolução de problemas, inovação e criatividade); a necessidade de avaliar a habilidade de transitar por diferentes modos representacionais (ou seja, a utilização da multimodalidade na produção de sentidos); e ainda a necessidade de avaliar a habilidade do aluno em produzir conexões sociais.

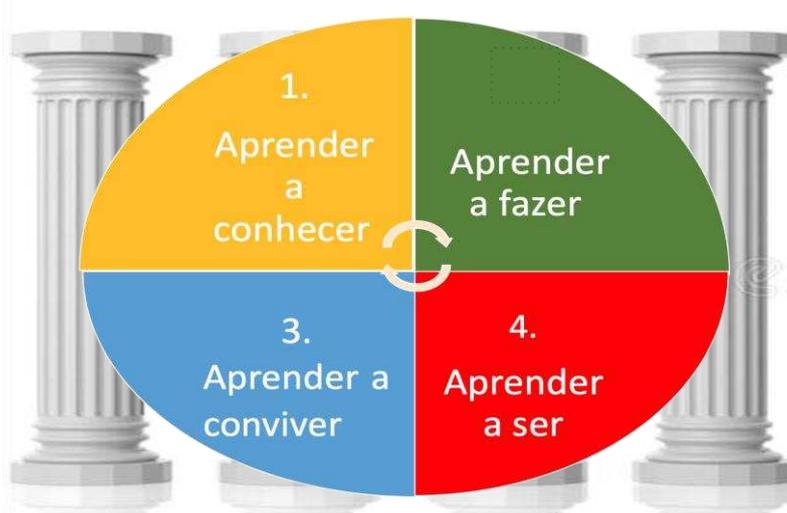
Teóricos como Burke e Hammett (2009) e Cope e Kalantzis (2000) afirmam que a avaliação no novo milênio deverá pautar-se não mais apenas na objetividade, na homogeneidade e na individualidade, elementos de uma esfera essencialmente privada, mas sim na subjetividade, na heterogeneidade, na cooperação, elementos esses mais visíveis na esfera pública.

De acordo com Mulik e Retorta (2014), pensar a avaliação da aprendizagem à luz de conceitos como subjetividade, heterogeneidade e colaboração constitui uma acepção que não são méritos da era digital, mas foi assunto de discussão já nas últimas décadas do século XX. A principal diferença talvez seja a dimensão da relevância agora despendida a esses elementos, pois as novas tecnologias inauguraram (ou ao menos potencializaram) uma forma de construção do saber, nunca antes vislumbrada, a qual se encontra fundamentada na ideia mesma da colaboração, distribuição e do compartilhamento de forma aberta, horizontal, pública, por assim dizer.

Mulik e Retorta (2014) ainda nos lembram que a conectividade mudou a forma de ser e de agir do homem do século XXI. Distribuição, compartilhamento, cooperação e experimentação constituem, portanto, os elementos que caracterizam as novas formas de ser e de agir nas sociedades digitalizadas. No campo do ensino de línguas estrangeiras, esse é um terreno frutífero, onde várias propostas curriculares, incluindo a avaliação, emergem rapidamente.

Quando falamos em Avaliação Gamificada nos referimos a processos inovadores necessários às demandas e aos modelos de aprendizagem do século XXI, e, portanto, do novo milênio, e apontamos os quatro pilares da UNESCO para a educação, segundo os quais, a educação, ao longo da vida, baseia-se em quatro pilares, como na figura 6.

Figura 6 - Os quatro pilares da educação da UNESCO



Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Delors (1998)

A imagem acima nos remete ao pensamento de Aristóteles. Se pensarmos em Aristóteles como educador, perceberemos que seu trabalho é um testemunho da crença de que nosso pensamento e prática como educadores devem receber uma clara filosofia de vida. Tem que haver uma profunda preocupação com a ética e a política, e continuamente nos questionarmos sobre o que faz o ser humano florescer. A partir disso, devemos agir para trabalhar o que é bom ao invés de focarmos apenas que está previamente estabelecido.

Aristóteles olhou para a educação através da razão e a educação pelo hábito. Sobre o hábito, ele quis dizer aprender fazendo - Em *Ética a Nicômaco*, o filósofo

postula que "[...] tudo o que temos que aprender a fazer, aprendemos com o fazer real [...] Tornamo-nos apenas fazendo atos justos, temperados por atos temperados, corajosos por corajosos". (Aristóteles, 2009, p. 91). Esse aprendizado é complementado pela razão - e isso envolve ensinar 'as causas das coisas'. Podemos ver aqui uma conexão com os quatro pilares da UNESCO que enfatizam a experiência, a reflexão e a colaboração.

O quadro 3, abaixo, traz explicações mais detalhadas do que vem a ser cada um desses pilares e porque cada um deles é importante na educação do século XXI. O texto foi redigido por Delors (1998) e retirado integralmente do *site* oficial da UNESCO, como se segue:

Quadro 3 - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques) - Delors, J. (1996,2010) - tradução nossa	
1. Aprender a conhecer	Aprender a conhecer combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
2. Aprender a fazer	Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente, na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
3. Aprender a conviver	Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

<p>4. Aprender a ser</p>	<p>Aprender a ser, para desenvolver o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.</p>
---------------------------------	---

Fonte: Delors (1998)

Diante desse cenário, entendemos que a inovação tem um papel crucial na educação. O aluno do século XXI, e, portanto, o aluno da era digital, está inserido em um contexto global que exige dele o desenvolvimento de competências além do conhecimento per si. Portanto, a interação, a colaboração, o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a autonomia são elementos presentes e são necessários, não somente no ambiente escolar ou acadêmico, mas também nas variadas áreas da sua vida. Na inovação estão incluídas, portanto, as novas formas de avaliar, como aponta Signorini (2007):

A inovação é aqui compreendida como deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar [...]. A inovação é uma categoria de base interpretativa, logo não é universal nem transparente ou neutra. (SIGNORINI, 2007, p. 9).

Segundo Bazarim (2019), inovação é um conceito bastante complexo e não significa ineditismo, pois nem tudo aquilo que é inovador, é completamente novo ou original. Criar novos instrumentos de avaliação não significa necessariamente inovar o ato de avaliar.

Na nossa concepção, inovar é tentar melhorar a educação, através de mudanças que sejam perceptíveis pelos implementadores como eficientes, eficazes e que gerem resultados positivos. No caso do ensino de idiomas, por exemplo, particularmente ao ensino de LI, existe uma variedade de novas abordagens pedagógicas, que incluem mudanças significativas nos materiais de ensino, desenvolvimento tecnológico, como aprendizado de idiomas, assistido por computadores, metodologias ativas e métodos alternativos de avaliação, como por exemplo, a Avaliação Gamificada, foco da nossa pesquisa.

Antes de discorrermos mais profundamente sobre a Avaliação Gamificada, é mister pontuar que existem barreiras na implementação de ideias inovadoras. Carles (2013) agrupa essas barreiras em três categorias a saber: 1. Relacionado ao professor: falta de propriedade do professor ou entendimento da inovação relaciona-se às mudanças que são incongruentes com seus valores e crenças que, para eles, na maioria das vezes, representam valores afetivo-emocionais ou geram-lhes extensiva carga horária de trabalho, portanto, atitudes negativas diante das mudanças; 2. Relacionado ao sistema: refere-se principalmente à comunicação deficiente e à falta de confiança mútua entre agentes de mudança implementadores de linha de frente; ou seja, é dada "maior ênfase aos meandros da inovação em si" e insuficiente ênfase em como deveria ser a sua implementação. A falta de recursos adequados, a distância entre o que é ideal e o que é real e o insuficiente apoio ao desenvolvimento envolvidos, também corroboram para um provável insucesso. É, portanto, necessário que haja um alinhamento pedagógico da comunidade, para que os processos de inovação sejam implementados com o mínimo de riscos possível e 3. Relacionado à escola: refere-se à falta de cultura de apoio à mudança, geradas normalmente por forças conservadoras, dentro de uma comunidade de aprendizagem, e a conseqüente falta de apoio ou entendimento da gerência sênior. Se a lógica da inovação não for articulada de forma persuasiva, haverá dificuldades dos alunos em se adaptar às mudança trazidas pelos docentes.

Integrada ao tema inovação trazemos a ideia da Avaliação Gamificada, que é a de utilizar elementos do jogo em um ambiente não jogo, a fim de criar uma avaliação envolvente, engajadora e que dê ao aluno (jogador) *feedback* imediato. Uma pesquisa realizada por Perry (2015) atesta que 97% dos adolescentes jogam videogame e que cerca de três bilhões de horas por semana são gastas em jogos de videogame. As estatísticas também comprovam que os videogames têm elementos motivadores, envolventes e que lhes dão *feedback* imediato, incluindo as premiações e as chances de tentativas, a fim de que os objetivos do jogo sejam alcançados. Segundo Gee (2014), são essas características que mantêm os jogadores encantados por horas a fio.

Transferir esses elementos de jogo para o ambiente da avaliação é, sem dúvida, uma atividade que empodera os professores, os alunos, o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, a avaliação para a aprendizagem. De acordo com o pensamento de Mekler *et al.* (2017), o *Gamification* nos contextos de avaliação

envolve a adição de elementos de jogo ao longo do processo avaliativo, a fim de aumentar sua atratividade e sua facilidade de uso, e, por conseguinte, o envolvimento e a motivação dos indivíduos que concluíram a avaliação.

Evidências empíricas sugerem que o *Gamification* aprimora o desempenho nas tarefas, e acredita-se que isso seja feito fornecendo motivadores externos na forma de elementos do jogo, que aumentam o envolvimento, como pontos, distintivos, tabelas de classificação, níveis, desafios, recompensas etc. É importante destacar que o *Gamification* tem sido aplicado em atividades das metodologias ativas. Segundo Neves (2018):

Metodologias ativas de aprendizagem são mecanismos didáticos que colocam o aluno direta e ativamente no centro do processo de aquisição do conhecimento, pois concentram o ensino e a aprendizagem no “fazer para aprofundar o saber”. Por vezes, tais metodologias caracterizam-se pelo envolvimento de todos os participantes de um determinado grupo, ou seja, professor e alunos, se envolvem na busca, localização e utilização de informações relevantes que possam promover responsabilidade individual e coletiva, iniciativa própria e independência pessoal, capacidade de planejamento e execução, bem como autoconfiança, reflexão e autoavaliação (NEVES, 2018, p. 13).

Também fazem parte das metodologias ativas: a sala de aula invertida, o ensino híbrido, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos e e-portfólios, entre outros. (BACICH; MORAN, 2018).

Entendemos a Avaliação Gamificada como uma prática inovadora, interativa e que carrega em si vários elementos. O *Gamification* como processo de avaliação, portanto, faz-se relevante, porque estabelece a premissa da interatividade e do *feedback* essenciais para o acompanhamento da aprendizagem, além das premissas de conectividade, colaboração e interação. Os alunos se transformam em jogadores, interagindo com um sistema que contém aspectos da fantasia e da realidade, sem ser esse sistema uma cópia exata desta última (ALVES, 2015). Na avaliação, através do *Gamification*, existem metas que devem ser cumpridas e darão aos alunos um senso de propósito e *feedback* permanentes.

Não obstante, o efeito do *Gamification*, na motivação intrínseca, ainda está em estudo, uma vez que a implementação de elementos isolados do jogo não mostraram, ainda, resultados muito claros na motivação intrínseca e no bem-estar dos candidatos.

Attali e Arieli-Attali (2015) atestam que as avaliações gamificadas vão um pouco além de apenas uma simples inclusão de elementos do jogo. Elas fornecem uma

maneira, pela qual um ambiente gamificado mais imersivo pode ser criado. Nas Avaliações gamificadas, as propriedades psicométricas da Avaliação Tradicional permanecem inalteradas, mas a aplicação dos elementos do jogo é usada para dar à avaliação a aparência de um jogo, revestindo-a em um contexto mais divertido.

Quando realizada corretamente, a Avaliação Gamificada tem o potencial de neutralizar as reações negativas dos educandos, aumentando o engajamento e reduzindo a ansiedade nos momentos de testes. No entanto, uma das principais considerações a respeito desses tipos de avaliação é garantir um bom alinhamento entre os elementos do jogo e os objetivos da avaliação, pois existe a possibilidade de que surjam comportamentos motivadores inadequados, para a finalidade da avaliação, como, por exemplo, trapacear durante a avaliação. Essa possibilidade se deve ao fato de que a Avaliação Gamificada traz em seu *design* a ideia de um jogo, o que pode dar ao educando a impressão de que aquilo que está à sua frente é um jogo, e não uma avaliação.

Valendo-nos de um breve estado da arte, sobre a avaliação baseada em Gamification, encontramos algumas pesquisas como, o estudo realizado por Erna Oliver (2017) na África, intitulado “*O Gamification como avaliação transformadora no ensino superior*”. Este estudo concentrou-se na aplicação do *Gamification* na avaliação no ambiente educacional. O resultado da pesquisa identificou que a aplicação do *Gamification* aprimorou o processo de ensino-aprendizagem no curso, quando o pesquisador iniciou a promoção da avaliação baseada no *Gamification* como ferramenta transformadora de avaliação *on-line* no ensino superior.

Moccozet *et al.* (2013) realizaram um estudo cujo objetivo é criar um ambiente propício para estimular o aprendizado através do compartilhamento entre pares, além do *feedback* formativo. Elmahdi, Al-Hattami e Fawzi (2018) conduziram um estudo que investiga a eficácia do uso do sistema de resposta em sala de aula *Plickers*, que é uma ferramenta de Avaliação Formativa baseada em tecnologia, para melhorar o aprendizado dos alunos. As evidências mostraram que o uso do *Plickers*, para Avaliação Formativa, auxilia o processo de aprendizado, uma vez que melhora a participação dos alunos; otimiza o tempo de aprendizado, garante oportunidades iguais de participação e cria um ambiente de aprendizado divertido, engajador e encorajador.

Shute e Ke (2012) nos lembram que dado o objetivo do *Gamification* como ferramenta avaliativa, para apoiar a aprendizagem, é necessário garantir que as

avaliações sejam válidas, confiáveis e inovadoras, motivacionais e engajadoras, a fim de manter o envolvimento do aluno o mais intacto possível, ou seja, o mais livre possível dos comportamentos de stress naturalmente ocorridos em situações de testagem.

A nossa expectativa é de que durante a Avaliação Gamificada, os alunos produzam naturalmente sequências ricas de ações enquanto realizam tarefas complexas baseadas em suas próprias habilidades ou habilidades que queremos avaliar, como, por exemplo, a construção de determinada produção escrita, usando vocabulário e gramática apropriados.

Os elementos necessários para avaliar as habilidades são assim fornecidos pela interação dos jogadores com o próprio jogo (ou seja, processos em execução), que podem ser contrastados com o(s) produto(s) de uma atividade - o padrão em ambientes educacionais. A natureza da interação no ambiente gamificado pode estar em desacordo com o desempenho esperado das pessoas em uma tarefa de avaliação. O ambiente pode se prestar a interações que podem não ser lógicas ou esperadas. Capturando os tipos de comportamentos que serão usados como evidência e limitando outros tipos de comportamentos sem tornar o jogo monótono ou repetitivo é uma atividade desafiadora.

As avaliações nos ambientes gamificados podem inferir o que os alunos sabem e não sabem a qualquer momento, postulam Shute e Ke (2012). Como um breve exemplo, a avaliação pode estar situada em um ambiente de jogo e dados dinâmicos do aluno podem ser usados como base para o diagnóstico e *feedback*. Shute e Ke (2012) também comentam sobre o *feedback* na avaliação e identificam que o *feedback* usado em contextos educacionais é geralmente considerado crucial para melhorar a aquisição e a habilidade de conhecimento. Além de influenciar na conquista, o *feedback* também é retratado como um fator significativo na motivação do autor-criador (professor- avaliador) e do jogador (coautor). Para os autores, o *feedback* imediato, uma das características da Avaliação Gamificada, pode fornecer informações úteis para orientar a exploração ou refinar estratégias de interações. A disponibilidade de *feedback* pode afetar positivamente o nível de motivação e a qualidade das evidências produzidas pelo sistema.

As avaliações gamificadas, portanto, vão além de apenas uma simples inclusão de elementos do jogo¹⁰. Elas fornecem uma maneira pela qual um ambiente gamificado mais imersivo pode ser criado. As pesquisas de (ATTALI; ARIELI-ATTALI, 2015; COLLMUS; LANDERS, 2017; MAVRIDIS; TSIATSOS, 2016; MEKLER; BRÜHLMANN; OPWIS; TUCH, 2013) nos mostram que nas Avaliações Gamificadas, as propriedades psicométricas da Avaliação Tradicional permanecem inalteradas, mas a aplicação dos elementos do jogo é usada para dar à avaliação a aparência de um jogo, revestindo-a em um contexto mais divertido. Quando feita corretamente, essa abordagem tem o potencial de neutralizar as reações negativas dos alunos-jogadores, aumentando o envolvimento e reduzindo a ansiedade dos testes.

Nikolaou *et al.* (2019) nos lembram que é importante considerar, nesses tipos de avaliação, a garantia de um bom alinhamento entre os elementos do jogo (usados no ambiente gamificado) e os objetivos da avaliação, a fim de minimizarmos a possibilidade de comportamentos motivadores inadequados para a finalidade da avaliação. Para fins desta pesquisa, consideramos os seguintes elementos do jogo na Avaliação Gamificada: estética, tema, estratégia, chance, tempo, níveis e premiação, uma vez que o objetivo não é um jogo competitivo ou colaborativo, mas sim atestar a motivação do aluno através da eficácia da avaliação gamificada em LI.

Um outro aspecto da Avaliação Gamificada é a premiação, que normalmente acontece através de escudos ou, na linguagem original *badges*. Os jogadores são premiados com escudos à medida que concluem cada etapa proposta. Ao cumprir todas as etapas, aos jogadores é conferido um escudo "mais valioso" ou um troféu.

O *Gamification* faz uso dos elementos e recursos dos *games* (jogos). Tudo aquilo que se quer realizar tem objetivos predefinidos, que podem ou não resultar em recompensas. Segundo Hunter e Werbach (2015), os pontos são representações numéricas do progresso dos jogos e os distintivos são apresentações visuais de realizações.

Os autores nos contam que os *badges* (distintivos) atraíram *designers* instrucionais de cursos, como um método de avaliação alternativa, e se tornaram recompensas simbólicas, apresentadas por um educador ou instituição educacional,

¹⁰ A literatura sobre elementos do jogo é vasta. Para Muangsrinoon e Boonbrahm (2019), por exemplo, consideram os seguintes elementos do jogo: Conquistas; Avatares; Distintivos; Lutas contra chefes; Coleções; Combate; Desbloqueio de Conteúdo; Classificação; Níveis; Pontos; Missões; Gráfico social; Equipes; Mercadorias virtuais; Prêmios.

para mostrar a grau de sucesso de uma habilidade, informação ou conquista. Ter um emblema, como símbolo, pode ajudar a mostrar aos outros o domínio de conhecimentos específicos. Segundo Abramovich, Schumm e Higashi (2013), os *designers* instrucionais usam emblemas para o propósito de engajamento e motivação. Abaixo, temos alguns exemplos de badges usados no *Gamification* e na Avaliação Gamificada:

Figura 7: Distintivos de badges



Fonte: Atelier ddx

Figura 8 - Distintivos de badges



Fonte: Dreams time

Figura 9 - Distintivos de badges



Fonte: School Badges UK

Portanto, os distintivos ou recompensas, usados no *Gamification* e na Avaliação Gamificada, por exemplo, tornaram-se um método alternativo para apresentar evidências de aprendizado para os alunos e a eles fornecer oportunidades de aprender e alcançar resultados.

Para finalizar, lembramos que o *Gamification* e a Avaliação Gamificada não devem ser confundidos com o aprendizado baseado em computador. Como bem nos lembra Kapp (2012), a essência do *Gamification* não reside na tecnologia digital, mas no ambiente de aprendizagem diversificado e no sistema de decisões e recompensas, todos destinados a aumentar a motivação e alcançar níveis mais altos de envolvimento no processo de aprendizagem.

Sobre a Avaliação Gamificada, podemos dizer que ela é inovadora transformadora, mediadora, avalia para a aprendizagem, não ameaçadora e, ao mesmo tempo que avalia o aluno, avalia também o ensino. Em nosso entendimento, como docente de LI, os seus grandes benefícios relacionam-se à motivação e ao engajamento, à possibilidade de que os alunos-jogadores reiniciem ou joguem

novamente, tendo a chance de refazer as tarefas e, assim, reparar os erros cometidos anteriormente e o *feedback* imediato.

Essa liberdade de falhar, de corrigir o erro imediatamente e de saber o quanto está progredindo permite que os alunos experimentem sem medo, o processo de aprendizagem aumenta o seu envolvimento e dá-lhes a certeza do quanto estão progredindo e o quanto são capazes de avançar, a fim de alcançarem seus objetivos.

Finalmente, é esperado que os docentes do século XXI desenvolvam novas formas de imersão em atividades, de motivação e de envolvimento dos alunos também na avaliação e para este fim, entendemos que o *Gamification* oportuniza a avaliação para a aprendizagem. O educador do século XXI aguarda o futuro. Embora possa parecer injusto, eles precisam estar cientes das tendências em constante mudança, que envolvem muita tecnologia, além de estar em sintonia com o que o futuro pode trazer para o ensino e para a aprendizagem.

4 O GAMIFICATION

“Em todo trabalho a ser feito existe alguma diversão. Encontre a diversão e logo o trabalho vira um jogo”.

Mary Poppins - A Spoon of Sugar

As três últimas gerações cresceram com computadores e jogos e é cada vez mais evidente o uso da tecnologia em diferentes aspectos de nossas vidas (KAYIMBAŞIOĞLU *et al.*, 2016). Utilizamos serviços de Internet, diferentes tecnologias inteligentes e temos acesso à compra e à venda diversificadas, acesso a bancos, livros, interações, anúncios, alarmes, agenda eletrônica, entre outros, utilizando nossos *smartphones*.

Percebe-se que, ao longo dos anos, houve uma mudança significativa no campo da comunicação, com o aprimoramento e a difusão das tecnologias digitais. Nas áreas da educação e desenvolvimento pessoal, essa evolução é determinante.

Muito do que diz respeito à formação de alunos e de profissionais de várias áreas, já é de alguma forma, relacionado à *web* e por ela passa: “[...] atualmente, uma educação sem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDICs, não é concebida devido ao impacto e permeabilidade da tecnologia em todos os ambientes e áreas da sociedade” (RAMIREZ *et al.*, 2017, p. 1).

É nesse cenário que o *Gamification* se encaixa, ajudando-nos a tornar a aprendizagem atrativa, engajadora, divertida e efetiva e, em se tratando de avaliação, promove *feedback* imediato, possibilitando ao educando avançar etapas, segundo o progresso alcançado por ele.

Neste capítulo, discorreremos sobre o *Gamification*, uma das metodologias ativas mais usadas na sala de aula, do ensino básico e superior, ou seja, o *Gamification* no contexto do ensino-aprendizagem, mais particularmente no ensino e avaliação de LI. Ademais, salientamos que a Avaliação Gamificada será abordada com afinco mais adiante.

Além disso, realizaremos um breve estado da arte, com o objetivo de analisar a produção acadêmica sobre o *Gamification* e a Avaliação Gamificada, uma vez que nossa investigação é sobre os efeitos do *Gamification* na avaliação de LI no ensino superior. Para tanto, selecionamos pesquisas das plataformas *Google Acadêmico* e

CAPES Periódicos, com o intuito de nos situar a respeito dos trabalhos mais recentes sobre os temas e objetos de análise desses trabalhos. Selecionamos onze trabalhos, no período de 2012 a 2019, e que estão relacionados abaixo em ordem cronológica crescente.

Armstrong (2016) escreveu sobre "*Correcting Misconceptions About Gamification of Assessment: More Than SJTs and Badges*". Nessa pesquisa, uma Avaliação Gamificada foi projetada considerando a base teórica e implementada. A dinâmica, mecânica e componentes que Werbach e Hunter (2012) definiram para gamificação utilizados no processo de design. Onze estudantes de graduação participaram da implementação. Os resultados indicam que este estudo é modelo, pois envolve um projeto detalhado de Avaliação Gamificada que está alinhado com os fundamentos teóricos e contém vários componentes de gamificação, como: avatares, níveis, desbloqueio de conteúdo, quadro de líderes, conquistas, bens virtuais, pontos, equipes e emblemas.

Flores (2015), em seu estudo "*Tecnologia para a aprendizagem: mudanças nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos*", aborda aspectos relacionados ao idioma, metodologia e abordagens de aprendizado do segundo idioma, uma visão geral da integração da tecnologia à instrução L2, Gamificação como conceito, teoria motivacional, implicações educacionais para a integração eficaz da estratégia e aplicativos atuais usados. Também exige a necessidade de evidências empíricas e pesquisas em relação à estratégia.

De acordo com a pesquisa de Souza e Souto (2015) em seu trabalho "*Utilização de Heurísticas de Jogos para Avaliação de um Aplicativo Gamificado*", existem diversas heurísticas propostas para a avaliação de jogos digitais como jogabilidade e mecânica. O objetivo desse trabalho é elencar os elementos iniciais que permitam apontar se as heurísticas utilizadas para avaliar jogos também podem ser utilizadas satisfatoriamente para avaliar aplicações gamificadas, ao utilizar o aplicativo *Duolingo*. Os resultados mostram que a maioria das heurísticas de avaliação de jogos podem ser diretamente aplicadas na avaliação de aplicativos gamificados.

Já Martins e Giraffa (2015) em "*Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências*", tiveram como objetivo apresentar um modelo de arquitetura de sistema multiagente para ser incorporada a *softwares* educacionais colaborativos gamificados que monitorem, avaliem e estimulem a colaboração realizada pelos participantes. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de

Aprendizagem Colaborativa, Agentes inteligentes e Jogos colaborativos aplicados simultaneamente. Desenvolveu-se um modelo arquitetural de sistemas multiagentes para ser incorporado a *softwares* educacionais colaborativos gamificados, e descritos cenários para avaliação através de inspeção com especialistas. Os resultados desta arquitetura permitem desenvolver *softwares* capazes de monitorar o processo de colaboração a fim de avaliar os participantes e estimular a sua colaboração.

Por sua vez, Silva (2015) em seu trabalho "*Uso de gamificação como instrumento de avaliação da aprendizagem*", teve como objetivo no artigo desenvolver e aplicar uma ferramenta de avaliação com elementos de gamificação para melhorar o desempenho e a participação dos alunos em determinada disciplina. Como resultado, além das vantagens motivacionais, a gamificação apresenta também um grande potencial como ferramenta de avaliação da aprendizagem.

Relevantes contribuições traz a pesquisa "*Gamifying French Language Learning: A Case Study Examining a Quest-based, Augmented Reality Mobile Learning-tools*" de Perry (2015) cujo principal objetivo desta pesquisa é avaliar o potencial de uma nova ferramenta de aprendizado móvel *Explorez*, usando o *GPS*. O *Explorez* transforma a Universidade de Victoria, B.C. (*campus*) em um mundo francófono virtual, onde os alunos interagem com personagens, itens e mídia à medida que melhoram suas habilidades na língua francesa e descubram seu *campus*. Este artigo explora os possíveis benefícios e limitações desta ferramenta de aprendizagem de protótipo, através de um estudo de caso.

Os estudos de Menezes e Bortoli (2016) "*A Gamificação Da Avaliação: Instrumento de Inovação Pedagógica*" descrevem a gamificação e como ela pode ser aplicada para a concepção de tarefas inovadoras relacionadas à avaliação. Para tanto, exemplos de jogos educacionais atuais e tarefas de Avaliação Gamificada foram utilizadas para ilustrar alguns desses conceitos. Os resultados indicam que a integração da gamificação como parte de tarefas de avaliação é um processo complexo que precisa levar em consideração não apenas os aspectos envolventes ou motivacionais da atividade, mas também os critérios de qualidade que são necessários de acordo com o tipo de avaliação que está sendo desenvolvido.

Tenório *et al.* (2016) pesquisaram sobre "*A gamified peer assessment model for on-line learning environments in a competitive context*". Esse artigo propõe um modelo de Avaliação Gamificada por pares, em que os elementos de gamificação são

usados para envolver os alunos nas atividades de *Peer Assessment* (PA)¹¹. Dois experimentos usando o modelo proposto em um sistema de tutoria inteligente chamado *Meu Tutor* mostram resultados satisfatórios. Nesta pesquisa, a nota média atribuída pelos alunos a um ensaio é equivalente à dada pelos especialistas, mas o tempo e os custos para concluir as avaliações foram bastante reduzidos. Além disso, o uso da gamificação ajudou a aumentar a quantidade de acesso dos alunos ao sistema em 64,28%; aumentar em 10,53% o número de ensaios escritos e enviados; e melhorar a quantidade e a qualidade das avaliações para cada ensaio.

Temos o artigo de Tan Ai Lin, Ganapathy e Kaur (2018) "*Kahoot! It: Gamification in Higher Education*" que no presente estudo, um grupo de graduandos de uma universidade pública na Malásia foram expostos ao uso do *Kahoot!*, uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, durante suas palestras semanais por um semestre. Os participantes eram estudantes de inglês para o Mídia, que abrange dimensões teóricas e práticas. Dados da pesquisa (51 entrevistados) em geral, indicaram que os alunos consideraram o *Kahoot!*, benéfico em termos de: 1) indução de motivação e engajamento; e 2) promoção e reforço de aprendizagem (para aspectos teóricos e práticos). O questionário de 33 itens criado por os pesquisadores também foram testados quanto à confiabilidade, com valores retornados indicando alta consistência, tornando o instrumento uma opção confiável para uso em estudos futuros. As conclusões deste estudo são relevantes para pesquisadores, educadores, projetistas de cursos e designers de aplicativos de aprendizagem baseados em jogos.

Outro importante estudo traz Vasconcellos, Tamariz e Batista (2019). "*Planejamento, desenvolvimento e avaliação de um ambiente virtual de aprendizagem gamificado*", tem como objetivo descrever o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) gamificado, visando ampliar a motivação e o engajamento dos alunos. Para tanto, foi elaborado um curso sobre Lógica de Programação para alunos de um curso Técnico de Informática, sendo, em princípio, a realização de uma avaliação da usabilidade do AVA e da adequação dos materiais instrucionais aos princípios da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia. Os dados, coletados por questionários e analisados qualitativamente, sinalizaram resultados positivos e as sugestões contribuíram para o aprimoramento do AVA e dos materiais.

¹¹ PA = *peer assessment* - avaliação em pares

Por fim, a pesquisa "*Gamificação*" de Leffa e Vetromille-Castro (2019), que trouxe três plataformas a saber: ELO, Kahoot e Moodle, não com o objetivo de descrevê-las, mas de usá-las como ferramentas metodológicas para a geração de dados de pesquisa sobre motivação, feedback, aprendizagem colaborativa e Teoria do Fluxo, entre outros. Usando o Estudo de Casos Múltiplos como metodologia, os autores testaram o aplicativo Kahoot em 4 turmas de língua alemã, tendo como foco de investigação os elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de um nível ideal de desafio. Os resultados mostraram que o desafio equilibrado emerge, principalmente, na presença de três condições: (1) uso adequado da língua alvo, levando em consideração a competência linguística do aluno; (2) assistência do professor durante o desempenho do aluno no jogo; e (3) presença de ilustrações para auxiliar o aluno na compreensão da tarefa a ser executada.

No Estado da Arte apresentado há alguns trabalhos que, de certo modo, se aproximam à nossa investigação em termos de temática. São as pesquisas de Flores (2015) e a de Perry (2015), que se referem ao uso do *Gamification* relacionado ao aprendizado da segunda língua, a de Tenório, que investiga a Avaliação Gamificada realizada por pares num contexto puramente competitivo em ambientes online e, finalmente, o artigo de Tan Ai Lin, Ganapathy e Kaur (2018), que fala de gamificação no ensino superior usando o ELO¹², o *Kahoot!*,¹³ e o *Moodle*¹⁴.

Estabelecendo relações entre as os trabalhos acima citados e a nossa pesquisa, consideramos que a nossa investigação, que visa analisar os efeitos do *Gamification* na avaliação para o ensino e para a aprendizagem da LI (Língua Inglesa) no Ensino Superior, é algo de grande relevância para o plano científico porque poderíamos afirmar que não encontramos nenhuma pesquisa com esse foco.

¹² ELO é um sistema de autoria para a produção de Recursos Educacionais Abertos e Interativos, voltados especialmente para o ensino de línguas. (ELO, 2020).

¹³ *Kahoot!* É uma plataforma de criação de questionário, pesquisa e quizzes que foi criado em 2013, baseado em jogos com perguntas de múltipla escolha, que permite aos educadores e estudantes investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos, funciona em qualquer dispositivo tecnológico conectado à Internet. Kahoot! é uma ferramenta de avaliação gratuita na Web, que permite o uso de quizzes na sala de aula, e ajuda a ativar e envolver os alunos em discussões. (COSTA, 2016).

¹⁴ A plataforma *Moodle* é um sistema para a criação de cursos online. Também chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a solução vem se tornando cada vez mais presente na área acadêmica – em especial, na educação a distância. (MOODLE, 2020).

4.1 Conceituando o *Gamification*

Não há consenso sobre a definição de *Gamification* entre os pesquisadores, nem existe um acordo sobre a diferença entre aprendizagem baseada em jogos - *Game Based Learning*, doravante GBL, e *Gamification*. Kapp (2012) discutiu a definição de *Gamification* em um contexto pedagógico, contrastando com a aprendizagem baseada em jogos (GBL). Com base na visão de Kapp, a estratégia instrucional é alterada para acomodar elementos do jogo, no qual os objetivos de aprendizagem são apresentados, pelo professor, em uma sala de aula gamificada, como um desafio ou busca, pela qual os jogadores precisam empreender, levando-os ao aprendizado por meio da experiência.

Há várias definições do que é o *Gamification*. Em uma breve revisão de literatura, encontramos variados conceitos, entre os pesquisadores, a saber: Para Hamari *et al.* (2014):

O *Gamification* abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Sob um ponto de vista emocional, *Gamification* é compreendido como um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos (HAMARI *et al.*, 2014, p. 2).

Já Busarello *et al.* (2014, p.19) conceituam o *Gamification* como:

[...] um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para a simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos apoiados em elementos utilizados e criados em jogos. (BUSARELLO *et al.*, 2014, p.19).

Kapp (2012), no entanto, antes de definir o *Gamification*, define, primeiramente, o conceito de *game* e postula que:

Um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em um resultado quantificável, muitas vezes provocando uma reação emocional. (KAPP, 2012, p. 9, tradução nossa).

Em um momento posterior, ele aprofunda o conceito de *Gamification*, incluindo outros aspectos que vão além da mecânica de *games* em contextos não-*game*. Diz o autor sobre o *Gamification*: “É o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos

games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (KAPP, 2012, p. 10, tradução nossa).

Mais adiante, o mesmo autor, contempla-nos com uma outra definição do *Gamification*, que nos parece ser mais definitiva e clara, segundo os seus postulados sobre o assunto:

[...] uma aplicação cuidadosa e considerada do pensamento dos games para resolver problemas e encorajar a aprendizagem usando todos os elementos dos games que forem apropriados. (KAPP, 2012, p. 11, tradução nossa).

De acordo com Deterding *et al.* (2011), *Gamification* significa usar elementos do jogo em contextos não-jogo. Segundo Sinković *et al.* (2017), é muito importante motivar os alunos a participar ativamente das aulas, independentemente de uma educação clássica em sala de aula ou de um estilo de *e-learning* de ensino.

Em linhas gerais, o *Gamification* é definido como uma estratégia para ensinar novas habilidades e aumentar o engajamento dos sujeitos nas atividades propostas e é justamente essa característica que torna esse recurso tão valioso na Educação.

Para ilustrar o nosso pensamento, em uma visão mais abrangente, sobre o conceito de *Gamification*, criamos a figura 10, a partir do postulado de Deterding *et al.* (2011, p. 10), como se segue:

Figura 10 - Gamification



Fonte: A pesquisadora

É mister reforçar que o *Gamification* se estende não somente ao ensino e à aprendizagem, mas está presente em outras áreas, e está sendo utilizado para a resolução de muitos problemas enfrentados pela sociedade, entre eles, na área da saúde: medicina, a engenharia, a administração; o mundo dos negócios e visando a promoção de tecnologias para a educação (ALVES, 2015).

4.2 A origem do *Gamification* e alguns aspectos filosóficos do *game*

Para entendermos o que é o *Gamification*, é de fundamental importância que compreendamos, primeiramente, o que são *games*. Segundo Alves (2015):

O *game* é mais antigo que a cultura, uma vez que a cultura pressupõe a existência da sociedade humana. Os animais também brincam e, se observarmos um grupo de animaizinhos brincando, perceberemos que eles reproduzem atitudes e gestos que parecem um certo ritual. Brincam e se mordem e sua força parece controlada para não machucar o outro e, evidentemente, se divertem com essas brincadeiras. Desta simples observação concluímos que o jogo parece ser mais do que apenas uma manifestação biológica. Ele é uma função significativa e isso é muito importante quando o transportamos para o *Gamification*. (ALVES, 2015, p. 18).

Quando nos referimos ao *Gamification* e à Avaliação Gamificada, estamos trazendo para o ambiente virtual aspectos da vida real. Se bem observarmos, brinca-se até quando se faz ciência. Animais de laboratórios experimentais, por exemplo,

brincam como crianças. Crianças jogam e adultos jogam nos mais diversos ambientes. O jogo faz parte da vida e, como a vida, o jogo é elástico. Brinca-se de modos diferentes nas várias fases da infância e das diferentes idades da vida. Os adultos brincam com as palavras, fazem piadas, assim como dão e recebem "socos verbais" nos jogos de linguagem ao longo da vida. Jogar é bom para o desenvolvimento e para a sobrevivência dos humanos, e até dos animais, porque jogar é natural, jogar assim como são naturais as recompensas trazidas pelo jogo. Além de lúdico, o ato de jogar serve como treinamento de interação social: enquanto brincam, animais e pessoas aprendem com quem podem e não podem se dar bem e o que podem e não podem fazer (ou dizer). Portanto, jogar também significa experimentar seu repertório comportamental; enquanto jogamos, experimentamos diferentes tipos de situações e cenários, que nos trazem consequências imediatas.

Sobre o jogo na filosofia, Alves (2011) nos traz uma breve revisão de literatura a respeito do tema. Entre outros filósofos, temos Heidegger (1989), Wittgenstein (1975) e Gadamer (2007) que empregaram conceitos de jogos em seus trabalhos. Alves (2011) esclarece-nos que:

Heidegger (1989) usou a noção de jogo para descrever a transcendência própria ao ser-no-mundo do Dasein humano. Listou, para tanto, diferentes jogos e chamou a atenção para a plurivocidade da noção de jogo. Com o projeto de dar um fundamento existencial à noção de 'visão de mundo', Heidegger (1989) retomou a definição kantiana de 'homem do mundo' como aquele cuja habilidade e jogo de cintura o qualificam para participar no grande 'jogo da vida'. Neste caso, o 'mundo' do qual se trata aqui é a cena onde se desenvolve o 'jogo do ser-um-com-o-outro dos homens em sua relação ao ente'. Esta definição não apreende, pois, o homem como 'membro do cosmos', mas, ao contrário, em suas 'relações históricas de sua existência'. Wittgenstein (1975), em sua análise acentuadamente pragmática dos jogos de linguagem, entrelaçou, conjuntamente, as noções de gramática e de forma de vida. Seu foco de interesse pelo jogo concentra-se na 'noção de regra' existente e acentuada, ao passo que, para Heidegger (1989a), é a noção de jogo mesmo, como transcendência, o que interessa. (ALVES, 2011, p. 2, grifos do autor).

Para o filósofo Heidegger (1989), a tecnologia não é um instrumento, mas uma maneira de entender o mundo. Ele não considerava a tecnologia uma atividade humana, mas considerava que a tecnologia se desenvolve além do controle humano; e, por esta razão, pode ser perigosa, pois a humanidade correria o risco de ver o mundo apenas através do pensamento tecnológico. Quando retoma Kant, Heidegger nos leva de volta à compreensão da razão como razão teórica, razão especulativa e

razão prática, lembrando-nos da distinção entre o que podemos conhecer e o que podemos pensar, que reflete ou produz consequências em relação à questão acerca do que podemos fazer. Finalmente, Wittgenstein pretendia ressaltar o fato de que falar em linguagem faz parte de uma atividade ou forma de vida. Daí porque ele usou o termo "jogos de linguagem" para designar formas de linguagem mais simples que a totalidade de uma língua em si, consistindo na linguagem e nas ações em que são tecidas.

A filosofia e a psicologia têm procurado investigar o jogo, a fim de entender sua natureza e, de alguma forma, situá-lo no sistema da vida. O filósofo austríaco, naturalizado britânico, de nome Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889- 951), que foi um dos principais responsáveis pela virada linguística no século XX, fala da dificuldade de usarmos a linguagem na definição das coisas. Se prestarmos atenção, fazemos uso de uma mesma palavra para nos referirmos a coisas distintas, o que nos deixa expostos à imprecisão.

Foi Ludwig Wittgenstein quem cunhou o termo "jogo de linguagem", que aparece em sua obra *Investigações Filosóficas*, publicada postumamente em 1953. Ele argumentou que as palavras adquirem significado pelo uso delas e queria ver como elas estariam ligadas às práticas sociais das quais fazem parte. Então, ele usou o 'jogo da linguagem' para chamar a atenção não apenas para a própria linguagem, mas também para as ações, nas quais ela é tecida. Considere as exclamações 'Ajuda!' 'Fogo!' 'Não!' Elas fazem algo com palavras: solicitação, aviso, proibição. Wittgenstein trouxe a ideia de que 'palavras são ações', ou seja, fazemos algo sempre que usamos uma palavra. Além disso, o que fazemos, fazemos em um mundo com os outros, no mundo da vida, na vida real.

As *investigações Filosóficas* (1953) discutem os Jogos de Linguagem, os quais se apresentam de forma diversa e sensível, como partes de uma forma de vida (WITTGENSTEIN, 2008). Um jogo de linguagem está associado a uma certa maneira de estar no mundo, e essas maneiras de estar no mundo são diferentes formas de vida.

Uma das lições mais importantes que aprendemos com Wittgenstein é que uma expressão só pode ser entendida quando desempenha um papel em um jogo de linguagem e que nossa linguagem é inteligível, apenas quando vista no contexto das atividades e formas de vida humanas. Formas de vida são as diferentes maneiras de se relacionar com o mundo, dependendo de fatores sociais, culturais e históricos.

Formas de vida são maneiras pelas quais as comunidades de fala se relacionam e dão sentido ao mundo ao nosso redor.

Segundo Silva (2019), a filosofia da tecnologia é muito recente, no campo tecnológico, e também em formação dentro da história do pensamento filosófico. Diz o autor:

Pode-se afirmar que a filosofia da tecnologia ainda é um campo recente e, que de certa forma corre contra o tempo para se manter atualizada em um cenário onde o desenvolvimento e uso de tecnologias se dá em ritmo acelerado. Devido à velocidade das inovações e a miríade de interações tecnológicas disponíveis na atualidade, acreditamos ser imprescindível, do ponto de vista da pesquisa filosófica, a busca por ferramentas conceituais capazes de proporcionar uma melhor compreensão dos fenômenos que se revelam diante das relações entre humanos e as tecnologias. Para que não se ignore os fenômenos importantes destas interações, Ihde irá propor que observemos as tecnologias sob um ponto de vista fenomenológico, onde a relação sujeito (humano) e objeto (mundo) é inseparável e constitui-se mutuamente. O que se apresenta diante do humano no mundo não são “coisas” subsistentes ou “essências” prontas, e sim um todo relacional de contextos interdependentes. (SILVA, 2019, p. 18).

Hammar (2019), ao escrever sobre o jogar pós-fenomenológico, atesta que os jogos digitais em ambientes virtuais, em conjunção com o papel da tecnologia, são alguns dos mediadores de mundo dos seres humanos, de acordo com a abordagem pós-fenomenológica de Don Ihde (1979), filósofo estadunidense, e o conceito de jogo e seu papel hermenêutico exposto por Gadamer.

Em 1979, Don Ihde escreveu o que é considerado por muitos o primeiro trabalho norte-americano sobre Filosofia da Tecnologia, *Technics and Praxis*. Segundo postula Hammar, Don Ihde defende, então, que os jogos digitais, como uma tecnologia característica de nossa época, inserem questões que atravessam os modos, a partir dos quais nos inserimos no mundo e damos sentido às nossas experiências, subjetivas, sociais, tecnológicas e hermenêuticas.

De acordo com Santos (2013), para Gadamer, jogo (*Spiel*) significa tanto jogar como brincar. Em seu sentido mais amplo, ele apresenta um aspecto essencial no jogar: o ir e vir de um movimento que não tem ponto de partida, nem de chegada. Assim, está implícito no significado figurado da palavra jogo o vaivém de um movimento, que não se fixa em nenhum alvo onde termine, e que isso também corresponde ao significado da palavra jogo enquanto dança. O jogador experimenta o jogo como uma realidade que o supera. Nas palavras de Gadamer:

O movimento de vaivém é obviamente tão central para a determinação da essência do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento. O movimento do jogo como tal também é desprovido de substrato. É o jogo que é jogado ou que se desenrola como jogo; não há um sujeito fixo que esteja jogando ali. O jogo é a realização do movimento como tal. (GADAMER, 2007, p.156-157).

Para Bussolotto (2017), em seu artigo *A noção gadameriana de jogo*, Gadamer baseia-se na obra *Homo Ludens* (1938), de Johan Huizinga, que considera: "[...] o jogo como o fato mais antigo da cultura e está presente em tudo o que acontece no mundo, como um fenômeno cultural, onde a partir dele a civilização se desenvolve" (HUIZINGA, 1971, p. 2). Sob essa ótica, muito além de um fenômeno biológico, ou um reflexo psicológico, o jogo é tomado como um fenômeno cultural e que ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica, pois para ele o jogo é uma função significativa.

O filósofo Huizinga (1971) atesta que, do ponto de vista filosófico-educacional, o ser humano não deveria ser apenas tomado como *homo sapiens*, *homo faber* ou *homo lúpus*¹⁵, mas também e, sobretudo, como *homo luden*¹⁶. Para o autor, o jogo tem as seguintes características: 1. O jogo é livre, pois não é imposto pela necessidade física ou dever moral; 2. O jogo não é vida corrente nem é vida real, ao contrário, é uma esfera temporária de atividade com orientação própria; 3. Todo jogo é capaz, de a qualquer momento, absorver inteiramente o jogador; 4. O jogo distingue-se da vida real tanto pela duração quanto pelo lugar que ocupa. Joga-se até que, em determinado momento, chegue-se ao fim, e a essa limitação de tempo, o jogo fixa-se a um fenômeno cultural, pois, mesmo depois de acabado, ele permanece; 5. Reina dentro do jogo uma ordem específica e absoluta. Ele cria ordem e também é ordem (HUIZINGA, 1971). Essa é, para o autor, a sua característica mais positiva. Esclarece-nos Huizinga que:

[...] introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a essa "estrageira o jogo", privando-o do seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. (HUIZINGA, 1971, p.13).

Reforçando a tese de Huizinga (1971), podemos resumir seu pensamento ao dizer que o *game* não é a vida real, ao contrário, ele é um momento de evasão da vida real. Além do mais, guarda em si um certo "fazer de conta". Basta observarmos as

¹⁵ homem sábio, homem carpinteiro, homem lobo.

¹⁶ homem jogador.

crianças brincando para termos a clara noção de quando o jogo é real e de quando é faz de conta.

O *game* distingue-se da vida real pelo lugar e duração que ocupa, ou seja, acontece em um intervalo de tempo e espaço delimitados, possui um caminho e sentido próprios. O game cria ordem. Reina dentro do *game* uma ordem específica que foi estabelecida por ele. Podemos dizer que o *game* introduz à confusão da vida uma perfeição temporária e limitada. (ALVES, 2015, p. 19).

Sobre o jogo, portanto, podemos dizer que ele nos oferece uma perspectiva muito interessante, sob o ponto de vista da aprendizagem, visto que correlaciona objetivos alcançáveis e mensuráveis a um sistema definido por regras. Além disso, estabelece a premissa da interatividade e da presença do *feedback*, essencial para o acompanhamento da evolução da aprendizagem.

Para Kapp: "Um *game* é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional" (KAPP, 2012, p. 14). Observamos, aqui, dois aspectos novos em relação às definições anteriores: a ideia da interatividade e a do *feedback*, que, como propõe Alves (2015), torna-se um aspecto muito importante em relação à aprendizagem, e nos lembra que o *game* serve de base para nos conduzir ao *Gamification*, pois é nele que encontramos a sua origem.

De acordo com Kapp *et al.* (2012), o *Gamification* surgiu em 1912, quando a marca de pipoca caramelizada *Cracker Jack* introduziu brinquedos surpresas em suas embalagens, para persuadir consumidores e aumentar as vendas. Apesar de não utilizar todos os recursos e mecanismos dos jogos, o fato de oferecer uma recompensa relacionada à diversão – sem ser um desconto em dinheiro – antecipa algumas características do *Gamification*.

Diferentemente de Kapp, os estudos de Christians (2018) atestam que a história do *Gamification* começou em 1896, quando a empresa *Sperry and Hutchinson Co.* foi fundada por Thomas Sperry e Shelley. A empresa administrava um catálogo, no qual os consumidores podiam comprar uma grande variedade de produtos, não com dinheiro comum, e sim com Selos Verdes da companhia. Sendo assim, os selos foram adquiridos, comprando em lojas que estavam participando do programa. Além disso, gastar uma certa quantia de dinheiro nesses varejistas recompensaria o cliente com um selo, mais dinheiro gasto, levando a mais selos. Por conseguinte, os selos

suficientes eram coletados e poderiam ser organizados em folhetos, para, então, ser enviados por correio à *Sperry and Hutchinson*, para resgatar itens do catálogo da empresa.

O mesmo autor postula que, juntamente com os selos verdes da S&H, também nos Estados Unidos, um dos primeiros e mais amplamente reconhecidos usos do *Gamification* foram implementados pelos Escoteiros da América. Em 1908, os escoteiros adotaram seu sistema de distintivos (*badges*), que se tornaram símbolos conhecidos da organização: "Para aqueles que não estão familiarizados com o sistema, os Escoteiros têm várias áreas nas quais seu progresso é avaliado ao longo do tempo". (CHRISTIANS, 2018, p. 10)

O domínio de uma dessas escolas de conhecimento ou atividades recompensará o "batedor" (termo usado entre os escoteiros) com distintivos, que são coletados ao longo da vida da carreira dele. Os *badges* são usados nos uniformes dos escoteiros. Possuir mais emblemas é visto como uma conquista. Diz o autor:

Este é um excelente caso de *Gamification* através de um sistema de distintivos, que são freqüentemente usados para "recompensar" jogadores por interagirem com o sistema de alguma forma, geralmente significando algum tipo de realização. Os usuários não têm nenhuma motivação real para coletar os distintivos a não ser para fins comparativos com os seus pares. Eles geralmente não ganham nada com o emblema, apenas o senso de conquista e "o direito de se gabar" a seus amigos [...]. (CHRISTIANS, 2018, p. 11, tradução nossa).

Em 1973, Charles Coonradt escreveu um livro intitulado *The Game of Work* (O jogo do trabalho). Ele teve a ideia do livro quando percebeu que a produtividade nos Estados Unidos estava caindo, mas as vendas de equipamentos esportivos estavam aumentando. Como explicar, então, que as pessoas pagas para trabalhar juntas em direção a um objetivo comum lutavam para alcançar o verdadeiro trabalho em equipe, enquanto dez pessoas com uma bola em uma quadra de basquete poderiam trabalhar juntas com pouco atrito?

Segundo Christians (2018), depois de examinar esse fenômeno, Coonradt percebeu uma diferença no tipo de *feedback* nos dois ambientes. Tanto no ambiente esportivo, quanto no ambiente de trabalho. No ambiente esportivo, existe um *feedback* claro e constante, através da pontuação do jogo. A meta é clara e o esforço necessário para alcançá-la é aparente para todos os jogadores. Enquanto isso, no local de trabalho, o *feedback* geralmente é inconsistente, vago e, normalmente, anual, sem

falar que as avaliações de desempenho podem ser a única forma de *feedback* para alguns progredirem em direção a uma meta.

Por fim, Coonradt recomendou seguir o ciclo de *feedback*, encontrado nos esportes, e aplicá-lo ao ambiente de trabalho, que foi um dos primeiros registros escritos para o uso do *Gamification*.

O ciclo de *feedback* de jogos esportivos e recreativos é um elemento-chave do jogo e mantém as pessoas motivadas. A exibição de uma pontuação nos jogos permite que os jogadores saibam se seu desempenho atual é satisfatório ou precisa ser aprimorado. Também leva a uma compreensão de como se está progredindo, porque a maioria das pessoas reconhece uma pontuação mais alta como um resultado positivo. (CHRISTIANS, 2018, p. 12, tradução nossa).

Embora esse *loop* de *feedback* tão preciso não seja universalmente aplicável, *The Game of Work* foi uma das primeiras ideias articuladas, para que elementos de jogos fossem incluídos em ambientes práticos, como os de trabalho. Mais tarde, em 1978, foi criado um jogo que teria um enorme impacto sobre o que o *Gamification* se tornou hoje. Naquele ano, Roy Trubshaw e Richard Bartle, da *Essex University*, criaram o MUD¹⁷ (*Multi-User Dungeon*), em homenagem à variante *Dungeon of Zork*, que Trubshaw gostava muito de jogar. O jogo era baseado em texto e suas interfaces eram difíceis de operar, mas foi o primeiro jogo a despertar socialização e cooperação *online*, ao mesmo tempo em que começou a pavimentar o caminho para os jogos *online*, no modo como os conhecemos hoje: "Este foi um passo necessário para a gamificação, bem, reconhecendo a natureza cooperativa dos indivíduos em um ambiente de jogo *online*" (CHRISTIANS, 2018, p. 13).

Finalmente, no início dos anos 1980, os possíveis benefícios dos jogos e do *Gamification* começam a ser reconhecidos do ponto de vista acadêmico. Thomas W. Malone divulgou vários trabalhos acadêmicos, reconhecendo o potencial dos videogames. Ele descobriu que as propriedades que fazem jogos, intrinsecamente motivadores, não se limitavam apenas ao *design* de jogos e destacou como esses

¹⁷ MUD 1 é um mundo virtual em tempo real. Os MUDs combinam elementos de role-playing games, *hack and slash*, jogador contra jogador, ficção interativa e bate-papo online. Os jogadores podem ler ou visualizar descrições de salas, objetos, outros jogadores, personagens que não são jogadores e ações realizadas no mundo virtual. Eles normalmente interagem entre si e com o mundo digitando comandos que se assemelham a um idioma natural. É ambientado em um mundo de fantasia habitado por raças e monstros ficticiais, e cujo objetivo é matar monstros, explorar esse mundo, completar missões, sair em aventuras, e criar uma história interpretando e promovendo o personagem criado. Muitos MUDs foram criados de acordo com as regras de rolagem de dados da série de jogos *Dungeons & Dragons*. (MUD, 2020).

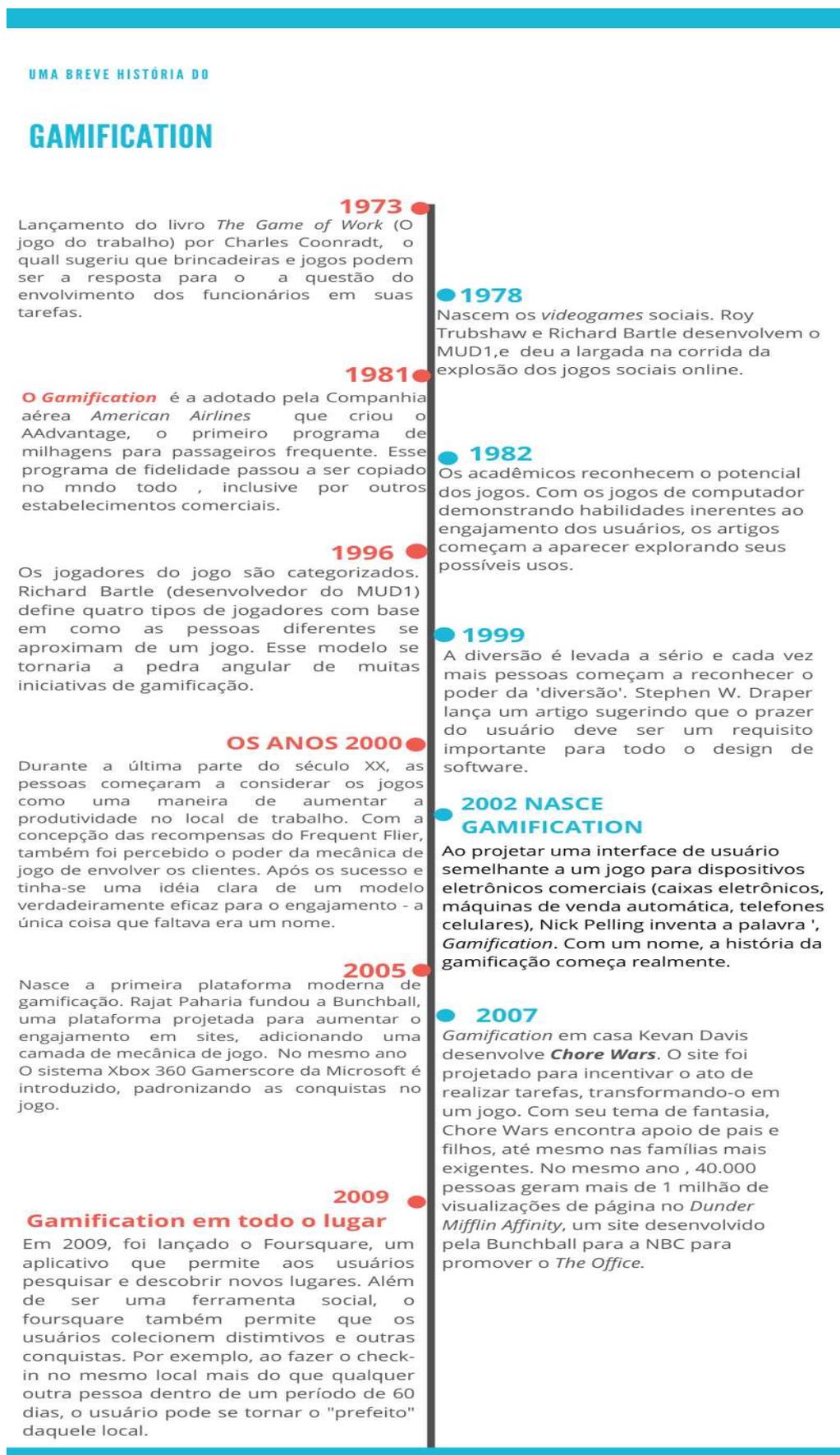
elementos poderiam ser tomados e aplicados a outras áreas, particularmente na educação. O trabalho de Malone representa o primeiro trabalho acadêmico sobre *Gamification* (CHRISTIANS, 2018).

Alves (2015) atesta que, em 2003, o termo *Gamification* surge no formato que o conhecemos hoje. O termo é atribuído a Nick Pellingm, programador de computadores e inventor inglês, na década de 1960, que fundou a consultoria chamada CONUNDA, com o objetivo de promover o *Gamification* de produtos de consumo. Em 2005, foi fundada a empresa *Bunchball*, a primeira plataforma de *Gamification* que aplicou elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos em empresas, a fim de conseguir maior engajamento dos funcionários e melhores resultados (ALVES, 2015).

Na figura abaixo, apresentamos uma linha do tempo da história do *Gamification*, sob a perspectiva da *Growth EGINEERING* (2019)¹⁸:

¹⁸ GROWTHEN. **A história da gamificação**: desde o início até agora. [S.l.]: Growth Engineering, 2020. Disponível em: <https://www.growthengineering.co.uk/history-of-gamification/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

Figura 11 - A história do Gamification



UMA BREVE HISTÓRIA DO

GAMIFICATION

2011

O *Gamification Explode* - A *Gamification Co.* hospeda o *Gsummit* inaugural em San Francisco, atraindo cerca de 400 participantes (um número que dobraria até 2014).. A virada do jogo de Jane McGonigal, *Reality is Broken*, é oficialmente lançada.

Um workshop intitulado "*Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts*" é realizado na conferência CHI (*Computer-Human Interaction*) em 2011, gerando a *Gamification Research Network*. *Are You A Human* lança o *PlayThru*, verificação humana gamificada. A *Apple* adiciona conquistas ao *Game Center* com o lançamento do iOS 5. O aplicativo rastreador de atividades. O *Fitbit* (um relógio do tipo pulseira inteligente) é lançado.

2013

Mais pesquisas sobre o *Gamification*. Em 2013 são realizadas no campus da Universidade de Waterloo Stratford. Esta conferência reúne pesquisas em uma variedade de campos, sem fins lucrativos ao envolvimento do cliente. Os seminários e apresentações ao longo da conferência examinam maneiras de usar melhor a mecânica dos jogos e olham para um futuro em que a gamificação é aplicada a quase todos os setores.

2014

A gamificação começa a ser vista, não como uma cura milagrosa, mas como uma ferramenta para o mau engajamento dos consumidores. "*Descobrimos que a gamificação é realmente muito útil para envolver o público, mas não é necessariamente o que impulsiona a conversão real e a receita real*". - Petar Karafezov, gerente sênior de marketing digital EMEA, Adobe

2016

O *Gamification* se torna viral e ninguém percebe. *Pokemon Go* é uma das aplicações de gamificação de maior sucesso, com mais de 800 milhões de downloads. As pessoas que normalmente viravam o nariz para a coleção de distintivos estavam patrulhando as ruas em busca de pokemons raros! O *Snapchat*, apresenta ao mundo um novo recurso de *Gamification*. Como parte do projeto *AlphaGo*, o *Google DeepMind* cria uma inteligência artificial para transformar pessoas em jogadores experientes.

2018

O *Gamification* está em todo lugar: quase todos os aplicativos incluem o *Gamification* de alguma forma. O *Gamification* não é mais apenas encontrado em aplicativos de aprendizado de idiomas e exercícios, mas também em meditação, listas de tarefas, solicitações de emprego, coleta de lixo, etc. Em muitas outras instâncias da vida humana, passa a existir um aplicativo gamificado.

2010

O *Gamification* muda o mundo

Jane McGonigal durante uma inovadora TED Talk, afirma que o jogo pode fazer o mundo melhor, um mundo que, segundo a sua "profecia", será um paraíso baseado em jogos: "Estou ansiosa pela próxima década e tenho certeza de duas coisas: que podemos criar qualquer futuro que pudermos imaginar e que podemos jogar qualquer jogo que quisermos, por isso digo: que comecemos os jogos que mudarão o mundo." Essa palestra parece ter sido decisiva na história do *Gamification*.

Na Conferência DICE de 2010, Jesse Schell prevê que a gamificação estará em todos os lugares: desde a escova de dentes até as declarações de impostos. Gabe Zichermann lança 'o livro "Marketing baseado em jogos": que inspira a fidelização do cliente', examinando como a mecânica do jogo pode ser usada para atrair novos clientes também. À medida que o termo "*Gamification*" ganha força, ele é adotado por Bunchball e Badgeville para descrever seus serviços como empresa.

2012

O Mais hype para gamificação

Depois de adicionar o *Gamification* ao seu *Hype Cycle* em 2010, a empresa de pesquisa de tecnologia Gartner prevê que até 2014 "70% das organizações do *Global 2000* terão pelo menos um aplicativo gamificado"

2013

A palestra sobre *Game* de Zichermann, "*A revolução do Gamification: como usar o engajamento como uma estratégia vencedora de cima para baixo*" foi eleita a apresentação número 1 no *GSummit* 2013. A *Amazon* atualiza seu sistema de orientação parental *FreeTime* no *Kindle*

2015

Gamification e Millenials- Uma pesquisa Gallup constata que apenas 31% dos funcionários estão engajados em seu trabalho e que a geração do milênio é o grupo menos engajado (28,9%). Os departamentos de RH das principais empresas lançam testes de *Gamification* para tratar da questão do engajamento. O aplicativo *Google Play Games* é atualizado para permitir que os usuários gravem e compartilhem vídeos de jogos para celulares compatíveis.

2017

2017 Ano quando o *Gamification* explodiu na Europa. A cúpula Mundial da União Europeia elaborou uma estratégia para aplicar o *Gamification* na educação. Esses dois eventos marcam o início da mecânica do jogo sendo aplicada de forma mais ampla. 2017 pode ser visto como o ano em que o *Gamification* passa de um novo conceito a uma ferramenta que *designers* de todo o mundo estão usando..

Não é informação nova para nós que o contexto de tornar possível o desenvolvimento de ambientes baseados no *Gamification* foi potencializado pelo avanço e pela difusão da tecnologia e dos dispositivos eletrônicos móveis, que possibilitaram a aplicação de todos os recursos necessários para implementar ações e projetos do *Gamification*. Dentre eles: o alcance do indivíduo em qualquer lugar e horário (ubiquidade); o cruzamento de informações, gerando respostas quantitativas, histórico de resultados e a comparação desses resultados entre diferentes pessoas de um mesmo grupo ou comunidade. Dessa forma, ambientes baseados no *Gamification* utilizam esses recursos através da tecnologia para envolver, incentivar e engajar pessoas na realização de determinadas tarefas, chegando a um objetivo maior (GEE, 2014).

Bittencourt e Levay (2017) nos lembram dos benefícios do uso de *smartphones* para a prática pedagógica em sala de aula, quais sejam: portabilidade - permite que tragamos para a sala de aula materiais e atividades autênticos muito mais interessantes; conectividade - que nos permite acessar ferramentas da *web*, tais como dicionários, inclusive para checar a pronúncia de palavras novas; vídeos e gravadores de áudio. Além do mais, a conectividade nos possibilita a publicação imediata da produção dos nossos alunos e, finalmente, multimodalidade, que ajuda o aluno a sair das páginas estáticas dos livros para interagir com vídeos, imagens, e *sites* para autoria multimídia.

Dessa forma, as diversas ferramentas e as referidas características permitem aos educadores criarem oportunidades de aprendizagem que incluam os mais variados recursos tecnológicos. Nesse sentido, nosso objetivo nesta pesquisa é analisar os efeitos do *Gamification* na avaliação para o ensino e para a aprendizagem da LI no Ensino Superior.

De acordo com Alves (2015), os alunos, desde muito cedo, usam diferentes tecnologias com finalidades diversas. Nas escolas e nas universidades, o uso de novas tecnologias digitais, para aprender e ensinar (incluindo também o uso de dispositivos móveis) tem sido cada vez mais comum. Dentre as variadas formas de tecnologia está o *Gamification*, ou seja, o uso do sistema de jogos em um ambiente não-jogo, isto é, no contexto de ensino-aprendizagem no qual, de forma lúdica, ensina-se, aprende-se, avalia-se continuamente e dá-se *feedback*.

Ressaltamos que *Gamification* diz respeito à experiência com elementos de jogos. Nessa conjuntura, pode-se dizer que experiência é a forma como você se sente

quando joga; enquanto o *game* é o conjunto de regras, a estética é a combinação entre seus elementos que promove a experiência. Portanto, não se pode confundir *Gamification* com aprendizagem baseada em jogos (*game based learning*). Aprendizagem baseada em jogos significa usar jogos em contextos educacionais para alcançar objetivos educacionais. Diz respeito ao uso de jogos em sala de aula, ou seja, usar jogos como base para uma lição, seja para introduzir um tópico, iniciar uma discussão, focar em um ponto de idioma ou fornecer prática de linguagem contextualizada (DODGSON, 2016).

Temos, portanto, três conceitos que estão imbricados em muitos aspectos, mas que apresentam particularidades diferentes e, por esta razão, confundem muitos educadores. Observe a diferença entre *Game*, *Gamification* e Aprendizagem Baseada em Jogos (*Game Based Learning*) no quadro abaixo:

Quadro 4 - Game, Gamification e Aprendizagem Baseada em Jogos

Game	Gamification	GBL
Sistema fechado definido por regras e objetivos.	Pode ser um sistema que apresente tarefas com os quais se colecionam pontos ou recompensas.	Os jogos podem ser divertidos ou educacionais. Os jogos divertidos são projetados principalmente para diversão, entretenimento e recreação.
A recompensa pode ser exclusivamente intrínseca, o que significa dizer que o jogo acontece pelo jogo.	Recompensa intrínseca pode ser uma opção e acontece com menos frequência,, especialmente no campo da instrução.	Os jogos educacionais são um subgrupo de jogos projetados para fins educacionais
O custo do desenvolvimento de um game é alto e o desenvolvimento complexo.	Em geral é mais simples e menos custoso para os desenvolvedores.	Custo variável (baixo ou alto)
Perder é uma possibilidade N.	Perder pode ou não ser possível, dependendo do que se quer alcançar, uma vez que estamos em busca de motivar alguém, para fazer algo específico ligado a um objetivo.	O principal objetivo da aprendizagem baseada em jogos é a aprendizagem e a mudança comportamental.
O conteúdo é formatado para moldar-se a uma história e cenas de um jogo.	Características e estética de games são adicionadas sem alterações sensíveis de conteúdo.	Podem ser necessários suportes pedagógicos e técnicos (recursos adicionais).

Fonte: Alves (2015, p. 119)

Retomamos o conceito que define o *Gamification*, de Kapp (2012), como o uso de mecânicas, estética e pensamentos dos *games* para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas. Complementa, ainda, o autor, que a aplicação do pensamento de jogo deve ser cuidadosamente considerada para resolver problemas e incentivar a aprendizagem, usando todos os elementos dos jogos que julgar necessário.

Werbach e Hunter (2012) criaram a imagem de uma Pirâmide que traduz os elementos do *game* usados no *Gamification*. Após a explicação de cada um dos conceitos que se encontram dentro dessa pirâmide, mostraremos como cada um deles foi adaptado, na construção da nossa Avaliação Gamificada.

Figura 12 - Pirâmide de Elementos do Jogo para o *Gamification*



Fonte: Adaptado pela pesquisadora de (WERBACH; HUNTER, 2012)

Podemos interpretar a imagem 12, a partir dos seus criadores, e relacioná-la à nossa Avaliação Gamificada. Dinâmicas da Avaliação Gamificada: Segundo Werbach e Hunter (2012), o *Game Dynamics* adapta a mecânica dos jogos para abordar os resultados e motivações desejados dos participantes. No *Gamification*, a dinâmica define os padrões de como o jogo e os jogadores evoluirão, à medida em que avançam no processo. É essa dinâmica que tornará a atividade gamificada agradável e manterá o usuário envolvido o maior tempo possível.

Na Avaliação Gamificada, usamos as seguintes dinâmicas: (i) Restrições: Essa é a dinâmica que define as limitações dos jogadores dentro do processo da Avaliação Gamificada por nós proposta. Para implementar essa dinâmica no *design* da avaliação, usamos o desafio dos próprios aplicativos, que não permitem aos jogadores irem além daquilo que lhes é proposto; (ii) Recompensas: Planejamos o *design* da nossa Avaliação Gamificada, com o intuito de também dar aos alunos, jogadores, um componente lúdico, a fim de evitar a ansiedade. Portanto, a mecânica de recompensas e desafios foi usada para evocar a dinâmica da emoção. Nossa pesquisa adotou um *design* que permitiria aos jogadores progredir e estar cientes de seus níveis de progresso.

Nesse sentido, a mecânica da aquisição de *badges* e *feedback* foi usada para que os alunos tivessem esse sentimento a partir da sua prática; (iii) A mecânica da Avaliação Gamificada: De acordo com Werbach e Hunter (2012), diz respeito ao ambiente de jogo que consiste no processo de criação da construção do *Gamification*, a partir da ideia da mecânica do *game*, a qual é usada para criar o engajamento dos jogadores e envolver processos essenciais.

O *design* da nossa Avaliação Gamificada teve como objetivo inclinar os alunos, no tocante ao uso de cada um dos aplicativos escolhidos, para as missões propostas nas variadas tarefas da avaliação. Ademais, houve um componente principal, cujos desafios maiores consistiram na resolução das tarefas, objetivando avançar no nível da avaliação, ao utilizar diferentes tipos de ferramentas, desde simples *quizzes* até a gravação de voz.

Componentes da Avaliação Gamificada: de acordo com os autores, componentes são as menores peças que afetam diretamente o projeto do *Gamification*. Para Integrar a dinâmica e a mecânica selecionadas em nossa Avaliação Gamificada, usamos os seguintes componentes: (i) níveis de dificuldade,

(ii) familiarização com os aplicativos, através de tutoriais, (iii) resolução das questões e *badges* (distintivos) a cada alcance de meta.

À luz de Bakhtin, percebemos que a Avaliação Gamificada pode ser comparada à construção de um edifício e, portanto, como um edifício, terá um aspecto material, da mesma maneira como todas as nossas falas (mensagens). Em sua obra *Problema do Conteúdo, do Material e da Forma*, Bakhtin (2010) argumenta que até o material mais inerte ganha vida no diálogo, o qual possibilita a interação com outros falantes da língua humana. Não há pedras silenciosas presentes na mente de um sujeito, o qual torna o ambiente significativo ao incorporá-lo à conversa da vida.

Para a nossa pesquisa, portanto, a Arquitetônica bakhtiniana faz-se relevante, pelo fato de que, segundo Clark e Holquist (2008), uma tecnologia é uma arte, considerando aspectos históricos, sociais, culturais, éticos e estéticos. Tal conceito, portanto, possibilita que tenhamos uma visão de mundo, de linguagem e da avaliação gamificada como acontecimento e como atividade.

A ideia de autoria compartilhada, por outro lado, é uma pedra angular do dialogismo. Bakhtin concebe o diálogo como trabalho compartilhado, uma ação. Se o processo de construção é concebido como uma conversa, não precisa diminuir a importância do participante. Sobre a colaboração, Alves (2015) postula:

O local de trabalho, a sala de aula e o modo como se trabalha mudou. A colaboração para interferir de forma positiva em grupos, comunidades ou sociedades faz parte das novas gerações que trabalham muito bem com outras gerações desde que essas relações sejam baseadas em igualdade e suas ideias e conhecimentos sejam respeitados nos mesmos parâmetros. (ALVES, 2015, p. 22).

Temos observado, em nossa prática docente, que trabalhar em um ambiente multimodal e colaborativo traz mudanças significativas nas práticas de ensino e de aprendizagem na sala de aula de LI, por várias razões, além de tornar o ensino e a aprendizagem se tornaram muito mais interessantes. O trabalho colaborativo também desperta interesse no idioma e garante que os professores sempre estejam ao lado dos alunos, ajudando-os a aprender e a desenvolver conhecimentos, ao invés de corrigi-los ou avaliá-los. Os alunos aprendem a trabalhar com diferentes mídias e, conseqüentemente, tornam-se mais hábeis e capazes de variar suas estratégias de aprendizado e uso de ferramentas; tendo um maior senso de conquista, além de melhorarem suas habilidades de pensamento crítico, bem como o uso da autoavaliação.

Strasser (2018) defende o uso de aplicativos na educação e afirma que uma das suas grandes vantagens é não depender de *softwares* pagos e caros, uma vez que uma enorme quantidade deles está à disposição dos usuários, sem custo financeiro algum. Dessa forma, existe uma vasta gama de aplicativos que podem ser baixados gratuitamente em dispositivos móveis. Além disso, esses aplicativos, normalmente, são acessíveis, de fácil uso, e, carregados de componentes que motivam o acesso regular pelos seus usuários.

O uso da tecnologia educacional, através de aplicativos, é relevante no ensino da língua estrangeira, porque: as tecnologias educacionais são interativas e criativas, muitos dos aplicativos educacionais são colaborativos, a tecnologia educacional pode ser rápida, expandir o conhecimento, os aplicativos destinados à aprendizagem de língua estrangeira atingem a linguagem alvo, dão suporte aos letramentos digitais, são autênticos, acessíveis, motivacionais e democráticos (STRASSER, 2018).

Segundo Barton e Lee (2015), o emprego das novas mídias desempenha papel central nas práticas textuais e nos processos de construção de sentido dos estudantes. Sendo assim, partimos do pressuposto de que, no campo da educação, o *Gamification* pode ser usado para promover o empenho dos alunos, no processo de aprendizagem, assim como pode ser usado eficientemente no processo avaliativo.

No que se refere à motivação, segundo apontam Zickermann e Cunningham (2011), esse é um problema significativo, que muitas escolas e educadores enfrentam hoje - muitos estudantes carecem de motivação e de interesse para aprender. Nesse sentido, de acordo com o trabalho de Alsawaier (2017), pesquisas mostram que estudantes, intrinsecamente motivados, experimentam a autonomia da aprendizagem autodirecionada e associam a escolha à experiência gamificada. Portanto, a autonomia está ligada à motivação intrínseca. Além disso, o autor também advoga que permitir que o aluno faça escolhas fará com que uma gamificação significativa aconteça.

Segundo Gee (2003), os elementos de *design* do jogo devem permitir a colaboração e trabalho em equipe. Nosso teórico também enfatiza que qualquer projeto gamificado de sucesso precisa incentivar a colaboração entre os alunos. Eles adicionaram que projetos gamificados bem-sucedidos, que incorporam colaboração, ajudam o surgimento de comportamentos de aprendizagem e afirmaram que, à medida que os jogadores colaboram, eles “[...] se envolvem em uma atividade compartilhada, relevante e orientada para objetivos”.

Prensky (2001) apresentou a solução para o engajamento dos alunos, por meio do casamento entre educação e entretenimento e defende a ideia de que a melhor educação é a educação do misture bem. Segundo o autor, não há nenhuma receita mágica, mas isso depende do contexto e é tarefa dos professores projetar a combinação de educação e entretenimento, dependendo das necessidades de seus alunos. Os recursos do jogo podem fornecer a parte de manutenção do projeto educacional necessária para envolver os alunos, emprestando elementos do jogo e incorporando-os ao ambiente da sala de aula, facilitando o engajamento dos envolvidos no processo de ensino e da aprendizagem.

Segundo Alsawaier (2017), as pesquisas sobre o efeito do *Gamification* na motivação e no envolvimento dos alunos continuam, e novas descobertas estão sendo feitas, mas a literatura de pesquisa relacionada à gamificação é limitada em vários níveis e é necessário explorar o efeito do *Gamification* a longo prazo, na promoção e manutenção da motivação e do engajamento dos alunos.

Ratificamos que o *Gamification* é um termo relativamente novo e que reflete um fenômeno social surgido com uma geração de pessoas digitalmente letradas e multiletradas. Ou seja, o uso da “mecânica baseada em jogos, estética e pensamento de jogo, para envolver as pessoas, motivar ações, promover, aprender e resolver problemas”, como nos elucida (KAPP, 2012, p. 125). Nessa definição, o autor incorpora quatro importantes componentes pedagógicos que são:

1. A aplicação pedagógica do *Gamification* para promover a aprendizagem é enfatizada em contraste com aplicativos de negócios;
2. A mecânica de jogos digitais que inclui, mas não se limita a avatares, distintivos, pontos, níveis, placares, recompensas virtuais e enredo ou missões, são destaques no *Gamification*;
3. Há referência à dinâmica do jogo, focada nos elementos do jogo que permitem a interação social entre os jogadores. Além disso, motivação e engajamento são incluídos nesta definição de Kapp como possíveis efeitos da gamificação;
4. Na definição de Kapp é a ênfase nas habilidades de pensamento crítico, essenciais no aprendizado, que poderia ser parcialmente promovido por meio do *Gamification*.

4.3 *Gamification*, TDICs , Multiletramento e Multimodalidade

Salientamos que as práticas realizadas sob a perspectiva do *Gamification*, incluem os pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos, como um suporte imprescindível para compreender melhor as múltiplas linguagens utilizadas por jovens estudantes que estão inseridos em um mundo multicultural e multissistêmico.

Vive-se, hoje, em um mundo caracterizado pela diversidade cultural, expressa em múltiplas linguagens e materializada em textos multissemióticos e multimodais. Este cenário ganha contornos ainda mais nítidos no cotidiano dos estudantes interconectados no ambiente digital, que permite diferentes possibilidades para as práticas de leitura e de produção textual em gêneros diversos.

O *Gamification*, abordagem de ensino e de de avaliação, está intrinsecamente relacionado aos multiletramentos como já afirmamos. No *Gamification*, está incluída a utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e TDMs (Tecnologias Digitais Móveis) para que as atividades por ele requisitadas possam ser realizadas em um contexto de multiletramentos.

Partimos da constatação de que mesmo os atores mais familiarizados com as tecnologias digitais necessitam desenvolver habilidades e competências específicas, assim como o senso crítico para exercer as práticas sociais e laborais na internet. Para alcançar este objetivo, é preciso ampliar o conhecimento e aprimorar as experiências didáticas no emprego das TDICs e TDM.

É indiscutível que os jovens se apropriam e utilizam essas tecnologias dentro e fora do seu ambiente escolar e acadêmico. O que levamos em consideração é a oportunidade de usá-las como mecanismos facilitadores no processo de aprendizagem de aquisição de LI, envolvendo as habilidades de leitura e de produção textual, no Ensino Superior e tendo como principal embasamento teórico a Pedagogia dos Multiletramentos.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016):

Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. Aliás, já estão sendo. Alguns observadores percebem perdas, tais como o declínio de abordagens mais lineares de leitura ou abordagens mais reflexivas de escrita. Mas outros percebem ganhos, tais como a educação por meio de redes pessoais de aprendizagem, ou projetos colaborativos

baseados na inteligência coletiva. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.17).

A interação e a interatividade, de fato, passaram a ser uma marca do nosso tempo e do cotidiano de todos nós, com destaque para os adolescentes e jovens que atingiram o Ensino Universitário. E fica clara a necessidade dos agentes do processo de ensino-aprendizagem, especificamente, os professores de Língua Inglesa, em diferentes níveis escolares, como também docentes que trabalham com a L2 na graduação, lançarem mão das ferramentas digitais como facilitadoras na aquisição da leitura, da produção textual, da compreensão auditiva e da aquisição da linguagem oral (em língua estrangeira).

Os multiletramentos de acordo com Rojo (2012): “[...] são capacidades e práticas de compreensão e produção das novas práticas de habilidades digital, visual e sonora, ou seja, multimodais e multissemióticas.” Vivências em sala de aula ilustram a possibilidade real de desenvolver no educando essas capacidades.

O processo do *Gamification* está inserido no contexto dos multiletramentos, e requer do aprendiz atenção, motivação e seu envolvimento e conhecimento do gênero textual trabalhado. Como afirma Bakhtin (2016, p. 47): “A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, primeiramente, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido”. Em geral, logo de início, a utilização de gêneros digitais já agrega um valor motivacional. Contudo, o êxito nas atividades propostas pelo professor de Língua dependerá também de um trabalho bem orientado que possibilite o desenvolvimento das habilidades necessárias ao aluno de LI, isso somado ao aprendizado do funcionamento e da linguagem específica do suporte tecnológico e ao domínio das formas composicionais dos gêneros digitais para promover: uma identificação da finalidade daquilo que ao aluno é proposto; sua compreensão parcial e global; e uma produção culminante, condizente e exitosa.

Contudo, é imprescindível o suporte ao professor, no que tange à disponibilização de equipamentos e à internet de qualidade, assim como outros recursos tecnológicos para viabilizar a inclusão dos gêneros digitais, por exemplo, no cotidiano das aulas de leitura e de produção textual. Ademais, evidencia-se a necessidade de ofertar capacitação continuada para os educadores envolvidos no processo, os quais farão uso desses recursos tecnológicos e ainda poderão inovar, gamificando atividades, avaliações e o próprio conteúdo teórico.

As tecnologias para aprender podem atuar como um “cavalo de Tróia” que permite aos professores convidar os alunos, por meio de um ambiente com o qual estão familiarizados, a aprender a aprender.

As práticas pedagógicas, comumente realizadas na escola e na universidade, não contemplam mais as necessidades exigidas diante de uma demanda cada vez maior de práticas sociais distintas, as quais exigem habilidades de compreensão que extrapolam o livro didático, exigindo letramentos, no plural, de docentes e discentes. Neste sentido, apresentamos, a seguir, um histórico do termo letramento.

No final dos anos 1980, o termo letramento foi, inicialmente, utilizado por Magda Soares como: “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Hoje, a escola tem a necessidade de acompanhar a evolução destes estudos e extrapolá-los, ou seja, não se limitar apenas a estas práticas de letramento dentro de uma formação integral do discente.

A Pedagogia dos Multiletramentos, que surge pela primeira vez em um colóquio realizado pelo Grupo de Nova Londres, em 1996, na cidade de mesmo nome, lançou um manifesto, o qual destacava a responsabilidade da escola sobre o surgimento de novos letramentos na contemporaneidade, corroborando novas práticas letradas em âmbito escolar (ROJO; BARBOSA, 2015).

De fato, vivemos em uma sociedade heterogênea, com uma pluralidade de culturas, que possui uma multiplicidade de linguagens, e a escola, nesta conjuntura, necessita apresentar ao educando possibilidades de leituras que acompanhem a evolução da linguagem em nossa sociedade. Conseqüentemente, o que vem sendo chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos exige capacidades leitoras de compreensão, ou seja, possibilidades de fazer significar esta gama de multiletramentos emergentes.

Outrossim, tanto o Grupo de Nova Londres (2006), como os pesquisadores Cope e Kalantzis (2000) atestam que o conceito de multiletramentos atende à diversidade da linguagem e da cultura das múltiplas dimensões de textos visuais, auditivos e de mídia em textos multimodais, amplamente habilitadas pela tecnologia. Para os autores, isso significa que as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos.

Portanto, a nossa perspectiva está voltada também para multiletramentos no que se refere ao conceito de Cope e Kalantzis (2000), que salientam a importância de contextos de aprendizagem, que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital e enfatizam que aprendizados cotidianos são diferentes de aprendizados escolares. Sobre este assunto, postula Rojo (2013):

Para os autores, isso significa que as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial “a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade” (p. 139, tradução nossa). No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo; usando interlínguas específicas de certos contextos; usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. (ROJO, 2013 p.4).

Fonte e Caiado (2014) advogam que para compreender os vários modos semióticos que estão integrados às práticas discursivas presentes no meio digital é essencial que o discurso seja concebido como constituição multimodal, pois a forma como a linguagem verbal relaciona-se à visual contribui para a construção de sentido na interação dialógica.

Nesse contexto, há um destaque para os estudos de Kress e Van Leeuwen (2006), ao esmiuçarem os enunciados multissemióticos, como também seus constituintes formais (ROJO; BARBOSA, 2015). Gunther Kress (2010) define a tentativa de reunião dos modos de produção de significado como multimodalidade. O texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (KRESS; LEEUWEN, 1996). Kress postula que: “[...] o mundo da comunicação tem mudado e está mudando ainda; e as razões para isso estão em uma vasta teia de entrelaçamentos sociais, econômicos, culturais e mudanças tecnológicas” (KRESS, 2010, p. 5).

Nesse ínterim, para o Grupo de Nova Londres: “[...] tanto professores quanto alunos se constituem participantes ativos na mudança social e podem ser considerados parte do mundo globalizado”. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 83). Buckley e Doyle (2014) advogam que na educação, a motivação é considerada como um dos fatores mais importantes para o sucesso acadêmico. Mascolo (2009) afirma que o estudo da aprendizagem afastou-se do modelo tradicional e caminhou em direção a

uma abordagem centrada no aluno, que encoraja e até mesmo exige uma participação mais ativa por parte do aprendiz.

Rojo (2013) defende a negociação de várias linguagens e discursos no campo específico dos multiletramentos também numa perspectiva dialógica:

No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca¹⁹; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno pluralismo bakhtiniano. (ROJO, 2013 p. 17).

Indivíduos com conhecimento sobre o conteúdo serão capazes de deliberar bem e decidir com sabedoria, tomando as melhores decisões possíveis em vista de sua compreensão e experiência adequadamente abrangentes no ato de elaborar ou se submeter à avaliação.

Em virtude da possibilidade de aplicação da teoria bakhtiniana da Arquitetônica ao *corpus* do nosso trabalho, traçaremos um paralelo entre os pontos de convergência entre elas, com o intuito de ratificar a aplicabilidade da mesma ao nosso objetivo primeiro, que é analisar os efeitos do *Gamification* na avaliação para o ensino e para a aprendizagem da LI no Ensino Superior. Sendo assim, iniciaremos com a elucidação dada por Bakhtin na obra PFA, na qual verificamos que também o mundo da tecnologia não pode ser separado da unidade da vida (BAKHTIN, 2010). As contribuições bakhtinianas podem ser aplicadas aos objetos de aprendizagem em ambiente digital, principalmente por que a perspectiva dialógica da linguagem, aspecto fundante de todo o estudo dos teóricos russos, e uma concepção onipresente constitutiva da própria postura do Círculo de Bakhtin. (ROJO, 2013).

Em se tratando do *Gamification* como instrumento de avaliação em LI, entendemos que o conteúdo da avaliação tem a ver com as experiências vividas pelo autor (professor- arquiteto e avaliador) e pelo aluno (coautor e interlocutor do processo avaliativo). Ambientes de aprendizado gamificados contribuem para o processo de ensino e de aprendizado e aumentam os níveis de engajamento.

¹⁹ Língua Franca - é a língua que um grupo multilíngue de seres humanos intencionalmente adota ou desenvolve para que todos consigam sistematicamente comunicar-se uns com os outros. Essa língua é geralmente diferente de todas as línguas naturais faladas pelos membros do grupo.

No *Gamification*, a avaliação pode ocorrer de várias maneiras, já que o *feedback* é constante. Acreditamos ser o *feedback* contínuo um dos diferenciais da Avaliação Gamificada, pois este ajuda a manter o controle do usuário informando, como o mesmo está progredindo. Uma vez que, no ambiente gamificado, costuma-se avaliar contínua e instantaneamente, podemos postular ser o *Gamification per se* uma forma de avaliação.

Sabe-se que, especialmente em situações de testes, em qualquer nível de ensino, é a avaliação da aprendizagem do conteúdo que ganha mais peso e que esses testes, quando aprofundam os níveis de ansiedade dos alunos, não dão suporte à aprendizagem.

Por entendermos que o principal objetivo da avaliação é apoiar o aprendizado, acreditamos que o *Gamification*, como ferramenta de avaliação, pode ser eficiente tanto para alunos como para professores. Por conseguinte, é mister ter em mente que o aprendizado deve ser o centro da avaliação e para que isto ocorra nesse processo, é necessário que o conteúdo avaliado seja equilibrado e dê ao aluno a sensação de que ele realmente aprendeu.

Kress e Van Leeuwen (1996) afirmam que a teoria da semiótica social se baseia em três princípios de representação: modos, meios e comunicação. Deste modo, qualquer objeto ou texto verbal em que “[...] mais de um modo [semiótico] que se combinem como recurso para construir sentido constituirá um artefato multimodal” (Jewitt, 2009, p.301 *apud* Dionísio, 2006, p. 24). Cada modo semiótico tem um potencial de importância, e, no caso do *Gamification* e da Avaliação Gamificada, a imagem pode ser um complemento do texto, ou o texto pode ser o complemento da imagem. A multimodalidade é, portanto, uma condição comum da comunicação humana.

Percebe-se, então, o quanto é crucial a abordagem da multimodalidade no ambiente educativo. Dionísio cita Mayer (2005), que desenvolveu a teoria cognitiva de aprendizagem multimodal (TCAM), assegurando que o aluno aprende melhor ao estabelecer relações entre imagens e palavras, pois considera o potencial do modo visual.

O modo como se apresenta o material (verbal e pictorial) está centrado no aprendiz. Do aprendiz é a responsabilidade de fazer sentido do material que lhe é apresentado, mas é do professor a responsabilidade de promover a seleção adequada do material, levando em consideração as questões cognitivas subjacentes (DIONÍSIO,

2006).

Portanto, o conceito de semiótica e “multimodalidade” se complementam no estudo e embasamento do *Gamification* e da Avaliação Gamificada, já que as atividades propostas têm, em seus elementos constituintes, recursos verbais, visuais e sonoros.

4.4 A Semiótica no *Gamification*

A Semiótica é a ciência que se dedica ao estudo de todos os signos, nos processos de significação na natureza e na cultura. Para Charles S. Peirce (1839-1914), é teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram. A comunicação baseada em imagem tem influenciado bastante nossas vidas em todos os aspectos, especialmente com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs).

A partir do que discutimos no tópico anterior, percebe-se que há, portanto, a necessidade de o professor de língua inglesa, que trabalha com o Ensino Médio e Superior, compreender todo o universo dos textos multissemióticos. Na nossa pesquisa, os recursos presentes no *Gamification* e na Avaliação Gamificada, a fim de proporcionar um aprendizado pautado nos multiletramentos, a partir do momento em que sejam levados à sala de aula textos e outros recursos que materializam esta nova conjuntura linguística.

Na atualidade, dispomos de inúmeros recursos semióticos, entre texturas, músicas, movimentos, linhas, fontes, cores, imagens, recursos gráficos, som e texto escrito, imagem em movimento, entre outros, como potencialidades de representação e comunicação. Assim sendo, os textos exigem do leitor uma reorganização dos hábitos mentais de práticas de leitura (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 22).

Trataremos, brevemente, sobre a semiótica, a fim de entendermos melhor a importância das multissemioses no universo dos games, e, conseqüentemente, no processo do *Gamification*. A Semiótica é a ciência que se dedica ao estudo de todos os signos, nos processos de significação na natureza e na cultura. Para Charles S. Peirce (1839-1914), é a teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que

integram.

Lúcia Santaella (1983) pontua que, enquanto a Linguística é a ciência que estuda a linguagem verbal, a Semiótica é a ciência de toda e qualquer linguagem, “[...] que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”. (SANTAELLA, 1983, p.1).

O termo Semiótica “[...] vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo. Semiótica é a ciência dos signos” (SANTAELLA, 1983, p.1). Assim sendo,

[...] o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (SANTAELLA, 1983, p. 2).

A leitura de imagens está presente em diversas mídias sociais, como internet, fotografia, livros de imagens e embalagens, jogos e em ambientes gamificados, entre outras. Segundo Santaella (2012), a imagem não é apenas ilustrativa, traz informações importantes sobre o texto que o acompanha e pode estar presente também sem linguagem verbal como forma de interagir com o público. A compreensão dos códigos, para a compreensão das imagens, permite o acesso à alfabetização visual, levando os sujeitos a lerem imagens.

Imagens constituem a representação de algo existente na vida das pessoas no dia a dia. São conteúdos publicados nas mídias sociais, televisão, rádio, cinema, fotografia, pintura, desenho e jogos, entre outros. Joly (2007) advoga que a imagem contemporânea tem sido confundida com a publicidade pela televisão, esquecendo-se de outras criações visuais que compõem as imagens, como pintura ou desenho. Já Haddad (2008) postula que as primeiras imagens apareceram durante a Pré-História, nas quais o homem fazia pinturas nas paredes das cavernas, como um meio de comunicação e representava objetos do mundo real, sempre relacionados à cultura de cada povo.

Da mesma forma, as imagens também são encontradas em livros e nos jogos, virtuais ou não, e servem como a ajuda para entender o texto, ou como o próprio texto,

estabelecido apenas por imagens, o que requer ainda mais esforço por parte do leitor, para que seja possível ler e entender a mensagem que o autor queria transmitir com uma imagem específica. Para explicar o que ela quer dizer com a leitura da imagem, Santaella (2012) usa a expressão visual americana literacy (letramento visual). Segundo a autora:

[...] para ler uma imagem devemos poder separar, como se fosse uma escrita, ler em voz alta, decodificá-la, como um código é decifrado e traduzi-la da mesma maneira à medida que traduzimos textos de um idioma para outro (SANTAELLA, 2012, p.12).

Portanto, para poder ler imagens ou ser visualmente letrado, é necessário desenvolver a observação de aspectos e características existentes na imagem, mas sem ir além dos pensamentos que não correspondem ao seu verdadeiro significado. Assim como um texto, uma imagem, um jogo, ou qualquer semiose também pode exibir várias leituras, mas não qualquer leitura.

Goldstein (2013, p. 1) ressalta que "[...] na educação infantil os livros são ricamente ilustrados, mas mais tarde as imagens dão lugar a uma proporção cada vez maior do texto escrito verbal". As imagens mais recentes são geralmente tratadas como simples uma decoração ou como um pano de fundo para textos importantes. O texto foi priorizado em detrimento da imagem, o que, muitas vezes, causa um "impacto negativo" no aluno que repentinamente fez a transição de muitas imagens para muitos textos sem, na maioria das vezes, estar preparado para enfrentar essa mudança.

Consequente, e infelizmente, os textos, muitas vezes, podem causar um efeito oposto aos nossos alunos, porque, às vezes, eles não parecem ser interessantes para os alunos do século XXI. Embora palavras e imagens possam significar a mesma coisa, o efeito que elas produzem pode ser bem diferente, como por exemplo, em uma Avaliação Tradicional estática ou em uma Avaliação Gamificada, na qual a proposta visual e sonora certamente é mais interessante e motivadora. Eis aí um dos fatores de motivação e engajamento da parte dos alunos e dos docentes: o estímulo imagético, seja ele sonoro ou não, digital ou não, em movimento ou não.

Levando-se em conta que a semiótica é a ciência da significação e de todos os tipos de signos, afirmar que as teorias semióticas e suas respectivas metodologias podem ser aplicadas às linguagens das mídias mais diversas e seus respectivos processos de comunicação, desde a oralidade até o ciberespaço, é uma asserção passível de pouca discussão, chegando a se constituir em um truísmo. (NÖTH;

SANTAELLA, 2004).

De acordo com Santaella (1983), a Semiótica pode ser entendida como a ciência de todas as linguagens possíveis, pois, diferentemente da Linguística, que se dedica ao estudo do sistema sógnico da linguagem verbal, a Semiótica considera qualquer fenômeno como um sistema sógnico de produção de sentido. Santaella postula que:

É importante entender que os *games* podem ser formados por múltiplas linguagens: Tem-se aí, de fato, um campo híbrido, poli e metamórfico que envolve programação, roteiro de navegação, design de interface, usabilidade, jogabilidade, ergonomia, técnicas de animação e paisagem sonora. Da hibridação resulta a constelação e intersecção de linguagens que neles se concentram e que abrangem os mais variados tipos de jogos tradicionais em quaisquer meios, dos jogos de cartas aos quadrinhos, os desenhos animados, o cinema, o vídeo até a televisão. Todas essas linguagens passam por um processo de transposição midiática e de tradução intersemiótica de um sistema de signos a outro, para se adequarem aos potenciais abertos pelas novas tecnologias que são atraídas para a linguagem dos games. (SANTAELLA, 2013, p. 221).

Na citação de Santaella está claro que a imagem, a imagem e o movimento, bem como os sons, as cores e outros recursos multissemióticos e multimodais fazem parte do mundo do *game* e do *Gamification*. Também Chiachiri (2005) advoga que a semiótica é uma ciência que estuda todas as linguagens. Esclarece-nos o autor que:

Semiótica, para nós, é a ciência que estuda as linguagens, todas as linguagens. É, pois, a ciência dos signos. Em sua etimologia o termo semiótica tem origem na palavra grega semeion, cuja tradução para o português é signo. E por signo, emprestando uma das definições de Peirce, entendemos tudo aquilo que tenta representar seu objeto. (CHIACHIRI, 2005, p.18).

Para o autor, signo é algo que representa uma outra coisa: seu objeto. E só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Cabem aqui as multissemioses. Podemos dizer que os textos multissemióticos permitem representar imagetivamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e na compreensão do conteúdo em questão. Assim são os ambientes gamificados, o *game* e o *Gamification* dotados de multissemioses que se adequam ao conteúdo, ao material e à forma, ou seja, de como se apresenta e a que se propõe.

O trabalho de Ferri (2014) traz importantes contribuições sobre os benefícios das multissemioses no *Gamification*. Segundo a autora:

Esta contribuição nas atividades gamificadas é extraída das categorias lógicas de narração para descrever os esquemas abstratos em ação nos aspectos competitivos da gamificação e se situa na tradição da semiótica geral. (FERRI, 2014, p. 205).

A autora sugere que, no *Gamification*, a semiótica favorece o olhar do participante, além do exemplo único e de suas características particulares, e concentram-se em encontrar semelhanças e diferenças em um amplo *corpus*. Além do mais: as multissemioses encontradas no *Gamification* permitem avaliações em diferentes mídias para difusão das atividades gamificadas; permitem a descrição de atividades simples ou complexas, independentemente do tamanho ou do número de jogadores participantes; são capazes de fornecer informações úteis para os profissionais, enquanto eles não se destinam diretamente como ferramentas de design; e podem inspirar profissionais, destacando diferenças e pontos de vista relevantes (FERRI, 2014).

A comunicação baseada em imagens tem influenciado bastante nossas vidas em todos os aspectos, especialmente com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Há, portanto, a necessidade de o professor de língua inglesa, que trabalha com o Ensino Médio e Superior, compreender todo o universo dos textos multissemióticos, para proporcionar um aprendizado pautado nos multiletramentos, a partir do momento em que sejam levados à sala de aula textos e outros recursos que materializam esta nova conjuntura linguística. Segundo Vygotsky:

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas” (VYGOTSKY, 2008, p.157).

A partir do pensamento de Vygotsky (2008), podemos dizer que o pensamento constrói uma imagem daquilo que pensamos. Ao pensarmos, fazemos desenhos e, muitas vezes, verbalizamos esse pensamento em falas, tais como “posso visualizar o que você está falando?”. Parece-nos impossível dissociar pensamento de palavras e de imagens.

Entendemos que a Linguística é uma ciência que estuda o sistema sígnico da linguagem verbal; a Semiótica, por seu turno, considera qualquer fenômeno como um sistema sígnico de produção de sentido. Nessa conjuntura, Santaella (1983) compreende a Semiótica como a ciência de todas as linguagens possíveis, diferentemente da Linguística. A autora advoga que as imagens podem ser representadas tanto na qualidade dos signos que representam aspectos do mundo

visível como em si, como figuras puras e abstratas ou formas coloridas. A multimodalidade e as multissemioses estão presentes no contexto educacional em seus variados níveis escolares e no ensino superior, incluindo o livro didático e os textos por eles trazidos:

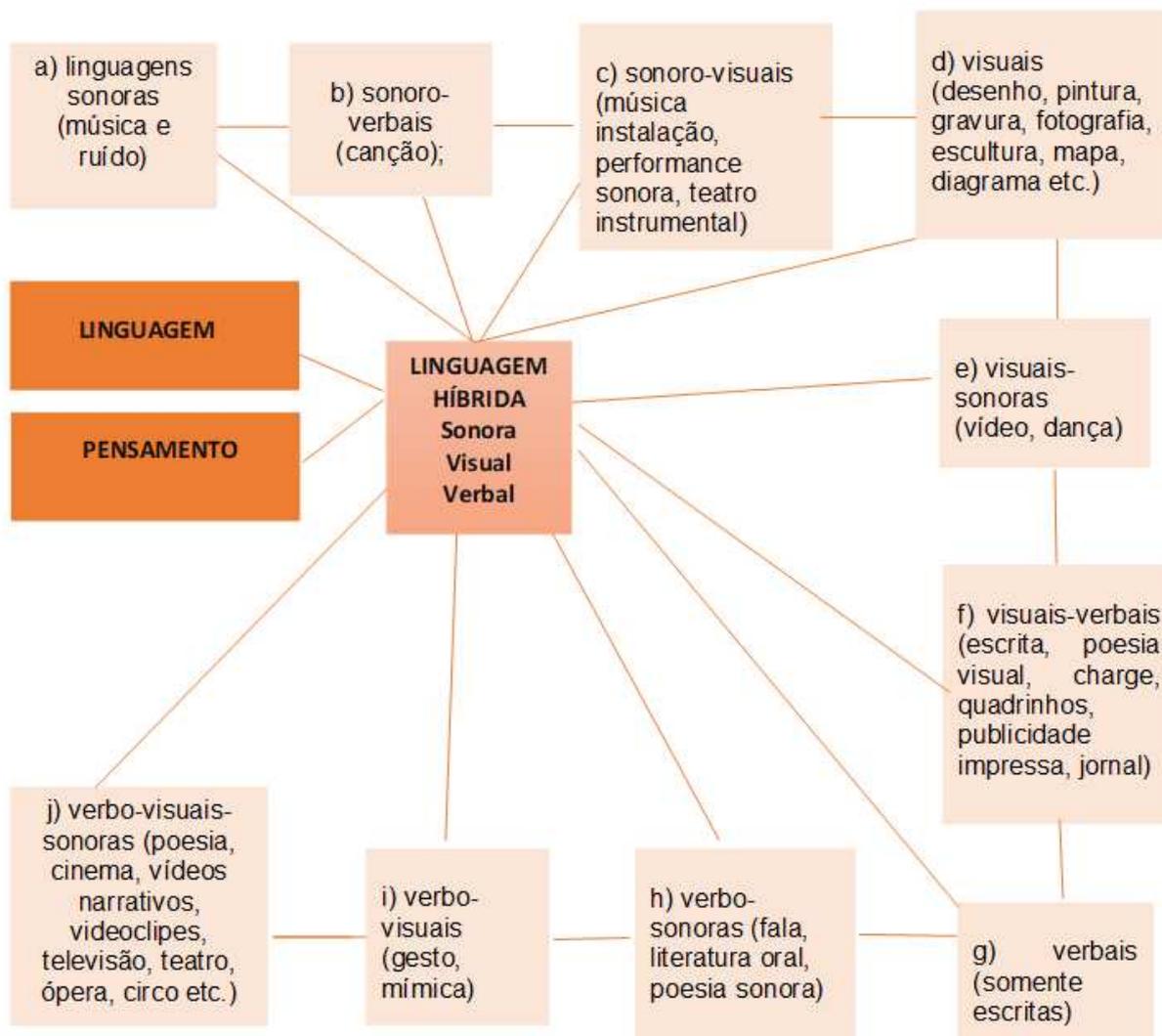
[...] no caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39).

A partir da citação acima, concluímos que estamos inseridos cada vez mais em um ambiente multissemiótico / multimodal. Em relação ao *Gamification*, um campo híbrido, poli e multissemiótico que envolve programação, roteiro de navegação, design de interface, usabilidade, jogabilidade, ergonomia, técnicas de animação e paisagem sonora. Segundo Barton e Lee (2015):

Em primeiro lugar, embora seja importante que os professores em sala de aula aproveitem as oportunidades oferecidas pelas novas mídias, é fundamental empregar atividades que revelam o que os alunos estão fazendo fora da sala de aula, incluindo seus recursos de construção de sentido e suas atividades particulares de produção textual, bem como entender a natureza das práticas online. (BARTON; LEE, 2015, p. 213).

É importante lembrar que os *games* e, portanto, o *Gamification* podem ser formados por múltiplas linguagens e, portanto, de múltiplas semioses. Santaella (2001) refere-se a outras semioses, como por exemplo, a linguagem e o pensamento, e nos diz que são divididos em três principais matrizes: a sonora, a visual e a verbal. Dessas três matrizes há as linguagens híbridas que, segundo a autora, são:

Figura 13 - Linguagens Híbridas



Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Santaella (2001).

Entre as questões que mais desafiam quem trabalha com texto e com imagem na educação, seja na educação escolar ou no Ensino Superior, está a preocupação de como usar o texto visual em sala de aula, independentemente do apoio que ela apresenta e incorpora esse texto para os alunos.

Em relação à questão supracitada, um dos nossos objetivos nesta pesquisa foi desenvolver práticas de avaliação da Língua Inglesa, como língua estrangeira, voltadas para alunos do Ensino superior, mediadas pela Avaliação Gamificada. Acreditamos que a presença e uso das semioses no ambiente gamificado contribuíram imensamente para a compreensão do que propunha a avaliação. Fahena (2008) postula que:

Quando incorporadas ao campo pedagógico, as imagens dão um novo

significado à atividade a ser realizada. Assim, usá-los como mediadores da aprendizagem dá sentido ao ato educativo, uma vez que, para toda atividade educativa, deve haver intencionalidade e um plano a ser seguido. (FAHEINA, 2008, p. 46).

Um bom exemplo é a imagem abaixo gerada por um grupo de alunos, em um trabalho colaborativo e multissemiótico, em uma aula de inglês de um instituto de idiomas na cidade do Recife, que diz respeito a um projeto em parceria entre a professora pesquisadora e seus alunos.

Figura 14 - Imagem Multissemiótica

The image shows a Smore newsletter page for 'Of Mice and Men' by John Steinbeck. The page is designed with a clean, modern layout. At the top, there are navigation links for 'Upgrade', 'Start a newsletter', 'Educator Hive', 'Roselli', and 'Help'. Below this, there are options to 'Share via email' and 'Share on social media'. The main content area features a large title card with the text 'Of Mice and Men' and 'By John Steinbeck'. Below the title card, there is a 'Plot' section with a detailed summary of the story. This is followed by a 'Background themes' section, which includes sub-sections for 'Strength and weakness', 'Friendship', and 'Running away'. There are also three small images with captions: 'More than friends', 'Love', and 'Running away'. The 'About the author' section includes a portrait of John Steinbeck and a brief biography. At the bottom, there is a 'Classic Trailer' video player and a 'Testimonials' section with quotes from readers. The page also includes a newsletter sign-up form and a 'Get Smore Pro' button.

Fonte: A pesquisadora

Na figura 14, temos uma imagem multissemiótica e multimodal, na qual podemos observar: Texto, vídeo, som, escrita colaborativa em tempo real e imagens, como sugere Santaella (2001) quando se refere à linguagem híbrida.

Os *games* e os ambientes gamificados são uma constelação e interseção de linguagens multimodais, que neles se concentram e que abrangem, desde os mais variados tipos de jogos tradicionais em quaisquer meios, dos jogos de cartas aos quadrinhos, os desenhos animados, o cinema, o vídeo até a televisão e os jogos digitais.

Todas essas linguagens passam por um processo de transposição midiática e de tradução intersemiótica de um sistema de signos a outro, para se adequarem aos potenciais abertos pelas novas tecnologias que são atraídas para a linguagem dos games. (SANTAELLA, 2013, p. 221).

Com base nas reflexões sobre multimodalidade ou multissemiose, podemos dizer que os multiletramentos envolvem outras semioses, além da escrita, de letramentos multissemióticos. Ou seja, as novas tecnologias digitais podem transformar qualquer tipo de linguagem em apenas uma, e, portanto, facilitam a integração entre as diferentes linguagens, a multissemiose se torna característica dos enunciados contemporâneos.

Portanto, ser letrado no século XXI não é apenas saber ler e escrever, mas saber ler, interpretar e criar novos enunciados multissemióticos, isto é, as novas práticas letradas estão intimamente ligadas às novas tecnologias e às suas novas formas de significação e de funcionamento na sociedade. Após o percurso percorrido nesse capítulo, podemos nos perguntar: onde nos encontramos agora em relação ao *Gamification*? Em certo sentido, o *Gamification* explora o âmago da natureza humana. Ajudar as pessoas em sua busca ao longo da vida por reconhecimento, incentivo ou aventura, como vimos desde que iniciamos o percurso histórico e filosófico do *Gamification*.

Vimos, na linha do tempo exposta no corrente capítulo, que ela se inicia com os batedores. Mas, na verdade, o *Gamification* sempre esteve presente em nossa volta. Os militares distribuem medalhas e usam uma estrutura de níveis hierárquicos há centenas de anos, muito antes que alguém tivesse a ideia de bordar um distintivo na manga do seu uniforme. Será que se pudéssemos entrar em uma máquina do tempo e voltar para 700 a.C. não encontraríamos atletas da Grécia Antiga subindo nas tabelas e filósofos marcando pontos um contra o outro? Possivelmente sim.

Santaella (2013) nos inspira quando diz:

[...] aprendi com Peirce que os ideais, que cultivamos em nossa mente, acabam conduzindo nosso modo de agir. O pensamento entra pela porta da percepção e sai pela porta da ação deliberada. Portanto, alimentar pensamentos capazes de descobrir o que a realidade, por mais nefasta que pareça, também apresenta de positivo e promissor é uma maneira de agir no mundo de modo a contribuir para que seu lado razoável cresça e prevaleça. Embora o cinismo e a melancolia nos rondem, não é possível viver sem apostar no porvir, principalmente quando estamos cercados de jovens cuja esperança não pode ser perdida. (SANTAELLA, 2013, p. 22).

O futuro do *Gamification* está, obviamente, envolto em muito do que ainda está por vir. São ideias interessantes e, embora algumas delas possam parecer distantes, acreditamos que essas previsões estão muito mais próximas do que podemos imaginar.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

"Os métodos são as verdadeiras riquezas".

Friedrich Nietzsche

No percurso da nossa pesquisa, vimos que o *Gamification* é descrito como: “[...] o uso da mecânica, estética e pensamento de jogo baseados em jogos para envolver as pessoas, motivar ações e promover o aprendizado” (KAPP, 2012, p. 10). Em um contexto pedagógico, os pesquisadores analisaram o *Gamification* como método didático, principalmente no que se refere à validade de sua integração (PERRY, 2014).

De acordo com Kapp (2012), no que diz respeito à educação, a implementação do *Gamification* tem sido bem-sucedida em uma variedade de assuntos e faixas etárias, desde alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, até os cursos de nível universitário. No entanto, Perry (2015) pontua que os estudos que examinam, especificamente, o *Gamification* e a aquisição de segunda língua não são tão prevalentes. Esta pesquisa visa preencher, parcialmente, essa lacuna a partir de um estudo sobre o uso do *Gamification* como ferramenta avaliativa de LI no Ensino Superior.

Para Werbach e Hunter (2012), *Gamification* não é simplesmente uma combinação de elementos do jogo (como pontos, insígnias e tabelas de classificação), mas também deve ser vista como uma experiência para o jogador. Já para Freitas e Maharg (2011) o *Gamification* é um meio de:

[...] reorganizar as construções críticas da aprendizagem a partir de unidades de informação e conhecimento que são sequenciadas para os alunos em formatos curriculares, para a aprendizagem como experiências e aprendizagens. Isso permite que a aprendizagem seja coreografada e sequenciada de acordo com os requisitos personalizados e específicos do aluno. (FREITAS; MAHARG, 2011, p. 18).

O emprego de jogos na educação e, mais especificamente, em ambientes de aprendizado de segunda língua, não é de forma alguma uma novidade. No entanto, dados os avanços tecnológicos dos últimos anos e a presença onipresente de tecnologias móveis, são aspectos que abrem muito espaço para a gamificação do aprendizado de idiomas, por meio de tecnologias variadas. Nessa perspectiva, há

aplicativos e plataformas disponíveis para tal e o professor pode construir sua Avaliação Gamificada ou gamificar o ensino-aprendizado de maneira criativa, usando uma variedade enorme de recurso digitais e não digitais e, assim, manter seus alunos engajados, motivados e com constante ou iminente senso de progresso.

A pesquisa em tela baseia-se no uso do *Gamification* como ferramenta de avaliação em LI no Ensino Superior. O estudo adiciona conhecimentos sobre o *Gamification* e deixa clara a diferença entre ele e a aprendizagem baseada em jogos (*Game Based Learning*), além dos seus efeitos, como, por exemplo, o uso das tecnologias móveis para ajudar a produzir aprendizados "[...] pessoalmente personalizados, socialmente construídos e que se estendem além da sala de aula" (HOLDEN; SYKES, 2011, p. 4): especificamente em relação à LI, contexto de aprendizagem, no qual ainda não é predominante o uso do *Gamification*.

Finalmente, a justificativa da relevância de usar o *Gamification* no processo avaliativo de língua inglesa, coaduna-se com o trabalho em Tecnologias Digitais Móveis (TDM) na escola, em favor de um novo paradigma educacional no ensino e na aprendizagem (CAIADO; LEFA, 2017).

Os autores salientam a importância de que surjam novos estudos e novas pesquisas na área, tanto no trabalho individual, quanto no trabalho colaborativo dos educandos, a fim de investigar como essas TDM medeiam e motivam a aprendizagem, favorecendo o letramento digital e as práticas sociais contemporâneas. Portanto, entendemos que novos cenários educativos têm surgido a partir do uso pedagógico das TDM, caracterizados: (1) pela mobilidade do aluno e da aprendizagem; (2) pela portabilidade; (3) pela possibilidade de interação em diferentes contextos, promovendo o desenvolvimento das competências necessárias aos letrados digitais do séc. XXI (CAIADO; LEFA, 2017).

Partimos do pressuposto que o *Gamification* pode ser usado para promover o empenho dos alunos no processo de aprendizagem, assim como pode ser utilizado eficientemente no processo avaliativo para fins de ensino e de aprendizagem. Assim, temos como objeto de estudo o *Gamification*, enquanto ferramenta avaliativa no ensino e na aprendizagem da segunda língua. Propomos uma estrutura multimodal unificada (o ambiente gamificado), que permita uma avaliação via *Gamification*.

5.1 Tipo de Pesquisa

A nossa pesquisa faz parte da Organização Linguística e Identidade Social, Linha 2 do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. A fim de alcançarmos os objetivos estabelecidos na pesquisa em tela, realizamos um estudo quanti-quali, ou seja, utilizamos alguns dados quantitativos para embasar nossas considerações qualitativas sobre as respostas dadas pelos participantes nas duas entrevistas realizadas. De acordo com Vera Menezes (2019):

A pesquisa mista, geralmente denominada de quali-quanti, se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado. [...], por exemplo, combina levantamentos de opinião por meio de questionários ou entrevistas e grupos focais. além de estimar os resultados (quanti), ajudam a entender o que os participantes da pesquisa pensam a respeito de um determinado assunto (MENEZES, 2019, p. 11).

Optamos por este tipo de pesquisa para melhor descrever, compreender e explicar os efeitos do *Gamification* na avaliação da Língua Inglesa como língua estrangeira. Fizemos, então, um estudo de caso nos moldes de Yin (2010), uma vez que essa estratégia de pesquisa conta com muitas das técnicas de pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências, a saber, a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e as entrevistas das pessoas nele envolvidas. Segundo Yin (2010):

[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (YIN, 2010, p. 39).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, foram feitas análises e prospecção de aplicativos e plataformas digitais em TDM, as quais empregam recursos multissemióticos e multimodais, que possibilitam o uso do *Gamification* como ferramenta de apoio no processo avaliativo da Língua Inglesa, usando os seguintes critérios: portabilidade, colaboração, autonomia, auto-organização, acessibilidade e que possibilitem, ainda, avaliar a motivação, satisfação e engajamento dos sujeitos.

Após essa pesquisa, foram selecionados os aplicativos e as plataformas de acordo com o público escolhido e, em consonância com os assuntos pontuados pela participante da pesquisa - docente da disciplina de LI - que foram avaliados e constam na ementa do curso. As estratégias para avaliação de resultados constaram dos dados coletados pela Avaliação Gamificada, através dos aplicativos e plataformas em

TDM; bem como de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos, que estavam cientes do processo de pesquisa e foram previamente observados em sala de aula. Sobre a entrevista semiestruturada, postulam Lüdke e André (1986):

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

A pesquisa foi realizada exclusivamente com sujeitos adultos em uma instituição de Ensino Superior da cidade do Recife, e a população de estudo foi composta um (1) sujeito docente e dois (2) discentes da disciplina de Língua Inglesa e constou das seguintes estratégias de ação: (i) contato com o docente para conhecimento do projeto; (ii) observação de aulas; (iii) seleção dos sujeitos; (iv) entrevista semiestruturada com os sujeitos (primeira entrevista); (v) aplicação da Avaliação Gamificada teve; (vi) entrevista semiestruturada com os participantes da Avaliação Gamificada teve (segunda entrevista); (vii) análise dos resultados da Avaliação Gamificada teve (viii) análise das respostas das entrevistas.

5.2 Perfil dos Sujeitos

Dos participantes da pesquisa, dois dos sujeitos são alunos da instituição de Ensino Superior onde foi realizada a pesquisa. À época, ambos estavam cursando o 6º período do curso de LETRAS. O Sujeito 1, doravante S1, tem 26 anos de idade, é fluente em inglês em todas as habilidades e já ensina inglês em um instituto de idiomas há alguns anos. Por já ser professor de inglês, o aluno tem um olhar bastante crítico em relação ao ensino e avaliação de LI no ES. *"Sinto que é necessário que reinventemos boa parte do que vemos na universidade quanto à Língua Inglesa. Entendo que meu curso, por ser um curso de formação de professores, os mestres da língua inglesa da instituição subtendem que já chegemos falando Inglês, tenho sorte, por ter de fato me interessado e ter estudado Inglês previamente, contudo, as técnicas para que eu continue interessado e me mantenha par a par com meu futuro aluno precisam ser atualizadas, preciso olhar pra meu professor de língua Inglesa e pensar:*

caramba, é assim que quero ser para os meus alunos, e infelizmente, não posso repetir essa frase, tendo em vista os métodos usados por alguns professores de Inglês na instituição em que faço parte."

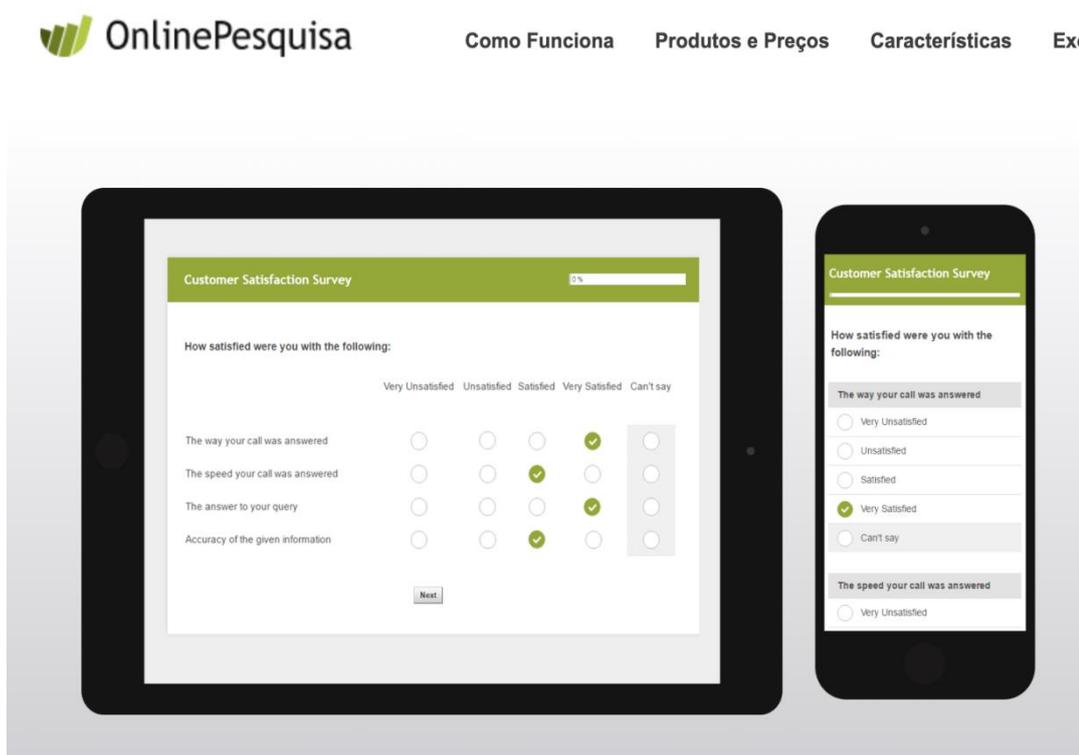
O Sujeito 2, doravante S2, tem 22 anos, é fluente em inglês em todas as habilidades e, apesar de ter experiência como professora de LI em instituições privadas no subúrbio da cidade do Recife, não pretende seguir a carreira de professora. Descreve-se como uma aluna curiosa, dinâmica e participativa.

No decorrer de nossa pesquisa, um dos participantes, a saber, o docente de LI selecionado, da instituição onde aconteceu a pesquisa, desistiu de participar do processo na etapa da entrevista semiestruturada. Ao submetermos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, da Universidade Católica de Pernambuco, a desistência de participantes estava prevista nos riscos. Sendo assim, optamos por entrevistar professores de inglês do nível superior de várias instituições no Brasil que participaram anônima e voluntariamente.

A chamada para participação dos professores foi feita através de uma comunidade de professores de inglês do *Facebook*, doravante FB, chamada *Brazilian English Language Teachers*, doravante BRELT. Doze sujeitos participaram da entrevista semiestruturada online, dos quais dois foram descartados por não serem docentes no ES, mesmo tendo completado todas as respostas da entrevista.

Do perfil dos professores de inglês envolvidos na entrevista semiestruturada, sabemos apenas o número de anos que ensinam inglês e o número de anos que ensinam inglês no Ensino Superior. A entrevista foi feita *online*, via uma plataforma de pesquisa chamada Online Pesquisa, disponível também em TDM como mostra a figura abaixo.

Figura 15 - Site de Pesquisa Online



Fonte: Online pesquisa (2020).

Justifica-se essa estratégia pela necessidade de construção de um clima de cooperação e protagonismo que se coaduna com a perspectiva dialógica que inspira a nossa prática acadêmico-científica.

Em outra etapa da pesquisa, os dados foram registrados a partir dos resultados obtidos através das observações de aulas, das entrevistas com os sujeitos envolvidos e da análise dos resultados das avaliações com os alunos.

5.3 Procedimentos e Etapas da Pesquisa

Com a finalidade de acompanhar qualitativa e quantitativamente o andamento da nossa pesquisa e a geração de dados para as nossas análises, estabelecemos alguns procedimentos para o cumprimento de cada uma das etapas que serão explicados detalhadamente.

Primeiramente, fizemos um contato com o docente para conhecimento do projeto que correu com a anuência da coordenação da instituição e do docente, onde

a pesquisa foi realizada e após documentos terem sido aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco.

A segunda etapa constituiu-se de três observações de aulas pela pesquisadora, com anuência do docente da disciplina de LI da instituição, onde foi realizada a pesquisa, apenas para fins de escolha dos sujeitos (alunos) que participaram das entrevistas semiestruturadas e da Avaliação Gamificada. Não houve nenhuma participação da pesquisadora durante as aulas observadas.

A próxima etapa refere-se à seleção dos sujeitos. Eles foram escolhidos pela pesquisadora a partir das observações das aulas de LI, levando-se em consideração os seguintes critérios: fluência na LI, motivação e participação nas aulas. Após a seleção, a pesquisadora conversou individual e presencialmente com os escolhidos, a fim de convidá-los para participarem da pesquisa. No momento do convite, foi perguntado aos participantes o quão confortáveis eles se sentiam em trabalhar com TDM. Ambos afirmaram que eram versados em TDM e que se sentiam muito motivados com propostas de trabalho dessa natureza.

A etapa seguinte constou das entrevistas semiestruturadas, com os participantes docentes e discentes, que nos forneceram com valiosas informações para análise do nosso *corpus*. Após a escolha dos participantes, foi estabelecida uma data para a primeira entrevista semiestruturada. A primeira entrevista semiestruturada, com os alunos, foi realizada presencialmente, na instituição e, com a permissão dos sujeitos; foi gravada para posterior transcrição antes da realização da Avaliação Gamificada com o objetivo de conhecê-los e de coletar dados sobre ensino, aprendizagem, *Gamification*, avaliações tradicionais e inovadoras. Nesse sentido, a entrevista constou de vinte e três (23) questões, visto que era o nosso primeiro instrumento de coleta de dados para que pudessemos desenvolver toda a pesquisa idealizada:

1. Há quanto tempo você estuda inglês?
2. O que motiva você a aprender inglês?
3. Quais as suas habilidades (skills) em Língua Inglesa? (fala, lê, escreve, entende o que é falado, etc.).
4. Como você acha que aprende melhor uma língua estrangeira? Por quê?
5. Como você tem sido avaliado durante o processo de aprendizagem de LI? Com que tipos de avaliação você está familiarizado?

6. Como você se sente quando precisa ser avaliado em inglês? Explique isto
7. Na sua opinião, que tipo de avaliação é mais completa em relação ao aprendizado/ aquisição em Língua Inglesa? Você teria sugestões para avaliar em LI?
8. Para você, o que seria uma avaliação que não cumpra seu papel?
9. Ao ser avaliado, de que forma você compreende seu aprendizado em Língua Inglesa? Com a nota? Com os acertos?
10. Você considera que destacar erros em uma avaliação o ajuda a aprender o que não acertou?
11. Uma avaliação, na sua opinião, é capaz de mensurar seu domínio no idioma? Por quê?
12. Como você vê a atribuição de notas na avaliação em LI?
13. Se você fosse elaborar uma avaliação, seguiria alguma modelo? Qual?
14. Qual é a sua opinião em trabalhar com inovações no processo de avaliação em Língua Inglesa? (inovação, no nosso caso, avaliação digital com abordagens diferente da tradicional, como num ambiente de gamificado, por exemplo)
15. Na sua opinião, seria salutar a utilização de avaliações não tradicionais em LI?
16. Você costuma usar ou já usou algum elemento de jogos (ou jogos) para estudar inglês? Qual (is)?
17. Você já ouviu falar em *Gamification* (gamificação)? O que o *Gamification* significa para você?
18. Você já ouviu falar em uma Avaliação Gamificada?
19. O que você imagina e/ou sabe sobre a Avaliação Gamificada?
20. Você acha que um método inovador despertaria no aluno um melhor desempenho na hora da avaliação? Por quê?
21. Você já ouviu falar em ambiente de aprendizagem gamificado? O que é isto pra você? O que pensa a respeito dele? Por quê?
22. Como você imagina que acontece uma Avaliação Gamificada?
23. Você acredita que levar ambientes gamificados para alunos de Língua Inglesas facilitaria, de alguma forma, A APRENDIZAGEM/ desempenho na hora de ser avaliado? Como?

A entrevista semiestruturada com docentes voluntários e anônimos constou de doze (12) questões e foi realizada *online* em uma plataforma de pesquisa. A

pesquisadora recebia *feedback* imediato à medida que cada docente finalizava sua participação. Após um prazo de cinco dias e tendo atingido o número de participantes desejados, a pesquisadora fechou a pesquisa. A plataforma gerou os primeiros dados quantitativos para análise, que foram aperfeiçoados graficamente pela pesquisadora, que também fez uma análise interpretativa deles:

1. Há quanto tempo você leciona Língua Inglesa?
2. Há quanto tempo você leciona Língua Inglesa no Ensino Superior?
3. Com que tipos de avaliação você trabalha e/ou tem trabalhado?
4. Qual é sua principal preocupação na hora de elaborar as avaliações de seus alunos?
5. Que pontos você acredita ser mais relevantes para a elaboração de uma boa avaliação em LI?
6. Você já ouviu falar em *Gamification* (gamificação)? O que significa para você?
7. Você já ouviu falar em uma Avaliação Gamificada?
? () sim () não
8. . O que você imagina / sabe sobre Avaliação Gamificada?
9. Você acha que um método avaliativo inovador e lúdico de avaliação daria ao aluno um maior senso de progresso? Por quê?
10. Você já ouviu falar em ambiente de aprendizagem gamificado? O que é isso para você? O que pensa a respeito?
11. Como você imagina que acontece uma Avaliação Gamificada?
12. Você acredita que levar ambientes gamificados para alunos de Língua Inglesas facilitaria, de alguma forma, o ENSINO dos seus alunos? De que forma?

Faz-se relevante pontuar que, durante todo processo de entrevistas e concomitante a ele, elaboramos uma Avaliação Gamificada a partir dos Apps disponíveis e das pesquisas bibliográficas realizadas.

Na sequência, e em acordo com os dois participantes discentes, realizamos a aplicação da Avaliação Gamificada. A pesquisadora enviou a Avaliação Gamificada cada um dos sujeitos, separadamente, em formato de *Google Doc* e compartilhada via *Google Drive*. Os participantes da pesquisa fizeram a Avaliação Gamificada em

seus *smartphones* e ao preencher os *Google Docs*, a pesquisadora já recebia o *feedback* da performance dos sujeitos, uma vez que parte do processo da avaliação foi compartilhado entre os alunos e a pesquisadora.

Após a realização da Avaliação Gamificada, fizemos a segunda entrevista semiestruturada com os participantes, que constou de nove (9) questões e cujo objetivo foi coletar dados a respeito dos efeitos da Avaliação Gamificada em LI no ES:

1. Quão eficiente você achou a Avaliação Gamificada? Por quê?
2. Você sentiu-se motivado a fazer as tarefas? Por quê?
3. A Avaliação Gamificada com tarefas variadas despertou em você a chance de ter um melhor desempenho enquanto você a ela era submetida? Por quê? Pode desenvolver sua resposta?
4. Você acredita que esse tipo de avaliação, uma vez implantado no ensino superior traria bons resultados e daria aos alunos mais senso de progresso? Por quê?
5. O que você mais gostou na Avaliação Gamificada? Por quê?
6. O que você menos gostou na Avaliação Gamificada? Por quê?
7. Na sua opinião quais foram os efeitos positivos da Avaliação Gamificada para o ensino? E os negativos?
8. Na sua opinião quais foram os efeitos positivos da Avaliação Gamificada para a aprendizagem? E os negativos?

As duas últimas etapas da pesquisa constaram da análise dos resultados da Avaliação Gamificada e análise das respostas das entrevistas que se encontram no capítulo 6. É importante lembrar que a nossa investigação é a respeito dos efeitos do *Gamification* no ensino e na aprendizagem de LI no ES. Portanto, nosso *corpus* se constitui-se: (i) das respostas das entrevistas, algumas delas representadas por gráficos gerados pela pesquisadora, com base nas respostas dos sujeitos, e com a finalidade de uma análise quantitativa mais precisa; (ii) da análise qualitativa das respostas dos sujeitos nas entrevistas semiestruturadas, (iii) de *prints* da Avaliação Gamificada desenvolvida pela pesquisadora no *Google Doc* e (iv) de *prints* das missões e desafios da Avaliação Gamificada aos quais os participantes foram submetidos.

A ordem de como o nosso *corpus* aparece nas análises é a seguinte: 1. Tabela com perguntas e respostas da entrevista com os docentes para geração de gráficos; 2. Gráficos correspondentes a cada uma das tabelas para geração e análise de dados quantitativos; 3. Seleção de respostas dos participantes que consideramos ser de maior relevância para a nossa pesquisa, com o propósito de fazermos uma análise qualitativa mais aprofundada e 4. *Prints* de algumas imagens dos desafios da Avaliação Gamificada, a partir dos aplicativos selecionados para o cumprimento de cada missão.

5.4 Criação e desenvolvimento da Avaliação Gamificada

Nosso modelo de Avaliação Gamificada foi criado tendo como base as ideias de Alice Keeler (2014), cujo trabalho é voltado para *EdTech (Education Technology)* e aprendizagem colaborativa. A autora criou um modelo usando as Planilhas *Google*, que permite criar uma lista de atividades em que os participantes se envolverão. Esse modelo pode ser usado tanto em sala de aula, com nossos alunos, quanto em *workshops* de formação de professores, por exemplo, quando temos a oportunidade de gamificar o evento.

Figura 16 - Avaliação Gamificada criada por Alice Keeler

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	You are Level 3								
2	Check off with an X	Level	★	XP	Agenda Item Number	Title	Description	Badge	Link
3	X	1	★	10	1	Let's Do This	Log into Google Account		
4	X	2	★★	5	2	I Made This	Create a Google Doc from Google Drive		http://drive.google.com
5	X	2	★★	10	3	You're My Friend	Name and Share the Google Doc		
6		3	★★★	15	4	Box Me In	Insert a table and right click to choose table properties. Make the border width zero		

Fonte: Keeler (2014)

Adaptamos o modelo de Alice Keeler (2014) usando o *Google Docs*, e acompanhamos, colaborativamente, o desempenho de cada participante. Segundo Piropo (2012):

Google Docs é um produto do tipo *SaaS (Software as a Service)* que oferece ao usuário doméstico meios não apenas de criar e editar documentos de texto, planilhas eletrônicas e apresentações sem a necessidade de instalar qualquer programa em seu computador (posto que os programas estão instalados nos servidores da Google e a comunicação do usuário com eles, ou interface, é feita por meio do programa navegador), como também de armazenar os arquivos assim criados nesses mesmos servidores (ou seja, naquilo que se convencionou chamar de a nuvem). (PIROPO, 2012. p. 1).²⁰

Como estamos trabalhando com o Avaliação Gamificada, convém chamarmos as questões da avaliação de tarefas ou missões, nomes normalmente usados no *Gamification*. A ideia para cada tarefa ou missão foi atribuir um nível de dificuldade, ou seja, pontos de *XP* e um distintivo para cada tarefa. *XPs* são os pontos que o participante recebe ao fim de determinada ação dentro de uma plataforma.

O termo “*XP*” vem do inglês e quer dizer “*Experience Points*”, traduzindo, pontos por cada experiência vivida. A cada ação realizada dentro da plataforma, seja acertar ou até mesmo errar uma questão da Missão, o participante estará ganhando *XPs*. E quanto mais *XPs* ele adquirir, mais ele avançará na trilha. À medida que os participantes concluem as atividades, eles podem verificá-los (*XPs*) e subir de nível, até que chegue ao último nível e ganhe seu troféu no final.

Tabela 1 - Avaliação Gamificada criada pela pesquisadora em *Google Doc*.

Instructions:							
1. Read each of the instructions before you start.							
2. Look at each item on the table below.							
3. Each item has a level of difficulty according to the number of stars.							
4. Do only ONE task at a time.							
5. You can redo any of the tasks.							
6. For each accomplished task, drag a badge from column 8 to column 7. (The badges correspond to the tasks level of difficulty)							
1	2	3	4	5	6	7	8

²⁰ JORNAL ESTADO DE MINAS. Google Docs, para que serve. Minas Gerais: JEM, 2012. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2012/04/05/interna_tecnologia,287301/google-docs-para-que-serve.shtml. Acesso em: 17 fev. 2020.

Level of difficulty	★	Scoring points	Item number	Instruction	Link	Your Badge	Badges MODEL
1	★	5	1	Watch a short video called “ a single life “	https://vimeo.com/225249697	Level 1	
1	★	7	2	Answer a quiz about the video Register before answering. Play the interactive mode	https://englishcollective.com/video-lessons/single-life-past-simple-vs-past-continuous-practice	Level 1	
2	★★	8	3	Watch a short video of a poem called “Look Up” by Gary Turk	https://youtu.be/Z7dLU6fk9QY	Level 2	
2	★★	10	4	Answer the questions about the poem . Use one of the two options: Flashcards or Matching	https://www.studystack.com/flashcard-3139560	Level 2	
3	★★★	15	5	Read a short story by Virginia Woolf	https://ebooksaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91h/c	Level 3	

					hapter1.html			
3	★★★	15	6	Answer the quiz playing on the learning model	https://quizlet.com/_6jlo2i?x=1jgt&i=4u5gx	Level 3		
5	★★★★★ ★	15	9	How to make a comment on <i>Voice Thread</i>	https://youtu.be/u-2tWqZJrE	Level 5		
5	★★★★★ ★	25	10	Make your comment on <i>Voice Thread</i> . Record your voice . Comment on Pablo Neruda Poem recited by Madonna and leave a comment on your friend's	https://voicethread.com/myvoice/thread/13317392/80651717/74880788	Level 5		
		Total = 100						

Fonte: A pesquisadora

Para avaliarmos os participantes em LI em uma Avaliação Gamificada, escolhemos os seguintes aplicativos: 1. Vídeo do Vimeo; 2. Vídeo do *YouTube*; 3. *Study Stack*; 4. Um *e-book* da Universidade de Adelaide, contendo um conto de Virginia Woolf; 5. *Quizlet* e 6. *Voicethread*. Cada aplicativo trazia os desafios lançados na Avaliação Gamificada idealizada por nós. Antes de usar cada um deles, provemos o aluno com instruções escritas e tutoriais em vídeos do *YouTube*, a fim de que eles não tivessem nenhuma dificuldade na hora de usá-los, quando dos momentos dos desafios lançados.

O vídeo do *Vimeo* escolhido foi uma animação chamada *A single Life*²¹, na qual os participantes, através de situações contextualizadas na história apresentada no vídeo, respondiam interativamente questões sobre *past simple x past continuous*, conteúdos trabalhados na graduação em Letras da IES participante da pesquisa.

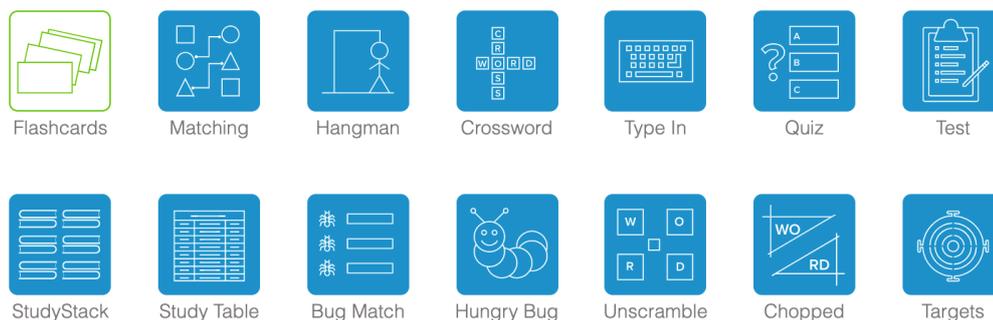
Para o próximo desafio, usamos um vídeo do *YouTube*, no qual o poema *Look Up*²² era recitado, enquanto imagens eram a eles associadas. Após assistirem ao vídeo, os alunos foram desafiados a revisar algumas questões de vocabulário relacionadas ao poema, usando o *Study Stack*²³, aplicativo projetado para ajudar na memorização e checagem de informações sobre vários assuntos. Nele distribuem-se, em pilhas de cartões, informações variadas sobre um ou diversos assuntos. Com esses cartões de memória *flash*, os alunos têm a chance de aprender e rever vários assuntos, assim como revisar assuntos que precisam ser melhor apreendidos de forma divertida e variada como se estivessem participando de um jogo. Ao contrário dos cartões *flashcards* tradicionais estáticos, cada cartão flash pode mostrar várias informações e a pilha inteira pode ser classificada automaticamente por qualquer uma delas. O *Study Stack* nos dá várias opções de avaliar o aluno através da mecânica de jogos. Para a nossa avaliação, demos aos participantes duas opções de uso: *flashcards* ou *matching*, que podem ser vistos na figura 17.

²¹ VIMEO. **A single life**. [S.l.]: Vimeo, 2017. Disponível em: <https://vimeo.com/225249697>. Acesso em: 25 abr. 2020.

²² TURK, G. **Look Up | Gary Turk - Official Video**. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Gary Turk. Disponível em: <https://youtu.be/Z7dLU6fk9QY>. Acesso em: 25 abr. 2020.

²³ STUDY STACK. **Flashcards** [S.l.]: Study Stack, 2020. Disponível em: <https://www.studystack.com/flashcard-3139560>. Acesso em: 25 abr. 2020.

Figura 17 - Possibilidades de Avaliação Gamificada no aplicativo *Study Stack*



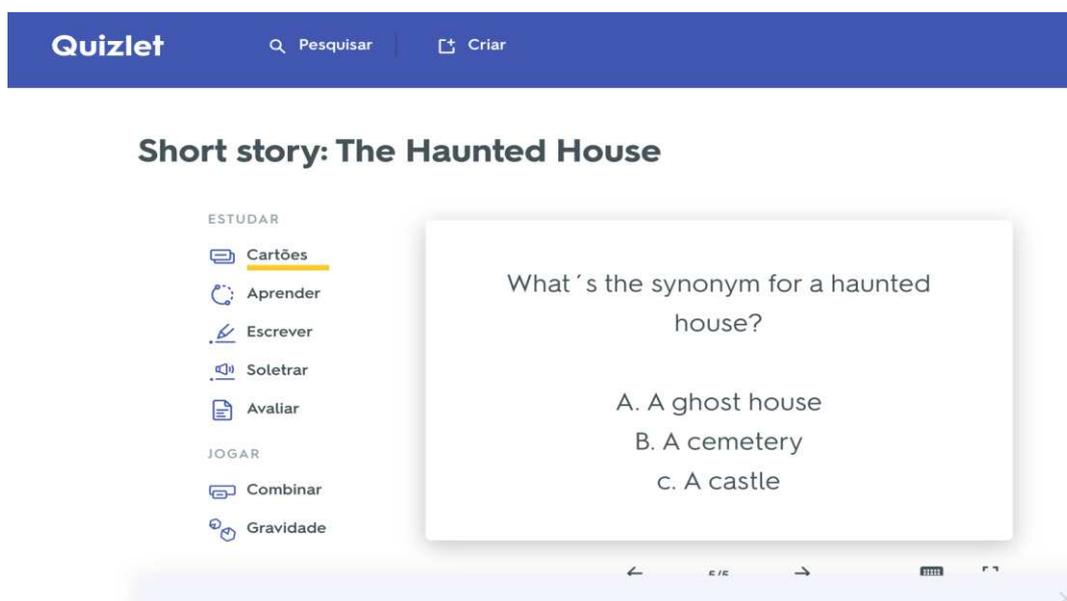
Fonte: Study Stack

O penúltimo desafio constou da leitura do conto *The Haunted House*, de Virginia Woolf, disponível em *e-book* na biblioteca *online* da Universidade de Adelaide. Com o objetivo de trabalhar questões relativas ao conto, montamos um desafio no aplicativo *Quizlet*²⁴, disponível para os sistemas *Google Android* e *Apple iOS*, no qual professores e alunos conseguem criar e compartilhar seus próprios *flashcards* (cartões ou fichas de estudo), jogos e testes. O *Quizlet* também traz uma variedade de opções de mecânicas de jogo que podem facilmente ser escolhidas e utilizadas pelos seus usuários. Para este desafio, escolhemos cartões com questões variadas de múltipla escolha a respeito do conto, como demonstra a figura 18.

²⁴ SERRA, R. **Short story:** The Haunted House. [S.l.]: Quizlet, 2020.

Disponível em: <https://quizlet.com/395720730/short-story-the-haunted-house-flash-cards/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

Figura 18 - Possibilidades de Avaliação Gamificada no aplicativo *Quizlet*

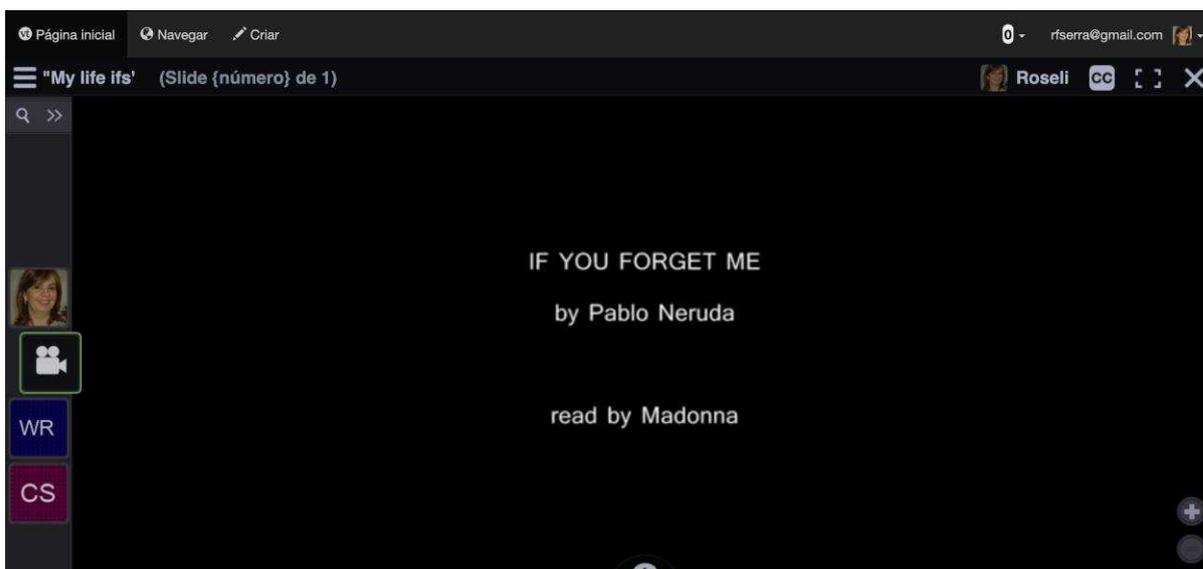


Fonte: A pesquisadora

Para a última missão da Avaliação Gamificada, escolhemos o aplicativo *online* chamado *Voice Thread*²⁵, doravante VT, que tem um enorme potencial educativo e permite realizar conversas colaborativas assíncronas em torno de um texto, uma imagem, um vídeo ou mesmo um conjunto destes recursos, sem necessidade de instalar nenhum *software*. O objetivo dessa tarefa foi trabalhar algumas *if clauses*, o uso de condicionais em LI. Para tanto, a pesquisadora, usando sua voz, gravou uma rápida mensagem aos participantes sobre o tema "*my life ifs*", na qual ela discorria sobre os variados "*ifs*" da vida cotidiana e pediu que eles dessem alguns exemplos da vida deles, usando as *if clauses*. A pesquisadora também incorporou um vídeo do *YouTube*, no qual Madonna lia um poema de Pablo Neruda chamado *If you forget me*, e , após assistirem ao vídeo, os alunos gravaram suas vozes, comentando sobre o mesmo e usando as *if clauses* nas suas falas.

²⁵ SERRA, R. **My life ifs**. [S.l.]: Voice Thread, 2020. Disponível em: <https://voicethread.com/myvoice/thread/13317392/80651717/74880788>. Acesso em: 25 abr. 2020.

Figura 19 - Voice Thread



Fonte: A pesquisadora

5.5 Estratégia de ação

As estratégias para avaliação de resultados constaram dos dados coletados pela Avaliação Gamificada, através dos aplicativos em TDM, assim como de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos, que participaram da Avaliação Gamificada.

De posse de uma considerável variedade de dados coletados, atentamos para a relevância de cada uma das informações colhidas e, para analisá-las adequadamente, optamos pelas seguintes estratégias de ação: (i) Selecionar e analisar quanti-qualitativamente as respostas das entrevistas com os participantes da pesquisa a fim de identificar as suas percepções a respeito da avaliação em LI, do ensino e aprendizagem de LI no ES, e sua familiarização com o *Gamification*, com ambientes gamificados, com avaliações gamificadas e inovadoras e seus efeitos no ensino e na aprendizagem de LI; (ii) Selecionar e analisar qualitativamente o modelo de Avaliação Gamificada construído pela pesquisadora e (iii) Selecionar e analisar imagens da Avaliação Gamificada em TDM e a atitude responsiva dos participantes em relação a essa avaliação, bem como os seus efeitos no ensino e aprendizagem de LI.

Outrossim, referendamos que a nossa pesquisa foi submetida e aprovada sem restrições ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco, por se tratar de pesquisa com Seres Humanos, sob o número do Parecer: 3.423939.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

“O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos”.

Vani Morais Kenski

No sexto capítulo desta pesquisa, a partir dos dados coletados no nosso estudo de caso, analisamos as entrevistas de docentes e discentes, além da análise da Avaliação Gamificada aplicada e seus efeitos no ensino e na aprendizagem de LI no ES. Discutiremos as percepções dos participantes a respeito do tema em estudo, e, ao final do capítulo, após apresentação e contextualização do *corpus*, discutiremos os resultados obtidos. Nesse sentido, é de fundamental importância que retomemos os nossos objetivos de pesquisa, a fim de seguirmos com as análises do *corpus*.

Sendo assim, nosso objetivo geral é analisar os efeitos do *Gamification* na avaliação para o ensino e para a aprendizagem da LI no Ensino Superior. Nossos objetivos específicos são: 1. Descrever e explicar os efeitos da v para o ensino de língua inglesa e 2. Descrever e explicar os efeitos da Avaliação Gamificada para a aprendizagem de língua inglesa.

Como anunciamos na metodologia, iniciamos com as entrevistas semiestruturadas: duas (2) entrevistas semiestruturadas, com os participantes discentes, estudantes do sexto período do curso de Letras, à época da pesquisa. A primeira entrevista teve como objetivo: compreender, principalmente, a consciência dos sujeitos sobre ensinar e aprender, sobre formas de avaliação e sobre o *Gamification*. A segunda entrevista, mais sucinta, concentrou-se, principalmente, nas medidas de eficácia da Avaliação Gamificada e seus efeitos para o ensino e para a aprendizagem de LI no ES.

Concomitantemente, entrevistamos docentes de LI no ES. Para tanto, doze (12) professores participaram da entrevista semiestruturada na forma questionário *online*. No entanto, dois deles não ensinavam, à época da coleta de dados no Ensino Superior. Dessa forma, suas respostas não foram tabuladas na presente pesquisa, tendo em vista que um dos critérios de inclusão dos participantes era justamente a docência no Ensino Superior. Consideramos, portanto, para a tabulação de dados, os dez (10) docentes de LI no ES que responderam a todas as questões da entrevista.

Optamos por avaliar oito dentre as doze perguntas realizadas aos docentes, levando em consideração os aspectos que consideramos mais relevantes para a análise geral dos resultados de nossa pesquisa. As outras perguntas com os docentes encontram-se nos Anexos desta dissertação.

Sobre a entrevista com os alunos, a primeira entrevista teve o objetivo maior de conhecer o seu perfil. Sendo assim, optamos por analisar apenas a segunda entrevista, visto que esta nos proveu com subsídios concretos para analisar os efeitos do *Gamification* no ensino e na aprendizagem de LI no ES.

A análise do *corpus* foi feita na seguinte ordem: i. análise de 8 questões da entrevista com docentes; ii. análise da segunda entrevista com os sujeitos, após avaliação gamificada; iii. análise da arquitetura da Avaliação Gamificada; iv. análise das missões da Avaliação Gamificada.

6.1 Análise das entrevistas

(i) ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM **DOCENTES** DO ENSINO SUPERIOR

6.1.1 Entrevista Online

1. Há quanto tempo você leciona Língua Inglesa? (Número de participantes: 10)

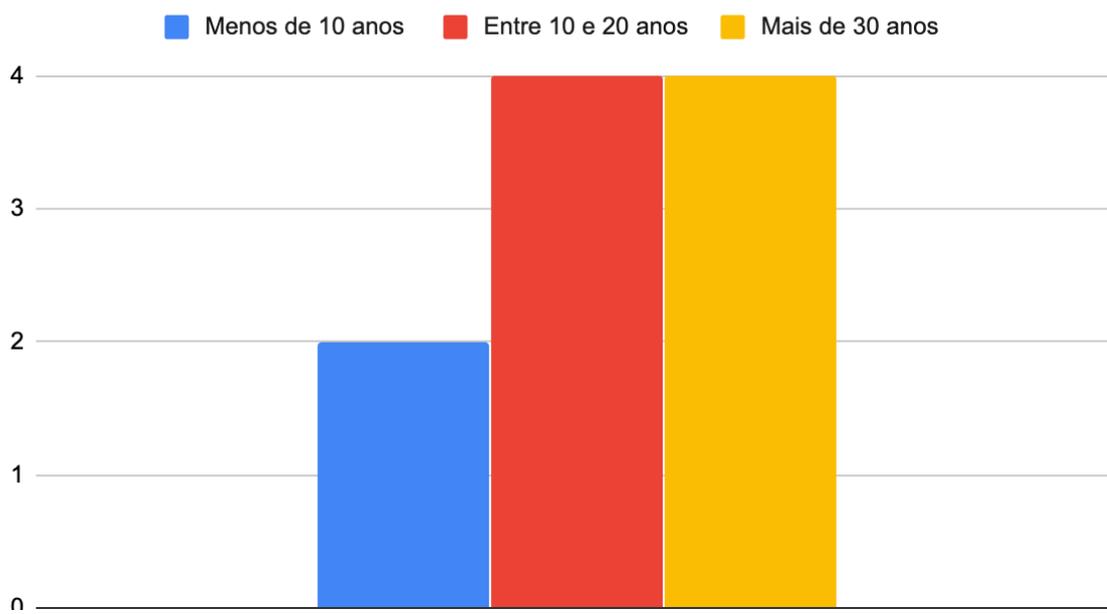
Tabela 2 - Número de anos de ensino de inglês

Número do Sujeito	Número do sujeito gerado pela plataforma online	Número de anos de ensino de inglês
S10	(no. 2006)	12 anos
S9	(no. 1391)	10 anos
S8	(no. 3884)	9 anos
S7	(no. 6467)	38 anos
S6	(no. 6743)	39 anos
S5	(no. 7447)	13 anos
S4	(no. 4636)	32 anos
S3	(no. 5341)	7 anos

S2	(no. 8281)	35 anos
S1	(no. 4891)	20 anos

Gráfico 1 - Anos de Ensino de inglês

Anos de Ensino de LI



Fonte: A pesquisadora

Observamos, a partir do gráfico acima, que apenas 20% dos professores possuem menos de dez anos de prática no ensino de LI. O gráfico acima revela que de 10 sujeitos que participaram da entrevista, 8 têm muita prática, sendo que quatro deles são docentes há mais de 30 anos, tempo bem distantes dos outros professores mais experientes que não ultrapassam 20 anos de docência.

O dado referente à idade dos participantes, que não foi incluído na pesquisa, pode estar relacionado a práticas mais tradicionais, no sentido de não uso de tecnologias digitais, ou seja, inferimos que os professores com menos anos de ensino são também os mais jovens, e, provavelmente, mais familiarizados com os aplicativos e com a escola conectada com o mundo. Possivelmente, esses professores compreendem os nascidos entre 1980 e 2000, também conhecidos como 'Geração Y' (CASTANHA; CASTRO, 2010, p. 29) e que buscam desafiar as novas estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino e para a aprendizagem no século XXI, pois a sua forma de pensar o mundo e, portanto, de aprender, é bem diferente das gerações anteriores.

Da mesma forma, assumimos que os professores com mais anos de experiência, principalmente aqueles que têm acima de 30 anos de docência, são os mais resistentes e menos conscientes do que acontece na era digital. São visitantes e não residentes da internet, como a geração Y. Temos ainda uma geração intermediária de professores que tem exercido a docência por um período entre 10 e 20 anos. Esses, provavelmente, também não são nativos ou residentes digitais, mas sim o que Marc Prensky (2001) chama de imigrante digital, termo cunhado pelo autor. Segundo o autor:

[...] para se adaptar ao seu ambiente, os imigrantes digitais, até certo ponto, [...] mantêm um pé no passado. O "imigrante digital" pode ser visto como aquele que faz busca na Internet em segundo lugar, mas antes, lê manuais ou lendo o manual de ao invés de assumir que o programa em si o ensinará a usá-lo. São pessoas que foram "socializadas" de maneira diferente de suas dos seus filhos e que agora estão aprendendo uma nova linguagem. (PRENSKY, 2001, p. 2, tradução nossa).

Supomos, portanto, que grande parte dos docentes são professores "analógicos", ensinando alunos que são residentes digitais e que talvez precisem desenvolver habilidades tecnológicas necessárias para século XXI, para preparar melhor os alunos, para pensar criticamente sobre o uso da tecnologia digital.

2. Há quanto tempo você leciona Língua Inglesa no Ensino Superior?

Número de participantes: 10

Tabela 3 - Número de anos de ensino de inglês no ES

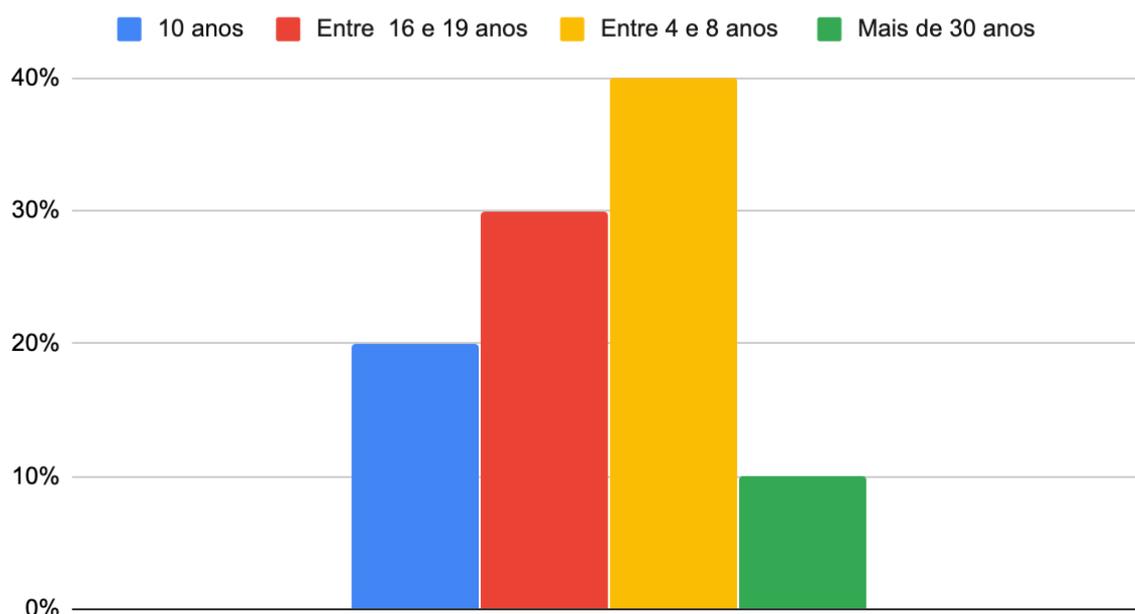
Sujeito (s)	Número do sujeito gerado pela plataforma online	Número de anos de ensino de inglês no ES
S10	(no. 2006)	10 anos
S9	(no. 1391)	16 anos
S8	(no. 3884)	02 anos
S7	(no. 6467)	18 anos
S6	(no. 6743)	10 anos
S5	(no. 7447)	31 anos

S4	(no. 4636)	19 anos
S3	(no. 5341)	4 anos
S2	(no. 8281)	02 anos
S1	(no. 4891)	08 anos

Fonte: A pesquisadora

Gráfico 2 - Anos de Ensino de inglês no ENSINO SUPERIOR

Anos de Docência em LI no Ensino Superior



Fonte: A pesquisadora

Observando os dados da tabela 3 e do gráfico 2 sobre o ensino de LI no ES, percebemos que a categoria que tem exercido a docência de LI por um período mais longo, compreende o intervalo de 4 e 8 anos, representando 40% do total de participantes. A segunda categoria com maior participação, 30%, corresponde aos docentes que têm entre 20 e 30 anos de sala de aula. Por sua vez, 20% dos participantes têm trabalhado no ES em LI por 10 anos e apenas um dos participantes, 10% do total, têm mais de 30 anos de experiência no ES.

A discrepância entre as três primeiras categorias é de apenas 10%, sendo que da primeira para a terceira categoria há uma variação de 20%, e uma diferença significativa: 30%, entre a primeira e quarta categoria, 40% e 10% respectivamente.

Não apenas no ensino de LI, mas também em outras disciplinas, os professores desempenham um papel crucial na integração das TDICs ao ensino. Ao investigar o

impacto da idade *versus* experiência e gênero do professor na integração das TDICs ao ensino de idiomas, Rahimi e Yadollah (2011) postulam que:

Estudos sobre a experiência e a idade de ensino dos professores relataram que o uso das TDICs está associado ao fato de que professores mais experientes e professores mais velhos tendem a usar computadores com menos frequência (Van Braak *et al.*, 2004; Bebell *et al.* 2004). Alguns estudos atribuíram esse fato à proficiência limitada em computadores pelos professores veteranos (Bingimals, 2009), à confiança em manipular computadores e afins (Robinson, 2003; Snoeyink & Ertmer, 2001) e à prontidão para usar as TDICs em suas aulas (Inan & Lowther, 2010). Além das características pessoais, as variáveis relacionadas aos professores quanto ao uso da tecnologia e sua relação com o uso de computadores e afins em sala de aula, tem sido examinada por muitos estudos nos últimos anos. As atitudes dos professores em relação à tecnologia estão entre as variáveis mais estudadas relacionadas ao uso das TDICs. [...] A descoberta geral de estudos atitudinais sugere que qualquer implementação bem-sucedida de novas tecnologias na educação requer o desenvolvimento de atitudes positivas dos usuários em relação a isso. (RAHIMI; YADOLLAH, 2011, p. 17-19, tradução nossa).

Corroborando com o estudo acima e com os dados observados em nossa pesquisa *online*, é possível, portanto, inferir que: 1. A categoria mais representativa, 40%, seja de um público de professores relativamente jovens que estejam mais a par do uso de tecnologias digitais, podendo, alguns deles, pertencerem à geração de residentes digitais, como afirmamos anteriormente; 2. A segunda categoria representada por 30% dos participantes é formada por professores experientes que têm exercido a docência de LI por um período entre 16 e 19 anos, o que nos leva à hipótese de que esse grupo é formado por imigrantes digitais e que podem trabalhar com certo conforto com as TDICs.

Sobre o terceiro grupo de professores, 20% têm 10 anos de experiência na docência de LI no ES, o que nos leva a crer que seja formado por um público que, mesmo tendo atingido experiência na docência de LI, sejam pessoas mais jovens e, portanto, mais abertas a trabalhar com inovação e com tecnologia digital.

Apenas um dos participantes envolvidos na pesquisa *online* exerce a docência de LI no ES há mais de 30 anos, informação que nos leva a acreditar que, com tantos anos de experiência, o docente tenha mais resistência em trabalhar com as TDICs. Assumimos também que 30 anos de experiência estejam ligados à idade do docente, que, apesar de anônima, leva-nos a crer que ele faça parte da geração de visitantes digitais, ou seja, que usam a internet para algum tipo de tarefa específica, como por

exemplo, a busca de alguma informação, ou seja, visitam a internet, encontram o que querem e a deixam de lado.

3. Com que tipos de avaliação você trabalha e/ou tem trabalhado? Número de participantes: 10

Tabela 4 - Avaliações Aplicadas pelos docentes entrevistados

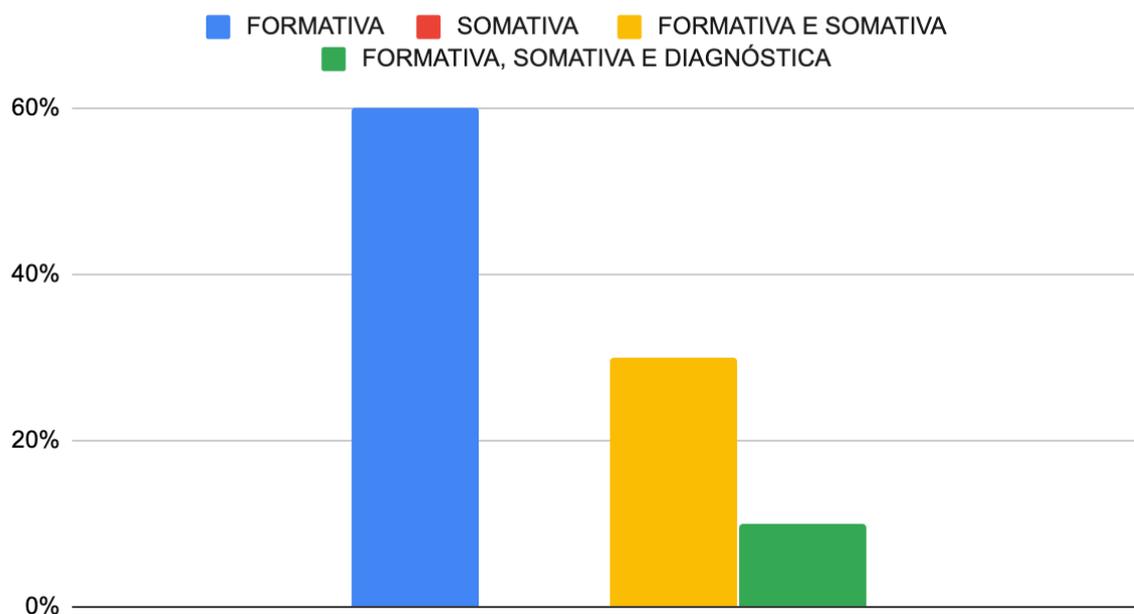
Número do Sujeito	Número do sujeito gerado pela plataforma online	Avaliação Aplicadas pelos docentes entrevistados
S10	(no. 2006)	Neste semestre, com minha turma de Inglês II, por exemplo, realizei um sistema de avaliação relativamente complexo, pois trabalhamos com avaliação de leitura de um paradidático, avaliação escrita – produção textual sobre um casal famoso escolhido por cada aluno, compreensão oral dos conteúdos trabalhados e produção oral. Além desses instrumentos, os alunos produziram uma reflexão sobre questões de inclusão no ensino de língua inglesa a partir de leituras indicadas (Prática como Componente Curricular) e desenvolveram um projeto sobre <i>Sport Stars</i> . O tema do projeto foi escolhido a partir da reação dos alunos ao conteúdo/aula. Eles tiveram que pesquisar mais sobre a estrela do esporte que escolheram e preparar um vídeo de 5 minutos todo em inglês, que poderia ser um documentário, uma videobiografia, um telejornal...
S9	(no. 1391)	Avaliação Formativa e Somativa.
S8	(no. 3884)	Avaliação qualitativa, processual, formativa. Mas já trabalhei com avaliações somativas, não gostei muito.
S7	(no. 6467)	A avaliação é um processo complexo que envolve várias questões em um contexto de ensino-aprendizagem. Por isso, tento adequar a avaliação às práticas de sala de aula de cada grupo que trabalho. Predominantemente, entendo que avaliações formativas me auxiliam melhor, por isso, avalio por meio da análise da elaboração de seminários, autoavaliação, construção de instrumentos avaliativos, trabalhos em grupo, dinâmicas em sala de aula etc.

S6	(no. 6743)	Autoavaliação, seminário, artigo, prova oral, prova escrita, portfolio.
S5	(no. 7447)	Avaliação progressiva. Acompanhamento do crescimento pedagógico do aluno com documentação da progressividade, envolvimento e motivação do educando.
S4	(no. 4636)	Já trabalhei com avaliações escritas incluindo provas de redação, avaliações orais em formato de entrevista e em formato de exames de proficiência (FCE, CAE, etc). Também já trabalhei com auto-avaliação.
S3	(no. 5341)	Avaliação qualitativa, processual, formativa. Mas já trabalhei com avaliações somativas, não gostei muito.
S2	(no. 8281)	Avaliação Formativa e Somativa.
S1	(no. 4891)	Avaliações processuais e contínuas. Muito diversificadas.

Fonte: A pesquisadora

Gráfico 3 - Avaliações em LI aplicadas pelos docentes entrevistados

Avaliações em LI aplicadas pelos docentes entrevistados



Fonte: A pesquisadora

Na questão número 3, podemos observar que os sujeitos possuem universos diversos em relação à ideia de avaliação em LI. Os resultados demonstraram que a maioria dos docentes, 60%, está familiarizada e é adepta da avaliação formativa,

termo que parece estar presente não somente no imaginário, como também na prática dos referidos docentes. Os dados nos mostram que o termo Avaliação Formativa aparece de forma muito positiva, quando citado pelos sujeitos da pesquisa. É *mister* esclarecer que Avaliação Formativa é sinônimo de avaliação progressiva, processual e continuada, e também aparece nas respostas dos sujeitos entrevistados. Sobre este assunto postula Perrenoud “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. (PERRENOUD, 2000, p. 78).

É interessante observar que 30% dos docentes usam dois tipos de avaliação: a formativa e a somativa, confirmando que, apesar das lentas mudanças no nosso sistema avaliativo, a avaliação somativa, tradicional ou somatória, este último termo usado por Luckesi (2011), é um tipo de avaliação que continua sendo significativamente usado no Brasil. Ainda segundo o autor, a avaliação somativa compreende a soma de vários instrumentos avaliativos e o aluno recebe uma nota única pela soma desses resultados ao final de um determinado período. Sobre esta avaliação, Santos (2005) advoga que:

Este tipo de avaliação é utilizado com o propósito de atribuir uma nota ou um conceito para fins de promoção e tem função classificatória [...]. Objetiva julgar e classificar o aluno segundo seu aproveitamento ao final de uma unidade, semestre, série ou curso. Atribui notas e conceitos para o aluno ser promovido, ou não, de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre. O aluno é promovido de acordo com o aproveitamento alcançado nos componentes curriculares estudados. (SANTOS, 2005, p.23).

De acordo com as respostas dadas pelos 10 participantes da pesquisa, o termo Avaliação Formativa aparece seis vezes também como sinônimo de processual, progressiva, continuada ou qualitativa. Já o termo avaliação somativa aparece 4 vezes, mas nem sempre como uma conotação positiva, o que significa que, apesar de incluídos em um sistema avaliativo, considerado tradicional, os docentes desejam a mudança. Ao invés de avaliar a aprendizagem, avaliar para a aprendizagem, cuja abordagem em relação ao ensino e à aprendizagem cria um tipo de *feedback* que melhora o desempenho dos alunos. Desse modo, os alunos se envolvem mais no processo de aprendizagem e, com isso, ganham confiança no que se espera que aprendam e em que padrão.

É notória a diferença da percepção dos docentes de LI em relação à avaliação. A nossa experiência atesta que, há não muitos anos atrás, havia uma preocupação maior na elaboração de avaliações somativas onde a maior ênfase era dada às questões relativas à gramática e ao vocabulário. A partir dos dados coletados na entrevista com os docentes, podemos inferir, portanto que o uso das TDICs e os avanços tecnológicos têm trazido mudanças no modo como a LI, enquanto segunda língua, é avaliada: "Ainda estamos engatinhando na compreensão e na mudança desses conceitos", atesta Luckesi (2011, p. 211).

As TDMs, as plataformas colaborativas e o uso do *Gamification* presentes na vida dos alunos e professores, estão, em maior ou menor escala, presentes também no ensino e na aprendizagem de LI, e conseqüentemente promovem a participação ativa do aluno como co-responsável pelo seu processo de aprendizagem, levando-o à autonomia esperada pelo aprendiz do século XXI, capaz de reconhecer seu próprio progresso e saber o quanto necessita avançar para atingir objetivos ainda não alcançados. Assim sendo, o docente de LI, mesmo com certa resistência, percebe que a avaliação está além da prova escrita e da prova oral, além da medida do conhecimento através da gramática, do vocabulário, da leitura, da interpretação de textos, da avaliação da compreensão auditiva e da escrita de redações a partir de temas previsíveis.

4. Qual é sua principal preocupação na hora de elaborar as avaliações de seus alunos? Número de participantes: 10

Tabela 5 - Principal preocupação na elaboração das avaliações dos alunos

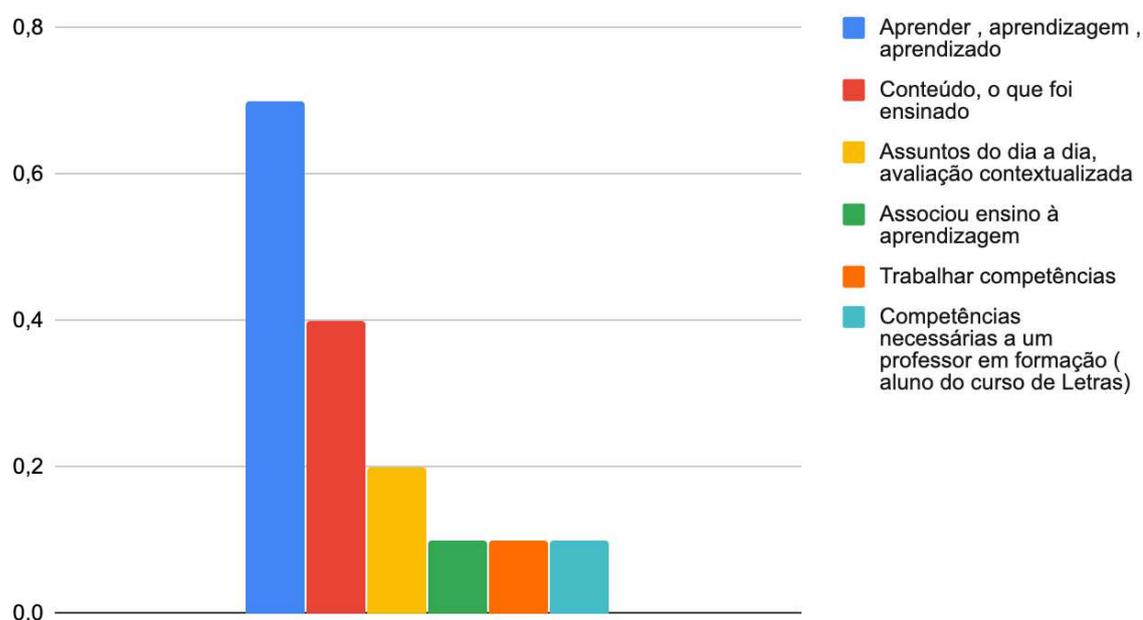
Número do Sujeito	Número do sujeito gerado pela plataforma online	Principal preocupação na elaboração das avaliações dos alunos
S10	(no. 2006)	São tantas... mas as mais presentes tendem a ser que a avaliação dê conta do conteúdo sem cobrar além do que fora ensinado, que seja contextualizada/comunicativa, que trabalhe as competências necessárias a um professor (em formação).
S9	(no. 1391)	Verificar se o que está sendo avaliado é, de fato, algo que os alunos conseguiram aprender durante

		as aulas e/ou algo que foi discutido com os alunos, para que eles não se sintam prejudicados.
S8	(no. 3884)	Construir um instrumento avaliativo que seja condizente com o que foi ensinado-aprendido durante a disciplina e que auxilie o aluno a refletir sobre o processo de aprendizagem dele.
S7	(no. 6467)	A avaliação garanta mostrar o aprendizado.
S6	(no. 6743)	Como o educando fará do processo de avaliação um momento de aprendizagem.
S5	(no. 7447)	Pensar em avaliações que façam parte do processo de ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar deslocamentos e ressignificações. Além disso, considero muito importante ter critérios claros para avaliar.
S4	(no. 4636)	Que reflita situações do dia-a-dia dos alunos e que através da avaliação eles possam refletir sobre o seu aprendizado. Também me preocupo em promover autonomia e possibilitar aos alunos fazerem escolha.
S3	(no. 5341)	O processo, e como os alunos podem aprender dentro do escopo escolhido.
S2	(no. 8281)	Definição do construto e elaboração do instrumento.
S1	(no. 4891)	A compreensão textual e a clareza nos enunciados.

Fonte: A pesquisadora

Gráfico 4 - Principal preocupação na elaboração das avaliações dos alunos

Principal preocupação na elaboração das avaliações dos alunos



Fonte: A pesquisadora

As respostas a essa questão da entrevista são relativas à elaboração de avaliações em LI e dizem respeito à categoria ensino, uma vez que cabe ao docente o papel de construí-las. Sobre este assunto, advoga Luckesi (2011):

Essa é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções, a flexibilidade no relacionamento com os educandos. (LUCKESI, 2011, p. 34).

Em nossa prática docente, observamos que está implícita na crença comum e nas instituições de ensino de um modo geral, que todo professor está apto a preparar avaliações. Para nós, isso significa dizer que o professor sabe avaliar se o aluno aprendeu aquilo que ele ensinou, porque, infelizmente, o professor ainda é visto como detentor do conhecimento que pratica a "educação bancária", como postula Freire (1997):

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita para depois despejar nas provas. mas o

Curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar se faz menos homem é uma peça. O destino do homem deve ser Criar e transformar o mundo sendo o sujeito de sua ação. (FREIRE, 1997, p. 89).

A despeito da citação de Freire (1997), nossa prática docente e a literatura sobre o assunto nos têm revelado que a crença da superioridade do professor é equivocada, uma vez que a maioria deles não tem formação sobre como elaborar avaliações ou avaliar para aprendizagem. Sobre este assunto, diz Perrenoud (2000):

[...] é preciso aprender a avaliar para ensinar melhor [...], não mais separar avaliação e ensino, considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou e hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos. (PERRENOUD, 2000, p. 51).

Nessa questão, alguns participantes pontuaram mais de uma preocupação no que diz respeito à elaboração das avaliações. Na análise quantitativa das informações colhidas, observamos que 70% dos entrevistados mencionaram as palavras *aprender*, *aprendizagem* ou *aprendizado*. Como estamos pesquisando os efeitos do *Gamification* no ensino e no aprendizado (no ensino de LI no ES), através da Avaliação Gamificada, entendemos que avaliação, ainda que formal ou somativa, não deveria estar dissociada da avaliação para a aprendizagem, preocupação que parece permear 70% dos docentes entrevistados. Sobre avaliação para a aprendizagem, o grupo *Assessment Reform* (2002) postula que:

Avaliação para aprendizagem é o processo de busca e interpretação de evidências para uso dos alunos e de seus professores para decidir onde os alunos estão aprendendo, para onde precisam ir e qual a melhor maneira de chegar lá (ASSESSMENT REFORM GROUP, 2002, tradução nossa).

Portanto, referendando pensamento de Demo (1996), ao invés de ser submetido, sobretudo ao esforço de memorização e cópia, o aluno, na verdade, precisa adquirir confiança de que é avaliado pelo seu desempenho geral e globalizado, tendo a sua participação diária e a sua produtividade continuamente verificadas, ao invés de ser avaliado apenas em momentos estereotipados de Avaliações Formais e Somativas, que nada mais fazem além de rotular e promover o seu sucesso ou fracasso, sem *feedback* adequado e sem a ele dar a chance de aprender com seus erros.

Com base nas respostas apresentadas, a fala de 40% dos entrevistados mencionou o conteúdo (o que foi ensinado, o escopo escolhido pelo professor para avaliar o aluno) como suas principais preocupações. Também percebemos que S8 associou o ensino à aprendizagem. Da sua fala, podemos inferir que, aquilo que foi ensinado deveria ser aprendido, e, portanto, a questão do conteúdo, "da matéria ensinada", é também a sua principal preocupação em relação à construção da avaliação.

Acreditamos que, para esses docentes, existe uma concepção de avaliação como mecanismo de classificação, uma vez que o conteúdo da avaliação é determinado pelo professor, com base em suas próprias escolhas, que provavelmente são feitas a partir do currículo estabelecido e segundo seus próprios critérios para avaliar seus alunos. As respostas também evidenciam que as avaliações são instrumentos utilizados de forma pontual, em momentos predefinidos.

Tais respostas ratificam a ideia de que o nosso sistema educacional é contraditório, no que concerne às políticas educacionais adotadas, principalmente no que se refere ao sistema de avaliação em qualquer instância da vida escolar e no Ensino Superior.

Essa postura confirma a ideia de que a avaliação nestes moldes é excludente e se pauta na falsa concepção de que "escola boa é a que puxa muito e reprova". Conseqüentemente, os professores tendem a ser resistentes à implantação de novas formas de avaliar, pois essas podem lhe parecer ameaçadoras, uma vez que as avaliações inovadoras exigem novas competências, inclusive em respeito às tecnologias digitais, e podem, de algum modo, tirar-lhes o poder de detentores únicos do conhecimento, visto que o ensino e a aprendizagem no século XXI são pautados na ideia de saberes compartilhados socialmente.

Muito interessantes foram as respostas de 20% dos sujeitos, que tomaram como principal preocupação o fato de suas avaliações em LI serem contextualizadas, a partir das vivências do dia a dia dos alunos. Sobre a referida resposta, é *mister* retornarmos a obra de Bakhtin *Questões de estilística no ensino de língua*, escrita entre 1942 e 1945, quando ele atesta a sua atenção em vista ao contexto escolar de sua época postulando sobre a crise do ensino de línguas e a falta de motivação dos alunos. Sobre o assunto, diz Bakhtin (2013):

[...] em um texto alheio, pronto, [...] os alunos entendiam bem, lembravam das regras e quase não erravam na pontuação. Porém, eles não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos de modo criativo. [...] não sabiam o seu valor. Seria preciso mostrar a sua importância para eles. Seria preciso fazer com que os alunos tomassem gosto por ela. (BAKHTIN, 2013, p. 29).

Já em seu tempo, o teórico criticava os manuais escolares atestando a pouca ajuda que eles traziam a professores e a alunos, e propõe novas trilhas metodológicas que façam uso da atividade linguageira, da fala do dia a dia, da língua viva e em uso, da fala social e do discurso dialógico, visto que é na sociedade onde estão inseridas as pessoas.

Finalizando a análise da quarta questão da nossa entrevista com os docentes, percebemos que apenas um docente pareceu atento ao fato de ser professor de LI no curso de Letras, e, portanto, de estar formando professores (S10) [...] que trabalhe as competências necessárias a um professor (em formação).

Acreditamos que, no século XXI, o conceito de competências é crucial para avaliar os sistemas educacionais, bem como para pesquisa em educação. Segundo Menezes (2001), competências são um conjunto de saberes e habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). Em seu artigo Avaliação educacional: a abordagem por competências, Marinho-Araújo e Rabelo (2015) postulam que:

[...] entre os diversos elementos que compõem o desenvolvimento de competências, estão não somente as habilidades e os conhecimentos, mas também outros recursos subjetivos, entendidos tanto como capacidades cognitivas, afetos, desejos quanto saberes, conceitos, posturas e atitudes. Assim, ser competente caracteriza-se por, diante de uma situação-problema, mobilizar esses recursos, comportamentos e conhecimentos disponíveis e articulá-los aos pontos críticos identificados, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação. (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015, p.6).

A partir da citação acima, podemos inferir que trabalhar competências podem implicar na integração de conhecimentos, habilidades, julgamento e atitudes. Trabalhar competências pode estar ligado a processos e a resultados, pois elas implicam em experiência e reflexão. No caso do aluno de LI do curso de Letras, não apenas sobre o seu processo de aprendizagem, mas também em relação ao seu futuro papel como profissional, uma vez que estão sendo formados para exercer a docência. Portanto, podemos dizer que, neste caso, competências estão vinculadas a

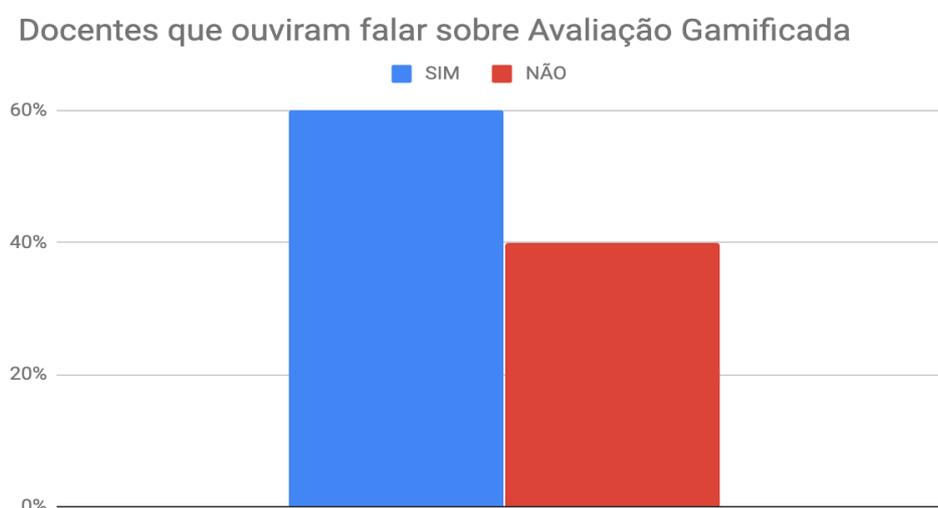
domínios profissionais, que consistem em tarefas relacionadas e se aplicam a qualquer nível de experiência. O desenvolvimento contínuo delas se faz necessário para lidar com as mudanças dinâmicas inerentes à prática profissional.

A sétima e a oitava perguntas da entrevista com os docentes referem-se aos conhecimentos deles sobre Avaliação Gamificada e serão analisadas em conjunto.

7. Você já ouviu falar em uma Avaliação Gamificada? Número de participantes: 10

Gráfico 5 - Já ouviram falar sobre Avaliação Gamificada

6 (60%): sim 4 (40%): não



Fonte: A pesquisadora

8. O que você imagina / sabe sobre Avaliação Gamificada? * Número de participantes: 10

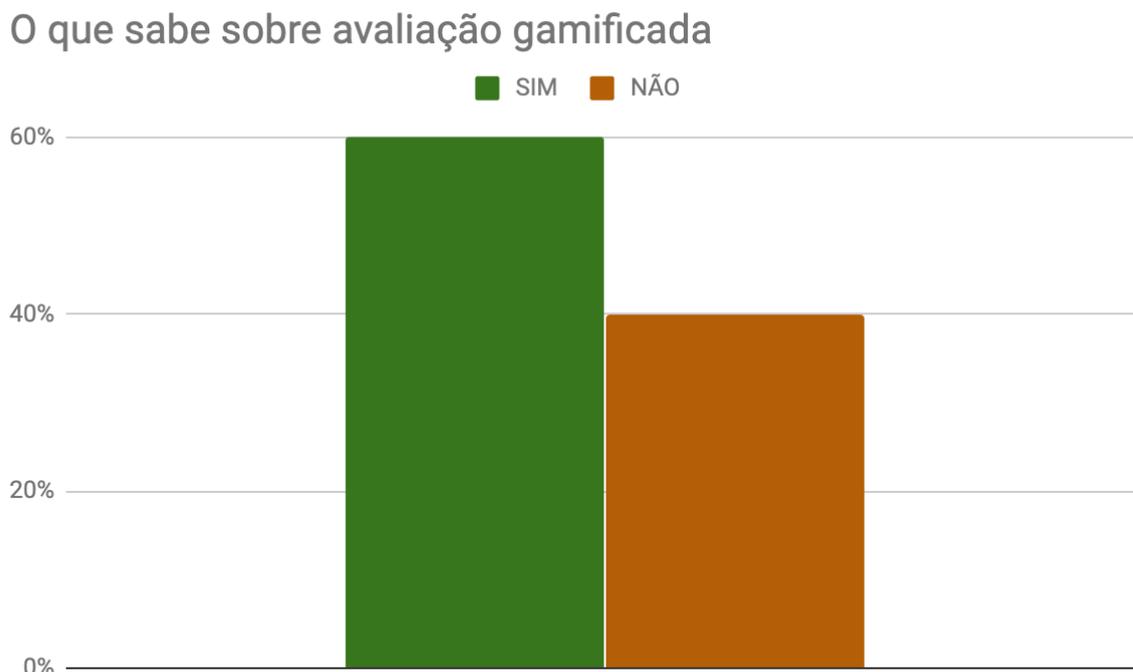
Tabela 6 - O que docentes imaginam ou sabem sobre Avaliação Gamificada

Número do Sujeito	Número do sujeito gerado pela plataforma online	SIM O que você imagina ou sabe sobre Avaliação Gamificada.	NÃO
S10	(no. 2006)		Não sei muito para ser sincero, mas já estou interessado.

S9	(no. 1391)	Sim. Já desenvolvi avaliações gamificadas no ensino superior em que os alunos precisavam se dividir em grupos, tinham várias tarefas (ou NÍVEIS) para completar e ao passo que completavam tais atividades, ganharam BADGES, culminando em uma fase final em que os alunos precisavam apresentar algo. Acredito que até em avaliações somativas isso pode ser feito, ao invés de entregar uma folha de exercícios ou um teste, criar com os alunos vários níveis para a realização da atividade, com um sistema de recompensa, criar BADGES ou até mesmo personagens para que eles sintam que a atividade foi gamificada.	
S8	(no. 3884)	Imagino que seja uma avaliação feita como um jogo. É uma didática muito inovadora e dinâmica.	
S7	(no. 6467)		Não sei nada.
S6	(no. 6743)		Não. Acho que é apenas uma ferramenta de avaliação. Não se pode exclusivizar uma única prática pedagógica.
S5	(no. 7447)	Penso que se trata de avaliar os alunos por meio de jogos.	
S4	(no. 4636)	Imagino que seja uma avaliação em que o aluno é avaliado não somente no que tange a linguagem, mas também pelo uso que ele faz dela em situações específicas e como a	

		linguagem pode ajudá-lo a solucionar problemas através de atividades desafiadoras.	
S3	(no. 5341)	Sim. Imagino que a Avaliação Gamificada usa os parâmetros da gamificação para fins de verificação se o cumprimento da atividade permitiu o aprendiz-jogador atingir os objetivos propostos.	
S2	(no. 8281)	Sim Atividades avaliativas que incorporam, entre outras coisas, a resolução de problemas e a tecnologia.	
S1	(no. 4891)		Não , mas deve ser uma didática muito inovadora e dinâmica.

Fonte: A pesquisadora

Gráfico 6 - O que sabe sobre Avaliação Gamificada

Fonte: A pesquisadora

É interessante notar que os gráficos de número 5 e 6, que trazem compiladas as respostas de ambas as questões, geraram respostas iguais: 60% dos docentes já ouviram falar sobre avaliação gamificada e têm algum conhecimento acerca dela, ainda que a grande maioria deles não tenha uma clara noção da diferença entre *Gamification* e jogos em sala de aula.

São muito significativas as respostas que envolvem algumas falas dos docentes, como por exemplo "usa os parâmetros da gamificação para fins de verificação; se o cumprimento da atividade permitiu o aprendiz-jogador atingir os objetivos propostos " e " atividades avaliativas que incorporam, entre outras, a resolução de problemas e a tecnologia". Essas duas falas nos remetem às falas dos sujeitos que se submeteram à Avaliação Gamificada, que, nos seus depoimentos pós-avaliação, reportaram-nos quão motivados se sentiram em busca de atingir os objetivos, através de desafios no cumprimento das missões, ou seja, a resolução de problemas através de uma avaliação construída em tecnologia digital. Com exceção de um docente, que já havia experimentado O *Gamification* e a Avaliação Gamificada, os outros sujeitos docentes responderam às perguntas com base em suposições e não em evidências.

Um ambiente de aprendizado *online* eficaz deve incentivar as interações entre os sujeitos e entre a atividade gamificada. Na nossa Avaliação Gamificada, procuramos prover os jogadores com missões da vida cotidiana, contextualizando-as através de poemas, textos, vídeo e gravação de voz. Neste último, houve interação com o docente, reciprocidade e cooperação entre os alunos no cumprimento da missão. A avaliação Gamificada trouxe vários tipos de tarefas, usando técnicas das metodologias ativas de aprendizado em diferentes formas.

Na fala dos docentes entrevistados, podemos inferir que o pouco ou nenhum conhecimento, assim como o não uso do *Gamification* e, conseqüentemente, da Avaliação Gamificada, devem-se ao fato de, na sua formação e prática docentes, não foram incluídas as tecnologias digitais em sua diversidade e uso. "Já ouvi falar [...]", "Imagino ser [...]" mostra-nos que há pouca ou nenhuma experiência sobre assunto. Falas como essas nos levam a concluir que esses docentes permanecem dentro de uma estrutura institucional tradicional, fato mais do que comum no nosso modelo de ensino.

Para que esse cenário mude, seria preciso reconsiderar estratégias pedagógicas que devem estar primeiramente baseadas em uma consciência crítica daquilo que é valorizado pelos docentes e pelas instituições, às quais esses docentes se encontram atrelados. Na possibilidade de introduzir o *Gamification* e a Avaliação Gamificada dentro do modelo pedagógico, acreditamos que podem ser incorporados vários elementos em contextos de aprendizagem que atualmente estão ganhando relevância e apoio nas novas práticas pedagógicas.

9. Você acha que um método inovador e lúdico de avaliação daria ao aluno um maior senso de progresso? Por quê?

Número de participantes: 10

Tabela 7 - Um método inovador e lúdico x senso de progresso

Um método inovador e lúdico de avaliação daria ao aluno um maior senso de progresso?				
Número do Sujeito	Número do sujeito gerado pela	SIM	NÃO	TALVEZ

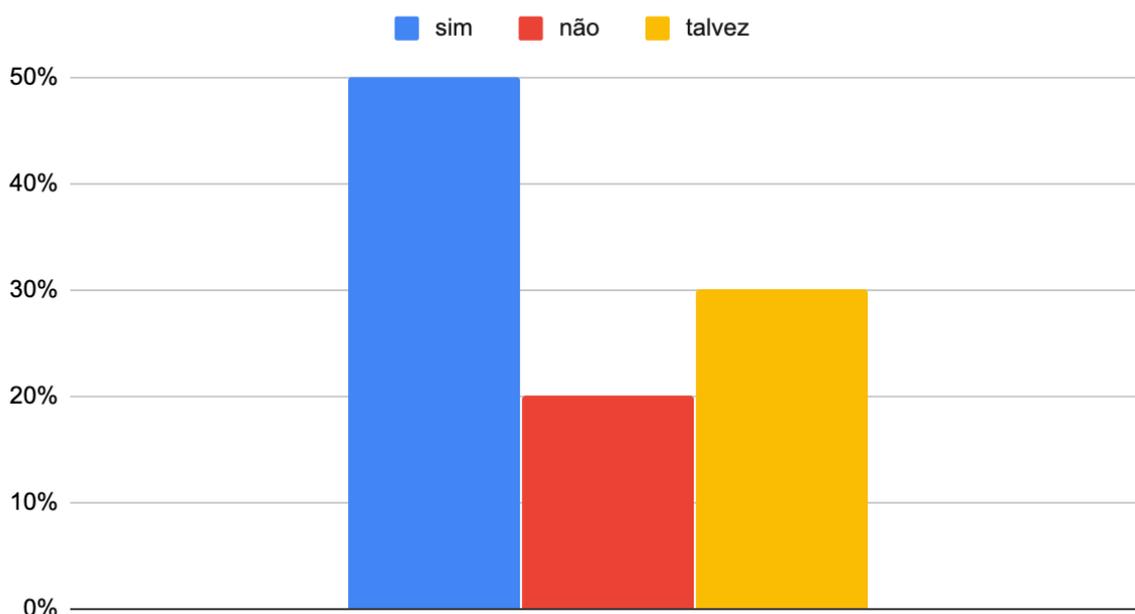
	plataforma online			
S10	(no. 2006)	Com certeza! Desde que ele seja "preparado" para isso...		
S9	(no. 1391)	<p>Acredito, pois assim o aluno sentiria que avaliar não é somente dar notas, mas sim, entender de onde ele saiu, para onde ele está indo, até onde conseguiu chegar...</p> <p>Além disso, o aluno conseguiria, por meio da gamificação, se divertir durante a realização da atividade, tirando um pouco o peso da palavra "avaliação".</p> <p>O aluno poderia até se sair melhor ao não saber que está sendo de fato avaliado das maneiras tradicionais.</p>		

S8	(no. 3884)			Não Não sei se daria um maior senso de progresso, mas, possivelmente, auxiliaria na diminuição da ansiedade do aluno em relação à avaliação.
S7	(no. 6467)			Depende. Assim como estamos na fase de pós-método em termos de metodologia, acredito que devemos pensar numa fase " <i>post-assessment/pós-avaliação</i> ", temos muitas metodologias disponíveis e não há metodologia correta ou engessada que dê conta do nosso trabalho. Cabe ao professor verificar se o contexto de ensino no qual ele ou ela atua são profícuos para a metodologia de avaliação adotada.
S6	(no. 6743)		Talvez. A avaliação precisa servir para retomar o conteúdo, caso necessário.	
S5	(no. 7447)	Sim. Desde que seja uma atividade de aprendizagem incorporada como atividade avaliativa.		
S4	(no. 4636)		Não necessariamente. Creio que esse senso dependerá da articulação entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem.	

S3	(no. 5341)			<p>Depende. Assim como estamos na fase de pós-método em termos de metodologia, acredito que devemos pensar numa fase "post-assessment/pós-avaliação", temos muitas metodologias disponíveis e não há metodologia correta ou engessada que dê conta do nosso trabalho. Cabe ao professor verificar se o contexto de ensino no qual ele ou ela atua são profícuos para a metodologia de avaliação adotada. Em determinados ambientes, uma avaliação lúdica pode ser muito produtiva para uma turma, mas, em outros contextos, podemos notar turmas mais resistentes e que preferem avaliações mais tradicionais, o que pode acontecer. Nada impede de realizar experimentos e tentativas nas suas escolhas, mas um "método" lúdico não garante maior senso de progresso. Também não sei se a inovação também proporciona isso, logo, é preciso ter cuidado quando se responde esta pergunta.</p>
S2	(no. 8281)		<p>Não necessariamente. O senso de progresso não vem do fato do método ser avaliativo ou inovador, ou seja, não vem da forma como a avaliação é feita, mas de como ela é concebida em</p>	

			termos de construto e monitoramento.	
S1	(no. 4891)	<p>Sim. Porque aproxima o conteúdo trabalhado do aluno de uma forma mais dinâmica.</p>		<p>Depende. Assim como estamos na fase de pós-método em termos de metodologia, acredito que devemos pensar numa fase "post-assessment/pós-avaliação", temos muitas metodologias disponíveis e não há metodologia correta ou engessada que dê conta do nosso trabalho. Cabe ao professor verificar se o contexto de ensino no qual ele ou ela atua são profícuos para a metodologia de avaliação adotada. Em determinados ambientes, uma avaliação lúdica pode ser muito produtiva para uma turma, mas, em outros contextos, podemos notar turmas mais resistentes e que preferem avaliações mais tradicionais, o que pode acontecer. Nada impede de realizar experimentos e tentativas nas suas escolhas, mas um "método" lúdico não garante maior senso de progresso. Também não sei se a inovação também proporciona isso, logo, é preciso ter cuidado quando se responde esta pergunta.</p>

Fonte: A pesquisadora

Gráfico 7 - Método avaliativo e inovador x senso de progresso**Método avaliativo inovador e lúdico x senso de progresso**

Fonte: A pesquisadora

As informações trazidas pelo gráfico acima, mostram-nos que 50% dos docentes entrevistados acreditam que um método inovador e lúdico de avaliação daria ao aluno um maior senso de progresso. Apenas 20% não têm certeza e 30% acreditam que não, por razões variadas. Na fala do S10, por exemplo, ele enfatiza que sim, mas chama atenção que é preciso ser e estar preparado para esse tipo de avaliação. O S9 nos traz contribuições significativas, ao pontuar que esse modo de avaliar leva o aluno a ter senso de progresso porque: "o aluno sabe de onde está vindo e para onde vai", e se sente participante do processo ao contrário de quando é submetido à avaliação nos moldes tradicionais. Nas falas dos sujeitos, pudemos perceber que a ludicidade e a inovação são aspectos que estão relacionados com um modo dinâmico de avaliar.

Sobre os comentários dos sujeitos na coluna do meio (talvez) chamou-nos atenção o comentário do S2, que acredita que "o senso de progresso não vem do fato do método ser avaliativo ou inovador, ou seja, não vem da forma como a avaliação é feita, mas de como ela é concebida em termos de construto e monitoramento", enquanto S4 pontua que "esse senso dependerá da articulação entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem". Talvez, seja possível inferirmos nessas duas falas que exista um desejo de mudança, ao mesmo tempo em que há um desejo de

mudança para o novo, o sistema educacional e o ambiente institucional, muitas vezes, desencorajam ações que se encaminhem para um lugar desconhecido.

Entre os sujeitos que não concordam que um método inovador e lúdico de avaliação daria ao aluno um maior senso de progresso, o S3 postula que cabe ao professor verificar se o contexto de ensino, no qual ele ou ela atua, são profícuos para a metodologia de avaliação adotada, assim como a ludicidade e a inovação não garantem senso de progresso ao aluno. O S8 concorda que uma avaliação inovadora pode diminuir a ansiedade do aluno, mas não necessariamente fazê-lo progredir, enquanto o S7 pontua que não há uma metodologia certa ou errada, no que concerne à avaliação.

Segundo as respostas dessa questão, podemos inferir que há uma mistura de sentimentos, crenças e princípios arraigados nos educadores, quando se trata do sensível tema que é avaliação. A nossa experiência de sala de aula, assim como a com mentoria e formação de professores, têm nos mostrado que qualquer caminho diferente tomado pelo educador é doloroso e pode lhe parecer ameaçador e difícil.

Sobre avaliação inovadora e senso de progresso, lembra-nos de Gardner (2012) o qual postula que o estágio da avaliação é uma etapa de ensino em que a gamificação pode ser usada. Afinal, o principal objetivo da avaliação é apoiar o aprendizado. Assim, deve-se ter em mente que o aprendizado deve ser o foco central da avaliação. Para que a aprendizagem ocorra no processo de avaliação, é preciso haver um equilíbrio entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação para a aprendizagem. Por esse motivo, o ensino deveria se concentrar mais na avaliação para aprendizagem. Acreditamos que o *Gamification* possa tornar esse tipo de avaliação muito possível, uma vez que nos fornece *feedback* formativo para melhorar o aprendizado e *feedback* somativo sobre os resultados do processo.

Como sugerem Wood *et al.* (2013), é possível contribuir para aprendizagem durante a avaliação, permitindo que o aluno cometa erros e tente opções diferentes, usando a função de repetição. Além do mais, componentes da gamificação, como pontos, emblemas, e a ascensão para níveis fornecem *feedback* imediato para o aluno, lembrando que, o *feedback* é um dos fatores mais eficazes no processo do aprendizado e usá-lo de forma eficaz na avaliação só melhora a aprendizagem e concede ao aluno o senso de progresso e a motivação para prosseguir adiante.

12. Você acredita que levar ambientes gamificados para alunos de Língua Inglesa facilitaria, de alguma forma, o ENSINO dos seus alunos? De que forma?

* Número de participantes: 10

Tabela 8 - Ambientes Gamificados e Ensino de LI

Número do Sujeito	Número do sujeito gerado pela plataforma online	SIM	Talvez	Não sabe informar
S10	(no. 2006)	Sim. Proporcionando aprendizagem significativa.		
S9	(no. 1391)		Depende da faixa etária e depende do que vai ser trabalhado. É preciso considerar os objetivos do currículo e as condições de trabalho do professor. De qualquer forma, qualquer atividade que promova uso real da língua inglesa é bem-vinda. Se for por meio da gamificação, sem problemas. Com certeza, se devidamente compreendida pelo professor, atividades ou avaliações gamificadas serão bem recebidas pelo aluno. A questão é saber até que ponto isso facilita o ENSINO e promove	

			efetivamente a aprendizagem.	
S8	(no. 3884)	Certamente toda tentativa de metodologia, em termos de ENSINO, pode facilitar, de alguma forma, um aspecto ou outro no processo de ensino-aprendizagem.		
S7	(no. 6467)	Ao verificar se a faixa etária, propósito da atividade, situação comunicativa, objetivos, justificativa, currículo, etc. permitem ambientes gamificados, é certamente relevante sim para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.		
S6	(no. 6743)	Sim. A gamificação motiva os alunos a pensarem e a utilizarem a linguagem como ferramenta para alcançar objetivos.		
S5	(no. 7447)	Creio que dependerá de como o aluno recebe a proposta. Para os que gostam de jogar, a chance de tal estratégia ter um efeito motivador pode ser maior, o que não necessariamente		

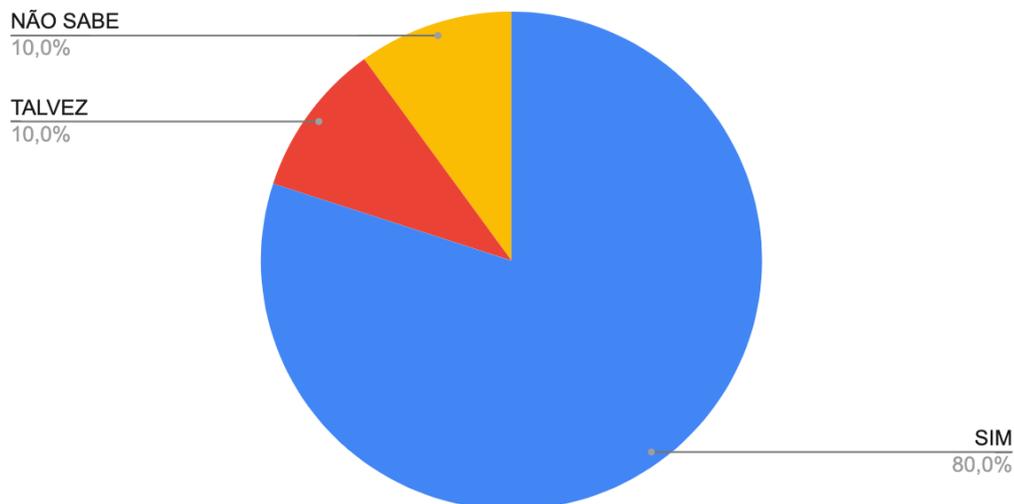
		implica na "facilidade" do ensino.		
S4	(no. 4636)	Com certeza Informar sobre a Teoria de construção de jogos Estudar as estratégias de elaboração dos jogos Entender o funcionamento dos jogos Explicitar a agenda enunciativa dos jogos Construir jogos como funcionamento de aprendizagem Utilizar jogos como prática estratégica de aquisição de habilidades Jogar como ferramenta para avaliar competências enunciativas na aprendizagem de uma língua.		
S3	(no. 5341)			Não saberia dizer Considerando que aprendizagem de LI não deve ser pensada exclusivamente como atividade lúdica, pois é um conhecimento como qualquer outro,

				acredito que um ambiente gamificado pode facilitar o ensino de língua inglesa desde que o foco da disciplina, bem como o perfil dos alunos e da instituição, sejam condizentes com essa metodologia.
S2	(no. 8281)	Sim, pois os alunos se sentiriam motivados a participar e decidir as missões que cumpririam, teriam que trabalhar de forma colaborativa para que isso acontecesse, fomentando uma aprendizagem mais eficaz e interativa.		
S1	(no. 4891)	Sim! A começar pela motivação... e todo bom challenge característico dos jogos tende a envolver os alunos, não acha?		

Fonte: A pesquisadora

Gráfico 8 – Ambientes gamificados facilitam o ensino?

Levar ambientes gamificados para alunos de LI facilitaria, de alguma forma , o ensino dos alunos



Fonte: A pesquisadora

O gráfico gerado pontua que 80% dos docentes entrevistados concordam que levar ambientes gamificados para alunos de Língua Inglesas facilitaria, de alguma forma, o ensino dos seus alunos. A nossa surpresa quanto ao número de respostas positivas a essa pergunta, deve-se ao fato de que, durante a entrevista semiestruturada, uma parte considerável desses docentes reportou não ter uma clara ideia do que seja o *Gamification* ou a Avaliação Gamificada.

Motivação, tomada de decisões, desafios e cumprimento de missões são algumas das falas enunciadas pelos sujeitos entrevistados em favor da Avaliação Gamificada. Mesmo que, curiosamente, esses mesmos sujeitos tenham reportado, durante a entrevista, desconhecer detalhes sobre o fato do *Gamification* adotar a mecânica de jogos no ambiente não jogo, esse número significativo de professores, de alguma forma, acreditam na inovação e no fato de que componentes lúdicos podem ser bastante engajadores, bem como podem funcionar como agentes motivadores no processo de aprendizagem dos alunos, até mesmo em momentos de avaliação, que normalmente são pautados por componentes de estresse em maior ou menor escala.

Sobre os outros 20% dos entrevistados, temos 10% dos professores que chamaram atenção para a avaliação com foco na disciplina e para o que está de acordo com a instituição de ensino. Os outros 10% pontuam fatores como faixa etária

e questionam se esse tipo de avaliação efetivamente contribui para a aprendizagem da Língua Inglesa.

Na nossa Avaliação Gamificada, integramos a dinâmica, a mecânica e os componentes do jogo em um ambiente gamificado. Nesse processo, passamos do mais geral para o mais particular, dando ao aluno maiores chances de ter sucesso, através dos desafios dentro de cada missão.

Acreditamos que o objetivo de um educador é garantir que o aluno se beneficie do ambiente da aprendizagem até o nível máximo em todas as etapas desse processo, que inclui a avaliação. Contudo, o fracasso em encontrar um equilíbrio entre a avaliação da aprendizagem e avaliação para aprendizagem reduz a eficácia do estágio de avaliação do processo de aprendizagem. Acreditamos, portanto, que a avaliação gamificada é capaz de avaliar para a aprendizagem.

(ii) SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS - Pós Avaliação Gamificada

As próximas análises desse capítulo relacionam-se à segunda entrevista semiestruturada com os sujeitos discentes feita após a aplicação e os resultados da Avaliação Gamificada a que foram submetidos. Justificam-se essas análises, visto que elas irão corroborar com os nossos objetivos de descrever e explicar os efeitos da Avaliação Gamificada para o ensino e para aprendizagem da língua inglesa.

A partir das respostas dos participantes na segunda entrevista semiestruturada, após a Avaliação Gamificada, observamos que as nossas inferências de que a Avaliação Gamificada traz benefícios tanto para o ensino quanto para a aprendizagem se confirmam, uma vez que ambos os sujeitos consideram-na com efeitos positivos tanto para o ensino como para a aprendizagem de LI.

É importante salientar que as análises e a interpretação das respostas dos sujeitos da pesquisa carregam em si, na perspectiva bakhtiniana, a posição axiológica da pesquisadora. Segundo Faraco "[...], todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição" (FARACO, 2009, p. 25).

Inicialmente, apresentaremos as entrevistas seguidas das respostas dos participantes. Em seguida, a partir de uma tabela por nós construída, faremos uma

análise das respostas dos dois sujeitos, com o olhar voltado para os objetivos da nossa pesquisa.

SUJEITO 1 (S1) CS

1. Quão eficiente você achou a Avaliação Gamificada? Por quê?

R.: Achei muito enriquecedora, só tive certa dificuldade em conhecer mesmo o aplicativo, mas uma vez familiarizado consegui fazer. Porque foge da Avaliação Tradicional e nos dá mais autonomia e liberdade para responder.

2. Você sentiu-se motivado(a) a fazer as tarefas? Por quê?

R.: Sim! Porque acredito que não só eu mas a maioria dos alunos gostam de tecnologia, e atividades multimodais são a porta do futuro.

3. A Avaliação Gamificada com tarefas variadas despertou em você a chance de ter um melhor desempenho enquanto você a ela era submetido(a)? Por quê? Pode desenvolver sua resposta?

R.: Sem dúvidas. Porque não soou como uma avaliação para mim, soou como uma atividade interativa que testava meus conhecimentos mas me deixa livre de regras específicas, me senti mais desafiado do que "submetido" ou "pressionado", essas são as palavras que mais definem o que acontece em boa parte das provas/testes/avaliações tradicionais.

4. Você acredita que esse tipo de avaliação, uma vez implantado no ensino superior traria bons resultados e daria aos alunos mais senso de progresso? Por quê?

R.: Acredito que sim! Porque uma vez que o aluno se sente envolvido com meios tão presentes no dia-a-dia fora da sala de aula, que são, de fato, aplicativos, site, áudios, música, vídeos onde são expostos conteúdos multimodais, eles aprendem e absorvem de maneira bem mais fluída. Senti ao decorrer das atividades como se realmente estivesse aprendendo.

5. O que você mais gostou na Avaliação Gamificada? Por quê?

R.:O vídeo "*A single life*". Porque foi empolgante, assistir e responder às perguntas pra continuar assistindo. Me prendeu a atenção.

6. O que você menos gostou na-Avaliação Gamificada? Por quê?

R.:Pra ser bem sincero, não houve algo que menos gostei.

7. Na sua opinião quais foram os efeitos positivos Avaliação Gamificada para o ensino? E os negativos?

R: Praticidade , rapidez e autonomia. Não acho que haja nada negativo.

8. Na sua opinião quais foram os efeitos positivos da Avaliação Gamificada para a aprendizagem? E os negativos?

R: Me deixou mais aberto, não me senti pressionado e me fez exercitar meu conhecimento de uma forma muito interessante. Não vi nenhum ponto negativo. Uma limitação é se a conexão cair e aí pode atrapalhar a avaliação.

Entrevista pós avaliação:

SUJEITO/ PARTICIPANTE 2 WA

Entrevista pós avaliação:

1. Quão eficiente você a achou Avaliação Gamificada? Por quê? Achei eficiente porque foge do papel e envolve o aluno com desafios.

2. Você sentiu-se motivado(a) a fazer as tarefas? Por quê? Sim, porque fui desafiada e todo jogo que me desafia me motiva a completá-lo.

3. A Avaliação Gamificada com tarefas variadas despertou em você a chance de ter um melhor desempenho enquanto você a ela era submetid(o)a? Por quê? Pode desenvolver sua resposta?

Sim, pois o desafio foi constante uma vez que as tarefas eram diferentes o que fez delas imprevisíveis.

4. Você acredita que esse tipo de avaliação, uma vez implantado no ensino superior traria bons resultados e daria aos alunos mais senso de progresso?

Por quê?

Sim, porque não são muito diferentes dos alunos do ensino médio nem do fundamental, alunos do ensino superior nada mais são do que alunos que estão continuando os estudos em alguma área mais específica do conhecimento. A curiosidade e a necessidade de serem desafiados não se esvaem, e a linguagem e a metodologia excessivamente verbalista da academia são extremamente cansativas e desmotivantes.

5. O que você mais gostou na Avaliação Gamificada? Por quê? *Da possibilidade de poder voltar e ver onde errei porque me ajuda no processo de aprendizagem. Pra mim o erro ensina muito. Poder retomar a questão do feedback.

6. O que você menos gostou na Avaliação Gamificada? Por quê? Da última. Instruções confusas, quebrei um pouco a cabeça pois não entendi e não consegui entender sozinha o que era pra fazer.. Mas eu acho que não prestei muita atenção nas instruções e quando foi explicado , eu fiz sem dificuldade .

7. Na sua opinião quais foram os efeitos positivos da Avaliação Gamificada para o ensino? E os negativos?

Os pontos positivos são as maiores chances que há para que os alunos se envolvam. O único ponto negativo é que acho que dá trabalho pra montar uma avaliação assim,

8. Na sua opinião quais foram os efeitos positivos Avaliação Gamificada para a aprendizagem? E os negativos?

Tudo muito positivo: o dinamismo nas atividades, o desafio de cada atividade, a praticidade e a imersão na língua estrangeira. Não enxerguei pontos negativos.

Tabela 9 - Entrevista Pós Avaliação Gamificada com os Sujeitos (alunos participantes)

Perguntas Segunda entrevista	Respostas do S1 Sexo masculino, estudante de letras e professor de inglês experiente	Respostas do S2 Sexo feminino, estudante de letras e professora de inglês pouco experiente

1. Eficiência da Avaliação Gamificada	Sim: Enriquecedora. Foge do tradicional. Dá ao aluno autonomia e liberdade	Achei eficiente porque foge do papel e envolve o aluno com desafios.
2. Motivação	Sim, alunos gostam de tecnologia, e atividades multimodais são a porta do futuro.	Sim, porque fui desafiada e todo jogo que me desafia me motiva a completá-lo.
3. Chance de ter melhor desempenho na Avaliação Gamificada	Sim, porque não soou como uma avaliação. É interativa, livre de regras específicas desafiadora.	Sim, pois o desafio foi constante uma vez que as tarefas eram diferentes, o que fez delas imprevisíveis.
4. Se implantada no ES a Avaliação Gamificada traria bons resultados e daria aos alunos mais senso de progresso	Me senti envolvido por conteúdos multimodais, eles aprendem e absorvem de maneira bem mais fluída. Senti ao decorrer das atividades como se realmente estivesse aprendendo.	Sim, porque alunos do ES não são muito diferentes dos alunos do ensino médio nem do fundamental, alunos do ensino superior nada mais são do que alunos que estão continuando os estudos em alguma área mais específica do conhecimento. A curiosidade e a necessidade de serem desafiados não se esvaem, e a linguagem e a metodologia excessivamente verbalista da academia são extremamente cansativas e desmotivantes.
5. O que mais gostou na Avaliação Gamificada	Vídeo - prendeu a atenção	Poder voltar e ver onde errei me ajuda no processo de aprendizagem. O erro ensina muito. Poder retomar a questão do <i>feedback</i> .
6. O que menos gostou na Avaliação Gamificada	Não há nada que não gostei.	Da última. Instruções confusas, quebrei um pouco a cabeça pois não entendi e não consegui entender sozinha o que era pra fazer... Mas eu acho que não prestei muita atenção nas instruções e quando foi explicado, eu fiz sem dificuldade.

7. Efeitos positivos e negativos para o ensino	Praticidade, rapidez e autonomia. Não acho que haja nada negativo.	Positivos: são as maiores chances que há para que os alunos se envolvam. Negativo: é que acho que dá trabalho pra montar uma avaliação assim.
8. Efeitos positivos e negativos para a aprendizagem:	Me senti mais aberto, não me senti pressionado e me fez exercitar meu conhecimento de uma forma muito interessante. Não vi nenhum ponto negativo. Uma limitação é se a conexão cair.	Tudo muito positivo: o dinamismo nas atividades, o desafio de cada atividade, a praticidade e a imersão na língua estrangeira. Não enxerguei nada negativo.

Fonte: A pesquisadora

A partir das respostas das três primeiras questões de ambos os sujeitos, já pudemos observar os efeitos positivos da Avaliação Gamificada para o ensino e para a aprendizagem de LI no ES. Ambos os sujeitos consideram a Avaliação Gamificada eficiente. Em suas falas, chamou-nos atenção o fato de que a Avaliação Gamificada é eficiente, porque promove autonomia e desafios e por fugir da avaliação tradicional. Podemos inferir, a partir das falas dos participantes, que a Avaliação Tradicional não é desafiadora nem promove autonomia. Também sobre estas postulações, podemos afirmar que os sujeitos da nossa pesquisa são avaliados nos moldes da avaliação tradicional.

Quando indagados sobre se a Avaliação Gamificada traria bons resultados se implantadas no ES, chamou-nos atenção a fala do S2 sobre este assunto: *"Sim, porque não são muito diferentes dos alunos do ensino médio nem do fundamental. Alunos do ensino superior nada mais são do que alunos que estão continuando os estudos em alguma área mais específica do conhecimento. A curiosidade e a necessidade de serem desafiados não se esvaem, e a linguagem e a metodologia excessivamente verbalista da academia são extremamente cansativas e desmotivantes"*.

A partir da sua fala, S2 levou-nos à seguinte reflexão: Seria esta fala uma resposta ao fracasso da Academia? Por que estamos falhando no ES nas formas de ensinar e avaliar? Por que o conhecimento ainda é centrado no professor? Tais questionamentos nos remetem à ideia de professores analógicos "vomitando conhecimento" a alunos residentes digitais, ao invés de compartilhar conhecimento com eles e torná-los parte atuante do processo de ensino-aprendizagem.

Hoffman (2014) nos lembra que há muita resistência em discutir sobre as práticas tradicionais no ensino superior, devido às posturas conservadoras dos docentes e das instituições. Para autora, o ES tem as mesmas "características reprodutivistas" dos modelos seguidos pelos professores desde a escola. Postula a autora:

Na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitista, discriminatório), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas e índices numéricos [...] (HOFFMANN, 2014, p. 31).

Então, inferimos que a Avaliação Tradicional, que é praticada também no ES, não promove nos alunos motivação, autonomia, curiosidade, senso de progresso. Em se tratando da nossa pesquisa, observamos que a Avaliação Gamificada está ligada ao conceito de avaliação mediadora sugerido por Hoffman (2014). A autora advoga que:

Contrariamente (à avaliação tradicional), qualidade, numa perspectiva mediadora de uma avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente "vir a ser", sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada. (HOFFMANN, 2014, p. 32).

Os argumentos de Hoffmann nos levam ao caminho da autonomia do aluno, também pontuada por S1 e S2. Enquanto docente de LI, entendemos por autonomia quando os alunos se tornam corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem a fim de alcançar a segurança necessária para praticar as diversas habilidades (*skills*) no uso da segunda língua. Segundo Nunan (2003):

De um modo geral, a autonomia implica uma capacidade de exercer controle sobre o próprio aprendizado. Alunos autônomos são principalmente capazes de: autodeterminar a direção geral do seu aprendizado; envolver-se ativamente na gestão de seu próprio processo de aprendizagem; exercitar a liberdade de escolha em relação à aprendizagem recursos e atividades. (NUNAN, 2003, p. 7, tradução nossa).

A palavra autonomia apareceu mais de uma vez nas respostas dos discentes e um deles associou a palavra autonomia à palavra liberdade. Assim, o aluno se torna

parte do seu processo de aprendizagem, no momento em que recebe *feedback* imediato e tem a chance de refazer e corrigir o seu erro, ao invés de ter outra pessoa corrigindo por ele - professor, sem a ele dar a chance de refletir e aprender com os seus próprios erros.

É bem diferente ter a chance de aprender com seus erros e de receber *feedback* imediato de quando o professor marca uma resposta como em uma prova e ele mesmo corrige, já escrevendo a resposta certa, sem o aluno ter a chance de refletir sobre seus erros. Isso dá a ele sensação de que falhou como aluno, de que não aprendeu, o que pode não dar a ele a chance de aprender e apreender efetivamente. Ao contrário, tira-lhe o senso de progresso e reforça-lhe o senso de que fracassou.

S2 postula que "*poder voltar e ver onde errei me ajuda no processo de aprendizagem. O erro ensina muito*". Poder retomar a missão e receber *feedback* imediato, faz-nos acreditar que, ainda que inconscientemente e, a partir dos seus estilos de aprendizagem, os alunos desejam descobrir ou criar as suas próprias estratégias e usar aquelas com que mais se identificam, a fim de tornar o seu aprendizado eficiente e efetivo. Sobre estratégias de aprendizagem, postula Nunan (1999):

Estratégias de aprendizagem são os procedimentos mentais e de comunicação que os alunos usam para aprender e usar a linguagem. Subjacente a cada tarefa de aprendizagem há pelo menos uma estratégia. No entanto, na maioria das salas de aula, os aprendizes estão cientes das estratégias subjacentes. As tarefas de aprendizagem nas quais eles estão envolvidos. (NUNAN, 1999, p. 171).

Acreditamos que o conhecimento das estratégias de aprendizagem é importante e está relacionado à autonomia, uma vez que, quanto mais consciência o aluno tiver daquilo que ele faz, ou seja, se estiver consciente do processo subjacente ao aprendizado em que está envolvido, provavelmente, o seu aprendizado será mais eficaz.

Termos como: *desafio, desafio constante, fui desafiado e me senti desafiado* estão presentes nas falas de ambos os sujeitos. Desafio tem a ver com a vida, tem a ver com o jogo e com o ambiente gamificado e os participantes na Avaliação Gamificada foram desafiados a cumprir missões, superar obstáculos e atingir metas, a fim de obter sucesso, avançar de nível e ser premiados, como atesta a fala de S2:

"o desafio foi constante uma vez que as tarefas eram diferentes o que fez delas imprevisíveis".

Quando imaginamos construir uma Avaliação Gamificada, tínhamos em mente que, quando motivados, os alunos, eles mesmos, tomariam a iniciativa de aprender. Em nossa experiência, temos percebido que, quem toma esse tipo de iniciativa, aprende muito mais e melhor do que aqueles que não usam essa estratégia.

Como pesquisadora e arquiteta da Avaliação Gamificada, acreditamos quão valioso foi oferecer aos alunos uma diversidade de ferramentas e missões de diferentes níveis. Procuramos prover os participantes da Avaliação Gamificada com uma variedade de materiais digitais e suporte pedagógico para lidar com eles através das instruções anteriores a cada missão (tutoriais) e das atividades dessas missões que se encontravam em cada um dos aplicativos escolhidos.

A ideia foi fugir da previsibilidade e despertar a curiosidade e o desejo dos alunos a seguirem em frente, além de encorajá-los a se tornarem mais conscientes do que estavam realizando quando aprenderam a usar cada um dos aplicativos, do que simplesmente realizar atividades mecânicas e previsíveis como ocorre normalmente na Avaliação Tradicional como atestam as falas dos sujeitos: S1: "[...] não soou como uma avaliação. É interativa, livre de regras específicas desafiado" e do S2: "[...] as tarefas eram diferentes o que fez delas imprevisíveis".

Sobre as interações, é mister lembrar que, como ato interativo a linguagem implica necessariamente a enunciação, que para Bakhtin é a mesma coisa que enunciado. Para Bakhtin (2006), um signo só existe em seu funcionamento social, de modo que a materialidade e a idealidade formam um todo. Para Bakhtin, é, então, o lugar da fala, definido como interação verbal. Do ponto de vista dialógico da linguagem e da aprendizagem (Bakhtin, 1981), a linguagem é organizada dialogicamente no nível de enunciado, que é ao mesmo tempo modelado e renovado. Ele argumentou ainda que "a linguagem adquire vida e evolui historicamente precisamente aqui, em palavras verbais concretas. comunicação, e não no sistema linguístico abstrato das formas linguísticas, nem na psique individual". Com base nessa visão, as interações desempenham um papel crítico no ensino e na aprendizagem de idiomas, pois é através do envolvimento em práticas que os alunos adquirem os significados e funções da linguagem de diferentes formas em diferentes contextos.

Dessa forma, além da aquisição e aplicação do conhecimento, observamos, através da análise dos resultados, que os alunos foram capazes de entender o

processo de aquisição e aplicação do conhecimento. Aceitar desafios no *Gamification* está ligado à disposição que os alunos têm na execução das missões, como aconteceu na avaliação gamificada, quando usamos recursos baseados em jogos em um contexto de avaliação em LI e pudemos atestar o grande nível de envolvimento dos sujeitos, o que, de acordo com os resultados obtidos, contribuiu para aumentar a participação deles nas atividades avaliativas, a saber, nas missões da Avaliação Gamificada.

Outro aspecto que vale ser ressaltado é a motivação. Segundo Maggioli e Farrel (2016) discorrem, há dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca vem dos alunos que querem aprender, mas também desejam ter prazer em aprender. Essa predisposição para aprender deriva das suas próprias unidades internas e têm a ver com o que eles querem, precisam e com as relações estabelecidas com os docentes, com a LI, com os materiais e com todas as relações estabelecidas pelos alunos internamente. Sobre motivação extrínseca, afirmam os autores:

Motivação extrínseca é quando os alunos são movidos por forças externas, tais como, pressão da família, do mercado profissional, e assim por diante. Para os alunos, o sucesso é medido pelo grau de conformidade com as regras que lhes são impostas por outros. Em geral, esses alunos são mais difíceis de motivar do que os intrinsecamente motivados. (MAGGIOLI; FARREL, 2016, p. 33 tradução nossa).

A palavra motivação tanto aparece explicitamente como também está implícita nas falas dos sujeitos, quando indagados se haviam se sentido motivados a fazer as tarefas (realizar as missões) da Avaliação Gamificada proposta. Afirma S2: “*Sim, porque fui desafiada e todo jogo que me desafia me motiva a completá-lo*”.

Percebe-se, então, que este participante é intrinsecamente motivado pelo desafio no jogo. Interessante notar que nas missões da Avaliação Gamificada o ato de jogar estava implícito no cumprimento de cada missão, que, não necessariamente aparecia como um jogo. Ao contrário, foram usados diferentes recursos multissemióticos para cada missão. A premiação, ganho dos distintivos, atrelada ao cumprimento de cada missão, promoveu no aluno a ideia de estar participando de um jogo. Como postulado anteriormente, usamos o *Gamification*, ou seja, a mecânica dos jogos na arquitetura da nossa Avaliação Gamificada que não se apresenta em termos de objeto estético, como um jogo, mas carrega em si variadas características dele.

Já S1, atrela motivação ao uso de tecnologias: [...] *alunos gostam de tecnologia, e atividades multimodais são a porta do futuro*. No século XXI, mundo moderno da era digital, também o ensino e aprendizagem de línguas fazem parte de uma teia de necessidades e de conhecimentos interconectados. Acreditamos, portanto, que os alunos sempre esperam algum tipo de componente *online* ou suporte digital, como parte do curso a que estão atrelados, no nosso caso, o curso de Letras no ES.

A partir desta fala de S2, nosso sentimento é de que as vantagens da aprendizagem por meio digital está muito longe das desvantagens. Oportunidades de ensinar e aprender, praticar habilidades linguísticas em língua estrangeira, no caso LI, e criar agradáveis e memoráveis experiências compartilhadas *online* são alguns dos muitos ganhos da educação na era digital. Além do mais, o trabalho *online* é mais flexível, uma vez que a ubiquidade é uma das suas características, graças ao fácil acesso às TDMs. Sobre o uso das TDMs, postulam Dudeney, Hockly e Pegrum (2013):

Poucas tecnologias se incorporam tão firmemente à vida das pessoas quanto o *smartphone* (telefone inteligente) De fato, eles estão em quase todos os lugares, em todo o mundo e são um dos objetos do cotidiano que as pessoas mais desejam possuir (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2013, p. 9, tradução nossa, grifos nossos).

Além do mais, as TDMs trazem em si um sem número de multissemoses e possibilidades de interagir com o mundo real e com o virtual. TDMs são parte da vida cotidiana de pessoas com idades variadas, e são atrativas também pela facilidade de uso que promovem aos seus usuários.

Quando indagado sobre se implantada no ES, a avaliação for Gamificada traria bons resultados e daria aos alunos mais senso de progresso, postula S2: "*o aluno se sente envolvido com meios tão presentes no dia-a-dia fora da sala de aula, que são, de fato, aplicativos, site, áudios, música, vídeos onde são expostos conteúdos multimodais, eles aprendem e absorvem de maneira bem mais fluída. Senti ao decorrer das atividades como se realmente estivesse aprendendo*".

A fala desse participante é extremamente significativa. Afinal, as multissemoses, como já discorremos anteriormente, estão presentes no cotidiano da humanidade no século XXI. No que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira por meio digital, no nosso caso LI, a fala de S1 referenda o que dizem Barton e Lee (2015):

[...] no cotidiano dos estudantes ocorre muita aprendizagem de línguas, que é iniciada por eles e permanece sob seu controle. Ela ocorre naquilo que, para eles, são situações autênticas e fornece evidências de aprendizagem autônoma de línguas. [...] Sempre prestamos muita atenção no que as pessoas fazem com seus textos no cotidiano, em vez de apenas focar nas palavras na tela. [...]. Compreender os detalhes a respeito das práticas tem importantes implicações para a educação. Em primeiro lugar, embora seja importante que os professores em sala de aula aproveitem as oportunidades oferecidas pelas novas mídias, é fundamental empregar atividades que revelam o que os alunos estão fazendo fora da sala de aula, incluindo seus recursos de construção de sentido e suas atividades particulares, de produção textual, bem como entender a natureza das práticas online. (BARTON; LEE, 2015, p. 213).

Em se tratando de multisssemioses, quando indagado sobre o que mais gostou na Avaliação Gamificada, S1 postulou: "*Vídeo - prendeu a atenção*". Justifica-se a sua fala, visto que, na era das TDMs e do constante uso do *Smartphone*, a imagem permeia a vida cotidiana, ou seja, fotos, vídeos, memes, e outros recursos imagéticos estão sempre à disposição e são de fácil acesso.

Segundo o cineasta alemão Win Wenders, "hoje em dia, todo mundo é um cineasta. Referendando o postulado do cineasta, é *mister* lembrar que, a todo momento, usuários de *smartphones* produzem, a todo momento, filmes e imagens de todas as sortes. Vídeos são imagens em movimento, recursos semióticos valiosos para a educação e, no ensino e aprendizagem de LI, eles têm provado ser um grande aliado. Em seu livro "*Film in Action*" (Filme em Ação), Donaghy (2017) advoga:

O filme no século XXI, retrata uma das formas mais divertidas e acessíveis de entretenimento e expressão artística em todo o mundo. [...] Eles são motivadores e divertidos, e, queiramos ou não, faz parte ativa da linguagem do século XXI. As imagens em movimento podem educar, informar e divertir. No século XXI, a capacidade de ler criticamente e avaliar imagens em movimento tornou-se parte integrante dos novos letramentos. [...] Os filmes podem aprimorar o processo de aprendizado de idiomas, definindo uma série de atividades que podem desenvolver as habilidades linguísticas, culturais e interculturais, além de desenvolver as práticas de letramentos de novas mídias que os alunos mais jovens precisam para o século XXI. (DONAGHY, 2017, p. 7 tradução nossa).

O uso do vídeo em tecnologias de linguagem tem passado por enormes mudanças, desde que este tipo de mídia foi usado pela primeira vez na década de 1980. Os vídeos literalmente nos fornecem uma imagem multisssemiótica completa, em que a compreensão auditiva é reforçada pela compreensão visual e cujo principal benefício linguístico é a apresentação da linguagem autêntica.

De um modo geral, os dois sujeitos consideraram a Avaliação Gamificada como sendo altamente positiva. Nesse sentido, S1 afirmou que, para ele, não houve nada de negativo, mas observou que problemas de conexão com a internet podem atrapalhar o processo avaliativo quando em andamento.

Já o S2, quando indagado sobre o que menos gostou na Avaliação Gamificada, referiu-se à última missão no *Voice Thread*. Em sua fala, diz ter achado as instruções confusas, mas imediatamente postulou não tê-las lido adequadamente: *“Da última. Instruções confusas, quebrei um pouco a cabeça pois não entendi e não consegui entender sozinha o que era pra fazer... Mas eu acho que não prestei muita atenção nas instruções e quando foi explicado, eu fiz sem dificuldade”*.

6.2 Análise dos dados - parte II

“Aquele que compreende atua como uma criança que de repente se dá conta de que é capaz de montar em uma bicicleta e que, por pura emoção não se dá conta de que vai demasiado depressa e que vai fazendo isso de um lado para o outro”.

Jean Grondin

6.2.1 Avaliação Gamificada: A Arquitetura

No nosso capítulo metodológico, pontuamos que o nosso modelo de Avaliação Gamificada foi inspirado em Alice Keeler (2014) ²⁶.

Tabela 10 - Avaliação Gamificada

Instructions:							
1. Read each of the instructions before you start.							
2. Look at each item on the table below.							
3. Each item has a level of difficulty according to the number of stars.							
4. Do only ONE task at a time.							
5. You can redo any of the tasks.							
6. For each accomplished task, drag a badge from column 8 to column 7. (The badges correspond to the tasks level of difficulty)							
1	2	3	4	5	6	7	8

²⁶ Informação disponível em: KEELER, A. **Gamify your pd badges and level up**. [S.l.]: Alice Keeler, 2019. Disponível em: <https://alicekeeler.com/2014/12/18/gamify-your-pd-badges-and-level-up/Keeler>. Acesso em: 23 out. 2019.

Level of difficulty	★	Scoring points	Item number	Instruction	Link	Your Badge	Badges MODEL
1	★	5	1	Watch a short video called “ a single life “	https://vimeo.com/225249697	Level 1	
1	★	7	2	Answer a quiz about the video Register before answering. Play the interactive mode	https://en.islcollective.com/video-lessons/single-life-past-simple-vs-past-continuous-practice	Level 1	
2	★★	8	3	Watch a short video of a poem called “Look Up” by Gary Turk	https://youtu.be/Z7dLU6fk9QY	Level 2	
2	★★	10	4	Answer the questions about the poem . Use one of the two options: Flashcards or Matching	https://www.studystack.com/flashcard-3139560	Level 2	
3	★★★	15	5	Read a short story by Virginia Woolf	https://books.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91h/chapter1.html	Level 3	
3	★★★	15	6	Answer the quiz playing on the learning model	https://quizlet.com/_6jlo2i?x=1jq&i=4u5qx	Level 3	
5	★★★★ ★★	15	9	How to make a comment on Voice Thread	https://youtu.be/u-2tWqZJlrE	Level 5	

5	★★★ ★★	25	10	Make your comment on Voice Thread . Record your voice . Comment on Pablo Neruda Poem recited by Madonna and leave a comment on your friend's	https://voicethread.com/myvoice/thread/13317392/80651717/74880788	Level 5	
		Total = 100					

Fonte: A pesquisadora

O fornecimento de uma variedade de tarefas, em diferentes níveis de dificuldade, pode permitir que os participantes selecionem atividades que os desafiarão sem necessariamente ter de obedecer uma ordem. Sobre os distintivos (*badges*) usamos um guia de emblemas que possui algumas imagens de padrões e que estão disponíveis na internet como demonstram as figuras 20.

Figura 20 – Distintivos de badges



Fonte: Atelier ddx



Fonte: Dreams time

Como os alunos raramente têm o mesmo nível de habilidade, fornecer uma lista de desafios que começam do fácil ao difícil e que se baseiam uns nos outros pode diferenciar o modo como planejam a sua participação na avaliação, permitindo que eles encontrem sucesso e estabeleçam metas de curto prazo e acendam sua paixão pelo aprendizado.

É mister lembrar que ao jogar, é fácil passar do nível 1 ao nível 2. Quando os alunos concluem sua primeira tarefa, devem ser capazes de subir de nível. Keeler

(2014) sugere que na Avaliação Gamificada o número de pontos do nível 2 não seja demasiadamente maior do que os da primeira tarefa, mas que haja um certo cuidado na gradação de dificuldade dos desafios. Normalmente, desejamos que nosso aluno progrida o mais rápido possível, uma vez que um dos nossos objetivos, ao optar pela Avaliação Gamificada, é o engajamento, a motivação dos aprendizes e o senso de progresso rápido, pois, na nossa visão e experiência, progresso gera progresso.

Quando Vygotsky (1978) enunciou sobre ZDP (zona de desenvolvimento proximal), argumentou que o nível real de desenvolvimento é determinado pelas tarefas que alguém é capaz de resolver potencialmente sozinho e que, para outras tarefas, são necessárias ajuda e instrução, ou seja, a aprendizagem efetiva acontecerá de acordo com o amadurecimento cognitivo.

Para que isso aconteça, precisamos considerar cuidadosamente o número de missões e sua pontuação, chegando a uma arquitetura do game, conforme demonstrado na tabela 15.

Assim, consideramos ter a seguinte arquitetura para a Avaliação Gamificada produzida: 1. Nível de dificuldade; 2. Estrela; 3. Pontuação; 4. Número da tarefa; 5. Missão; 6. *link* para acessar a missão; 7. Distintivo - coluna em branco para que o aluno arraste o seu distintivo após cumprir a missão; 8. Modelo do distintivo que o aluno deve arrastar para a coluna anterior.

Na tabela 15, é possível observar que para cada desafio, estabelecemos o nível de dificuldade numericamente e em ordem crescente; 1 para fácil e 5 para difícil. Usamos números de estrelas para traduzir a complexidade do desafio correspondente a cada nível. As pontuações também foram estabelecidas em ordem numérica crescente e de acordo com nível de complexidade de cada questão. O número das tarefas correspondem aos desafios propostos em cada etapa da Avaliação Gamificada. Em cada desafio era esperado que os participantes cumprissem a missão a eles dada, a fim de atingir a meta e avançar para a próxima etapa. Para cada missão havia um *link* a ser acessado. Deixamos uma coluna em branco para que o participante da avaliação arrastasse o distintivo correspondente a cada missão cumprida. Na última coluna fornecemos distintivos correspondentes que os participantes acumulavam ao cumprimento de cada uma das missões.

Em sua obra PCMF (2010), Bakhtin contempla as relações entre a forma e o conteúdo com o material. Ao remetermos a teoria bakhtiniana à nossa pesquisa usamos como categorias de análise: 1. O Conteúdo - os assuntos da ementa da

disciplina de LI proposta pela instituição; 2. O Material - os textos e os poemas em LI onde foram inseridos e contextualizados os assuntos da citada ementa; 3. A Forma - o modo como esses assuntos foram gamificados através de diferentes aplicativos e plataformas digitais.

Na tabela 11, observamos que os distintivos já foram movidos pelos participantes, uma vez que ele cumpriu com as missões que lhes foram dadas. O ato de o próprio aluno mover o distintivo de lugar, promove nele autonomia, senso de progresso e faz dele coautor da Avaliação Gamificada. Afinal, ele interage e dialoga com o processo avaliativo gamificado, além de autoavaliar-se, ou seja, através do *feedback* recebido ao cumprimento de cada missão é o próprio aluno quem se autoavalia, ou seja, quando move o distintivo de lugar, ele está atribuindo-se (a si mesmo) o que seria "a nota da questão da prova" e também "a nota final da Avaliação Gamificada", o troféu, que atesta o cumprimento completo das missões e o alcance final dos objetivos.

Tabela 11 - Distintivos movidos pelos alunos após cumprimento de missões

Instructions:							
<ol style="list-style-type: none"> 1. Read each of the instructions before you start. 2. Look at each item on the table below. 3. Each item has a level of difficulty according to the number of stars. 4. Do only ONE task at a time. 5. You can redo any of the tasks. 6. For each accomplished task, drag a badge from column 8 to column 7. (The badges correspond to the tasks level of difficulty) 							
1	2	3	4	5	6	7	8
Level of difficulty	★	Scoring points	task number	Mission	Link	Your Badge	Badges MODEL
1	★	5	1	Watch a short video called " a single life "	https://vimeo.com/225249697	 Level 1	
1	★	7	2	Answer a quiz about the video. Register before answering . Play the interactive mode.	https://en.islcollective.com/video-lessons/single-life-past-simple-vs-past-continuous-practice	 Level 1	

2	★★	8	3	Watch a short video of a poem called "Look Up" by Gary Turk	https://youtu.be/Z7dLU6fk9QY	Level 2 	
2	★★	10	4	Answer the questions about the poem . Use one of the two options: Flashcards or Matching	https://www.studystack.com/flashcard-3139560	Level 2 	
3	★★★	15	5	Read a short story by Virginia Woolf	https://books.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91h/chapter1.html	 Level 3	
3	★★★★	15	6	Answer the quiz playing on the learning model	https://quizlet.com/6jlo2i?x=1jqt&i=4u5qx	Level 3  13	
5	★★★★ ★★	15	9	How to make a comment on <i>Voicethread</i>	https://youtu.be/u-2tWqZJlrE	 Level 5	
5	★★★★ ★★	25	10	Make your comment on Voicethread . Record your voice . Comment on Pablo Neruda Poem recited by Madonna and leave a comment	https://voicethread.com/myvoice/thread/13317392/80651717/74880788	Level 5 	

				on your friend's			
		Total = 100					

Fonte: A pesquisadora

6.2.2. As Instruções e os Tutoriais:

Há um aspecto que consideramos crucial nesse processo avaliativo gamificado, bem como em todo tipo de avaliação, a fim de que ele seja eficiente e dê ao aluno segurança: trata-se das instruções. Scrivener (2005) postula:

A linguagem, falada ou escrita, usada pelo professor nas instruções de uma avaliação será a principal fonte de comando. A fim de que haja compreensão da parte dos alunos, as instruções precisam ser o mais simples possível, precisam ser lógicas, precisam focar no comando principal a ser transmitido e precisam ser claras sobre aquilo que os alunos necessitam saber para concluir a atividade proposta. (SCRIVENER, 2005, p. 92, tradução nossa).

Em uma breve revisão de literatura, as instruções pré-planejadas tomam lugar de destaque no processo do ensino e da aprendizagem. Ur (1996) argumenta que, se os professores dessem mais importância ao planejamento das instruções, os alunos entenderiam as atividades muito mais facilmente. Planejar instruções significa priorizá-las, isto é, pensar nas palavras apropriadas, modelá-las e checá-las com os alunos antes da atividade (quando podem ser incluídos recursos visuais apropriados, se necessário) ou mesmo em situação de avaliações, antes de iniciá-las.

A autora ressalta que a experiência mostra que as explicações e as instruções escritas pelos professores carecem de clareza para os alunos com mais frequência do que se imagina. Uma vez que o professor se conscientize da importância de analisar as instruções, de forma a incluir apenas as informações essenciais em linguagem simples e clara, além de sequenciá-las numa ordem sensata, qualquer mal-entendido acerca daquilo que deve ser feito, desaparece (SCRIVENER, 2005).

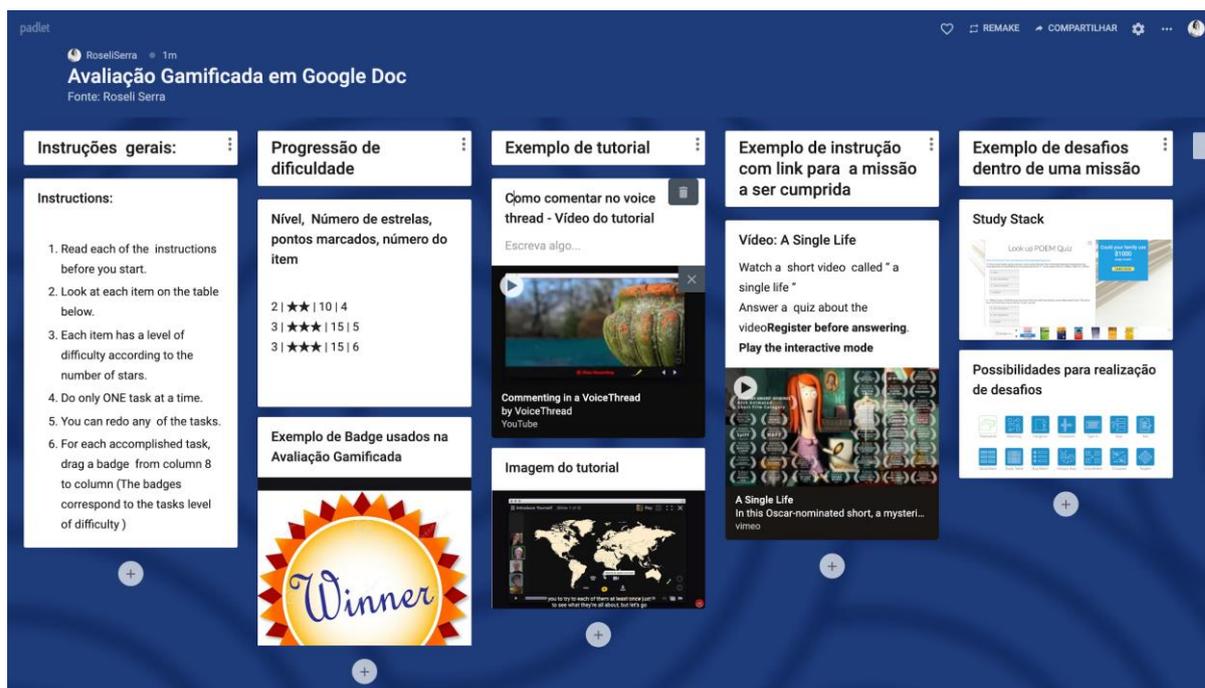
A esse respeito, Harmer (2007) sugere algumas regras gerais para que sejam dadas instruções "lógicas" e argumenta que os professores devem se perguntar: Qual é a informação importante que estou tentando transmitir? O que os alunos devem saber a fim de que as atividades sejam concluídas? De quais informações eles precisam primeiro? Qual informação deve vir em sequência? Ideias como as de Harmer (2007) e as de Scrivener (2005) nos nortearam a respeito da elaboração das

instruções quando construímos a Avaliação Gamificada, pois cremos que é inútil projetar uma avaliação sem ter clareza sobre que instruções dar para cada desafio nas missões. Portanto, planejar, com antecedência, é a chave para o sucesso no ensino.

Na Avaliação Gamificada por nós idealizada, antecipadamente, provemos os alunos com algumas instruções antes que eles partissem para o cumprimento das missões a fim de: (i) dar aos alunos instruções mais gerais acerca do *Google doc.*, preparadas pela pesquisadora; (ii) prover os alunos com tutoriais digitais, sobre como usar cada um dos aplicativos e (iii) prover os alunos com instruções de realização de cada tarefa específica, dentro de cada um dos aplicativos.

A nossa decisão de prover os alunos com instruções cuidadosamente pré planejadas, de acordo com o tipo de avaliação por nós criada, almejando avaliar para a aprendizagem e seguindo as etapas supracitadas, além das teorias a respeito do assunto, teve como base, também, a nossa prática como docente e formadora de professores de LI, assim como crenças pedagógicas e evidências observadas na prática docente e de mentoria como afirmamos anteriormente. A figura 21 ilustra cada passo e recurso da Avaliação Gamificada, aqui analisada, criada no *Google Doc.*

Figura 21 - Arquitetura da Avaliação Gamificada em Google Doc



Fonte: A pesquisadora

Acreditamos que uma abordagem balanceada e bem sequenciada, no que concerne às instruções no processo avaliativo, motiva o aluno ao invés de provocar nele sentimentos negativos na hora da avaliação, tais como sentir-se ameaçado e ter medo de falhar. Isso ficou claro, por exemplo, na fala (já analisada) do sujeito 1 quando postulou: "[...] não sou como uma avaliação para mim, sou como uma atividade interativa que testava meus conhecimentos [...] "não me senti pressionado [...]".

Concluimos este item relativo às instruções acreditando que os critérios por nós usados resultaram em instruções variadas, flexíveis e comunicativas, as quais levaram os sujeitos da pesquisa a se envolverem e se sentirem mais motivados quando submetidos à Avaliação Gamificada.

6.2.3. As Missões

Uma das estratégias por nós usadas, quando construímos a Avaliação Gamificada, foi fornecer missões aos participantes, tendo cada missão desafios diferentes. Sobre o assunto, Busarello *et al.* (2014) postula:

Uma missão é basicamente uma tarefa que os usuários precisam concluir. As missões servem como diretrizes que os ajudam a se adaptarem a um produto. Eles aprendem como usar um aplicativo e aprimoram suas habilidades cumprindo uma missão após outra. [...] Esse tipo de mecânica de jogo os mantém motivados e engajados. (BUSARELLO *et al.*, 2014, p.99).

Poderíamos comparar os desafios a degraus de escadas que levam os usuários ao final de uma missão. Em outras palavras, os desafios, segundo Busarello *et al.* (2014), são mini-tarefas que as pessoas precisam realizar para concluir uma tarefa importante. Por exemplo, os usuários têm a missão de obter um novo nível para que possam ter acesso a recursos extras de um produto, no nosso caso, na Avaliação Gamificada. Para concluir a tarefa, os usuários precisam lidar com certos desafios. Uma missão e um desafio são elementos efetivos do jogo, motivando as pessoas a tomar uma ação que pode ser uma ótima ferramenta no caminho para a melhoria do seu desempenho. Para melhorar seu efeito, no caso da Avaliação Gamificada, resolvemos usar os *badges* de recompensa, para que os alunos pudessem se sentir ainda mais motivados.

Um dos grandes agentes que impulsionam o ser humano na realização de tarefas, é o desejo de provar que são capazes de lidar com diferentes desafios. Como num jogo, a nossa Avaliação Gamificada ofereceu missões e desafios aos jogadores (alunos submetidos à avaliação), para que sua jornada fosse, de certo modo, emocionante e interessante. Na Avaliação Gamificada, os alunos passaram de uma missão para outra lidando com diferentes desafios à sua frente. Cumprir com cada missão e atingir os diferentes níveis fez com que os alunos percebessem o seu próprio progresso desde a fase inicial à conclusão da avaliação. Esse processo, baseado na mecânica do jogo, ocorreu de forma autônoma e os ajudou a se sentirem mais confiantes, segundo as suas próprias falas já analisadas nas entrevistas.

Partiremos agora para a análise das imagens dos aplicativos e plataformas digitais da Avaliação Gamificada. Temos a consciência de que, ao criarmos a Avaliação Gamificada e montarmos as missões, nossas escolhas foram pautadas em elementos axiológicos, emotivos e volitivos nos moldes da teoria bakhtiniana, no plano estético da vida, que opera um determinado sistema de valores, criando assim, na obra, no nosso caso, na Avaliação Gamificada, um outro sistema de valores que vai interagir com o outro, a saber, os alunos interagindo com o ambiente digital. Isto

significa dizer que, nesse contexto, o valor, ou aquilo que é valorizado pelas pessoas, é uma escolha individual, subjetiva e produto da cultura na qual estamos inseridos.

Outrossim, a dimensão axiológica da nossa Avaliação Gamificada implica a noção das nossas escolhas no plano da vida, escolha de uma gama de valores de diferentes sortes, na qual estão imbricados valores estéticos, culturais e emocionais entre outros.

Como postulado por Bakhtin em sua obra PFA, cada pensamento individual nosso corresponde a uma experiência vivida, representada por cada ato realizado de inteira responsabilidade nossa. Nesse sentido, nosso ato responsável foi arquitetar uma Avaliação Gamificada, partindo da vida vivida e inserida numa cultura, na qual perpassam a nossa história, crenças e valores e gostos estéticos, numa relação dialógica permanente e sendo nós responsáveis pelos nossos atos.

Na condição de arquiteta da Avaliação Gamificada, recorreremos: a Aristóteles, o qual postulou que a Arquetônica é um saber organizador; a Kant, que definiu a Arquetônica como a arte de construir um sistema; assim como a Bakhtin, não somente quando o autor discorreu sobre a Arquetônica, mas também quando em sua obra PPD discorreu sobre as relações dialógicas, as quais são irreduzíveis a questões lógicas e semânticas, uma vez que extrapolam questões linguísticas e extralinguísticas. Este último, nos deixa ainda mais em sintonia com o a proposta do *Gamification* e da nossa Avaliação Gamificada, visto que, cada missão é uma possibilidade para cada aluno jogador colocar em prática as relações dialógicas no momento em que ele está interagindo com o aplicativo, seja quando examina as missões (assiste ao vídeo, por exemplo) ou quando passa a enfrentar os desafios a ele propostos.

6.2.3.1 PRIMEIRA MISSÃO DA AVALIAÇÃO GAMIFICADA - VIAJANDO NO TEMPO

Recurso Utilizado: Video do *YouTube*: *A Single Life*

Breve Descrição Sobre o vídeo *A Single Life*: <https://en.islcollective.com/video-lessons/single-life-past-simple-vs-past-continuous-practice>

Nesse vídeo, a única personagem, chamada Pia, recebe de presente um vinil e, ao tocar um

misterioso *single*, nossa heroína consegue repentinamente viajar pela sua vida através do tempo. *A Single Life* brinca com elementos essenciais da produção cinematográfica: tempo e continuidade. Ele os vincula a um objeto (um disco de vinil) e os utiliza para criar situações diversas. A figura 25 nos provê com as primeiras imagens sequenciadas do vídeo em análise.



Atividade Gamificada Solicitada: Foi pedido aos alunos que assistissem ao vídeo no modo interativo. A gamificação ocorreu na medida em que eles, ao assistirem ao vídeo, tinham a chance de responder a 10 perguntas de múltipla escolha sobre o tópico gramatical *present simple* x *present continuous*, tendo em mente que os alunos:

1. Usassem o passado simples + o passado simples para falar sobre uma sequência de eventos;
2. Usassem o combo passado contínuo + passado simples para falar sobre uma ação em andamento que foi interrompida por outro evento;
3. Usassem o passado contínuo + passado contínuo para descrever dois eventos simultâneos (dois eventos que estavam acontecendo ao mesmo tempo).

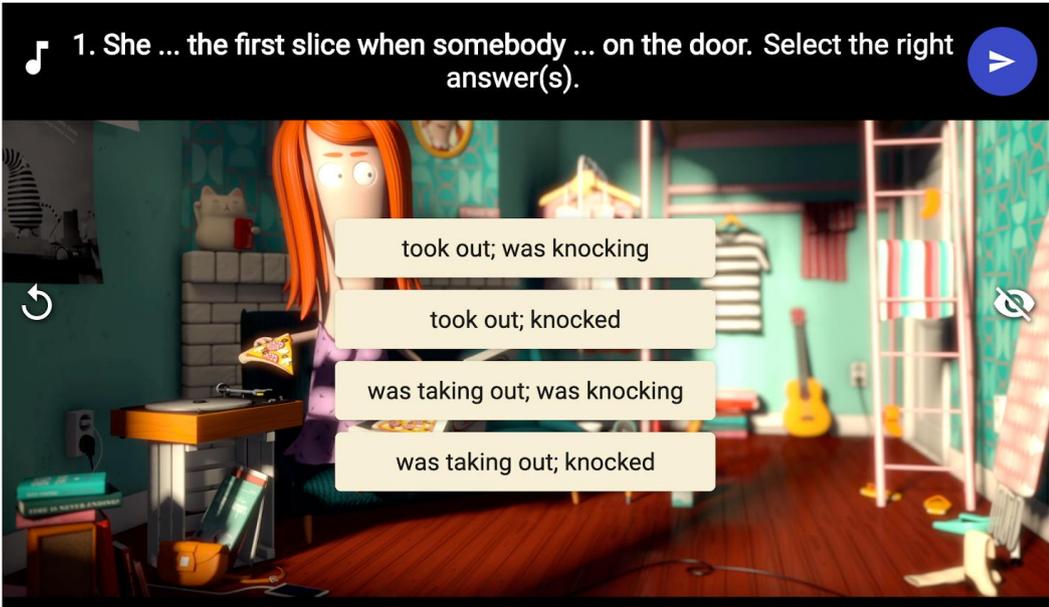
Figura 22 - Vídeo: *A Single Life - Past simple vs Past Continuous*

A Single Life (Past Simple vs Past Continuous Practice)

Kisdobos  August 31, 2017

31827 plays | 332 faves | 840 copies

1. She ... the first slice when somebody ... on the door. Select the right answer(s).



Student answers | Assign as HW | Problem? | Embed | Copy & Edit | Favorite | Say thanks

Fonte: VIMEO (2017)

As respostas a essas perguntas intencionavam provocar no aluno o senso de desafio e o desejo de vencê-los. A cada resposta correta por eles dada, um ponto era computado. Ao concluir a primeira missão, ou seja, ao responder às questões relacionadas ao vídeo, o aluno que ganhou o seu primeiro *badge* passa à etapa seguinte, ou seja, à segunda missão, como sucedeu-se em toda a avaliação gamificada.

A partir de Bakhtin é possível observarmos questões relativas ao autor-criador, ao tempo, ao espaço e à personagem na primeira missão da Avaliação Gamificada, com desafios lançados no vídeo *A Single Life*²⁷.

²⁷ Criado pelo estúdio de animação holandês Job, Joris & Marieke, *A Single Life* foi indicada ao 87º Academy Awards® em 2015 por melhor curta-metragem de animação. *A Single Life* foi exibido em mais de 200 festivais e recebeu 40 prêmios. JOB. *A single life – Oscar Nominated Animated Short*. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Job, Joris & Marieke. Disponível em: <https://youtu.be/pzAZnOyMTI4>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Figura 23 - Cenas do Vídeo: *A Single Life*

1



2



3



4



Fonte: VIMEO (2017)

Observe-se que na primeira imagem, a nossa heroína recebe o vídeo e, ao tocar a primeira faixa, ela se vê com uma fatia de pizza na mão (imagem 2). Adianta uma faixa e vê a pizza mordida na (imagem 3). Ao retroceder uma faixa, volta a fatia de pizza inteira (imagem 4). E assim ela descobre que nesse jogo de vai e vem, como mencionamos em Gadamer, anteriormente na nossa pesquisa, a sua vida vai passar toda em um filme que durará pouco mais de dois minutos. É o vai e vem no tempo, segundo estudos bakhtinianos que nos esclarecem que no jogo do tempo perpassam começo, meio e fim e permite a antecipação ou retorno dessa perspectiva, para que o tempo arquitetônico possa ser atingido.

O tempo e o espaço são articulados em correlação, como no vídeo *A Single Life*, como acontece na noção bakhtiniana de cronotopo, a qual expressa o caráter

correlacional e indissolúvel entre tempo e espaço, pois o espaço pode ser fixo, mas é dentro dele que o tempo transcorre, movimenta-se e é percebido. Nesse sentido, o tempo pode ser entendido como uma coordenada espacial: a quarta dimensão do espaço. Conforme postula Bakhtin (2016), a forma arquitetônica da narrativa permite a configuração de situações peculiares em relação ao tempo, ou seja, o próprio conceito de cronotopo, com suas criações plurais e visões de mundo particulares, com suas culturas e histórias inerentes.

Bakhtin apresenta o conceito de cronotopo, formado a partir das palavras gregas *crónos* (tempo) e *topos* (espaço). O cronotopo que mostra a interligação fundamental das relações espaciais e temporais representadas nos textos, principalmente literários, mas que pode ser aplicado a outros contextos como o de nossa pesquisa. Pia, nossa personagem principal, é colocada em um local urbano (interno), dando protagonismo especial a um objeto, que tem a capacidade de modificar a continuidade e o estadiamento temporais. O registro acaba representando a vida do personagem principal; músicas com um título e letras relacionadas ao assunto do tempo estão presentes ao longo do vídeo. A música também é empregada para enfatizar os saltos em continuidade, descrever a maneira como o tempo está passando (avançar, retroceder) e ajudar a transmitir a sequência na qual o personagem entra em um *loop*.

Nas imagens da figura 3, Pia, adiantando e retrocedendo as faixas do vinil, consegue ver seu futuro e rever seu passado. Um ato de risco, segundo inferimos ao assistir ao vídeo, pois, o passado não tem volta, e ver o futuro, uma vez que não se pode mudá-lo, pode ser decepcionante.

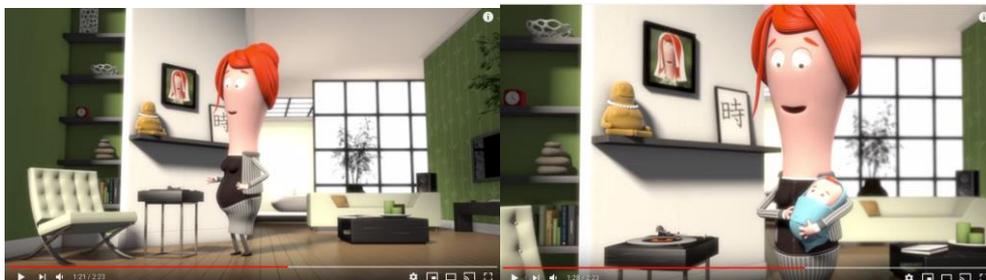
Na figura 26 a personagem se vê, de repente, em um outro cenário, mais velha, grávida (imagem 1) e, depois com um bebê no colo (imagem 2), que, inferimos, seria o filho que ela teria no futuro. A sua expressão de surpresa é notória e, logo após se enxergar como mãe com um bebê chorando no colo, ela percebe-se assustada, retrocede muitas faixas no vinil e se vê, ela mesma, criança (imagem 3), no passado, um tempo onde não havia com que se preocupar.

Ao assistirmos ao vídeo, chamou-nos a atenção o fato de como ela vai e vem nas diversas faixas do vinil, apressadamente, como se quisesse decidir se o melhor é sua vida no tempo presente, se seria voltar ao passado, ou se segue para o futuro. É nesse ponto que a sua curiosidade a impulsiona para o futuro, quando ela, idosa, e incapaz de mudar as faixas do vinil, finalmente morre.

Figura 24 - Cenas do Vídeo: A Single Life

1

2



3

4



5

6



Fonte: VIMEO (2017)

Podemos comparar o cronotopo artístico-literário, no qual ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais que, então, emergem no enunciado, às multissensíveis do referido filme: imagens, som, movimento, cores, o texto através da imagem em movimento, sem palavras desnecessárias para provocar emoções e reações diversas no interlocutor. Dessa forma, o tempo condensa-se e torna-se artisticamente visível, enquanto que o espaço se intensifica e penetra no movimento do tempo, no movimento da narrativa, nas cenas do curta metragem.

No que concerne ao pensamento bakhtiniano, em relação ao tempo e ao espaço, há uma metaforização ao unir os movimentos do cronotopo e seus respectivos significados, na medida em que tomam forma de um signo visível e audível aos seus interlocutores. Nessa perspectiva, a morte faz parte da vida e faz parte do tempo. No caso do vídeo em análise, matar a personagem foi decisão do autor criador. O final poderia ser diferente, levando a personagem para um futuro mais promissor. Ainda que na vida real, a morte e as decepções sejam inevitáveis, ela nos dá a chance de retroceder, de aprender com nossos erros e mudar o futuro, o que é bastante simbólico em *A Single Life*.

Em relação à Avaliação Gamificada, provemos os nossos alunos com regras e tutoriais, provocamos neles emoções, curiosidade, capacidade de decisão, e demos a eles a chance de retroceder, vencer desafios e cumprir missões como heróis inseridos na vida vivida, à semelhança do herói de Dostoiévski e da heroína de *A Single Life*.

A edição desempenha um papel interessante. Se observarmos de perto, o vídeo é editado de modo a criar continuidade (cortar em diferentes tamanhos de foto) e, ao mesmo tempo, também quebrá-la (cortes de salto, elipses visíveis), para introduzir elementos de surpresa e aumentar o ritmo visual.

Observe que um conflito externo é criado quando o personagem principal perde o controle do tempo. A expressividade da animação e dos gestos faciais é digna de nota aqui, pois ajuda a construir e a transmitir esse conflito. Também vale mencionar a estética estilizada e a grande atenção dedicada à iconografia e à encenação, o que ajuda a contar a história da personagem em cada momento de sua vida.

O que faz com que funcione tão bem? Criatividade, humor, surpresa, elementos de fantasia que a elevam acima da narração realista, uma ideia que agrada a um público amplo e um final abrupto que deixa os espectadores pensando sobre a vida e sobre os seus atos responsáveis na sua existência.

Finalmente, a respeito do conteúdo gramatical trabalhado, *present simple* x *present continuous*, é mister lembrarmos que o assunto abordado é requisito do plano da disciplina de LI na instituição pesquisada. Sendo assim, o uso desses pretéritos pelos alunos concorreram para uma aprendizagem sobre os significados a respeito do tempo em conformidade com o vídeo *A Singles Life*.

6.2.3.2 SEGUNDA MISSÃO DA AVALIAÇÃO GAMIFICADA - LOOK UP

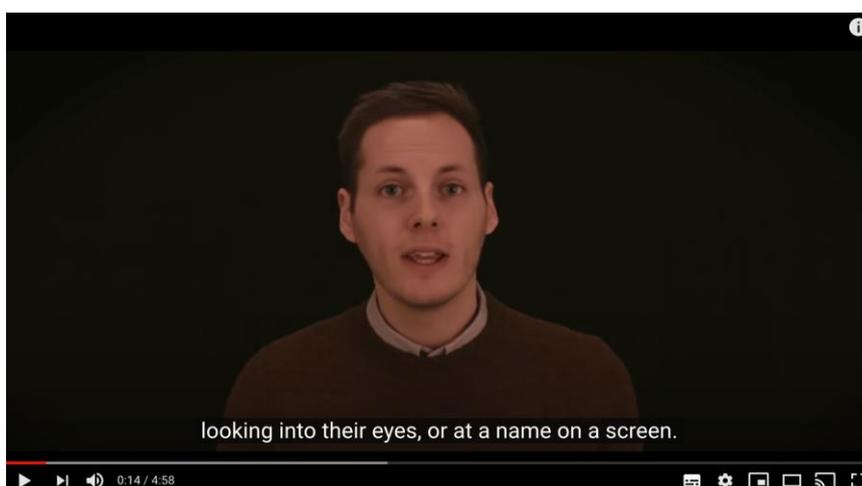
Recurso Utilizado: Vídeo do *YouTube* : *Look Up*

Breve Descrição Sobre o vídeo *Look Up* (Olhe para cima)

<https://youtu.be/Z7dLU6fk9QY>

Um filme de palavras faladas para uma geração online, '*Look Up*' é uma lição a nós ensinada por meio de uma história de amor, em um mundo em que continuamos a encontrar maneiras de tornar mais fácil a conexão uns com os outros, mas que sempre resulta em passarmos mais tempo sozinhos, uma vez que as interações com o outro, até mesmo as amorosas, se dão através dos *smartphones* e computadores. É uma chamada à importância das relações humanas presenciais, físicas, nas atividades do dia a dia.

Cena de *Look Up*



Fonte: TURK

Atividade Gamificada Solicitada: Foi pedido aos alunos que, após assistirem ao vídeo, acessassem o link <https://www.studystack.com/flashcard-313956> no aplicativo *Study Stack*, a fim de trabalharem parte do vocabulário do vídeo, usando o modo de *flashcards* (cartões) ou *matching* (combinações), a fim de trabalharem com palavras sinônimas trazidas no texto do vídeo.

Transcrição do poema *Look Up*

Look Up

Gary Turk

I have 422 friends, yet I am lonely.
I speak to all of them everyday, yet none of them really know me.

The problem I have sits in the spaces between,
looking into their eyes, or at a name on a screen.

I took a step back, and opened my eyes,
I looked around, and then realised
that this media we call social, is anything but
when we open our computers, and it's our doors we shut.

All this technology we have, it's just an illusion,
of community, companionship, a sense of inclusion
yet when you step away from this device of delusion,
you awaken to see, a world of confusion.

A world where we're slaves to the technology we mastered,
where our information gets sold by some rich greedy bastard.
A world of self-interest, self-image, self-promotion,
where we share all our best bits, but leave out the emotion.

We are at our most happy with an experience we share,
but is it the same if no one is there.
Be there for you friends, and they'll be there too,
but no one will be, if a group message will do.

We edit and exaggerate, we crave adulation,
we pretend we don't notice the social isolation.
We put our words into order, until our lives are glistening,
we don't even know if anyone is listening.

Being alone isn't the problem, let me just emphasize,
that if you read a book, paint a picture, or do some exercise,
you are being productive, and present, not reserved or recluse,
you're being awake and attentive, and putting your time to good use.

So when you're in public, and you start to feel alone,
put your hands behind your head, and step away from the phone.
You don't need to stare at your menu, or at your contact list,
just talk to one another, and learn to co-exist.

I can't stand to hear the silence, of a busy commuter train,
when no one wants to talk through the fear of looking insane.
We're becoming unsocial, it no longer satisfies
to engage with one another, and look into someone's eyes.

We're surrounded by children, who since they were born,
watch us living like robots, and think it's the norm.
It's not very likely you will make world's greatest dad,

if you can't entertain a child without a using an iPad.

When I was a child, I would never be home,
I'd be out with my friends, on our bikes we would roam.
We'd wear holes in our trainers, and graze up our knees;
we'd build our own clubhouse, high up in the trees.

Now the parks are so quiet, it gives me a chill
to see no children outside and the swings hanging still.
There's no skipping or hopscotch, no church and no steeple,
we're a generation of idiots, smart phones and dumb people.

So look up from your phone, shut down that display,
take in your surroundings, and make the most of today.
Just one real connection is all it can take,
to show you the difference that being there can make.

Be there in the moment, when she gives you the look,
that you remember forever, as when love overtook.
The time you first hold her hand, or first kiss her lips,
the time you first disagree, but still love her to bits.

The time you don't need to tell hundreds, about what you've just done,
because you want to share the moment, with just this one.
The time you sell your computer, so you can buy a ring,
for the girl of your dreams, who is now the real thing.

The time you want to start a family, and the moment when,
you first hold your baby girl, and get to fall in love again.
The time she keeps you up at night, and all you want is rest,
and the time you wipe away the tears, as your baby flees the nest.

The time your little girl returns, with a boy for you to hold,
and the day he calls you granddad, and makes you feel real old
The time you take in all you've made, just by giving life attention,
and how your glad you didn't waste it, by looking down at some invention.

The time you hold your wife's hand, and sit down beside her bed
you tell her that you love her, and lay a kiss upon her head.
She then whispers to you quietly, as her heart gives a final beat,
that she's lucky she got stopped, by that lost boy in the street.

But none of these times ever happened, you never had any of this,
When you're too busy looking down, you don't see the chances you miss.

So look up from your phone, shut down those displays,
we have a finite existence, a set number of days.
Why waste all our time getting caught in the net,
as when the end comes, nothing's worse than regret.

I am guilty too, of being part of this machine,
this digital world, where we are heard but not seen.
Where we type and don't talk, where we read as we chat,
where we spend hours together, without making eye contact.

Don't give in to a life where you follow the hype,
give people your love, don't give them your like.
Disconnect from the need to be heard and defined
Go out into the world, leave distractions behind.

Look up from your phone, shut down that display,
stop watching this video, live life the real way.

Fonte: TURK

Com a tecnologia progredindo rapidamente no século XXI, as construções sociais da sociedade são forçadas a evoluir e a se adaptar a cada novo avanço. O vídeo *Look Up*, de Gary Turk é um curta-metragem de palavras faladas que expressa o impacto que a tecnologia tem nas interações sociais atuais e incentiva os espectadores a refletirem sobre isso. Com a narração de uma potencial história de amor, o vídeo evoca emoções através do uso de uma conexão pessoal e de um sentimento de paixão. Além disso, aparentemente, o vídeo tem como alvo o público juvenil, ou seja, os nativos e os residentes digitais, geração tecnológica. O estilo de poesia falada mantém os ouvintes envolvidos e atentos à narrativa que acompanha os visuais cativantes nele mostrados. Ao examinar esses aspectos específicos, temos como resultado um curta-metragem bem acabado e impactante.

Look Up é um vídeo que traz em si um riquíssimo material para trabalharmos em várias áreas no ensino e aprendizagem de LI. Ou seja, não parece ser uma questão de simplesmente parar de usar mídias sociais ou *smartphones*, mas sim sobre encontrar um equilíbrio. Por conseguinte, trata-se de garantir que as pessoas estejam acordadas, atentas, vivas e vivendo a vida real e cotidiana com o outro, em comunidade, ao invés de viver sua vida apenas através de uma tela. Podemos, portanto, compreender tais assertivas ao corroborar com um dos trechos do poema falado: "Perderemos muito as coisas que a vida tem a nos oferecer se não olharmos para cima dos nossos telefones com mais frequência". Por fim, há um diálogo com os postulados de nosso teórico russo, como, por exemplo, o dialogismo, os aspectos emotivo-volitivo-axiológicos e a interação discursiva.

Figura 25 - Cena do filme *Look Up*



Fonte: TURK

Em uma das cenas de impacto do filme é fácil nos enxergarmos, uma vez que, não raro, quando em público e cercado de pessoas ao nosso redor, percebemos que muitos deles - inclusive nós mesmos - estávamos ao telefone e não estávamos falando nem interagindo com quem está na nossa presença. Essa é a essência do *Look Up*, que destaca como as mídias sociais estão realmente nos tornando menos sociais.

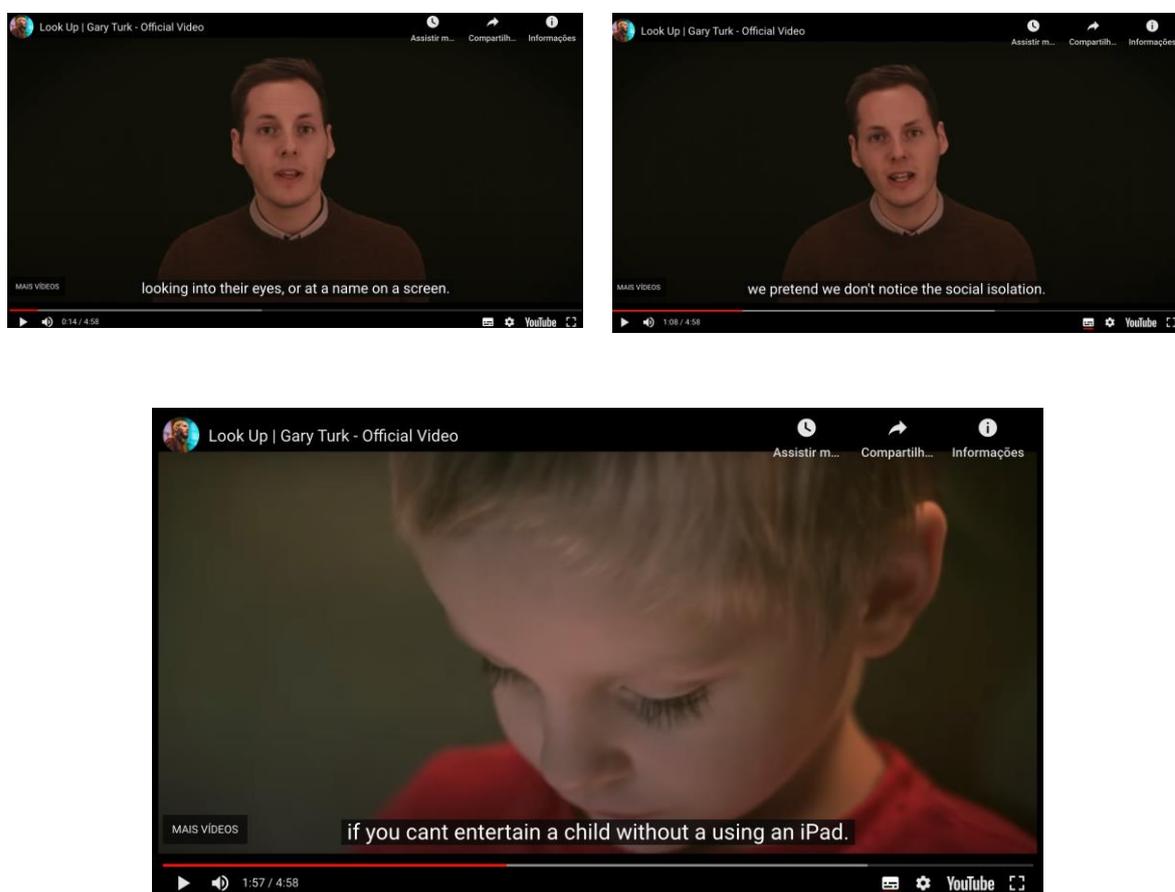
No vídeo de cinco minutos, vê-se irmãos, membros da família e amigos sentados lado a lado sem se falarem, muito concentrados em seus *smartphones* e incapazes de perceber a presença do outro. Enquanto isso, Turk executa seu próprio poema escrito, durante o qual aponta as armadilhas da conexão *online* ao invés do face a face e implora que as pessoas desliguem o telefone e olhem para cima: "Tenho 422 amigos, mas estou sozinho", é assim que ele inicia, acrescentando mais tarde: "Essa mídia que chamamos de social é qualquer coisa, mas, quando são nossos computadores que abrimos, fechamos as portas".

Por um lado, há a expressividade de um enunciado em função de um autor individual que luta com uma expressão sobre o mesmo assunto (*look up*); portanto, poderíamos falar de um micro-diálogo dentro de uma única palavra (como uma expressão). Por outro lado, devemos considerar as expressões e entonações típicas ligadas a tipos ou a grupos específicos de enunciados (gêneros de fala), que os tornam sociais, não individuais. O enunciado é, portanto, dialógico, ou seja, é realmente um diálogo de diferentes vozes que se confrontam. Mesmo sendo

monológico, visto que se trata de um enunciado que é fundamentalmente dialógico.

Há de considerarmos também a relação do falante com o outro (o público que com ele interagiu ao assisti-lo recitando seu poema) e com suas expressões, as existentes e as antecipadas. A sua fala transgride suas fronteiras em formulações linguísticas passadas (semióticas, ideológicas) como seu entendimento, mas também nas formulações futuras, falando com elas; tenta antecipá-los - de uma forma particular e considerando um destinatário específico. O “contexto” dialógico de um enunciado é sempre carregado de uma ideologia e transgride seus limites, o intercâmbio de falantes, tanto para dentro quanto para fora.

Figura 26 - Cenas do filme *Look Up*



Fonte: TURK

Ao escolher esse vídeo, tivemos em mente o público que trabalhamos na Avaliação Gamificada, uma vez que nossos alunos refletem uma imagem eficaz da geração *online*. Lançado em 25 de abril de 2014, ironicamente esse vídeo viralizou nas mídias sociais, obtendo 61.948.042 visualizações até 01/06/2020.

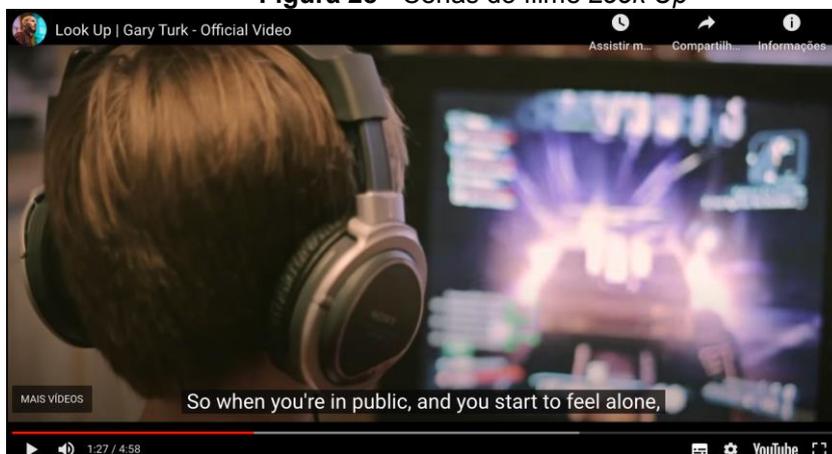
Figura 27 - Cenas do filme *Look Up*Figura 28 - Cenas do filme *Look Up*Figura 29- Cenas do filme *Look Up*

Figura 30 - Cenas do filme *Look Up*Figura 31 - Cena do filme *Look Up*Figura 32 - Cena do filme *Look Up*

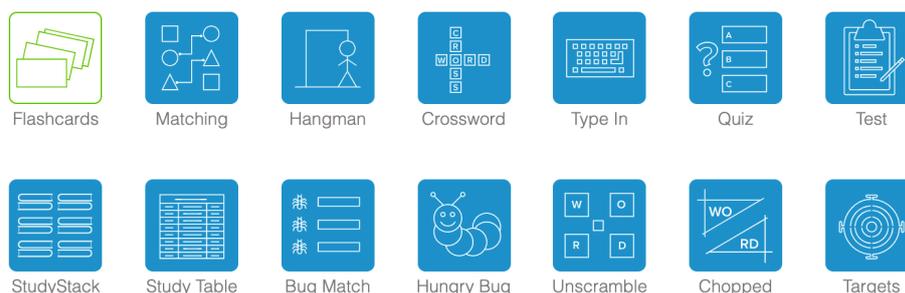
Fonte: TURK

Na Avaliação Gamificada, como já mencionamos anteriormente, trabalhamos aspectos de gramática e vocabulário referentes à ementa da disciplina de LI na IES pesquisada através de obras de poemas, textos e imagens em movimento tais como os vídeos ou mesmo filmes de curta-metragem. Para gamificar o poema *Look Up*,

usamos um aplicativo chamado *Study Stack* (Disponível em: <<https://www.studystack.com>>), que, de modo engajador e envolvente, pode ser usado como ferramenta avaliativa, de revisão de conteúdo, assim como para outros fins pedagógicos, em várias áreas do ensino e da aprendizagem.

Na aprendizagem e na aquisição de uma segunda língua, é necessário que aos alunos sejam dadas várias oportunidades, e, algumas vezes um período prolongado a fim de introjetar novas palavras em uma variedade de contextos normais. Eles precisam ler, ouvir, escrever e falar, para que a palavra seja internalizada e torna-se parte de seu vocabulário ativo, ou seja, aquele vocabulário que ele virá empregar na sua fala cotidiana estando ciente dos seus significados e, se possível, sinônimos. Foi o que tínhamos em mente quando escolhemos o aplicativo *Study Stack* para gamificar a nossa segunda missão.

Figura 33 - *Study Stack* - Possibilidades oferecidas pelo aplicativo *Study Stack*



Fonte: Study Stack

O *Study Stack* é um recurso multissemiótico e que auxilia professores e alunos na consolidação de vocabulário com eficientes estratégias de instrução para a sala de aula em variadas as áreas. É um aplicativo que estimula e desafia os alunos, além de promover o entendimento das palavras, pois fornece aos alunos maior exposição ao vocabulário forma criativa e envolvente. Esta ferramenta de ensino e aprendizagem pode ser usada de diversas maneiras a fim de apoiar a aquisição e compreensão de vocabulário, pois traz em si múltiplas oportunidades para se trabalhar com palavras-chave. Os métodos de uso adequados podem incluir: palavras correspondentes e seus significados; encontrar um sinônimo ou antônimo; ensino por pares (matching, jogo de memória); o uso de recursos visuais (quando apropriado); palavras cruzadas; quizzes e desembaralhamento de palavras entre outros (Figura 33). O *Study Stack*

também permite que alunos e professores possam criar seus próprios cartões de memória ou usar um sem número de *flashcards* que já foram criados e estão disponíveis na rede.

A fim de trabalharmos o vocabulário do poema *Look Up*, demos aos alunos a possibilidade de trabalharem com as modalidades *Flashcards* e *Matching*. As figuras 34 - 37 nos trazem a primeira opção, o uso de *flashcards* por nós escolhida para o cumprimento da segunda missão. Nessa opção o aluno jogador passa por um conjunto de cartões flash antes de jogar outros jogos. Conforme ele passa pelos cartões de memória flash, ele pode então clicar em "Cartões corretos" ou "Cartões incorretos" a fim de registrar e avaliar o seu desempenho. Como ferramenta para a Avaliação Gamificada, o aluno tem chances de voltar atrás e tentar novamente, a fim de obter sucesso, antes de passar para o desafio seguinte.

Nessa missão, como o objetivo de aquisição, introjeção e fixação de vocabulário dentro de um contexto, desafiamos nossos alunos jogadores a entenderem como usar o vocabulário corretamente quando precisarem usar a LI na comunicação da vida real. Cremos que esse tipo de desafio beneficia o estudante de LI como língua estrangeira.

Uma das estratégias para ajudar os alunos a melhorar a fluência em inglês é o trabalho com as palavras. São as palavras um dos blocos de construção básicos na aquisição de linguagem. São os principais portadores de significado na fala e, sem eles, os alunos simplesmente não conseguem se comunicar. No ensino de LI a nossa experiência mostra que, apesar de nossos esforços, os alunos não se lembram de quantas palavras gostaríamos na hora de aplicá-las à fala e à escrita. Muitas palavras novas são entendidas quando são introduzidas aos nossos alunos, mas depois caem no esquecimento pela falta de treino ou de uso recorrente.

O primeiro passo para ajudar os alunos à compreensão, introjeção e uso de vocabulário é ensiná-lo em contexto. Foi o que fizemos em relação às palavras usadas na missão no *Study Stack* relacionando-as ao vídeo *Look Up*. Inserimos as palavras no contexto de uma história, um poema falado dentro de um contexto em que nossos alunos estavam familiarizados.

Figura 34 - Study Stack - Atividade de vocabulário modo flashcards (cartões *flash*)

The screenshot shows the Study Stack interface. At the top, there is a navigation bar with the Study Stack logo, a 'Dashboard' link, and a 'Log out' link. Below the navigation bar, the page title is 'Search » All » Languages » English Vocabulary » Look up POEM'. The main content area is divided into several sections:

- Left sidebar:** Contains a 'help' link, a 'Know (1)' button (green), and a 'Don't Know (1)' button (red). Below these are 'retry' and 'fix' buttons.
- Center:** A large card with the title 'Question'. The text on the card reads: 'If you read a book, paint a picture, or do some exercise You're being productive and present not reserved and reclused. What word could substitute "if" in the above verse?'. Below the text are three radio button options: '() Why', '() Whom', and '() When'. At the bottom of the card are 'show Answer first', 'fix', and 'restart' buttons.
- Right sidebar:** Contains a 'Speak' button with a dropdown menu set to 'en-US', a 'Remaining Cards (2)' button (blue), and an 'auto play' checkbox. At the bottom right, there is a timer showing '1488:46' and a 'Pause' button.

Figura 35 - Study Stack - Atividade de vocabulário modo flashcards (cartões *flash*)

The screenshot shows the Study Stack interface. At the top, there is a navigation bar with the Study Stack logo, a 'Dashboard' link, and a 'Log out' link. Below the navigation bar, the page title is 'Search » All » Languages » English Vocabulary » Look up POEM'. The main content area is divided into several sections:

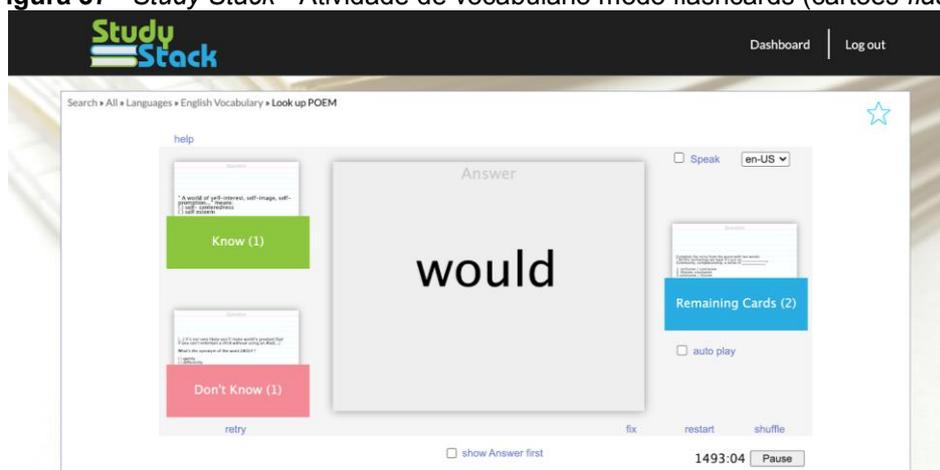
- Left sidebar:** Contains a 'help' link, a 'Know (1)' button (green), and a 'Don't Know (1)' button (red). Below these are 'retry' and 'fix' buttons.
- Center:** A large card with the title 'Answer'. The text on the card is the word 'When' in a large font.
- Right sidebar:** Contains a 'Speak' button with a dropdown menu set to 'en-US', a 'Remaining Cards (2)' button (blue), and an 'auto play' checkbox. At the bottom right, there is a timer showing '1490:16' and a 'Pause' button.

Figura 36 - Study Stack - Atividade de vocabulário modo flashcards (cartões *flash*)

The screenshot shows the Study Stack interface. At the top, there is a navigation bar with the Study Stack logo, a 'Dashboard' link, and a 'Log out' link. Below the navigation bar, the page title is 'Search » All » Languages » English Vocabulary » Look up POEM'. The main content area is divided into several sections:

- Left sidebar:** Contains a 'help' link, a 'Know (1)' button (green), and a 'Don't Know (1)' button (red). Below these are 'retry' and 'fix' buttons.
- Center:** A large card with the title 'Question'. The text on the card reads: '" When I was a child I'd never be home I'd be out with my friends, on our bikes we'd roam". The short form 'd in the poem verse means'. Below the text are two radio button options: '() had' and '() would'. At the bottom of the card are 'show Answer first', 'fix', and 'restart' buttons.
- Right sidebar:** Contains a 'Speak' button with a dropdown menu set to 'en-US', a 'Remaining Cards (2)' button (blue), and an 'auto play' checkbox. At the bottom right, there is a timer showing '1494:11' and a 'Pause' button.

Figura 37 - Study Stack - Atividade de vocabulário modo flashcards (cartões *flash*)



Fonte: Study Stack

Na Avaliação Gamificada, como já mencionamos anteriormente, trabalhamos aspectos de gramática e de vocabulário referentes à ementa da disciplina de LI na IES pesquisada, através de obras de poemas, textos e imagens em movimento, tais como os vídeos ou mesmo os filmes de curtas-metragens. Para gamificar o poema *Look Up*, usamos um aplicativo chamado *Study Stack* (Disponível em: <<https://www.studystack.com>>), que, de modo engajador e envolvente, pode ser usado como ferramenta avaliativa, de revisão de conteúdo, assim como para outros fins pedagógicos, em várias áreas do ensino e da aprendizagem.

Figura 38 - Study Stack - Atividade de vocabulário modo *Matching* (combinação)

A world of self-interest, self-image, self-promotion, means: { } self-centeredness { } self-esteem	*A world of self-interest, self-image, self-promotion,* means: { } self-centeredness { } self-esteem	[...]It's not very likely you'll make world's greatest Dad If you can't entertain a child without using an iPad... What's the synonym of the word LIKELY? { } gently { } differently { } probably	If you read a book, paint a picture, or do some exercise You're being productive and present not ignored and relaxed What word could substitute "it" in the above verse? { } Why { } Whom { } When	If you read a book, paint a picture, or do some exercise You're being productive and present not ignored and relaxed What word could substitute "it" in the above verse? { } Why { } Whom { } When
Complete the verse from the poem with two words: *All this technology we have it's just an Community, companionship, a sense of 1. inclusive / conclusive 2. illusion/ conclusion 3. conclusive / illusion	[...]It's not very likely you'll make world's greatest Dad If you can't entertain a child without using an iPad... What's the synonym of the word LIKELY? { } gently { } differently { } probably	Complete the verse from the poem with two words: *All this technology we have it's just an Community, companionship, a sense of 1. inclusive / conclusive 2. illusion/ conclusion 3. conclusive / illusion	*When I was a child I'd never be home I'd be out with my friends, on our bikes we'd roam? The short form 'd in the poem verse means { } had { } would	*When I was a child I'd never be home I'd be out with my friends, on our bikes we'd roam? The short form 'd in the poem verse means { } had { } would
self-centeredness	self-centeredness	When	illusion; conclusion	would
would	When	probably	probably	illusion; conclusion

Fonte: Study Stack

Ao escolherem o modo *matching* (correspondência ou combinação), os sujeitos devem combinar as "pista" ou "perguntas" com as "respostas" correspondentes. Esse tipo de atividade está relacionada a uma técnica para ensinar, revisar e avaliar vocabulário e conteúdos, conhecida como atividade de informação dividida, e pode ser aplicada em diversos exercícios de aprendizagem e avaliação no ensino de idiomas e de outras áreas. Aos sujeitos, foi pedido que lessem as informações de "pista" ou "perguntas" e encontrassem as "respostas" ou as "figuras" apropriadas.

No nosso caso, o ensino, a aprendizagem e a avaliação em LI objetivam que os sujeitos sejam capazes de usar estruturas gramaticais e vocabulário para a comunicação. Esse jogo de correspondência eletrônica também desenvolve a habilidade de leitura e a autonomia, pois, assumimos que será um instrumento de ajuda na fluência da fala, da escrita e da habilidade auditiva em LI. Interessante notar que essa atividade se concentra principalmente em permitir que os sujeitos também usem sua capacidade psicomotora. A partir dessas explicações, fica claro que o jogo de correspondência eletrônica foi um instrumento eficiente na Avaliação Gamificada, visto que se mostraram eficazes para melhorar as habilidades linguísticas dos sujeitos.

Para ajudar os alunos na compreensão, na introjeção e no uso de vocabulário é mister ensinar vocabulário em contexto. Foi o que fizemos em relação às palavras usadas na missão no *Study Stack*, relacionando-as ao vídeo *Look Up*. Assim sendo, inserimos as palavras no contexto de uma história, um poema falado dentro de um contexto em que nossos alunos estavam familiarizados.

No ensino de LI ou na aquisição de uma segunda língua, a nossa experiência e a literatura mostram que é essencial repetir ou praticar um novo conjunto de palavras imediatamente após ser exposto a elas. E então, a repetição deve seguir em intervalos progressivamente mais longos. Portanto, para garantir que os alunos lembrem do vocabulário ensinado, é preciso que, além de ser contextualizado, ele seja reutilizado em outras situações.

Na Avaliação Gamificada, foi essencial apresentar os desafios de conhecimento de vocabulário, através de duas possibilidades de jogo, como mostram as figuras 34-38. Além de dar ao aluno jogador duas opções de jogar, há, no próprio aplicativo, estímulos do tipo "tente novamente", "muito bem", "você acertou", nos mesmo moldes de um jogo engajador e que dão ao aluno a sensação de progresso quando completa os desafios com sucesso. Ademais, a nossa experiência com

alunos ao usar o *Study Stack*, mostra-nos que eles normalmente usam mais de uma possibilidade, às vezes até mais do que o professor sugere, uma vez que o aplicativo, de fato, funciona como um jogo. E quanto mais usa, mais vocabulário, ou qualquer outro conteúdo, é fixado.

Essa missão da Avaliação Gamificada através do *Study Stack*, assim como as outras, inclui multiletramentos por parte do aluno jogador, que foi desafiado a cumprir uma missão em um aplicativo multissemiótico, no qual cartões de memória do tipo *flash*, combinação (*matching*) - como um jogo de memória, e outras possibilidades de jogo, possibilitam a fixação de vocabulário também através de recursos visuais e de movimento. Dessa forma, percebemos o quão multimodal se apresenta este tipo de jogo, enriquecendo, assim, as possibilidades de ensino e aprendizagem em LI.

Os resultados obtidos, assim como as entrevistas com os sujeitos após a Avaliação Gamificada, mostraram-nos que a ideia usar cartões de memória *flash* e outros recursos do *Study Stack* para o aprendizado e futuro uso do vocabulário LI é válida e efetiva. O uso continuado e a variedade de possibilidades de estudar um mesmo conteúdo ajudam a aprender, reter e usar novas palavras. Por serem interativas as palavras dialogam com os sujeitos no ambiente gamificado.

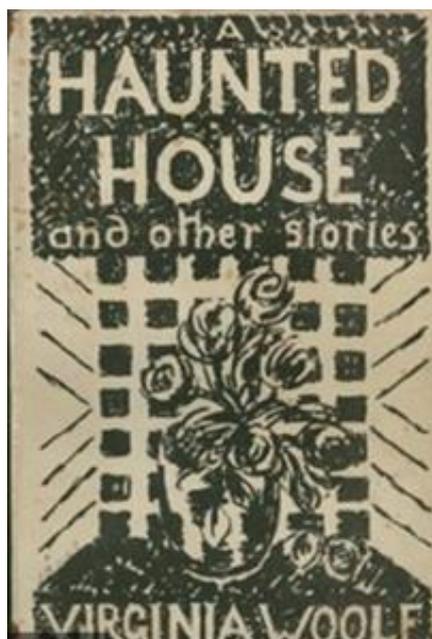
No que diz respeito à tecnologia digital, os sujeitos reportaram que toda a Avaliação Gamificada foi motivadora e engajadora, não apenas pelos seus desafios, mas também por que as atuais tecnologias da educação, ainda têm pouca atenção nas IES. Sem o estímulo digital, assumimos que muitos desses jovens parecem não ter foco nas aulas e avaliações tradicionais.

Concluimos, portanto, que as multissemiotes e variadas possibilidades de uso de um mesmo tópico de forma variada no aplicativo *Study Stack*, proveram-nos com resultados positivos e deram aos sujeitos da pesquisa, não apenas o senso de progresso esperado, mas também o sentimento de missão cumprida via desafios.

6.2.3.3 TERCEIRA MISSÃO DA AVALIAÇÃO GAMIFICADA - UM CONTO

Recurso Utilizado: Conto *A Haunted House* de Virgínia Wolf

Breve Descrição Sobre o Conto *A Haunted House* (A casa mal assombrada)



A *Haunted House* foi publicado pela primeira vez em 1921 como parte da coleção de contos de Virginia Woolf, segunda ou terça-feira. A coleção, que continha oito contos, tinha como objetivo enfatizar as filosofias de Woolf em torno da literatura modernista.

O conto oferece uma breve visão da vida cotidiana em uma casa ocupada por dois casais: um vivo e um morto. Contada da perspectiva do casal vivo, a história apresenta a busca do casal fantasmagórico por algo que eles deixaram em casa. Eles viajam de sala em sala, "levantando" e "abrindo" as coisas o mais silenciosamente possível, para não acordar os habitantes atuais da casa. O narrador não pode ver o casal fantasmagórico, mas a busca deles a intriga, e ela se pergunta o que eles estão procurando. Às vezes, o narrador para o que quer que esteja fazendo e procura o casal fantasma enquanto eles se movem pela casa. No entanto, sua pesquisa sempre aparece vazia e ela fica se perguntando o que estava fazendo em primeiro lugar.

O narrador imagina a morte como o "copo" que separa os vivos dos mortos e explica que a esposa fantasma morreu antes do marido, "centenas de anos atrás". Em seu luto, o marido fantasmagórico partiu para viajar pelo mundo, apenas para finalmente retornar à casa onde o casal fantasma agora "busca sua alegria". Nos dias atuais, o casal fantasmagórico relembra suas felizes lembranças em casa, lembrando como cada cômodo ficava durante as diferentes estações do ano. Quando chegam ao quarto, observam com carinho o casal vivo e observam o "amor nos lábios [do casal vivo]" enquanto dormem.

Quando os fantasmas "procuram os que dormem e buscam sua alegria oculta", eles se lembram de sua própria reunião na casa depois que o marido fantasmagórico voltou de suas viagens e se juntou à esposa na morte. Quando a narradora acorda, ela percebe que o tesouro que o casal fantasmagórico está procurando não é um objeto tangível, mas a "luz no coração".

Transcrição do conto *A haunted House*.

Whatever hour you woke there was a door shutting. From room to room they went, hand in hand, lifting here, opening there, making sure—a ghostly couple.

"Here we left it," she said. And he added, "Oh, but here too!" "It's upstairs," she murmured. "And in the garden," he whispered "Quietly," they said, "or we shall wake them."

But it wasn't that you woke us. Oh, no. "They're looking for it; they're drawing the curtain," one might say, and so read on a page or two. "Now they've found it," one would be certain, stopping the pencil on the margin. And then, tired of reading, one might rise and see for oneself, the house all empty, the doors standing open, only the wood pigeons bubbling with content and the hum of the threshing machine sounding from the farm. "What did I come in here for? What did I want to find?" My hands were empty. "Perhaps it's upstairs then?" The apples were in the loft. And so down again, the garden still as ever, only the book had slipped into the grass.

But they had found it in the drawing room. Not that one could ever see them. The window panes reflected apples, reflected roses; all the leaves were green in the glass. If they moved in the drawing room, the apple only turned its yellow side. Yet, the moment after, if the door was opened, spread about the floor, hung upon the walls, pendant from the ceiling—what? My hands were empty. The shadow of a thrush crossed the carpet; from the deepest wells of silence the wood pigeon drew its bubble of sound. "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat softly. "The treasure buried; the room..." the pulse stopped short. Oh, was that the buried treasure?

A moment later the light had faded. Out in the garden then? But the trees spun darkness for a wandering beam of sun. So fine, so rare, coolly sunk beneath the surface the beam I sought always burnt behind the glass. Death was the glass; death was between us; coming to the woman first, hundreds of years ago, leaving the house, sealing all the windows; the rooms were darkened. He left it, left her, went North, went East, saw the stars turned in the Southern sky; sought the house, found it dropped beneath the Downs. "Safe, safe, safe," the pulse of the house beat gladly. "The Treasure yours."

The wind roars up the avenue. Trees stoop and bend this way and that. Moonbeams splash and spill wildly in the rain. But the beam of the lamp falls straight from the window. The candle burns stiff and still. Wandering through the house, opening the windows, whispering not to wake us, the ghostly couple seek their joy.

"Here we slept," she says. And he adds, "Kisses without number." "Waking in the morning—" "Silver between the trees —" "Upstairs—" "In the garden—" "When summer came—" "In winter snowtime—" The doors go shutting far in the distance, gently knocking like the pulse of a heart.

Nearer they come; cease at the doorway. The wind falls, the rain slides silver down the glass. Our eyes darken; we hear no steps beside us; we see no lady spread her ghostly cloak. His hands shield the lantern. "Look," he breathes. "Sound asleep. Love upon their lips."

Stooping, holding their silver lamp above us, long they look and deeply. Long they pause. The wind drives straightly; the flame stoops slightly. Wild beams of moonlight cross both floor and wall, and, meeting, stain the faces bent; the faces pondering; the faces that search the sleepers and seek their hidden joy.

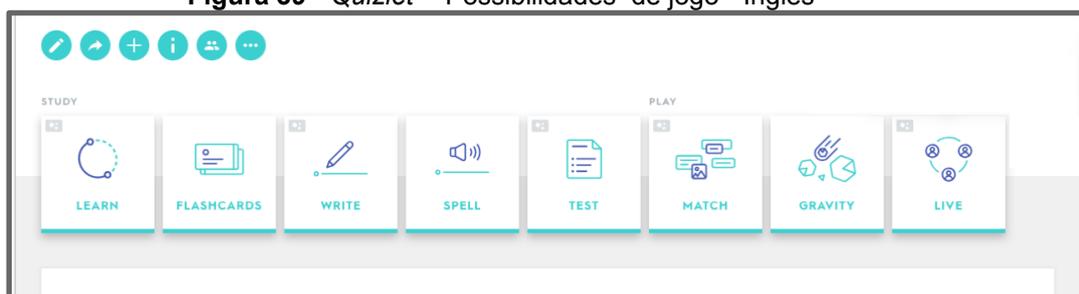
"Safe, safe, safe," the heart of the house beats proudly. "Long years—" he sighs. "Again you found me." "Here," she murmurs, "sleeping; in the garden reading; laughing, rolling apples in the loft. Here we left our treasure—" Stooping, their light lifts the lids upon my eyes. "Safe! safe! safe!" the pulse of the house beats wildly. Waking, I cry "Oh, is this your buried treasure? The light in the heart."

Atividade gamificada solicitada: Foi pedido aos alunos que, após lerem o conto A Haunted House, acessem o aplicativo *Quizlet*, no link <<https://quizlet.com/395720730/short-story-the-haunted-house-flash-cards/>> onde eles trabalhariam vários aspectos do conto de Virginia Wolf.

O *Quizlet* é um aplicativo desenvolvido para auxiliar os alunos a estudar informações por meio de ferramentas e jogos interativos. Foi criado por Andrew Sutherland, de 15 anos, em 2005, para ajudá-lo a estudar 111 termos em francês para um teste em animais. O programa acabaria se tornando uma das ferramentas de educação gratuita de mais rápido crescimento, com 30 milhões usuários mensais de 130 países.

Creemos que o sucesso do *Quizlet* deve-se ao fato de que o aplicativo adota uma idéia simples - cartões de papel fotográfico - mas dá um toque moderno. Usuários *online* criam vários conjuntos de termos e definições, referentes a qualquer assunto, ou usam conjuntos de criados por outras pessoas, incluindo colegas de classe e professores. No *Quizlet* existe uma variedade de maneiras de estudar as informações tais como cartões virtuais ou a possibilidade de digitar respostas para solicitações escritas ou de áudio. Existem também dois jogos: partida (arraste a resposta correta) e gravidade (digite a resposta correta quando os asteróides caírem), como pode ser visto nas figura 39 e 40 nas versões em inglês e em português.

Figura 39 - Quizlet - Possibilidades de jogo - Inglês



Fonte: Quizlet

Figura 40 - Quizlet - Possibilidades de jogo - Português



Fonte: Quizlet

Como usuária do *Quizlet* há alguns anos, acreditamos que os ganhos que ferramentas digitais de aprendizado como esta trazem os desafios elaborados pelos professores de forma muito mais dinâmica do que se pode fazer com o papel. No nosso caso, as questões da Avaliação Gamificada O questionário, por exemplo, ajuda o jogador a lidar com o material com que está tendo mais dificuldade e se concentrar apenas nisso. O *Quizlet* também pode verificar o que você sabe e orientá-lo a parar de estudar apenas quando achar que está pronto. "Ao usar o *Quizlet*, os alunos fazem *login* e seguem as instruções do aplicativo para realizar as tarefas solicitadas pelo professor ou para revisar conteúdos".

No caso da nossa Avaliação Gamificada, a partir do conto *A haunted House*, criamos vários desafios para que os nossos alunos pudessem trabalhar vários conteúdos da ementa da disciplina de LI, contextualizados a partir do conto.

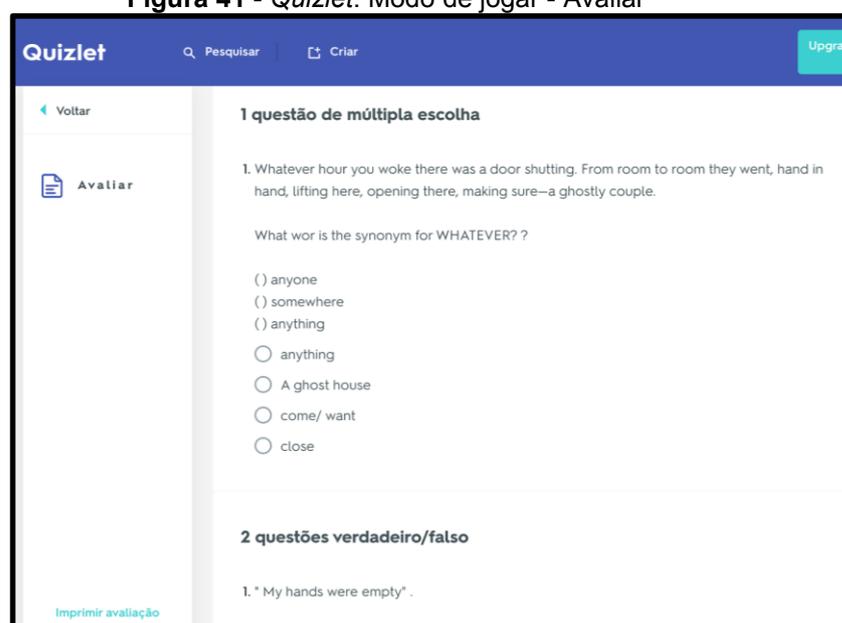
Diferentemente dos cartões *flash* tradicionais, o *Quizlet* é uma ferramenta multissemiótica que possibilita o estudo e a avaliação, através de muito conteúdo visual ou auditivo. É possível criar diagramas detalhados ou adicionar fotos de suporte aos conjuntos de dados, usando suas próprias imagens ou com imagens licenciadas do *Flickr* do *Quizlet*. Professores de idiomas estrangeiros (com a assinatura *Plus / Teacher*) podem anexar gravações de áudio ao vivo a cartões *flash*.

O *Quizlet Live* é uma função colaborativa que promove a interação entre os

alunos, exigindo que eles trabalhem em equipes para selecionar a resposta certa. Assim, promove a partilha de conhecimento coletivo para deduzir as respostas. O professor também pode estimular a pesquisa enquanto os alunos jogam e funciona como uma eficiente ferramenta de avaliação formativa continuada.

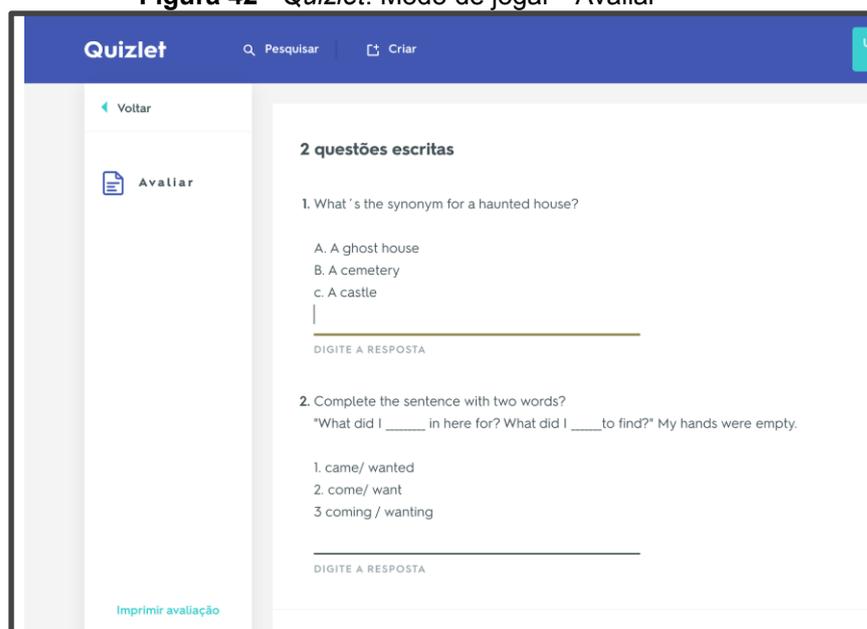
Em uma das funções do *Quizlet*, avaliação, existe a possibilidade de se trabalhar com questões de múltipla escolha, questões escritas e verdadeiro ou falso, como se pode ver nas figura 41 - 43:

Figura 41 - Quizlet: Modo de jogar - Avaliar



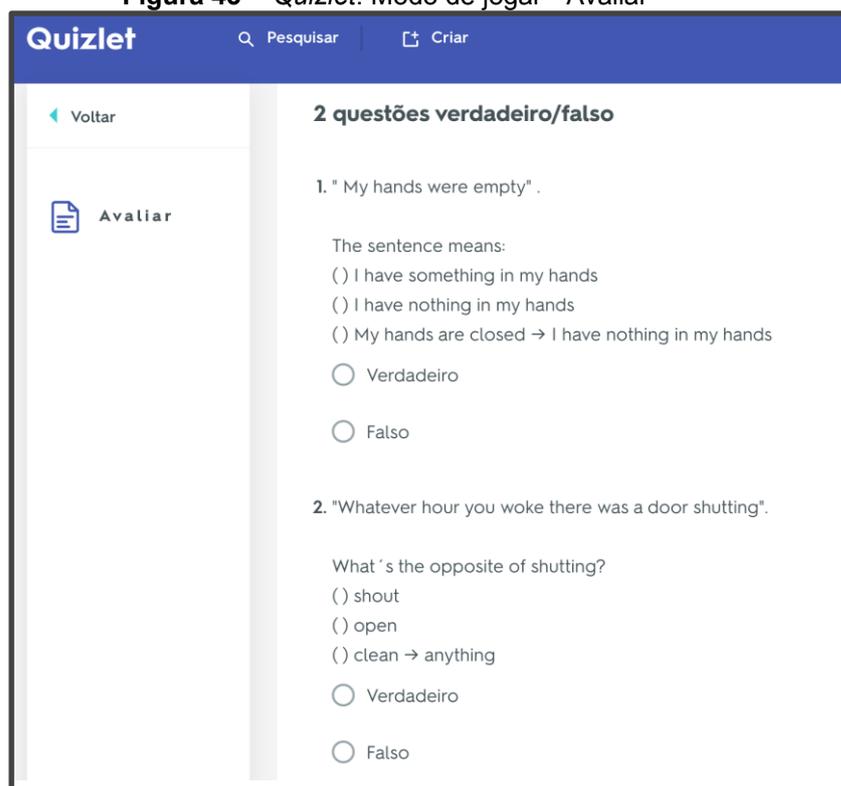
Fonte: A pesquisadora

Figura 42 - Quizlet: Modo de jogar - Avaliar



Fonte: A pesquisadora

Figura 43 - Quizlet: Modo de jogar - Avaliar

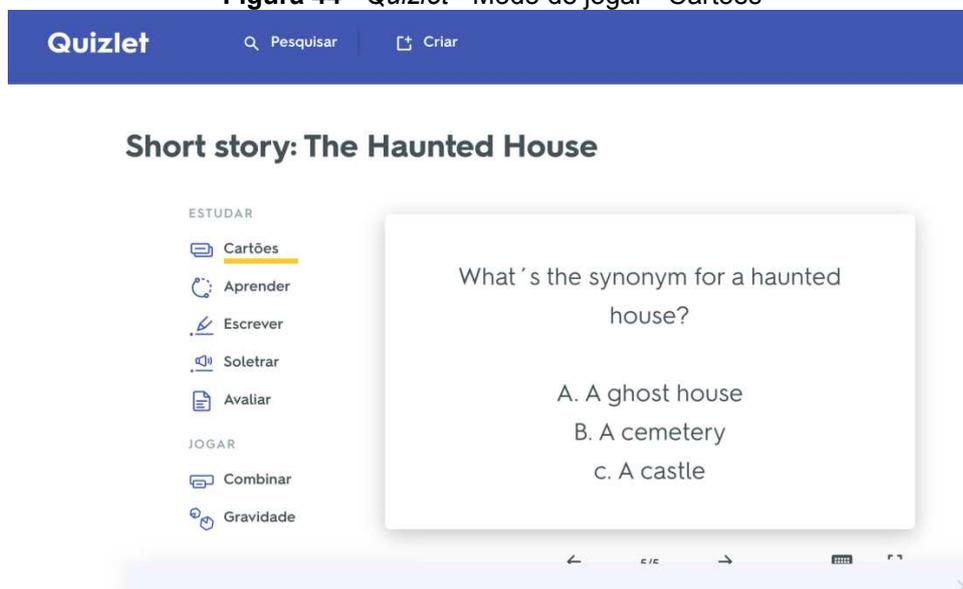


Fonte: A pesquisadora

Na avaliação Gamificada que construímos, deixamos os nossos alunos jogadores livres para experimentarem as várias possibilidades do *Quizlet*. Para trabalhar o conteúdo da disciplina de LI no conto *A haunted house*, preparamos cartões como os da figura 44, a partir dos quais eles puderam acessar todas as outras formas de jogar. Sendo uma ferramenta multimodal, o *Quizlet*, além das imagens que

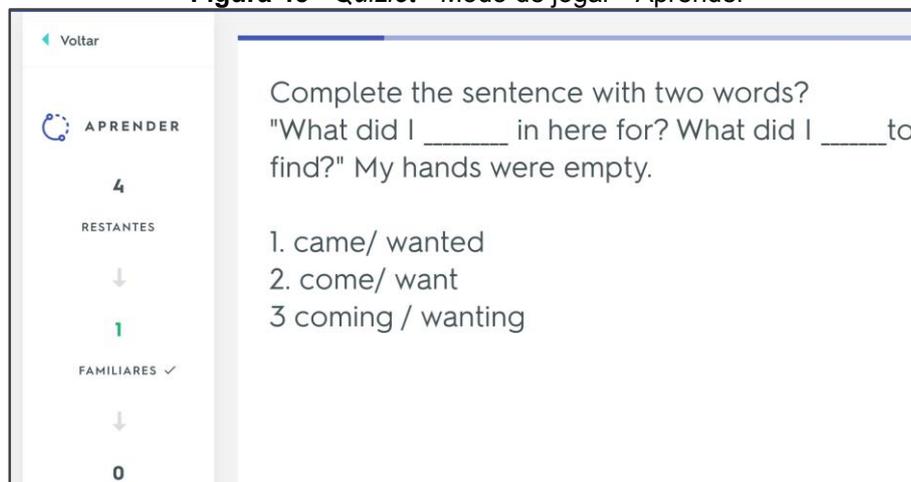
se movem, traz em si um eficiente recurso de voz que instrui e estimula o jogador a seguir adiante.

Figura 44 - Quizlet - Modo de jogar - Cartões



Fonte: A pesquisadora

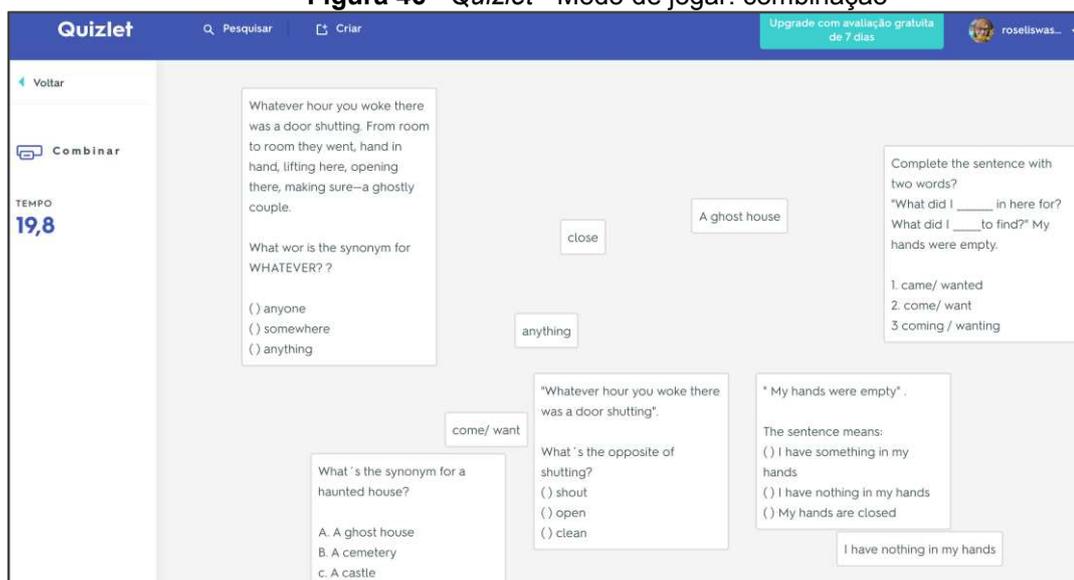
Figura 45 - Quizlet - Modo de jogar - Aprender



Fonte: A pesquisadora

Outras possibilidades usadas pelos alunos jogadores podem ser visto em dois exemplos nas figuras 46 e 47:

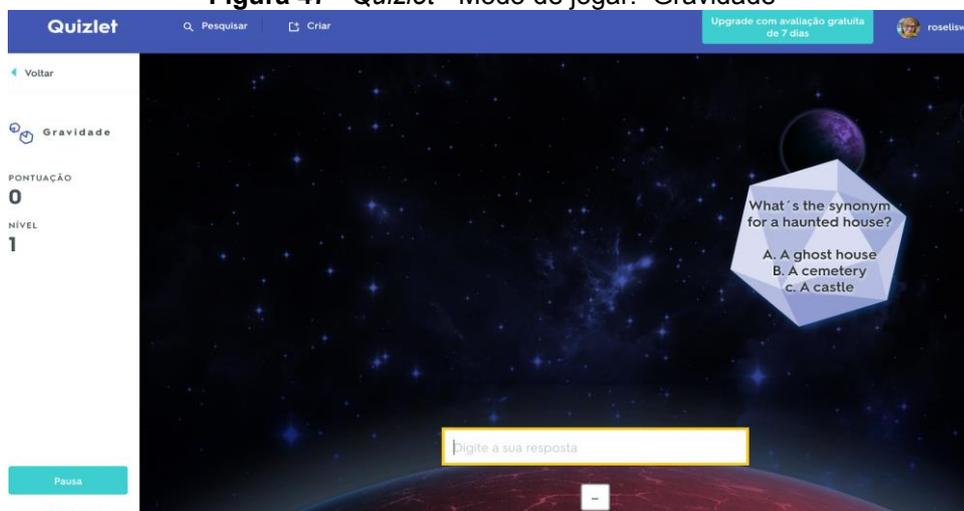
Figura 46 - Quizlet - Modo de jogar: combinação



Fonte: A pesquisadora

No modo de jogar combinação, ao jogador é pedido que combine os "post it" com as respostas contidas em caixas de texto horizontais.

Figura 47 - Quizlet - Modo de jogar: Gravidade



Fonte: A pesquisadora

No modo de jogar "gravidade", os jogadores precisam não deixar que os asteroides destruam a Terra. É esperado que eles, dentro de um tempo cronometrado pelo aplicativo, escrevam no espaço em branco a resposta à questão que vem escrita no asteroide. O desafio, multissemiótico que envolve tempo, imagem, som e premiação, traz também, advertências sobre proteger os planetas dos asteroides, principalmente dos asteroides vermelhos, como mostram as figuras 48 e 49.

Figura 48 - Quizlet - Modo de jogar: Gravidade



Fonte: A pesquisadora

Figura 49 - Quizlet - Modo de jogar: Gravidade



Fonte: A pesquisadora

Na missão com o *Quizlet*, trabalhamos conteúdos de compreensão textual, gramática, e vocabulário, tudo contextualizado através do conto *A haunted house*. Foi nesse sentido, de ter a liberdade de escolha para jogar dentro dos aplicativos, que os alunos reportaram que nem sentiam que estavam sendo avaliados, mas que sentiam que progrediram e se sentiram desafiados a dar o melhor de si.

A missão da Avaliação gamificada construída no *Quizlet* nos mostrou que:

i. O aplicativo de flashcards *online* provê os alunos com o conhecimento de palavra em termos de forma e significado; ii. os participantes mantiveram atitudes positivas em relação à aprendizagem e aprimoramento de suas habilidades de vocabulário e de outras questões de LI relacionadas ao conto *A haunted house* não apenas por meio de cartões online, mas também através de atividades relacionadas em forma de jogos engajadores e desafiadores, todos compostos de componentes multimodais que atraem a atenção do jogador e a ele dá o esperado senso de progresso. iii. São

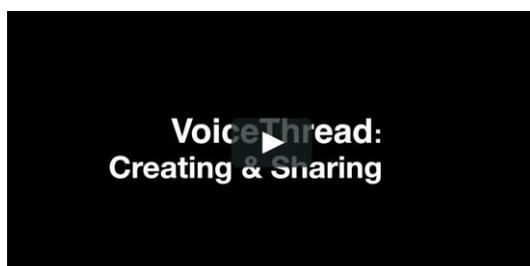
fornechas sugestões para tornar os flashcards *online* em eficazes ferramentas de aprendizado de vocabulário através do fornecimento de diretrizes fáceis sobre o uso dos *flashcards online*, do fornecimento de *flashcards* com significados de palavras e informações relacionadas e uma variedade de exercícios fáceis projetados para desenvolver o conhecimento das palavras.

O resultado da missão, assim como os depoimentos dos sujeitos, mostraram que há um progresso significativo na conquista dos alunos de LI ao usar o *Quizlet*. Os resultados mostram, portanto, que a percepção dos alunos sobre o uso do *Quizlet* foi positiva.

6.2.3.4 QUARTA MISSÃO DA AVALIAÇÃO GAMIFICADA - MY LIFE IFS

Recurso Utilizado: *VoiceThread*

Breve Descrição Sobre o *VoiceThread* :



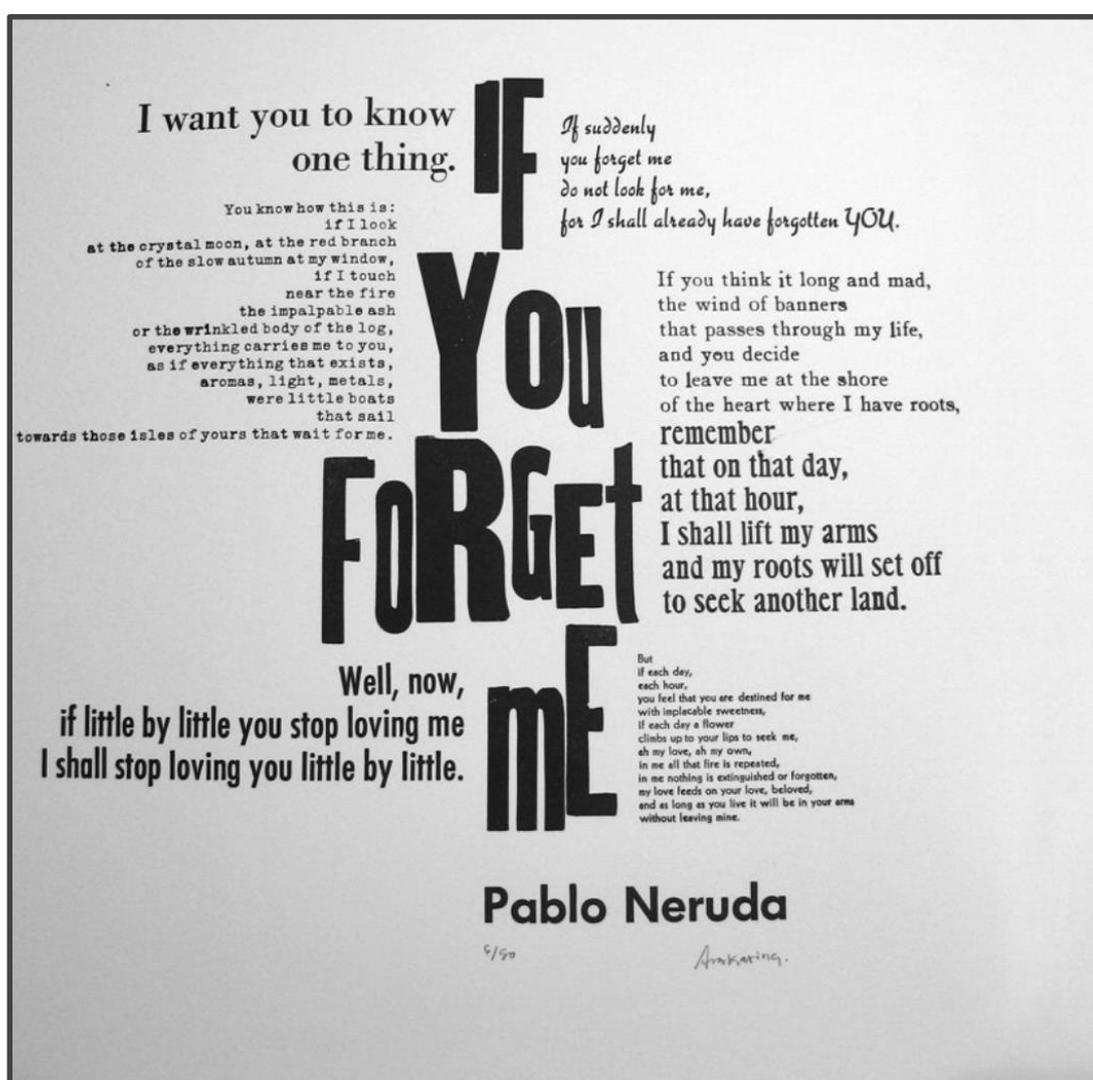
O *VoiceThread* é uma ferramenta digital interativa de colaboração, de aprendizado e de compartilhamento que permite aprimorar o envolvimento dos alunos e a presença *online*. Com o *VoiceThread*, professores e alunos podem criar, compartilhar e comentar imagens, apresentações do *Microsoft PowerPoint*, vídeos, arquivos de áudio, documentos e PDFs, usando o *upload* de microfone, *webcam*, textos e arquivos de áudio.

O *VoiceThread* é gratuito e oferece flexibilidade em termos de quando e como os usuários podem responder aos comentários. É fácil e rápido dar explicações, instruções e fazer comentários usando vídeo e voz, ou apenas um deles. Os usuários têm a possibilidade de refazer as respostas em vídeo ou áudio, se não gostarem do primeiro resultado. Os usuários podem ler e revisar seus comentários, tantas vezes quanto acharem necessário, têm mais tempo para organizar seus pensamentos e compartilhar diferentes pontos de vista com a flexibilidade de digitar e deixar registrados os seus comentários.

Atividade Gamificada Solicitada: Nessa atividade, pedimos aos alunos que ouvissem as instruções gravadas pela professora sobre o *uso de If clauses*, nas quais

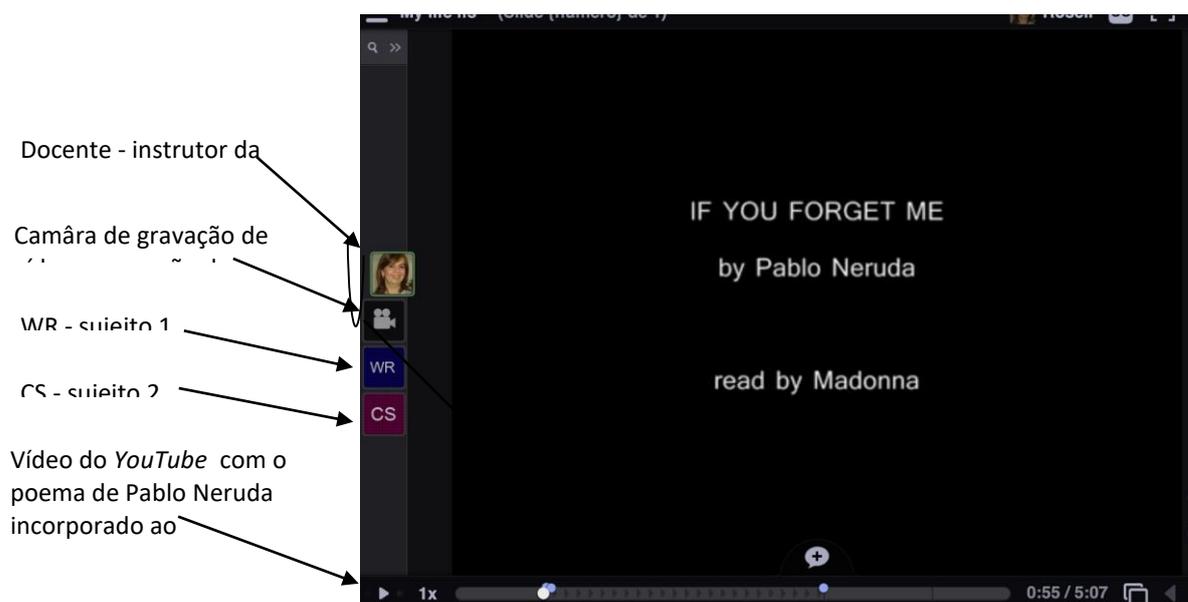
ela propõe que os alunos falem sobre possibilidades em suas vidas, usando “if” (se), dando exemplos contextualizados e como fez a professora que lhes perguntou: “*What are the ifs in your lives?*” A instrução seguinte foi ouvir o poema *If you forget me*, de Pablo Neruda, recitado por Madonna. Após ouvir o poema recitado em vídeo do *YouTube*, os alunos gravaram suas vozes e comentaram o poema usando *if clauses*. Também foi solicitado que eles nos dissessem se eles escreveriam um poema dessa natureza, se reescreveriam esse poema ou se o modificariam.

Figura 50 - Poema de Pablo Neruda - *If you forget me*



Fonte: Lindsay (2014)

Figura 51 - VoiceThread - Primeira tela

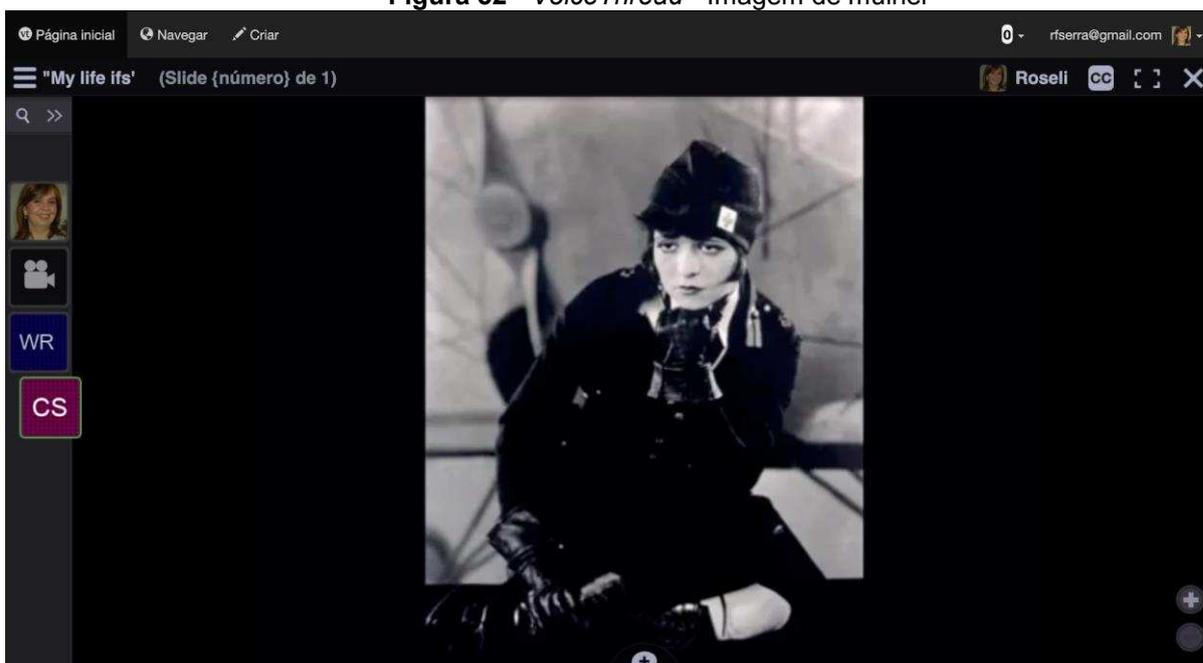


Fonte: A pesquisadora

Na primeira tela, a tela de abertura do *VoiceThread*, aplicativo multissemiótico, observam-se as presenças da docente (narradora principal), de uma câmara sinalizando a possibilidade de vídeo, que, quando ligada, aciona o microfone para gravação de voz; as presenças dos sujeitos e o vídeo do *YouTube* incorporado ao *VoiceThread* aplicativo. Sendo essa a última das missões da avaliação gamificada, intencionamos desafiar os alunos a trabalhar recursos até então não trabalhados: usar a voz, e comentar vídeo do *Youtube*, contendo um poema de Pablo Neruda, recitado por Madonna, usando as *if clauses*, ou seja, parte do conteúdo gramatical da disciplina de LI da IES, onde foi realizada a pesquisa.

É interessante observar que *If you forget me* é um poema de amor e, enquanto é recitado, no vídeo aparece uma fotografia antiga de um mulher, que pode ser vista na figura 55, trazendo-nos um toque de feminilidade ao poema escrito por um homem, Pablo Neruda. O fato de termos dois sujeitos participantes da pesquisa com histórias de vida semelhantes, mas de gêneros diferentes, enriqueceu bastante os resultados da nossa pesquisa. Isso fica claro, também, quando observamos atentamente o ponto de vista de cada um dos sujeitos nas suas falas a respeito do tema do poema.

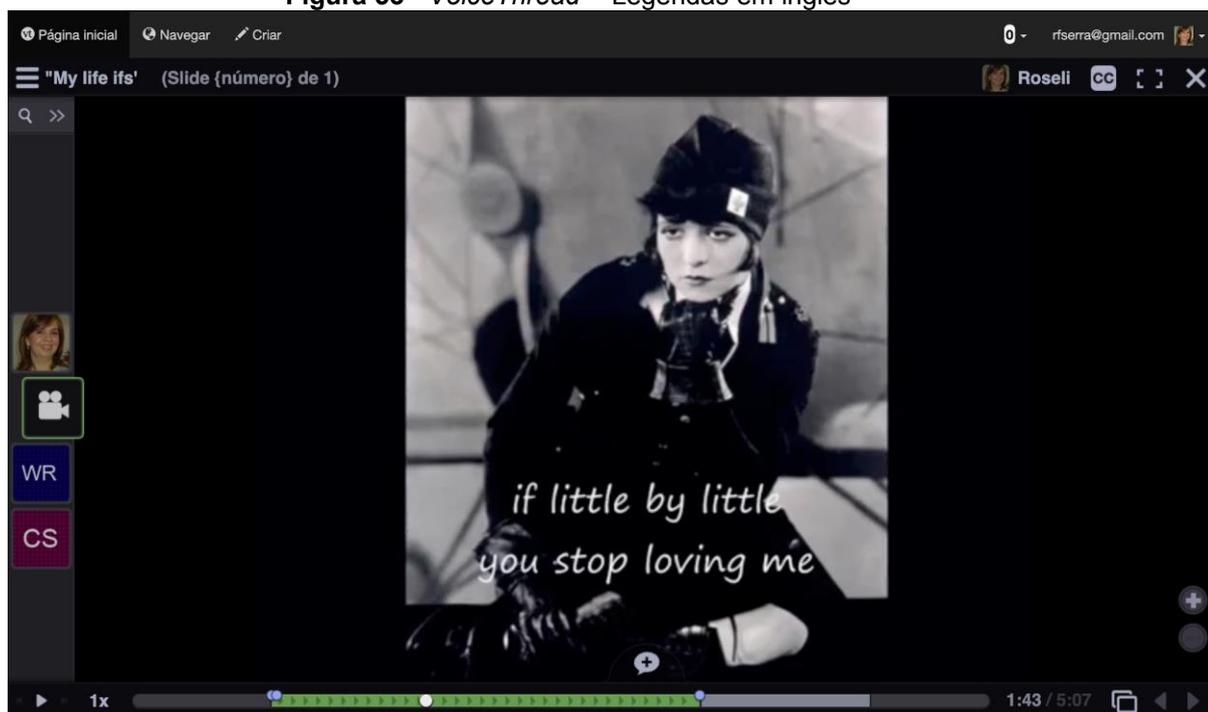
Figura 52 - VoiceThread - Imagem de mulher



Fonte: A pesquisadora

Um outro recurso interessante e que pode ter ajudado os sujeitos na compreensão auditiva do poema são as legendas em inglês, incorporadas no próprio vídeo do *YouTube*. No ensino de LI, combinar a compreensão auditiva em condições de leitura de legendas também em LI, enquanto se ouve o *listening* de uma atividade é uma estratégia comumente usada em certas atividades, a fim de apoiar o desenvolvimento da leitura e da compreensão auditiva.

Figura 53 - VoiceThread - Legendas em inglês



Fonte: A pesquisadora

O uso do *VoiceThread* como recurso multimodal nos deu a possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar, uma vez que trabalhamos um tópico gramatical de LI, no contexto de um poema de Pablo Neruda, o que traz aos alunos conhecimentos na área de literatura, e ainda tivemos o poema recitado pela cantora Madonna, cujo público é bem heterogêneo, graças à variedade do seu trabalho, hoje, no mundo da música, conhecido como atemporal, no sentido de que não caiu no esquecimento, e agrada pessoas de várias gerações.

Figura 54 - VoiceThread - Poema de Pablo Neruda lido por Madonna



Fonte: A pesquisadora

Uma das razões pelas quais escolhemos o *VoiceThread* foi o fato de ele permitir motivar, durante a Avaliação Gamificada, a participação ativa no processo avaliativo. As habilidades de ouvir e falar em uma segunda língua são, de acordo com os alunos, as duas experiências mais desafiadoras que eles enfrentam na aprendizagem e na aquisição de um segundo idioma. Uma prova oral e de habilidade de compreensão auditiva, no modo presencial, pode ser sentida como ameaçadora e desconfortável pelos alunos. Na presença social *online*, a nossa experiência nos mostra que algo assim é menos provável de acontecer. Afinal, os sujeitos, no seu inconsciente, acham que estão interagindo com máquinas, quando, na verdade, estão interagindo entre si, e, diríamos, muitas vezes com mais presença social, dialógica e interativa.

O *VoiceThread* foi projetado especificamente para promover o desenvolvimento colaborativo de conhecimento, proporcionando aos alunos a oportunidade de compartilhar sua voz, quantas vezes quiser e literalmente, expressar suas opiniões, independentemente de suas habilidades. Este é um perfeito exemplo epistemológico de como mudar as práticas instrucionais da sala de aula, mais tradicional, graças às possibilidades oferecidas, efetivamente, através do uso de tecnologias digitais disponíveis.

Para nós, a ideia de usar o *VoiceThread*, como última missão da Avaliação Gamificada, significou fazer com que os alunos participassem mais ativa e colaborativamente. A atividade ocorreu de forma assíncrona, dando a cada sujeito envolvido na avaliação a oportunidade de gravar a sua voz e ouvir a voz do outro. Os

resultados das suas respostas foram bastante satisfatórios, e, diríamos, surpreendentes, visto que os dois sujeitos mostraram-se bastante envolvidos com o conteúdo do poema e o comentaram usando a linguagem alvo esperada, ou seja, as *if clauses*.

No ensino de idiomas, o diálogo é definido como um modelo de conversa, usado para praticar a fala e fornecer exemplos de uso da linguagem. Diálogos, geralmente, são escritos especialmente para praticar itens de idioma, contêm gramática e vocabulário simplificados e, portanto, pode ser bem diferente da conversa na vida real. A oportunidade de falar e ouvir, mesmo que assincronicamente, nos remonta ao dialogismo e à interação defendidas por Bakhtin, quando o mesmo era professor de língua.

Nesse ponto, vem-nos à memória a teoria bakhtiniana, que propõe significados distintos para o dialogismo, na qual qualquer enunciado que as pessoas usam na comunicação entre si, seja ele falado ou escrito, é internamente dialógico. Podemos dizer, portanto, que o diálogo pretendido por Bakhtin é formalmente um tipo de discurso e um modelo de consciência focada na comunicação e baseada no aprendizado de idiomas.

Lembrando das multissemioses, que envolvem tanto o *Gamification* quanto a Avaliação Gamificada, retomamos a importância dos elementos multimídia, como imagens, áudio e vídeo que disponíveis para uso no *VoiceThread* estimulam o envolvimento dos alunos e promovem a exploração significativa de conteúdo. Sustentamos que o uso de imagens visuais para o ensino-aprendizagem no século XXI é uma estratégia pedagógica necessária, visto que vivemos em uma sociedade mais imagética do que jamais poderíamos imaginar.

Assim sendo, usar aplicativos como o *VoiceThread* como ferramenta de ensino-aprendizagem, e, no nosso caso, como ferramenta avaliativa, ajuda a despertar o interesse e orientação dos alunos. Essa abordagem multimídia nos parece ser particularmente útil para estudantes que muitas vezes têm problemas para se envolver em tarefas acadêmicas com menor número de estímulos visuais ou com participação menos ativa da parte dos estudantes.

Finalmente, e com base nos conceitos apresentados nos nossos capítulos teóricos, concluímos que o uso do *VoiceThread* abraça os conceitos de Multimodalidade, engloba a Arquitetônica e o dialogismo bakhtinianos, assim como toda a filosofia que perpassa o ato de jogar e os jogos de linguagem contidos nas

interações. Nessas interações oferecidas por essa atividade via *Voice Thread*, pudemos observar quão eficiente foi a comunicação entre professor, aluno e atividade.

Usar o *VoiceThread na Avaliação Gamificada* nos fez perceber o quanto o dialogismo está, claramente, presente nessa missão. O que nos leva a crer que facilitou o processo de aprendizagem e a sensação de progresso dos envolvidos e pode ser integrado ao contexto do ensino, da aprendizagem, e da avaliação para a aprendizagem nos ambientes digitais da atual era.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Aja para que você trate a humanidade, seja na sua própria pessoa ou na de outra pessoa, sempre como um fim e nunca apenas como um meio".

Immanuel Kant

A nossa pesquisa investigou os efeitos do *Gamification* na Avaliação para o ensino e para a aprendizagem da LI no Ensino Superior. A partir de um percurso histórico e filosófico a respeito da arquitetura bakhtiniana, da avaliação e do *game*, chegamos à arquitetura e à construção da Avaliação Gamificada em LI para o ES.

A Arquitetônica bakhtiniana foi a teoria basilar para a construção de uma Arquitetônica da Avaliação Gamificada. A teoria da Arquitetônica em Bakhtin teve suas bases em Aristóteles, nas obras *Ética a Nicômaco* e *Metafísica* e, em Kant, na *Crítica da Razão Pura*. O conceito de Arquitetônica perpassa a obra de Bakhtin, incluindo *O Problema do Conteúdo do Material e da Forma na Criação Literária* (1924/1975), da qual tiramos nossas categorias de análise: 1. Conteúdo - os assuntos da ementa da disciplina de LI proposta pela instituição; 2. O Material - os textos e poemas em LI que foram inseridos e contextualizados nos assuntos da citada ementa; 3. A Forma - o modo como esses assuntos foram gamificados através dos diferentes aplicativos e plataformas digitais.

Para que chegássemos à construção de uma Avaliação Gamificada, foi fundamental que profundássemos nossas leituras e investigações sobre avaliação. Fizemos um percurso histórico e filosófico das diferentes formas de avaliar até chegarmos à avaliação inovadora, inclusiva, digital, participativa e que envolve competências e ferramentas necessárias, da parte dos docentes e dos alunos, fruto das mudanças e demandas trazidas pelo século XXI. Em nossa pesquisa, abraçamos o conceito de avaliação para a aprendizagem, que deve acontecer de forma contínua, não ameaçadora, formativa, desafiadora, instigante e que dê ao aluno o senso de progresso desejado, preparando-o para enfrentar os desafios da era atual.

O nosso problema de pesquisa foi investigar quais os efeitos para o ensino e para a aprendizagem de Língua Inglesa de avaliações gamificadas em TDM. Escolhemos, como objeto de estudo, o *Gamification*, enquanto ferramenta avaliativa

no ensino e na aprendizagem de LI e optamos pela construção de uma Avaliação Gamificada digital e interativa, via *Gamification*. Para tanto, foi necessário uma investigação cuidadosa e aprofundada de conceitos históricos e filosóficos do *Game* e do *Gamification*, atestando que são dois conceitos diferentes, mas que estão intrinsecamente ligados, visto que o conceito de *Gamification* tem sua origem na mecânica do jogo e é usado em um ambiente não jogo, com variadas finalidades, incluindo o ensino, a aprendizagem e a avaliação de idiomas, no nosso caso, LI no ES.

O estudo aprofundado das TDICs, dos multiletramentos e das multissemeioses também foram de fundamental importância para a construção e para a análise do nosso *corpus*. A mudança da avaliação atualmente praticada, nos ambientes de ensino, para uma avaliação inovadora, multiletrada e multimodal, não é simplesmente uma questão de identificar um conjunto de habilidades distintas, nem é uma questão de criar rubricas. A pedagogia dos multiletramentos é filosoficamente diferente da pedagogia cognitiva, abordagem que domina o entendimento de avaliação e requer uma maneira diferente de pensar sobre textos e avaliação. Cope e Kalantzis (2000) chamaram isso de “novo básico”. Segundo os autores, novos conceitos “básicos” dizem respeito a um tipo de aprendizado que facilita um envolvimento ativo com pessoas novas e desconhecidas, permitindo o acesso a uma grande variedade de gêneros textuais, sem despertar um senso de alienação e exclusão. Assim, segundo postulam os autores, “técnicas de avaliação precisam ser alteradas, em muitos casos de maneira radical, para promover novas aprendizagens e para medir com mais precisão as habilidades necessárias para o sucesso no século XXI .

Analisamos o nosso corpus à luz da arquitetura bakhtiniana, de obras como *O Problema do Conteúdo do Material e da Forma na Criação Literária* (1924/ 1975), além das teorias dos multiletramentos e das multimodalidades, tendo também as TDICs como suporte teórico.

Corroboram com os resultados positivos da nossa pesquisa: i. os depoimentos dos nossos sujeitos docentes; ii. os depoimentos dos nossos sujeitos participantes da Avaliação Gamificada; iii. a avaliação Gamificada e os resultados colhidos através do cumprimento das missões e dos desafios nela contidos.

Primeiramente, analisamos oito das doze perguntas da entrevista realizada com os professores, as quais consideramos de maior relevância, no que concerne ao

ensino e à aprendizagem, culminando na Avaliação Gamificada. A análise das respostas dadas pelos docentes às perguntas da entrevista *online* atestou que a maioria dos docentes participantes, ainda, exerce a docência de modo tradicional e que, apesar da pouca ou nenhuma familiaridade com avaliações mais inovadoras, incluindo a Avaliação Gamificada, eles reconhecem a importância de novos modelos avaliativos mais inovadores e condizentes com as demandas tecnológicas do século XXI.

Os resultados dessa entrevista também atestaram que a maioria dos docentes não faz uso de tecnologia digital, quando do exercício da profissão por razões variadas, assim como percebemos que, da parte dos docentes, há preocupações em relação à avaliação de conteúdo, como também com os princípios e crenças institucionais. A maior parte deles já ouviu falar do *Gamification*, mas não tem uma ideia clara do que realmente seja, nem sabe como funciona. Atribuímos esse resultado, entre outras razões, à falta de formação dos docentes, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais no exercício da docência, à discrepância entre a idade e a experiência dos professores, em relação aos seus alunos no ES, no que se refere ao uso das TDICs, ao fato de a maioria das instituições ainda não ter abraçado o uso de plataformas *online* para o ensino e para a aprendizagem, por razões diversas, e à resistência às mudanças no modo de ensinar e de avaliar, tanto do ponto de vista do professor, individualmente, e também enquanto parte de uma instituição de ensino.

As análises das entrevistas com os sujeitos, os alunos jogadores que participaram da Avaliação Gamificada, demonstraram quão positivos são os efeitos do *Gamification* para o ensino e para a aprendizagem de LI no ES. Não somente os resultados da Avaliação Gamificada atestaram o alcance dos nossos objetivos, mas também a entrevista, pós - avaliação, cujas respostas foram bastante positivas e carregadas de depoimentos dos sujeitos participantes, claramente motivados pelos desafios sugeridos, cumprimento de missões e engajamento proposto pela Avaliação Gamificada.

Os elementos que corroboram os efeitos positivos do *Gamification* para o ensino e para a aprendizagem de LI podem ser percebidos na própria Avaliação Gamificada, cujo conteúdo da ementa do curso de Letras da IES, foi contemplado na Avaliação Gamificada, de modo contextualizado, e transformado em missões, com desafios a serem ultrapassados pelos alunos. Os resultados revelaram que os alunos obtiveram ganhos significativos por meio da Avaliação Gamificada na sua trilha de

aprendizagem e que as suas percepções sobre esse processo avaliativo foram bem positivas.

Cada uma das missões construídas na Avaliação Gamificada foi pensada, tendo como base os conteúdos gramaticais e de vocabulário trazidos pela ementa do curso de Letras da IES. Os conteúdos foram inseridos, em contexto, em cada uma das missões que trouxeram textos literários, poemas e vídeos, engajados com assuntos da vida cotidiana, nos quais interações variadas e questões dialógicas estiveram presentes.

Em se tratando do ensino, ficou claro pra nós que as missões, de fato, são muito ricas e que, mesmo—abordando conteúdo tradicional, é possível motivar professores e alunos, uma vez que o planejamento das atividades pode ser realizado com a utilização da multimodalidade, fazendo uso de gêneros variados, ou seja, o sucesso da Avaliação Gamificada tem uma relação direta com o planejamento e a utilização de uma quantidade diversificada e diferenciada de gêneros do discurso.

Não menos importante, foram os depoimentos dos alunos participantes da nossa pesquisa, estudantes de LI do curso de Letras, que reagiram positivamente ao processo avaliativo gamificado e consideraram esse modelo avaliativo positivo tanto para ensinar quanto para aprender.

Quando questionados sobre quais foram os efeitos positivos e negativos da Avaliação Gamificada para o ensino, respondeu o S1: "Praticidade, rapidez e autonomia. Não acho que haja nada negativo". S2 nos reportou que "Os pontos positivos são as maiores chances que há para que os alunos se envolvam. O único ponto negativo é que acho que dá trabalho pra montar uma avaliação assim".

Em se tratando dos efeitos positivos e negativos da Avaliação Gamificada para a aprendizagem, S1 comentou: "Me deixou mais aberto, não me senti pressionado e me fez exercitar meu conhecimento de uma forma muito interessante. Não vi nenhum ponto negativo. Uma limitação é se a conexão cair e aí pode atrapalhar a avaliação". Já S2, sobre a mesma questão, posicionou-se: "Tudo muito positivo: o dinamismo nas atividades, o desafio de cada atividade, a praticidade e a imersão na língua estrangeira. Não enxerguei pontos negativos".

Tendo como base os dados coletados, consideramos que tanto o nosso objetivo geral - Analisar os efeitos do *Gamification* na avaliação para o ensino e para a aprendizagem da LI no Ensino Superior, como também os nossos objetivos

específicos, a saber: descrever e explicar os efeitos da Avaliação Gamificada para o ensino e para a aprendizagem da língua inglesa, foram atingidos.

Por meio da Avaliação Gamificada, os participantes da pesquisa demonstraram, através do cumprimento das missões, que ser avaliado, nesses moldes, provocou neles sentimentos variados, que passam desde a motivação e a autonomia, até o senso de progresso alcançado.

Enquanto pesquisadora e arquiteta desta avaliação, fica em nós o sentimento de que há muito espaço para pesquisas na área. Fica em nós a sensação do artista que vê na tela a finalização de uma obra que, nada mais é, que o retorno à humanidade tão questionada por aqueles que resistem às tecnologias digitais. Vem-nos à mente a citação de Mário de Andrade em sua obra *O Baile das Quatro Artes* (1975):

Faz-se necessário urgentemente que a arte retorne às suas fontes legítimas. Faz-se imprescindível que adquiramos uma perfeita consciência, direi mais, um perfeito comportamento artístico diante da vida, uma atitude estética, disciplinada, livre, mas legítima, severa apesar de insubmissa, disciplina de todo o ser, para que alcancemos realmente a arte. Só então o indivíduo retornará ao humano. (ANDRADE, 1975, p.13).

O comportamento artístico diante da vida inclui a continuidade da nossa pesquisa para o futuro, quiçá um futuro muito próximo, quando poderemos, quem sabe, lançar mão de uma metodologia capaz de estreitar as relações e as interações humanas, enquanto abertura ao mundo e ao outro. Precisamente, neste sentido, Gadamer (2002) mostra-nos as condições através das quais surge o ato de compreensão, isto é, como ocorre a experiência do saber e do fazer, como consequência da reflexão dialógica promovida pela capacidade de interação dos seres humanos, seja presencial ou virtualmente, através de aprendizagens colaborativas e compartilhadas, nas quais o professor seja mediador e o aluno seja autônomo o suficiente para se autoavaliar.

Finalmente, entendemos que as teorias da Arquitetônica e do discurso dialógico bakhtiniano, atrelados aos estudos de linguagem e da filosofia, certamente, poderão, no futuro, prover-nos com novas ideias, fornecendo fontes teóricas, metodológicas e empíricas interdisciplinares para a compreensão das pesquisas, referentes ao *design* e às interações, no uso da tecnologia para o ensino e para a aprendizagem de LI e de outros idiomas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVIVH, S.; SCHUNN, C.; HIGASHI, R. M. Are badges useful in education? It depends upon the type of badge and expertise of the learner. **Educational Technology Research & Development**, v. 61, n. 2, p. 217–232, 2013.
- ALSAWAIER, R. The Effect of Gamification on Motivation and Engagement. **International Journal of Information and Learning Technology**, 2017. DOI 10.1108/IJILT-02-2017-0009.
- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras – um guia completo: Do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS editora, 2015.
- ALVES, M. A. O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. **Revista Ciênc. educ.**, Bauru, v.17, n. 1, 2011.
- ANDRADE, M. **O Baile das Quatro Artes**. São Paulo: Martins, 1975.
- ARISTÓTELES, M. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Atlas: 2009.
- ARISTÓTELES, M. **Metafísica**. São Paulo: EDIPRO, 2006.
- ASSESSMENT REFORM GROUP. **Avaliação para aprendizagem**. Austrália: Education Services Australia, 2002. Disponível em: <https://www.assessmentforlearning.edu.au/default.asp?id=912>. Acesso em:
- ATTALI, Y.; ARIELI-ATTALI, M. Gamification in assessment: Do points affect test performance?. **Computers & Education**, v. 83, p. 57–63, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.
- BAILEY, K. M. **Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions**. Us: Heinle & Heinle, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. São Paulo: Forense, 2008.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética (a teoria do romance)**. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1993.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online: Textos e práticas digitais**. São Paulo, Parábola 2015.

BAZARIM, M. O Ato De Avaliar Como Catalisador Da Inovação Na Formação De Professores De Língua Portuguesa (LP). **Travessias Interativas**, v. 9, n. 19, p. 230-258, 2019.

BECKER, K. A. **History of the Stanford-Binet intelligence scales: Content and psychometrics**. Stanford: Stanford-Binet Intelligence Test, 2003.

BELLONI, I. *et al.* **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIRO, G. I. Ready, Study, Share: An Inquiry Into the Didactic Approach of Gamification With a Special View to the Possible Application in Higher Education. *In: ANNUAL INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE*, 1., 2013. **Anais [...]**. Itália: European Scientific Institute Publishing, 2013.

BITTENCOURT, A.; LEVAY, P. Aplicativos Móveis para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. *In: LOPES, W. T. A.; MADEIRO, F.; CIDRIM, L. (org.)*. **Tecnologias Aplicadas à Ciência da Linguagem**. João Pessoa: Editora UFPB, 2017. p. 149-179.

BLOOM, B. S. Some theoretical issues relating to educational evaluation. *In: TYLER, R. W. (ed.)*. **Educational evaluation: new roles, new means: the 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

BOUD, D. **Enhancing Learning Through Self-Assessment**. London: Kogan Page, 1991.

BOWER, G. H. **Psychology of Learning and Motivation**. Cambridge: Academic Press, 1975.

BROOKHART, S. M. Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. *In: MCMILLAN, J. H. (ed.)*. **Formative classroom assessment: Theory into practice**. New York: Teachers College Press, 2007, p. 43-62.

BROWN, H. D **Language Assessment: principles and classroom practices**. New York: Longman, 2004.

BROWN, H. D **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Education, 2001.

BUCKLEY, P.; DOYLE, E. Gamification and Student Motivation. **Interactive Learning Environments**, v. 24, n. 6, p. 1162 - 1175, 2014.

BURK, A.; HAMMETT, R. **Assessing New Literacies**: perspectives from the classroom. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2009.

BURT, C. L. The use of psychological tests in England. *In*: SADLER, M. E. *et al.* **Essays on examinations**. London: Macmillan, 1936.

BUSARELLO, R. I. *et al.* Gamificação e a Sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, L. M. *et al.* (org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

BUSSOLOTTO, L. E. **A noção gadameriana de jogo**. Rio de Janeiro: Maxwell: PUC RIO, 2017. DOI 0710676/CA.

CAIADO, R; LEFFA, V. J. A Oralidade em TDM: Debate Regrado Via What'sApp. **Revista Digital Hipertextos**, v.16, n.1, jun. p. 109-133, 2017.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, v. 3, p.122, set./out., 2000.

CAMBRUSSI, M. F.; FERREIRA, E. D. **A quebra da dicotomia anterioridade/posterioridade da linguagem em relação ao pensamento**: a visão holística de Wilhelm von Humboldt. São Paulo: Editora RG, 2011.

CAMPOS, M. I. B. Compreensão sobre a arquitetura em Bakhtin: fontes kantianas. **Organon**, v. 30, n. 59, 2015.

CARLES, D. **Innovation in Language Teaching and Learning**. In The Encyclopedia of Applied Linguistics, 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0540.

CASTANHA, D.; CASTRO, M. B. A necessidade de refletir sobre as estratégias pedagógicas para atender à aprendizagem da Geração Y. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 19, n. 36, jan./jun. 2010.

CHIACHIRI, A. R. A semiótica na comunicação. **Revista Comunicare**, v. 5, n 01, p. 18-20, 2005.

CHRISTIANS, G. **The Origins and Future of Gamification**. South Carolina: University of South Carolina Scholar Commons, 2018.

CLARK, C.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Future – Routledge, New York: 2000.

COSCARELLI, C. V. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Revista Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, jul./set., 2010.

COSTA, G. **Um gameshow em sala de aula**. [S.l.]: Giselda Costa, 2016. Disponível em: <http://www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 4 fev. 2020.

COSTA, J. C. J. *et al.* A Avaliação Sobre o Olhar dos Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Letras Escreve**, v. 1, n.1, jan./jun., 2011.

COWIE, B.; BELL, B. A Model of Formative Assessment in Science Education. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 6. P. 101-116, 2010.

DALBEN, A. I. L. F. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, v. 11, n. 64, jul./ago., 2005.

DAVIES, A. **Language testing symposium: A psycholinguistic perspective**. London: Oxford University, 1968.

DAVISON, C.; LEUNG, C. Current Issues in English Language Teacher Based Assessment. **TESOL Quarterly**, v. 43, sep., 2009.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. *In*: MENEZES, L. C. (org.). **Professores: Formação e profissão**. São Paulo: NUPES, 1996. p. 267-297.

DETERDING, S. *et al.* **Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts** Vancouver: ACM Press, 2011.

DETERDING, S. **Gamification by design: Response to Zichermann**. [S.l.]: Rede de pesquisa gamification, 2011. Disponível em: <http://gamification-research.org/2011/09/gamification-by-design-response-to-zichermann>. Acesso em: 11 fev. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação. Entre a ética e mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIONÍSIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKIAM; GAYDECZKA B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

DODGSON, D. **Gamification? Pointless for learning**. [S.l.]: British Council, 2016.

DONAGHY, K. **Film in Action: Teaching English using Moving Images**. Stuttgart: Delta Publishing, 2017.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Digital literacies**. Harlow, Essex: Pearson, 2013.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

ELMAHDI, I.; AL -HATTAMI, A.; FAWZI, H. Using Technology for Formative Assessment to Improve Students' Learning. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 17, n. 2, p. 182-188, 2018.

ELO. **O que é o ELO**. [S.l.]: ELO, 2020. Disponível em: https://elo.pro.br/cloud/aluno/apresentando_o_elo.html. Acesso em: 4 fev. 2020.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAHEINA, E. F. A. A formação do pedagogo no contexto da cultura midiática: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares. *In*: CARLOS, E. J. (org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERRI, G. To Play Against: Describing Competition in Gamification. Chapter (PDF Available). *In*: **Rethinking Gamification, Publisher**. Alemanha: Meson, 2014.

FOGAÇA, F. C. *In*: MULIK, K. B. *et al.* **Avaliação no Ensino- Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões**. São Paulo: Pontes, 2014.

FONTE, R.; CAIADO, R. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. **Revista do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 475-487, 2014.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. A. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, v. 6, n. 16, jan./abr., p. 85-98, 2014.

FREITAS, S; MAHARG, P. **Digital Games and Learning**. London: Continuum International Publishing Group, 2011.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método II: Complementos e índice**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 2007.

GARDNER, J. **Assessment & learning**. London: Sage Publications, 2012

GEE, J. P. Games, passion and “higher” education. *In*: TIERNEY, W.G. *et al.* (ed.). **Postsecondary play: The role of games and social media in higher education**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014. p. 171-189.

GOLDSTEIN, B. **Working with Images**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

GÓMEZ, A. P. **Architecture a Performing Art**. New York: Routledge Publishers, 2016.

GREER, R. Architectonics and style. *In*: DUNCAN, M.; VANGURI, S. (eds.). **The centrality of style**. Anderson: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2001.

GROWTHEN. **A história da gamificação**: desde o início até agora. [S./]: Growth Engineering, 2020. Disponível em: <https://www.growthengineering.co.uk/history-of-gamification/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

HADDAD, L. G. **A Ilustração Literária**. Londrina: Ilustres Ideias, 2008.

HAMARI J.; KOIVISTO J.; SARSA H. **Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification**. USA: Proceedings of the 47th Hawaii International Conference, 2014.

HAMMAR, E. O jogar pós-fenomenológico. **Intexto**, n. 46, p. 24-35, 2019.

HARPER, D. **Online etymology dictionary**. New York: Author, 2010.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Harlow: Pearson Longman, 2007.

HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

HEICK, T. **The Difference Between Assessment Of Learning And Assessment For Learning**. [S./]: Teach Thought, 2019. Disponível em: <https://www.teachthought.com/pedagogy/the-difference-between-assessment-of-learning-and-assessment-for-learning/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo I**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOLDEN, C.; SYKES, J. Leveraging Mobile Games for Place-based Language Learning. **International Journal of Game-Based Learning**, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2011.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

HUNTER, D.; Werbach, K. **The Gamification Toolkit**: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win. Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2015.

HUOTARI, K.; HAMARI, J. Defining Gamification: A Service Marketing Perspective. *In: PROCEEDING OF THE 16TH INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE*, 16., 2012, New York. **Anais [...]**. New York: ACM, 2012. p. 17-22.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. *In: J. B. (ed.). Sociolinguistics*. Harmondsworth: Selected Readings, 1972.

IVANOVA, I. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 6, 2011.

JAKUBINSKIJ, L. **Sobre a fala dialogal**. São Paulo: Cortez, 2015.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo. Papyrus, 2007.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. [S.l.]: Pfeiffer & Company, 2012.

KAYIMBAŞIOĞLU, D.; OKTEKIN, B.; HÜSEYİN, A. **Integration of Gamification Technology In Education**. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON APPLICATION OF FUZZY SYSTEMS AND SOFT COMPUTING*, 12., 2016. Vienna.

KEELER, A. **Gamify Your PD: Badges and Level Up in Teacher Tech with Alice**. [S.l.: s.n], 2014. Disponível em: <https://alicekeeler.com/2014/12/18/gamify-your-pd-badges-and-level-up/Keeler>. Acesso em: 25 out. 2019.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. Oxford: Press, 1996.

KUNNAN, A. J.; JANG, E. E. Diagnosing feedback in language assessment. *In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (ed.). Handbook of language teaching*. New York: Wiley-Blackwell, 2011. p. 610-627.

LANDRUM, L. Before architecture: archai, architects and architctonics in Plato and Aristotle. **Montreal Architectural Review**, v.2, 2015.

LAPKOSKI, G. A. O. **Avaliação de Leitura em Inglês para fins Acadêmicos: Elaboração e Análise de Teste de Suficiência**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Gamificação. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 4, 2019.

LIDZ, C. S **Dynamic Assessment: an Interactional Approach to Evaluating Learning Potential**. New York: Guilford 2003.

LINDSAY R. **Neruda, Pablo – se você me esquecer**. [S.l.]: Poemas do Soundcloud, 2014. Disponível em: <https://soundcloudpoems.wordpress.com/2014/07/29/neruda-pablo-if-you-forget-me/>. Acesso em: 25 out. 2019.

LINN, R. L.; MILLER, M. D. **Pearson Measurement and Assessment in Teaching**. 9. Th. [S.l.: s.n], 2005.

LUCKESI, C. P. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. P. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares comunicação e eventos, 2003.

LUCKESI, C. P. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?**. São Paulo: FDE, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGIOLI, G. D.; FARREL, L. P. **Lessons Learned**: First Steps towards Reflective Teaching in ELT. Barcelona: Richmond-Santillana, 2016.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul., 2015.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. SEMINÁRIO SJECC, 11., 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Sjecc, 2015. p. 11-19.

MASCOLO, M. Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: teaching and learning as guided participation. **Pedagogy and the Human Sciences**, v.1, p. 3-27, 2009.

MAVRIDIS, A.; TSIATSOS, T. Game-based assessment: investigating the impact on test anxiety and exam performance Article. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 33, n. 2, 2016. DOI. 10.1111/jcal.12170.

MAYER, R. E. **Cognitive Theory of Multimedia Learning**. New York: Cambridge University, 2005.

MCARTHUR, D. L. **Alternative Approaches to the Assessment of Achievement**. Dordrecht: Publisher Springer Publication, 1987.

MCKEON, R. **Rhetoric**: Essays in invention and discovery Backman. Woodbridge: CT, 1987.

MEKLER *et al.* **Disassembling gamification**: The effects of points and meaning on user motivation and performance Article, 2013.

MENEZES, L. C. **Universidade sitiada – A ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MENEZES, V. O. P. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

MOCCOZET, L. *et al.* **Gamification-based assessment of group work**. In: INTERACTIVE COLLABORATIVE LEARNING (ICL), INTERNATIONAL CONFERENCE ON, 2013.

MOODLE. **Plataforma moodle**: entenda o que é e como funciona. [S.l.]: Moodle, 2020. Disponível em: <https://www.moodlelivre.com.br/portal/potal/noticias-e-ad/plataforma-moodle-entenda-o-que-e-e-como-funciona> >. Acesso em: 4 fev. 2020.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MUANGSRINOON, S.; BOONBRAHM, P. Game elements from literature review of gamification in healthcare context. **Journal of Technology and Science Education**, v.9, n.1, p. 20-31, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330809744_Game_elements_from_literature_review_of_gamification_in_healthcare_context. Acesso em: 20 fev. 2020.

MUD. **MUD 1**. [S.l.]: Wiki, 2020. Disponível em: <https://mud.fandom.com/wiki/MUD1>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. **Avaliação no ensino - aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. São Paulo: Pontes, 2014.

NEVES, V. J.; MERCANTI, B.; LIMA, M. T. **Metodologias Ativas**: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior. São Paulo: Pontes, 2018.

NIKOLAOU, I. *et al.* Relationship of a Gamified Assessment with Performance. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 22, e. 6, p. 1–10, 2019.

NORTON, P.; WILBURG K. M. **Teaching with technology**. USA: Thrift Books, 1998.

NÖTH, W.; SANTAELLA, L. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker, 2004.

NUNAN, D. **The Connection Between Autonomy and Communicative Teaching**. Shizuoka: Jalt Conference Proceedings, 2003.

NUNAN, D. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OLIVER, E. Gamification as transformative assessment in higher education. **HTS Theological Studies**, v. 73, n. 3, p. 1-15, 2017.

ONLINE PESQUISA. **Crie facilmente pesquisas online profissionais**. Suíça: online pesquisa, 2020. Disponível em: <https://www.onlinepesquisa.com/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

PASQUALI, L. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 23, n. SPE, p. 99-107, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRY, B. Gamifying French Language Learning: a case study examining a quest-based, augmented reality mobile learning-tool. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 174, p. 2308 – 2315, 2015.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. **The Horizon**, v. 9, n. 5, oct., 2001.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. [S.]: Priberam, 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

QUEIROZ, I. A. O conceito de arquetônica na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica. **Estudos Linguísticos**, v. 46, n. 2, p. 625-640, 2017.

RAHIMI, M.; YADOLLAHI, S. ICT Use in EFL Classes: A Focus on EFL Teachers' Characteristics. **World Journal of English Language**, v.1, n.2, 2011.

RAMIREZ, G. M.; COLLAZOS, C. A.; MOREIRA, F. **All-Learning**: The state of the art of the models and the methodologies educational with ICT. [S.]: Telematics and Informatics, 2017.

RAPTI, K. **Aumentando a motivação por meio da gamificação no e-learning**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ENSINO ABERTO E A DISTÂNCIA, 7., 2013, Atenas.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Exess: Pearson Longman, 2002.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia.** São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, J. S. **História da Avaliação: do exame a avaliação diagnóstica.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.24, n. 92, p. 637-669, jul./set., 2016.

SANTOS, L. A. O Fenômeno Do Jogo E A Hermenêutica De Hans-georg Gadamer. **Intuitio**, v. 6, n. 2, p.102-112, 2013.

SANTOS, S. Explorações da linguagem escrita nas aulas de Matemática. *In*: LOPES, C.; NACARATTO, A. (org.). **Escritas e leituras na Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching: a Guidebook for English Language Teachers.** New York: Macmillan Book, 2005.

SERRA, R. **My life ifs.** [S./]: Voice Thread, 2020. Disponível em: <https://voicethread.com/myvoice/thread/13317392/80651717/74880788>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SERRA, R. **Short story: The Haunted House.** [S./]: Quizlet, 2020. Disponível em: <https://quizlet.com/395720730/short-story-the-haunted-house-flash-cards/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SHUTE, V.; KE, F. **Assessment in Game-Based Learning: Foundations, Innovations, and Perspectives.** New York: Springer Science + Business Media, 2012.

SIGNORINI, I. **Os significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores.** São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, J. C. L. Uso de gamificação como instrumento de avaliação da aprendizagem. **Revista FATEC Zona Sul**, v.1, n.2, 2015.

SILVA, T. A. **A Pós-fenomenologia De Don Ihde: Um Caminho Para A Análise Da Intencionalidade Dos Dispositivos Tecnológicos.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) - Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis , 2019.

SILVEIRA, F. L. **A Teoria Do Conhecimento De Kant: O Idealismo Transcendental em Caderno Brasileiro de Ensino de Física.** Florianópolis: UFSC, 2002.

SINKOVIĆ, B.; VRANEŠIĆ, P.; ALEKSIC-MASLAC, K. Influence of gamification on student engagement in education. **International Journal of Education and Learning Systems**, v. 2, 2017.

SÓ FILOSOFIA. **Dicionário de Filosofia**. [S.]: Só Filosofia, 2020. Disponível em: <http://filosofia.com.br/dicionario.php>. Acesso em: 21 fev. 2020.

STUDY STACK. **Flashcards** [S.]: Study Stack, 2020. Disponível em: <https://www.studystack.com/flashcard-3139560>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, E. R.; SOUTO, E. **Utilização de Heurísticas de Jogos para Avaliação de um Aplicativo Gamificado**. [S.]: Art & Design Track, 2015.

STRASSER, T. **Mind The App! 2.0**: Inspiring tools and mobile learning activities for your class. Athesia: Helbling Language, 2018.

TARAS, M. **Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections’ in British Journal of Educational Studies**. Cambridge: University of Cambridge School of Education, 2005.

TENÓRIO, T. *et al.* A gamified peer assessment model for on-line learning environments in a competitive context. **Computers in Human Behavior**, v. 64, p. 247-263, 2016.

TURK, G. **Look Up | Gary Turk - Official Video**. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Gary Turk. Disponível em: <https://youtu.be/Z7dLU6fk9QY>. Acesso em: 25 abr. 2020.

UR, P. **A course in language teaching: Practice and Theory**. Cambridge University Press (CUP): Ays, 1996.

VASCONCELLOS, I.; TAMARIZ, A.; BATISTA, S. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem gamificado. **RENOTE**, v. 17, p. 21-30, 2019.

VIMEO. **A single life**. [S.]: Vimeo, 2017. Disponível em: <https://vimeo.com/225249697>. Acesso em: 25 abr. 2020.

VOLOCHINOV, V. N. A. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHINOV, V.N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Paulo: Pedro e João, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEIR, C. J. **Testing and validation**. Basingstove: Macmillan, 2005.

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

WILLIAM, D. **Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes**. ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Philadelphia, 2014.

WILLIAM, D. What is assessment for learning?. **Studies in Educational Evaluation**, v. 37, i. 1, p. 3-14, 2011.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 1975.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. Hoboken: Wiley-Blackwell. 2009.

WOOD, L. *et al.* O papel da gamificação e da aprendizagem baseada em jogos na avaliação autêntica em ambientes virtuais. *In*: HERDSA ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE, 36., 2013, Nova Zelândia. **Anais [...]**. Nova Zelândia: Sociedade de Pesquisa e Desenvolvimento do Ensino Superior da Australásia, 2013. p. 514-523.

WOOLF, V. **Uma casa assombrada e outras histórias curtas**. [S.l.]: PGA, 2012. Disponível em: <http://gutenberg.net.au/ebooks12/1203821h.html>. Acesso em: 21 fev. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell; revisão Técnica Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZICHEMANN, G.; CUNNIGHAM, C. **Gamification by design**: Implementing game mechanics in web and mobile apps. CA: O'Reilly Media Inc., 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM DOCENTES

5. Que pontos você acredita ser mais relevantes para a elaboração de uma boa avaliação em LI? Número de participantes: 10

Tabela - Pontos considerados mais relevantes na elaboração das avaliações dos alunos

Número do Sujeito	Número do sujeito gerado pela plataforma online	Pontos que docentes acreditam ser mais relevantes para a elaboração de uma boa avaliação em LI
S10	(no. 2006)	Que seja contextualizada, com propósito comunicativo, que não cobre além do que fora ensinado. Que utilize diferentes tipos de questões e formatos.
S9	(no. 1391)	Uma boa avaliação em LI precisa englobar os conteúdos/habilidades que foram estudados em sala de aula, mas de forma significativa para os alunos, de forma a abranger (possivelmente) as quatro habilidades e que os alunos também tenham espaço para expor suas considerações de forma crítica, de maneira livre, ou seja, não controlada. Além disso, é importante então levar em consideração que uma boa avaliação não é aquela que é só de múltipla escolha, muito menos uma PROVA, mas sim uma maneira para que o aluno veja como se desenvolveu no tempo em que esteve na disciplina. É necessário também que o professor trabalhe com <i>RUBRICS</i> de avaliação, grade de avaliação, para não cair na mesma ideia de ter que mensurar (de forma numérica) o que o aluno fez, mas COMO ele o fez.
S8	(no. 3884)	Os pontos dependem do conteúdo ensinado. Se a disciplina for sobre produção oral, por exemplo, uma boa avaliação seria aquela que avalie a fala dos alunos, ou seja, aplicar avaliação e atividade exclusivamente com foco na escrita, nessa disciplina, não seria uma boa atividade.
S7	(no. 6467)	Não entendi a pergunta.
S6	(no. 6743)	Construção de vocabulário. Desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Utilização dos conhecimentos de língua em situações do cotidiano. Oportunidades de adquirir outros conhecimentos a partir do processo de avaliação.

S5	(no. 7447)	Integração com o processo de ensino-aprendizagem; clareza quanto ao que deve ser realizado; explicitação dos critérios.
S4	(no. 4636)	Que através das avaliações os alunos possam ter uma ideia do quanto aprenderam. Portanto as questões devem estar relacionadas às questões das avaliações anteriores.
S3	(no. 5341)	Uma avaliação que dê conta de questões pre-class, during class e post-class, o objetivo do curso, o objetivo da aula, e o continuum de nível do aprendizado.
S2	(no. 8281)	Sigo os princípios básicos: te que ser válida, relevante, significativa, confiável, prática, e ter potencial de provocar efeito retroativo positivo.
S1	(no. 4891)	A compreensão textual e a clareza nos enunciados.

ANEXO 2 - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM DOCENTES

6. Você já ouviu falar em *Gamification* (gamificação)? O que significa para você?

Número de participantes: 10

Tabela - Já ouviu falar no *Gamification*

Número do Sujeito	Número do sujeito gerado pela plataforma online	SIM O que é o <i>Gamification</i> para você?
S10	(no. 2006)	Já sim. O uso de elementos de games em sala de aula. Não necessariamente o uso de jogos em si, mas de elementos que constituem <i>games</i> .
S9	(no. 1391)	Sim, gamificação é a utilização de mecanismos de jogos dentro da sala de aula, seja em atividades, ou até mesmo em avaliações para os alunos. Não significa necessariamente fazer um JOGO em sala de aula, mas produzir tarefas, criar atividades em que os alunos possam se dividir em grupos, em clãs, com sistema de recompensa, com XPs, etc.
S8	(no. 3884)	Sim, gamificação seria utilizar as características de jogos em um processo de ensino-aprendizagem, tais como o estabelecimento de objetivos e estratégias.
S7	(no. 6467)	Já sim Uso de jogos
S6	(no. 6743)	Já sim. Acho que o processo de aprendizagem não contempla apenas os aspectos lúdicos e as estratégias de aplicação ógica. O <i>Gamification</i> é apenas uma das inúmeras possibilidades de abordagem.
S5	(no. 7447)	Sim. Entendo que se trata de inserir princípios de jogos nos processos de ensino-aprendizagem.
S4	(no. 4636)	Sim. Significa trazer para a sala de aula os princípios utilizados nos jogos como a questão de cooperação entre os alunos para vencerem determinado desafio proposto. Também implica na solução de problemas.
S3	(no. 5341)	Sim. Já sim, é o processo de acrescentar características dos games em atividades gerais, no nosso caso, no âmbito da educação.

S2	(no. 8281)	Sim. Entendo que é o uso de atividades no ensino e aprendizagem de línguas que incorporam elementos típicos de jogos (resolução de problemas ou encontro de soluções) com o uso de tecnologia
S1	(no. 4891)	Sim, é muito bom, pois envolve a todos em uma forma lúdica.

Fonte: A pesquisadora

ANEXO 3 - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM DOCENTES

10. Você já ouviu falar em ambiente de aprendizagem gamificado? O que é isso para você? O que pensa a respeito? Número de participantes: 10

Tabela - Conhecimento docentes sobre ambiente de aprendizagem gamificado

Já ouviu falar de ambiente e aprendizagem gamificado?			
Número do Sujeito	Número do sujeito gerado pela plataforma online	SIM	NÃO
S10	(no. 2006)	Já sim... Temos discutido muito sobre isso com a formulação de cursos a distância. Um método gamificado, tem tudo para dar um senso de progresso, inclusive porque é isso que games fazem... há sempre um registro do desempenho TBL, ²⁸	
S9	(no. 1391)		Nunca participei de um ambiente de aprendizagem gamificado, mas para mim seria um ambiente em que haveria vários JOGADORES (alunos), um MEDIADOR (o professor) com vários NÍVEIS para serem alcançados, de maneira colaborativa. Um ambiente de aprendizagem precisa ser colaborativo, interativo, para que os alunos consigam aprender da melhor forma possível e sejam mais ativos no processo de aprendizagem, tirando um pouco do papel centralizador do professor.

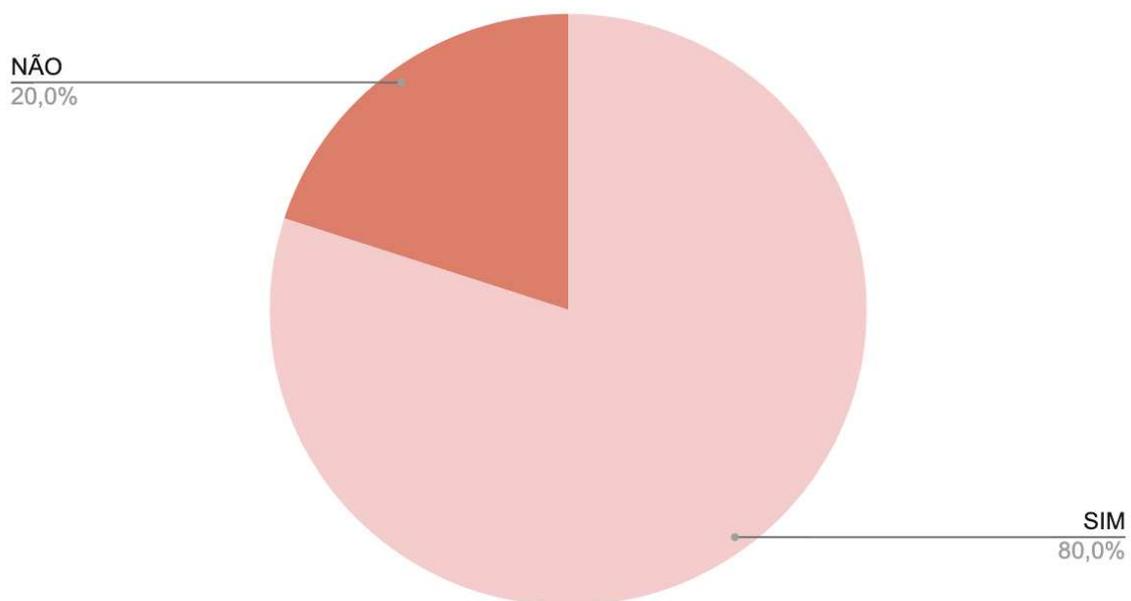
²⁸ TBL = *Task Based Learning* = Aprendizagem baseada em tarefas

S8	(no. 3884)	Já ouvi falar, sim. Um ambiente gamificado visa criar um espaço com foco e características de jogos. Creio que seja uma metodologia interessante, mas que não se adequa a todos os professores, alunos e escolas-universidades, dadas as idiossincrasias constituintes deles.	
S7	(no. 6467)		Não
S6	(no. 6743)	Sim. O processo de aprendizagem mediado pela criação e práticas de desenvolvimento de habilidades por meio de jogos. Para mim apenas uma ferramenta. Não pode ser apenas uma prática exclusiva e predominante. Vai se cair na mesma falácia do comunicativismo.	
S5	(no. 7447)	SIM. Um ambiente em que se aprende jogando. Penso que pode ser uma boa estratégia pedagógica, todavia dependerá de como o aluno se engajará em tal ambiente. Ou seja, não creio que se possa apostar no ambiente em si, mas na interação entre os sujeitos envolvidos.	
S4	(no. 4636)	Já ouvi falar, sim. Um ambiente gamificado visa criar um espaço com foco e características de jogos. Creio que seja uma metodologia interessante, mas que não se adequa a todos os professores, alunos e escolas-universidades, dadas as	

		idiosincrasias constituintes deles.	
S3	(no. 5341)	Sim. De forma bem superficial, mas acredito que seja aspectos gamificados no ambiente e não concentrados em materiais ou atividades. Pode ser produtivo, mas é preciso verificar o contexto e quais características da gamificação irão contribuir e com qual justificativa esses critérios da gamificação foram escolhidos para desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem gamificado.	
S2	(no. 8281)	Sim. Vejo com reservas. Acho que a gamificação deve ser um instrumento possível na mão do professor, mas não um método de trabalho usado em 100% do tempo. A história mostra que a fidelidade a uma única metodologia não é eficiente em termos de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, há que se pensar em diferentes faixas etárias, diferentes perfis, enfim... na diversidade do aluno. Também é preciso considerar o alinhamento com o currículo. Assim, tudo que venha a contribuir para o processo é bem-vindo. A gamificação, para mim, é mais uma possibilidade.	
S1	(no. 4891)	Sim. É um avanço muito significativo para o ensino da Língua Inglesa. Muito positivo. Um processo lúdico de aprendizagem.	

Gráfico - Conhecimento dos docentes sobre ambiente de aprendizagem gamificado

Conhecimento sobre ambiente de aprendizagem gamificado



Fonte: A pesquisadora

ANEXO 4 - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM DOCENTES

11. Como você imagina que acontece uma Avaliação Gamificada? * Número de participantes: 10

Tabela - Como docentes imaginam acontecer uma Avaliação Gamificada

Como imagina acontecer uma Avaliação Gamificada			
Número do Sujeito	Número do sujeito gerado pela plataforma online	Como imagina	Não sabe responder
S10	(no. 2006)		Esta pergunta exigiria que pensasse um pouco mais, pacientemente sobre o assunto.
S9	(no. 1391)	O aluno se vê diante de situações que requerem não só habilidades linguísticas mas também outras habilidades que o possibilitem de lidar com determinada situação.	
S8	(no. 3884)	Muita ludicidade e aprendizagem significativa.	
S7	(no. 6467)		Já respondi q nada sei.
S6	(no. 6743)	Penso que o conhecimento estudado é avaliado com jogos, por meio dos quais os alunos se engajam não no intuito de demonstrarem saberes enciclopédicos, mas de colocarem em cena o que aprenderam para interagir com o outro.	
S5	(no. 7447)	O aluno se vê diante de situações que requerem não só habilidades linguísticas mas também outras habilidades que o possibilitem de lidar com determinada situação.	
S4	(no. 4636)	Seria uma avaliação que o aluno mostra o que aprendeu jogando,	

		sem, necessariamente, ter que fazer uma prova para escrever o que aprendeu na disciplina.	
S3	(no. 5341)	Uma Avaliação Gamificada precisa ser NEGOCIADA entre os alunos e o professor, com a definição dos papéis, das regras, das missões, da quantidade de XPs um poderia ganhar em cada missão, o tempo de duração, o sistema de recompensa - isso pode ser feito tanto de forma escrita ou de forma oral, pois a avaliação ultrapassa um pedaço de papel.	
S2	(no. 8281)	Muita ludicidade e aprendizagem significativa. O professor pode escolher as metodologias de avaliação (somativas ou formativas) e incluir no processo, bem como verificar se os objetivos foram cumpridos por meio da gamificação. É um complemento.	
S1	(no. 4891)	Imagino que, em uma Avaliação Gamificada o aluno se envolva em uma situação, por exemplo, em que ele tem que atuar, resolver problema, etc. Pode ser um avatar, um jogo em times, etc.	

ANEXO 5 - PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS

1. Há quanto tempo você estuda inglês?
2. O que motiva você a aprender inglês?
3. Quais as suas habilidades (skills) em Língua Inglesa? (fala, lê, escreve, entende o que é falado, etc.).
4. Como você acha que aprende melhor uma língua estrangeira? Por quê?
5. Como você tem sido avaliado durante o processo de aprendizagem de LI? Com que tipos de avaliação você está familiarizado?
6. Como você se sente quando precisa ser avaliado em inglês? Explique isto
7. Na sua opinião, que tipo de avaliação é mais completa em relação ao aprendizado/ aquisição em Língua Inglesa? Você teria sugestões para avaliar em LI?
8. Para você, o que seria uma avaliação que não cumpra seu papel?
9. Ao ser avaliado, de que forma você compreende seu aprendizado em Língua Inglesa? Com a nota? Com os acertos?
10. Você considera que destacar erros em uma avaliação o ajuda a aprender o que não acertou?
11. Uma avaliação, na sua opinião, é capaz de mensurar seu domínio no idioma? Por quê?
12. Como você vê a atribuição de notas na avaliação em LI?
13. Se você fosse elaborar uma avaliação, seguiria alguma modelo? Qual?
14. Qual é a sua opinião em trabalhar com inovações no processo de avaliação em Língua Inglesa? (inovação, no nosso caso, avaliação digital com abordagens diferente da tradicional, como num ambiente de gamificado, por exemplo)
15. Na sua opinião, seria salutar a utilização de avaliações não tradicionais em LI?
16. Você costuma usar ou já usou algum elemento de jogos (ou jogos) para estudar inglês? Qual (is)?
17. Você já ouviu falar em *Gamification* (gamificação)? O que o *Gamification* significa para você?
18. Você já ouviu falar em uma Avaliação Gamificada?
19. O que você imagina e/ou sabe sobre Avaliação Gamificada?
20. Você acha que um método inovador despertaria no aluno um melhor desempenho na hora da avaliação? Por quê?

21. Você já ouviu falar em ambiente de aprendizagem gamificado? O que é isto para você? O que pensa a respeito dele? Por quê?
22. Como você imagina que acontece uma Avaliação Gamificada? Você acredita que levar ambientes gamificados para alunos de Língua Inglesas facilitaria, de alguma forma, a aprendizagem /desempenho na hora de ser avaliado? Como?