



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PPGLE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE**

**JADE OONA RAMALHO BORGES**

***REPLAY: O USO DA GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA COMO  
ESTRATÉGIA PARA AQUISIÇÃO VOCABULAR***

**JOÃO PESSOA - PB  
2024**

**JADE OONA RAMALHO BORGES**

***REPLAY: O USO DA GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA COMO  
ESTRATÉGIA PARA AQUISIÇÃO VOCABULAR***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino, sob a orientação do Prof. Dr. JORGEVALDO DE SOUZA SILVA.

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

**JOÃO PESSOA - PB  
2024**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

B732r Borges, Jade Oona Ramalho.

Replay : o uso da gamificação em aulas de língua inglesa como estratégia para aquisição vocabular / Jade Oona Ramalho Borges. - João Pessoa, 2024.  
120 f. : il.

Orientação: Jorgevaldo de Souza Silva.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Gamificação. 3. Aquisição vocabular. I. Silva, Jorgevaldo de Souza. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015=111(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA  
JADE OONA RAMALHO BORGES

Aos vinte e seis dias do mês de setembro de dois mil e vinte quatro (26/09/2024), às 19h00, realizou-se o exame de defesa da mestranda JADE OONA RAMALHO BORGES, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “REPLAY: O USO DA GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA COMO ESTRATÉGIA PARA AQUISIÇÃO VOCABULAR”. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (PGLE/UFPB) – orientador, pelo Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima e Silva (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Antônia Barros Gibson Simões, apresentou o seguinte parecer:

Aprovada ( X )

Reprovada ( )

Observações sobre o exame: O trabalho atende aos requisitos do Programa, contribuindo com o mesmo e com o estado da Arte, além de apresentar caráter inédito e recomendável à publicação. Requer ainda revisão textual, ABNT e de alguns aspectos formais.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 26 de setembro de 2024.

Documento assinado digitalmente  
 JORGEVALDO DE SOUZA SILVA  
Data: 27/09/2024 15:37:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente  
 HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA  
Data: 01/10/2024 11:40:20-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador)

Documento assinado digitalmente  
 ANTONIA BARROS GIBSON SIMOES  
Data: 01/10/2024 17:43:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinadora)

Aos meus alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Hermann Hrdlicka, serei eternamente grata por todo o seu apoio e incentivo.

Ao meu orientador, Jorgevaldo de Souza Silva, por sua orientação, encorajamento e compreensão.

Aos professores membros da banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dra Fabiana Souza e Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima pelos apontamentos que foram extremamente pertinentes para o trabalho.

Ao meu querido amigo Fabrício por suas dicas, pelo impulso proporcionado para que eu participasse da seleção e pelas boas risadas, meu muito obrigada.

Aos professores do MPLE, particularmente Francisco Eduardo, Juliene Lopes e Mônica Ferraz pelas tardes de conhecimentos partilhados e que foram importantes no desenrolar deste trabalho.

À todas as colegas do mestrado pelo apoio infundável durante os dias mais complicados e por tornarem essa trajetória mais tranquila.

Aos alunos participantes desta pesquisa, por contribuírem imensamente para a realização deste trabalho.

*We need technology in every classroom and in every student and teacher's hand, because it is the pen and paper of our time, and it is the lens through which we experience much of our world.*

(David Warlick)

## RESUMO

A partir do acesso às tecnologias digitais telemáticas, o professor pode utilizar as novas tecnologias para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e alinhado ao cotidiano dos aprendizes que fazem parte da cultura digital. Uma forma de trazer a tecnologia para o contexto escolar é a utilização da linguagem dos jogos digitais através da gamificação do ensino, que envolve utilizar os elementos de mecânica, pensamento e design de jogos em contextos não relacionados aos jogos em si tendo em vista a motivação dos participantes (Leffa; Pinto (2014). Com essas considerações, este trabalho tem como cerne investigar se a gamificação propicia engajamento na aprendizagem da língua inglesa em uma turma do 8º ano do ensino fundamental. A pesquisa envolveu quatorze alunos de uma turma do 8º ano de uma escola municipal de João Pessoa os quais foram submetidos a um pré-teste vocabular elaborado a partir do modelo VKS de Wesche e Paribakht (1997), antes de participarem de atividades gamificadas através das ferramentas Kahoot!, Quizlet, Genially, Lyrics Training e Gimkit. O pré-teste vocabular apontou que das 31 palavras-alvo, apenas 34.33% eram conhecidas pelos alunos. Após a intervenção com atividades gamificadas, constatamos um aumento percentual de 22.81% das palavras reconhecidas. Foi possível mensurar um ganho real na aquisição de vocabulário por parte dos alunos. Os resultados melhoraram significativamente em relação à maioria dos itens lexicais testados e nenhum item registou uma regressão ao nível do pré-teste. Um ganho mais subjetivo foi uma alteração positiva na motivação. Ao se depararem com os resultados, os alunos puderam observar de maneira precisa os ganhos adquiridos no campo lexical ao compararem com o vocabulário que tinham no início da unidade.

**Palavras-chave:** Gamificação; Ensino de língua inglesa; Aquisição vocabular.

## ABSTRACT

With access to digital telematic technologies, teachers can use new technologies to make the teaching-learning process more meaningful and in line with the daily lives of learners who are part of the digital culture. One way of bringing technology into the school context is to use the language of digital games through the gamification of teaching, which involves using the mechanics, thinking and design elements of games in contexts unrelated to the games themselves with a view to motivating participants (Leffa; Pinto (2014)). With these considerations in mind, this work aims to investigate whether gamification provides engagement in English language learning in an 8th grade elementary school class. how to involve and encourage English language learning through gamified activities. The research involved fourteen students from an 8th grade class at a municipal school in João Pessoa who were given a vocabulary pre-test based on the VKS model by Wesche and Paribakht (1997), before taking part in gamified activities using the Kahoot! Quizlet, Genially, Lyrics Training and Gimkit tools. The vocabulary pre-test showed that of the 31 target words, only 34.33% were known by the students. After the intervention with gamified activities, we found a percentage increase of 22.81% of the words recognized. It was possible to measure a real gain in the students' vocabulary acquisition. The results improved significantly for most of the lexical items tested and no item regressed to the pre-test level. A more subjective gain was a positive change in motivation. When faced with the results, the students were able to accurately observe the gains they had made in the lexical field when compared to the vocabulary they had at the beginning of the unit.

**Keywords:** Gamification; English Language Teaching; Vocabulary acquisition.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Gamificação: Interesse ao longo do tempo (2004-2023).....	08
<b>Figura 2</b> - Eixos organizadores do componente curricular de língua inglesa.....	20
<b>Figura 3</b> - Triângulo da Formação .....	29
<b>Figura 4</b> - Taxonomia de Bloom (original e revisada) .....	34
<b>Figura 5</b> - preceitos das metodologias ativas de aprendizagem.....	36
<b>Figura 6</b> - Visão do conceito de Gamificação .....	38
<b>Figura 7</b> - Elementos (variáveis) que definem o conceito de gamificação .....	39
<b>Figura 8</b> - Diferenças entre Gamificação e Jogos Comuns .....	40
<b>Figura 9</b> - Os elementos dos games.....	46
<b>Figura 10</b> - Layout do Quizlet .....	52
<b>Figura 11</b> - Layout do Kahoot .....	53
<b>Figura 12</b> - Layout do Drops.....	53
<b>Figura 13</b> - Layout do Gimkit .....	54
<b>Figura 14</b> - Layout da página principal do Genially.....	56
<b>Figura 15</b> - Layout do Lyrics Training .....	57
<b>Figura 16</b> - Flashcards sobre o vocabulário alvo .....	62
<b>Figura 17</b> - exemplo dos flashcards utilizados no Quizlet.....	63
<b>Figura 18</b> - jogo realizado em sala através do Quizlet.....	64
<b>Figura 19</b> - jogo realizado em sala através do kahoot .....	65
<b>Figura 20</b> - estatísticas dos alunos que praticaram as atividades no Gimkit .....	66
<b>Figura 21</b> - breakout room jogado em sala através do Genially .....	66
<b>Figura 22</b> - revisão sobre contáveis e incontáveis no Genially .....	67
<b>Figura 23</b> - jogos citados pelos alunos .....	72
<b>Figura 24</b> - categorias de autoavaliação do VKS.....	77
<b>Figura 25</b> - exemplo de questão do pré-teste – vocabulário sobre laticínios.....	78
<b>Figura 26</b> - exemplo de questão do pré-teste – vocabulário sobre frutas .....	78
<b>Figura 27</b> - nuvem de palavras do pré-teste .....	80
<b>Figura 28</b> - exemplo de questão do pós-teste .....	81
<b>Figura 29</b> - exemplo de questão no questionário final .....	84
<b>Figura 30</b> - nuvem de palavras do questionário final .....	87

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Tabela 1</b> - reconhecimento das palavras-alvo no pré-teste – 14 alunos .....	79
<b>Tabela 2</b> - Reconhecimento das palavras-alvo no Pós-teste – 14 alunos.....	81
<b>Quadro 1</b> - Trajetória histórica do ensino de Língua Inglesa no Brasil .....	18
<b>Quadro 2</b> - Impactos positivos e negativos do ensino remoto abordados pelos professores de escolas privadas .....	31
<b>Quadro 3</b> - Exemplos de respostas de alguns alunos no pós-teste – categoria 1 ....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição das habilidades nos eixos do componente LI.....	21
<b>Gráfico 2</b> – tecnologias adotadas durante a pandemia covid-19.....	27
<b>Gráfico 3</b> – alunos que se sentem motivados para aprender inglês na escola .....	68
<b>Gráfico 4</b> – alunos que acreditam que aprender inglês é importante .....	69
<b>Gráfico 5</b> – hábitos de navegação na internet .....	70
<b>Gráfico 6</b> – equipamentos utilizados para acesso à internet .....	70
<b>Gráfico 7</b> – mídias em que os alunos mais têm contato com a língua inglesa .....	71
<b>Gráfico 8</b> – atividades que os alunos gostariam de fazer com mais frequência nas aulas de LI.....	71
<b>Gráfico 9</b> – alunos que acreditam ser possível aprender inglês através da internet/jogos digitais.....	72
<b>Gráfico 10</b> – visão dos participantes sobre a importância dos recursos tecnológicos nas aulas de LI .....	74
<b>Gráfico 11</b> – Auto avaliação sobre as habilidades em língua inglesa.....	74
<b>Gráfico 12</b> – Auto avaliação sobre as habilidades em língua inglesa.....	75
<b>Gráfico 13</b> – Habilidade em LI mais importante segundo os participantes .....	84
<b>Gráfico 14</b> – ferramenta de gamificação preferida dos alunos .....	84
<b>Gráfico 15</b> – opinião dos alunos sobre as ferramentas que auxiliaram na aquisição vocabular .....	84
<b>Gráfico 16</b> – opinião dos alunos sobre as ferramentas que utilizariam por conta própria .....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Abordagem Audiolingual
AC	Abordagem Comunicativa
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem da Gramática e Tradução
AN	Análise de necessidades
ARCS	Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	Computer-Assisted Language Learning
CBI	Content Based Instruction
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGI	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CLL	Coopearative Language Learning
EBT	Ensino Baseado em Tarefas
EC	Ensino Comunicativo
IA	Inteligência Artificial
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
MD	Método Direto
MPLE	Mestrado Profissional em Linguística e Ensino
PBL	Points, Badges e Leaderboards
PBL	Problem Based Learning
PLATO	Programmed Logic for Automatic Teaching Operations
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
STAR	Select, Teach, Activate, Revisit
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TBL	Team Based Learning
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TESOL	Teaching English to Speakers of Other Languages
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
VKS	Vocabulary Knowledge Scale
Zs	Zoomers

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2 TECNOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b> .....	10
2.1. As tecnologias nas metodologias de ensino de língua inglesa .....	10
2.2 A tecnologia e o ensino de língua inglesa na BNCC .....	16
<b>3 AS TDIC NO AMBIENTE ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE USO</b> .....	23
3.1. As TDIC no contexto escolar nos períodos pré e pós-pandêmico .....	23
3.2 Metodologias ativas e as TDIC .....	32
3.3 Gamificação e os elementos da motivação na aprendizagem .....	37
3.4 Gamificação e Aprendizagem baseada em jogos (Game-Based Learning) .....	44
3.5 O uso da Gamificação na Aprendizagem de Vocabulário .....	47
3.6 – Ferramentas para Implementação da Gamificação na Educação .....	51
3.6.1. Quizlet .....	51
3.6.2. Kahoot! .....	52
3.6.3. Gimkit .....	54
3.6.4. Genially .....	55
3.6.5. Lyrics Training .....	56
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO E ASPECTOS ÉTICOS</b> .....	58
4.1 Caracterização da pesquisa .....	58
4.2 Contextualização da pesquisa e seus participantes .....	59
4.3 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados .....	59
4.4 Etapas da Pesquisa e aspectos éticos .....	61
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	67
5.1 Questionário de needs analysis .....	68
5.2 Pré-teste (VKS1) .....	76
5.3 Pós-teste (VKS2) .....	80
5.4 Questionário final .....	83
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91
<b>APÊNDICES</b> .....	101
Apêndice A – questionário de análise de necessidades .....	101
Apêndice B – Vocabulary Knowledge Scale 1 .....	105
<b>ANEXOS</b> .....	106
Anexo A – Carta de anuência .....	106

<b>Anexo B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	107
<b>Anexo C</b> - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.....	110

## 1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, conhecidas também por TDIC, transformaram a maneira como vivemos, trabalhamos e nos conectamos uns com os outros: desde smartphones a plataformas de mídia social, a tecnologia, percebe-se, trouxe inúmeros benefícios e conveniências para as nossas vidas.

Com impactos na área educacional, em especial na educação básica, os resultados não foram diferentes: as TDIC também impactam, positivamente, pela possibilidade de proporcionar uma aprendizagem mais significativa e engajante como a promoção dos multiletramentos. As TDIC também auxiliam os professores na concretização das metodologias ativas de aprendizagem, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes nativos digitais e às competências e letramentos digitais essenciais para uma educação plena no século XXI.

Na sociedade da informação global, o ensino da língua inglesa e o letramento digital oferecem sua importância ao exercer: (i) a função de passagem para a inclusão digital e social; (ii) o acesso à informação; e (iii) a geração de capital social que, de acordo com Warschauer (2003), é definido como a capacidade de os indivíduos acumularem e gerarem benefícios por meio de seus relacionamentos pessoais e de suas conexões por intermédio de práticas sociais.

Em vista disso, Finardi e Porcino (2014) preconizam a utilização de recursos disponibilizados na Internet para o inglês como língua internacional, para intencionar tanto o desenvolvimento das capacidades linguísticas em inglês quanto o letramento digital integral tão necessário para formar o cidadão digital global.

Na educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o favorecimento e desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais de forma transversal e presente em todas as áreas do conhecimento. A BNCC (2018) também reconhece o papel do ensino de inglês como uma ferramenta de acesso ao conhecimento e de ampliação das perspectivas e de possibilidades.

No entanto, segundo levantamento feito pelo British Council<sup>1</sup> em 2014, apenas 5,1% da população brasileira de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento no idioma inglês.

---

<sup>1</sup> Disponível em:

[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf)

Acesso em: 20 de mar. de 2023.

Em pesquisa posterior com professores brasileiros, em 2015<sup>2</sup>, o mesmo instituto apontou, dentre outros, que os principais problemas do ensino de inglês são, na ordem,: (i) a falta de recursos tecnológicos; e (ii) a desvalorização e distanciamento do idioma por parte dos alunos.

Quando falamos em tecnologia utilizada cotidianamente por crianças e adolescentes, em pesquisa conduzida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil<sup>3</sup>, apontou que em 2022, 92% da população com idade entre 9 e 17 anos era usuária de Internet no país, sendo o celular o dispositivo mais usado por crianças e adolescentes.

É fácil observar que é oportuna e necessária a aproximação do cotidiano dos alunos ao ambiente escolar através do uso das tecnologias digitais, dentre elas os jogos digitais que se destacaram como uma das ferramentas mais usadas na sala de aula de língua estrangeira. Como será apresentado neste trabalho, há um número crescente de evidências que sugerem que a gamificação vem se tornando uma estratégia de aprendizagem eficaz para proporcionar experiências de aprendizagem altamente engajantes (Zainuddin et al., 2020, p.2), por aumentar a motivação dos alunos e, em consequência, melhorar a aprendizagem e desempenho especialmente no que concerne à retenção de vocabulário (Dalton; Grisham, 2011).

Com essas considerações, apresenta-se a pergunta orientadora: Como envolver e incentivar a aprendizagem da língua inglesa por meio de atividades gamificadas? São os seguintes objetivos que a pesquisa procurará alcançar:

#### 1. GERAL

- Investigar se a gamificação propicia desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa em uma turma do 8º ano do ensino fundamental.

#### 2. ESPECÍFICOS:

- Apresentar o conceito de gamificação;
- Descrever como a gamificação pode ser usada no ensino de língua inglesa;
- Relatar os resultados da gamificação no ensino de língua inglesa na turma do 8º ano do ensino fundamental.

Como justificativas para a condução desta pesquisa no âmbito escolar público em João Pessoa, considera-se:

---

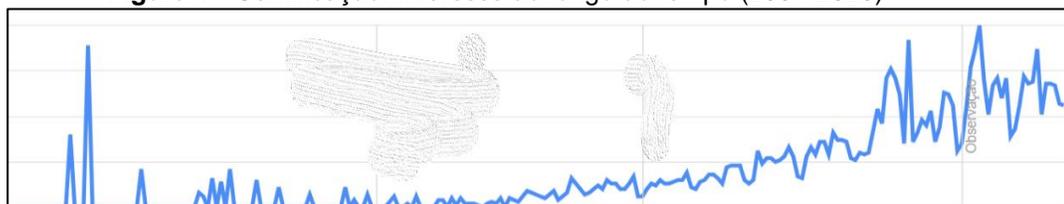
<sup>2</sup> Disponível em:

[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf) - Acesso em: 20 de mar. de 2023.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/> - Acesso em: 20 de mar. de 2023.

- Sua importância decorre da esperança de contribuição desta pesquisa para o campo da Educação, em especial para o Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da UFPB, oferecendo, desta forma, um nexos entre dois diferentes domínios: TDIC e aprendizagem da língua inglesa como essencial para formar o cidadão digital global;
- A oportunidade de se perceber o grau de utilização cotidiano das TDIC para fins educacionais ou pesquisas de temas de aulas de inglês pelos adolescentes em escolas públicas municipais;
- O ineditismo do tema na região Nordeste; explica-se: em rápida exploração de dados junto ao Google Trends (2004-2023) verificou-se, na Figura 1, que, após um início bombástico (e provavelmente pela busca em publicações seminais) é um assunto em ascensão com aumento repentino de buscas, principalmente na região Sudeste do país, mas ainda com pouco interesse no Nordeste. Isso pode significar ineditismo pela excelente oportunidade na pesquisa em Educação, em especial na aprendizagem da língua inglesa.

**Figura 1 - Gamificação: Interesse ao longo do tempo (2004-2023)**



Fonte: <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&geo=BR&q=gamifica%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR> – Acesso: 09/12/2023

- A relevância temática, pois explorou-se no Google sobre o tema “Artigos sobre Gamificação no Brasil 2021-2023” e 62.300 resultados de um total de 305.000 foram encontrados. E, como se nota na mesma Figura 1, é um tema com relativa tendência de crescimento, apesar de seus altos e baixos.
- É viável, haja vista que a pesquisadora leciona em escolas públicas municipais em João Pessoa, no ensino de inglês, e experienciou a vivência de ensino à distância durante a pandemia de COVID-19. E, finalmente,
- Há uma tendência de que a sociedade contemporânea está cada vez mais interessada por jogos e suas estruturas de recompensa, e outros elementos, de forma a se divertir,

desenvolver habilidades cognitivas, estimulando a atenção e a memória (Busarello, 2016).

No que concerne à metodologia, a pesquisa em questão está inserida na área da Linguística Aplicada (LA) e quanto aos seus objetivos pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação por se tratar de uma pesquisa em que “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, (Pronadov; Freitas, 2013). A pesquisadora irá intervir e investigar a própria prática, além de estar em contato com os alunos partícipes, observando o processo de ensino-aprendizagem com atividades gamificadas.

A presente dissertação está estruturada em 6 capítulos, incluída a presente introdução. O segundo capítulo, que abrange a revisão da bibliografia relativa ao tema, discorreremos sobre as tecnologias que permeiam as abordagens e metodologias do ensino de língua inglesa, além de versarmos sobre como as tecnologias digitais estão mencionadas no documento normativo BNCC, em relação ao componente curricular de língua inglesa.

No terceiro capítulo foi realizada uma análise das TDIC no contexto escolar nos períodos pré e pós pandêmico discorrendo sobre a relação entre as metodologias ativas e as TDIC, além de um aprofundamento sobre uma das formas de implementação das metodologias ativas: a gamificação, definindo-a e apresentando seus benefícios, além das ferramentas que serão utilizadas para a sua aplicação nas aulas de língua inglesa.

No quarto capítulo apresentamos o percurso metodológico seguido, descrevendo a classificação da pesquisa e as etapas realizadas para o seu desenvolvimento.

O quinto capítulo – Resultados, apresenta os resultados da pesquisa e discute os dados gerados a partir do referencial teórico construído.

O sexto capítulo – Considerações Finais resume os resultados alcançados e o grau de atendimento aos objetivos propostos, inclusive com possíveis percalços experienciados e recomendações ou sugestões resultantes das observações.

Finalmente, o relatório se encerra com as referências bibliográficas e apêndices pós-textuais.

## 2 TECNOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Neste primeiro capítulo, estão apresentadas três seções, assim designadas: 2.1. As tecnologias nas metodologias de ensino de língua inglesa, a fim de contextualizar como o ensino de língua inglesa sempre esteve atrelado ao uso da tecnologia disponível à época; 2.2 A tecnologia e o ensino de língua inglesa na BNCC, onde tecemos considerações acerca do documento normativo mais recente para o ensino de língua inglesa aliado ao uso de tecnologia, a BNCC, além de discorrermos brevemente como a legislação educacional brasileira delineou a inclusão ou exclusão de línguas estrangeiras no currículo educacional brasileiro.

### 2.1. As tecnologias nas metodologias de ensino de língua inglesa

O campo de TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*), que trata do ensino de inglês para alunos cuja primeira língua não é o inglês, tem sido influenciado e desenvolvido nos últimos 30 anos, dentre outras: (i) pelas tecnologias que se cruzam com o ensino de inglês como segunda língua (Chapelle, 2003); (ii) pela globalização e outros impactos provocados por fatores externos, (iii) bem como pelo importante papel exercido pela língua inglesa para o comércio e comunicação internacionais (Richards, 2008).

Segundo Finardi e Porcino (2014), o processo de globalização tem como resultado uma sociedade mundialmente integrada através do “livre fluxo de bens e serviços, e aliada à tecnologia e ao rápido fluxo de informação entre fronteiras que vão gradativamente desaparecendo” (p.241). Outra influência exercida pela globalização é observada no âmbito das tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante TDIC), que proporcionaram, segundo os autores:

um fluxo mais ágil, democrático e barato de informação, produtos e serviços, o que numa economia globalizada significa milhões de usuários conectados a dispositivos móveis, Internet e redes sociais. Todo esse fluxo de informação tem alterado a forma de nos vermos e posicionarmos nesse novo cenário global e local, seja ele presencial ou virtual. (p.242).

Em contextos diversos, a Internet e outras fontes eletrônicas de informação disponibilizam grandes quantidades de inglês e oportunidades de uso da língua para os alunos e, conseqüentemente, ampliam a importância do idioma internacionalmente. Além disso, a forma de se ensinar inglês tem sofrido mudanças devido ao fato de que em muitos lugares a tecnologia tem se tornado “invisível”, o que ocasiona transformações e novas necessidades para alunos e professores (Chapelle, 2003).

Na sociedade da informação em que vivemos, o inglês e o letramento digital exercem a função de passagem para a inclusão digital, informação e a geração de capital social que, de acordo com Warschauer (2003), é definido como a capacidade de os indivíduos acumularem e gerarem benefícios por meio de seus relacionamentos pessoais e de suas conexões por intermédio de práticas sociais. Em vista disso, Finardi e Porcino (2014) preconizam a utilização de recursos presentes na Internet para o ensino de inglês como língua internacional, motivando tanto o desenvolvimento das capacidades linguísticas em língua inglesa quanto o letramento digital para proporcionar a função de cidadão digital de forma global e integral; para as autoras, é impossível dissociar a trajetória das metodologias de ensino de inglês das tecnologias educacionais.

Com a segunda versão da internet, a *Web 2.0*, que trouxe um ambiente mais dinâmico e interativo, houve também reverberações no ensino de língua inglesa, já que esta ofertou novos cenários de interação com a língua inglesa e os seus falantes ao redor do globo, dando oportunidades concretas para uma aprendizagem autônoma e colaborativa.

Percebe-se, então, que a perspectiva histórica das metodologias e abordagens de ensino de língua inglesa sempre esteve associada à apropriação das tecnologias disponíveis na época. Na abordagem da gramática e da tradução (AGT) - a metodologia mais antiga de ensino de línguas - as habilidades primordiais eram a leitura e escrita, inicialmente tendo como objeto de estudo as línguas clássicas.

O AGT ainda é utilizado atualmente “de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas” (Leffa, 1988, p. 4). De caráter dedutivo, os exercícios de gramática e tradução consistem nas atividades centrais dessa metodologia, que já se apropriava das tecnologias disponíveis como a lousa e o giz, e os livros (frequentemente obras literárias) para conhecer melhor a estrutura da língua alvo e fazer associações entre a língua materna e a língua estrangeira (Finardi; Porcino, 2014).

O Método Direto (doravante MD) ou também chamado de Abordagem Direta (AD) surgiu em resposta ao AGT e trouxe como foco a oralidade. Segundo Leffa (1988), não obstante os exercícios orais precederem os escritos, a AD foi a primeira abordagem que promoveu a integração entre as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). Pode-se dizer que nesse método as tecnologias que o permeavam eram as ilustrações e pôsteres, que por sua vez auxiliavam a manutenção das instruções sempre na língua-alvo, visto que para o MD, a língua-alvo é aprendida através da própria língua-alvo e a língua materna nunca dever ser utilizada” (Leffa, 1988, p. 6).

A Abordagem Direta teve pouca aceitação entre os professores devido ao alto grau de exigência para se ter “os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias” (Leffa, 1988, p.7).

Estudos realizados nos EUA e Canadá entre 1927 e 1932 concluíram que o foco na oralidade contrariava a função da escola e que o objetivo principal de se estudar uma língua viva era adquirir o prazer em se estudar a literatura e cultura da língua-alvo, portanto, foi proposta uma junção da Abordagem da Gramática e Tradução com o Método Direto. Chamado de Abordagem para Leitura (AL), a AL enfatizava a compreensão de textos, aumento do vocabulário e conhecimento sobre a estrutura gramatical da língua-alvo (Finardi; Porcino, 2014).

Quanto à tecnologia empregada nesse método, resumia-se ao livro, que “tornou-se um pouco mais didático e menos literário, e sem dúvida foi um elemento imprescindível para o alcance dos objetivos de ensino desta metodologia” (Finardi; Porcino, 2014, p.251).

O Método do Exército (Richards; Rodgers, 2001) adveio como resposta ao AL. Devido à necessidade de se falar várias línguas durante a Segunda Guerra Mundial, o exército americano precisava de um método que produzisse falantes fluentes em várias línguas no menor tempo possível. Segundo Leffa (1988) tratava-se de uma reedição do Método Direto.

Com o passar do tempo e sob influência do behaviorismo de Skinner, surgiu a Abordagem Audiolingual (AAL). A AAL, assim como a Abordagem Direta, tem como foco a oralidade e como característica há destaque para a pronúncia e repetição de estruturas e, “para isso, utiliza os famosos *drills* (exercícios de repetição de uma dada estrutura com a substituição de um ou mais elementos pelos aprendizes)” (Finardi; Porcino, 2014, p. 251).

Para alcançar os seus objetivos de aprendizagem, a AAL se utilizou de diferentes artefatos tecnológicos. A partir da década de 1940, gravadores e reprodutores de áudio foram introduzidos na sala de aula de abordagem Audiolingual, o que permitia a inserção de “material didático autêntico gravado (que reproduzia a fala de falantes nativos) e uma espécie de autoavaliação, já que os alunos podiam gravar suas leituras e exercícios de repetição para depois analisar seus desempenhos” (Finardi; Porcino, 2014, p. 252). A fita cassete então, era o recurso mais oportuno para auxiliar na aprendizagem de um idioma.

O método AAL ainda permitiu a criação de laboratórios de áudio, onde os alunos praticavam exercícios de estrutura da língua de maneira mecânica e repetitiva, sem haver contato entre os outros aprendizes e o professor (Franco, 2010).

O surgimento de laboratórios de informática na década de 60 fez com que os laboratórios de áudio caíssem em desuso. A partir da aplicação do projeto *PLATO* (*Programmed Logic for*

*Automatic Teaching Operations*) desenvolvido na Universidade de Illinois (EUA), deu-se início ao ensino de línguas mediado por computadores, na sigla em inglês *CALL (Computer-Assisted Language Learning)*. De acordo com Leffa (2006), o computador substituía o áudio em exercícios que focavam no vocabulário e gramática com a característica de correção imediata. A tecnologia nesse caso, não trouxe grandes mudanças no que concerne à metodologia de ensino, somente o suporte de aprendizagem, já que os exercícios ainda focavam nas estruturas linguísticas e ensino de gramática (Finardi; Porcino, 2014).

A década de 1970 deu início a uma era de mudanças e inovação na metodologia de ensino de idiomas. Essa foi a década em que a Abordagem Comunicativa (AC) para o ensino de idiomas veio para substituir o áudio-lingualismo e a abordagem estrutural-situacional (Richards, 2008). Nessa época aconteceram novos estudos linguísticos que enfatizavam o estudo do discurso. A língua era investigada “não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (Leffa, 1988, p.19).

De acordo com Finardi e Porcino (2014), a demanda de um ensino mais focado na comunicação também partiu da criação do Mercado Comum Europeu (predecessor da União Europeia) na década de 1970, que fez surgir a necessidade de um ensino que proporcionasse aos aprendizes a habilidade de se comunicar em situações e contextos reais na língua-alvo. A Abordagem Comunicativa, portanto, visa o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno:

para que ele seja capaz de se comunicar adequadamente nos mais diversos contextos comunicativos, utilizando as formas adequadas e estando atento aos aspectos pragmáticos e até não linguísticos da situação e do contexto de fala (Larsen-Freeman, 2000). Segundo Leffa (1998), a AC é focada no aluno e nas suas necessidades comunicativas e trabalha as quatro habilidades de forma integrada (Finardi; Porcino, 2014, p.256).

Richards (2008) afirma que o Ensino Comunicativo (EC), derivado dos princípios da AC, conseguiu sobreviver ao novo milênio devido ao fato de que essa abordagem trouxe um conjunto de princípios bastante gerais e incontestáveis, que faz com que o EC possa ser interpretado de muitas maneiras diferentes e utilizado como referência para várias metodologias atuais de ensino, tais como: o Ensino Baseado em Tarefas (EBT); Ensino-Aprendizagem de Língua e Conteúdos Integrados ou *Content and Language Integrated Learning* em inglês (CLIL); Instrução Baseada em Conteúdo, em inglês *Content-based Instruction* (CBI); Abordagem Cooperativa ou *Cooperative Language Learning* (CLL). Todas essas metodologias, segundo Richards (2008), utilizam como fundamentação os princípios da abordagem comunicativa nos dias atuais.

Franco (2010) afirma que “cada método ou abordagem do ensino de línguas contou com o apoio de tecnologia própria” (p.4). Com a AC não tem sido diferente. Apesar das metodologias derivadas da AC citadas anteriormente não terem a prescrição do uso da tecnologia de maneira explícita, elas permitem a incorporação de ferramentas tecnológicas de diversas formas, segundo Finardi e Porcino (2014), que citam que a metodologia EBT comumente utiliza-se das *WebQuests* para a resolução de tarefas através da web. A CLIL permite aprender qualquer tipo de conteúdo através da língua-alvo com a utilização de recursos tecnológicos como podcasts, blogs, vlogs e redes sociais.

A tecnologia digital, de maneira geral, facilitou a mudança do ensino centrado no professor para o ensino centrado no aluno, bem como possibilitou o ensino híbrido (Richards, 2008). Alunos e professores convivem em diferentes plataformas, o que faz com que os estudantes não interajam apenas com o professor, mas também com outros aprendizes usuários da internet, o que favorece um input e um processo de aprendizagem mais autêntico, para além da sala de aula convencional e disponível para o aluno o tempo todo (Richards, 2008).

Atualmente vivemos a era do pós-método: ao invés da eterna busca pelo método perfeito, o pós-método se afasta da importância centralizada de determinado método como peça essencial para o sucesso na aprendizagem de um idioma. Assim, a era pós-método focaliza no processo de ensino-aprendizagem e com a atenção voltada aos professores e como poderiam desenvolver e explorar a sua própria prática por meio do ensino reflexivo e da pesquisa-ação (Richards, 2008). Richards e Lockhart (1994) argumentam que isso poderia revitalizar o ensino de dentro para fora, em vez de se tentar fazer com que os professores e o ensino sigam um modelo externo.

De acordo com Nunan (1991), nunca existiu e provavelmente nunca haverá um método perfeito para todos os contextos. Brown (2000, p.40) defende então, que o professor “ecletico e esclarecido” reconhece que os aprendizes de uma língua estrangeira vivem em uma multiplicidade de contextos que demandam atividades educacionais adequadas às necessidades dos aprendizes. Hoje falamos em métodos adequados aos contextos de ensino que sejam ecléticos ou híbridos. Segundo Finardi e Porcini (2014, p.261), metodologias híbridas:

(...) utilizam técnicas e procedimentos dos mais variados métodos, além do uso de tecnologias, combinando o ambiente presencial com o virtual e priorizando as necessidades do aluno, seus conhecimentos prévios, sua cultura e em particular o contexto social e de ensino no qual está inserido, oportunizando a construção coletiva do conhecimento.

É possível então afirmar que o professor do pós-método tem mais margem de manobra para assumir a responsabilidade de seu ensino, através da autorreflexão crítica para que se torne

pedagogicamente independente e gerador de conhecimento em vez de um mero transmissor (Kumaravadivelu, 2006).

Assim como o professor deve ser crítico em relação às abordagens e metodologias que serão utilizadas em seu contexto de ensino, também é verdade que o uso da tecnologia deve ser feito com criticidade. A tecnologia sempre foi indissociável do ensino de inglês e hoje, mais que nunca, “estas duas linguagens (tecnologia e inglês), tão indispensáveis para exercitarmos nossa cidadania no mundo globalizado, que também é digital” (Finardi; Pocirni, 2014, p.270), atuam como passaporte para a comunicação com pessoas ao redor do mundo.

Em um estudo objetivando investigar a utilização da inteligência artificial (IA) no ensino de língua inglesa e se há de fato inovação nos métodos e abordagens no ensino de LI com o uso de IA, Melo (2019) conclui que a partir da análise de quatro softwares (*Velawoods English*, *Lingualia*, *Duolingo* e *Write & Improve*) foi possível perceber a repetição de abordagens e métodos tradicionais de ensino que não configuram o real potencial da tecnologia usada. Segundo a autora:

(...) a relação entre aprendizagem de LI como LE com a mediação de máquinas e o funcionamento da linguagem humana é uma aprendizagem do velho com o novo. Há características que são tradicionais e estruturalistas, outras são consideradas a “inovação” que nesse discurso entendemos ser a multimodalidade presente nos softwares, possibilitando vários recursos semióticos em uma só tecnologia, som, imagem, escrita, etc., o que antes não acontecia com as tecnologias tradicionais (Melo, 2019, p.144).

Da mesma forma, com o advento e a contínua diversificação da mídia digital também houve mudanças na maneira com que aprendemos e ensinamos, passando da transmissão de pacotes de conhecimento prontos para uma aprendizagem mais autônoma e aliada a um pensamento crítico para dar sentido ao mundo que nos cerca (Lütge; Merse, 2022). Essas alterações trazidas pelas TDIC afetaram as práticas docentes no que concerne à implementação de metodologias ativas tendo como suporte às tecnologias digitais. Assim sendo, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) vê como necessária a promoção da alfabetização e o letramento digital, por meio da acessibilidade às informações que circulam no meio digital para garantir, assim, a inclusão digital<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>

Acesso em: 16 de nov.de 2023.

## 2.2 A tecnologia e o ensino de língua inglesa na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais recente documento de caráter normativo para as redes de ensino municipais e estaduais e as instituições públicas e privadas, sendo referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares, determinando as competências (gerais e específicas), habilidades e os conteúdos que devem ser desenvolvidos durante cada etapa da educação básica brasileira<sup>5</sup> (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Visa assegurar “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (Brasil, 2018, p.10) e dessa forma age como balizadora da educação brasileira, tendo por objetivo a redução das desigualdades educacionais existentes no país.

A BNCC é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei nº 9.394/1996, que define e regulariza o sistema educacional brasileiro, no âmbito público e privado, pautado nos preceitos da Constituição Federal de 1988.

Em seu artigo 9º, no Inciso IV, a LDB afirma que cabe à União estabelecer currículos e conteúdos mínimos de forma a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996). A BNCC, embasada na LDB, tem como fio condutor o desenvolvimento de dez competências gerais, a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, através das aprendizagens basilares previstas no documento.

A competência geral de número cinco contempla o desenvolvimento de competências e habilidades referentes ao uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, de forma transversal, de maneira crítica e responsável, a fim de desenvolver “competências de compreensão, uso e criação de TDIC em diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 9). O documento destaca que as TDIC não devem ser utilizadas somente como meio para desenvolver a aprendizagem, mas também devem servir para a construção de conhecimento com e sobre as TDIC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9)

---

<sup>5</sup> Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)  
Acesso em: 16 de nov.de 2023.

Como mencionado anteriormente, a BNCC prevê a utilização das TDIC de maneira transversal, presentes em todas as áreas do conhecimento, divididas em: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dentre os componentes curriculares que integram a área de linguagens, a língua inglesa aparece como componente curricular obrigatório desde os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e pelo menos no 1º ano do ensino médio.

Na LDB 9.394/1996, era escolha obrigatória pelo menos uma língua estrangeira moderna (francês, inglês, alemão, etc.), eleita pela comunidade escolar. No ensino médio, devia-se ofertar duas línguas estrangeiras, uma obrigatória e outra eletiva. Como complemento à LDB, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) instituídos em 1998. O documento enfatizava o ensino de línguas estrangeiras e orientava que a escolha da língua estrangeira pela comunidade deveria ser fundamentada através de fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e à tradição (Day, 2012).

A BNCC traz outra mudança em relação às diretrizes anteriores, o conceito de língua franca e não língua estrangeira. O conceito de língua estrangeira carrega a ideia de uma língua externa ao aprendiz, “do estrangeiro”, que perpetua imperialismos linguísticos e a idealização do falante nativo de inglês (norte-americano ou britânico) como padrão a ser seguido pelo aprendiz de uma segunda língua, de acordo com Gimenez (2015):

O inglês ensinado como língua estrangeira trabalha com noções de grupos situados geograficamente (geralmente Estados Unidos e Inglaterra), ignorando a complexidade de situações sociolinguísticas geradas a partir de interações multilíngues. Objetivos de aprendizagem são geralmente voltados para fazer com que os aprendizes se aproximem o máximo possível do falante nativo (Gimenez, 2015, p. 81).

No Quadro 1 é possível observar de maneira resumida o percurso histórico do ensino de língua inglesa (doravante LI) no Brasil e as legislações que instituíram o ensino do idioma como língua estrangeira obrigatória ou a sua remoção do currículo escolar brasileiro, até chegar a noção de inglês como língua franca, foco desse trabalho.

**Quadro 1 - Trajetória histórica do ensino de Língua Inglesa no Brasil**

Período	Marco	Informação
1809	Decreto nº 29, de 14 de julho de 1809.	Criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa.
1837	Fundação do Colégio D. Pedro II	Ensino de Língua Inglesa no currículo.
1889	Reformas no Sistema Educacional feitas pelo ministro Benjamim Constant	Inglês excluído do currículo obrigatório.
1892	Alterações pelo ministro Amaro Cavalcanti	Ensino de Inglês facultativo.
1931	Reforma de Francisco de Campos	Ensino de Língua Inglesa obrigatório e pelo método direto.
1942	Reforma Capanema	35 horas de aulas semanais de idiomas e método direto
1961	Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/1961	Inclusão facultativa da Língua Inglesa no currículo (a cargo dos Estados)
1971	LDB 5692/1971	Redução da carga horária. LE seria dada por acréscimo.
1996	LDB 9394/96	Ensino de Língua Estrangeira obrigatório nos ensinos fundamental e médio.
1998	PCN	Inclusão do ensino de LE com ênfase na leitura.
1999	PCNEM	Ensino de LE para produção oral e escrita.
2002	PCNEM+	Ensino de LE com ênfase nas estruturas linguísticas e na interpretação de textos.
2006	OCEM	Ensino de LE com aspectos culturais e de multimodalidade.
2017	Lei nº 13.415/2017	Ensino de LI obrigatório. Ensino de Espanhol optativo
2017	BNCC	LI como língua franca e ensino baseado em práticas sociais

Fonte: Silva; Oliveira (2022).

Pode-se observar, então,

- que o ensino de Língua Inglesa no país sempre esteve vinculado à legislação vigente, que ora determinava a sua obrigatoriedade no currículo educacional, ora a excluía e/ou o determinava como optativo.
- a carência de políticas públicas estáveis de longo prazo, claras e objetivas que delineiem a importância do ensino de LI no sistema educacional público do Brasil – um país sabidamente exportador de commodities para o mundo.

Em conclusão, pode-se compreender a situação de desprestígio do ensino de LI na educação pública brasileira a partir de suas raízes históricas e a razão pela qual há a constatação no imaginário coletivo de que a escola pública não é lugar de se aprender inglês:

Apesar de a sociedade entender a importância da aprendizagem da Língua Inglesa tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para acesso a práticas sociais que demandam do conhecimento desse idioma, o sistema educacional brasileiro, ao que parece, há muito não oferece à população oportunidades de estudá-lo de forma sistematizada, obrigatória, perene e plena. (Silva; Oliveira, p.8, 2012)

É de se esperar que a última alteração na LDB de 2017 traga de fato uma estabilidade político-curricular para o componente curricular língua inglesa (Silva; Oliveira, 2012). Além do avanço trazido pela BNCC em 2017 que ressalta o caráter formativo do ensino de LI, para além do mercado de trabalho e incentiva o uso do inglês na cultura digital, buscando assim uma ampliação das possibilidades de comunicação com grupos pertencentes a contextos multilíngues e multiculturais, permitindo um maior acesso à diversas oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

A BNCC enfatiza o ensino do inglês como língua franca, devido à sua função social e política, reconhecendo o seu *status* no mundo globalizado em que vivemos como uma língua pertencente aos diversos falantes espalhados pelo mundo, e não sendo mais vista como uma língua falada hegemonicamente na Inglaterra ou Estados Unidos. Língua franca pode ser definida como uma língua comum utilizada entre falantes de diferentes línguas maternas, e o inglês como língua franca é definido como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas para quem o inglês é o meio de comunicação escolhido, e, com frequência, a única opção” (Seidlhofer, 2011, p. 7).

De acordo com essa noção de língua, a aprendizagem da língua inglesa (LI) amplia a as possibilidades de interação nos mais diversos contextos e “a participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (Brasil, 2018, p.241).

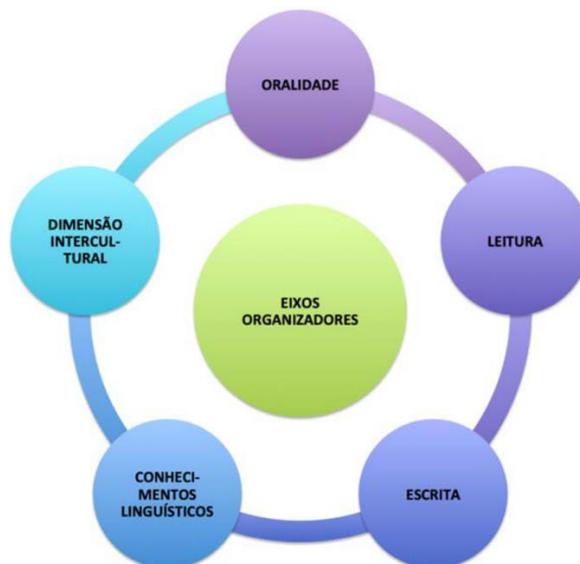
O entendimento de inglês ensinado como língua franca também traz a ampliação do caráter formativo da aprendizagem de língua inglesa com três implicações: o ensino de inglês como língua franca contribui para uma educação linguística intercultural, amplia a visão de (multi)letramentos, concebidos também no mundo digital e exige uma postura de acolhimento e legitimação por parte do professor das diversas formas de expressão na língua-alvo. Essas implicações são o que norteiam os eixos organizadores do componente curricular de língua inglesa conforme expostos na Figura 2.

Os eixos devem ser trabalhados de forma articulada e enfatizados de maneira diferenciada, integrando-os com os outros componentes curriculares das outras áreas de

conhecimento, possibilitando a discussão de temas sociais relevantes e proporcionando ao alunado a capacidade de se tornarem agentes transformadores da sociedade.

Entre cada um dos eixos organizadores do componente curricular de língua inglesa, as habilidades a serem desenvolvidas em cada um dos anos finais do ensino fundamental são estruturadas em unidades temáticas e objetos do conhecimento.

**Figura 2** – Eixos organizadores do componente curricular de língua inglesa



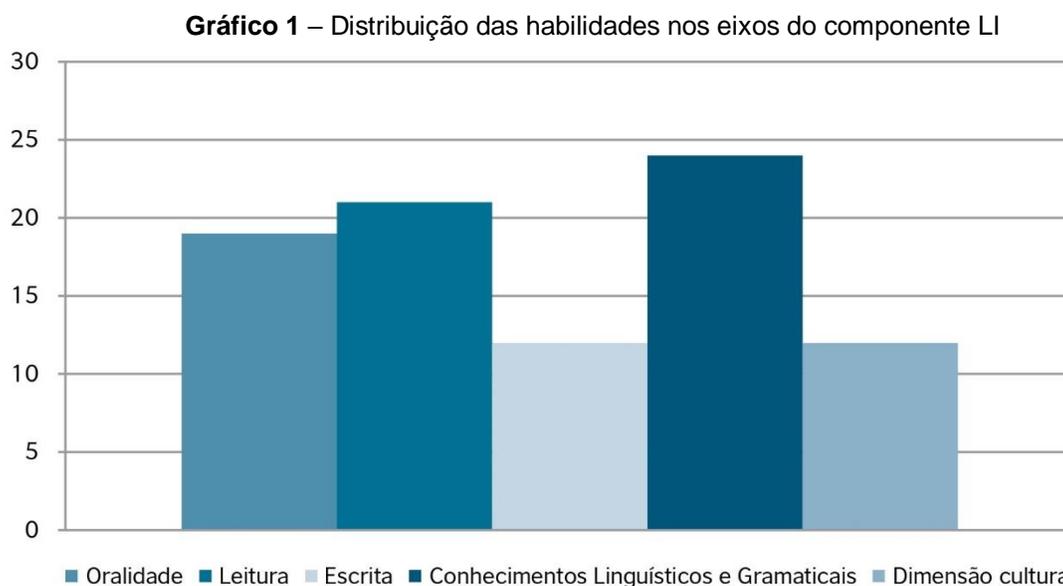
Fonte: Guia Digital PNLD (2020)

Os eixos, segundo a BNCC (2018):

[...] embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, [esses eixos] estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso. (Brasil, 2018, p. 243)

Pode-se afirmar que a BNCC, pensando nas etapas do percurso formativo, não tem como foco o desenvolvimento de práticas pedagógicas que almejam alcançar determinados níveis de proficiência na língua inglesa, desmistificando assim a noção do falante nativo e levando o estudante a perceber-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e multicultural. De caráter formativo, os currículos de língua inglesa devem abranger o desenvolvimento de competências específicas no ensino de LI de maneira a perpassar os quatro anos finais do ensino

fundamental e habilidades específicas para cada um dos anos. O Gráfico 1 mostra como as 88 habilidades estão distribuídas nos eixos do componente curricular de língua inglesa.



Fonte: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/leitura\\_critica\\_bncc\\_-\\_en\\_-\\_v4\\_final.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/leitura_critica_bncc_-_en_-_v4_final.pdf) - acesso em: 23 de nov.2023.

Ao observarmos o Gráfico 1, é possível deduzir que os conhecimentos linguísticos e gramaticais são as habilidades mais importantes. No entanto, a recomendação da BNCC é de que o ensino de LI não deve se concentrar indevidamente apenas nessa habilidade, e também ressalta que o idioma não deve ser tratado de maneira isolada, conforme citação na página 20.

Se analisarmos mais detalhadamente todas as habilidades (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão cultural), veremos que objetivam incutir habilidades que vão além do modelo tradicional: ler, escrever, falar e ouvir (*reading, listening, speaking, writing*). Portanto, os princípios teóricos delineados na BNCC, visam a “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende (...)” (2018, p. 17) estão em desacordo com as unidades temáticas e habilidades definidas para cada ano escolar.

Portanto, o que se tem a partir da análise das habilidades demonstradas no gráfico, teremos um método de ensino que reforça o ensino mecânico e puramente instrumental do idioma, dando prioridade a seus aspectos estruturais sem fornecer as ferramentas para que os professores rompam o molde da ênfase no vocabulário e na gramática, resultando na não garantia de aprendizado abrangente. O ideal seria remover as habilidades que se concentram apenas em regras gramaticais de maneira isolada, sem colocá-las no contexto do uso do idioma

na vida real. No capítulo seguinte, iremos discorrer como a tecnologia pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem e de como se deu durante os períodos pré e pós-pandêmico.

### 3 AS TDIC NO AMBIENTE ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE USO

#### 3.1. As TDIC no contexto escolar nos períodos pré e pós-pandêmico

As novas tecnologias de comunicação e informação, especialmente com o advento da Internet, deram suporte ao surgimento de “novas formas de sociabilidade onde não mais é preciso estar face a face para interagir com outras pessoas” (Baldanza, 2006, p.1). Vivenciamos o crescimento acelerado do fenômeno da convergência entre conhecimento, tecnologias e sociedade, muito além da abrangência sociotécnica<sup>6</sup> que permeava os sistemas e tecnologias de informação do século passado; percebemos que avanços tecnológicos na esfera digital, em especial a Inteligência Artificial<sup>7</sup> (IA), permitem a formação de conexões entre diferentes ciências como as sociais, econômicas, legais, filosóficas, ambientais e as medicinais, por exemplo. Porém, para Almeida e Alves (2020, p.2) possíveis ganhos teóricos com as interconexões mencionadas são minimizados tendo em vista dificuldades havidas na apropriação de tecnologias digitais em função da falta de habilidade ou competências necessárias para atender e usar essa panaceia de informações atuando de maneira crítica, ativa e eficaz.

Essa realidade se fez presente durante a pandemia da COVID-19, quando negócios, serviços, trabalhos e sistemas educacionais tiveram que se adaptar às exigências contingenciais de um distanciamento social e a perda decorrente de relacionamentos interpessoais alterados por *lives*, aulas, palestras e conferências na modalidade à distância (Almeida; Alves, 2020). Apesar de eficiente com base em lógica de conveniência, acessibilidade e menor mobilidade, reclamações de docentes e discentes surgiram pelos impactos sofridos por essas interações digitais seja por problemas técnicos, pelo uso de múltiplas linguagens em salas de aula, como memes, gifs, produções no YouTube, etc., e / ou por desconhecimento de como se opera e se buscam informações tão necessárias às novas práticas de ensino adaptadas (Denardi; Marcos; Stankoski, 2021).

De outra forma, a pandemia trouxe o cenário perfeito para a aceleração do ensino de língua inglesa sob a perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2015), que congloba multiculturalismo e a multimodalidade, conceitos que demandam maior diligência na formação dos professores

---

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$sistemas-sociotecnicos](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$sistemas-sociotecnicos)  
Acesso em: 30 ago., 2023.

<sup>7</sup> Termo cunhado em 1956 por John McCarthy que o definiu como “Fazer a máquina comportar-se de tal forma que seja chamada inteligente caso fosse este o comportamento de um ser humano.” Em suma, o termo atualmente está relacionado a um ramo da ciência da computação que se dedica ao desenvolvimento de algoritmos e sistemas computacionais que simulem a inteligência humana.  
Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Intelig%C3%A2ncia\\_artificial](https://pt.wikipedia.org/wiki/Intelig%C3%A2ncia_artificial)  
Acesso em: 30 ago., 2023.

objetivando o domínio das mídias digitais nas quais a língua inglesa exerce um papel mediador nas interações. O cenário pandêmico também expôs a importância da inclusão das TDIC no contexto educacional (Rosário; Turbin, 2021). Essas práticas de linguagem contemporâneas aparecem na BNCC (2017) associadas à cultura digital e aos novos multiletramentos.

Quando se fala em multiletramento, estamos falando de multiplicidade de mídias e linguagens, além da referência cultural. Rojo (2017, p. 4) define os multiletramentos como:

(...) práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

E continua:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica.

Como irmãos, multiletramento (literacy) e multimodalidade caminham juntos nesse cenário tecnológico apresentado: se um se caracteriza por abranger dimensões sociais, culturais, cognitivas, políticas e ideológicas além das linguísticas, a outra, com base em tecnologias digitais, se vale das diversidades de modos de se construir uma informação. Em outras palavras se antes a ênfase nos aspectos estrutura, palavras e letras, agora se inserem os aspectos visuais como complementos (Silva; Souza; Cipriano, 2015): ou seja, uma palavra ou frase não necessariamente utiliza a escrita tradicional apenas: múltiplos modos de linguagem, nas dimensões linguística, visual, gestual, sonora, e espacial podem interagir no todo ou em parte para dar vida a uma significação mais rica.

Em síntese, quando tratamos desses dois conceitos, buscamos compreender a fluência digital como competência necessária para assimilar as inovações nesse contexto, e delas fazer uma boa prática pedagógica, quer pelo novo papel do professor como tutor, quer pela criação de multiambientes de aprendizagem, ou ainda como inspirador na construção, revisão de crenças relacionadas ao fazer pedagógico e questionamentos na negociação de oportunidades nas diferentes visões de mundo. Em resumo, o professor atua como mediador, em diferentes alternativas e meios dinâmicos eficientes possibilitados pelos recursos digitais (Denardi; Marcos; Stankoski, 2021, pp. 116-117).

Aulas de língua de adicional, por suas características, são candidatas potenciais ao multiletramento por meio de materiais multimodais<sup>8</sup> digitais, por uma série de argumentos, dentre os quais destacamos:

Nas aulas de língua inglesa, um questionamento tão importante quanto o que ensinar, é como ensinar, ou seja, o professor deve preocupar-se, também, com os meios a serem usados para desafiar, motivar e orientar seus estudantes na construção do conhecimento novo. Nesse contexto, a escolha dos meios digitais e das plataformas virtuais pelo professor, bem como o seu uso guiado, pode extrapolar o livro didático, as folhas impressas com atividades e o quadro. (Denardi; Marcos; Stankoski, 2021, p. 115)

Somando-se a isso, ao interagir em ambientes digitais da Web, a língua inglesa por ser língua dominante nesse meio com grande disponibilidade de informações, aplicações, sites educacionais como a Khan Academy, recursos distribuídos, hipertexto, arquivos na nuvem, faz com que os alunos se familiarizem em suas buscas em inglês, o que os estimula no aprendizado e na inclusão sob diferentes formas (grupos de chat, por exemplo) e no uso de Netspeaks (uma linguagem única da Internet) como perspectiva linguística e lúdica (Crystal, 2001, p. 17).

Prensky (2001) em seu artigo *Digital Natives, Digital Immigrants* cunhou o termo “nativos digitais” àqueles que cresceram rodeados pelas tecnologias digitais. O artigo supramencionado discorre sobre como o declínio na educação norte-americana se deve em grande parte à falha dos educadores em compreender as necessidades do aluno moderno. O autor afirma que a chegada e a rápida disseminação da tecnologia digital na última década do século XX alteraram a forma como os alunos pensam e processam a informação, dificultando a aprendizagem com métodos de ensino ultrapassados. As crianças criadas num mundo digital requerem um ambiente de aprendizagem rico em meios interativos para prender a sua atenção.

Outro termo cunhado por Prensky é o de “imigrantes digitais”: esses não nasceram em mundo digital, e sim, num mundo analógico, como é o caso de alguns professores; e a educação é a forma de se construir uma ponte entre os nativos e imigrantes digitais (Prensky, 2001).

Já os integrantes da geração Z, também conhecidos como *zoomers* (Zs) nasceram com os smartphones, redes sociais e em uma sociedade globalmente conectada. Essa geração prefere aprender de maneira visual, utilizando aplicativos móveis e integrando a tecnologia aos ambientes escolares (Szymkowiak *et al.*, 2021) e jogos interativos, os projetos colaborativos,

---

<sup>8</sup> Materiais multimodais englobam diversos códigos semióticos e em um ambiente digital, a multimodalidade é composta pelo texto, a tela, o suporte, as cores, as formas, etc. que dialogam para produzir significados, reivindicando o letramento digital (Silva, 2017; Almeida; Alves, 2020).

resoluções de problemas e os desafios são mais engajantes (Rothman, 2016); em contraponto, a aprendizagem auditiva, como palestras e discussões, não é muito eficaz para os Zs.

A integração entre tecnologia e educação foi posta em prática, mesmo que de maneira emergencial, pelo COVID-19.

Como mencionado anteriormente, o avanço da COVID-19 até tornar-se pandemia em 2020, fez intensificar o uso de TDIC em todas as esferas sociais, e possibilitou a continuidade do acesso à educação quando escolas foram fechadas numa tentativa de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (COVID-19). Segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil foi o país que ficou mais tempo com as suas escolas fechadas em 2020<sup>9</sup>, num total de 178 dias, comparado a uma média de 48 dias de outros países pesquisados pela OCDE.

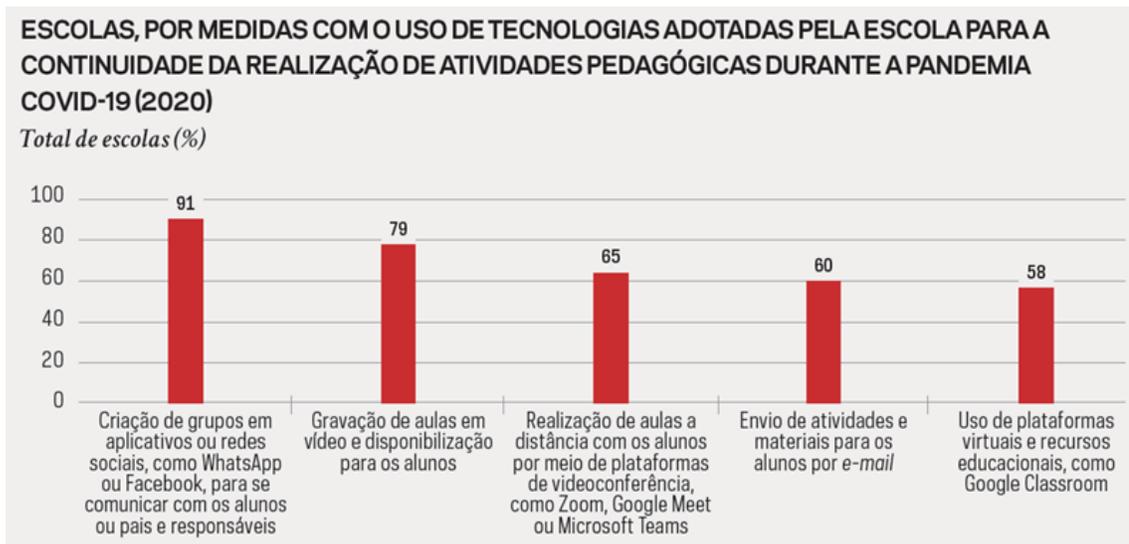
Nesse período, a educação remota em caráter emergencial foi a solução encontrada para se dar continuidade ao ano escolar.

As tecnologias digitais propiciaram uma forma de *e-learning*, onde os professores interagiam de maneira síncrona e assíncrona com seus alunos, dispensando a esses uma forma de tutoria eletrônica (Almeida; Alves, 2020). Plataformas como o *Google Meet*, *Google Classroom* e *Zoom*, ocuparam o lugar das salas de aula físicas. E o *WhatsApp*, ganhou ainda mais o status de ferramenta pedagógica no Brasil principalmente durante a pandemia, já que em 2019, de acordo com a pesquisa TIC Educação, 61% das escolas utilizavam o aplicativo para envio e realização de atividades escolares.

Com a pandemia, esse número cresceu ainda mais, especialmente para a comunicação entre alunos, pais e escola, como mostra o Gráfico 2:

---

<sup>9</sup> Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021\\_b35a14e5-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en)  
Acesso em: 30 ago., 2023.

**Gráfico 2** – tecnologias adotadas durante a pandemia covid-19

Fonte: CGI.br (2020)

Apesar da aceleração do uso das ferramentas digitais no contexto escolar ter sido ocasionada pela pandemia, a questão da utilização da tecnologia na educação é estudada há tempos. Pesquisadores como Botelho e Leffa (2009), incentivam o seu uso como forma de se obter um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo para alunos que cotidianamente já utilizam as TDIC fora da sala de aula (Menezes, 2011).

O complexo mundo em que vivemos hoje demanda do professor uma formação que abranja novas abordagens e metodologias de ensino, concernindo ao professor a escolha crítica de tecnologias digitais que se conectem à rotina dos estudantes. Sobre isso, Menezes (2011) argumenta que livros didáticos e os métodos tradicionais não são suficientes para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem significativo.

Nós vivemos em um mundo complexo, globalizado. Múltiplo. E é um mundo marcado por fluxos de todos os tipos, fluxos de pessoas, acima de tudo fluxo de capital, fluxos de artigos, fluxo de informações e esses fluxos acontecem com uma rapidez enorme. E isso tudo parece acontecer fora da sala de aula, mas dentro da sala de aula parece que ainda estamos naquele ritmo antigo, bem devagar; no ensino da língua materna, por exemplo, existe ainda o debate de como é que o professor deve lidar com os meios de comunicação que o aluno está acostumado a usar fora da sala de aula, a internet especialmente, videogames, jogos de computador. Qual a relação entre tudo isso e a sala de aula? (Menezes, 2011, p. 279-280)

Botelho e Leffa (2009) corroboram a visão de Menezes (2011) ao falar sobre como o mundo mutável e multimidiático em que vivemos faz parte do contexto sociocultural dos nossos estudantes e que é responsabilidade dos docentes potencializar a utilização dos recursos digitais já conhecidos e apresentar outros aos alunos, os guiando de maneira crítica na busca de informações na web 2.0.

Vivemos num mundo dinâmico e multimidiático, muito além da bidimensionalidade estática do papel e do quadro-negro; é um mundo em movimento, visual e sonoro, todo ele passado pela língua que falamos e ensinamos. Ignorar esse mundo é reduzir e empobrecer a língua que ensinamos.

(Botelho; Leffa, 2009, p. 21).

Ainda de acordo com Botelho e Leffa (2009), o acesso a esse mundo multimidiático é potencializado ao se estudar uma língua estrangeira, já que “acesso à língua estrangeira pode aumentar o acesso à rede, que, por sua vez, pode facilitar a aprendizagem da língua” (Idem, p. 122). O inglês, por exemplo, de acordo com o website *Statista*<sup>10</sup>, é o idioma mais utilizado em conteúdo na Web, utilizado em praticamente 59% de todos os sites. A BNCC (2018) enfatiza habilidades e competências a serem desenvolvidas nos 6º, 7º, 8º e 9º anos tendo em vista a comunicação em língua inglesa “por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades (...)” (Brasil, 2017, p.246).

Para ilustrar o desenvolvimento dessa competência, a BNCC prevê para os alunos do 7º ano, a aquisição da habilidade de selecionar em ambientes virtuais, textos em língua inglesa de fontes fidedignas para a realização de trabalhos escolares. É possível afirmar que o uso de tecnologias no contexto escolar proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades para o alunado do século XXI. A BNCC salienta como uma das competências específicas da língua inglesa a serem desenvolvidas ao fim do ensino fundamental, a de que os estudantes sejam capazes de “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (Brasil, 2018, p.246).

Em suma, o uso de tecnologias aliado ao ensino de língua inglesa promove além do esperado conhecimento linguístico, a interação com outras culturas, práticas e letramento na língua inglesa, bem como um maior protagonismo social por parte dos alunos (Brasil, 2018, p.246).

No entanto, para se utilizar os recursos tecnológicos de maneira otimizada, faz-se necessária a competência da fluência digital por parte dos professores. Em síntese, fluência digital se refere ao relacionamento entre “o uso das potencialidades das tecnologias digitais e do ambiente virtual no planejamento do ensino, criação, mediação e avaliação do desempenho e competências dos alunos” (Pinho, 2011). Além de ser letrado tecnologicamente, o docente deve

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/262946/most-common-languages-on-the-internet/#:~:text=English%20as%20the%20leading%20online,was%20over%20a%20billion%20individuals>. Acesso em: 30 ago., 2023.

estar receptivo a essas novas tecnologias e atuar na mediação entre o currículo e as tecnologias. De forma alguma, a tecnologia é capaz de substituir o professor, este, segundo Leffa (1999, p.21) tem papel muito mais importante ao tomar para si o uso responsável e crítico das tecnologias em sala de aula:

As novas tecnologias não substituem o professor, mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante. A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação.

Decerto, as TDIC não conseguem e nem devem ocupar o lugar do professor. Este deve então, ser digitalmente letrado. Letramentos digitais são definidos como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17) e ainda ter “a capacidade de utilizar essas habilidades para resolver problemas em ambientes tecnológicos” (Leu *et al.*, 2013).

De acordo com a visão de Nóvoa (2009, p. 15), a educação do século XXI deve ser reinventada e para isso “(...) é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem (...)”, onde as TDIC assumem um papel de destaque, no entanto, professores e alunos devem ser os verdadeiros protagonistas. Da mesma forma que a educação deve ser transformada, Nóvoa (2019, p. 7) defende que haja uma transformação também na formação dos professores do século XXI. O autor defende que nem as licenciaturas e nem as formações continuadas são espaços propícios à formação dos professores do século XXI. Segundo Nóvoa, é necessário que haja um diálogo contínuo entre os ambientes profissionais, escolares e universitários, como num triângulo (figura 3) para que todas as potencialidades inovadoras da formação de professores sejam alcançadas.

**Figura 3** - Triângulo da Formação



Fonte: Nóvoa, 2019.

Nessa mesma direção, Medrado (2017) aponta as mudanças epistemológicas ocorridas no campo da formação de professores e salienta que essas mudanças também evidenciaram a necessidade de aproximar os professores do contato com a sua real área de atuação. Essa aproximação permite ao professor teorizar a partir da práxis sem primeiramente depender de uma competência teórica para tal. Essa mudança de paradigma introduziu o perfil do professor pesquisador que salienta a importância “(...) de se fazer pesquisas a partir do dizer e do refletir do próprio professor, mas também direcionou, aos poucos, um novo olhar para a formação inicial (“o professor para o século XXI”) com uma tendência de estimular a criticidade e autonomia de futuros profissionais do ensino” (Medrado, 2017, p.159-160).

O professor do século XXI exerceu o papel de agente transformador da educação em meio à pandemia de COVID-19 que impôs aos alunos e professores a convivência nos espaços digitais, o que não significa dizer que essa imposição também não acarretou dificuldades e preocupações em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Em pesquisa realizada com 24 professores de idiomas em escolas públicas e particulares, Denardi; Marcos; Stankoski (2021) demonstraram as dificuldades experienciadas pelo uso restrito da tecnologia para a ministração de aulas durante o período de ensino remoto emergencial.

Ressalta-se, no Quadro 2 (p.31), a falta de interação na sala de aula entre professores e estudantes, estudante-estudante e professor-professor, é citada como um impacto negativo produzido a partir do ensino remoto. A incapacidade do professor de baixar o filtro afetivo em um ambiente digital faz com que os aprendizes se tornem mais ansiosos, desmotivados, o que impossibilita a utilização do input recebido para a aquisição da linguagem.

**Quadro 2** - Impactos positivos e negativos do ensino remoto abordados pelos professores de escolas privadas

Impactos Positivos	Impactos Negativos
Facilidades encontradas para o ensino da língua utilizando-se das mídias sociais	Estudantes que não desenvolveram autonomia a partir das aulas on-line, gerando dificuldades de aprendizagem
Aulas mais lúdicas e chamativas com o uso de mídias digitais	Falta da interação entre professores e estudantes, estudante-estudante e professor- professor
Influência na percepção dos professores acerca de seus papéis	Aumento da carga horária e necessidade de preparação para as aulas
Desenvolvimento de maior autonomia por parte dos estudantes	Problemas tecnológicos (conexão, microfones etc.)
Escolas planejando manter as partes boas da experiência com as aulas remotas quando voltarem ao presencial	Alguns estudantes não possuem acesso à internet
Presença de recursos tecnológicos e digitais nas aulas pós-pandemia	Dificuldades encontradas pelos professores em utilizarem a língua inglesa durante as aulas
	Falta de suporte por parte das escolas
	Junção de turmas
	Redução de carga horária da disciplina
	Possibilidade de o ensino remoto deixar uma lacuna no ensino

Fonte: Denardi; Marcos; Stankoski. (2021)

Em contraponto, a hipótese de Krashen (1991, p.423) sobre filtro afetivo aponta para o fato de que grande parte do sucesso na aprendizagem de uma segunda língua está relacionado ao estado emocional do aprendiz. O filtro afetivo descreve a relação entre o processo de aquisição de linguagem e o estado emocional ou psicológico dos aprendizes de línguas. Krashen argumenta que é "mais do que mera coincidência" que atividades desenvolvidas em sala de aula que induzem a ansiedade sejam ineficazes para promover a aquisição da língua, enquanto as atividades que deixam os alunos à vontade para se expressar são mais produtivas.

Em teoria, um filtro afetivo baixo ou um ambiente menos estressante promoverá uma situação otimizada de aprendizagem de línguas, ao passo que um filtro afetivo elevado pode atrapalhar ou minar a aprendizagem. O professor experiente consegue em uma aula presencial, baixar o filtro afetivo. Além, isso só reforça o fato de que a tecnologia não consegue substituir o professor. Os professores têm de ser capazes de adaptar os currículos de modo que a utilização da tecnologia apoie os objetivos de aprendizagem, e a tecnologia seja utilizada como uma ferramenta e não como um substituto da instrução (Lam, 2000; Reynard, 2003).

Nas aulas online, muitos alunos ignoravam os seus professores, o que impedia de o professor tentar motivar ou conhecer as dificuldades naturalmente vivenciadas na aprendizagem

de uma segunda língua. Um ambiente escolar mais humanizado e afetuoso impede que se desenvolva, segundo Krashen (1991) um “bloqueio mental” que dificulta a utilização da linguagem adquirida por parte dos alunos.

Sabe-se que o ambiente externo influencia no aprendizado, especialmente durante o período pandêmico, em que 1 em 4 crianças e adolescentes apresentou sinais de ansiedade e/ou depressão<sup>11</sup>. Embora os professores tenham encontrado dificuldades nesse formato de aulas, como mostra o Quadro 2 apresentado, um impacto positivo apontado durante esse período é o fato de que o ambiente digital promoveu o acesso dos estudantes aos ambientes virtuais de aprendizagem e aos gêneros digitais. Outro benefício é que a pandemia trouxe a “aceleração de lógicas preexistentes”, devido ao fato de que “na última década, as escolas têm sido direcionadas a adotar sistemas de aprendizagem personalizados, currículos adaptáveis, educação orientada por dados, ensino híbrido e afins.”<sup>12</sup> (Selwyn; Jandric, 2020, p.14, tradução nossa).

É possível afirmar então, que a pandemia trouxe à tona a necessidade de se incorporar na sala de aula presencial metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem aliada ao uso de ferramentas tecnológicas. O “novo normal” em sala de aula será a aprendizagem centrada no aluno, com a valorização da sua autonomia e adoção de novas tecnologias e formas de interação entre professor e alunos, como por exemplo, utilizar o WhatsApp para tirar dúvidas serão lugar comum no contexto pós-pandemia (Denardi; Marcos; Stankoski, p.127, 2021).

### **3.2 Metodologias ativas e as TDIC**

Com o rompimento das fronteiras entre espaço físico e digital ocasionado pela acentuada expansão do uso das TDIC, surge a cultura digital, o que implica em mudanças nas formas de se “expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender” (Almeida, 2018, p.14). Essas transformações demandam uma postura crítica diante das tecnologias digitais e do conhecimento, acarretando em multiletramentos ao convivemos com uma miríade de informações (Rojo, 2010).

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/774133-uma-a-cada-4-criancas-e-adolescentes-teve-sinais-de-ansiedade-e-depressao-na-pandemia-aponta-estudo/>  
Acesso em: 01 set., 2023.

<sup>12</sup> No original: Similarly, schools have been pushed for the past decade in the direction of personalized learning systems, adaptive curricula, data-driven instruction, blended learning and the like. So, we can easily foresee a future where these logics now quickly become established into mainstream education reform under the guise of establishing a ‘new normal’.

Os contextos escolares formais são afetados por essas mudanças e permitem que novas conjunturas que promovam a aprendizagem sejam possíveis sem os elementos clássicos da educação formal, como a figura do professor e os processos avaliativos (Almeida, 2018). O aluno do século XXI, com acesso fácil e ilimitado à informação e conhecimento precisa ver sentido na escola. Para isso, os educadores precisam refletir sobre como aliar as potencialidades informativas das plataformas online disponíveis e adequá-las a metodologias ativas amparadas pelas tecnologias digitais.

As metodologias ativas promovem um ensino centrado no aluno e não mais em práticas pedagógicas quem tem o professor como foco da aula, o aluno como um ouvinte passivo e o quadro/livro didático como ferramenta indispensável. As metodologias ativas têm como base teórica o construtivismo<sup>13</sup>. Jean Piaget, psicólogo e fundador do construtivismo, teorizava que o conhecimento era construído pouco a pouco. Na construção do conhecimento, as crianças interagem com o mundo que as rodeia e vão assimilando e acomodando novos conhecimentos, tornando o mundo cada vez mais amplo.

Já o socioconstrutivismo afirma que a aprendizagem ocorre a partir das interações entre os indivíduos. Lev Vygotsky (2007) descreveu a Zona de desenvolvimento proximal (ZPD), que se refere a aprendizagem que o aluno consegue adquirir de maneira independente e a que pode ser alcançada com a orientação de um adulto.

O psicólogo cognitivista Jerome Bruner, desenvolveu a teoria de *scaffolding* (andaime, em inglês), em que o papel mediador do tutor será capaz de auxiliar o aprendiz na solução de um problema ou execução de uma tarefa, que sem a orientação do mediador não seria possível alcançar determinada meta de aprendizagem (Wood; Bruner; Ross, p.90, 1976).

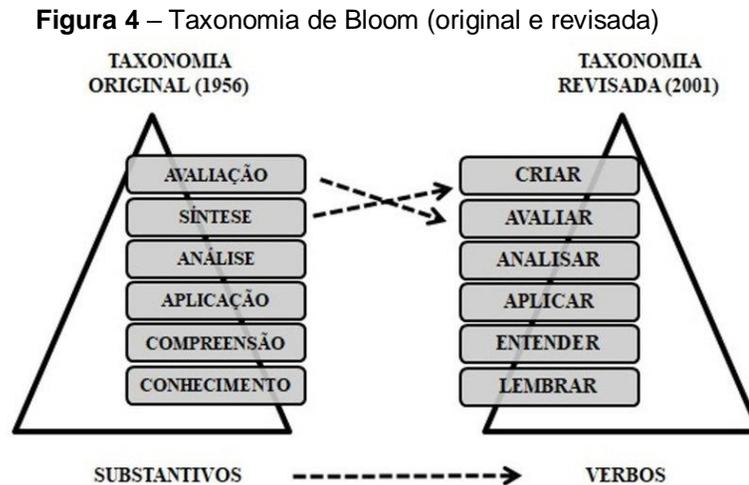
Outros nomes associados com as metodologias ativas são Maria Montessori e John Dewey. Fundador do movimento chamado Escola Nova, John Dewey propunha uma forma de educar que contemplasse os interesses, necessidades e experiências do aluno. Esse movimento por uma escola ativa teve como máxima o “*learning by doing*”, que dá grande ênfase a motivar um grande engajamento por parte do aluno, seu protagonismo e capacidade de resolver problemas onde só é possível promover o “verdadeiro aprendizado através da ação ativa e participativa do estudante, ou seja, *learning by doing*” (Placides; Costa, p. 129, 2021).

A taxonomia de Bloom (taxonomia dos objetivos educacionais), foi criada por Benjamin Bloom e prevê a divisão dos objetivos de aprendizagem abordados nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Na versão revista por Anderson e Krathwohl (2001), a abordagem de ensino

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271174-active-learning.pdf>  
Acesso em: 01/10/2023

através das metodologias ativas refere-se “ao conhecimento de fatos, conceitos, procedimentos metacognitivos e desenvolve-se a partir da memorização, compreensão e aplicação, até à análise, avaliação e criação” (Trindade *et al.*, p.1, 2015). A metodologia ativa permite que os aprendizes se engajem em processos cognitivos complexos como os de avaliar e criar, a partir de um conhecimento basilar ou factual, como mostra a pirâmide (figura 3).



Fonte: <https://www.researchgate.net/publication/341496708/figure/fig2/AS:893080840445960@1589938473653/Figura-2-Taxonomia-Revisada-de-Bloom-realizada-por-Anderson-e-Krathwohl-2001.jpg>

Na versão original, a avaliação aparecia no topo da pirâmide. Na versão revista, a criação ocupa o topo. Isto porque o pensamento criativo é considerado mais complexo que o pensamento crítico. Uma pessoa pode avaliar uma situação sem necessariamente ser criativa, mas o pensamento criativo requer também um certo nível de avaliação e pensamento crítico, por exemplo, você tem de saber julgar se a sua ideia é eficaz, de certa maneira. Esse processo de criar conhecimento, coloca o aprendiz no papel de “produtor” do conhecimento e não somente no lugar de “consumidor” (Martin, 2010). Algo importante a ser observado é a mudança dos substantivos expostos como categorias do domínio cognitivo na 1ª versão (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), para a utilização de verbos de ação (conhecer, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar) na 2ª versão.

Moran (p.37, 2018) ilustra as duas principais formas como aprendemos durante as nossas vidas, de maneira ativa e ou indutiva:

Aprendemos quando alguém mais experiente nos fala e aprendemos quando descobrimos a partir de um envolvimento mais direto, por questionamento e experimentação (a partir de perguntas, pesquisas, atividades, projetos). As metodologias predominantes no ensino são

as dedutivas: o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas.

A aprendizagem ocasionada pela transmissão do conhecimento é relevante, mas a aprendizagem advinda de questionamentos e experiências promove uma maior compreensão de maneira mais aprofundada. O ideal para uma aprendizagem mais significativa e ativa é a junção de metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e dedutivas (Moran, p. 37, 2018).

As metodologias ativas em conjunto com modelos híbridos trazem soluções importantes para o ensino atual. Híbrido, atualmente, implica em uma “mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades” (Moran, p. 41, 2018).

As tecnologias exercem um papel importante para a aplicação das metodologias ativas. A tecnologia promove a facilitação da aprendizagem, promovendo a colaboração entre alunos em diferentes espaços, encurtando distâncias, dentro e fora da escola. As competências e letramento digitais são essenciais para uma educação plena no século XXI. Sobre o papel da tecnologia como integrante das metodologias ativas, Almeida e Valente (2012) elaboram:

[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (Almeida; Valente, 2012, p. 60).

No mundo conectado e digital em que vivemos atualmente, as metodologias ativas se apresentam através de modelos de ensino híbridos, com diferentes arranjos e sempre fazendo uso das tecnologias digitais como ferramentas. O uso de tecnologia também incorpora um dos princípios das metodologias ativas que é gerar uma aproximação da sala de aula com a realidade dos alunos. Em todas as metodologias ativas o papel que o professor exerce é sempre o de mediador, tutor, estimulando discussões, promovendo a motivação e também proporcionando feedback aos alunos durante as atividades. O aluno, por sua vez, pode desenvolver a aprendizagem de maneira individual ou de maneira colaborativa, a partir das iniciativas desenvolvidas em grupos, através dos projetos desenvolvidos em sala e das reflexões provenientes destes (Moran, p. 42, 2018).

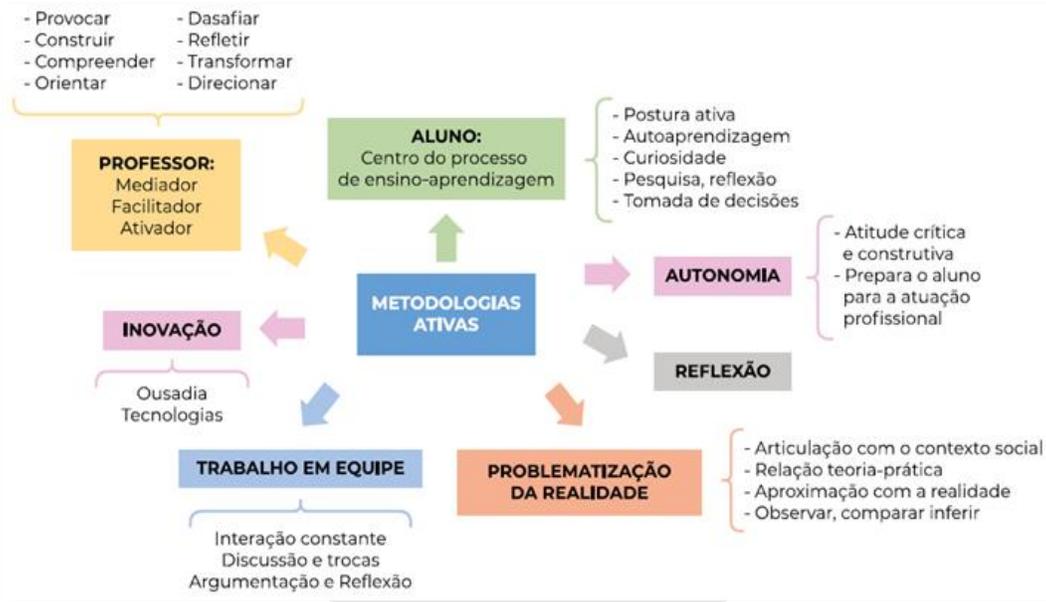
Isso significa que nesse contexto de aprendizagem o aluno torna-se autônomo, aprende a trabalhar em equipe, resolve problemas, participa de projetos significativos e é supervisionado por um docente facilitador. Diferentemente dos contextos mais formais de educação, a aprendizagem não se dá mais meramente pelo ouvir e sim, pelo fazer, agir.

O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria. (Barbosa; Moura, 2013, p.54).

A aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem tem resultado em benefícios em diferentes áreas e especialmente no STEM, sigla em inglês para *Science, Technology, Engineering e Mathematics* (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em português) segundo diferentes autores (Bonwell; Eison, 1991; Towns; Grant, 1997; Peckham *et al.*, 2007; Cherney, 2008; Minhas *et al.*, 2012; Graham *et al.*, 2013), .

De fato, é sabido que nas áreas das ciências é necessário se ter aulas práticas (*hands-on*) em laboratório, mas a parte teórica ainda é muito comumente transmitida em aulas que recaem em uma instrução meramente passiva, como palestras, por exemplo (Riedl *et al.*, 2021). Esse tipo de instrução se mostrou ineficaz no aprendizado de longo prazo, de acordo com Hake (1998). Freeman *et al.* realizou um estudo sobre a taxa de reprovação no ensino superior americano nas ciências e apontou que com a adoção de metodologias ativas a taxa caiu de 34% no ensino apenas expositivo para 22% com o método de ensino ativo. A Figura 5 ilustra alguns dos preceitos das metodologias ativas de aprendizagem.

**Figura 5** - preceitos das metodologias ativas de aprendizagem



Fonte: Diesel, A.; Baldez, A.L.S.; Martins, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, v.14, n.1, p.268-288, 2017. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

Existem diversas estratégias para o desenvolvimento das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, tendo como exemplo a da aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning – PBL), aprendizagem baseada em equipe (team-based learning – TBL), aprendizagem em pares (peer instruction), estudo de caso, sala de aula invertida (flipped classroom), *design thinking*, aprendizagem baseada em jogos, gamificação, etc. Outros procedimentos metodológicos também podem ser considerados como estratégias de metodologias ativas como “seminários; relato crítico de experiência; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; portfólio; avaliação oral; entre outros” (Paiva *et al*, p. 147, 2016).

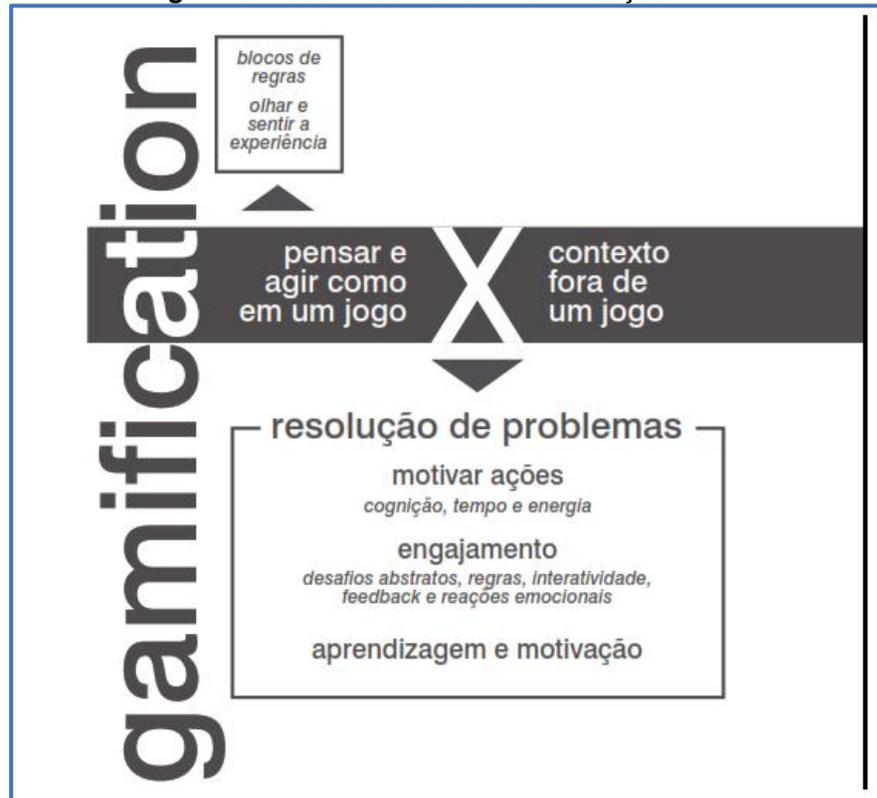
### 3.3 Gamificação e os elementos da motivação na aprendizagem

*Gamification*, comumente traduzido como gamificação/gameificação e até como ludificação (no latim *ludus* significa jogar ou brincar), envolve a utilização da mecânica, elementos e sistemáticas comuns de jogos para a resolução de problemas, provocar a motivação e o engajamento de um determinado público a contextos não relacionados a jogos.

Para Busarello (2014), é um conjunto articulado de práticas, ferramentas, regras, entre outros, para a resolução de problemas por meio de estímulos para as motivações intrínsecas - aquelas do próprio indivíduo (por exemplo o desejo de ser vencedor) e outras motivações extrínsecas a esse indivíduo, no caso participar da competição procurando ser o vencedor e obter prêmios ou reconhecimento. Para o autor, “o desafio é saber como estimular efetivamente as

duas formas de motivação (...) a combinação efetiva das motivações intrínseca e extrínseca aumentam o nível de motivação e engajamento do sujeito” (Busarello, 2016, p. 59). Esses conceitos serão melhor explorados ainda nesta seção.

**Figura 6-** Visão do conceito de Gamificação



Fonte: (Busarello, 2016, p. 16)

Em um jogo de celular, como por exemplo o *Candy Crush Saga*, aplicação móvel com mais de 2.7 bilhões de downloads<sup>14</sup>, onde se é desafiado a combinar doces de cores iguais para executar tarefas e passar de nível, quanto mais avançados os níveis, mais difícil o jogo fica. Nesse jogo há também os *boosters*, que ajudam os jogadores a passar de fase. Para conseguirlos, o jogador tem de conseguir barras de ouro, jogando normalmente ou gastando dinheiro de verdade (entre 10 e 20 reais). A gamificação então adiciona elementos comuns aos jogos (pontos, níveis, fases, badges, desafios, ranking) a situações de não jogo, a exemplo da área educacional. Esses elementos são chamados em inglês de PBL (Points, Badges e Leaderboards).

No ensino, define-se como uma estratégia de aprendizagem ativa que se utiliza de elementos de design gráfico de jogos no ambiente de aprendizagem para engajar, motivar e melhorar o desempenho dos alunos (Silva, Gilvandenys, & Juscileide, 2019). A figura 7 apresenta

<sup>14</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Candy\\_Crush\\_Saga](https://en.wikipedia.org/wiki/Candy_Crush_Saga) - Acesso em: 15 de out. de 2023.

os elementos que compõem o conceito de gamificação com os objetivos de aprendizagem; sua mecânica e sistematização; os objetivos pretendidos; os desafios para aguçar o interesse em busca da satisfação, por exemplo, e a narrativa que permeia o desafio. Esses elementos e seus conceitos serão desenvolvidos nesta seção.

**Figura 7** – Elementos (variáveis) que definem o conceito de gamificação



Fonte: (Busarello, 2016, p. 35)

Mas se deve ter o cuidado de não confundir a gamificação com os jogos tão comuns nos celulares ou sites de jogos, pois os objetivos, o foco, o ambiente da interação e a sua finalidade diferem das atividades cujo propósito principal é a diversão e o entretenimento, conforme as diferenças entre eles expostas na Figura 8:

**Figura 8 - Diferenças entre Gamificação e Jogos Comuns**

<b>Gamificação x Jogos Comuns</b>		
	<b>GAMIFICAÇÃO</b>	<b>JOGOS COMUNS</b>
<b>OBJETIVO</b>	Aplicar elementos de jogos em contextos não lúdicos	Entretenimento e diversão
<b>FOCO</b>	Engajamento e motivação do público-alvo	Entretenimento e desafios para os jogadores
<b>INTERAÇÃO</b>	Integra elementos de jogos em atividades existentes	Envolve os jogadores em uma experiência isolada e dedicada
<b>FINALIDADE</b>	Atingir objetivos específicos fora do contexto lúdico	Proporcionar uma experiência imersiva de jogo
<b>EXEMPLO DE USO</b>	Programas de fidelidade, treinamentos corporativos	Jogos de computador, jogos de console

Fonte: <https://solucoes.prodesp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/Gamificacaox-Jogos 1.png>

Todavia, os jogos comuns são fonte para a Educação. Gee (p.5, 2005) afirma que pesquisadores educacionais se questionam sobre de que maneira os game designers fazem com que os usuários desses games aprendam a jogar e até a pagar para jogar e que continuem a participar dos desafios impostos de maneira contínua, como o *Candy Crush* com 15.230 mil níveis. Seria apenas motivação? Gee (p.5, 2005) acredita que parte da resposta envolve a forma pela qual os games são construídos. De acordo com Leffa e Pinto (2014), os três princípios essenciais em um game são (1) o princípio do feedback; (2) o princípio do fluxo e (3) o princípio da superação.

Segundo Leffa e Pinto (2014), há elementos que constituem os *games* que podem ser incorporados ao processo de ensino-aprendizagem. Há estudos sobre o ensino de línguas que demonstram que há a possibilidade de os *games* contribuírem, especialmente nos níveis iniciais, para uma aprendizagem mais significativa (Mubaslat, 2012; Karal; Kocoç; Ayyildiz, 2010; Kennedy *et al.* 2011; Perlman; Forrest; Pearson; 2012, *apud* Leffa; Pinto, 2014).

Além das potencialidades do uso de *games* para a aprendizagem, estudos sobre a motivação do aluno derivada dos *games* é bastante estudada. Keller (2000) propôs o modelo ARCS (*attention, relevance, confidence, satisfaction*) para explicar os elementos que compõem

a motivação. O modelo ARCS é baseado em elementos e características motivacionais sintetizados em quatro categorias: atenção, relevância, confiança e satisfação.

Para Keller (2000), um design instrucional que leve em consideração esses fatores pode afetar positivamente a motivação para a aprendizagem. Para uma aula ser motivante, é necessário captar a atenção do aluno e também trazer uma variedade de atividades para que a atenção durante a aula seja mantida. Estimular a curiosidade e incentivar a participação ativa através de questionamentos, por exemplo, é possível engajar os alunos cognitivamente.

A relevância advém da conexão entre o conteúdo da aula a metas estabelecidas pelos alunos, seus interesses pessoais e aos diferentes estilos de aprendizagem. O terceiro requisito para que ocorra a motivação é a confiança. Ela é alcançada ao ajudar os alunos a estabelecer expectativas positivas de sucesso. Muitas vezes, os alunos não se sentem confiantes na realização de uma tarefa por não conseguirem entender de maneira clara o que é esperado deles. Ao tornar os objetivos claros e fornecer exemplos de como a atividade deve ser realizada, é mais fácil criar confiança (Keller, 2000). O último elemento integrante da motivação, segundo Keller (2000), é a satisfação.

A satisfação compreende os sentimentos positivos advindos das realizações e experiências de aprendizagem do aluno. Significa que os alunos receberam algum reconhecimento e obtiveram evidências concretas do sucesso alcançado. Essas evidências substanciam os sentimentos intrínsecos de satisfação e levam o aluno a crer que a avaliação foi feita de maneira justa. As recompensas extrínsecas tangíveis também podem produzir satisfação e podem ser exemplificadas como notas, prêmios, promoções no trabalho, certificados, etc.

Esses elementos, segundo Leffa e Pinto (2014), podem explicar o intenso envolvimento de um jogador concentrado em um game por horas a fio. A atenção se refere ao interesse e curiosidade despertada pelo jogo, a relevância conecta-se ao cumprimento da missão a ser alcançada e as etapas a serem desenvolvidas tendo em vista a meta final e como também ao fato de que há jogos que possibilitam ao usuário escolher *avatars*, pretendendo a projeção do usuário no jogo. Segundo Murphy (2011), esse efeito é chamado de *doppelgänger* e é extremamente motivante. Já a confiança relaciona-se com a expectativa de se obter sucesso. Por mais difíceis que os níveis de um *game* sejam, o jogador tem certeza que em certo tempo, conseguirá avançar cada etapa e alcançar o sucesso na missão. Finalmente, a satisfação vem do reconhecimento de se obter sucesso ao se vencer cada etapa e de se obter pontos, medalhas, distintivos (badges), troféus, etc.

Apesar do fato de que as metodologias tradicionais vêm sendo substituídas pelas metodologias ativas, a maioria dos professores reconhece que é um desafio manter os alunos

engajados e motivados durante uma aula (Wang; Tahir, 2020, p.1). A motivação pode ser definida como o motivo pelo qual as pessoas se envolvem em atividades em diferentes níveis de engajamento e interesse (Hartt *et al.*, 2020, p.591). A motivação pode ser categorizada ainda em intrínseca e extrínseca. A primeira envolve a realização de uma atividade por uma satisfação pessoal inerente ao indivíduo, ao invés da feitura de determinada atividade por “medo” de alguma consequência ou fator punitivo (Ryan; Deci, 2000, p.54).

A motivação extrínseca, por sua vez, é composta por elementos externos ao indivíduo, como por exemplo, recompensas, medalhas, notas, dinheiro, reconhecimento, distintivos (badges), etc. Uma pessoa extrinsecamente motivada busca realizar determinada atividade sempre em busca de um resultado ou recompensa. Por outro lado, alguém intrinsecamente motivado é levado a concluir uma atividade simplesmente por diversão ou pelo desafio envolvido na tarefa, ao invés de executar determinada tarefa devido a estímulos e pressões sociais ou objetivando algum prêmio ou recompensa (Ryan; Deci, 2000, p.56).

Durante as nossas vidas, provavelmente vivenciamos as duas formas de motivação. Da mesma forma, nem todas as atividades realizadas em sala de aula afetarão a motivação dos alunos igualmente. Daí a importância de possibilitar atividades diversificadas tendo em vista despertar interesse ou a chance de o aluno sentir-se motivado para realizar determinada tarefa. A resposta pode ser então, a utilização dos *games* para o ensino de línguas, tendo como objetivo reforçar o engajamento e motivação por parte dos alunos.

Leffa e Pinto (2014), para explicar a motivação proporcionada pelos *games* e os seus aspectos intrínsecos, mencionam a Teoria do Fluxo, que descreve o processo mental de um indivíduo quando este está totalmente focado em determinada atividade. O estado de fluxo é caracterizado por uma total imersão na tarefa executada, chegando-se a perder a noção de tempo e espaço. Para que esse estado ocorra, é preciso ter de forma clara os objetivos a serem alcançados, o desafio a ser enfrentado e o grau de habilidade do indivíduo devem estar balanceados na execução da atividade e também há de existir feedback de forma direta e instantânea.

Em 1982, Richard F. Bowman discorreu em seu artigo “A Pac-Man Theory of Motivation (Teoria Motivacional baseada no videogame Pac-Man, tradução livre)” sobre como o videogame *Pac-Man* havia se tornado uma “febre” nos Estados Unidos, especialmente entre aqueles em idade escolar, fato que deixou professores em busca de algo que reproduzisse o efeito positivo gerado nos jovens ao jogarem *Pac-Man* em sala de aula. Bowman (1982) buscou explicar os mecanismos motivacionais que sustentam os videogames e o estado de fluxo que tornou o *Pac-*

*Man* viciante para os seus jogadores. Sobre a perspectiva do estado de fluxo presente no videogame Pac-man, Bowman afirma:

Sob essa perspectiva, o vício em se jogar Pac-Man pode ser explicado da seguinte forma: é um sistema de ação em que habilidades e desafios são progressivamente balanceados, os objetivos são claros, o feedback é instantâneo e não ambíguo; estímulos relevantes podem ser diferenciados de estímulos irrelevantes. Juntos, essa combinação contribui para a formação da experiência de estado de fluxo (1982, p.2, tradução nossa<sup>15</sup>).

Para ilustrar as dimensões de metas claras em um jogo e o feedback imediato, Bowman (1982, p.) traz a fala de um estudante universitário que afirma: “O jogo *Pac-Man* permite saber exatamente em que nível você está. Ele avalia todos os jogadores instantaneamente. Os professores nem sempre conseguem fazer isso”. O princípio do feedback imediato pode ser incorporado à sala de aula como forma de orientar o aluno em suas tentativas de execução de uma tarefa e proporcionando que ele sempre atue um nível acima da sua habilidade, sempre a superando.

De acordo com Leffa e Pinto (2014), um feedback rápido para o aluno garante a concentração máxima na tarefa a ser realizada. Em um simulado online, por exemplo, o retorno imediato após cada clique pode produzir resultados melhores do que se o feedback fosse dado somente no fim do exame, ou até dias depois. O feedback instantâneo possui efeito positivo na satisfação e autorrealização dos alunos (Leffa; Pinto, 2014, p.365). Assim como num game o jogador envolve-se ativamente ao jogar. Cada ação no jogo gera uma reação, que permite ao *gamer* modificar de maneira contínua o que acontece na tela, a cada nível e objetivando cumprir a missão dada no jogo.

Além do feedback imediato, os games apresentam o princípio do fluxo. Há motivações extrínsecas e intrínsecas relacionadas a esse estado de fluxo. Troféus, medalhas, pontos, hall da fama, estão relacionados aos fatores externos. Já o prazer de jogar que resulta em jogadores absortos que utilizam os games por horas e horas é motivado por fatores intrínsecos. Normalmente, um game é composto por níveis que vão gradativamente aumentar a dificuldade a cada novo nível, o que incentiva o jogador a superar os desafios que vem adiante e olhar em retrospecto de forma satisfatória para os desafios já alcançados. As etapas cada vez mais desafiantes almejam vitórias e proporcionam um senso de autorrealização, garantindo assim o princípio do fluxo (Leffa; Pinto, 2014, p.367).

---

<sup>15</sup> No original: From this perspective, “Pac-Man’s” addictiveness would be explained as follows: It is an action system where skills and challenges are progressively balanced, goals are clear, feedback is immediate and unambiguous, and relevant stimuli can be differentiated from irrelevant stimuli. Together, this combination contributes to the formation of a flow experience.

Esse aspecto dos games pode ser pensado para a sala de aula de maneira que reduza o sentimento de fracasso muitas vezes ocasionado na sala de aula (Dourado, 2005). O jogo proporciona uma garantia de sucesso após cada meta alcançada e desafios vencidos. Essa garantia de sucesso poderia ser oferecida para o aluno ao encorajá-lo a trabalhar um pouco além do limite da sua habilidade, levando-o a perseverar em cada etapa de execução da tarefa até que ele consiga atingir a meta definida (Leffa; Pinto, 2014, p.367).

Além de propiciar a garantia de sucesso após cada etapa vencida, os games também sustentam a ideia de superação. Os desafios precisam ser vencidos, mesmo com andaimes, a fim de alcançar o objetivo final. Pode-se trazer essa ideia de superação para o mundo da educação quando pensamos nos conceitos de input (Krashen, 1985) e de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007). Para Krashen (1985), o aluno avança na aprendizagem de uma língua ao receber input acima do seu nível linguístico atual; por sua vez, Vygotsky (2007) afirma que a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial é determinada pela competência de resolver problemas com a ajuda de um adulto, colega que conheça mais ou até de algo que seja utilizado como andaime.

No mundo dos *games*, esse andaime poderá ser o feedback imediato (Leffa; Pinto, 2014, p.371). Os recursos dos games podem ser então, dialogados com os conceitos educacionais a fim de fazer com que os alunos consigam aprender, superar limites e desafios. Com a ajuda dos artefatos tecnológicos disponíveis atualmente, é possível vislumbrar uma educação mais significativa e com a possibilidade de proporcionar ao alunado uma garantia de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Aluno esse já familiarizado com a mecânica de desafios, missões, feedback e engajamento presente nos games.

### **3.4 Gamificação e Aprendizagem baseada em jogos (Game-Based Learning)**

Dentre as metodologias ativas, os *games* têm crescido em importância para o ensino e aprendizagem de língua adicional. A gamificação e o ensino baseado em jogos digitais (Game-based learning) “são tendências tecnológicas que utilizam os elementos de jogos para promover comportamentos desejados e resultados de aprendizagem” (Zainuddin *et al.*, 2020, p.1).

À primeira vista, gamificação e aprendizagem baseada em jogos digitais parecem ser termos intercambiáveis, mas será que eles têm o mesmo significado? Apesar de ambos combinarem *games* e aprendizagem, a fim de promover engajamento e motivação na

aprendizagem, os termos não são exatamente iguais. A diferença reside em como os elementos dos games são integrados na experiência de aprendizagem (Wright, 2018).

A gamificação grosso modo consiste em tornar o processo de aprendizagem em um jogo, enquanto a aprendizagem baseada em jogos utiliza o game como parte do processo de aprendizagem. A gamificação consiste em utilizar elementos de design e mecânica dos jogos, *game thinking* ou PBL para motivar os participantes em atividades de aprendizagem “convencionais”.

Os elementos dos games presentes na gamificação “são geralmente separados do real conteúdo de aprendizagem” (Wright, 2018, p.5). Por exemplo, o fórum online de um curso de Física pode ser gamificado através de um sistema de *badges* (distintivos): os alunos que postarem 10 vezes ganham o selo “Ptolomeu”, um selo “Galileu” após 20 postagens, “Kepler” depois de 30 e um selo “Einstein” depois de 40, e assim por diante. Num ambiente gamificado, os alunos percebem nos badges um senso de competição e/ou de colaboração entre os participantes.

Em uma proposta gamificada, os aprendizes não jogam um game do início ao fim; eles participam de atividades que incluam PBL, desafios ou a realização de alguma tarefa. Geralmente, o conteúdo trabalhado de forma gamificada é visto várias vezes e distribuído ao longo de algumas sessões e não visto todo de uma vez. Cada jogo deve durar entre 2-5 minutos (Kapp, 2014).

Por outro ângulo, *game-based* consiste em desenvolver atividades para a aprendizagem em que os princípios e características dos games são naturalmente parte das atividades pedagógicas. Um game nessa metodologia é realmente utilizado para se ensinar habilidades e competências. Os participantes têm consciência de estarem em um jogo com começo, meio e fim. Há diversas possibilidades de usos e o game permite a aprendizagem de conteúdos diversos em diferentes contextos (Kapp, 2014, p.44).

Em um curso de Economia, por exemplo, os alunos podem competir entre si em uma simulação virtual de negociar ações na bolsa de valores. Em resumo, gamificação aplica elementos dos games em atividades preexistentes; a aprendizagem baseada em jogos consiste em desenvolver atividades que são um jogo em si mesmas<sup>16</sup>.

Levando essas diferenças em consideração, essa dissertação focará em ferramentas de gamificação para o ensino de inglês com o objetivo de investigar se os alunos acreditam que

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/gamification-and-game-based-learning>

Acesso em: 01 de out., 2023.

essas ferramentas auxiliaram na aprendizagem. Portanto, iremos discorrer mais sobre os elementos que compõem um processo de gamificação e o que faz de um jogo um jogo.

PBL (Points, Badges e Leaderboards) são elementos comumente associados ao processo de gamificação. No entanto, pontos, insígnias e rankings não constituem uma atividade gamificada de maneira isolada. Segundo Werbach e Hunter (2012), games não são compostos apenas por essa tríade comumente encontrada em implementações de gamificação. Há três categorias de características de jogos que são importantes para a gamificação: dinâmicas, mecânicas e componentes (Werbach; Hunter, p. 63).

As dinâmicas possuem o mais alto nível de abstração e configuram a relação entre jogo e jogador. As dinâmicas não se encontram de maneira explícita no game, mas é possível administrá-las. Os elementos mais importantes das dinâmicas de um jogo são: limites, emoções, narrativa, progressão e interação (Werbach; Hunter, p. 63).

A mecânica de um jogo envolve os processos que guiam as ações do jogador no game. Desafios, competição, cooperação, feedback, recompensas, vitórias, sorte (sentido de aleatório), etc. são elementos da mecânica de um jogo. Cada mecanismo, segundo Werbach e Hunter (2012), constitui uma forma de se atingir as dinâmicas citadas anteriormente. Um bônus que aparece inesperadamente em um jogo pode incitar a curiosidade e resultar em mais engajamento e diversão para o jogador.

**Figura 9 – Os elementos dos games**



Fonte: Gerlach; Batista, 2020, p.25

Os componentes de um jogo “são os elementos mais concretos de game, como os avatares, a pontuação, as medalhas, o ranking, as conquistas, os níveis etc. Ao combinarmos dois ou mais componentes, geramos uma mecânica, que é o elemento orientador da ação do jogador para suas ações” (Gerlach; Batista, 2020, p.25).

A tríade formada por pontos, insignias e rankings está incluída nesta categoria. PBLs podem ser usados para o processo de gamificação, mas vale salientar que há outros elementos dos games que podem ser utilizados para tal processo. PBLs, segundo Kapp (2014), talvez sejam os elementos menos engajantes de um jogo. As pessoas não participam de um jogo somente pela pontuação, mas para evoluir na habilidade de jogar, superar desafios e socializar. Os elementos mais eficazes, ainda de acordo com Kapp (2014, p.52) são elementos de narrativa, feedback contínuo e interação. Não se faz necessário então, utilizar todos os elementos dos quadros citados anteriormente para se implantar a gamificação, “visto que eles podem gerar combinações diferentes e a escolha desses elementos é feita de acordo com a necessidade de cada contexto específico” (Gerlach; Batista, 2020, p.28).

### 3.5 O uso da Gamificação na Aprendizagem de Vocabulário

A aprendizagem de vocabulário é parte essencial na aquisição de uma segunda língua. Se não conhecemos as palavras adequadas para expressarmos conceitos, o conhecimento sintático que possuímos tem pouca utilidade (Schmitt, *et.al* 2022, p.21). Ao se obter conhecimento vocabular é possível adquirir novos conceitos e ideias (Sedita, 2005) e além, há um grau de correlação entre o conhecimento lexical e a capacidade de compreensão (Pearson, *et al.*, 2007). De acordo com Frisby (1964), dois tipos de vocabulário fazem parte do nosso repertório: o “ativo” e “passivo”:

“Existe o vocabulário que usamos e o vocabulário que compreendemos; em outras palavras, o vocabulário ativo e o passivo, o produtivo e o receptivo. No sentido passivo nós ouvimos as palavras, seguimos o vocabulário utilizado por outrem, e reconhecemos o que os outros produzem na escrita e discurso. No sentido ativo nós temos que encontrar as nossas próprias palavras, temos de ser mestres do próprio vocabulário. O vocabulário passivo é a nossa base, e inclinamos a transferir palavras deste vocabulário para o nosso vocabulário ativo na medida em que a nossa experiencia com a língua se desenvolve. (Frisby, 1964, p.103, tradução nossa)<sup>17</sup>

A medida em que ficamos experientes na aprendizagem de uma segunda língua, o vocabulário “passivo” passa a incorporar o vocabulário “ativo”. Portanto, é importante proporcionar em sala de aula repetidos momentos de exposição a novos itens lexicais, como

---

<sup>17</sup> No original: There is the vocabulary that we use and the vocabulary that we understand; or to put it in another way, the active and the passive vocabularies, the productive and the receptive. In the passive sense we listen to words, follow the vocabulary used by others, and recognize what others produce in writing and speech. In the active sense we have to find our own words, we have to be masters of our own words, we have to be masters of our own vocabulary. The passive vocabulary is our foundation, and we tend to transfer words from this vocabulary to our active vocabulary as our language experience develops.

também momentos de revisão e prática. Segundo Nation (1990), para adquirirmos vocabulário em uma segunda língua, faz-se necessário sermos expostos aos itens lexicais entre cinco e dezesseis vezes para que sejam aprendidos. Aprender uma palavra significa conhecê-la na sua forma, sentido e uso.

De acordo com Nation (2013), a forma envolve reconhecer a ortografia e a pronúncia de uma palavra. O significado se refere a compreender os sinônimos, antônimos, associações e polissemia. O uso tem como foco a capacidade de se utilizar a palavra no contexto adequado de acordo com a natureza lexicogramatical e as combinações entre palavras que ocorrem de maneira mais frequente, isto é, as chamadas *collocations* (Nurmukhamedov; Sharakhimov, p.16, 2021). Portanto, para que o aluno aprenda uma palavra de maneira que inclua os seus diferentes aspectos, a aprendizagem de vocabulário deve ser feita de maneira incremental e que proporcione diversas oportunidades de prática e revisão.

Quanto à forma de se ensinar vocabulário, existe a forma direta e indireta. O vocabulário de uma língua mãe é amplamente adquirido de maneira implícita, especialmente devido à vasta exposição a nossa língua materna (L1) durante a infância. Grande parte do vocabulário adquirido em uma segunda língua (L2) também pode ser adquirido de maneira indireta, mas o que é mais comumente visto na sala de aula de língua estrangeira é a exposição do vocabulário de maneira direta (Schmitt, et.al 2022, p.21).

Ambas as vertentes devem ser contempladas em sala de aula, mas especialmente nos níveis iniciais a abordagem explícita revela-se essencial. Schmitt defende que nos níveis iniciais “possivelmente será necessário ensinar todas as palavras explicitamente até que os alunos possuam repertório lexical suficiente para serem capazes de utilizar as palavras desconhecidas que encontram de maneira contextualizada” (Schmitt, 2000, p.145, tradução nossa).

Porém, além do nível básico, Schmitt afirma que uma combinação das abordagens direta e indireta é necessária, afinal, porque é simplesmente impossível ensinar de maneira explícita todos os usos de uma mesma palavra. Portanto, é essencial que haja repetida exposição a uma mesma palavra, pois é possível expandir o conhecimento sobre determinado vocábulo e a consolidá-lo na memória (Schmitt, 2000, p.145).

As orientações explicitadas no National Reading Panel<sup>18</sup> (2000, p.27) corroboram a visão de Schmitt ao recomendar o revezamento entre as abordagens explícita e implícita, constante repetição e indicando o uso das novas tecnologias, juntamente com o engajamento dos aprendizes:

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>  
Acesso em: 19 de novembro de 2023.

1. O vocabulário deve ser ensinado de maneira direta e indireta;
2. Repetição e exposições múltiplas aos itens lexicais faz-se necessário;
3. A aprendizagem centrada em contextos ricos e informativos são importantes para a aquisição de vocabulário;
4. As tecnologias podem ser utilizadas para a aprendizagem de vocabulário;
5. O vocabulário pode ser adquirido tanto direta quanto indiretamente (incidental);
6. A dependência em uma única metodologia não contribui para uma otimização da aprendizagem.

As recomendações do National Reading Panel reafirmam então a necessidade de se aliar o ensino de vocabulário às abordagens direta e indireta, a promoção de repetição e a utilização de tecnologias para promover um ensino eficaz e garantir o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Como abordagem para o ensino direto de vocabulário, Blachowicz (2005) sugere a adoção do modelo STAR<sup>19</sup>. Sigla em inglês para: selecionar, ensinar, ativar e revisar. Como sugerido por Schimmit (2000) o vocabulário, especialmente nos primeiros níveis, deve ser ensinado de maneira explícita e intencional. O modelo sugerido por Blachowicz (2005) aborda os elementos essenciais para um ensino de vocabulário efetivo: a repetição e memorização. A etapa de selecionar envolve seletar vocabulário relevante para a aprendizagem e que contribua para o seu engajamento e interesse; a etapa de ensinar de forma direta deve também ofertar oportunidades de repetição; ativar o vocabulário ensinado na fase anterior de forma que não pareça mera repetição, mas que consista em uma do vocabulário selecionado que incentive o aluno a utilizar as palavras aprendidas na fase anterior em um contexto adequado; finalmente, revisar o léxico visto anteriormente através de revisões, jogos e de formas que oportunizem o processo de memorização (Vaz, 2012).

*Drilling* é considerada uma das formas mais tradicionais de se revisar o vocabulário em uma aula de segunda língua (Dai; Gao, 2011). No entanto, muitos alunos consideram esse tipo de exercício bastante enfadonho em determinados contextos de ensino. Sua associação ao behaviorismo de Skinner fez com que a sua popularidade caísse de maneira vertiginosa desde os anos 70 entre os professores de TESOL (auge do método audiolingual). Portanto, é fundamental que o professor encontre formas que ajudem os alunos a reterem e a relembrarem o vocabulário alvo de maneira engajante e interativa.

---

<sup>19</sup> *Select, Teach, Activate, Revisit* (BLACHOWICZ, p. 6, 2005).

No artigo *eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary*, Dalton e Grisham (2011) sugerem a utilização de jogos digitais como uma das estratégias para melhor desenvolver a aquisição de vocabulário. Em sua essência, os jogos envolvem perseverança, prática, aprendizagem e inteligência a fim de que a missão estabelecida seja cumprida. Lee e Hammer (2011) afirmam que os jogos educacionais atendem a três necessidades dos aprendizes: cognitiva, emocional e social. Os benefícios cognitivos incluem o desenvolvimento da capacidade de se resolver problemas. Os jogadores têm de completar um nível com sucesso antes de avançar para o próximo. As recompensas obtidas em cada nível promovem motivação constante ao mesmo tempo que aperfeiçoam as habilidades dos jogadores. No que concerne às necessidades emocionais dos alunos, a gamificação encoraja que os jogadores persistam no jogo mesmo depois de várias tentativas fracassadas e que ainda assim, mantenham o objetivo final em mente.

A satisfação derivada da passagem de nível de certa forma apaga os sentimentos negativos provocados pelas tentativas fracassadas. O feedback imediato e claro ajuda o jogador a pensar criticamente sobre a sua performance e se faz necessário para que a gamificação da aprendizagem seja significativa (Nicholson, 2012). Além do mais, o feedback instantâneo pode ser motivante para o jogador e pode resultar em uma melhora de performance após repetidas tentativas.

Da mesma maneira é a aprendizagem. Os alunos devem ter consciência sobre o fato de que o processo de aprendizagem se dá por meio de erros e novas tentativas, a fim de identificar o problema e solucioná-lo na próxima chance. Na sala de aula, as tentativas frustradas podem acarretar em sentimentos negativos que podem ser difíceis de superar. A gamificação torna possível transformar esses sentimentos negativos em experiências positivas de aprendizagem (Lui, 2014).

Ao interagir em contextos multimídia tendo como suporte imagens, sons, animações, etc. a aprendizagem de vocabulário é ampliada em comparação ao uso de flashcards de papel comumente utilizados na sala de aula presencial de L2, além de que os flashcards digitais facilitam a execução de diferentes tipos atividades de revisão, característica primordial para a aquisição de vocabulário. A ênfase em interação, desafios, e feedback imediato chamam a atenção para as oportunidades ativas de aprendizagem que auxiliam o aluno a aprender fazendo, aspectos esses que são intrínsecos à experiência com jogos (Gee, 2007). Além de que, na teoria cognitiva sobre aprendizagem multimídia de Mayer e Moreno (2005), a junção de palavras e imagens apresentadas simultaneamente produz o chamado “efeito multimídia” (Mayer; Moreno,

2005, p.3), capaz de provocar nos alunos duas representações mentais da explanação – uma verbal e outra visual – e a estabelecer conexões entre elas.

Considerando a popularidade dos videogames entre pessoas de todas as idades e a capacidade inerente dos games em manter os jogadores no estado de fluxo (Csikzentmihaly, 1990), totalmente engajados por longos períodos de tempo, faz com que a gamificação torne-se uma ferramenta extremamente útil na sala de aula contemporânea. O ensino de inglês gamificado facilita a aprendizagem de vocabulário de maneira multimodal, coexistindo com as experiências vivenciadas fora de sala de aula e cultivando um ensino mais individualizado capaz de habilitar os alunos a se tornarem agentes do próprio processo de aprendizagem (Abrams; Walsh, 2014).

### **3.6 – Ferramentas para Implementação da Gamificação na Educação**

Como mencionado anteriormente, esse estudo verificará a retenção de vocabulário e motivação dos alunos após a implementação de atividades gamificadas através de diversas ferramentas educacionais interativas como *Quizlet*, *Kahoot*, *Gimkit*, *Genially* e *Lyrics Training* a fim de otimizar o ensino e aprendizagem do inglês como segunda língua.

#### **3.6.1. Quizlet<sup>20</sup>**

Criado em 2005 por Andrew Sutherland, atualmente possui aproximadamente 60 milhões de usuários mensais, mais de 500 milhões de conjuntos de vocabulário (flashcards). Estima-se que seja usado por 2 em cada 3 alunos do ensino médio nos Estados em seus estudos<sup>21</sup>.

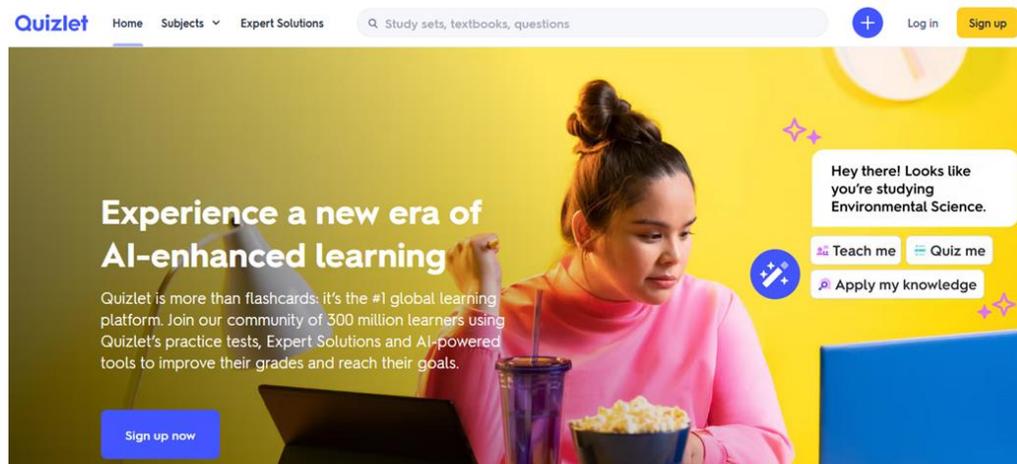
Uma definição sobre o que é o Quizlet é que essa ferramenta é "um aplicativo móvel online que utiliza sets de flashcards compostos de conceitos e suas definições ou descrições" (Montaner-Villalba, 2019, p.305). Os autores ainda afirmam que sua eficácia no aprimoramento do vocabulário é "atribuída ao papel crescente da tecnologia da informação e da comunicação em todos os aspectos da vida" (p.305). Além disso, ela também "aprimora o aprendizado ativo dentro e fora da sala de aula" (p.305).

---

<sup>20</sup> <https://quizlet.com/>

<sup>21</sup> Disponível em: <https://quizlet.com/mission>  
Acesso em: 16 de nov.de 2023.

**Figura 10** – Layout do Quizlet



Fonte: <https://quizlet.com/>

Kannan e Munday (2018) estudaram o papel das TDICs no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua e descobriram que ferramentas como o Quizlet são usadas por um grande número de estudantes que optam por flashcards digitais para aprender de forma mais independente (p.17).

Os sets para estudo do Quizlet são "apresentados aos alunos por meio de vários modos de aprendizado que incluem flashcards, jogos, tarefas colaborativas e testes que ajudam os alunos a dominar diferentes tópicos e, principalmente, idiomas e vocabulário" (Montaner-Villalba, 2019, p.305). Além disso, eles são projetados para "atender às necessidades dos alunos de maneira autônoma, pois eles podem realizar diferentes tarefas de aprendizagem, avaliar seu vocabulário, aquisição e gamificar o processo de aprendizagem de vocabulário" (Sanosi, 2018, p.76).

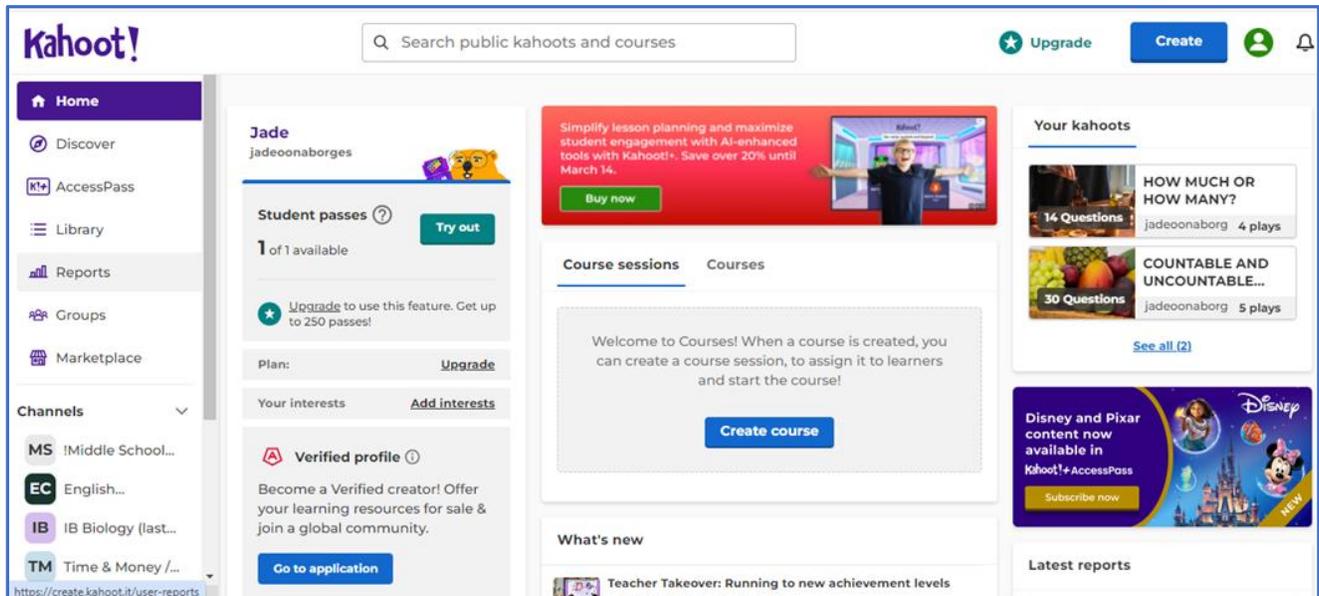
### 3.6.2. Kahoot!<sup>22</sup>

Segundo seu site corporativo, o Kahoot é uma plataforma global de aprendizagem e engajamento com o objetivo de desbloquear o potencial de aprendizagem dos usuários. No caso do ensino de inglês, pode tornar o aprendizado facilitado através de recursos visuais imersivos e trazer o lúdico à sala de aula por meio de outra aplicação: o *Drops*.

Dentre os benefícios da utilização do Kahoot, segundo Zarzycka-Piskorz (2016), está a criação de um contexto de sala de aula no qual cooperação e autonomia podem ser observadas" (p.18). Essa ferramenta também é capaz de contribuir "para que os alunos consolidem a aprendizagem de vocabulário na sala de aula de língua inglesa" (Merino *et al.*, 2020, p.48).

<sup>22</sup> <https://kahoot.com/>

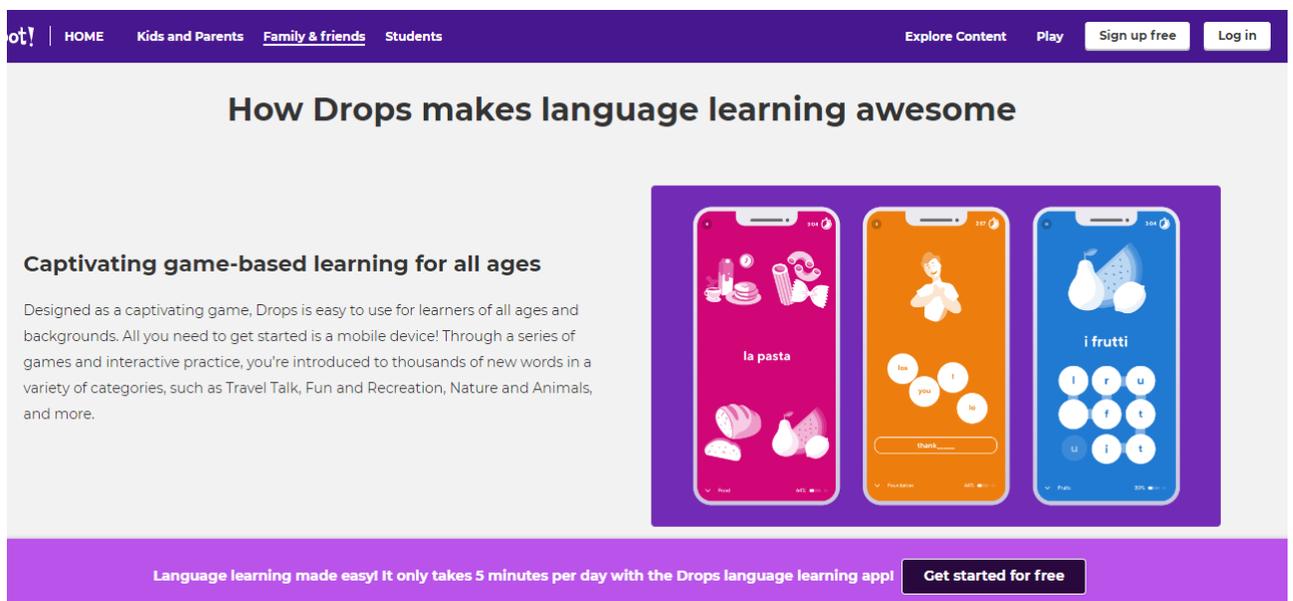
Figura 11 – Layout do Kahoot



Fonte: <https://kahoot.com/company/>

O Kahoot facilita a criação de jogos divertidos para a aprendizagem e questionários para a revisão de conteúdos específicos. Na sala de aula de língua inglesa, ele é comumente usado para revisar o vocabulário e as estruturas gramaticais. Essa ferramenta permite que os alunos joguem em seus smartphones inserindo um PIN que o professor lhes fornece. Após a introdução do PIN, eles podem entrar no jogo e responder as questões nos próprios aparelhos enquanto veem as perguntas projetadas através de um datashow (Henares, 2021).

Figura 12 – Layout do Drops, plataforma gamificada adquirida pelo Kahoot em 2020

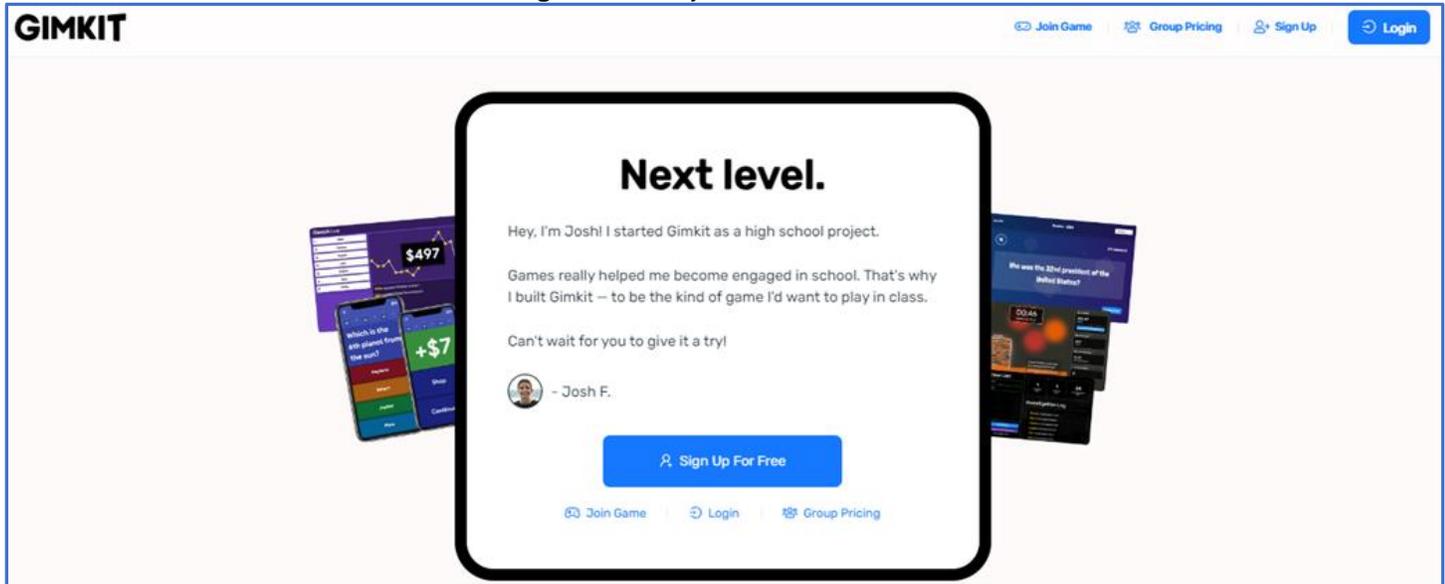


Fonte: <https://kahoot.com/home/learning-apps/drops/>

### 3.6.3. Gimkit<sup>23</sup>

Outra plataforma global de gamificação aplicada à aprendizagem, no site da Gimkit são oferecidas as aplicações voltadas para o engajamento, aprendizagem e outros, classes, jogos, etc. A Figura 12 representa a tela inicial onde o usuário pode se conectar à plataforma de forma gratuita.

Figura 13 – Layout do Gimkit



Fonte: <https://www.gimkit.com/>

O Gimkit também pode ser usado em sala de aula para apresentar ou revisar conceitos; se trata de uma mistura das características do Kahoot! e do Quizlet, mas possui alguns recursos exclusivos que os anteriores não têm. O Gimkit pode ser utilizado para ser jogado entre grupos na sala de aula, como também pode ser utilizado para estudar conteúdos de maneira independente como atividade de casa, como se fossem flashcards. As perguntas do questionário são repetidas aleatoriamente durante o jogo, o que ajuda os alunos a aprender e a revisar os conteúdos sem perceber (Sharmin; Chow, 2023).

O professor pode pesquisar por kits (conjuntos de perguntas) criados por outros usuários e/ou modificá-los para seu próprio uso. Os alunos também podem criar um kit, enviando suas próprias perguntas usando o recurso *KitCollab* e assim, testar os próprios colegas.

Outro recurso do Gimkit é a possibilidade de se jogar por créditos (*currency*). A cada pergunta respondida de maneira correta, o aluno recebe créditos; os créditos são perdidos para cada resposta incorreta. Eles também podem ser usados para investir em *powerups* que

<sup>23</sup> <https://www.gimkit.com/>

aumentam a pontuação e em upgrades que ajudam o aluno a ficar à frente dos outros. O ranking disponibilizado também mantém os alunos envolvidos e altamente motivados<sup>24</sup>.

#### 3.6.4. Genially<sup>25</sup>

O Genially é uma ferramenta de comunicação visual interativa que torna possível criar apresentações, imagens interativas, infográficos, gamificação, questionários, breakouts, portfólios etc. e enriquecê-los com interatividade e efeitos de animação<sup>26</sup>.

Como o objetivo desta pesquisa é apresentar a gamificação como recurso para o ensino de inglês, o Genially oferece um recurso baseado nos jogos de *escape room*, que em videogames, celulares ou computadores ou até em live-action consiste em um jogo cujo objetivo é escapar de um cômodo ao se resolver enigmas e interagir com o ambiente que cerca o jogador. Hoje em dia, as missões variam; os jogadores podem resolver um mistério de assassinato ou arrombar um cofre (Nicholson, 2015).

Douglas e Hargadon (2001) definem a imersão como o processo em que o jogador é atraído para uma história ou um problema específico. Nos jogos educativos, ela é usada para envolver o aluno, resolver desafios e concluir a missão (Annetta, 2010).

Em um *escape room* educacional, os alunos devem superar desafios, abrir caixas secretas ou desvendar mistérios. Para isso, os estudantes terão de acumular respostas corretas, resolver problemas de matemática, traduzir palavras ou frases, colocar eventos em ordem cronológica, etc. Nesse tipo de jogo, os jogadores são levados do contexto da vida real para o contexto do jogo, que pode ser uma cena de crime ou um submarino antigo. Portanto, a imersão dos jogadores durante o jogo é muito importante

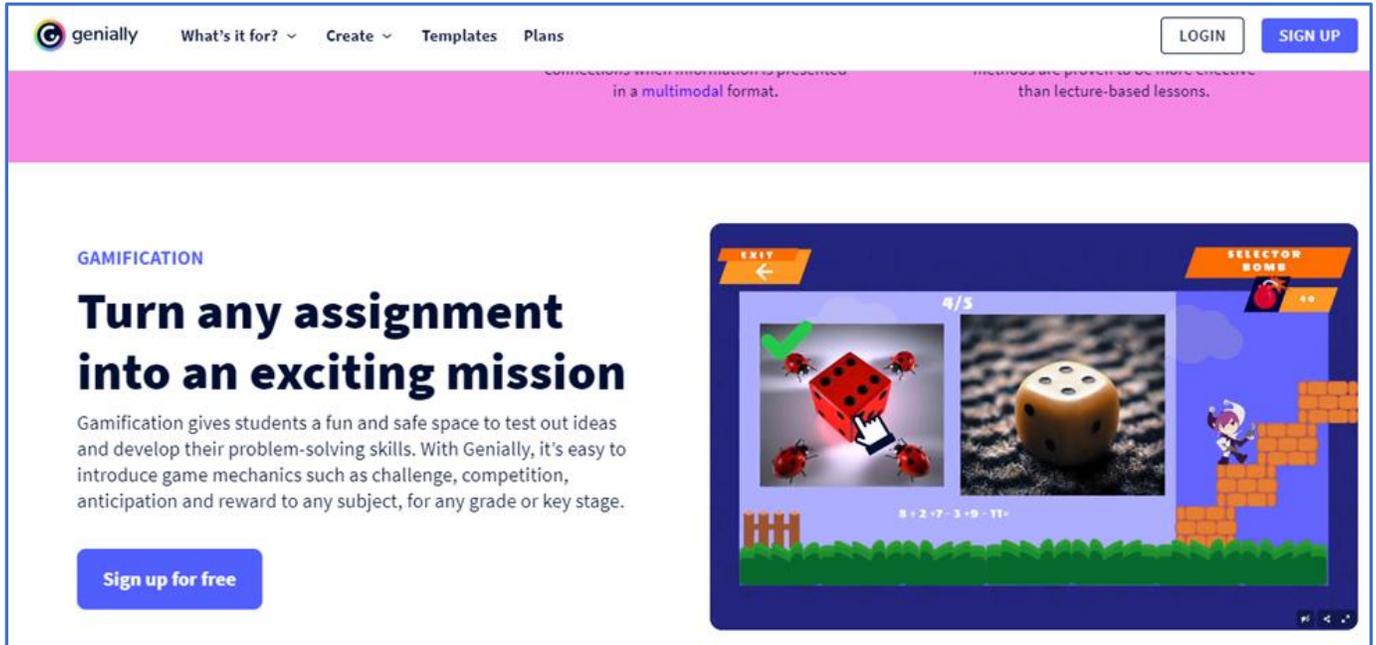
---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.techlearning.com/how-to/what-is-gimkit-and-how-can-it-be-used-for-teaching-tips-and-tricks> - Acesso em: 16 de nov. de 2023.

<sup>25</sup> <https://genial.ly/pt-br/>

<sup>26</sup> Disponível em: <https://elearningindustry.com/directory/elearning-software/genially> - Acesso em: 16 de nov. de 2023.

**Figura 14** – Layout da página principal do Genially



Fonte: <https://genial.ly/pt-br/>

No site do Genially estão listados os seguintes benefícios dos *escape rooms* educacionais digitais<sup>27</sup>: adaptabilidade a qualquer tipo de conteúdo; podem ser utilizados para ativar o conhecimento prévio e também para revisões; promovem a colaboração e o trabalho em equipe; ensinam aos alunos o valor da perseverança diante dos desafios; ajudam a desenvolver habilidades como resolução de problemas e pensamento crítico e ativam funções cognitivas superiores, como análise e avaliação.

### 3.6.5. Lyrics Training<sup>28</sup>

O Lyrics Training é uma forma de aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos por meio de vídeos musicais. Ele ajuda os alunos a aprender vocabulário e expressões novas e a reforçar conceitos gramaticais por meio de exercícios de preenchimento de lacunas (Henares, 2021). Esse tipo de atividade de transcrição, que resumidamente consiste em escrever algo na língua-alvo enquanto se ouve, tem sido estudada por muitos pesquisadores no contexto de ensino aprendizagem de língua estrangeira (Pitarch, 2020).

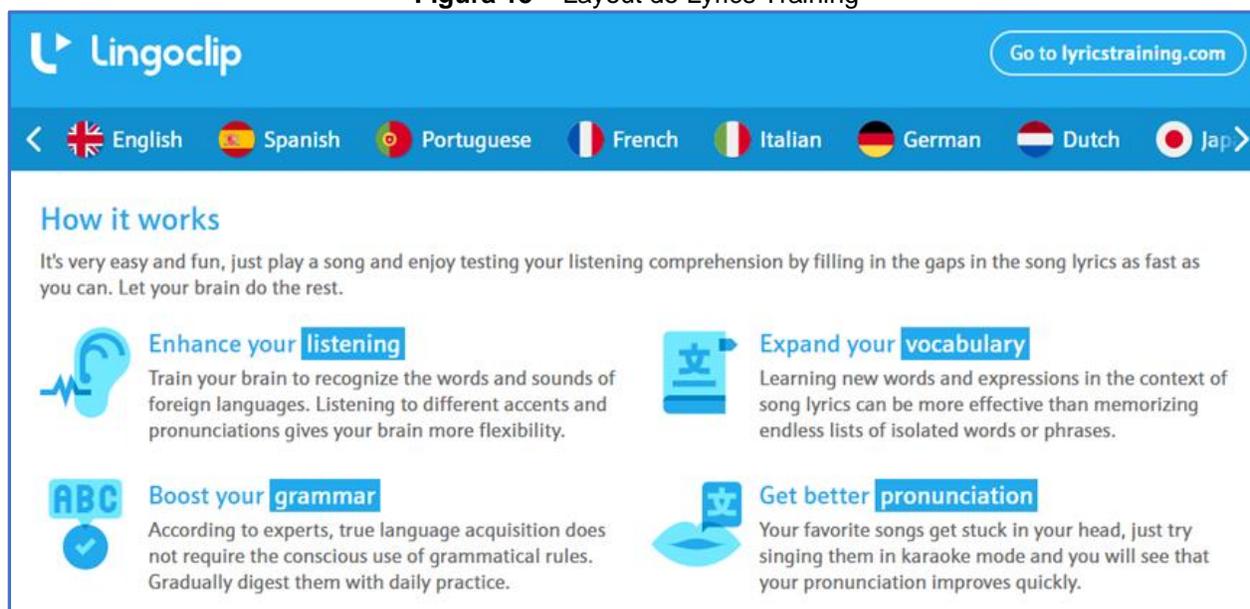
Nos questionários de *need analysis*, uma das respostas dadas para a questão sobre onde os alunos têm contato com a língua inglesa, 38,5 % respondeu que a música é a principal forma de

<sup>27</sup> Disponível em: <https://blog.genial.ly/en/gamification-education/> - Acesso em: 16 de nov. de 2023.

<sup>28</sup> <https://lyricstraining.com/>

contato. Na questão sobre o que tornaria as aulas de língua inglesa mais atrativas, a utilização de música com 57, 1% e jogos digitais com 50% tornariam as aulas mais engajantes

Figura 15 – Layout do Lyrics Training



Fonte: <https://lingoclip.com/>

A tendência aponta, portanto, para o Lyrics Training ser uma das ferramentas utilizadas para a gamificação, pois nela é possível aliar a gamificação com músicas para revisar gramática, vocabulário, pronúncia e exercícios de escuta (listening), o que possibilita ao aluno ouvir diferentes sotaques em um contexto autêntico. O website também permite que os usuários compitam uns com os outros e que também possam utilizá-lo como um karaokê para melhorar a pronúncia na língua-alvo.<sup>29</sup>

Finalmente, essas atividades também aludem ao conceito de *deep listening* (escuta profunda) que consistia em envolver os alunos em atividades que exigiam um alto grau de concentração enquanto ouviam e faziam exercícios ao mesmo tempo, principalmente atividades de ditado (Clark, 1993).

<sup>29</sup> Disponível em: <https://lingoclip.com/?ref=https%3A%2F%2Flyricstraining.com%2F>  
Acesso em: 14 de nov. de 2023.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO E ASPECTOS ÉTICOS

Este capítulo discorre sobre o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa: sua abordagem e natureza investigativa, suas etapas, o lócus da pesquisa, o perfil dos participantes, os procedimentos e instrumentos para a geração e análise de dados, além dos aspectos éticos.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, visto que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” e que também lida com interesses locais (Gerhardt; Silveira, 2009, p.35).

No que concerne à abordagem, a pesquisa em questão é quali-quantitativa por conta do seu caráter misto:

uma técnica de métodos mistos é aquela em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista).

Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações

de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas. (Creswell, 2007, p. 35).

Com base em seus objetivos, é possível classificar a pesquisa como exploratória, dado que busca possibilitar maior familiaridade com o problema e formar uma visão geral de um fato observado:

O principal objetivo da pesquisa exploratória é prover a compreensão do problema enfrentado pelo pesquisador. A pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão, identificar cursos relevantes de ação ou obter dados adicionais. (Speramberger; Zamberlan, 2008, p.38)

Em conformidade com os procedimentos técnicos, por se tratar de uma pesquisa em que “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, pode ser identificada como uma pesquisa-ação (Pronadov; Freitas, 2013). A pesquisadora irá intervir e investigar a própria prática, além de estar em contato com os alunos partícipes, observando o processo de ensino-aprendizagem com atividades gamificadas.

Sobre a pesquisa-ação, Fonseca (2002) a define de maneira precisa:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (p. 35).

Assim, a presente pesquisa aplicada, de caráter exploratório e de abordagem quanti-qualitativa, se valerá da pesquisa-ação como técnica considerada adequada ao objetivo pretendido.

#### **4.2 Contextualização da pesquisa e seus participantes**

Essa pesquisa está sendo realizada em 10 sessões numa escola da rede municipal de João Pessoa. Participam dessa pesquisa 14 alunos do 8º ano do ensino fundamental II da referida escola. Os alunos responderam a um questionário inicial (apêndice A) sobre hábitos de navegação na internet, experiência com a aprendizagem de língua inglesa, utilização de jogos digitais e sobre a sua motivação para aprender inglês. Os alunos participantes têm entre 13 e 16 anos e 71% dizem ter motivação para aprender inglês e os que não se sentem motivados justificam que não gostam da língua inglesa e/ou acreditam que não se aprende inglês na escola. No entanto, 100% dos alunos que responderam ao questionário acreditam que é importante aprender inglês. Dentre as razões citadas estão: obter melhores chances no mercado de trabalho, viajar e interagir com pessoas de outros países.

Sobre ter contato com a língua inglesa no cotidiano, 69,3% afirmam possuir contato com a língua-alvo através de músicas, redes sociais, jogos, filmes e séries. 100% afirmam possuir acesso à internet e 92,9 % utiliza o celular para acessar a internet. Em relação aos hábitos de navegação na internet, os participantes a utilizam para jogar, ouvir música, usar as redes sociais, enviar mensagens e fazer pesquisas.

#### **4.3 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados**

O questionário sobre os hábitos de navegação na internet, experiência com a aprendizagem de língua inglesa, utilização de jogos digitais, motivação para aprender inglês,

além do *needs analysis* (apêndice A), foi composto de perguntas abertas, fechadas e dependentes. Gil (1999, p.140) define o questionário de pesquisa como:

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O *needs analysis* trata das necessidades dos alunos acerca da aprendizagem de língua inglesa. A análise de necessidades (AN) tem um papel fundamental no processo de elaboração e execução de qualquer curso de idiomas. De acordo com Iwai *et al.* (1999), de maneira geral, o termo AN refere-se às atividades envolvidas na coleta de informações que servirão de base para o desenvolver de um currículo que atenda às necessidades de um determinado grupo de alunos.

O objetivo da AN é permitir que o professor traduza as necessidades dos alunos em termos linguísticos e pedagógicos a fim de ministrar um curso eficaz (Mackay, 1978). O processo de análise de necessidades envolve avaliar, adaptar ou complementar os materiais didáticos já existentes para atender às necessidades dos alunos em um determinado contexto de ensino, tornando-se de suma importância para ajudar os alunos a maximizar o seu potencial de aprendizagem (McDonough; Shaw, 1993). Além disso, aulas elaboradas a partir das percepções dos alunos têm mais chance de tornarem-se mais motivadoras e bem-sucedidas (Crookes; Schmidt, 1991).

Dentre os dados obtidos através do questionário sobre as necessidades, está a necessidade de se utilizar recursos tecnológicos, já que 92,9 % acreditam ser importante para a aprendizagem. Para tornar as aulas de inglês mais motivantes, os alunos acreditam que a inclusão de música, internet e jogos digitais tornariam as aulas mais atrativas. Sobre a habilidade mais importante em língua inglesa, 50% responderam que a fala é a mais importante. No entanto, quando questionados sobre que tipos de atividades gostariam de ver com mais frequência em sala de aula, apenas 14% gostariam de realizar atividades de fala durante as aulas. Enquanto 57,1 % gostariam de ver mais jogos nas atividades pedagógicas.

Para aferir o vocabulário dos alunos sobre a unidade a ser vista no livro didático, os alunos foram submetidos a um pré-teste (apêndice B) baseado no *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS), desenvolvido por Wesche e Paribakht (1997). Para testar vocabulário em língua inglesa, existem os testes de conhecimento geral de vocabulário como o TOEFL, testes que avaliam o número de palavras conhecidas pelo aluno e o nível de conhecimento sobre um vocábulo específico (Zilles, 2001, p.65). Segundo Nation (1990), quando elaboramos um teste vocabular devemos levar em consideração se o objetivo é aplicar um teste receptivo ou de produção de vocabulário.

Considerou-se aplicar um teste receptivo para verificar a capacidade de reconhecimento dos alunos de palavras previamente selecionadas pela pesquisadora.

O VKS é uma ferramenta de autoavaliação que permite aos alunos indicarem o quão bem conhecem determinados itens de vocabulário. Ele consegue medir pequenos ganhos de aquisição vocabular a fim de comparar a eficácia das diferentes técnicas de ensino de vocabulário. O VKS utiliza a ideia de profundidade de vocabulário, isto é, os diversos aspectos que integram o conhecimento de uma palavra e de que a aquisição de vocabulário significa construir gradualmente um conhecimento mais amplo das palavras. Assim, o VKS permite que os alunos indiquem o conhecimento parcial das palavras testadas, o que possibilita uma medição mais precisa dos ganhos de vocabulário (Brown, 2008).

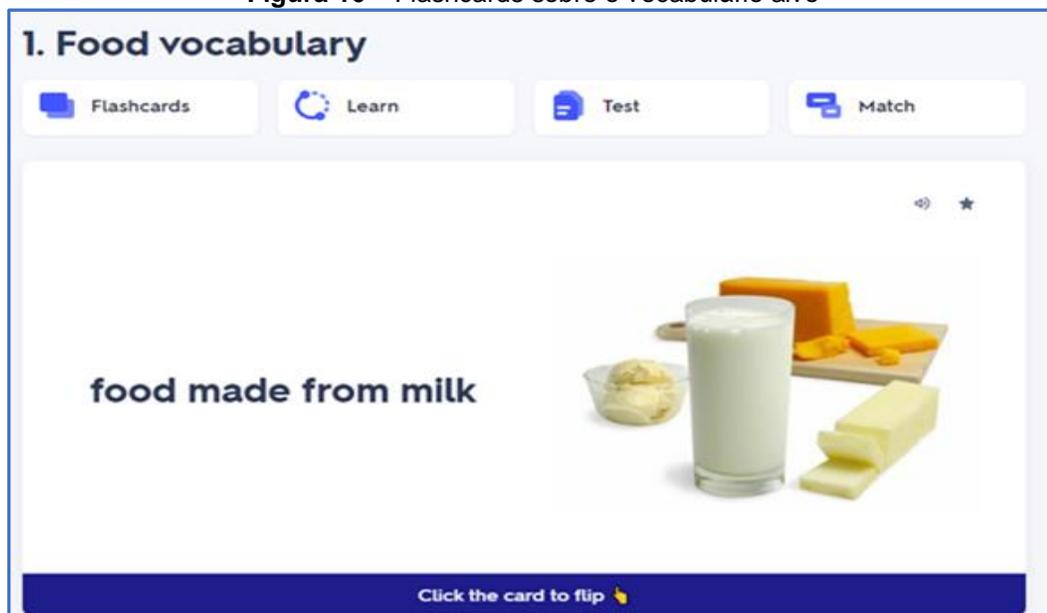
#### **4.4 Etapas da Pesquisa e aspectos éticos**

O estudo em desenvolvimento foi feito em cinco etapas:

- A primeira consistiu na seleção das obras bibliográficas utilizadas no referencial teórico.
- A segunda etapa incluiu o primeiro contato com a direção da escola para esclarecimentos sobre os objetivos e benefícios da pesquisa a ser feita e a devida entrega da carta de anuência (anexo A) por parte da direção da escola. Os alunos foram informados sobre a pesquisa a ser feita em sala de aula, sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo B) a ser assinado pelos pais ou responsáveis e posteriormente, os participantes assinaram o Termo de Anuência Livre e Esclarecida (anexo C). A pesquisa foi desenvolvida com a anuência dos pais ou responsáveis, uma vez que todos os participantes são menores de 18 anos. Além disso, todos os termos mencionados anteriormente foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Paraíba sob o parecer de nº 6.494.747.
- A terceira etapa envolveu a aplicação do questionário sobre os hábitos de navegação na internet, experiência com a aprendizagem de língua inglesa, utilização de jogos digitais, motivação para aprender inglês, além do needs analysis (apêndice A). Além disso, foram submetidos a um pré-teste (apêndice B) baseado no Vocabulary Knowledge Scale (VKS) para aferir o vocabulário dos alunos sobre a unidade a ser vista no livro didático.

- A quarta etapa envolve a aplicação de atividades gamificadas com a utilização das ferramentas *Quizlet*, *Gimkit*, *Kahoot!*, *Genially* e *Lyrics Training*. O Quizlet está sendo utilizado como ferramenta de flipped classroom (sala de aula invertida). Os alunos acessam o link enviado e estudam o vocabulário em casa (figuras 8 e 9). No dia da aula, eles foram testados com o uso da ferramenta Kahoot através de uma competição (figura 10). O Gimkit e o Genially têm propostas parecidas, mas no Gimkit o aluno recebe “dinheiro” ao acertar as questões e no Genially os alunos foram convidados a participarem de um *escape room*, em que tem de resolver enigmas, relacionados ao conteúdo visto, para escapar de uma sala em que estão presos. O *Lyrics Training* foi utilizado para atender à necessidade exposta no questionário de *needs analysis* sobre a utilização de música em sala de aula. 57, 1% dos alunos pesquisados responderam que gostariam de ver com mais frequência a utilização de música, internet e jogos nas aulas de língua inglesa.
- A quinta etapa consistiu na aplicação de questionário de avaliação para registrar as impressões positivas, negativas ou indiferentes dos alunos sobre as atividades gamificadas realizadas, e se estas influenciaram para uma maior motivação para a aprendizagem da língua inglesa. Os estudantes participantes responderam a um pós-teste vocabular (VKS) a fim de mensurar se houve desenvolvimento vocabular em relação ao primeiro VKS (pré-teste).
- Os meios utilizados foram flashcards (cartões) e jogos sintetizados nas Figuras 16-22:

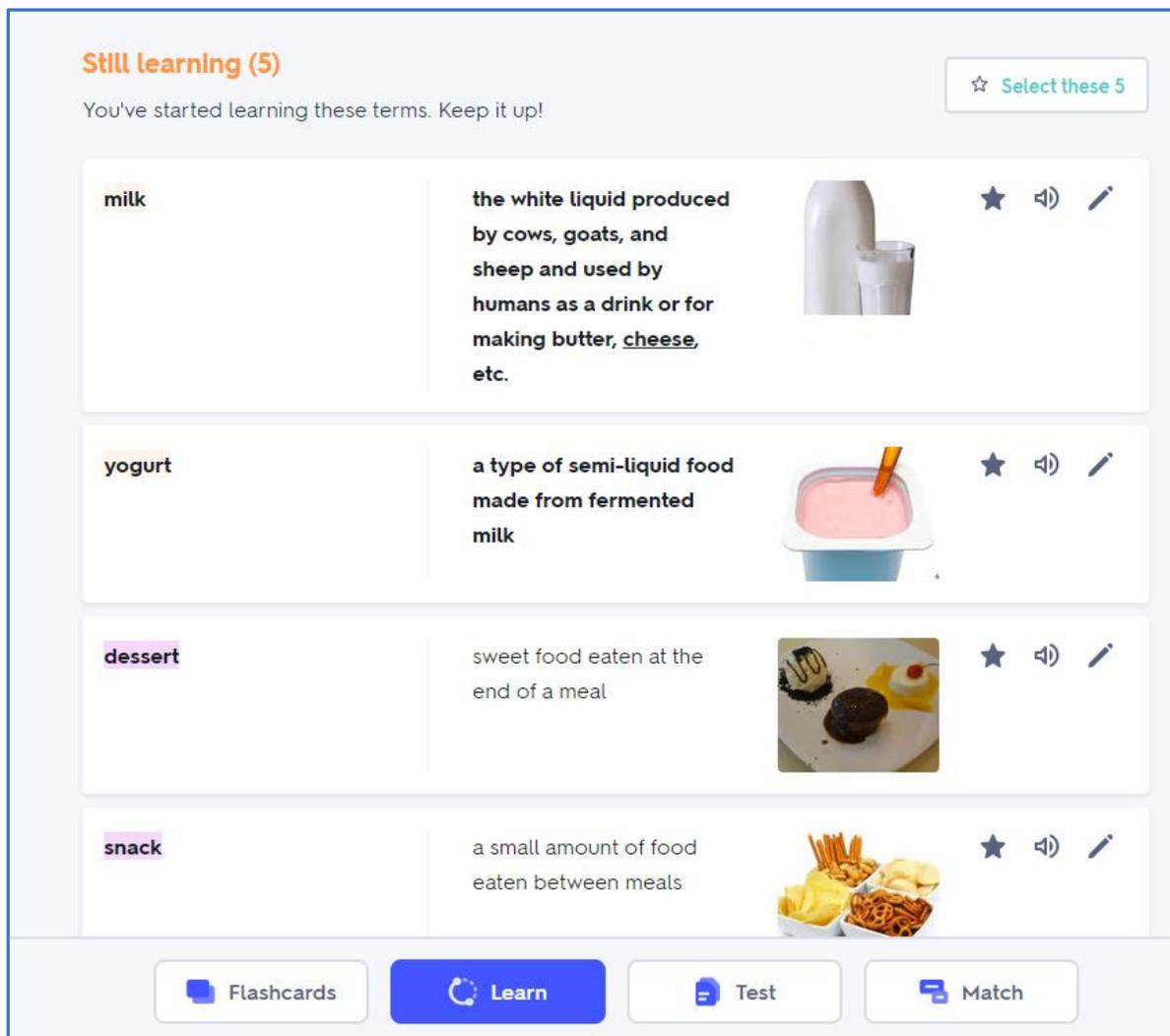
**Figura 16** – Flashcards sobre o vocabulário alvo



Fonte: Elaboração própria

A figura 16 (p.62) ilustra a funcionalidade do Quizlet como ferramenta de estudo no modo Flashcards. O usuário clica em qualquer lugar do cartão para virá-lo; um lado tem o termo e do outro há a definição com a imagem. O estudante pode usar os botões de seta do teclado ou clicar nas setas abaixo do cartão para avançar ou retroceder em sua lista. Para concluir uma rodada de estudos, o usuário precisará revisar todos os cartões da lista. Os flashcards são eficazes porque promovem a recordação ativa (active recall) no cérebro, que é o processo pelo qual recuperamos uma memória. Ver um termo e tentar ativamente lembrar o significado ajuda a transferi-lo da memória de curto prazo para a de longo prazo<sup>30</sup>.

**Figura 17** – exemplo dos flashcards utilizados no Quizlet

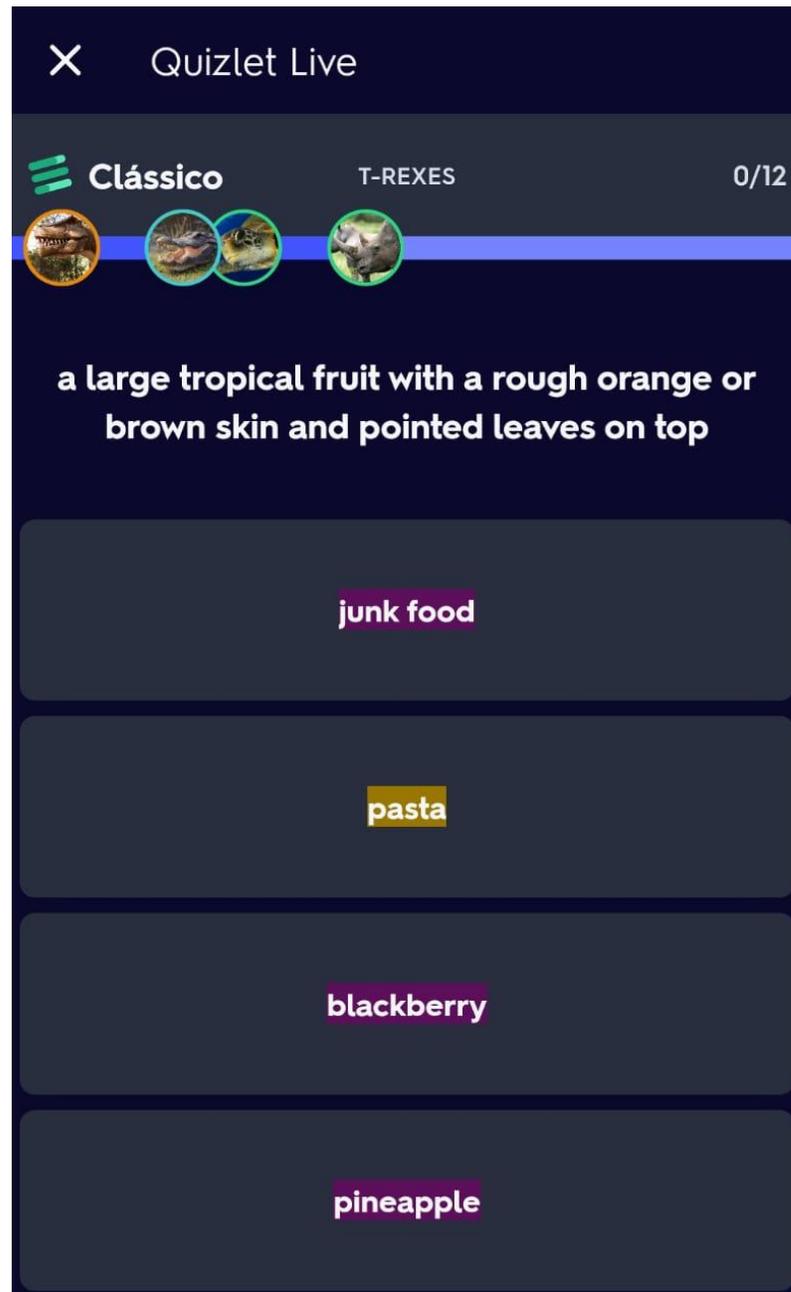


Fonte: Elaboração própria

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.herzing.edu/blog/do-flashcards-work-college-students#:~:text=Flashcards%20are%20effective%20because%20they,term%20to%20long%2Dterm%20memory>. Acesso em: 14 de fev. de 2024.

Se o usuário quiser se concentrar nos termos que ainda não aprendeu (figura 17), pode marcá-los com uma estrela na página da lista. Basta rolar para baixo até “Terms in this set” (Termos nesta lista) e marcar todos os termos nos quais deseja se concentrar, como os termos que ainda está aprendendo (*still learning*). Na figura 18 (p.64) é possível observar um game jogado em sala de aula chamado *Quizlet Live*. Nele, os alunos competem entre si e revisam o vocabulário visto anteriormente nos *flashcards* (cartões).

Figura 18 – jogo realizado em sala através do Quizlet



Fonte: Elaboração própria

**Figura 19** – jogo realizado em sala através do kahoot



Fonte: Elaboração própria

A figura 18 apresenta o Pódio (podium) dos vencedores de um jogo realizado no modo clássico (aluno vs. alunos) em sala de aula. O professor seleciona algum quiz do Kahoot a ser realizado em sala de aula; em seguida a tela exibe a página inicial do jogo com o número do PIN e as instruções de participação; os alunos digitam o número do PIN no app do Kahoot! ou em *kahoot.it* em seus dispositivos (computador ou celular) e clicam em *Enter*. Os alunos digitam um apelido/nome e clicam no botão OK.

O professor verá os alunos que participaram desse Kahoot! e clica em *Start* para iniciar o jogo. Quando todos os jogadores tiverem respondido à pergunta, a resposta correta e um gráfico de barras com as respostas da classe serão exibidos na tela do instrutor. No final de cada pergunta, a tabela de classificação exibirá os cinco maiores pontuadores.

Quando o jogo terminar, as informações do vencedor serão exibidas no pódio (figura 18) e a tela do aluno mostrará seus resultados pessoais e sua classificação. O professor ainda tem a opção de clicar em *Get Results* (Obter resultados) para poder salvar uma planilha do Excel com os resultados das respostas e pontuações dos alunos. Desta maneira, é possível individualizar e sugerir reforço para os alunos que tiverem obtido uma pontuação não satisfatória.

Figura 20 – estatísticas mostradas ao professor dos alunos que praticaram as atividades no *Gimkit*



Fonte: <https://www.gimkit.com/report/6576fc2ea76b2b0031e6abbe>

A figura 20 ilustra uma função importante do *Gimkit*: o *Quick Stats* que fornece estatísticas rápidas. Essa função apresenta um detalhamento das perguntas respondidas de maneira correta e incorretamente, bem como uma pontuação precisa de cada aluno. Dessa maneira, o professor pode verificar qual aluno precisa de mais revisão e também é útil para ver se há alguma pergunta que se destaca e na qual a turma precisa de mais ajuda.

Figura 21 – *breakout room* jogado em sala através do *Genially*



Fonte: <https://view.genially.com/646b8568e25360001843c44c/interactive-content-breakout-the-countable-and-uncountable-nouns>

**Figura 22** – exemplo de questão de revisão sobre contáveis e incontáveis no *Genially*



Fonte: <https://view.genially.com/646b8568e25360001843c44c/interactive-content-breakout-the-countable-and-uncountable-nouns>

As figuras 21 e 22 (página 66 e 67 respectivamente) mostram o *escape room* apresentado aos alunos durante a pesquisa. Os alunos tiveram de responder questões sobre substantivos contáveis e incontáveis de maneira correta a fim de coletar pedras preciosas, derrotar o dragão apresentado no jogo e *escapar* do cenário em que “eles estão presos”.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, será realizada a análise e interpretação dos dados obtidos. Os resultados foram obtidos através da aplicação de um questionário de needs analysis, um pré-teste (VKS) sobre o vocabulário presente na unidade a ser vista no livro didático, um pós-teste (VKS) aplicado após as atividades gamificadas e um questionário final para averiguar as impressões dos alunos sobre as atividades gamificadas, se positivas ou não e se as atividades influenciaram para uma maior motivação para a aprendizagem de língua inglesa.

## 5.1 Questionário de needs analysis

Nesta seção, refletimos a respeito do questionário aplicado na etapa inicial da pesquisa, que chamamos de *needs analysis* (AN). O objetivo da AN é permitir que o professor traduza as necessidades dos alunos em termos linguísticos e pedagógicos a fim de ministrar um curso eficaz (Mackay, 1978). O processo de análise de necessidades envolve avaliar, adaptar ou complementar os materiais didáticos já existentes para atender às necessidades dos alunos em um determinado contexto de ensino, tornando-se de suma importância para ajudar os alunos a maximizar o seu potencial de aprendizagem (McDonough; Shaw, 1993). Além disso, aulas elaboradas a partir das percepções dos alunos têm mais chance de tornarem-se mais motivadoras e bem-sucedidas (Crookes; Schmidt, 1991).

O questionário incluiu 27 perguntas de múltipla escolha e abertas com o objetivo de investigar as motivações iniciais dos estudantes em relação ao ensino de inglês e descobrir a importância da aprendizagem de língua inglesa em suas vidas. Iremos analisar os resultados obtidos através das perguntas mais pertinentes para o objetivo deste trabalho. A primeira pergunta objetivou descobrir se os eram motivados para aprender inglês na escola. 71,4% respondeu que eram motivados, dentre as razões citadas estavam “sim, gosto de aprender coisas novas”, “Eu gosto bastante de inglês, e acho importante para o eu do futuro” e dentre as razões da não motivação estão “Porque eu não gosto de inglês” e “Porque eu acho que não aprende nada na escola.”

**Gráfico 3** – alunos que se sentem motivados para aprender inglês na escola



Fonte: elaboração própria

Outro questionamento foi acerca da crença ou não de que saber falar inglês é importante. 100% disseram ser importante e dentre os motivos citados estão:

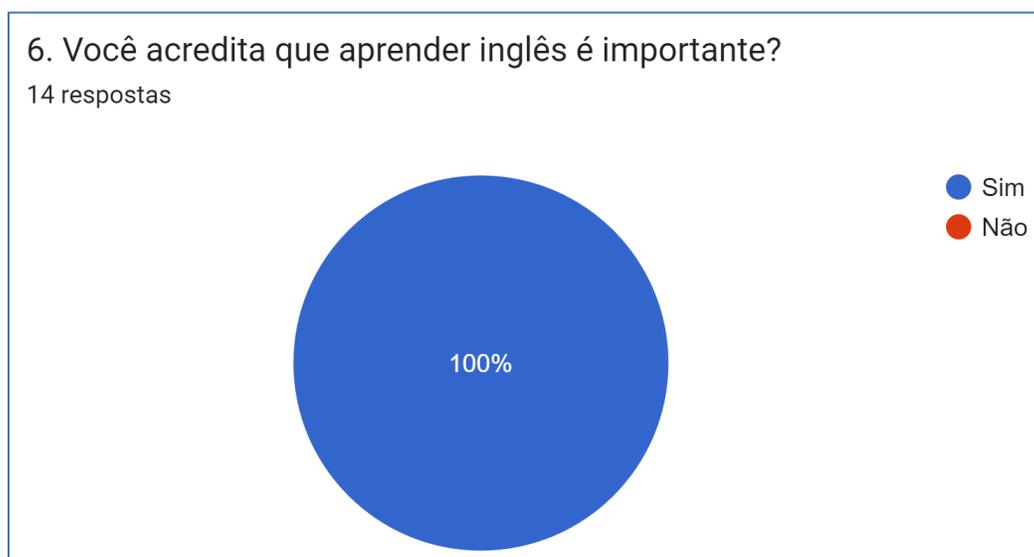
A1: Sim, porque eu tenho interesse em aprender pra falar com pessoas.

A2: O inglês pode abrir muito mais portas de trabalho.

A3: É importante para você conseguir se comunicar com pessoas de outros países.

A4: Acho que inglês é preciso aprender é importante porque quando eu for viajar tbm eu já vou saber.

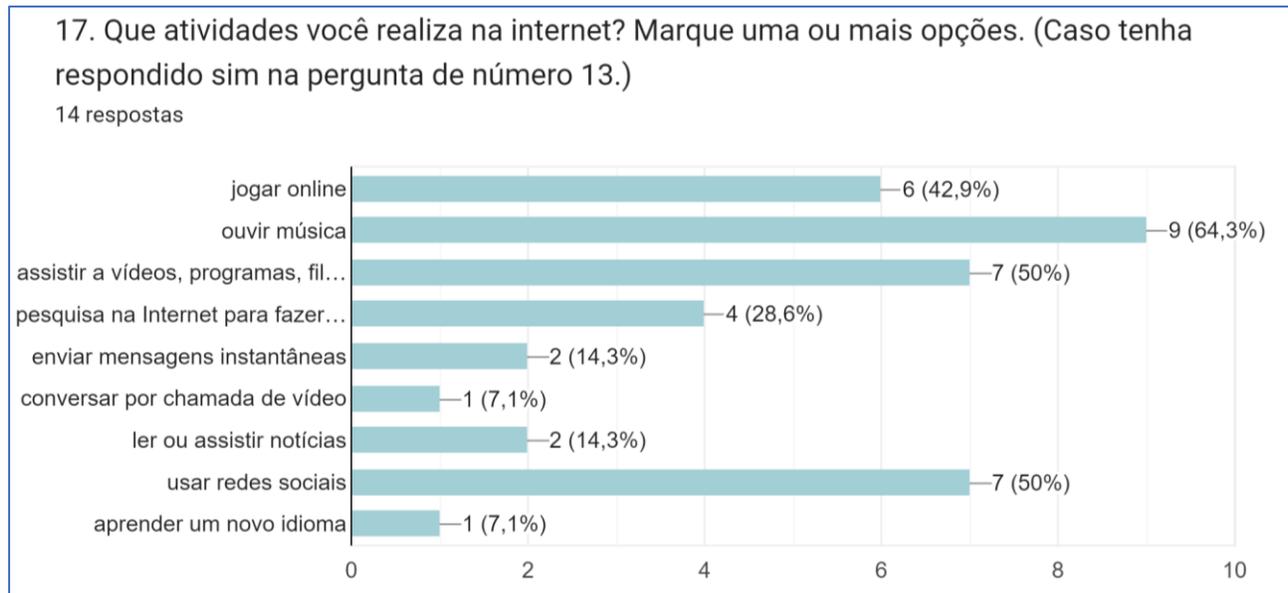
**Gráfico 4** – alunos que acreditam que aprender inglês é importante



Fonte: elaboração própria

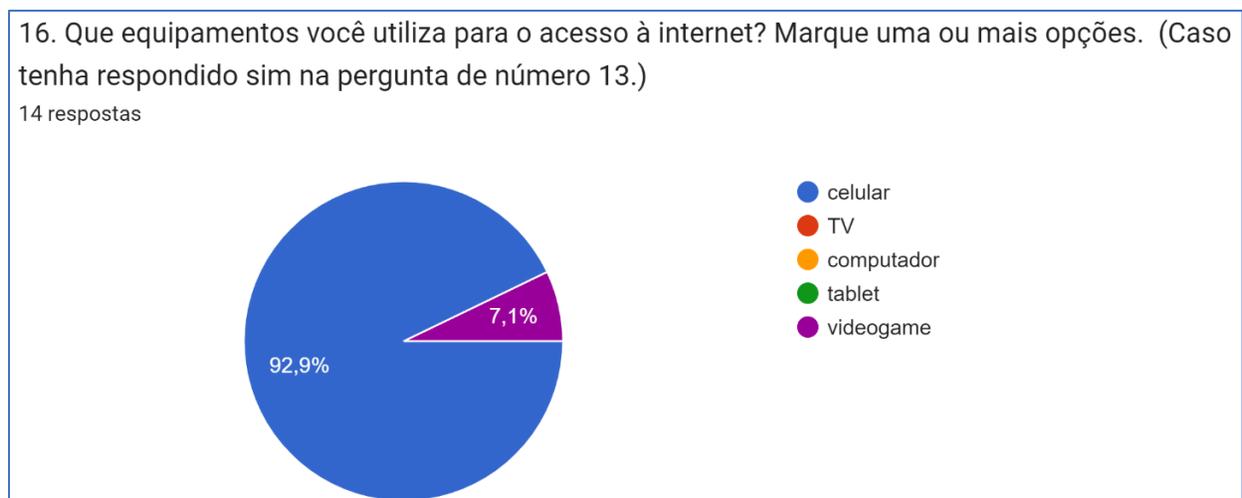
É possível observar através das respostas que os alunos acreditam que aprender a língua inglesa é importante, especialmente para fins de comunicação com falantes de outros países, visto que a língua inglesa é a língua franca utilizada. A motivação influencia a aprendizagem de uma língua e é definida por Paiva (2011) como “força motriz de qualquer processo de aprendizagem. (...), que envolve fatores sociais, afetivos e cognitivos, e que se manifesta em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços” (PAIVA 2011, p. 77).

Quando questionados sobre os hábitos de navegação na internet, 100% afirmaram possuir acesso à rede e dentre as atividades realizadas na internet com maior frequência, ouvir música foi a mais citada com 64,3 %.

**Gráfico 5** – hábitos de navegação na internet

Fonte: elaboração própria

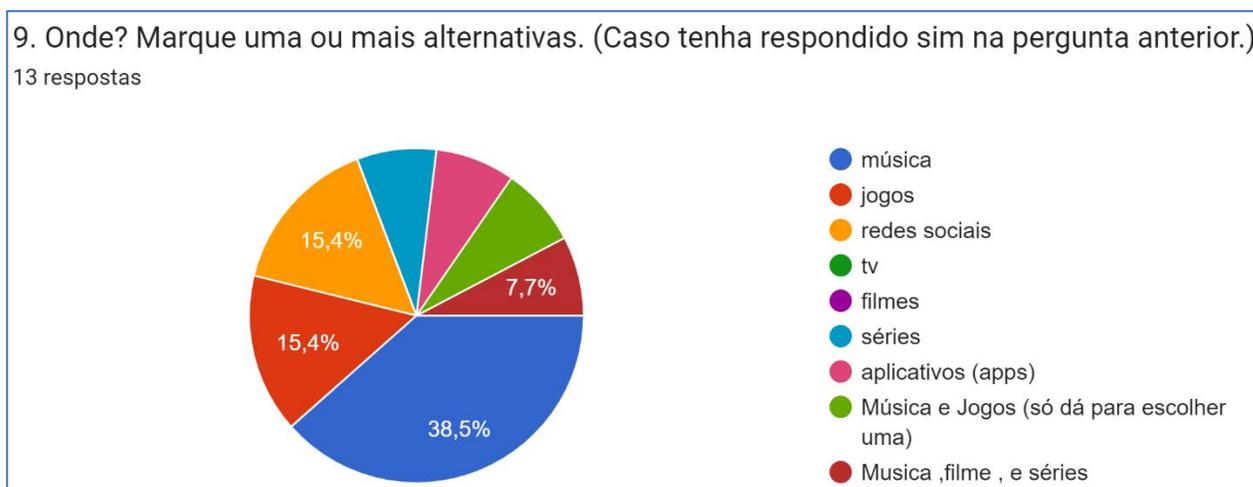
Quando questionados sobre os equipamentos de navegação na internet, 92,9% afirmaram haver utilizado o celular, e 7,1% utilizaram boxes de videogames. Não foram registrados os usos de TV, computador e tablet, o que sugere que alguns desses equipamentos deixam de ser usados, ou por estarem sendo usados por outras pessoas na residência, que é o caso da TV, ou por não haver computadores ou tablet no local. O interessante é que o uso de aparelhos individuais é a tônica de acesso à internet, o que pode favorecer a gamificação, haja vista o uso do celular ser predominante e interagente nas redes sociais.

**Gráfico 6** – equipamentos utilizados para acesso à internet

Fonte: elaboração própria

Uma das perguntas presentes no questionário de NA pretendia descobrir sobre o contato com a língua inglesa no dia a dia. 100% dos alunos dizem ter contato com a LI no seu dia a dia e dentre os meios mais citados está a música, com 38,5%.

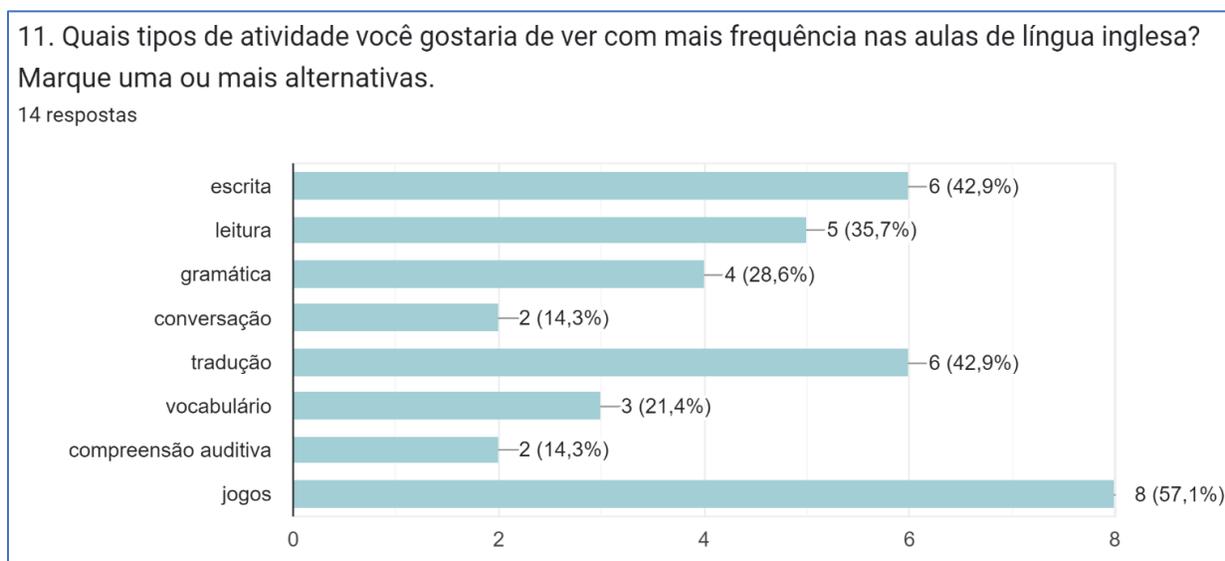
**Gráfico 7** – mídias em que os alunos mais têm contato com a língua inglesa



Fonte: elaboração própria

A pergunta de número 11 indagou sobre quais os tipos de atividades que os alunos gostariam de ver com mais frequência nas aulas de LI. Os jogos foram a opção mais citada, com 57,1 % das respostas dadas. Isso reflete um dos hábitos de navegação na internet mais citados dentre os alunos na questão de número 17, o de jogar online, com 42,9%.

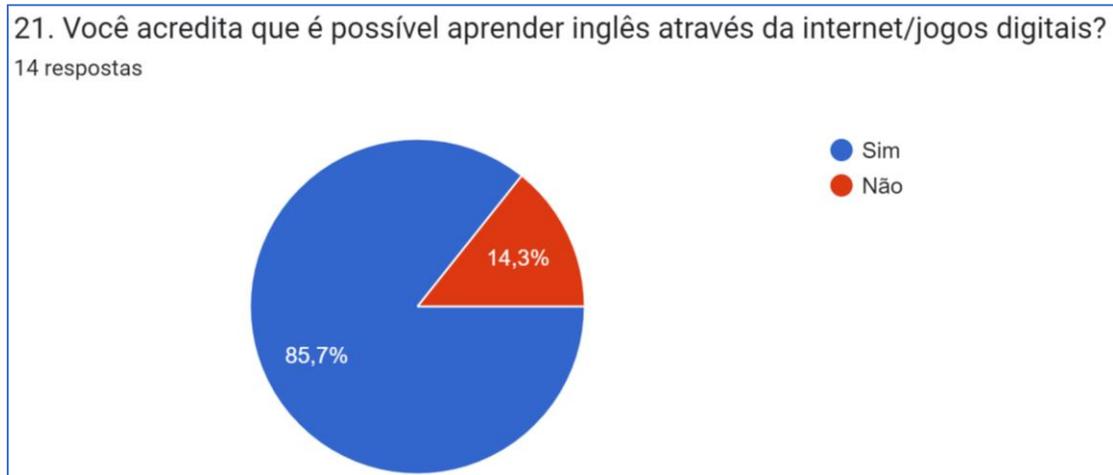
**Gráfico 8** – atividades que os alunos gostariam de fazer com mais frequência nas aulas de LI



Fonte: elaboração própria

A vigésima primeira questão indagou se os participantes acreditam que é possível aprender inglês através da internet/ jogos digitais. 85,7 responderam que é sim possível.

**Gráfico 9** – alunos que acreditam ser possível aprender inglês através da internet/jogos digitais

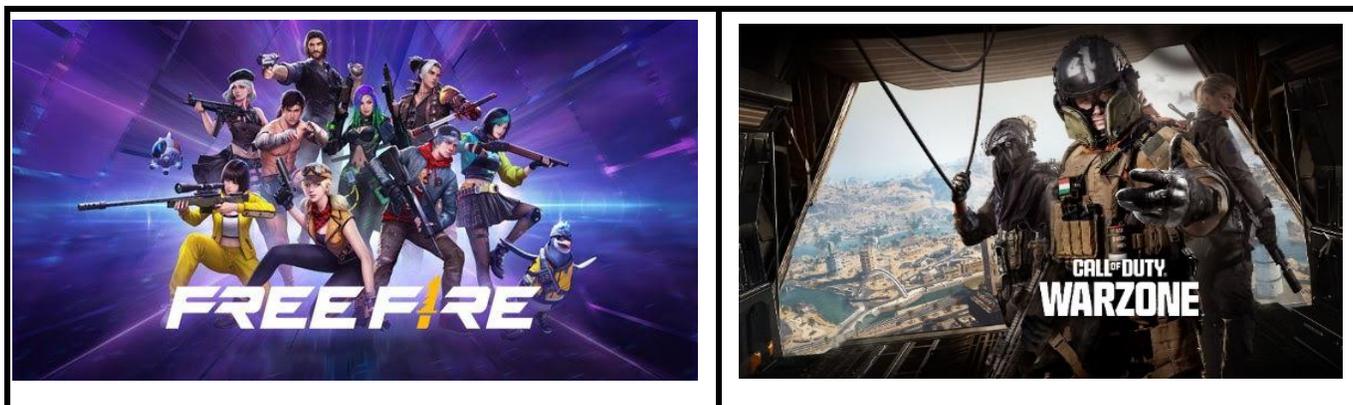


Fonte: elaboração própria

Quando questionados se já haviam jogado algum game em língua inglesa, metade dos alunos confirmaram sim. Dentre os jogos mais citados estão *Free fire*, *Minecraft*, *War Zone* e *Roblox* cujas telas iniciais se apresentam na Figura

**Figura 23** – jogos citados pelos alunos





Fonte: elaboração própria

É possível concluir que os alunos pesquisados se conectam à internet diariamente através do celular (vide gráfico 6), em sua maioria possuem o hábito de jogar games em língua inglesa e que acreditam que é possível aprender a língua alvo através da internet/jogos digitais. Temos, então, um recurso com expressiva potencialidade a ser explorada nas aulas de LI.

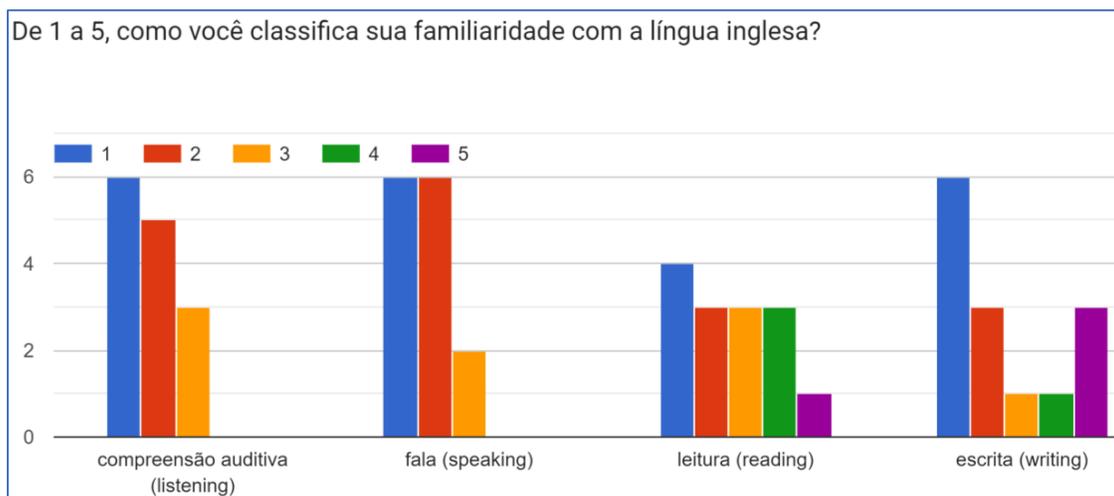
Visto que um número significativo de alunos não via motivação para aprender inglês na escola, a pergunta de número 12 buscou descobrir formas de tornar as aulas de LI mais atrativas e conseqüentemente, mais motivantes para a aprendizagem de LI no ambiente escolar. Dentre as soluções mais citadas está a utilização de música, internet, vídeos e jogos digitais nas aulas. O que reflete bastante os hábitos de navegação citados na questão de número 17 e que também espelha os locais em que os discentes mantêm contato com a língua inglesa no dia a dia.

A vigésima questão levou os participantes da pesquisa a refletir se acreditam que o uso de recursos tecnológicos seja importante para a aprendizagem de LI. A grande maioria, com 92,9 %, considera importante o uso de recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa. Isso legitima a inserção das TDIC no ambiente escolar, já que a tecnologia está cada vez mais presente na vida dos indivíduos. De acordo com Souza e Santos (2018, p. 37), “[...] a escola não pode ficar inerte diante dessa realidade, visto que a ideia de uma escola conectada muda a lógica de que o professor é treinado para ensinar e transmitir conhecimento”. Portanto, o aluno torna-se mais autônomo em relação ao seu processo de aprendizagem, participando ativamente desse processo.

**Gráfico 10** – visão dos participantes sobre a importância dos recursos tecnológicos nas aulas de LI

Fonte: elaboração própria

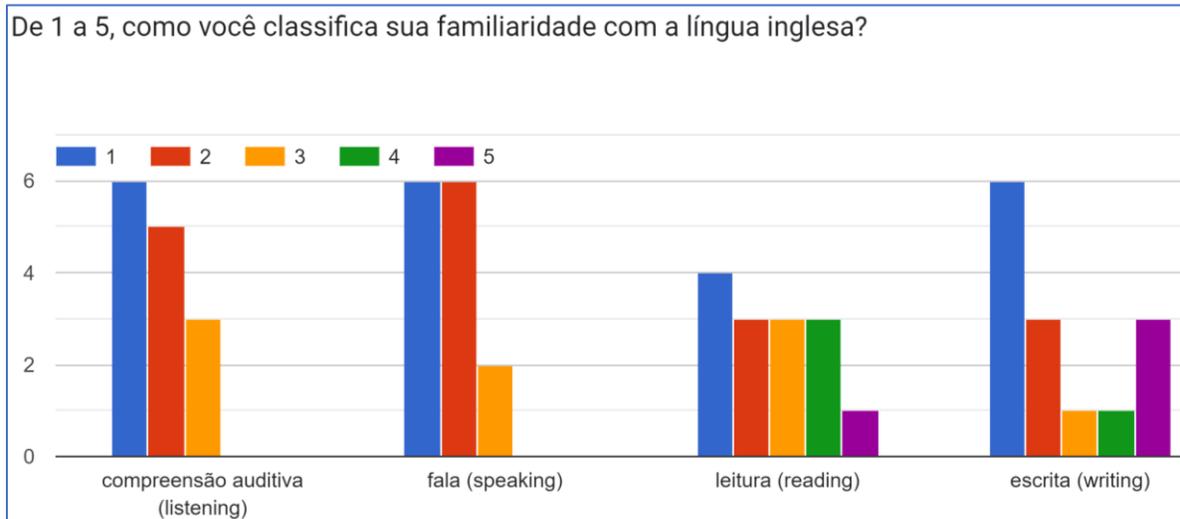
Finalmente, a pergunta de número 26 levou os alunos a refletirem sobre o grau de familiaridade com a língua-alvo. Os alunos analisaram as suas habilidades linguísticas (compreensão auditiva, fala, leitura e escrita) de 1 a 5, sendo 5 o nível mais alto. É possível perceber que as habilidades de leitura e escrita foram as únicas que obtiveram o nível mais alto. Isto reflete uma prática comum nas escolas regulares de ainda focar em atividades de leitura e escrita. A carga-horária da disciplina de língua inglesa é bastante reduzida, com 2 aulas semanais de 45 minutos, o que acaba restringindo o trabalho docente de estimular as outras habilidades.

**Gráfico 11** – Auto avaliação sobre as habilidades em língua inglesa

Fonte: elaboração própria

Quando questionados qual habilidade consideram a mais importante, 50% consideram a oralidade como tal.

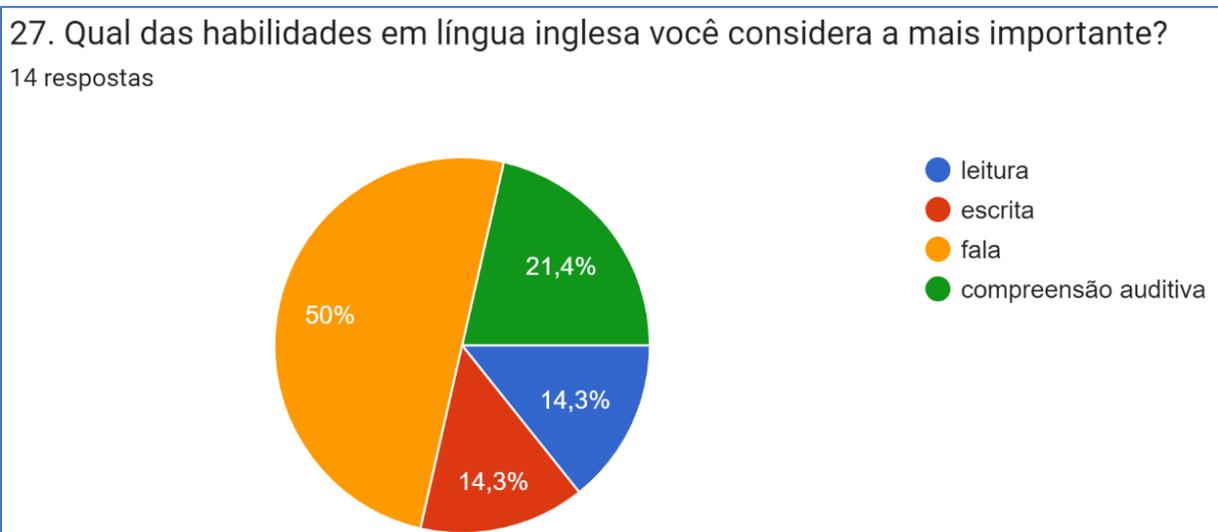
**Gráfico 12** – Auto avaliação sobre as habilidades em língua inglesa



Fonte: elaboração própria

No entanto, na décima primeira questão (vide gráfico 13), apenas 14,3% afirmaram que gostariam de ver com mais frequência nas aulas atividades de conversação. O que leva a crer que muitos alunos ainda se sentem mais confortáveis com as atividades mais comumente aplicadas nas aulas da língua-alvo. Interessante notar que a habilidade mais importante para os estudantes é a fala e é justamente uma das habilidades menos familiares aos estudantes.

**Gráfico 13** – Habilidade em LI mais importante segundo os participantes



Fonte: elaboração própria

## 5.2 Pré-teste (VKS1)

Nesta seção analisamos o pré-teste vocabular (VKS) sobre o vocabulário a ser visto na unidade do livro didático. A unidade traz o tópico gramatical de substantivos contáveis e incontáveis a partir da ativação do conhecimento prévio de vocabulário sobre comida, habilidade prevista na BNCC como “mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral” (EF07LI03).

O pré-teste aplicado (apêndice B) foi baseado no *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS), desenvolvido por Wesche e Paribakht (1997). O VKS é uma ferramenta de autoavaliação que permite aos alunos indicarem o quão bem conhecem determinados itens de vocabulário. Ele consegue medir pequenos ganhos de aquisição vocabular a fim de comparar a eficácia das diferentes técnicas de ensino de vocabulário. O VKS utiliza a ideia de profundidade de vocabulário, isto é, os diversos aspectos que integram o conhecimento de uma palavra e de que a aquisição de vocabulário significa construir gradualmente um conhecimento mais amplo das palavras. Assim, o VKS permite que os alunos indiquem o conhecimento parcial das palavras testadas, o que possibilita uma medição mais precisa dos ganhos de vocabulário (Brown, 2008).

Para fins de uma melhor visualização, os testes foram aplicados de acordo com os tipos de alimento estudados (vegetais, frutas, grãos, proteínas, bebidas e laticínios). Algumas palavras eram desconhecidas dos alunos e foram introduzidas nessa unidade, a exemplo de palavras interrogativas (*how many* e *how much*) e quantificadores (*some* e *any*).

Como mencionado anteriormente, o pré-teste aplicado nesse estudo foi baseado no VKS, onde o participante analisa o seu conhecimento vocabular em cinco categorias de autoavaliação (com pontuação correspondente) para cada palavra-alvo exibida: 1) palavras que são totalmente desconhecidas; 2) palavras familiares, mas que desconheço o significado; 3) palavras que consigo traduzir ou dar um sinônimo apropriado; 4) palavras que consigo utilizar semanticamente em uma frase; 5) Palavras que conheço o significado e que posso utilizar com correção gramatical e semântica em uma frase (Paribakht; Wesche, 1997).

**Figura 24** – categorias de autoavaliação do VKS

Self- report categories	Possible scores	Meaning of scores
I →	1	The word is not familiar at all.
II →	2	The word is familiar but its meaning is not known.
III →	3	A correct synonym or translation is given.
IV →	4	The word is used with semantic appropriateness in a sentence.
V →	5	The word is used with semantic appropriateness and grammatically accuracy in a sentence.

Fonte: Paribakht and Wesche, 1997, p.181.

No nosso estudo, optamos por adaptar e eliminar algumas das categorias originais tendo em vista uma maior simplificação para o participante. As categorias no nosso pré-teste baseado no VKS assim ficaram: 1) *I know it well* (conheço bem); 2) *I've seen it but I don't know its meaning* (já vi, mas não sei o significado); 3) *I have no clue* (não tenho ideia). Priorizamos no pré-teste apenas o reconhecimento das palavras através da leitura e por isso, excluímos as categorias 3, 4 e 5 que pedem a produção escrita para uma melhor autoavaliação. Consideramos então que se o aluno marcasse a categoria 2 ou 3, denotaria o não conhecimento lexical e a categoria 1 significaria o conhecimento do item lexical, com uma possível capacidade de utilização de um sinônimo ou tradução, a ser verificada no pós-teste.

**Figura 25** – exemplo de questão do pré-teste – vocabulário sobre laticínios

Analise cada uma das palavras da tabela abaixo e, em seguida, marque a coluna \* que melhor descreve o quanto você conhece e entende a palavra.

	1. I know it well (Conheço bem)	2. I've seen/heard it (Já vi/ouvi mas não sei o significado)	3. I have no clue(Não tenho ideia)
1. dairy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. butter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. cheese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. milk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. yogurt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: elaboração própria

**Figura 26** - exemplo de questão do pré-teste – vocabulário sobre frutas

	1. I know it well (Conheço bem)	2. I've seen/heard it (Já vi/ouvi mas não sei o significado)	3. I have no clue (Não tenho ideia)
lime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
grapes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mango	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tangerine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pineapple	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: elaboração própria

**Tabela 1** – reconhecimento das palavras-alvo no pré-teste – 14 alunos

<b>Palavra-alvo</b>	<b>Houve reconhecimento</b>	<b>Não houve reconhecimento</b>	<b>Total</b>
dairy	0	14	14
butter	7	7	14
cheese	4	10	14
milk	14	0	14
yogurt	11	3	14
lime	4	10	14
lemon	14	0	14
grapes	0	14	14
mango	4	10	14
tangerine	8	6	14
pineapple	0	14	14
papaya	5	9	14
blueberry	1	13	14
eggplant	1	13	14
carrot	4	10	14
red pepper	3	11	14
spinach	4	10	14
broccoli	6	8	14
okra	0	14	14
sweet potato	3	11	14
red onion	5	9	14
pasta	5	9	14
rice	4	10	14
tea	5	9	14
water	8	6	14
coffee	11	3	14
juice	7	7	14
fruit smoothie	0	14	14
black beans	2	12	14
chicken	4	10	14
egg	5	9	14
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>285</b>	<b>434</b>

Fonte: elaboração própria



Figura 28 - exemplo de questão do pós-teste



**Vocabulary Knowledge Scale (VKS) – POST-TEST - STUDENT \_\_\_\_\_**

Analise cada uma das palavras da tabela abaixo e, em seguida, marque a coluna que melhor descreve o quanto você conhece e entende a palavra.

Word (palavra)	•I know it well (Conheço bem). •It means (significa): <hr/> (escreva a tradução em português)	I've seen/heard it (Já vi/ouvi mas não sei o significado)	I have no clue (Não tenho ideia)
1. dairy			
2. butter			
3. cheese			
4. milk			
5. yogurt			

Fonte: elaboração própria

Tabela 2 - Reconhecimento das palavras-alvo no Pós-teste – 14 alunos

Palavra-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Total
dairy	10	4	14
butter	9	5	14
cheese	12	2	14
milk	14	0	14
yogurt	13	1	14
lime	6	8	14
lemon	14	0	14
grapes	7	7	14
mango	14	0	14
tangerine	10	4	14
pineapple	5	9	14
papaya	8	6	14
blueberry	5	9	14
eggplant	4	10	14
carrot	5	9	14
red pepper	5	9	14
spinach	6	8	14
broccoli	10	4	14

okra	2	12	14
sweet potato	5	9	14
red onion	5	9	14
pasta	13	1	14
rice	6	8	14
tea	7	7	14
water	9	5	14
coffee	13	1	14
juice	9	5	14
fruit smoothie	3	11	14
black beans	4	10	14
chicken	7	7	14
egg	8	6	14
Total	248	186	434

Fonte: elaboração própria

Analisando-se os resultados exibidos na tabela 2 (p.81), constatamos um aumento percentual de 22.81% das palavras reconhecidas. Das 434 respostas obtidas no pós-teste, um total de 248, ou 57.14%, foram apontadas como bem conhecidas pelos alunos. Só foram validadas as respostas que apresentaram a tradução ou pelo menos a definição da palavra em português. Tomemos como exemplo a palavra “dairy”, que no pré-teste obteve 0 respostas de reconhecimento e, no pós-teste, obtivemos 10 respostas de reconhecimento com traduções/definições adequadas e uma definição escrita em inglês.

**Quadro 3** – Exemplos de respostas de alguns alunos no pós-teste – categoria 1 (conheço bem)

Palavra-alvo	Respostas dos alunos
dairy	“laticínios”, “derivados do leite”; “comidas derivadas do leite”; “comida que é feita de leite”; “comida à base de leite”; “food made from milk”.
yogurt	“iogurte”; “comida semilíquida à base de leite fermentado”; “danone”.
pasta	“massa”; “macarrão”; “macarrão/massa”; “massa/macarrão essas coisas”.
lemon	“limão amarelo”; “limão siciliano”.
lime	“limão”, “limão verde”; “limão-taiti”.
papaya	“mamão”; “uma fruta que é verde por fora e laranja por dentro”.
smoothie	“vitamina”; “vitamina de frutas”; “shake de frutas”.

blueberry	“mirtilo”; “uvas azuis”; “uva-do-monte”; “fruta azul”.
-----------	--

Com respaldo na escala de conhecimento de vocabulário (VKS) elaborada por Wesche & Paribakht (1997), foi possível mensurar um ganho real na aquisição de vocabulário por parte dos alunos. Os resultados melhoraram significativamente em relação à maioria dos itens testados e nenhum item registou uma regressão ao nível do pré-teste. No pré-teste, muitos itens lexicais obtiveram 0% de reconhecimento e após as atividades gamificadas, muitos desses itens atingiram um conhecimento mais amplo, o que comprovou a eficácia das atividades gamificadas, diferentemente da forma de instrução anterior de apenas se utilizar a tradução/glossário. De maneira efetiva, corrobora-se um aumento significativo de vocabulário que os alunos foram capazes de apontar, sem qualquer tipo de suporte visual.

Um ganho mais subjetivo foi uma alteração positiva na motivação. Ao se depararem com os resultados, os alunos puderam observar de maneira precisa os ganhos adquiridos no campo lexical ao compararem com o vocabulário que tinham no início da unidade. Como professora, pude planejar de maneira mais precisa o foco a ser dado ao vocabulário.

#### 5.4 Questionário final

A seguir a intervenção nas aulas de língua inglesa através de atividades gamificadas, os catorze alunos participantes foram submetidos a um questionário final a fim de averiguar as impressões sobre as atividades gamificadas, se positivas ou não e se as atividades influenciaram para uma maior motivação para a aprendizagem de língua inglesa. Composto por 10 perguntas abertas e duas questões com escalas Likert, indo de “concordo totalmente” para “discordo totalmente” com o intuito de mensurar e analisar quais diferenças, se houve, poderiam ser notadas em relação ao questionário de *Needs Analysis* inicial.

Dessa forma, seria possível perceber se os participantes haviam mudado sua opinião sobre: a eficácia da gamificação para aprender inglês; a visão sobre a importância dos recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa (LI); se as atividades gamificadas auxiliaram na aprendizagem de vocabulário em LI; se a motivação para aprender inglês na escola foi alterada de maneira positiva ou não. Iremos analisar os resultados obtidos através das perguntas mais pertinentes para o objetivo deste trabalho.

**Figura 29** – exemplo de questão no questionário final

2. Os websites abaixo me ajudaram a adquirir vocabulário em língua inglesa.\*

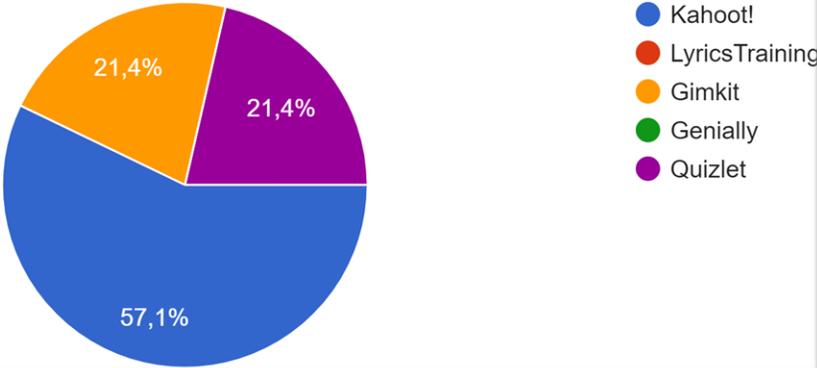
	Concordo totalmente	Concordo	Não estou decidido	Discordo	Discordo totalmente
KAHOOT	<input type="radio"/>				
GENIALLY	<input type="radio"/>				
QUIZLET	<input type="radio"/>				
GIMKIT	<input type="radio"/>				
LYRICS TRAINING	<input type="radio"/>				

Fonte: elaboração própria

**Gráfico 14** – ferramenta de gamificação preferida dos alunos

Que ferramenta você mais gostou de utilizar? Escolha apenas 1.

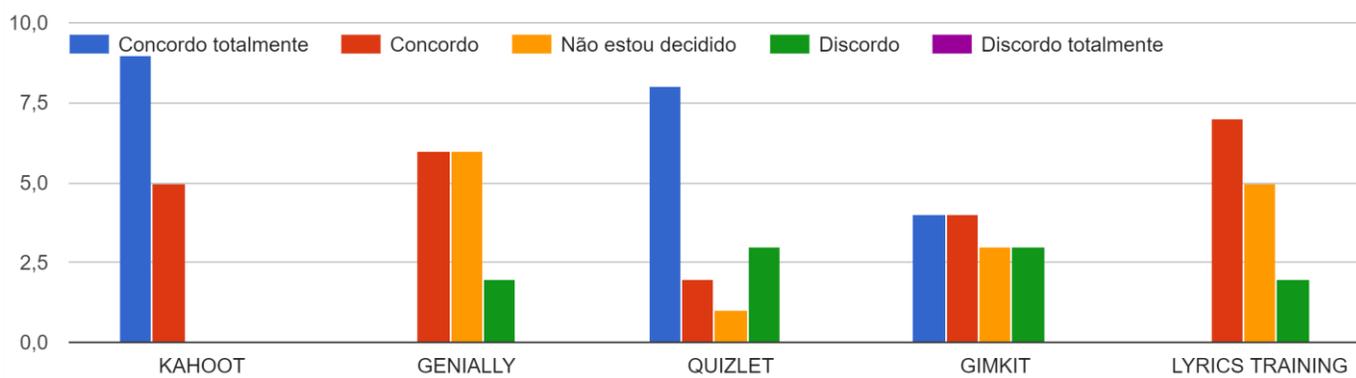
14 respostas



Fonte: elaboração própria

Dentre as características positivas do Kahoot citadas pelos alunos estão a competitividade, dinamismo e o fato de que a ferramenta faz com que eles pensem de maneira mais rápida. Em contraponto, essa rapidez também foi criticada pelos alunos, pois o tempo para responder as questões é curto, em torno de 20 segundos. A música de fundo contribuiu, segundo eles, para que o nervosismo aumentasse, e finalmente, os participantes criticaram o fato de se ter de jogar o jogo várias para que memorizassem o vocabulário.

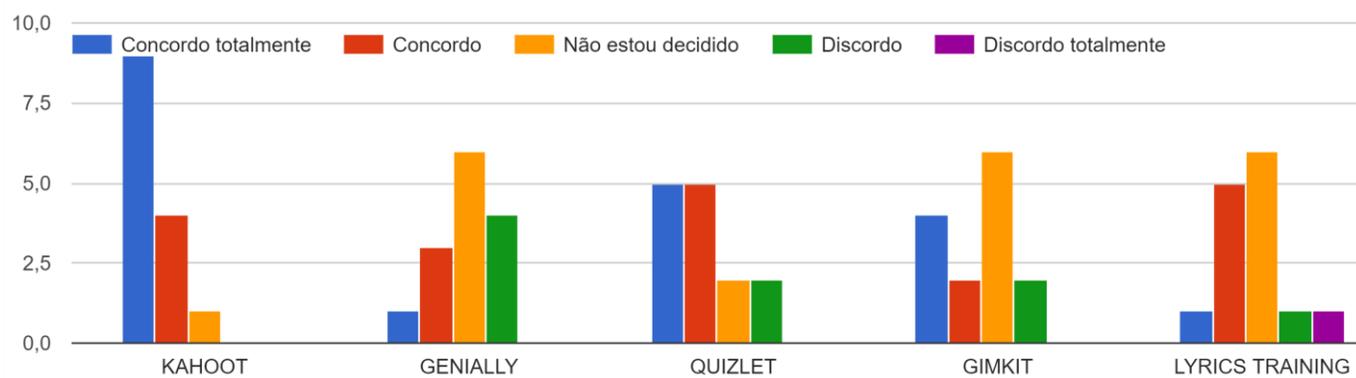
**Gráfico 15** – opinião dos alunos sobre as ferramentas que auxiliaram na aquisição vocabular  
Os websites abaixo me ajudaram a adquirir vocabulário em língua inglesa.



Fonte: elaboração própria

O gráfico 15 mostra que as ferramentas mais úteis para a aprendizagem de vocabulário são o *Kahoot!* e o *Quizlet*. Essas duas ferramentas também foram utilizadas como tarefa de casa para que os alunos estudassem o vocabulário alvo e pudessem explorar as ferramentas no seu próprio tempo.

**Gráfico 16** – opinião dos alunos sobre as ferramentas que utilizariam por conta própria  
Irei continuar a utilizar esses sites mesmo após as aulas, por conta própria.



Fonte: elaboração própria

Quando questionados sobre que websites utilizariam mesmo após o fim das aulas, o *Kahoot!* demonstra quase 100% de aceitação por parte dos alunos, com 9 participantes marcando “concordo totalmente”, 4 apontando “concordo” e apenas 1 se mostrando indeciso. O *Quizlet* também teve uma boa aprovação entre os alunos com 5 participantes afirmando “concordo totalmente” e outros 5 indicaram “concordo”. Os outros quatro participantes julgaram estar indecisos sobre a utilização futura do *Quizlet* ou não concordar com a utilização do *app*.

Ao serem questionados sobre a motivação para aprender inglês na escola, 92.86% afirmaram que sim e 7.14% justificaram a não motivação pelo fato de “sentirem falta de conteúdo de verdade”. Essa afirmação carrega uma concepção por vezes equivocada de que aprendizagem e diversão não combinam, o que contrasta com os outros 92.86% que afirmam estarem mais motivados justamente pela combinação das atividades gamificadas e pelo bem-estar que elas proporcionam em sala de aula. O aumento percentual na motivação da turma para aprender inglês na escola foi de 21.46%, um ganho significativo para um melhor desempenho em língua inglesa.

Uma das questões abertas do questionário levou os alunos a refletirem sobre se o uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa pode contribuir para a aprendizagem. As respostas foram unânimes em afirmar que de fato a tecnologia contribuiu para a própria aprendizagem. Vejamos algumas das justificativas fornecidas pelos participantes:

A1: Sim, pois o aluno desenvolve a aprendizagem mais rápido.

A2: Sim. Eu tinha dificuldade, mas consegui aprender bastante.

A3: Acho mais fácil de aprender assim.

A4: Sim, pois aumenta o interesse do jovem.

A5: A aula se torna mais legal.

Levando em consideração que os alunos afirmaram que a tecnologia contribuiu para a própria aprendizagem, os alunos foram perguntados se recomendariam o uso de atividades gamificadas para alguém que quisesse aprender a língua inglesa. Os participantes responderam:

A1: Com certeza eu indicaria, pois, dá para jogar e aprender ao mesmo tempo.

A2: Sim porque é muito legal.

A3: Sim, porque pode interessar a pessoa a aprender inglês.

A4: Sim, porque é mais divertido.

A5: Especialmente para iniciantes porque as atividades gamificadas ficam mais simples e fáceis de entender.

Por conseguinte, é importante destacar que o uso da tecnologia em sala de aula não deve ser um fim em si mesma, mas mediadora no complexo processo de ensino-aprendizagem, este deve ser pensado baseando-se em cooperação e interação, Lévy (1999, p. 172) corrobora:

Não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar conscientemente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo concluirá o estudo resumindo os principais resultados da pesquisa em relação aos objetivos e às questões de pesquisa, bem como o seu valor e contribuição. Ele também analisará as limitações do estudo e proporá oportunidades para pesquisas futuras. Ao longo deste estudo procurou-se refletir sobre o papel que a utilização do suporte de multimídia interativa poderá exercer na aquisição de vocabulário no ensino da língua inglesa.

A pesquisa procurou respostas para a sua pergunta central: como envolver e incentivar a aprendizagem da língua inglesa por meio de atividades gamificadas? Como objetivos secundários, o estudo procurou: (i) apresentar o conceito de gamificação; (ii) descrever como a gamificação pode ser usada no ensino de língua inglesa; e (iii) relatar os resultados da gamificação no ensino de língua inglesa em uma turma do 8º ano do ensino fundamental.

Para tanto, a pesquisa se iniciou com uma revisão bibliográfica no segundo capítulo a fim de contextualizar como o ensino de língua inglesa sempre esteve atrelado ao uso da tecnologia disponível à época e também onde tecemos considerações acerca do documento normativo mais recente para o ensino de língua inglesa aliado ao uso de tecnologia, a BNCC, além de discorrermos brevemente como a legislação educacional brasileira delineou a inclusão ou exclusão de línguas estrangeiras no currículo educacional brasileiro.

No terceiro capítulo, falamos sobre as possibilidades de uso das TDIC no contexto escolar, discorrendo como o seu uso foi se fez presente de maneira exponencial durante a pandemia da COVID-19, quando negócios, serviços, trabalhos e sistemas educacionais tiveram que se adaptar às exigências contingenciais de um distanciamento social e a perda decorrente de relacionamentos interpessoais alterados por lives, aulas, palestras e conferências na modalidade à distância (Almeida; Alves, 2020). Discorreremos no mesmo capítulo sobre a relação entre as TDIC as metodologias ativas, dentre elas a gamificação, objeto de estudo dessa pesquisa.

Em complemento, discutimos os elementos presentes na motivação que tornam a gamificação uma ferramenta promissora no ensino de língua inglesa, além de refletirmos sobre como a gamificação pode auxiliar na aprendizagem de vocabulário, visto que a aprendizagem de vocabulário é parte essencial na aquisição de uma segunda língua. Se não conhecemos as palavras adequadas para expressarmos conceitos, o conhecimento sintático que possuímos tem pouca utilidade (Schmitt, et.al 2022, p.21). Ao se obter conhecimento vocabular é possível adquirir novos conceitos e ideias (Sedita, 2005) e além, há um grau de correlação entre o conhecimento lexical e a capacidade de compreensão (Pearson, et al., 2007).

O capítulo três prosseguiu ainda com uma descrição de cada ferramenta para gamificação utilizada no estudo: *Kahoot!*, *Lyrics Training*, *Quizlet*, *Gimkit* e *Genially*. O quarto capítulo tratou da metodologia empregada na investigação especificamente. Foram retratados a escola onde as aulas foram realizadas, os participantes, os instrumentos de avaliação, o vocabulário alvo a ser estudado e o resultado preliminar do NA (needs analysis).

Por fim, o quinto capítulo apresentou os resultados da intervenção e uma discussão em torno deles. Das 434 respostas obtidas no pré-teste, um total de 149, ou 34.33%, foram apontadas como bem conhecidas pelos alunos. Esperava-se um percentual maior de palavras conhecidas por serem itens lexicais vistos com frequência desde o 6º ano do ensino fundamental. Algumas palavras cognatas (*broccoli*, *mango* e *tangerine*) obtiveram alto índice de não reconhecimento, apesar da habilidade da BNCC (EF06LI04) “(...) reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares” (Brasil, 2018, p.248) ser trabalhada a partir do 6º ano.

Após a intervenção nas aulas de língua inglesa através de atividades gamificadas, os alunos foram submetidos a um pós-teste similar ao aplicado na fase de avaliação anterior. Constatamos um aumento percentual de 22.81% das palavras reconhecidas. Das 434 respostas obtidas no pós-teste, um total de 248, ou 57.14%, foram apontadas como bem conhecidas pelos alunos.

Os resultados melhoraram significativamente em relação à maioria dos itens testados e nenhum item registou uma regressão ao nível do pré-teste. No pré-teste, muitos itens lexicais obtiveram 0% de reconhecimento e após as atividades gamificadas, muitos desses itens atingiram um conhecimento mais amplo, o que comprovou a eficácia das atividades gamificadas, diferentemente da forma de instrução anterior de apenas se utilizar a tradução/glossário. De maneira efetiva, corrobora-se um aumento significativo de vocabulário que os alunos foram capazes de apontar, sem qualquer tipo de suporte visual.

Um ganho mais subjetivo foi uma alteração positiva na motivação. Ao se depararem com os resultados, os alunos puderam observar de maneira precisa os ganhos adquiridos no campo lexical ao compararem com o vocabulário que tinham no início da unidade. Como professora, pude planejar de maneira mais precisa o foco a ser dado ao vocabulário.

No questionário de opinião final, as ferramentas mais úteis para a aprendizagem de vocabulário citadas pelos alunos foram o *Kahoot!* e o *Quizlet*. Essas duas ferramentas também foram utilizadas como tarefa de casa para que os alunos estudassem o vocabulário alvo e pudessem explorar as ferramentas no seu próprio tempo.

Quando questionados sobre que websites utilizariam mesmo após o fim das aulas, o Kahoot! demonstra quase 100% de aceitação por parte dos alunos, com 9 participantes marcando “concordo totalmente”, 4 apontando “concordo” e apenas 1 se mostrando indeciso. O Quizlet também teve uma boa aprovação entre os alunos com 5 participantes afirmando “concordo totalmente” e outros 5 indicaram “concordo”. Os outros quatro participantes julgaram estar indecisos sobre a utilização futura do Quizlet ou não concordar com a utilização do app.

Ao serem questionados sobre a motivação para aprender inglês na escola, 92.86% afirmaram que sim e 7.14% justificaram a não motivação pelo fato de “sentirem falta de conteúdo de verdade”. Essa afirmação carrega uma concepção por vezes equivocada de que aprendizagem e diversão não combinam, o que contrasta com os outros 92.86% que afirmam estarem mais motivados justamente pela combinação das atividades gamificadas e pelo bem-estar que elas proporcionam em sala de aula. O aumento percentual na motivação da turma para aprender inglês na escola foi de 21.46%, um ganho significativo para um melhor desempenho em língua inglesa.

Uma das questões abertas do questionário levou os alunos a refletirem sobre se o uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa pode contribuir para a aprendizagem. As respostas foram unânimes em afirmar que de fato a tecnologia contribuiu para a própria aprendizagem.

Um dos objetivos da pesquisa foi descobrir que o uso das TDIC como mediadores da aprendizagem da língua inglesa pode envolver e incentivar o aprendizado da língua inglesa por meio de atividades gamificadas, permitindo uma variedade de perspectivas sobre o aprendizado da língua inglesa. Como educadores, é de extrema importância que nos esforcemos para adquirir e compartilhar as habilidades digitais e o conhecimento necessários para o uso eficiente das novas tecnologias que têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos e na área educacional.

Todavia, é importante frisar que esse foi apenas um estudo experimental de pequena escala e que, devido à dimensão da amostra, esta pesquisa não é justificada para fazer uma generalização de verdades são iguais em outros contextos de aprendizagem. De fato, em comparação com outros estudos anteriores sobre aquisição de vocabulário, a amostra é relativamente pequena, o que configura uma limitação para o estudo.

Outra limitação é que, a quantidade de aulas disponíveis para a intervenção se mostrou bastante reduzida e em alguns momentos as atividades tiveram de ser canceladas devido eventos internos da própria escola. A falta de tempo significou que o estudo teve de ser realizado mais rapidamente do que o planejado inicialmente. Por isso, as ferramentas de gamificação não

puderam ser aplicadas com grande profundidade para obter respostas totalmente válidas nos questionários e tirar conclusões precisas. Uma terceira limitação se deu em razão ao acesso à internet por parte dos alunos para fazerem as atividades gamificadas em casa como complemento às aulas. Muitos alegaram não terem conseguido acessar por falta de internet e até mesmo como mencionado por uma participante, “falta de interesse”.

Com base nas limitações mencionadas acima, me proponho a informar elementos que devam estar relacionados a melhorias em estudos futuros sobre o assunto. Deste modo, é recomendado que uma investigação da influência da gamificação na retenção de vocabulário com métodos que investiguem se a retenção de vocabulário se fez em longo prazo. Sugiro que na aplicação do pré-teste vocabular seja pedido a tradução dos termos que os alunos julgam conhecer bem, já que não o fiz no pré-teste e somente adicionei a tradução no pós-teste. Acredito que assim seria possível aferir mais precisamente o conhecimento vocabular inicial. Em conclusão, mesmo que a aplicação da gamificação no contexto da língua estrangeira seja principalmente benéfica, mais pesquisas poderiam ser feitas para investigar se a gamificação é realmente eficaz com experimentos de maior duração e maior número de participantes, com outros grupos de alunos e em comparação com outras metodologias e técnicas de ensino.

Sugere-se que o estudo seja feito de maneira mais longa, e com outros métodos de ensino vocabular, dentre eles o aprendizado através de métodos implícitos e explícitos, além de se pensar num grupo de controle, a fim de averiguar em qual grupo a gamificação contribuiu de maneira mais eficaz para a retenção lexical. Seria proveitoso em um estudo mais longo, apresentar os resultados aos alunos em um momento posterior, o que não pôde ocorrer na nossa pesquisa. Assim, os alunos poderiam compreender como ocorreu a melhoria de desempenho evidenciada.

Esse estudo demonstrou que o uso da gamificação, o que envolve trazer aspectos dos *games* tão presentes na vida cotidiana e que constitui parte significativa dos interesses dos alunos, é capaz de promover a capacidade de retenção de vocabulário em língua inglesa. As atividades gamificadas através das ferramentas utilizadas proporcionaram a repetição imprescindível para a aquisição vocabular e viabilizaram o feedback imediato ao aluno, o que permite auxiliar os estudantes a obter uma aprendizagem cada vez mais eficaz, motivadora e engajante.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMS, S. S., & WALSH, S. **Gamified Vocabulary: Online Resources and Enriched Language Learning**. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58, 49-58, 2014.  
<https://doi.org/10.1002/jaal.315>
- ALMEIDA, M. E. B. de Apresentação. In: BACICH, L., MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. **Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual**. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 1–18, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p1-18. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.
- ANDERSON, L.W. (Ed.), KRATHWOHL, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)**. New York: Longman.
- ANNETTA, L.A. **The "I's" Have It: A Framework for Serious Educational Game Design**, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232517189\\_The\\_I's\\_Have\\_It\\_A\\_Framework\\_for\\_Serious\\_Educational\\_Game\\_Design](https://www.researchgate.net/publication/232517189_The_I's_Have_It_A_Framework_for_Serious_Educational_Game_Design) - Acesso em: 9 out. 2023.
- BALDANZA, R. F. (2006). **A comunicação no ciberespaço: reflexões sobre a relação do corpo na interação e sociabilidade em espaço virtual**. In: Encontro dos núcleos de pesquisa da INTERCOM, 6. 2006, Rio de Janeiro. Anais: Rio de Janeiro: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, p.1-15.
- BELARMINO, A. P. de V., Silva, A. M. dos S. H. da, & Karlo-Gomes, G. (2019). **ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2**. *The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem*, vol. 38, nº 1 jan-jul 2017. *The ESPECIALIST*, 40(2).
- BLACHOWICZ, C. **Vocabulary Essentials: From Research to Practice for Improved Instruction**, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237546043\\_Vocabulary\\_Essentials\\_From\\_Research\\_to\\_Practice\\_for\\_Improved\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/237546043_Vocabulary_Essentials_From_Research_to_Practice_for_Improved_Instruction) - Acesso em: 9 out. 2023.
- BONWELL, C., EISON, J. (1991). **Active learning: Creating excitement in the classroom**. Washington, D.C.: George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.
- BOWMAN, R. F. **A Pac-Man theory of motivation: tactical implications for classroom instruction**. *Educational Technology*, v. 22, n. 9, p. 14-17, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/cppd/files/2018/02/L-9.394\\_96-LDB-atualizada.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/cppd/files/2018/02/L-9.394_96-LDB-atualizada.pdf) - Acesso em: 23 de set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 23 de set. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia Digital: PNLD 2020: Língua Inglesa: Ensino Fundamental: Anos Finais**. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets/pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_pnld2020-lingua-inglesa.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets/pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-inglesa.pdf) – Acesso em: 23 de set. 2023.

BROWN, H. D. (2000). **Principles of Language Learning and Teaching** (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

BROWN, R.; WARING, R.; DONKAEWBUA, S. **Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories**, 2008. *Reading in A Foreign Language*, 20(2), 136–163. doi:10.125/66816.

BUSARELLO, R. I. (2016). **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural.

CHAPELLE, C. (2003). **English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication Technology** (Vol. 7). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

CHERNEY, I. D. **The effects of active learning on students' memories for course content**. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 152–171, 2008.

CLARK, E. **The lexicon in acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. **Motivation: Reopening the research agenda**. *Language Learning*, 41, 469-512, 1991.

CRYSTAL, D. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. Disponível em: [http://medicine.kaums.ac.ir/uploadedfiles/files/language\\_and\\_%20the\\_internet.pdf](http://medicine.kaums.ac.ir/uploadedfiles/files/language_and_%20the_internet.pdf) - Acesso em: 25 set. 2022.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of Optimal Experience**. New York: Harper & Row, 1990.

DAI, W.; GAO, Y. **Rote memorization of vocabulary and vocabulary development**. *English Language Teaching*, 4, 61, 2011.

DALTON, B.; GRISHAM, D.L. **eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary**, 2011. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41000924> - Acesso em: 9 out. 2023.

DAY, Kelly. **Ensino de Língua Estrangeira No Brasil: entre a Escolha Obrigatória e a Obrigatoriedade Voluntária**. In Revista Escrita. Nº 15, 2012, p.1-13. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF> Acesso em 15/09/2023.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. **Mídias digitais nas aulas de língua inglesa: impactos da pandemia Covid-19**. Ilha do Desterro, v. 74, n. 3, p.113-143, Florianópolis, set/dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80733>. Acesso em 04 out. 2022.

DOUGLAS, J.Y.; HARGADON, A. **The Pleasures of Immersion and Engagement: Schemas, Scripts, and the Fifth Business**, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235712838\\_The\\_Pleasures\\_of\\_Immersion\\_and\\_Engagement\\_Schemas\\_Scripts\\_and\\_the\\_Fifth\\_Business](https://www.researchgate.net/publication/235712838_The_Pleasures_of_Immersion_and_Engagement_Schemas_Scripts_and_the_Fifth_Business) - Acesso em: 9 out. 2023.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DOURADO, L. F. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, MEC. 2005. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/298281/fracasso-escolar-no-brasil--pol%C3%ADticas--programas-e-estrat>. Acesso em: 9 out. 2023.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. **Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização**. Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 66, p. 239-283, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2014n66p239>. Acesso em: 13 set. de 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, C. P. **A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI**. Letra Magna, v. 06, p. 18, 2010.

FREEMAN, S. et al. **Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics**. Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 2014.

FRISBY, A. W. **Teaching English: Notes and Comments on Teaching English Overseas**. Hong Kong, 1964.

GEE, J. **Learning by design: games as learning machines**. Interactive Educational Multimedia, n. 8, p. 15-23, 2005.

\_\_\_\_\_, J.P. **Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy**. Peter Lang, New York, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERLACH, A.M.; BATISTA, B.N. **Gamifying your english classes: estratégias para o ensino de Língua Inglesa no ensino médio integrado**. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal Catarinense, Campus Blumenau, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, et al. **Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes**. Rev. bras. Linguística aplicada. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593- 619, Sept. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 16 de abril de 2023.

GRAHAM, M et al. **Increasing persistence of college students in STEM**. Science, 341(6153), 1455–1456, 2013.

HAKE, R. **Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses**. American Journal of Physics, 66(1), 64–74, 1998.

HARTT, M., HOSSEINI, H.; MOSTAFAPOUR, M. **Game on: Exploring the effectiveness of game-based learning**. Planning Practice & Research, 35(5), 589-604, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154946.pdf> - Acesso em: 9 out. 2023.

HENARES, T. **The Effectiveness of Gamification Tools to Teach and Learn EFL: a survey-based study on L1 Spanish-Catalan secondary school students**, 2021. Disponível em: [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/157594/tfm\\_2020-21\\_MFPR\\_tnh178\\_4104.pdf?sequence=1](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/157594/tfm_2020-21_MFPR_tnh178_4104.pdf?sequence=1) - Acesso em: 9 out. 2023.

KANNAN, J. & MUNDAY, P. **New trends in second language learning and teaching through the lens of ICT, networked learning, and artificial intelligence**, 2018. Disponível em: [https://digitalcommons.sacredheart.edu/lang\\_fac/71/](https://digitalcommons.sacredheart.edu/lang_fac/71/) - Acesso em: 9 out. 2023.

KAPP, K. **Gamification: Separating Fact from Fiction**. 2014. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/670535539/Gamification-Separating-Fact-from-Fiction-Mar-14> - Acesso em: 9 out. 2023.

KELLER, J.M. **How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach**. 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/252687186\\_How\\_to\\_integrate\\_learner\\_motivation\\_planning\\_into\\_lesson\\_planning\\_The\\_ARCS\\_model\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/252687186_How_to_integrate_learner_motivation_planning_into_lesson_planning_The_ARCS_model_approach) - Acesso em: 9 out. 2023.

KRASHEN, S. **Bilingual education: A focus on current research**. National Clearinghouse for Bilingual Education, Occasional Papers in Bilingual Education, Spring, 1991, number 3, 1991.

\_\_\_\_\_, S. **The input hypothesis: issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.

- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: LEA, 2006.
- LAM, A. Tacit Knowledge, **Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework**, 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/230557628\\_Tacit\\_Knowledge\\_Organizational\\_Learning\\_and\\_Societal\\_Institutions\\_An\\_Integrated\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/230557628_Tacit_Knowledge_Organizational_Learning_and_Societal_Institutions_An_Integrated_Framework) - Acesso em: 9 out. 2023.
- LEE, J. J.; HAMMER, J. (2011). **Gamification in education: What, how, why bother?** Academic Exchange Quarterly, 15(2).
- LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: Bohn, H. I.; Vandresen, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: EDUFSC, 1988, p. 211-236.
- \_\_\_\_\_. **Aprendizagens de línguas mediada por computador**. In: LEFFA, V. J. (Org.). Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 5-30.
- \_\_\_\_\_.; BOTELHO, G. (2009). **Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual**. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa. 1 ed. São Paulo: Parábola Editora, v. 1, p. 113-123.
- \_\_\_\_\_. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999
- \_\_\_\_\_.; PINTO, C. M. **Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula**. Revista (Con)textos Linguísticos, Vitória, v. 8, n. 10.1, ed. esp., p. 358-378, 2014. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem\\_vicio.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem_vicio.pdf). Acesso em: 9 out. 2023.
- LEU *et al.* **New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment**. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/278914723\\_New\\_Literacies\\_A\\_DualLevel\\_Theory\\_of\\_the\\_Changing\\_Nature\\_of\\_Literacy\\_Instruction\\_and\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/278914723_New_Literacies_A_DualLevel_Theory_of_the_Changing_Nature_of_Literacy_Instruction_and_Assessment) - Acesso em: 10 set. 2023.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LUI, S. **Use of Gamification in Vocabulary Learning: A Case Study in Macau**. Alternative Pedagogies in the English Language & Communication Classroom, 2014.
- LÜTGE, C.; MERSE, T. **Digital Citizenship in Foreign Language Learning and Teaching**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/365174324\\_Digital\\_Citizenship\\_in\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_and\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/365174324_Digital_Citizenship_in_Foreign_Language_Learning_and_Teaching) - Acesso em: 13 set. de 2023.
- MACKAY, R. **Identifying the nature of the learner's needs**, 1978. In R. MACKAY; A. MOUNTFORD. English for specific purposes (pp. 21-42). London: Longman.
- MCDONOUGH, J.; SHAW, C. **Materials and methods in ELT**, Oxford: Blackwells, 1993

MARTIN, R. L. (2010). **Design de negócios: por que o design thinking se tornará a próxima vantagem competitiva dos negócios e como se beneficiar disso**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MAYER, R.; MORENO, R. **A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles**, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/248528255\\_A\\_Cognitive\\_Theory\\_of\\_Multimedia\\_Learning\\_Implications\\_for\\_Design\\_Principles](https://www.researchgate.net/publication/248528255_A_Cognitive_Theory_of_Multimedia_Learning_Implications_for_Design_Principles) - Acesso em: 9 out. 2023.

MEDRADO, Betânia Passos. **Tornando-se professor: A compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional**. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. Projetos e práticas na formação de professores da língua inglesa. Editora UFPB, João Pessoa, 2017.

MELO, M. A. V. **Inteligência artificial e ensino de inglês como língua estrangeira: inovação tecnológica e metodológica/de abordagem?** Dissertação de mestrado - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p.156. 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **O professor de inglês e os letramentos do século XXI: Métodos ou ética?** IN: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes editores, 2011. p. 279-303.

MERINO, D. et al. **La plataforma lúdica Kahoot en el aprendizaje de vocabulario en inglés**, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341420432\\_La\\_plataforma\\_ludica\\_Kahoot\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_vocabulario\\_en\\_ingles](https://www.researchgate.net/publication/341420432_La_plataforma_ludica_Kahoot_en_el_aprendizaje_de_vocabulario_en_ingles) - Acesso em: 9 out. 2023.

MINHAS, P.; GHOSH, A.; SWANZY, L. **The effects of passive and active learning on student preference and performance in an undergraduate basic science course**. *Anatomical Sciences Education*, 5(1), 200–207, 2012.

MONTANER-VILLALBA, S. **The use of Quizlet to enhance vocabulary in the English language classroom**, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600970.pdf> - Acesso em: 9 out. 2023.

MURPHY, S. **Your avatar, your guide**. *Scientific American Mind*, v. 22, n. 1, p. 58-63, 2011.

NATION, I.S.P. **Teaching and Learning Vocabulary**. Newbury House, New York, 1990.

\_\_\_\_\_. **Learning Vocabulary in Another Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

NICHOLSON, S. **A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification**, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/230854744\\_A\\_User-Centered\\_Theoretical\\_Framework\\_for\\_Meaningful\\_Gamification](https://www.researchgate.net/publication/230854744_A_User-Centered_Theoretical_Framework_for_Meaningful_Gamification) - Acesso em: 9 out. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, set. 2019.

\_\_\_\_\_. Educação 2021: para uma história do futuro. Revista Iberoamericana de Educación, n. 49, p. 181-199, jan./abr. 2009.

NUNAN, David. Nunan, D. (1991). **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

NURMUKHAMEDOV, S.; SHARAKHIMOV, U. **Assessing Learners' Productive Vocabulary Knowledge: Formats and Considerations**. English Teaching Forum, Washington, D.C., volume 59, nº 4, págs. 16-25.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. **Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Revisão Integrativa**. SANARE, Sobral, 2016, v. 15, n. 02, p. 145-153. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049> - Acessado em 29 jan. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos**. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.71-86.

PEARSON, P. D.; E. H. HIEBERT; M. L. KAMIL. **Vocabulary Assessment: What We Know and What We Need to Learn**. Reading Research Quarterly, 42.2, 2007. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4151794> - Acesso em: 9 out. 2023.

PECKHAM, J., et al. **Increasing student retention in computer science through research programs for undergraduates**. ACM SIGCSE Bulletin, 39(1), 124–128, 2007.

PINHO, I.C. **A fluência digital como competência do professor na educação a distância**. Monografia (Curso de Especialização em Informática na Educação). Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

PITARCH, R. C. **Enhancing Listening Skills and Learning Specific Language With Transcription Activities Using Lyrics training**, 2020. Estudios De Lingüística Aplicada Iv, 69.

PLACIDES, F. M.; COSTA, J. W. **John Dewey e a aprendizagem como experiência**. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20411>. Acesso em: 10 out. 2023.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 10/09 /2022.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REYNARD, R. **Internet-based ESL for distance adult students – a framework for dynamic language learning**. The Canadian Modern Language Review. 60(2), 123-142, 2003.

RICHARDS, Jack C. **Growing Up with TESOL**. English Teaching Forum, Washington, D.C., volume 46, nº 1, págs. 2-11.

\_\_\_\_\_.; RODGERS, T. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_.; LOCKART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Foreign Language Teaching and Research Press, Cambridge University Press, 1994.

RIEDL A.; YEUNG F.; BURKE T. **Implementation of a Flipped Active-Learning Approach in a Community College General Biology Course Improves Student Performance in Subsequent Biology Courses and Increases Graduation Rate**. CBE Life Sci Educ, 2021

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. R. **Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa**. Perspectiva, 28(2), 433–465, 2010.

ROSÁRIO, J. M.C., TURBIN, A. E.F. **A resignificação do ensino de línguas a partir do uso intensivo das TDIC em tempos de pandemia**, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/371> - Acesso em: 23 de out. 2022.

ROTHMAN, D. **A Tsunami of Learners Called Generation Z**. 2016. Disponível em: [https://mdle.net/Journal/A\\_Tsunami\\_of\\_Learners\\_Called\\_Generation\\_Z.pdf](https://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf)

RYAN, R.; DECI, E. **Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions**. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202> - Acesso em: 9 out. 2023.

SANOSI, A. **The effect of Quizlet on vocabulary acquisition**. Asian Journal of Education and e-Learning, 6(4), 71-77, 2018. <https://doi.org/10.24203/ajeel.v6i4.5446>

SCHMITT, N. et al. **Introducing Knowledge-based Vocabulary Lists (KVL)**. TESOL J. 2021;12:e62, 2022. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesj.622> - Acesso em: 9 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Vocabulary in Language Teaching**. Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

SEDITA, J. **Effective Vocabulary Instruction**, 2005. Disponível em: <https://keystoliteracy.com/wp-content/uploads/2012/08/effective-vocabulary-instruction.pdf> - Acesso em: 9 out. 2023.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SELWYN, N.; JANDRIĆ, P. **Postdigital Living in the Age of Covid-19: Unsettling What We See as Possible**. *Postdigital Science and Education*, v. 2, p. 989-1005, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00166-9>.

SHARMIN, N.; CHOW, A. K.; KING, S. **Effect of teaching tools in spatial understanding in health science education: a systematic review**, 2023. *Canadian Medical Education Journal*. <https://doi.org/10.36834/cmej.74978>.

SILVA, J. B., Gilvandenys, L. S., & Juscileide, B. C. (18 de Abr de 2019). **Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física**. *Revista Brasileira do Ensino de Física*, 41(4). doi:<https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309>

SILVA, K. S. de S., & OLIVEIRA, T. S. de. (2022). **Ensino de Inglês na rede pública brasileira: Perspectiva histórico-curricular e implicações sociais**. *Educação Por Escrito*, 13(1), e40507.

SILVA, S. P.; SOUZA, F. E. B.; SILVA, S. P.; CIPRIANO, L. C. **Textos multimodais: um novo formato de leitura**. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, v. 10, nº 19, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, O. F. **(Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (des)afios**. In: *Tecnologias e Aprendizagens: delineando novos espaços de interação*. Salvador: EDUFBA, 2017.

SOUZA, Fábio Marques de; SANTOS, Geyza de Freitas. **Velhas práticas em novos suportes?: crenças e reflexões a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas**. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018.

SPAREMBERGER, A.; ZAMBERLAN, L. **Marketing Estratégico**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. (Série livros-texto).

SZYMKOWIAK et al. **Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people**. 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160791X21000403> - Acesso em: 10 set. 2022.

TOWNS, M., GRANT, E. **I believe I will go out of this class actually knowing something: Cooperative learning activities in physical chemistry**. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(8), 819–835, 1997.

TRINDADE, J. P., BAHIA, S., & MUCHARREIRA, P. R. **Uma visão interdisciplinar integrada da Taxonomia de Bloom**. In T. Estrela (Ed.), *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação - Contributos da Investigação*. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal (pp. 393-401). Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal. 2015.

VAZ, P.A.S.P, **Os recursos multimédia e a retenção de vocabulário na aprendizagem da língua Inglesa no 1º ciclo do ensino básico**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no Ensino Básico). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANG, A.; TAHIR, R. **The effect of using Kahoot! for learning - A literature review**. Computers & Education, 149, 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300208> - Acesso em: 9 out. 2023.

WARSCHAUER, M. **Social capital and access**. Universal Access in the Information Society, n. 2, 2003.

WERBACH, K; HUNTER, D. **For the win: how game thinking can revolutionize your business**. Pennsylvania: Wharton Digital Press, 2012.

WESCHE, M.; PARIBAKHT, T.S. **Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth**. The Canadian Modern Language Review, 53(1), 13-40, 1997.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROOS, G. **The role of tutoring in problem solving**. Journal of Child Psychology, v.17, p.89-100, 1976.

WRIGHT, C. **Game-based learning vs. gamification: What's the difference?** 2018. Disponível em: <https://blog.mindresearch.org/blog/game-based-learning-vs-gamification> - Acesso em: 9 out. 2023.

ZAINUDDIN, Z., et al. **The impact of gamification on learning and instruction: a systematic review of empirical evidence**. Educational Research Review, 30, 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X19301058> - Acesso em: 9 out. 2023

ZARZYCKA-PISKORZ, E. **Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?** 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135685.pdf> - Acesso em: 9 out. 2023.

ZILES, M. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. Dissertação de mestrado (Curso de Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

## APÊNDICE A



## Needs Analysis Questionnaire

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada "GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA PÚBLICA, coordenada por JADE OONA RAMALHO BORGES. Pretendemos saber se a gamificação proporciona desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa. Esse questionário aborda perguntas sobre a sua experiência com a aprendizagem de língua inglesa, sobre o uso de internet e jogos digitais. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão compartilhados com o seu responsável e publicados, mas sem identificar os participantes.

1. Qual é a sua idade? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

2. Você estuda em algum curso de idiomas? \*

- Sim  
 Não

3. Você já estudou em algum curso de idiomas? \*

- Sim  
 Não

4. Você se sente motivado para aprender inglês na escola? \*

- Sim  
 Não

5. Justifique a resposta dada na pergunta de número 4. \*

6. Você acredita que aprender inglês é importante? \*

- Sim
- Não

7. Justifique a resposta dada na pergunta de número 6. \*

Sua resposta

---

8. Você tem contato com a língua inglesa no seu dia a dia? \*

- Sim
- Não

9. Onde? Marque uma ou mais alternativas. (Caso tenha respondido *sim* na pergunta anterior.)

- música
- jogos
- redes sociais
- tv
- ...

10. Quais tipos de atividade você vê com mais frequência nas aulas de língua inglesa na escola? Marque uma ou mais alternativas. \*

- escrita
- leitura
- gramática
- conversação (speaking)
- tradução
- vocabulário
- compreensão auditiva (listening)
- jogos
- Outro: \_\_\_\_\_

11. Quais tipos de atividade **você gostaria de ver com mais frequência** nas aulas de língua inglesa? Marque uma ou mais alternativas. \*

- escrita
- leitura
- gramática
- conversação
- tradução
- vocabulário
- compreensão auditiva
- jogos
- Outro: \_\_\_\_\_

12. O que tornaria as aulas de inglês mais atrativas? Marque uma ou mais opções. \*

- a utilização de música, internet, vídeos, etc.
- utilização de jogos digitais
- o professor falar inglês na aula
- dinâmicas
- atividades de conversação
- Outro: \_\_\_\_\_

13. Você possui acesso à internet? \*

- sim
- não

20. Você considera importante o uso de recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa? \*

- Sim
- Não

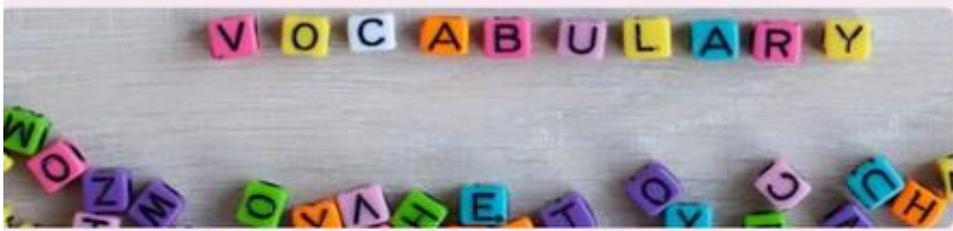
21. Você acredita que é possível aprender inglês através da internet/jogos digitais? \*

- Sim
- Não

22. Você joga ou já jogou algum game em que se usa a língua inglesa? \*

- Sim
- Não

## APÊNDICE B



### Vocabulary Knowledge Scale 1 (VKS) - Dairy

Self-report  
assessment - Pretest

Analise cada uma das palavras da tabela abaixo e, em seguida, marque a coluna \* que melhor descreve o quanto você conhece e entende a palavra.

	1. I know it well (Conheço bem)	2. I've seen/heard it (Já vi/ouvi mas não sei o significado)	3. I have no clue(Não tenho ideia)
1. dairy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. butter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. cheese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. milk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. yogurt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. junk food	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. dessert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. snack	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. how much	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. how often	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. how many	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO A**

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA – PMJP  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
EMEIEF ANITA TRIGUEIRO DO VALLE – POLO 1

Endereço: R. Emílio de Araújo Chaves, 118 Altiplano Cabo Branco, João Pessoa - PB, 58046-150,  
telefone: (83) 3252-1498.  
Código INEP: 25095447

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Jade Oona Ramalho Borges**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “**GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**”, que está sob a coordenação/orientação do **Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva**, cujo objetivo é desenvolver e aplicar uma sequência didática gamificada para observar se a gamificação propicia desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa em turmas do 8º ano do ensino fundamental II nesta escola municipal.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, 09 de outubro de 2023.

---

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

## ANEXO B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PPGLE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezados pais e / ou responsáveis,

Convidamos seu/sua filho(a) a participar da pesquisa intitulada **“GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO”**, coordenada por **JADE OONA RAMALHO BORGES**, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação do professor Dr. Jorgevaldo de Souza Silva. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Nesse sentido, solicitamos, gentilmente, a sua autorização para que o(a) seu(sua) filho(a) participe da pesquisa **“GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO”**. Esta pesquisa tem por objetivo proporcionar aos estudantes do 8º ano oportunidades de participar de aulas gamificadas em língua inglesa, tendo em vista a promoção de uma maior motivação para a aprendizagem de língua inglesa. Os alunos responderão a um questionário inicial sobre as suas preferências em relação ao ensino de inglês e farão uma avaliação diagnóstica para aferir o seu nível de vocabulário na língua inglesa. A partir do questionário e avaliação diagnóstica, poderemos elaborar uma sequência didática baseada em elementos de jogos e videogames que poderá propiciar maior desenvolvimento e engajamento na aprendizagem de língua inglesa, de maneira lúdica. Ao final da pesquisa, pretendemos através de um questionário, verificar se a motivação para aprender inglês foi afetada positivamente pelas aulas baseadas em jogos digitais e se contribuíram para uma maior aprendizagem da língua inglesa. Toda a pesquisa será realizada na escola em que seu/sua filho(a) estuda, no horário da aula. O tempo previsto para a participação dele é de aproximadamente quatro aulas (2 semanas).

#### **Riscos ao(à) Participante da Pesquisa**

É possível que o(a) aluno(a) possa perceber algum tipo de constrangimento ao responder alguma pergunta do questionário. Entretanto, todas as perguntas abordam questões cotidianas do(a) aluno(a), sobre as suas

preferências em relação às aulas de língua inglesa e serão respondidas de forma individual, apenas para fins de pesquisa, garantindo-se o anonimato e sigilo das informações. O (A) Senhor(a) pode retirar a autorização a qualquer momento, sem prejuízo algum.

### **Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa**

As informações coletadas nesta pesquisa serão importantes para o desenvolvimento de metodologias e atividades de ensino que favoreçam o aprendizado e a motivação essencial para a aprendizagem de língua inglesa.

### **Privacidade, sigilo e confidencialidade:**

Sua decisão de autorizar a participação do(a) seu/sua filho(a) neste estudo deve ser voluntária. Ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você e você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não autorizar a participação do(a) seu/sua filho(a) na pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos pelo estudante serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação. Você também tem direito a receber o retorno sobre a participação. Então, se você tiver interesse, preencha o seu e-mail no campo “CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”. Assim, quando este estudo terminar, você receberá informações sobre os resultados obtidos.

### **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**

O Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde CEP/CCS/UFPB foi criado em 18 de junho de 1997 e durante o todo esse período vem desempenhando papel educativo e consultivo, divulgando a Resolução 466/12/CONEP/CNS/MS, entre os pesquisadores e alunos de graduação, pós graduação e extensão, não apenas nos curso da área da saúde, mas em todas as áreas de conhecimento dessa Instituição e de outras Instituições do Ensino Superior (IES) que buscam nesse CEP orientação nas pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado multi e interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. O objetivo geral do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é atuar de forma que as pesquisas realizadas sigam as normas éticas estabelecidas pela Norma Operacional nº 001/2013 Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e da Resolução 466/12 A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem estar do participante da pesquisa.

### **Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I –

Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, expresso o meu consentimento livre e esclarecido autorizando a participação do meu filho (ou do menor sob minha responsabilidade) \_\_\_\_\_, no presente estudo como participante voluntário e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma. Desta forma, assino este termo e rubrico todas as páginas, em duas vias, ficando uma sob o meu poder e outra com a pesquisadora.

Assinatura dos pais / responsáveis

E-mail: \_\_\_\_\_

João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.



**Impressão dactiloscópica dos pais / responsáveis  
(se aplicável)**

Pesquisadora responsável:  
Jade Oona Ramalho Borges  
E-mail: [jade.oona.borges@gmail.com](mailto:jade.oona.borges@gmail.com)  
Telefones de contato (83) 98765-0943

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

Orientador:  
Professor Dr. Jorgevaldo de S. Silva  
E-mail: [jorge.valdo@hotmail.com](mailto:jorge.valdo@hotmail.com)  
Telefones de contato (83) 99950-7750

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador da Pesquisa

## ANEXO C

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) -

Prezado(a) participante,

you are being invited (a) to participate as a volunteer (a) in the research titled **“GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO”**, coordinated by **JADE OONA RAMALHO BORGES**. We inform you that your parent/mother or legal guardian has permitted your participation. We want to know if gamification provides development in the learning of the English language. We would like to count on you, but you are not obliged to participate and do not have a problem if you decide to stop. Other **adolescents** participants in this research are between 13 and 15 years old. The research will be conducted at **EMEIEF ANITA TRIGUEIRO DO VALE**, where the participants will answer an initial questionnaire about their preferences in relation to the teaching of English and will undergo a diagnostic evaluation to determine their level of vocabulary in the English language. From the questionnaire and diagnostic evaluation, we will be able to elaborate a didactic sequence based on elements of games and videogames that will be able to promote greater development and engagement in the learning of the English language, in a ludic way. For this, activities will be used both printed and online activities accessed from a mobile phone or tablet, and it is possible that you will not feel forced to answer the questionnaires or not want to carry out the activities. You have full freedom to not participate at any moment of interaction. In case something goes wrong, you, your parents or guardians will be able to contact the people mentioned at the end of the text. Your participation is important because we will be able to learn and build better English classes every time. Your information will be kept confidential, no one will know that you are participating in the research; we will not talk to other people, nor will we tell strangers the information you give us. The results of the research will be shared with your guardian and published, but without identifying (personal data, videos, images and audio recordings) of the participants (children/adolescents).

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

I, \_\_\_\_\_, accept to participate in the research **“GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO”**. I understand the risks and the benefits that can occur. I understand that I can say “yes” and participate, or at any moment, I can say “no” and stop and that no one will be angry with me. The researchers clarified my doubts and talked to my parents/legal guardian. I received a copy of this consent form, I read it and I want/agree to participate in the research/study.

João Pessoa, \_\_\_\_\_ de  
 \_\_\_\_\_ de  
 2023.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador responsável