

## ***Feedback, gamificação e motivação: contribuições para a permanência na educação a distância***

  **Juliana Ribeiro dos Santos**

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

[julianaribeirosantos27@gmail.com](mailto:julianaribeirosantos27@gmail.com)

  **Aline Mackedanz dos Santos**

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

[alinemackedanz@gmail.com](mailto:alinemackedanz@gmail.com)

  **Gabriela Bohlmann Duarte**

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

[gabrielabduarte@gmail.com](mailto:gabrielabduarte@gmail.com)

**Resumo:** Este estudo examina fatores que influenciam a motivação e a permanência dos alunos em um curso on-line de leitura em inglês. A partir de uma abordagem qualitativa, utilizou-se da pesquisa-ação e do método *survey* para a coleta de dados dos participantes. Observou-se que a metodologia da gamificação e o *feedback* utilizados no curso influenciaram a motivação e a permanência da maioria dos alunos. Contudo, fatores externos à situação de aprendizagem, como demandas da vida acadêmica e/ou pessoal, também estavam associados à motivação dos estudantes e exerceram um papel na permanência.

**Palavras-chave:** Educação a distância; Gamificação; *Feedback*; Permanência e Evasão.

### **Feedback, gamification and motivation: contributions to retention in distance education**

**Abstract:** This paper examines the factors that influence students' motivation and retention in an online English reading course. Using a qualitative approach, action research and the survey method were employed to collect data from the participants. It was observed that the gamification methodology and the feedback used in the course influenced the motivation and retention of most students. However, external factors to the learning situation, such as academic and/or personal



demands, were also associated with student motivation and played a role in retention.

**Keywords:** Distance Education; Gamification; Feedback; Student Retention and Evasion.

### ***Feedback, gamificación y motivación: contribuciones para la retención en la educación virtual***

**Resumen:** Este estudio examina los factores que influyen en la motivación y retención de los estudiantes en un curso de lectura de inglés online. Mediante un enfoque cualitativo, se utilizó la investigación-acción y el método de encuesta para recoger datos de los participantes. Se observó que la metodología de gamificación y el feedback utilizados en el curso influyeron en la motivación y retención de la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, factores externos a la situación de aprendizaje, como las exigencias de la vida académica y/o personal, también se asociaron con la motivación de los estudiantes y desempeñaron un papel en la permanencia en el curso.

**Palabras clave:** Educación a distancia; Gamificación; *Feedback*; Permanencia y Evasión

Recebido em: 15/05/2024

Aceito em: 25/05/2024



## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, percebemos constante aumento de oferta de cursos na Educação a Distância (EaD), especialmente, após o período da pandemia de Covid-19. Sabemos que as ofertas nessa modalidade ocorrem desde 1930, quando cursos por correspondência começaram a ser oferecidos à população. Entretanto, nos últimos 12 anos houve um aumento expressivo no número de ingressantes em cursos de graduação EaD. Segundo o Censo de Educação Superior de 2021 (Inep, 2022), enquanto a modalidade presencial apresentou uma variação negativa no número de ingressantes, a adesão às ofertas à distância mostrou um aumento de 474%, o que evidencia a popularização destes cursos.

A EaD é definida pelo decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, como a modalidade educacional na qual o processo de ensino e aprendizagem, além de ser mediado pelo uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, ocorre em lugares/espços e tempos diversos (Brasil, 2017). Essas características permitem que os alunos obtenham um diploma ou certificação independentemente do local e/ou momento, pois a EaD propõe uma formação que rompe com as barreiras de espaço e tempo (Hermida; Bonfim, 2006; Santos; Neto, 2009). Logo, ampliam-se não apenas as possibilidades de formação em diferentes níveis dentro de rotinas diversas, mas as chances de acesso por um número maior de alunos.

Entretanto, embora exista um amplo acesso, é necessário voltar o olhar à permanência na EaD. De acordo com o Censo EAD.BR (ABED, 2022), relatório anual da aprendizagem a distância no país, o índice de evasão nos cursos dessa modalidade variou em torno de 25% entre 2020 e 2021. Apesar do relatório apontar a dificuldade financeira como a principal causa para a evasão nas instituições analisadas, estudos recentes mostram que aspectos relacionados à motivação, ao material didático e, até mesmo, ao *feedback* também podem contribuir para esse fenômeno (Branco; Conte; Habowski, 2020; Senhorinha *et al.*, 2021; Silva; Castro, 2022). Essas pesquisas ainda ressaltam que, devido à falta de contato presencial, o relacionamento entre professor e aluno deve ser estimulado para oferecer suporte tanto à aprendizagem quanto à permanência.

Deste modo, entendemos que o uso de uma metodologia ativa - a gamificação - associada ao diálogo por meio do *feedback*, pode ser uma forma de fortalecer a relação no ambiente educacional, especialmente, no ensino de línguas. Além de ser uma característica do próprio *design* gamificado, o *feedback* é capaz de acompanhar o aluno ao longo da realização das atividades, estimulando o avanço nas tarefas. Ademais, baseado em uma perspectiva complexa de sala de aula, compreendemos que ela, seja no formato presencial, seja no formato a distância, é um sistema adaptativo complexo, o qual é aberto a influências internas e externas, sensível ao *feedback* e às condições iniciais, dinâmico,



imprevisível e não-linear (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Entendemos, assim, que a motivação dos alunos em permanecer nos cursos, realizar as atividades e ter mais chances de desenvolvimento de seu processo de aprendizagem pode estar relacionada à estrutura do curso, de modo que tanto o *feedback* quanto a forma pela qual ele é apresentado podem ter um impacto positivo em tais processos (Paiva, 2003; Costa *et al.*, 2019).

Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar a análise dos resultados de duas edições de um curso de leitura em língua inglesa, realizado na modalidade a distância. Temos como objetivos específicos identificar os elementos motivacionais, relacionados ao nível da situação de aprendizagem, e analisar a relação entre esses elementos com a permanência dos alunos no curso. O objeto de análise foi ofertado a partir de um projeto de ensino para alunos de graduação e de pós-graduação, em uma universidade pública no sul do Brasil. A partir de uma abordagem qualitativa, do uso da pesquisa-ação e da coleta de dados por meio do método *survey*, foi possível investigar como os participantes perceberam as contribuições tanto da organização do curso quanto das formas pelas quais o *feedback* foi apresentado ao longo das atividades.

Em síntese, após essa seção introdutória, abordamos a questão da motivação na educação a distância e, em seguida, a importância das metodologias ativas para a permanência dos participantes em cursos neste contexto. Depois, apresentamos a metodologia da pesquisa e os resultados obtidos e, por fim, as considerações referentes à pesquisa realizada.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Motivação para a Permanência na EaD

Os estudos sobre a motivação no aprendizado de uma língua estrangeira demonstram a complexidade em torno deste construto. Inicialmente, pode-se considerar a motivação como um “processo pelo qual uma certa parcela de forças instigadoras surge, inicia a ação e persiste enquanto nenhuma outra força se manifesta para enfraquecê-la e, assim, terminar a ação, ou até que o resultado planejado seja alcançado” (Dörnyei, 1998, p. 118, tradução nossa). Embora pareça um conceito de fácil entendimento, esse estímulo inicial não envolve apenas fatores pessoais do aprendiz de língua estrangeira, mas também aspectos sociais e educacionais que circundam o processo de ensino e aprendizagem. Logo, para englobar os constituintes básicos desse processo (língua, aluno, contexto de ensino) e as dimensões social, pessoal e educacional, Dörnyei (1994) propôs a sustentação da motivação a partir do tripé nível linguístico, pessoal e da situação de aprendizagem.

Os níveis linguístico e pessoal se relacionam, respectivamente, ao contexto social de uso da



língua e a aspectos cognitivos do aprendiz. Enquanto isso, o nível da situação de aprendizagem engloba as motivações intrínsecas e extrínsecas dos estudantes, e possui componentes motivacionais relacionados ao curso, ao professor e ao grupo de alunos (Dörnyei, 1994). Logo, tendo em vista que um dos objetivos do artigo é compreender os elementos que colaboraram para a manutenção da motivação dos participantes de um projeto de leitura em outro idioma, buscamos identificar os elementos motivacionais relacionados ao nível da situação de aprendizagem. Para isso, é relevante compreender tanto os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca quanto os elementos motivacionais constituintes da circunstância de aprendizagem, como mencionado acima.

As motivações intrínseca e extrínseca, até o surgimento da teoria da autodeterminação, eram vistas como opostas. Enquanto a primeira se relacionava com o prazer ou satisfação pessoal de fazer algo, a segunda possuía alguma recompensa externa como fator motivador. Porém, Deci e Ryan (1985) reelaboram a relação existente entre os dois conceitos ao considerar, a partir da autodeterminação, a autonomia como um pré-requisito para que um comportamento seja intrinsecamente compensador. Portanto, segundo os autores, o aluno está intrinsecamente motivado quando ele realiza algo não apenas por satisfação pessoal, mas quando a sua competência e autonomia são desafiadas. Contudo, tendo em vista que a motivação extrínseca não é desencadeada por um interesse genuíno, o indivíduo passa por um processo de internalização e integralização dos fatores motivacionais externos. Dessa forma, quanto mais o aluno compreender as razões externas para realizar algo, mais autônomo e extrinsecamente motivado ele ficará (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2000).

Além dessas duas motivações, a circunstância de aprendizagem engloba também três grupos de componentes motivacionais. Segundo Dörnyei (1994), os elementos relacionados ao curso consideram aspectos como o plano e a metodologia de ensino, os materiais didáticos e as atividades, os quais influenciam o interesse, a relevância, a expectativa e a satisfação dos alunos. Já as características em função do professor abordam a personalidade docente, a forma de ensino, o *feedback* e o relacionamento com os estudantes. Por fim, os componentes motivacionais específicos do grupo integram as dinâmicas de aprendizagem e os valores compartilhados pelos discentes (Dörnyei, 1994).

Ao considerar o contexto da EaD, os aspectos supracitados podem ter um papel relevante para a permanência e a evasão dos alunos nesse ambiente de aprendizagem. Para evidenciar isso, pode-se tomar como base estudos desenvolvidos no Brasil, como os de Senhorinha *et al.* (2021), Branco, Conte e Habowski (2020), Silva e Castro (2022) e Tedesco, Leston e da Cunha (2016). Embora não abordem



a questão do ensino de línguas na EaD, esses estudos, ao analisar a permanência e evasão de alunos nos cursos a distância, evidenciaram fatores críticos para a permanência dos estudantes, ou seja, aspectos necessários para manter uma iniciativa ao longo da duração do curso.

Senhorinha *et al.* (2021) analisaram aspectos relacionados a três grupos de fatores críticos, sendo eles o sistema acadêmico, o modelo didático e os materiais didáticos e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizados na EaD. A partir da análise, o compromisso tanto com o estudo quanto com a data de entrega das atividades, a dificuldade de adaptação à EaD devido à falta de contato presencial e, ainda, a carência de *feedback* docente foram considerados como pontos críticos para a evasão. Enquanto isso, a nota obtida, o planejamento pessoal, a interatividade e a interface possibilitadas pelo AVA são considerados, pelos autores, como fatores de atenção, pois, embora afetem alguns alunos, não influenciam outros. Logo, esses fatores críticos e de atenção para a permanência dos estudantes se relacionam com os componentes motivacionais da situação de aprendizagem (Dörnyei, 1994), uma vez que remetem a características do curso e do docente como essenciais para a permanência estudantil.

De maneira similar, Branco, Conte e Habowski (2020) destacam os fatores motivacionais como essenciais para a permanência dos alunos em cursos EaD. Segundo os autores, tanto características relacionadas ao plano e à metodologia de ensino, como a falta de contextualização ou a clareza nas atividades a serem feitas, quanto ao relacionamento entre professores/tutores e alunos, como a falta de diálogo por meio de *feedback* entre essas partes, são aspectos que colaboram para a evasão dos alunos dessa modalidade. Assim, novamente, essas características se relacionam aos elementos motivacionais específicos do curso e do professor, como proposto por Dörnyei (1994).

Já Silva e Castro (2022), ao abordarem a questão da evasão, identificaram cinco dimensões que englobam fatores para permanência na EaD. A primeira é suporte à aprendizagem, a qual destaca o apoio dos professores e o conhecimento demonstrado por eles como fatores relevantes para a permanência dos estudantes. A dimensão de condições para estudar aponta que um tempo de qualidade e boas condições do ambiente de estudo dos alunos também contribuem para a redução da evasão. Contudo, ainda nessa dimensão, compromissos externos, como trabalho e/ou família, aparecem como uma barreira para a continuação de um curso EaD. Além dessas dimensões, Silva e Castro (2022) também postulam a autodisciplina, o rigor e qualidade do curso e a habilidade tecnológica, saúde e tecnologia como outras três categorias que favorecem a permanência ou evasão dos estudantes.

Por fim, Tedesco, Leston e da Cunha (2016) relacionam a problemática da evasão em cursos



a distância com fatores como a percepção de baixa qualidade do ensino, a falta de medidas preventivas e a necessidade de clareza na metodologia de ensino. A pesquisa em questão elencou razões para o abandono dos estudos na EaD, destacando-se, entre elas, a discrepância entre as expectativas do curso e a realidade dos alunos. Neste caso, um curso que não corresponde às expectativas iniciais dos alunos em termos de conteúdo, carga horária ou metodologia de ensino pode levar à frustração e à desistência. Além disso, os autores apontam que as dificuldades acadêmicas contribuem para a evasão, pois a EaD exige autonomia e disciplina do aluno, o que pode ser desafiador para alguns. Assim, a falta de acompanhamento adequado, combinada com a dificuldade de acompanhar o conteúdo e realizar as atividades, também agrava esse problema. Por fim, o estudo demonstra que limitações de tempo são outro fator importante, já que conciliar as demandas do curso com outras responsabilidades é um desafio significativo para muitos alunos.

Portanto, tendo em vista as considerações apresentadas por esses estudos, percebe-se que os fatores que influenciam a permanência em um curso EaD são diversos e podem ir além das motivações intrínsecas e extrínsecas dos alunos. Isso ocorre porque “a motivação humana para aprender é um fenômeno complexo que envolve um número de fontes e condições diversas” (Dörnyei; Csizér, 2002, p. 424, tradução nossa). Inicialmente, a relação dinâmica entre o estudante e o contexto de aprendizagem age na motivação, pois, a todo momento, esses dois elementos estão respondendo e se adaptando um ao outro (Dörnyei; Macintyre; Henry, 2015). Contudo, a motivação não se restringe apenas a aspectos do contexto educacional, já que, além de ser uma força dinâmica, ela também “envolve fatores sociais, afetivos e cognitivos manifestados em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços” (Paiva, 2011, n. p., tradução nossa). Logo, embora algumas motivações estejam relacionadas ao ambiente de aprendizagem em si, outras podem ser influenciadas por fatores externos a esse contexto, conforme já evidenciado pelos estudos acima.

Desta maneira, ao traçar um paralelo entre a motivação e os fatores de permanência em um curso na modalidade a distância, como proposto na análise apresentada mais à frente, pode-se considerar não apenas os elementos motivacionais relacionados aos componentes da circunstância de aprendizagem, mas também alguns fatores externos que agem nesse processo. Além disso, também é possível refletir a respeito da influência do uso de novas metodologias na motivação dos estudantes no ambiente de ensino e aprendizagem. Assim, a seguir, apresentamos uma breve discussão sobre as metodologias ativas e sua relação com a motivação na aprendizagem de línguas.

## 2.2 Metodologias Ativas, Motivação e Permanência na EaD



As metodologias ativas referem-se às metodologias de ensino e aprendizagem que têm a ação dos alunos como centro de suas abordagens. Deste modo, há uma ênfase, por exemplo, nas práticas de questionamento e de experimentação, ao invés de práticas exclusivamente instrutivas. Segundo Moran (2015, p. 3), “a ênfase na palavra ativa precisa estar sempre associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade”.

Logo, as metodologias ativas preveem uma aprendizagem ativa, que tenha enfoque na reflexão e nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências variadas. Além disso, há também a possibilidade de desenvolvermos uma aprendizagem híbrida, cujo foco está na mistura de tempos, espaços, técnicas e materiais. Por isso, é natural que a aprendizagem híbrida englobe o uso de tecnologias, de modo que tal mediação possibilite a busca por informações, questionamentos e reflexões em espaços físicos e digitais de forma ubíqua (Moran, 2015).

Dentre as diferentes metodologias, aqui, elegemos a gamificação, a qual foi utilizada em uma das ofertas dos cursos apresentados neste artigo. A gamificação pode ser definida como o uso de características de *games* em atividades que não são *games* (Deterding *et al.*, 2011; Stanley, 2012; Werbach; Hunter, 2012). Ela passou a ser usada na educação com o objetivo de estimular a motivação extrínseca dos alunos. Contudo, é importante destacarmos que essa relação pode não ocorrer de forma tão direta, visto que a gamificação envolve não apenas a adição de características isoladas de games, como a pontuação ou o ranking de classificação, mas uma experiência de jogo dentro de um *gamefuldesign* (Duarte, 2017; Deterding *et al.*, 2011; 2016; Dichev *et al.*, 2014).

Para o desenvolvimento da edição gamificada do curso em análise, cuja oferta ocorreu na modalidade a distância, foram considerados os pontos supracitados. A criação da experiência de usuário de um jogo em uma plataforma, não nativamente preparada para tal, exigiu uma abordagem centrada na escolha de elementos narrativos, visuais e nas mecânicas do jogo. Para isso, foi elaborada uma narrativa que se baseou em objetivos, desafios e missões, incorporando recursos visuais comuns aos jogos, permitindo que os alunos conduzissem uma personagem até o final das atividades, conferindo protagonismo ao aluno em sua experiência de estudo (Prensky, 2012).

**Imagem 1:** Personagem criada para a construção da narrativa gamificada durante a segunda edição do curso







Fonte: Autoras (2023).

Além disso, reconhecendo a importância do *feedback* imediato e do sistema de recompensas nos jogos (Alves, 2015), optou-se por automatizar todas as informações de *feedback* das atividades, permitindo que os jogadores obtivessem, instantaneamente, esclarecimento sobre sua performance. As recompensas foram configuradas com base na progressão do jogador: as atividades e materiais foram disponibilizados integralmente na página, mas estavam bloqueados. Dessa forma, para avançar, os alunos precisavam completar as atividades, desbloqueando assim as seções de materiais e atividades subsequentes, proporcionando uma sensação de progresso e recompensa.

Em síntese, a abordagem gamificada adotada nesse curso buscou proporcionar uma experiência de aprendizado dinâmica, alinhada com as expectativas e necessidades dos alunos. Embora não tivéssemos acesso, antes da oferta do curso, às motivações dos alunos que se inscreveram e que participaram das atividades, partimos do princípio de que, dada a característica do curso, poderia haver uma presença maior de motivações extrínsecas do que intrínsecas e, deste modo, a gamificação poderia exercer um papel importante nessa permanência. Contudo, devemos ressaltar que, em essência, tende a ser mais benéfica para alunos que não estão intrinsecamente motivados, uma vez que o *design*gamificado altera o *design*mais tradicional de organização de atividades, de instrução (Duarte, 2017; Stanley, 2012; Werbach; Hunter, 2012). Com isso, a escolha pela gamificação se deu para tentar incentivar a permanência dos alunos no curso à distância a partir da motivação gerada ao longo das atividades e módulos realizados.

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia utilizada para a coleta e a análise dos dados dentro das duas edições do curso ofertado.

### 3 METODOLOGIA

O objetivo deste artigo é apresentar a análise dos resultados de duas edições de um projeto de



leitura em língua inglesa na modalidade EaD. Nesta análise, a percepção dos alunos – que compareceram até o final do projeto – a respeito da manutenção da própria motivação é considerada a fim de evidenciar os elementos que influenciaram neste processo e contribuíram para a permanência dos participantes. Portanto, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa (Flick, 2013), norteadas pela metodologia da pesquisa-ação, a qual contém quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão (Paiva, 2019). No planejamento, analisou-se o contexto de aplicação do projeto e levantaram-se problematizações sobre o seu desenvolvimento. Na ação, desenvolveu-se o projeto de leitura para atender as demandas evidenciadas. Na observação, acompanhou-se a aplicação do curso. Por fim, na reflexão, avaliou-se a ação a fim de começar um novo ciclo da pesquisa-ação com a aplicação da segunda edição.

Os participantes foram alunos matriculados nas duas edições do projeto de ensino “Habilidades de Leitura em Língua Inglesa para Contextos Acadêmicos”, uma ação desenvolvida na modalidade EaD e voltada para estudantes da Universidade Federal de Pelotas. Ambas as aplicações do projeto aconteceram no E-Projeto, um dos ambientes virtuais de aprendizagem utilizados pela instituição. Porém, embora as edições abordassem o mesmo conteúdo, a estrutura interna delas foi alterada. Enquanto a primeira edição foi dividida em três módulos e contou com a realização de encontros síncronos, ao fim de cada um deles, a segunda aplicação possuiu um módulo a menos e não teve momentos síncronos. Ademais, a maior diferença foi a gamificação da última aplicação.

No fim de cada um dos módulos de ambas as edições, a coleta de dados ocorreu por meio da pesquisa do tipo *survey*, pois buscamos compreender e identificar as motivações dos alunos participantes do curso (Paiva, 2019). Para isso, optamos pela aplicação de questionários elaborados no *Google Forms*, sendo disponibilizados 3 questionários na primeira edição e 2 na segunda. Os instrumentos de coleta de dados foram construídos com perguntas voltadas tanto ao conteúdo quanto à estrutura do projeto, a fim de evidenciar elementos motivacionais relacionados à situação de aprendizagem, os quais podem ter sido essenciais para a permanência dos participantes. Após a coleta, os dados de cada edição foram analisados individualmente e, em um segundo momento, fez-se uma análise comparativa entre as duas edições com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças para a manutenção da motivação dos indivíduos.

Na seção seguinte, apresentaremos os resultados e a discussão, divididos em duas etapas: 1ª e 2ª edição do curso “Habilidades de Leitura em Língua Inglesa para Contextos Acadêmicos”.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO



#### 4.1 1ª Edição do Curso

A primeira edição do projeto “Habilidades de Leitura em Língua Inglesa para Contextos Acadêmicos” foi construída com uma abordagem tradicional na plataforma E-Projeto, disponibilizada pela Universidade Federal de Pelotas. Nessa edição, a plataforma em questão era alimentada semanalmente com novos materiais e atividades. Abaixo (imagem 2) pode-se conferir a capa da página inicial do curso

**Imagem 2:** Capa da página inicial da primeira edição do curso



2022 - Habilidades de leitura em Língua I...  
Projetos de Pesquisa

**Fonte:** Autoras (2022).

Nessa edição, foram ofertadas trinta vagas no segundo semestre de 2022. Embora todas as vagas tenham sido preenchidas, e tenha ficado uma extensa lista de suplentes, o que evidencia uma alta procura pelo curso na modalidade EaD, apenas 20 alunos ingressaram de fato no curso. Desses, ao longo da aplicação do projeto, configurou-se o cenário evidenciado pelos dados nas tabelas 1 e 2.

**Tabela 1:** Dados da Primeira Edição do Projeto

Número de vagas ofertadas	30 vagas
Número de ingressantes	20 alunos
Número de concluintes	9 alunos
Número de alunos que aceitaram participar da pesquisa	8 alunos
Número de alunos acompanhados na pesquisa <sup>1</sup>	7 alunos

**Fonte:** Autoras (2022).

**Tabela 2:** Relação dos instrumentos de coleta respondidos pelos participantes

<sup>1</sup>Dos 8 alunos que aceitaram participar da pesquisa, um dos participantes respondeu apenas ao questionário do módulo intermediário, o que inviabilizou o acompanhamento da sua motivação ao longo dos três módulos.



Questionários respondidos <sup>2</sup>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1	X	X	X	X	-	X	X
2	-	X	X	X	X	X	X
3	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Autoras (2022).

Os cinco participantes (A2, A3, A4, A6 e A7) que responderam a todos os instrumentos de coleta de dados relataram, no primeiro questionário, motivações distintas. Uma aluna de pós-graduação (A2) destacou tanto a necessidade quanto o desejo de praticar a leitura em inglês para testes de competência leitora como fatores motivacionais para participar do projeto. De maneira similar, dois estudantes de graduação (A3 e A6) também reconheceram a necessidade da leitura para suas áreas de estudo, destacando que estavam no curso para isso. Por fim, dois alunos (A4 e A7) relataram participar do projeto apenas por vontade própria e/ou curiosidade no assunto. Logo, enquanto as motivações iniciais de A2, A3 e A6 estão relacionadas a fatores externos, como a necessidade da leitura para a sua formação profissional, A4 e A7 demonstraram um simples desejo pessoal para realizar o projeto.

No segundo questionário, esses mesmos cinco participantes (A2, A3, A4, A6 e A7) relataram manter a motivação para participar no projeto, apontando tanto aspectos que contribuíram para isso quanto pontos que poderiam ser melhorados. Desta maneira, a partir da análise das respostas, percebeu-se que a percepção de aprendizagem, características da modalidade EaDe questões relacionadas à estrutura do curso (didática, materiais e *feedback*) foram aspectos essenciais na manutenção da motivação inicial.

Quanto à aprendizagem, a recompensa de ver resultados positivos ao ter contato com a língua-alvo foi um aspecto destacado por três participantes (A3, A4 e A6) como fator importante para suas motivações. Enquanto isso, a oferta do curso na modalidade EaD se mostrou presente em todas as respostas dos participantes, contribuindo total ou parcialmente para a permanência desses alunos. Embora alguns alunos (A2, A6 e A7) tenha gostado da realização do curso a distância pela flexibilidade existente, como evidenciado na resposta de A6, outros participantes (A3 e A4) ressaltaram que a dinâmica do projeto poderia ser melhorada, pois as interações síncronas eram

<sup>2</sup>Além disso, desses 7 alunos acompanhados, 5 responderam a todos os questionários, e 2 responderam apenas dois deles.



poucas, como pode ser observado na resposta de A3. Assim, esses dois alunos (A3 e A4), embora estivessem gostando do curso, acreditavam que o projeto seria mais proveitoso se fosse presencial.

A dinâmica do projeto, com exceção das aulas, é flexível e permite que eu participe mesmo que eu já esteja ocupado com outros deveres. Acho os materiais disponibilizados interessantes e os prazos são grandes o bastante para fazer as atividades sem pressa (Relato do participante A6 sobre a dinâmica do projeto na modalidade EaD, 2022).

Devo dizer que por vezes, pela falta de cadência semanal ou quinzenal as coisas ganham um rumo fraco ou nulo, mas sempre abro a página para dar uma olhada no material (Relato do participante A3 sobre a dinâmica do projeto na modalidade EaD, 2022).

Em relação à estrutura do curso, não só a didática, mas os materiais e os *feedbacks* disponibilizados foram pontos de concordância entre os participantes quanto a elementos que contribuíram para a permanência no projeto. Pode-se exemplificar a percepção dos participantes sobre os materiais com a resposta de A7, e quanto ao *feedback* com o relato de A6.

Eu queria dar os parabéns para quem escolhe os textos e faz os questionários das nossas atividades. Os textos são ótimos e como sempre com uma relação com a atualidade, faz eles serem ainda mais interessantes. E as atividades tem sempre uma a relação com o que nós estamos estudando além dos enunciados serem claros e diretos e com isso permitirem uma melhor compreensão por parte dos alunos (Relato do participante A7 sobre os materiais e atividades disponibilizados, 2022).

Acredito que o *feedback* das professoras tem sido o suficiente para a minha compreensão do conteúdo do curso. O *feedback*, na maioria das vezes, é claro mas detalhado então a possibilidade do surgimento de dúvidas é pouca (Relato do participante A6 sobre os *feedbacks* disponibilizados, 2022).

Embora os relatos de A2, A4, e A7 sejam similares ao do participante A6 quanto ao *feedback*, um dos alunos (A3) sentiu a necessidade de que fosse mais comentado ou explicativo. Portanto, a partir desse relato, a metodologia da pesquisa-ação permitiu a reflexão a respeito deste ponto, possibilitando a alteração no formato de retorno ao aluno. Logo, no terceiro módulo do curso, a entrega do *feedback* ocorreu por meio de vídeo.

Ainda acompanhando esses cinco participantes (A2, A3, A4, A6 e A7), no último questionário, questões relacionadas à percepção de aprendizagem e às possibilidades oferecidas pela EaD não foram pontos mencionados para a manutenção das suas motivações. Entretanto, o estudo de um tópico do interesse pessoal (A6) e a estrutura do curso (A2, A3, A4 e A7), em especial, o *feedback*, foram dois pontos enfatizados nas respostas dos alunos.

Para compreender a importância do *feedback* na permanência do curso, pode-se observar o relato do participante A2 quando questionado sobre o que contribuiu para a manutenção da sua motivação:



Sim, pois as aulas eram boas e sempre havia *feedback* para as atividades o que me estimulava a fazer as tarefas e continuar no curso (Relato do participante A2 sobre a manutenção da motivação inicial, 2022).

Além disso, quanto à alteração no formato do *feedback*, embora a maioria dos participantes não tivesse considerado ineficiente a entrega escrita, todos destacaram a dinamicidade do vídeo, tomando como exemplo o relato de A6:

Talvez. Por mais que eu não tenha considerado a maneira antiga de *feedback* ineficiente, eu acredito que vídeos explicando cada uma das questões e como chegar nas respostas teriam sido mais eficientes. Talvez explicar as questões em aula também teria sido, por mais que isso poderia ter feito as aulas ficarem longas demais (Relato do participante A6 quando questionado sobre a alteração na entrega do *feedback*, 2022).

Por fim, em relação aos participantes (A1 e A5) que responderam apenas a dois instrumentos de coleta de dados, pode-se observar que eles mantiveram suas motivações iniciais por razões similares às daquelas dos estudantes mencionados acima. A1, assim como A2, relatou a realização da prova de proficiência em língua estrangeira como fator motivacional para ingressar no curso. Essa motivação inicial foi mantida porque, segundo A1, a forma de estudo foi tranquila, pois foi possível fazer as atividades no seu tempo. Enquanto isso, o participante A5, embora não tenha declarado suas razões para ingressar no projeto, destacou a EaD como um fator que colaborou para sua motivação. Ainda, embora A5 tenha relatado indisponibilidade para encontros presenciais, ele destacou essa como uma alternativa para suprir a falta de interação pessoal, assim como proposto por A3 e A4.

#### 4.2 2ª edição do curso

Após analisar as percepções dos alunos sobre a primeira edição do curso e considerar os índices de evasão, a partir dos princípios da pesquisa-ação (Paiva, 2019), o formato do projeto foi revisado e reformulado. Como resultado, uma segunda edição foi lançada, baseada nos princípios da metodologia ativa da gamificação. O material da primeira edição foi mantido, porém, foram feitas alterações no *design*, na configuração da página do curso e no sistema de *feedback*.

**Imagem 3:** Capa da página inicial da segunda edição do curso





### 2023 - Habilidades de leitura em Língua I... Projetos de Ensino

Fonte: Autoras (2023).

Em relação ao *design*, optou-se por incluir elementos gráficos inspirados em jogos de aventura para criar uma conexão visual com o universo dos *games*. Além disso, uma narrativa semelhante a um jogo foi desenvolvida para orientar o curso. Essa narrativa apresentava uma personagem chamada *Read*, uma estudante da Universidade Federal de Pelotas que buscava ingressar em um programa de mestrado, mas precisava ser aprovada em um teste de competência leitora. O objetivo dos alunos foi ajudar *Read* a se preparar para esse teste, passando por missões e enfrentando desafios e inimigos.

**Imagem 4:** Captura de tela ilustrando o *design* e a personagem utilizada no curso

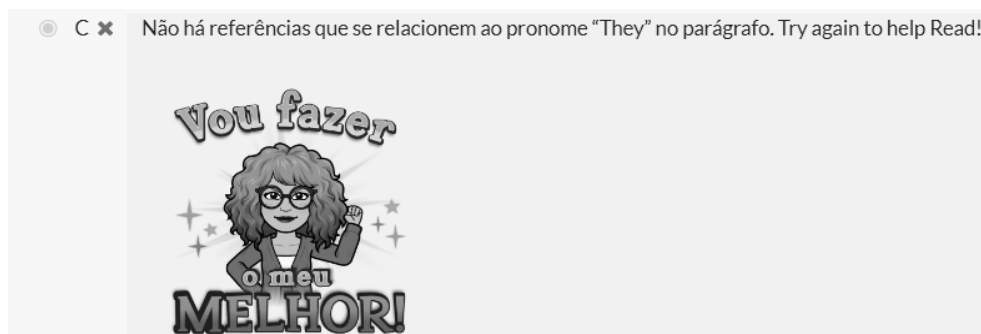


Fonte: Autoras (2023).

Outro aspecto crucial da gamificação do curso foi a configuração da página na plataforma na qual o curso foi ofertado. O curso foi pré-configurado e todo o conteúdo foi previamente disponibilizado na plataforma, contando com *feedback* automático para cada uma das atividades, como pode-se ver na imagem abaixo. No entanto, os alunos conseguiriam acessar o material apenas ao completar as missões de forma sequencial. Em outras palavras, para avançar para o segundo conjunto de atividades, era necessário concluir o primeiro. Essa decisão é fundamentada na intenção de criar uma sensação de progresso e recompensas imediatas, características comuns nos jogos (Alves, 2015).

**Imagem 5:** Captura de tela ilustrando *feedback* automático em uma das atividades





Fonte: Autoras (2023).

Além disso, em conformidade com a análise do progresso da primeira edição do projeto, decidiu-se reduzir a carga de conteúdo disponibilizado. Essa determinação resultou em um curso com duração de 2 módulos, em contraste com os 3 módulos oferecidos anteriormente. Em virtude disso, em relação à pesquisa, nesta edição foram aplicados 2 questionários em vez dos 3 disponibilizados na edição anterior.

Na segunda edição do projeto, optou-se por ofertar 40 vagas no primeiro semestre de 2023. Assim como na primeira edição, pode-se evidenciar um alto índice de procura, sendo todas as vagas preenchidas. Entretanto, mais uma vez, apenas parte destes alunos iniciou efetivamente as atividades, conforme demonstra a Tabela 3:

**Tabela 3:** Dados da Segunda Edição do Projeto

Número de vagas ofertadas	40 vagas
Número de ingressantes	24 alunos
Número de concluintes	14 alunos
Número de alunos que aceitaram participar da pesquisa	24 alunos
Número de alunos acompanhados na pesquisa <sup>3</sup>	13 alunos

Fonte: Autoras (2023).

Os alunos descreveram uma variedade de motivações iniciais para dar início ao curso. Os alunos B1 e B2 destacaram a importância de aprimorar suas habilidades de leitura de artigos científicos em inglês. O aluno B1 expressou seu interesse em aprender aspectos que o auxiliassem na

<sup>3</sup> Dos 24 alunos que aceitaram participar da pesquisa, 11 não responderam ao primeiro e/ou ao segundo questionário, inviabilizando a análise proposta.





interpretação desses textos acadêmicos, enquanto o aluno B2, além da leitura de artigos, reconheceu a necessidade de realizar testes de proficiência em inglês para avançar em sua carreira acadêmica, compreendendo que o domínio do idioma ultrapassa a mera exigência de exames.

Assim como a personagem, Read, enquanto mestranda preciso realizar o teste de proficiência em uma segunda língua, no meu caso, o inglês. Considero que o aprendizado da língua inglesa ultrapasse apenas essa necessidade, no entanto, estudando sobre as provas que precisarei realizar, percebi que a leitura e a interpretação de textos em inglês é um dos aspectos mais importantes para a prova. Por conta disso, ao ver a divulgação do projeto fiquei interessada em participar tanto para fins de preparação para a prova quanto para a criação de uma rotina mais próxima do estudo da língua inglesa novamente (Relato do participante B2 sobre a motivação inicial para participar do curso, 2023).

Outro grupo, formado pelos alunos B3, B5, B6, B9, B10, B11 e B12, demonstrou interesse tanto na temática do curso quanto na importância do inglês no cenário acadêmico e profissional. Eles reconheceram a relevância do inglês como uma das línguas mais utilizadas nos contextos citados, destacando a necessidade de dominá-la para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais futuros, como a conclusão de mestrado e doutorado, bem como a realização de pesquisas e estudos contínuos.

Quis participar do projeto por achar interessante a temática, inglês é uma das línguas mais usadas no quesito acadêmico, é uma boa oportunidade para aprender mais (Relato do participante B3 sobre a motivação inicial para participar do curso, 2023).

Minha motivação diz respeito a meu futuro profissional, pois pretendo seguir estudando, fazer mestrado e doutorado, então se faz necessário ter um domínio do inglês, principalmente da leitura (Relato do participante B9 sobre a motivação inicial para participar do curso, 2023).

Houve também alunos, como B4, B7 e B8, que revelaram o desejo de superar obstáculos pessoais relacionados à língua inglesa, como relutância ou dificuldades na leitura de artigos científicos. O aluno B8, por exemplo, mencionou o interesse em aprimorar suas habilidades de leitura, enquanto o aluno B7 admitiu estar encontrando dificuldades em realizar leituras na língua alvo.

No segundo e último questionário, os participantes foram questionados sobre a continuidade de suas motivações para prosseguir com o curso. No que diz respeito ao comprometimento e progresso nas atividades como incentivo, o aluno B1 destacou que foi capaz de captar as dicas ao longo das atividades, o que o incentivou a realizar os questionários. Da mesma forma, o aluno B2 ressaltou sua habilidade em organizar os horários e se dedicar às atividades, enquanto o aluno B6 revelou que a empolgação em responder aos questionários o impulsionou a prosseguir.

Consegui organizar os meus horários de uma maneira bem tranquila para não pesar a carga horária e tentei me dedicar ao máximo a cada uma das atividades. Por terem sido elaboradas de maneira bem dinâmica, colaboraram na motivação para o estudo de cada unidade/seção



(Relato do participante B2 sobre a manutenção da motivação inicial, 2023).

Um grupo de participantes avaliou de forma positiva a metodologia e dinâmica do curso. O aluno B3 apontou a criatividade do curso como um fator motivador, ao passo que o aluno B4 enfatizou que cada dica fornecida proporcionava uma nova visão sobre o inglês. Além disso, o aluno B5 apreciou a seleção de temas para os textos, e o aluno B9 destacou a diversão proporcionada pelas atividades e a qualidade dos textos como elementos motivadores. Por fim, o aluno B11 expressou sua satisfação com a dinâmica da personagem e a narrativa do curso, que o mantiveram motivado.

Todas as atividades foram bem legais, principalmente, pela temática escolhida para os textos (Relato do participante B5 sobre a manutenção da motivação inicial, 2023).

Gostei muito da dinâmica com a personagem e a historinha por trás dela, me manteve motivada (Relato do participante B11 sobre a manutenção da motivação inicial, 2023).

Outro conjunto de alunos trouxe a motivação pessoal e a meta de aprendizado como agentes impulsionadores. O aluno B7 revelou que sua motivação era impulsionada pelo desejo de aprender e pela necessidade de adquirir fluência no inglês. O aluno B8 mencionou que sua motivação persistiu apesar dos contratempos pessoais, enquanto o aluno B10 mencionou seu compromisso inicial com as atividades do curso. Similarmente, o aluno B12 ressaltou que sua motivação em concluir o projeto permaneceu, apesar dos imprevistos e acumulação de atividades. Por fim, o aluno B13 comentou que, em parte, sua motivação foi mantida, por conta das dificuldades enfrentadas com a língua inglesa.

Os estudantes expressaram, em adição, suas percepções sobre a estruturação do projeto, o uso de narrativas para guiar o processo de aprendizagem e o *feedback* automático das atividades. As percepções foram diversas, refletindo diferentes experiências e pontos de vista. O aluno B1 mencionou que suas expectativas foram não apenas atingidas, mas superadas, evidenciando sua satisfação com o desdobramento do curso. Já B2 destacou a adequação da carga horária e dos prazos, enquanto o aluno B3 elogiou a criatividade da didática utilizada. Os participantes B5, B6, B8, B9 e B10 também demonstraram ter suas expectativas atingidas no decorrer do projeto, caracterizando-o positivamente em relação aos elementos de sua estrutura. A seguir, apresentamos um dos relatos:

Sim. Achei o projeto bem estruturado e gostei muito da forma de apresentação das atividades (Relato do participante B5 sobre ter suas expectativas supridas ao longo do projeto, 2023)

Por outro lado, alguns participantes compartilharam uma experiência mista. O aluno B4 destacou que suas expectativas foram superadas em termos gerais, embora tenha mencionado dificuldades na comunicação inicial sobre o projeto e restrições de tempo devido a outras responsabilidades acadêmicas. O participante B7 apresentou também uma perspectiva mista,



elogiando a estrutura do projeto, mas ressaltando dificuldades de concentração devido à fonte utilizada no material. Já B11 apreciou a estrutura do projeto, mas expressou a expectativa de um nível mais avançado de inglês nas atividades. O aluno B12 apontou uma experiência complexa com o curso, estando inicialmente motivado, mas, posteriormente, tendo dificuldades devido às provas no final do semestre. Por fim, o aluno B13 apontou uma perspectiva mista, sugerindo que a estrutura do projeto era satisfatória, mas indicando a possibilidade de melhoria com a elaboração de vídeos explicativos para maior clareza e contato com as professoras.

Além disso, os alunos expressaram uma recepção positiva em relação ao uso da narrativa com uma personagem para guiar o conteúdo e as atividades do curso de inglês. Grande parte das respostas ressaltou a criatividade e o caráter didático da abordagem, como destacado pelos participantes B1, B2, B3, B4, B6, B7, B8, B9, B10, B11 e B12. Eles apreciaram a dinâmica e interatividade proporcionadas pela narrativa, que os mantiveram estimulados ao longo das atividades. O aluno B13 também considerou a abordagem interessante, embora diferente do convencional. Essas respostas refletem uma recepção predominantemente positiva em relação ao uso da narrativa gamificada como ferramenta educacional, como pode-se ler no trecho abaixo.

Achei bastante criativo e divertido. Enquanto estava fazendo as atividades, me senti estimulada por isso (Relato do participante B11 sobre o uso da narrativa gamificada no projeto, 2023).

O *feedback* automático das atividades também recebeu avaliações positivas por parte dos participantes. A maioria dos alunos, incluindo B1, B2, B3, B4, B5, B8, B9, B10, B11, B12 e B13, considerou que o *feedback* fornecido foi útil para compreender e corrigir os erros, contribuindo para o aprendizado. No entanto, o aluno B6 expressou uma ressalva, preferindo que a resposta correta fosse indicada imediatamente após um erro, no lugar de exigir uma nova tentativa. O aluno B7 também observou que, embora o *feedback* tenha sido útil, sentiu falta de uma interação mais ampla, que só seria possível em uma aula síncrona.

Sim! Acredito que se o resultado demorasse para sair seria um fator de desestimulação a seguir fazendo as atividades (Relato do participante B5 sobre o *feedback* automático nas atividades, 2023).

### 4.3 Comparando a 1ª e a 2ª edição

Com base na análise dos resultados refletidos nas respostas dos questionários, é possível evidenciar a emergência não apenas dos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca (Deci; Ryan,



1985), mas também a tríade influenciadora proposta por Dörnyei (1994), composta pelos elementos do nível linguístico, nível pessoal e nível da situação de aprendizagem, sendo este último especialmente recorrente na sustentação da motivação ao longo das aulas oferecidas.

Tanto na primeira quanto na segunda edição do curso, os participantes manifestaram ambas as motivações intrínsecas e extrínsecas em suas respostas iniciais. Alguns alunos indicaram a necessidade de aprimorar suas habilidades linguísticas devido a fatores externos, não necessariamente ligados a uma motivação interna, como a busca por avanços na carreira ou o reconhecimento da importância do idioma (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2000). Por outro lado, houve relatos de alunos que iniciaram o curso por motivos intrínsecos, movidos pelo desejo pessoal de aprender (Deci; Ryan, 1985).

Ao serem questionados sobre a manutenção da motivação e seus respectivos motivos, os alunos apresentaram uma variedade de aspectos. Na primeira edição do curso, os participantes mencionaram elementos relacionados à circunstância de aprendizagem (Dörnyei, 1994) como fatores importantes para sustentar sua motivação. Destacam-se aspectos como a estruturação do curso, a seleção de materiais e a presença do professor, especialmente nas interações e *feedbacks* oferecidos. Pontos de melhoria também foram apresentados, sugerindo uma possível influência na desmotivação de alguns alunos. Além disso, questões intrínsecas e conquistas pessoais também foram mencionadas, transcendendo o contexto educacional (Paiva, 2011). No terceiro questionário, as questões estruturais foram novamente destacadas, enquanto as questões pessoais não foram tão evidentes.

Na segunda edição do projeto, planejada com base nos pressupostos da metodologia ativa de gamificação, os alunos enfatizaram com mais intensidade os elementos relacionados à circunstância de aprendizagem. Todos os 13 participantes elogiaram a estrutura do curso, descrevendo-a como criativa e motivadora para a conclusão das atividades. Novamente, o *feedback* foi destacado como um aspecto positivo e necessário para manter a motivação dos alunos. Logo, percebe-se que esse retorno ao aluno é essencial para oferecer suporte a sua aprendizagem (Silva; Castro, 2022) e, quando ausente, pode representar um fator crítico para a permanência dos estudantes na modalidade a distância (Senhorinha *et al.*, 2021).

Em suma, os resultados obtidos a partir das respostas dos participantes revelam uma possível relação entre o planejamento prévio estrutural do programa educacional e a manutenção de ambas as motivações intrínsecas e extrínsecas iniciais, o que pode impulsionar o engajamento dos alunos ao longo dos cursos. Tanto a necessidade de aprimorar habilidades linguísticas quanto o desejo pessoal de aprender desempenham papéis significativos na manutenção da motivação durante o processo de



aprendizagem. Em conjunto, uma estruturação cuidadosa das aulas, juntamente com o *feedback* construtivo oferecido, pode surgir como elemento-chave para sustentar o interesse e a participação dos alunos ao longo do tempo.

Entretanto, o estudo apresentou algumas limitações, sendo uma delas a análise apenas das motivações dos alunos que permaneceram até o fim do projeto. Embora as duas edições do curso tenham apresentado um nível de evasão considerável, acredita-se que os alunos estavam motivados até certo ponto. Logo, poderia ter sido relevante compreender o que levou esses alunos a desistirem. Ademais, uma segunda limitação se refere aos níveis de sustentação da motivação propostos por Dörnyei (1994). O foco da pesquisa desenvolvida estava nos elementos relacionados à situação de aprendizagem, mas explorar os aspectos voltados aos níveis linguístico e pessoal poderia aprofundar a compreensão de outros elementos externos que podem ter influenciado a permanência dos participantes.

Deste modo, considerando os resultados e as suas limitações, evidencia-se a importância de abordagens que considerem tanto os aspectos pessoais quanto contextuais dos alunos para o sucesso da experiência educacional. Ao considerar os aspectos que vão além do espaço da sala de aula, entendemos a importância de uma perspectiva complexa (Larsen-Freeman; Cameron, 2008) para compreender que esse espaço enquanto um sistema complexo é influenciado constantemente por outros sistemas, como as motivações de cada um dos alunos. Além disso, as condições iniciais desse sistema terão um impacto na forma como as interações ocorrerão, assim como o constante *feedback* entre professor e alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Ao retomarmos os objetivos específicos do estudo aqui apresentado - identificar os elementos motivacionais relacionados ao nível da situação de aprendizagem e analisar a relação entre esses elementos e a permanência dos alunos no curso - podemos perceber que, embora a taxa de evasão não tenha sofrido diminuição entre a primeira e a segunda oferta, os alunos participantes notaram que a sua motivação para finalizar o curso está relacionada ao *design* e ao formato das interações e *feedback* ao longo das tarefas. Assim, a partir dessas percepções, pode-se afirmar que tanto aspectos internos quanto externos à situação de aprendizagem colaboraram para o processo motivacional dos estudantes que permaneceram no curso até a sua conclusão.

Portanto, ao desenvolver dinâmicas de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, torna-se relevante considerar as implicações motivacionais dos alunos. Dessa forma, no que concerne





à situação de aprendizagem, utilizar recursos e estratégias diversas, como a implementação de *feedback* imediato e o uso da metodologia ativa da gamificação, são ações que podem tornar a experiência mais significativa e satisfatória aos alunos, o que reflete na permanência destes indivíduos em cursos a distância. Cabe destacar, ainda, que isso colabora para o engajamento nas atividades propostas e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, características essenciais na atualidade.

Por fim, ressaltamos a importância da pesquisa-ação como forma de acompanhar a interação dos alunos com as atividades propostas e de possibilitar a reorganização dos aspectos que poderiam ser melhorados, de modo a propiciar novas experiências de aprendizagem. Além disso, a partir da perspectiva complexa, entendemos que tais experiências impulsionam novas interações e adaptações dos sistemas complexos envolvidos no processo de aprendizagem e podem, assim, ampliar as possibilidades de mudança e irem ao encontro das motivações dos alunos.





## 6 REFERÊNCIAS

ABED. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020. Curitiba, PR: InterSaberes, 2022. Disponível em: [https://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_2020\\_PORTUGUES.pdf](https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

ALVES, F. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um Guia Completo. Do Conceito à Prática. 1. ed. [S. l.: s. n.], 2015.

BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, v. 25, n. 1, p. 132 - 154, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/MHWPXpfQMQ4jGQzR7TBrMXxN/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 19 dez. 2023.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J. Um olhar complexo sobre o *feedback* a formação de professores a distância. **Polifonia**, [S. l.], v. 26, n. 44, p. 57 – 80, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8990>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior.** New York: Plenum. 1985.

DETERDING, C. S. *et al.* **From Game Design Elements to Gamefulness:** Defining “Gamification”. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, September 28-30, Tampere, Finland, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DETERDING, C. S. Make-Believe in gameful and playful design. *In:* TURNER, P. **Digital Make-Believe.** Human-Computer Interaction. Springer, Basel, p.101-124. 2016.

DICHEV, C. *et al.* From gamification to gameful design and gameful experience in learning. **Cybernetics and Information Technologies**, v. 14, n. 4, 2014. Disponível em: <https://sciendo.com/article/10.1515/cait-2014-0007>. Acesso em: 09 jul. 2024.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, p. 273 - 284, 1994. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/330107>. Acesso em: 01 set. 2023.



DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching**, v. 31, p. 117 - 135, 1998.

DÖRNEY, Z.; CSIZÉR, K. Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. **Applied Linguistics**, v. 23, n. 4, p. 421-462, 2002. Disponível em: <https://academic.oup.com/applj/article-abstract/23/4/421/162768>. Acesso em: 09 jul. 2024.

DÖRNEY, Z; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. **Motivational Dynamics in Language Learning**. Short Run Press: Great Britain, 2015.

DUARTE, G. B. **Eventos complexos de letramentos na aprendizagem de inglês: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2017.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf). Acesso em: 04 set. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. *Feedback* em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219 - 254.

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011, p. 57 - 72.

PAIVA, V. L. M. O. Pesquisa-ação. In: PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 72 - 78.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. 1. ed. São Paulo: Senac, 2012. 576 p.





RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000. Disponível em: <http://www.idealibrary.com>. Acesso em: 01 set. 2023.

SANTOS, E. M.; NETO, J. D. O. Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Paidei@**, v. 2, n. 2, p. 1-28, 2009. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/101>. Acesso em: 04 set. 2023.

SENHORINHA, M. J. K. *et al.* Critical factors of pedagogical management that influence the evasion in higher education distance learning courses: a case study. **Gestão & Produção**, v. 28, n. 1, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/wzvF9Xxjq4hNwzV6dgcgNNVR/abstract/?lang=en#>. Acesso em: 04 set. 2023.

SILVA, J. C.; CASTRO, M. C. D. Os desafios da retenção acadêmica no Ensino a Distância: identificação e análise de Fatores Críticos de Sucesso. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 12, p. 1-16, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i12.34078. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34078>. Acesso em: 20 dez. 2023.

STANLEY, G. **Language Teaching and Learning: Online Digital Games And Gamification**. 2012. Disponível em: [http://www.tesol-spain.org/uploaded\\_files/files/Graham-Stanley.pdf](http://www.tesol-spain.org/uploaded_files/files/Graham-Stanley.pdf). Acesso em: 28 jan. 2024.

TEDESCO RADIN, M. M.; LESTON, S. S.; DA CUNHA, M. S. Limites da EAD para a materialização do direito à educação: um estudo sobre a evasão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 55-75, 2016. DOI: 10.22481/praxis.v13i24.929. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/929>. Acesso em: 25 maio 2024.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business?** Wharton Digital Press: Philadelphia, 2012.

