

MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO POR MEIO DA APLICAÇÃO DE ELEMENTOS DE JOGOS

Vitor Mendes Stafusa¹
Gabriela Troyano Bortoloto²

RESUMO

O ambiente educacional está passando por algumas transformações, principalmente ao que diz respeito à mudança pretendida no papel do aluno, de um receptor passivo, para um estudante ativo, que busque e se envolva no seu processo de ensino-aprendizagem. Com base nesse contexto, este artigo objetiva estudar a relação existente entre a utilização de elementos de jogos e a motivação dos estudantes para participar das atividades acadêmicas que exijam uma postura ativa. Para isso, foi analisado um caso que ocorreu no interior de São Paulo, em uma universidade que reformou um evento acadêmico, inserindo elementos de jogos (gamificação), para envolver e motivar os alunos a aprender com as atividades. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Um dos resultados obtidos indica que grande parte dos alunos avaliam positivamente a iniciativa, afirmando que houve um aumento em sua motivação. Entretanto, algumas particularidades necessitam ser estudadas em profundidade, visto que não foram todos os estudantes que aprovaram a mudança e além disso, muitos comentaram sobre pontos que devem ser melhorados na organização do evento, como um melhor planejamento por parte dos docentes e coordenação, para evitar a formação de times heterogêneos, pois na visão dos mesmos, isso não contribui para a construção do conhecimento. As principais limitações deste trabalho voltam-se à quantidade de entrevistas realizadas e ao fato de somente ter entrevistado os estudantes participantes.

Palavras-chave: Motivação, Metodologias ativas, Gamificação, Ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

Visando dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) implantam a utilização de metodologias ativas em seus processos didáticos. A partir disso, surge a discussão a respeito da utilização dessas metodologias para estimular os estudantes a se envolverem mais com seu processo de aprendizagem (FINI, 2018). As metodologias ativas de ensino buscam preparar o aluno por meio da participação integral às aulas, utilizando experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais à prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011). Alguns autores, como Matheson e Sutcliffe (2017), discutem a relevância de o estudante ser preparado para possuir uma visão de futuro, em que desenvolve características

¹ Graduando do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Votuporanga – SP, stafusavitor@gmail.com;

² Mestranda do Curso de Administração da Universidade de São Paulo – SP, troyano@usp.br.

essenciais para o convívio em um mundo de constante transformação e que demanda soluções criativas e engajamento com problemas complexos.

Existem várias formas de se aplicar metodologias ativas no Ensino Superior, ficando a critério do docente qual técnica se adequa melhor à situação e ao objetivo da atividade proposta. Uma dessas técnicas consiste na utilização de elementos que são comumente encontrados em jogos, como *rankings*, histórias, competição, pontos e premiação para motivar e engajar os alunos (BUCKLEY & DOYLE, 2017; FUCHS, 2014; WERBACH & HUNTER, 2012) a participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem (FREITAS et al., 2016). Na última década, houve um crescente interesse a respeito do papel que os jogos desempenham no contexto educacional e para o aprendizado (GEE, 2008; BRAGA; SOUZA, 2016). Além disso, devido à sua valorização cultural e a intensificação da conscientização sobre seus benefícios quando aplicados em várias situações que ultrapassam o ambiente acadêmico (DOMINGUES, 2018), uma nova abordagem surgiu, chamada de gamificação (*gamification*). Um ponto que merece destaque é que embora a gamificação tenha se originado devido à popularização dos jogos digitais, ela pode ser mediada por tecnologia ou não.

Quando aplicada na educação, volta-se à utilização de elementos de jogos para o desenvolvimento acadêmico do aluno, tanto em cenários formais quanto informais (SEABORN; FELLS, 2015). Dessa forma, pode ser utilizada como uma forma de motivar o estudante, em especial o jovem, para o aprendizado (GEE, 2008). A motivação do aluno desempenha um papel tão importante no processo de aprendizagem que Pilelti (2008) comenta que não é possível existir a aprendizagem sem esse sentimento.

A motivação pode ser definida como uma série de fatores que orientam um indivíduo a alcançar um objetivo (TAPIA; FITA, 2015) ou um processo interno que o instiga a realizar uma ação em função de algo (NÉRICI, 1986). Dessa forma, teóricos conceituam os fatores internos e externos como motivação intrínseca e extrínseca, respectivamente. A forma intrínseca motiva os indivíduos pela própria tarefa, ou seja, pelo fato de ser satisfatória, interessante ou engajadora. Em contraste, a motivação extrínseca incentiva por meio de fatores à parte a tarefa, como recompensas ou reconhecimento (AMABILE et al., 1994).

Assim, objetivando estudar a relação existente entre a utilização de elementos de jogos e a motivação dos estudantes para participar das atividades acadêmicas que exijam uma postura ativa, este trabalho é um estudo de caso realizado em uma universidade no interior do estado de São Paulo. O caso analisado é de uma Semana Acadêmica que foi reformulada especialmente para esse novo contexto educacional, com a utilização de elementos de jogos para tentar motivar os estudantes a participarem ativamente. Dessa forma, como o evento é tradicional na

instituição estudada e os alunos entrevistados possuíram contato com os eventos anteriores realizados no molde antigo, permite que sejam captadas as percepções dos estudantes no momento de transição da aprendizagem passiva para a ativa.

Em relação a estrutura do evento, *a priori* foi realizado uma reunião com os inscritos para divulgar o regulamento da Semana, definir os integrantes de cada equipe e explicar sobre a premiação. Ao todo havia 194 participantes e que foram divididos em grupos de 12 alunos com uma mistura de estudantes de ambos os cursos. A formação desses times foi pensada de modo que houvesse colaboração intragrupo e competição intergrupos. Cada time teve um nome escolhido pelos alunos. Com base num tema estabelecido pela comissão, as equipes tinham o desafio de produzir materiais condizentes com os conteúdos que aprendem na faculdade até o fim do evento. Os grupos foram estimulados a ter autonomia e buscar a melhor forma possível para desenvolver os materiais, mas em caso de dúvida, poderiam ser assessorados por docentes.

Os materiais desenvolvidos foram submetidos a um grupo no *Facebook* no decorrer da semana. As equipes receberam pontos e foram classificadas de acordo com o número de curtidas no material submetido na rede social e pela nota dos docentes. Os estudantes podiam se avaliar por meio da comparação de curtidas em relação as outras equipes. Por fim, foi emitida uma tabela com os resultados e a equipe vencedora foi contemplada com um prêmio. Essa edição da Semana Acadêmica trabalhou no âmbito da produção artística estimulada por uma competição premiada, por outro lado, as edições anteriores forneceram somente oficinas artísticas para a formação extracurricular dos alunos.

Partindo desse cenário de transição e da importância atribuída por Berbel (2011) ao registro das experiências dos discentes com as metodologias ativas juntamente com seus efeitos juntos aos alunos, para que se possa ampliar as reflexões e os benefícios pedagógicos, esta pesquisa possui os seguintes objetivos específicos: (i) identificar a importância atribuída a elementos de jogos pelos estudantes durante a realização das atividades e (ii) identificar se os alunos acreditam que a utilização elementos de jogos influenciaram na motivação para a execução das atividades do evento para que se possa ampliar as reflexões e os benefícios pedagógicos.

2. METODOLOGIA

Como o principal objetivo deste estudo é analisar a percepção dos estudantes a respeito da utilização de elementos de jogos e a sua motivação para a participação em atividades acadêmicas, considera-se que a abordagem de pesquisa qualitativa é a que melhor se adequa, pois permite entender em maior profundidade a complexidade e interação entre os elementos envolvidos (MARTINS; THEÓPHILO, 2009; MARCONI; LAKATOS, 2011). A estratégia de pesquisa utilizada foi o Estudo de Caso, que segundo Yin (2001) contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. O estudo de caso é muito comum na pesquisa que envolve aspectos educacionais, pois permite analisar o fenômeno de interesse no contexto em que ocorre (CHIZZOTTI, 2006).

Considerando que na pesquisa qualitativa a seleção dos locais e indivíduos que farão parte do estudo é feita intencionalmente para ajudar o pesquisador a atingir seus objetivos (CRESWELL, 2010), as entrevistas foram realizadas com estudantes que participaram das atividades das semanas acadêmicas de anos anteriores e da atual. Como o evento acadêmico foi desenvolvido para os estudantes de todos os semestres dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Publicidade e Propaganda, foram entrevistados ao todo 11 alunos de ambos os cursos e de distintos anos, com exceção do primeiro, pois é importante para o objetivo da pesquisa que os alunos já tenham tido contato com o evento em seu modelo utilizado em anos anteriores, sendo essa a questão filtro.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi desenvolvido considerando a literatura relevante sobre o tema. Ao todo, o roteiro continha inicialmente 10 perguntas que foram feitas a todos os estudantes que participaram do processo de coleta, mas devido à estratégia escolhida, foram feitas mais perguntas de acordo com a resposta obtida, visando maior profundidade nos dados obtidos (GIL, 2008). Destaca-se que as entrevistas foram realizadas poucos dias após o término das atividades e o anúncio dos vencedores. Optou-se pela realização das mesmas após o evento pois assim foi possível conseguir informações tanto de integrantes que venceram, quanto dos que perderam, para não enviesar a amostra. As entrevistas, com tempo médio de 15 minutos, foram gravadas com a autorização dos entrevistados. Posteriormente, os áudios foram transcritos em um processador de textos e foram distribuídos aleatoriamente números entre 1 e 11 para cada indivíduo para que pudessem ser citados neste trabalho sem ferir o seu anonimato. Por fim, as transcrições foram interpretadas por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Utilização de metodologias ativas e motivação

Inicialmente, foi perguntado aos entrevistados como reagiram quando souberam que a Semana Acadêmica tinha sido reformulada e que agora contaria com metodologias ativas, havendo trabalho em equipe, competição, colaboração, pontuações e um prêmio para a equipe vencedora. Por meio da análise das entrevistas é possível notar a existência de 3 grupos: (a) acharam a mudança positiva, (b) acharam a mudança negativa e (c) foram indiferentes.

Foram 2 alunos que se mostraram animados com a mudança no evento no dia do anúncio, enquanto 7 a viram como um fator desanimador. O ocorrido condiz com o esperado, visto que os indivíduos possuem diferenças fundamentais quanto aquilo que os motiva ou não. Além disso, um outro fator relevante diz respeito aos estilos de aprendizagem do estudante, pois como relatado por Felder e Silverman (1988), os estudantes apresentam forte tendência e preferência à determinadas dimensões, que definem as formas de receber, processar, perceber e organizar a informação. Destaca-se, neste momento, a fala do entrevistado 5, ao ser questionado o motivo de ter ficado desanimado com a mudança: *“porque a gente tinha outra ideia da ‘Semana da Arquitetura’. Eles vieram com essa ideia nova e a gente não sabia o que esperar...”* (E.5).

Após questionar sobre as impressões iniciais, foi perguntado aos estudantes se durante o evento se sentiram motivados a participar das atividades. Em 72% dos casos a resposta foi afirmativa. Alguns trechos indicam que a motivação para as atividades foi surgindo a partir de resultados anteriores positivos encontrados pelo grupo do entrevistado: *“nos primeiros dias não muito, mas nos outros dias que a gente viu que o trabalho estava ficando legal aí foi animando mais.”* (E.7), ou ainda, *“Sim, mas não desde o começo... No começo eu achava que seria ruim”* (E.1).

Em relação aos casos em que não houve motivação (1), ou ainda, a motivação foi perdida no decorrer do evento (2), os fatores expressados referem-se à grande quantidade de atividades e a falta de tempo, que na visão deles prejudicou as entregas (*“Um tempo sim, bem no começo assim, mas mais pro final não porque ficou muita coisa, a gente nem queria entregar quase, ficou muita coisa pro final também”*- E. 4) e também sobre a falta de afinidade percebida pelo aluno com as os desafios propostos (*“Depende... Tinha muita coisa e nem tudo anima a todos a fazer”*- E.8). O entrevistado 11 descreve que em alguns momentos sentiu-se motivado,

mas que devido à não confirmação das suas expectativas a respeito da execução das atividades pelo grupo, não se sentia mais motivado.

Ao serem questionados sobre se sentirem envolvidos com as atividades, 9 entrevistados afirmaram que sim. Destaca-se o seguinte trecho de uma das falas:

Sim, porque eu achei que essa divisão dos grupos colocou uma responsabilidade sobre mim e eu tinha consciência dessa responsabilidade, tanto do que eu tinha que aprender, tanto do que eu tinha que demonstrar pro grupo e achei que isso foi interessante, eu gostei. Eu tinha vontade de contribuir tanto pra ter um progresso do grupo como um todo, quanto no desenvolvimento pessoal. A partir do momento que o grupo propõe algo diferente, aprendo com eles e quero levar a diante. Eu tinha vontade de participar. (E.6).

Entretanto, o oposto também ocorreu em 2 casos. Ambos afirmaram que não se sentiram muito envolvidos com os desafios propostos, não contribuindo de maneira voluntária com o grupo e ficaram “recebendo ordens e esperando o tempo passar” (E.9), como disse um dos estudantes. Além disso, o outro estudante (E.8) falou que estava participando do evento somente porque haveria o ganho de horas extracurriculares. Nesse ponto, destaca-se a importância de se analisar mais profundamente os motivos que levam esses alunos a não se envolverem com as atividades e contribuírem ativamente para o grupo, uma vez que isso pode atrapalhar seu processo de aprendizagem. Morán (2015) entende que para o sucesso da aprendizagem, não basta que as atividades ou desafios sejam desenvolvidos considerando as competências necessárias para cada etapa educacional, mas também, deve haver a combinação de percursos pessoais com a participação significativa em grupos.

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem valorizam muito o trabalho em grupo, de modo que as experiências e conhecimentos individuais dos estudantes possam contribuir para a formação do grupo como um todo. Em várias técnicas de metodologias ativas, como em Estudos de Caso, ou Aprendizado Baseado em Problemas (PBL), a atividade grupal desempenha um papel importante na construção do conhecimento. Devido à relevância do grupo, os estudantes foram questionados a respeito da experiência de se trabalhar com grupos, principalmente devido à tentativa da equipe organizadora do evento de mesclar alunos de turmas e cursos distintos. O quadro 1 sistematiza as falas dos estudantes que acharam a experiência positiva.

Quadro 1 – Como foi a experiência de trabalhar em equipes formadas de alunos de cursos, semestres, competências e personalidades diferentes?

Ent.	Resposta
3	<i>“Foi legal, diversidade de alunos, interessante. A gente conhecia as pessoas melhor, ter cursos diferentes ajudou a ter ideias diferentes...”</i>
4	<i>“Sim foi bom porque trocou experiências, conhecimentos, ajudou bastante isso aí... até tipo, cada um tem um gosto né, então isso diferenciou um pouco né, essa diferença acabou contribuindo pro trabalho em si do grupo”</i>
5	<i>“Foi muito bom para vermos o mundo de outras perspectivas, não só da arquitetura.”</i>
6	<i>“Acho que ajudou bastante, acho que com essas competências teve uma troca boa de informações e tanto eles entenderam que nós não tínhamos tanto essa competência, quanto nós sabíamos que eles tinham algumas competências a mais, acho que foi bem interessante. Não sei se pra eles que tinham [competências] a mais foi tão interessante, mas pra gente que sabia menos, foi interessante. Nós dividimos as tarefas, mas dentro do que cada um recebeu trabalhamos em equipe muito bem.”</i>
9	<i>“Não tive dificuldades, até porque eu tinha amizade com todos, menos um do grupo. Mas alguns dos meus amigos estavam num grupo em que não se conheciam, então não sei como foi a experiencia deles, mas a minha foi bacana. Sobre o pessoal de PP [Publicidade e Propaganda], dois meninos ajudaram bastante no logo e outro ajudou bastante nas ideias. Eles ficavam um pouco distantes as vezes, mas quando eles ficavam com a gente, eles se integravam bem com a gente, menos esse que mencionei que não conhecia que ele ficou ali, meio avoado, distante. Trabalhamos bem, mas ficou um pouco dividido em pequenos grupos.”</i>
10	<i>“Achei que foi muito bom, porque consegui muita experiencia, o pessoal do 4º ano que tava fazendo projeto com a gente, eles deram várias dicas pra gente, a gente aprendeu muita coisa de [Auto]CAD que a gente não sabia e que acabamos não aprendendo aqui, fora o jeito das outras pessoas pensarem, você acaba aprendendo muito com isso. Acho que trabalhamos uns 90% em equipe.”</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Por meio da análise das respostas que identificaram a experiência como positiva, algumas considerações podem ser retiradas: alguns alunos valorizam a troca de informações e conhecimentos ao trabalhar em equipes, tendo a percepção que a combinação de diferentes gostos e personalidades contribuiu como um todo; alguns estudantes entendem que aprenderam muito ao trabalhar com indivíduos que se encontram em semestres posteriores (ex. E.10). Isso também é bem evidente na fala do entrevistado 6: *“Não sei se pra eles que tinham [competências] a mais foi tão interessante, mas pra gente que sabia menos, foi interessante...”*.

Entretanto, não foram todos os alunos que aproveitaram a experiência integralmente. O entrevistado 11 por exemplo, contou que no grupo que participava, a maior parte dos alunos

estavam em época de terminar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), então não se dedicaram aos desafios propostos no evento:

[Os outros integrantes do grupo] são gente boa, são bacanas. Se não fosse o TCC teria sido bem melhor, mas todo momento eles diziam que era o TCC, que era a maior urgência e que o evento tava sendo feito mesmo só pras horas extracurriculares. (E.11).

O mesmo aluno também comentou que não houve troca de conhecimento e que não conseguiu aprender com os colegas de equipe, pois não estavam todos envolvidos: “*dois estavam envolvidos, os demais não, sempre a desculpa era o TCC.*” Esse tipo de situação ocorreu pois os próprios participantes formaram seus grupos, sendo assim, foi comum encontrar grupos com vários alunos do mesmo curso e semestre. Dessa forma, havia grupos com grandes quantidades de alunos em ano de conclusão de curso, bem como grupos com vários alunos ingressantes desorientados quanto às atividades propostas. Em vista disso, a Comissão Organizadora poderia ter identificado tais grupos desbalanceados e gerido melhor seus participantes.

3.2. Elementos de jogos e motivação

Este tópico se dedica às questões que estão mais diretamente relacionadas a utilização de elementos de jogos e a motivação do estudante. Considera-se que não existam elementos que são exclusivamente de jogos (WERBACH; HUNTER, 2012), porém alguns elementos são mais utilizados que outros, principalmente em estratégias de gamificação voltadas a educação. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (MORÁN, 2015).

Dessa forma, visando identificar a percepção dos estudantes sobre a utilização de elementos de jogos, foi realizado a seguinte questão: “Você acha que ter utilizado uma competição, com premiação, a utilização de pontuações para cada desafio alcançado e a divulgação em forma de *rankings*, te motivaram a participar das atividades?”. As respostas afirmativas corresponderam a 82% do total. Ao serem questionados a respeito do que mais motivava, se era a competição ou a existência de uma premiação no final, os estudantes dividiram-se entre aqueles que afirmavam ser o prêmio, a competição, ou ainda, que foram os dois (Quadro 2).

Quadro 2 – O que mais te motivava: a competição entre as equipes ou a premiação no final?

Ent.	Resposta
1	<i>“No início foi a competição, mas no meio, o prêmio”</i>
2	<i>“Eu acho que motivou mais entregar...claro que você também tá focado né, mas no objetivo de entregar tudo, de completar as etapas.”</i>
3	<i>“A premiação mais.”</i>
4	<i>“Tentar fazer melhor, destacar o grupo.”</i>
5	<i>“Acho que as horas extracurriculares... Porque a gente entra e não pensa que vai ganhar.”</i>
6	<i>“Ah, um pouco de cada. Tanto queríamos mostrar o que a gente tinha feito e sabíamos fazer, tanto dentro quanto fora do grupo, quanto esperávamos a premiação. Então foi um pouco de cada. A vontade de aprender e a vontade de ganhar serviram uma de apoio pra outra.”</i>
7	<i>“Acho que mais a parte da disputa, o prêmio eu não tava muito ligando.”</i>
8	<i>“Não o prêmio em si, só mais a competição e mostrar o trabalho.”</i>
9	<i>“Ah não sei, eu queria fazer, queria mostrar que tinha competência e conseguia fazer. Foi um desafio, uma semana pra fazer tudo, foi bem bacana e conseguimos ver que a gente podia fazer e dava pra fazer, então o pessoal dava ideia.”</i>
10	<i>“Acho que nenhum dos dois, acho que pra mim [...], no começo cheguei sem um objetivo, mas no meio [da semana] o que me motivou era eu estar aprendendo ali, pra mim acho que foi isso, nem tava pensando em ganhar de alguém, ou ganhar a viagem.”</i>
11	<i>“Sinceramente, nenhuma das duas. O que me motivou foi ver que o evento melhorou em comparação com o ano passado, que no meu ponto de vista foi um desastre. Esse ano acho que teve uma interação maior dos alunos, teve a competição que achei que foi algo saudável, houve a competição... mas foi bem melhor que o ano passado.”</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Com base nas respostas, é possível identificar que a pluralidade de elementos de jogos é bem-vinda em estratégias gamificadas, pois os indivíduos possuem preferências distintas e se motivam extrinsecamente por diversos fatores. Além disso, é importante dar destaque a fala dos entrevistados 6 e 10, pois, a motivação extrínseca proporcionada pela utilização de elementos de jogos foi importante, para os dois no começo das atividades, mas posteriormente a vontade de ganhar a competição ou o prêmio foram substituídas pelo desejo de aprender. Isso indica que embora Berbel (2011) entenda que a motivação extrínseca pode diminuir as possibilidades de manifesto das motivações intrínsecas, alguns alunos sentiram-se de fato engajados nas atividades, utilizando-as para aprender.

A motivação ainda foi objeto de interesse de mais uma pergunta feita pelo entrevistador: “em sua opinião, o prazo estabelecido pela comissão para a entrega dos resultados funcionou como uma motivação que auxiliou na organização das tarefas, ou como uma barreira criativa e algo preocupante durante a elaboração dos itens?”. As respostas indicam, mais uma vez, a

necessidade de se olhar com maior profundidade aos estudantes e as suas particularidades: 9 entrevistados consideram que ter um limite de tempo é algo positivo, enquanto 2 consideram como uma barreira. Daqueles do primeiro grupo, destaca-se o comentário do Entrevistado 6, que considera o prazo como um motivador, porém considera que os prazos estabelecidos para os desafios foram curtos de mais:

O prazo motivou a gente a entregar um bom trabalho, mas ao mesmo tempo funcionou como uma barreira de comunicação. Por exemplo, o pessoal que entendia mais de 3D, nós não conseguimos conversar com eles de como é feito um 3D, a gente simplesmente falou 'olha, como vocês sabem fazer e nós temos que entregar rápido, vocês fazem'. Então acho que o tempo poderia ter sido maior ou ter tido mais tarefas, pra ter mais essa comunicação. Mas acho que o tempo não foi algo que bloqueou o grupo e fez a gente não entregar nada. (E.6).

Por fim, visando identificar se voltariam a participar de atividades didáticas gamificadas, 46% dos estudantes disseram que não participariam novamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste artigo consistiu em analisar a relação entre a utilização de elementos de jogos e a motivação dos estudantes para participar de atividades acadêmicas. Dessa forma, como pode-se avaliar, a transformação para uma abordagem metodológica mais ativa e gamificada do evento teve um impacto positivo no engajamento e na motivação dos estudantes. Embora a pesquisa tenha se limitado a mensurar a motivação referente à última edição do evento somente, é possível notar que os elementos de jogos tiveram papel importante durante a semana, uma vez que 82% dos entrevistados responderam positivamente à motivação extrínseca feita por tais elementos. Contudo, foi possível apontar vários erros na organização da Semana Acadêmica que afetaram diretamente a experiência do aluno, como o prazo de entrega limitado e o fato de que alguns participantes não se engajaram ao evento por estarem ocupados com a realização do TCC. Tais erros podem estar diretamente relacionados à parcela de alunos (42%) que não participariam se houvesse outra semana acadêmica semelhante.

Uma das limitações desta pesquisa volta-se a quantidade de entrevistas realizadas. Além disso, também seria interessante acompanhar outras semanas acadêmicas de outros cursos. Espera-se que os resultados possam contribuir tanto de maneira teórica, quanto prática, pois além de proporcionar um avanço no conhecimento sobre a temática das metodologias ativas, em especial, a gamificação, também pode servir para auxiliar na concepção ou melhoria de eventos acadêmicos semelhantes. Dessa forma, para pesquisas futuras, seria relevante oferecer

uma visão quantitativa, por meio da prática experimental ou quase-experimental, a respeito da relação entre gamificação e motivação.

REFERÊNCIAS

- AMABILE, T. M. et al. The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. **Journal of Personality & Social Psychology**, v. 66, n. 5, p. 950–967, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25, 2011.
- BRAGA, J. de C. F.; SOUZA, V. V. S. de. As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 304–330, 2016.
- BUCKLEY, P.; DOYLE, E. Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market. **Computers & Education**, v. 106, p. 43–55, 2017.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DOMINGUES, D. O sentido da gamificação. In: **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 212.
- FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. Learning and teaching styles in engineering education. **Engineering education**, v. 78, n. 7, p. 674–681, 1988.
- FINI, M. I. Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 176–183, 2018.
- FREITAS, S. A. A. et al. Gamificação e avaliação do engajamento dos estudantes em uma disciplina técnica de curso de graduação. n. Cbie, p. 370–379, 2016.
- FUCHS, M. Gamification as twenty-first-century ideology. **Journal of Gaming & Virtual Worlds**, v. 6, n. 2, p. 143–157, 2014.
- GEE, J. P. Learning and Games. **The ecology of games: Connecting youth, games, and learning**, v. 3, p. 21–40, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. [s.l.: s.n.]
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2011.
- MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para as Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2009.
- MATHESON, R.; SUTCLIFFE, M. Creating belonging and transformation through the adoption of flexible pedagogies in masters level international business management students. **Teaching in Higher Education**, v. 22, n. 1, p. 15–29, 2017.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15–33, 2015.

NÉRICI, I. G. **Didática: Uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1986.

PILELTI, N. **Psicologia Educacional**. 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

SEABORN, K.; FELLS, D. I. Gamification in theory and action: A survey. **International Journal of Human Computer Studies**, v. 74, p. 14–31, 2015.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

WERBACH, D.; HUNTER, K. **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. [s.l.] Wharton Digital Press, 2012.