

AVALIAÇÃO FORMATIVA BASEADA EM JOGOS NAS DISCIPLINAS DE INGLÊS PARA NEGÓCIOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

Game-based formative assessment IN THE English for business COURSES in technological undergraduate PROGRAMS

Diego Ribeiro SANTOS (Fatec Osasco, São Paulo, Brasil)
diego.santos234@fatec.sp.gov.br

RESUMO: Este artigo traz um relato de experiência de uma prática pedagógica aplicada nas disciplinas de Inglês para negócios em cursos de graduação tecnológica em duas instituições de ensino superior. O objetivo principal é examinar o emprego da avaliação formativa baseada em jogos para consolidar o aprendizado de itens gramaticais, vocabulário e expressões da área de negócios em inglês por meio de metodologias ativas mediadas por jogos digitais utilizados tanto em sala quanto remotamente. A avaliação formativa contou com atividades variadas como: jogos de percurso; quizzes; jogos de memória; jogos de correspondência entre colunas; caça-palavras; palavras cruzadas. A avaliação formativa baseada em jogos mostrou-se efetiva e positiva de acordo com a evidência coletada em sala de aula durante e após a prática de jogos na disciplina de Inglês com foco em negócios nas turmas dos cursos investigados nesta pesquisa no que tange à fixação de conteúdo, memorização de vocabulário, motivação, engajamento e conexão entre os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa; Aprendizagem baseada em jogos; Inglês para negócios; Metodologias ativas; Graduação tecnológica.

ABSTRACT: *This article presents an experience report on a pedagogical practice in the Business English courses in technological undergraduate programs in two higher education institutions. The main aim is to examine the use of game-based formative assessment to consolidate the learning of grammatical items, vocabulary, and expressions in the business area in English through active methodologies mediated by digital games used both in the classroom and remotely. Formative assessment, both in-person and remote, consisted of various activities such as board games; quizzes; memory games; matching games; word searches, and crosswords. The game-based formative assessment proved to be effective and positive according to the evidence collected in the classroom during and after the game practice in the English for business disciplines of the courses under investigation in this research regarding content fixation, vocabulary memorization, motivation, engagement, and connection among students.*

KEYWORDS: *Formative assessment; Game-based learning; Business English; Active methodologies; Technological undergraduate programs.*

INTRODUÇÃO

A educação vem sendo desafiada na atualidade, desse modo, torna-se iminente reaver a significação, a percepção, os fundamentos acerca da práxis pedagógica mediada por

metodologias ativas e pelo uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (ALMEIDA, 2018). No contexto educacional, as TDIC correspondem a dispositivos e recursos tecnológicos utilizadas para promover a aprendizagem e aprimorar o processo de ensino, englobando uma ampla gama de tecnologias, como computadores, *tablets*, *smartphones*, aplicativos, *softwares* educacionais, recursos *on-line*, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. A pandemia da COVID-19 acentuou os desafios impostos à educação, fazendo com que instituições, docentes e discentes se adaptassem a um modelo remoto de ensino-aprendizagem. Segundo o Fórum Econômico Mundial, em relatório sobre os impactos da pandemia tanto para a educação quanto para o mercado de trabalho, estudantes sentiram-se prejudicados não somente pelo distanciamento social em relação à experiência universitária, pela falta de perspectiva em relação à sua empregabilidade e em sua avaliação do ensino proposto no modelo remoto (WORLD ECONOMIC FORUM, 2021).

De volta à sala de aula e com os aprendizados construídos no período mais severo da pandemia, o hibridismo retornou às discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que competências socioemocionais, tecnológicas e profissionais fossem reavaliadas para atender às novas demandas do ambiente de trabalho e educacional. Evidencia-se a necessidade de fomentar um modelo de ensino que seja:

[...] misturado, com foco em valores, competências amplas, projetos de vida, metodologias ativas, personalização e colaboração, com tecnologias digitais. O currículo é mais flexível, com tempos e espaços integrados, combinados, presenciais e virtuais, nos quais nos reunimos de várias formas, em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e o planejamento engessado (MORAN, 2015, p. 42).

Neste relato, aborda-se a avaliação formativa mediada por jogos no ensino de inglês para negócios em cursos de graduação tecnológica. Discorre-se sobre o uso de jogos como técnica utilizada no emprego de metodologias ativas, a importância da reflexão e avaliação da própria aprendizagem pelos estudantes assim como as vantagens na utilização de tarefas mediadas pela tecnologia para a aprendizagem do idioma inglês. Espera-se, com esta pesquisa, encorajar a utilização de jogos como instrumento da avaliação formativa de modo a motivar, engajar e apoiar no desenvolvimento da autonomia, resiliência, autogestão e trabalho em equipe de discentes no ensino superior, entre outras competências essenciais para o mundo contemporâneo.

A seguir, apresentam-se o referencial teórico sobre metodologias ativas, avaliação formativa e ensino e aprendizagem mediada por jogos, os procedimentos metodológicos empregados na condução da experiência, a apresentação do relato bem como a análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

Referencial Teórico

O uso de estratégias e técnicas que promovem a aprendizagem ativa é essencial e tem impacto direto no desenvolvimento de estudantes no ensino superior. Aprender ativamente corresponde não somente a ouvir o conteúdo de uma aula expositiva, mas também ao engajamento em tarefas de leitura, escrita, discussão e resolução de

problemas, além da promoção da análise, síntese e avaliação, ou seja, trata do envolvimento dos estudantes na realização de atividades instrucionais e na reflexão sobre aquilo que estão desenvolvendo (BONWELL; EISON, 1991).

Segundo Moran (2018), aprende-se ativamente desde que se nasce, levando-se em consideração o contexto, os interesses e o grau de competências do indivíduo por meio de maneiras e processos variados, constantes, híbridos, formais ou não, sistematizados e ilimitados, de modo deliberado ou não. Para Moran (2018), as metodologias ativas dizem respeito a métodos de ensino focados na atuação dos aprendizes na estruturação do processo de aquisição de conhecimento, que unidas a modelos de ensino adaptáveis e híbridos auxiliam no atendimento de demandas contemporâneas e beneficiam os estudantes em um contexto de conectividade e digitalização.

Entre as técnicas utilizadas no modelo de aprendizagem ativa encontram-se: a sala de aula invertida; a aprendizagem baseada em investigação e em problemas; a aprendizagem baseada em projetos; a aprendizagem por histórias e jogos. Em particular, estudantes de gerações mais habituadas a jogos costumam ser atraídos pela linguagem dos jogos que incorpora elementos como o desafio, a recompensa, a competição e colaboração. Ademais, seja de modo individual ou em grupos, os jogos têm feito parte de inúmeras áreas de conhecimento e das mais variadas esferas do ensino (MORAN, 2018).

No que tange ao ensino de idiomas, particularmente, do idioma inglês como língua estrangeira, o emprego de estratégias voltadas à aprendizagem ativa mostra-se útil e efetivo, quando comparado ao uso de métodos de ensino tradicionais, uma vez que possibilita aos estudantes aprenderem mais, reterem informações por um período maior, contarem com o apoio do docente e colegas e, por fim, pensarem sobre o próprio aprendizado e usarem o próprio conhecimento para solucionar problemas (GHOLAMI; MOGHADDAM; ATTARAN, 2014).

Em consonância com o exposto, Beckisheva, Gasparyan e Kovalenko (2015) afirmam que as metodologias ativas no ensino de inglês para negócios favorecem o pensamento crítico e prático, apoiando estudantes não apenas na memorização e na elucidação do material apresentado pelo docente, mas, ao mesmo tempo, no envolvimento deles no processo de pensamento ativo e na experiência prática.

Uma vez que a aprendizagem ativa envolve a reflexão sobre a própria aprendizagem, em outras palavras inclui a metacognição, compreende-se que este exercício estimula a habilidade dos estudantes em autoavaliarem-se e autorregular-se como aprendizes. Isto pode ocorrer por meio de atividades de autoavaliação agregadas à avaliação somativa, que examina o conhecimento adquirido ao final de uma unidade curricular ou período letivo, ou à avaliação formativa, que dispõe de momentos para a ponderação sobre a aprendizagem durante a aula ou ao longo do processo (YALE, 2021). Conforme Moss e Brookhart (2019, p. 6, tradução nossa) a:

[...] avaliação formativa é um processo de aprendizagem ativo e intencional que associa o professor e os estudantes na coleta contínua e sistemática de evidência do aprendizado com o objetivo expresso de melhorar o desempenho dos estudantes.¹

De acordo com Andrade e Heritage (2017), a implementação efetiva da avaliação

formativa deve considerar a integração da avaliação ao processo de ensino-aprendizagem, a utilização da evidência para avançar o aprendizado e o apoio à autorregulação dos estudantes de modo que tanto professor quanto alunos tornem-se capazes de responder a questões-chave sobre quais são os objetivos da aula e como identificar se estes objetivos foram alcançados, em qual estágio encontram-se os estudantes em relação ao planejamento do professor e à sua própria perspectiva e para onde este processo os levará, ou seja, quais ajustes o docente fará em seu plano, qual feedback dará aos aprendizes e quais decisões estes tomarão em relação à sua aprendizagem baseados no processo de autoavaliação.

Para Boud (1995), a autoavaliação relaciona-se a um dos propósitos do ensino universitário no que diz respeito à autonomia dos estudantes ao responsabilizarem-se por sua trajetória acadêmica de modo efetivo e independente. A autoavaliação pode ser empregada para que os alunos monitorem o próprio aprendizado, verifiquem seu progresso, desenvolvam boas práticas de estudo, aprimorem práticas acadêmicas e profissionais por meio de atividades elaboradas com este fim, consolidem o aprendizado por meio de uma gama de contextos e revisem suas conquistas (BOUD, 1995).

Quanto ao ensino híbrido, Febriani e Abdullah (2018) indicam que o uso de ferramentas tecnológicas para a aplicação da avaliação formativa é crescente dado que melhoram a qualidade do aprendizado. Além de terem um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, as tecnologias destinadas à educação permitem a criação de tarefas interativas com o intuito de motivar os estudantes e permitir que verifiquem o seu progresso de modo instantâneo, colaborando com o aumento do foco dos alunos através do engajamento e experiências de aprendizagem.

No que se refere ao ensino de inglês para fins específicos, que incluiu o ensino inglês para negócios, a avaliação é parte fundamental (KHOSHHAL, 2018). Desse modo, verifica-se que a avaliação formativa no ensino de inglês para negócios, em particular, pode incentivar o aumento da participação, motivação e autonomia dos estudantes de graduação tanto de modo analógico como aponta a pesquisa de Kereković (2021) quanto de modo digital como sugere Wang (2021).

Conforme Moran (2018), tanto as aulas esquematizadas a partir da linguagem utilizada em jogos, ou seja, *gamificadas*, quanto os jogos tendem a cativar e motivar os estudantes, acelerando e aproximando o processo de aprendizagem da realidade. Os jogos mais vantajosos para a educação são aqueles que assistem os alunos no enfrentamento de desafios, na mudança de fases, na superação de obstáculos, no lidar com as derrotas e no arriscar-se de maneira segura.

De acordo com Monsalve, Werneck e Leite (2010), o ensino mediado por jogos pode ser caracterizado por uma tarefa lúdica capaz de motivar assim como jogos de computador destinados à educação que podem encorajar a participação dos estudantes em simulações da vida real propostas pelo professor com vistas a contribuir com o progresso e desempenho dos alunos com a criação de vivências de ordem individual ou em grupo, que auxiliem em sua formação profissional.

Compreende-se, portanto, que a aprendizagem baseada em jogos

[...] refere-se a uma abordagem de aprendizagem inovadora derivada do uso de jogos de computador que possui valor educacional ou diferentes tipos de aplicações de software que usam jogos para o ensino e propósitos educacionais assim como o suporte à aprendizagem, a melhoria do ensino, avaliação e o exame de alunos (TANG; HANNEGHAN; EL-RHALIBI, 2009, p. 3).¹

Perrotta *et al.* (2013) determinaram que a aprendizagem baseada em jogos, apesar de ser uma noção relativamente estabelecida, torna-se complexa em definir com precisão. No entanto, apresentam princípios e mecanismos que apoiam na compreensão desta abordagem como podem ser verificados na Figura 1.

Figura 1 – Os princípios e mecanismos da aprendizagem baseada em jogos



Fonte: Adaptado de Perrotta *et al.* (2013, p. i).

A partir da Figura 1, observa-se que a aprendizagem baseada em jogos opera com base em princípios como motivação intrínseca, aprendizagem por meio do prazer, autenticidade, autonomia e aprendizagem experiencial. Ao incorporar mecanismos como regras, objetivos claros, cenários fictícios, dificuldade progressiva, interação e controle do aluno, incerteza, *feedback* imediato e um elemento social, maximiza-se o envolvimento e os resultados de aprendizagem. Os alunos voluntariamente se envolvem em experiências imersivas em que a autenticidade do processo de aprendizagem é priorizada, favorecendo o desenvolvimento da independência, autonomia e interesse pela investigação.

Monsalve (2014) evidenciou, na literatura sobre a aprendizagem baseada em jogos no ensino, elementos que corroboram sua efetividade no que se refere à compreensão teórica e prática das experiências, à identificação de padrões, à compreensão e solução de problemas transferíveis para a realidade, ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, à aprendizagem ativa e crítica, à aquisição de conhecimento de modo prazeroso e ao engajamento e compromisso dos estudantes com sua aprendizagem.

No contexto do ensino de língua inglesa, Dodgson (2014) destacou que, diferentemente da gamificação que faz uso de aspectos dos jogos, a aprendizagem baseada em jogos traz para o ambiente de aprendizagem a temática ou os jogos em si, seja para introduzir um tópico, discutir algo, dar ênfase a um ponto gramatical ou item linguístico, seja para promover uma prática do idioma de maneira contextualizada, com o propósito de atingir determinados objetivos de aprendizagem. Esta abordagem não se

reduz ao jogar; na verdade, com uma estruturação e planejamento adequados para sua aplicação, percebe-se um grande volume de discussão, pensamento crítico e uso da língua (DODGSON, 2014).

Alzaid e Alkarzae (2019) apontaram que a integração de jogos, como o *Kahoot!* (plataforma de aprendizagem baseada em jogos), na avaliação formativa mediada por tecnologias pode aumentar a efetividade da avaliação e promover um nível elevado de aprendizagem e motivação; além de possibilitar acessos múltiplos e a repetição das tarefas, disponibilidade de feedback imediato e uma variedade de funções multimídia, incluindo áudio, vídeo e imagens, que dão suporte à aprendizagem de vocabulário, pronúncia e escrita no idioma inglês. A partir do emprego da ferramenta *Kahoot!* na avaliação formativa de estudantes de graduação matriculados em uma disciplina de escrita em língua inglesa, Mohamad *et al.* (2019) identificaram que os estudantes foram capazes de estabelecer relações entre as aulas expositivas e anotações, relembrar pontos fundamentais, bem como descobrir outros dados e conhecimento relevantes para o curso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O emprego da avaliação formativa baseada em jogos nas disciplinas de Inglês, com ênfase em negócios, ministradas pelo mesmo docente, nos cursos de Eventos e Gestão Comercial da Faculdade de Tecnologia do Ipiranga “Pastor Enéas Tognini” e nos cursos de Gestão Financeira e Redes de Computadores da Faculdade de Tecnologia de Osasco “Prefeito Hirant Sanazar”, nas turmas de 2º, 4º, 5º e 6º semestres, durante o período letivo de 2022-1, teve como objetivo consolidar o aprendizado de itens gramaticais, vocabulário e expressões da área de negócios por meio de jogos digitais utilizados tanto em sala de aula quanto remotamente.

Buscou-se com o emprego de jogos, o desenvolvimento das seguintes competências profissionais, emocionais e tecnológicas: adaptabilidade; autogestão; autonomia; colaboração; empatia; estratégia; iniciativa social; resiliência emocional; trabalho em equipe. A avaliação formativa presencial e remota basearam-se em atividades variadas como: jogos de percurso; *quizzes*; jogos de memória; jogos de correspondência entre colunas; caça-palavras; palavras cruzadas, entre outros. As ferramentas e plataformas digitais utilizadas para a criação e aplicação dos jogos foram as seguintes: *Kahoot!*; *Mentimeter*; *Flippity*; *Educaplay*; *Wordwall*. Procurou-se diversificar as ferramentas para manter o interesse dos discentes por meio da novidade e diferentes interfaces.

Remotamente, os jogos digitais foram inseridos em atividades, elaboradas de acordo com o conteúdo trabalhado em aula, postadas semanalmente nas equipes das turmas no canal intitulado Tarefas da plataforma *Microsoft Teams*. Presencialmente, os jogos eram acessados por meio do *smartphone* dos estudantes (quando estes deveriam trabalhar em pequenos grupos) ou projetados no quadro branco pelo professor, com a utilização do *Datashow* instalado ao computador da sala de aula (quando a turma deveria jogar em conjunto).

A avaliação da aprendizagem ocorreu de modos distintos na sala de aula e no modelo remoto. Em sala de aula, o docente pôde não somente coletar evidências em tempo real, mas também pôde avaliar o desempenho dos estudantes durante e após os jogos, fornecendo feedback individual, em grupos

específicos ou para a turma toda. De modo remoto, ao finalizarem os jogos inseridos nas tarefas em suas respectivas equipes da disciplina na plataforma Teams, os estudantes deveriam realizar uma autoavaliação, que consistia em responder a uma questão sobre como poderiam classificar o seu progresso em uma escala de 1 a 5 (onde 1 equivaleria a pouco progresso e 5 determinaria muito progresso). Esta atividade de autoavaliação pode ser vista na Figura 2.

Figura 2 – Autoavaliação

Assinale a opção que melhor descreve o quanto você aprendeu ou progrediu hoje.

- 🧐 5 = *Expert* – Eu compreendo este assunto. Eu posso ensiná-lo a um colega.
- 😊 4 = *Confiante* – Eu consigo fazer isto sozinho(a).
- 😊 3 = *Capaz* – Eu sou capaz de fazer isto. Apenas preciso de um pouco de ajuda.
- 😊 2 = *Novato(a)* – Eu estou começando a entender este assunto, mas ainda preciso de ajuda.
- 😊 1 = *Iniciante* – Este assunto é novo para mim. Eu preciso de ajuda.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Além do *feedback* coletado em sala e da análise da autoavaliação dos estudantes, o docente conduziu entrevistas semiestruturadas com 10 discentes, componentes de uma amostra não probabilística por conveniência, ao final do semestre letivo sobre a aprendizagem formativa baseada em jogos com as devidas autorizações prévias para entrevista de investigação científicas assinadas e datadas por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O roteiro de entrevista com oito questões foi adaptado da pesquisa de Serra (2020) sobre os efeitos da *gamificação* na avaliação de língua inglesa no ensino superior, como pode ser verificado no Anexo.

A maioria dos participantes identificou-se como do gênero feminino, a média de idade dos respondentes foi de 36 anos, tendo 19 anos o mais jovem entrevistado e o mais velho 52 anos de idade. Metade dos estudantes encontravam-se matriculados na Faculdade de Tecnologia do Ipiranga e a outra metade na Faculdade de Tecnologia de Osasco nos cursos de Gestão Financeira (4), Gestão Comercial (3), Eventos (2) e Redes de Computadores (1), cuja caracterização geral pode ser observada no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização geral dos entrevistados

Informante	Gênero	Idade	Instituição	Curso	Semestre	Disciplina
E1	Feminino	24	Fatec-OSC	GFIN	4º	Inglês IV
E2	Feminino	52	Fatec-IPG	EVEN	4º	Inglês IV
E3	Feminino	48	Fatec-IPG	EVEN	4º	Inglês IV
E4	Feminino	44	Fatec-IPG	GCOM	6º	Inglês VI
E5	Feminino	33	Fatec-OSC	GFIN	2º	Inglês II
E6	Masculino	29	Fatec-IPG	GCOM	6º	Inglês VI
E7	Masculino	43	Fatec-IPG	GCOM	6º	Inglês VI
E8	Feminino	40	Fatec-OSC	GFIN	2º	Inglês II
E9	Masculino	28	Fatec-OSC	GFIN	2º	Inglês II
E10	Masculino	19	Fatec-OSC	REDE	2º	Inglês II

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Os resultados obtidos através da entrevista foram analisados a partir do método de análise de conteúdo de Bardin (2011) em três fases, a saber: 1) pré-análise; 2) exploração do material (codificação) e; 3) tratamento, inferência e interpretação. A análise e discussão podem ser encontradas na próxima seção deste relato.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira pergunta (P1) teve como objetivo verificar quão eficiente os estudantes acharam a avaliação formativa baseada em jogos. Unanimemente, os informantes indicaram que este tipo de avaliação foi eficiente. E2 argumentou que apesar de suas dificuldades na disciplina foi possível “[...] relacionar melhor o que é pedido através de jogos”. Por sua vez, tanto E1 quanto E3 mencionaram como os jogos podem favorecer a memorização de palavras na língua inglesa em virtude da possibilidade de se divertir e relaxar enquanto se faz a prática do idioma. Tal assertiva se conecta à pesquisa de Beckisheva, Gasparyan e Kovalenko (2015) sobre as vantagens das metodologias ativas no ensino de inglês na promoção do desenvolvimento do pensamento crítico e prático, proporcionando aos estudantes mais do que apenas a memorização e compreensão passiva do conteúdo apresentado pelo professor.

De acordo com E1, além de ser a avaliação formativa baseada em jogos uma de suas atividades prediletas, em sala e remotamente, “[...] esse tipo de avaliação fixa melhor conteúdo”. Conforme E3, “[...] quando você está sem aquela preocupação de estar fazendo, e sim, se divertindo, [...] grava[-se] muito mais fácil na memória [...]”. Tanto E4, quanto E5, E6 e E8 apontaram que a metodologia baseada em jogos é positiva, pois difere da metodologia tradicional pautada em teoria, giz, lousa e aula meramente expositiva.

A segunda pergunta (P2) procurou saber dos estudantes se esse tipo de avaliação os deixou motivados. Assim como postulado por Monsalve, Werneck e Leite (2010), todos os informantes afirmaram ter se sentido motivados com a utilização de jogos. E2 sentiu-se motivada por “[...] aprender mais jogando” enquanto E3 sentiu-se motivada por aprender fazendo algo. Além disso, E3 acrescentou que a avaliação formativa baseada em jogos reforça o conteúdo estudado em sala de aula por permitir refazer determinadas tarefas em casa. Os demais respondentes sentiram-se motivados em razão: da ludicidade e da diversão (E4; E8; E10); da intuitividade (E5); da interatividade (E7); da ausência de monotonia (E5; E6; E7) ou pressão (E9); e da tranquilidade (E10), advindas das atividades propostas por meio de jogos e de seus princípios e mecanismos como foram evidenciados por Perrotta *et al.* (2013) no que compete à motivação interna, à aprendizagem prazerosa, à autenticidade, à autonomia e à aprendizagem por experiência a partir de regras, objetivos compreensíveis e desafiadores, cenários pré-estabelecidos, interação e controle do próprio estudante, entre outros elementos retratados nesta pesquisa.

Na terceira pergunta (P3), avaliou-se o que a avaliação formativa baseada em jogos despertou nos discentes. Segundo E1, E7 e E9, os jogos despertaram seu lado competitivo. Similarmente, E3 discorreu sobre como continua a jogar até que complete todas as fases

ou até que atinja as maiores pontuações. Por sua vez, E1 afirmou que os jogos despertaram “[...] coisas muito boas, experiências muito boas e vontade de continuar aprendendo”, assim como despertaram o interesse pelo idioma inglês ou pela disciplina de língua inglesa (E2; E5; E7) e a atenção (E6), conforme citado pelos demais estudantes. Para todos os informantes, a afirmação de que a avaliação formativa baseada em jogos desperta a chance de se ter um melhor desempenho na disciplina de Inglês para negócios é correta, relacionando-se aos estudos de Moss e Brookhart (2019) e de Monsalve, Werneck e Leite (2010) no que diz respeito à intencionalidade e propósito explícito na busca de aprimoramento das habilidades dos aprendizes.

A quarta pergunta (P4) teve o propósito de avaliar se os aprendizes acreditam que esse tipo de avaliação traz bons resultados e dá aos estudantes mais senso de progresso. As respostas dos discentes mostraram-se em consonância com o trabalho de Febriani e Abdullah (2018) sobre a influência positiva das tecnologias educacionais na motivação, engajamento e verificação do progresso por parte dos estudantes. Para Febriani e Abdullah (2018), além de desempenharem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, as tecnologias educacionais possibilitam a criação de tarefas interativas para a condução da avaliação formativa, com o objetivo de motivar os alunos e permitir que eles acompanhem seu progresso instantaneamente. Ademais, E2, E3 e E8 declararam que este tipo de atividade aumentou o grau de interação e conexão entre os colegas. Os participantes E6, E8 e E9 apontaram que em virtude da leveza da aplicação de jogos possibilitou o progresso dos estudantes estimulados pelo ato de jogar, pela brincadeira, pela diversão e pela competição.

E1 adicionou em sua resposta não somente o entusiasmo de sua turma nos dias programados para as tarefas com jogos em sala, mas também o senso de progresso adquirido ao completarem tarefas, semelhantes às realizadas em classe, remotamente e ao responderem à questão de autoavaliação. Do mesmo modo, E4 citou a importância da atividade semanal e da autoavaliação como “[...] parâmetro daquilo que você precisava melhorar e [d]aquilo que você conseguia [...] responder de pronto”, conectando-se à argumentação de Boud (1995) sobre a autonomia discente por meio da reflexão sobre sua trajetória acadêmica por meio do monitoramento de seu aprendizado, da verificação de sua evolução e do desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas tanto na vida acadêmica quanto na vida profissional. Para E5 e E10, além de ser um informativo para os estudantes sobre o seu progresso, o exercício de autoavaliação pode fornecer ao professor insumos acerca da evolução da turma.

Na quinta pergunta (P5), questionou-se aos estudantes o que mais gostaram na avaliação formativa baseada em jogos. Os informantes disseram ter gostado de componentes comuns aos jogos, conforme elencados por Moran (2018) como: a classificação, a disputa, a competição e a colaboração. Quando questionado se o fator competitivo representaria um elemento negativo, E1 discordou parcialmente e declarou que

[...] muita gente vive uma competição diária, seja para uma vaga de emprego ou para uma vaga dentro de uma universidade. Então, assim, a gente tem que sempre tentar ser o

melhor em algo ou tentar chegar em um topo adequado para a gente, que nos coloca em posições boas, seja no mercado de trabalho, na universidade. Então, assim, esse tipo de jogo desperta isso em mim.

E3, por outro lado, revelou que, mesmo remotamente, seus colegas de turma colaboravam uns com os outros na realização da avaliação formativa, jogando coletivamente e trocando informações em um grupo de *WhatsApp*. Por vezes, segundo o discente, ao responderem ou completarem alguma tarefa do jogo de maneira errada, gerava-se no grupo um clima divertido o que tornava a aprendizagem interessante. Matriculada no curso de Gestão Comercial, E4 citou ter gostado da conexão das atividades da disciplina de Inglês com sua área de atuação e tarefas cotidianas de um gestor. E6 declarou ter gostado da dinâmica e metodologia, E7 e E8 abordaram ter gostado do clima leve criado em sala de aula e E10 mencionou “[...] a facilidade em responder as perguntas” inseridas nos jogos por meio desta metodologia.

Em contrapartida, na sexta pergunta (P6), verificou-se o que os estudantes menos gostaram neste tipo de avaliação. E1 declarou não ter nada que tenha gostado menos neste tipo de atividade, porém, relatou a ausência de fornecimento de internet gratuita por parte da instituição de ensino ou o acesso restrito à internet dos estudantes. Para E2 a questão do tempo representou um problema em razão de suas dificuldades com o idioma inglês. E9 citou o fato de algumas plataformas de jogos não salvarem suas respostas dadas, porém, apesar desta questão sentiu-se estimulado “[...] a estudar e aprender daquele assunto, [d]aquela situação”. E6 e E8 gostariam de ter realizado mais atividades mediadas por jogos ao longo do semestre letivo. Os demais estudantes, por sua vez, não identificaram nada que tenham gostado menos.

A sétima pergunta (P7) avaliou os efeitos positivos e negativos da avaliação formativa baseada em jogos para o ensino. Os efeitos positivos citados foram: a fixação de vocabulário e conteúdo e a associação entre os jogos e a realidade profissional (E1; E4); a memorização e o aprender brincando (E2); e o incentivo à utilização do uso do inglês, o suporte do docente e o uso de ferramentas tecnológicas (E3; E4; E7; E10); a promoção de um ensino diferenciado (E6) e ativo (E10). Em relação aos efeitos negativos, E6 disse crer ser complexo para o docente avaliar o desempenho dos alunos em razão da postura de cada estudante em relação à avaliação formativa. E8, apesar de enxergar mais efeitos positivos na abordagem do que negativos, indicou que a atmosfera leve e descontraída, por vezes, poderia gerar conflitos e barulho.

A oitava e última pergunta (P8) buscou examinar os efeitos positivos e negativos da avaliação formativa baseada em jogos para a aprendizagem. Em relação aos efeitos positivos, os informantes mencionaram os seguintes itens: a repercussão positiva da avaliação baseada em jogos entre os estudantes (E1); a diversão e as associações realizadas (E2); o prazer em aprender brincando (E3); o aproveitamento, o desenvolvimento e a evolução na disciplina de Inglês (E5; E7; E10); a aquisição e identificação do vocabulário no dia a dia profissional apresentado na disciplina (E8; E9).

No depoimento de E5, verifica-se o efeito positivo da avaliação formativa baseada em jogos em seu processo de aprendizagem do idioma inglês comparado às metodologias

tradicionais de ensino:

[...] eu tenho muita dificuldade, então, do modo tradicional de ensino não flui, não vai de jeito nenhum. Então, com os jogos eu senti não só um pouquinho mais de facilidade, mas como também despertou um interesse na matéria, porque quando você não sabe e você não entende o que você está fazendo, você [...] fica sem motivação para continuar e com os jogos [...] como é uma coisa mais intuitiva, acaba sendo um pouco mais divertido. Eu acho que desperta o interesse.

Houve menção sobre efeitos negativos relativos à dispersão da turma (E3; E5) e à utilidade de todo o conteúdo explorado (E6). No entanto, apesar de E3 ter apontado que a brincadeira pode vir a não promover a fixação do conteúdo, afirmou saber que o modelo de aprendizagem no qual ela foi exposta, cujas risadas não eram permitidas em sala de aula, difere do modelo apresentado à geração de seus colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência propôs-se a examinar o emprego da avaliação formativa baseada em jogos por meio de uma prática pedagógica aplicada na disciplina de Inglês para negócios para consolidar o aprendizado de itens gramaticais, vocabulário e expressões da área de cursos de graduação tecnológica em instituições de ensino superior. A avaliação formativa baseou-se em atividades variadas como: jogos de percurso; *quizzes*; jogos de memória; jogos de correspondência entre colunas; caça-palavras; palavras cruzadas. Para este exame, foram entrevistados estudantes matriculados nos cursos nos cursos de Eventos e Gestão Comercial da Faculdade de Tecnologia do Ipiranga “Pastor Enéas Tognini” e nos cursos de Gestão Financeira e Redes de Computadores da Faculdade de Tecnologia de Osasco “Prefeito Hirant Sanazar”.

A implementação desta metodologia contou com algumas dificuldades como, por exemplo, o acesso, por vezes, limitado à internet por parte de alguns discentes em sala de aula, fazendo com que duplas ou grupos tivessem de ser reorganizados para a prática dos jogos. Esta dificuldade poderia ter sido contornada com a condução das aulas da disciplina de Inglês em laboratórios de informática com acesso a computadores conectados à *web*. Outro obstáculo encontrado foi a resistência ou impossibilidade reportada por alguns estudantes em realizar tarefas semanais em razão da quantidade de atividades, trabalhos e/ou projetos de outras disciplinas. Quanto a este obstáculo, acredita-se que um ajuste da programação e uma distribuição das tarefas de modo mais flexível, permitindo prazos mais espaçados e adaptados às demandas individuais dos alunos, podem ser aplicados para superá-lo.

Contudo, a avaliação formativa baseada em jogos mostrou-se efetiva e positiva de acordo com a evidência coletada em sala de aula durante e após a prática de jogos na disciplina de Inglês com foco em negócios nas turmas dos cursos investigados nesta pesquisa. Além disso, percebeu-se com a aplicação da autoavaliação que os discentes se tornaram mais responsáveis por seu próprio aprendizado e resultados nas avaliações somativas.

Notou-se a eficiência deste tipo de avaliação mediado por jogos tanto na fixação de

conteúdo quanto na memorização de vocabulário, além da associação entre os itens estudados em sala de aula com as tarefas realizadas remotamente e o contexto profissional dos estudantes. Percebeu-se também o aumento da motivação, engajamento e conexão entre os estudantes ao realizarem atividades formativas por meio de jogos, além do desenvolvimento de competências de cunho profissional, emocional e tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. *E-book*.

ALZAID, F.; ALKARZAE, N. The Effects of Paper, Web, and Game Based Formative Assessment on Motivation and Learning: A Literature Review. **Online Submission**, 2019.

ANDRADE, H. L.; HERITAGE, M. Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. London: Routledge, 2017.

BECKISHEVA, T. G.; GASPARYAN, G. A.; KOVALENKO, N. A. Case study as an active method of teaching business English. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 166, p. 292-295, 2015.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, 1991.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOUD, D. Enhancing learning through self-assessment. London: RoutledgeFalmer, 1995.

DODGSON, D. Gaming glossary: Game-based Learning vs. Gamification. *In*: Blog ELT Sandbox. [S. l.], 11 March. 2014. Disponível em: <http://eltsandbox.weebly.com/blog/gaming-glossary-game-based-learning-v-gamification>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FEBRIANI, I.; ABDULLAH, M. I. A systematic review of formative assessment tools in the blended learning environment. **Int. J. Eng. Technol**, v. 7, n. 4.11, p. 33-39, 2018.

GHOLAMI, V.; MOGHADDAM, M. M.; ATTARAN, A. **Towards an interactive EFL class**: Using active learning strategies. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, v. 4, n. 2, p. 124, 2014.

KEREKOVIC, S. Formative Assessment and Motivation in ESP: A Case Study. **Language Teaching Research Quarterly**, v. 23, p. 64-79, 2021.

KHOSHHAL, Y. The Role of Teaching Materials in the ESP Course: A Case of Business English (Finance and Economics). **Journal of Humanistic and Social Studies**, v. 9, n. 1, p. 85-99, 2018.

MOHAMAD, M.; ARIF, F. K. M.; ZUBIR, N. Z.; YUNUS, M. M. Benefits and challenges of using game-based formative assessment among undergraduate students. **Humanities & Social Sciences Reviews**, v. 7, n. 4, p. 203-213, 2019.

MONSALVE, E. S. **Uma abordagem para transparência pedagógica usando**

aprendizagem baseada em jogos. 2014. Tese (Doutorado em Informática) – Programa de Pós-graduação em Informática, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MONSALVE, E.; WERNECK, V.; LEITE, J. C. S. P. Evolución de un Juego Educacional de Ingeniería de Software a través de Técnicas de Elicitación de Requisitos. *In: Proceedings of XIII Workshop on Requirements Engineering (WER'2010)*, 8., 2010, Cuenca. **Proceedings [...]**. Curitiba: WER. p. 12-23.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso Editora, 2018. *E-book*.

MOSS, C. M.; BROOKHART, S. M. **Advancing formative assessment in every classroom:** A guide for instructional leaders. Alexandria: ASCD, 2019.

PERROTTA, F., G.; ASTON, H.; HOUGHTON, E. **Game-based learning:** Latest evidence and future directions. Slough: NFER, 2013.

SERRA, R. W. A. **Os efeitos do gamification na avaliação de língua inglesa no ensino superior.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

TANG, S.; HANNEGHAN, M.; EL-RHALIBI, A. **Introduction to games-based learning.** *In: Games-based learning advancements for multi-sensory human computer interfaces: Techniques and effective practices.* IGI Global, 2009. p. 1-17.

WANG, G. Formative Assessment System of WeChat-aided Business English Class. **Education Research Frontier**, v. 11, n. 1, 2021.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Risks Report 2021:** 16th Edition. World Economic Forum, 19 January 2021. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2021>. Acesso em: 21 ago. 2022.

YALE POORVU CENTER FOR TEACHING AND LEARNING (YALE). **Active Learning.** Yale, 2021. Disponível em: <https://poorvucenter.yale.edu/ActiveLearning>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ANEXO

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?

Fonte: Serra (2020, p. 140).