



INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ALANA MOTTA GERLACH

GAMIFICATION: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Blumenau
Julho de 2020

ALANA MOTTA GERLACH

***GAMIFICATION: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Blumenau do Instituto Federal Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Bruno Nunes Batista

Blumenau
Julho de 2020

G371 Gerlach, Alana Motta
Gamification : uma proposta para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado / Alana Motta Gerlach. – 2020.
47 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Catarinense, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Blumenau.
Orientação: Prof. Bruno Nunes Batista, Dr.

1. Língua inglesa (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Jogos – Estudo e ensino (Ensino médio). I. Batista, Bruno Nunes. II. Título.

CDD (23. ed.) 420.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 12688/2020 - CCPGEPT (11.01.18.63)

Nº do Protocolo: 23348.004437/2020-49

Blumenau-SC, 22 de julho de 2020.

ALANA MOTTA GERLACH

**GAMIFICATION: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 21 de julho de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Nunes Batista

Universidade Federal de Pelotas

Orientador

Prof. Dr. Leandro Marcos Salgado Alves

Instituto Federal Catarinense

Prof. Dr. Kinsey Santos Pinto

Universidade Federal de Alagoas

(Assinado digitalmente em 23/07/2020 10:12)

LEANDRO MARCOS SALGADO ALVES

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGET/ARAQ (11.01.02.08)

Matrícula: 2333652

12688, ano: 2020, tipo: DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS, data de emissão: 22/07/2020 e o código de verificação:
b16caebc0f



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 12689/2020 - CCPGEPT (11.01.18.63)

Nº do Protocolo: 23348.004438/2020-93

Blumenau-SC, 22 de julho de 2020.

ALANA MOTTA GERLACH
GAMIFYING YOUR ENGLISH CLASSES

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 21 de julho de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Nunes Batista

Universidade Federal de Pelotas

Orientador

Prof. Dr. Leandro Marcos Salgado Alves

Instituto Federal Catarinense

Prof. Dr. Kinsey Santos Pinto

Universidade Federal de Alagoas

(Assinado digitalmente em 23/07/2020 10:12)

LEANDRO MARCOS SALGADO ALVES

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGET/ARAQ (11.01.02.08)

Matrícula: 2333652

AGRADECIMENTOS

Por certo não há como lembrar de todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa etapa da minha vida, contudo é imprescindível agradecer pelo menos algumas dessas pessoas que fizeram diferença nesses momentos.

Agradeço, acima de tudo e de todos, a minha força constante, Deus, meu criador, pela oportunidade de ter chegado até aqui, não porque sou capaz, pois muitos têm capacidade, mas pela oportunidade que Ele me deu de aqui estar.

Aos meus pais, que me inspiram pela coragem e determinação, por nunca terem desistido, mesmo em meio aos temporais da vida. Pelo apoio e suporte, durante esses dois anos, que foram intensos. Pelo cuidado com meu maior tesouro, meu filho, Benjamin, nada poderá pagar por todo o amor dispensado a ele neste tempo, em que, por muitas vezes, estive ausente.

À minha irmã Diana e meu cunhado Flávio pelo cuidado e suporte nos momentos de questionamentos e incertezas. Pela paciência e pelo carinho dispensados ao meu filho, nos momentos de minha ausência.

Quero agradecer a uma grande amiga em especial, uma profissional incrível, que gentilmente me proveu estadia em sua casa durante todo o período de curso das disciplinas; pela inspiração, por toda a troca de conhecimento, Cássia Schuck, sou grata por sua vida.

Agradeço ainda a uma amiga querida, a qual este Mestrado me presenteou, Caroline Zago, pelos dias de sol e chuva, pelas conversas amáveis ou duras, pelas reflexões, pela troca de experiência neste período.

Ao professor Dr. Bruno, meu orientador, um profissional admirável, com certeza uma inspiração a muitos. Agradeço pelo apoio, pela prontidão e pela tranquilidade em meio aos dias turbulentos.

Aos colegas e professores desse Mestrado pelo tempo compartilhado, pelas contribuições e reflexões sobre os assuntos relacionados à educação e ao ensino.

Aos professores da banca, em especial ao professor Dr. Leandro, que me ensinou muito com sua serenidade, simplicidade e sabedoria.

Ao IFC, por me possibilitar a oportunidade de cursar, por intermédio do ProfEPT, um Mestrado gratuito de qualidade, e pelo *campus* Blumenau, pela estrutura e pelo apoio durante o Mestrado.

RESUMO

Este trabalho apresenta a aplicação de uma sequência didática gamificada, voltada para o desenvolvimento da habilidade auditiva, ancorada na abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (TBLT – *Task-Based Language Teaching*) com mediações de recursos tecnológicos digitais. A intenção foi descobrir, a partir da construção e da aplicação dessa proposta didática, se o fenômeno da gamificação contribui para o aumento da motivação e do engajamento discente nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica. Essa pesquisa foi embasada na metodologia da pesquisa qualitativa, sendo que os dados foram coletados por meio de grupos focais realizados em encontros planejados, junto a um grupo de alunos do 1º ano do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense – *campus* Brusque. Por fim, a partir dos resultados desta pesquisa apresentou-se uma reflexão sobre as potencialidades e as possibilidades da inclusão da gamificação nos processos de ensino de Língua Inglesa, com intuito de promover um maior engajamento discente a partir de um ambiente de aprendizagem mais interativo e colaborativo. Discorreu-se, ainda, sobre as vantagens oferecidas por essa mediação dos recursos tecnológicos disponíveis para a implementação desse fenômeno no ensino de Língua Inglesa, com vistas a impulsionar os indivíduos a uma participação mais autônoma e crítica perante a sociedade. Como resultado dessas interações e reflexões construímos um produto educacional em formato de e-book, voltado aos professores do Ensino Médio Integrado, intitulado como “GEC - *Gamifying your English Classes*: estratégias para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado”.

Palavras-chave: Gamificação. *Games* e educação. TBLT. Ensino de Língua Inglesa. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This work presents the application of a gamified didactic sequence, aiming the development of the listening comprehension ability in English Language. It's anchored in the TBLT - Task-Based Language approach - mediated with digital technological resources. The intention was to find out from the construction and application of this didactic proposal, whether the phenomenon of gamification contributes to increasing student's motivation engagement into English language classes into the perspective of Professional and Technological Education. This research was based on the methodology of qualitative research and the data were collected through focus groups held in planned meetings, with a group of students of the 1st year of the Technical Chemistry course Integrated to High School, at the Federal Institute of Santa Catarina - Brusque campus. Finally, from the results of this research it's presented a reflection on the potentialities and possibilities of including gamification in the English language teaching processes, in order to increase student's engagement, from an interactive and collaborative learning environment. It also discuss the advantages offered by the mediation of the technological resources available for the implementation of this phenomenon in English language teaching classes, with a view to encouraging individuals to a more autonomous and critical participation in society. As a result of these interactions and reflections, we built an educational product in e-book format, aimed for Integrated High School teachers, entitled as "GEC - Gamifying your English Classes: strategies for English Language Teaching in Integrated High School".

Keywords: Gamification. Gamification in education. Elements of games. Teaching English. Integrated high school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GEC	<i>Gamifying your English Classes</i>
IFs	Institutos Federais
IFC	Instituto Federal Catarinense
LI	Língua Inglesa
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RT	Recursos Tecnológicos Digitais
TBLT	<i>Task-Based Language Teaching</i>
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ERA DIGITAL E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	15
3 A GAMIFICAÇÃO E OS ELEMENTOS DOS JOGOS: CONCEITO E APLICAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	17
4 A PROPOSTA DO TBLT – <i>TASK-BASED LANGUAGE TEACHING APPROACH</i> (ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUAS BASEADA EM TAREFAS)	20
5 METODOLOGIA	22
5.1 O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DO GUIA DIDÁTICO GAMIFICADO	24
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS E PRODUTO DIDÁTICO	28
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
8 REFERÊNCIAS	41
9 APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	45
10 APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS 1	46
11 APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS 2	47

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pertence à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, que compõe o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), programa de pós-graduação *stricto sensu* do Instituto Federal Catarinense (IFC). Ele foi realizado com alunos de uma das turmas do 1º ano do curso Técnico em Química Integrado ao ensino médio, do IFC – *campus* Brusque. Os diálogos e as reflexões aqui traçados são discutidos a partir dos resultados dessa pesquisa.

Ao passar dos últimos anos de docência, dos 15 anos atuando como professora de Língua Inglesa, foram surgindo inquietações a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) no contexto atual. A experiência docente tem demonstrado uma necessidade de buscarmos novas maneiras e práticas de ensinar os indivíduos que pertencem a uma era digital¹.

Nesse percurso, encontramos muitos alunos que não acreditam em sua capacidade de compreender a LI por vários motivos, entre eles estão experiências que os desmotivaram no decorrer desse percurso de aprendizagem.

Com isso, intentamos, a partir desta pesquisa, refletir sobre essas inquietações e construir possibilidades que venham contribuir com a motivação e o engajamento desses indivíduos junto aos processos de ensino-aprendizagem de LI.

Para isso acontecer, acreditamos que o ensino-aprendizado de línguas deve ser significativo aos sujeitos da atualidade, sendo que um dos fatores importantes para que isso aconteça é levarmos em conta o cotidiano em que esses alunos se encontram inseridos. Nisso, consideramos o que Freire (1996) destaca, quando fala que os conteúdos ministrados pela escola devem respeitar os saberes dos educandos, sendo socialmente construídos na prática, fazendo junção desse conhecimento de mundo com aquilo que se trabalha em sala de aula.

Partindo desse pensamento, observamos a necessidade de inclusão dos recursos tecnológicos digitais², doravante denominados (RT), para tornar nossas

¹ Prensky (2001) considera que os alunos atuais nasceram em uma era digital e, por isso, as tecnologias fazem parte do seu cotidiano.

² Utilizaremos essa definição, ou recursos tecnológicos como sinônimos, ao invés de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pois essas tecnologias vão além da comunicação e informação (FARDO, 2013).

aulas mais significativas e pautadas na realidade de indivíduos imersos nessa cultura digital.

Esse crescente aumento do interesse dos jovens pelas tecnologias digitais, tem aumentado a procura pelos *games*³, o que motiva vários estudos sobre possibilidades de utilização dos elementos dos *games* em processos de ensino-aprendizagem (GEE, 2003; LEFFA, 2014; PRENSKY, 2001; 2002).

Corroborando com isso, o último Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais comprova esse crescente interesse pelos *games* na atualidade, indicando que, de 2014 a 2018, houve um crescimento no mercado de jogos eletrônicos brasileiros em todas as regiões do país. Ainda segundo a pesquisa, houve um crescimento das desenvolvedoras de *games* de 164%, sendo que não há uma idade ou região brasileira específica para definir esse crescimento.

Ademais, a última pesquisa sobre o Mercado de Jogos Mundial do *Global Games Market 2018* relata que os jogos são o passatempo favorito de bilhões de pessoas ao redor do mundo. A mesma pesquisa, tratando-se do mercado de jogos no Brasil, afirma que 50% dos homens e 51% das mulheres jogam algum jogo no celular, sendo que 83% desses jogadores gastaram dinheiro em itens do jogo ou bens virtuais nos últimos meses da pesquisa (FULKERSON, 2018; WIJMAN, 2018).

Diante desse cenário, pode-se compreender porque Leffa e Pinto (2014) já afirmavam que os alunos atuais possuem certo “vício pelos games” e que precisamos lidar com alunos cada vez mais dispersos em aulas que seguem o ensino tradicional.

Perante essas pesquisas, chegamos ao fenômeno da gamificação, o qual vem sendo estudado e utilizado nas mais diversas áreas da sociedade, inclusive na educação (FARDO, 2013; GEE, 2003; 2008; KAPP, 2012; LEFFA; PINTO, 2014; PRENSKY, 2001; 2002; 2003; PRENSKY; BERRY, 2001; WARSCHAUER, 2002). Após revisar esses e outros estudos, resolvemos investigar os possíveis benefícios oferecidos pelos *games* no que tange a tornar os processos de ensino-aprendizagem mais motivadores.

Dentro desse contexto e de diversas outras possibilidades, resolvemos focar em alguns pesquisadores que mais se destacam ao discutir sobre a relação entre *games* e aprendizagem e das contribuições dos *games* para esses processos (BERRY, 2001; GEE, 2003; 2008; KAPP, 2012; LEFFA, 2014; PRENSKY, 2001; 2002;

³ Utilizaremos a palavra *games*, no lugar da palavra jogo, ou como sinônimo, neste trabalho, por acreditarmos que ela expressa melhor o vocabulário dos jogos entre os adolescentes.

PRENSKY; BERRY, 2001; WARSCHAUER, 2002; WERBACH; HUNTER, 2012).

Constatamos que a gamificação consiste no uso de elementos, estratégias e pensamentos dos *games* fora do contexto de um *game* (FARDO, 2013; KAPP, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012) e poderia ser uma possibilidade de tornar nossas aulas mais voltadas para a realidade dos alunos da atualidade.

Haja vista a percepção da importância em buscarmos novas alternativas para obtermos a chance de conduzir nossas aulas de maneira mais significativa e mais próxima da realidade desses alunos, surgem os questionamentos a serem investigados neste trabalho: 1. A gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem de LI poderia contribuir com o aumento da motivação e do engajamento de alunos no contexto do Ensino Médio Integrado? 2. Quais elementos dos games poderiam ser utilizados para que isso aconteça em aulas de Língua Inglesa?

A partir dos estudos teóricos, consideramos que a gamificação poderia nos oferecer uma diversidade de possibilidades que poderiam contribuir para que os processos de ensino de LI sejam mais engajadores e motivadores.

Com base nos questionamentos levantados, construímos uma sequência didática gamificada, a qual mescla tarefas de compreensão auditiva mediadas por RT, ancorada na abordagem de ensino baseada em tarefas – TBLT – *Task-Based Language Teaching* (KRASHEN, 2009; RICHARDS; RODGERS, 2014; WILLIS, 1996; SHEHADEH, 2005). O objetivo principal desta pesquisa é compreender se a gamificação pode ser considerada uma ferramenta potencializadora na motivação e no engajamento discente junto aos processos de ensino-aprendizagem de LI no contexto do Ensino Médio Integrado⁴.

Para alcançarmos o objetivo principal, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1. Investigar as potencialidades da gamificação quanto à motivação e ao engajamento discente ao realizar tarefas gamificadas de compreensão auditiva em Língua Inglesa. 2. Analisar de que forma os RT podem contribuir para a aplicação da gamificação. 3. Analisar as possibilidades de contribuição da abordagem do TBLT para a implementação da gamificação.

⁴ “O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Conquanto, optamos por construir uma proposta que envolvesse um conteúdo temático de relevância social, cujo intuito fosse promover o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de agir criticamente sobre a realidade.

A partir da construção dessa sequência didática, concebemos ainda a proposta do GEC – *Gamifyng your English Classes*: estratégias para o ensino de LI no Ensino Médio Integrado, um guia didático, em formato de e-book, que conta com reflexões e sugestões de aplicação da gamificação mediada por RT no ensino de LI, voltado para os docentes do Ensino Médio Integrado.

Acreditamos que o papel mais importante deste trabalho é abrir novos caminhos para que surjam outras possibilidades de aplicação de estratégias didáticas gamificadas, propiciando um maior compartilhamento de experiências empíricas na área.

Ademais, temos a convicção de que esta não é uma solução nem se trata de uma receita pronta, tampouco traz a gamificação como responsável por uma mudança radical no ensino de línguas, mas, como já dito, queremos aqui trazer reflexões a partir de possibilidades didático-pedagógicas práticas relacionadas ao tema, já que na teoria tudo se diz, mas é na prática que podemos realmente analisar e refletir mais profundamente os efeitos de cada estratégia utilizada.

2 A ERA DIGITAL E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Segundo os últimos relatos dos documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas no Ensino Médio no Brasil, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) em função da globalização, da inserção no mundo do trabalho e das demandas tecnológicas atuais, o ensino de LI deve assumir o compromisso com a inclusão social e digital, já que o mundo contemporâneo se encontra em transformação contínua, já que é considerado uma língua universal (BRASIL, 2006).

Sabemos que o direcionamento para a inclusão dos RT como ferramentas de apoio aos processos de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado já não é algo novo, pois já são recomendadas pelos documentos oficiais desde 2006 (BRASIL, 2006).

Percebe-se a importância da inclusão digital nesses processos, mas não com intuito de apenas introduzir estes sujeitos a novas linguagens, mas sim, oportunizá-los a compreender melhor seu papel como produtor desta linguagem, dentro de sua própria prática social, não se tornando meramente consumidor dela (BRASIL, 2006).

Com isso, tem-se observado que a falta de motivação é considerada um dos maiores problemas do ensino formal nos dias atuais. O fato é que os alunos atuais não veem mais interesse nos conteúdos apresentados pelo professor. Esse seria um dos motivos que o tipo de motivação desencadeado pelos *games* estaria despertando interesse em atuais pesquisas na área da educação (PRENSKY, 2002).

Criador da expressão “nativos digitais – *digital natives*”, Prensky (2001; 2002) acredita que um dos principais motivos para essa desmotivação é o fato de esses alunos atuais, os “nativos digitais”, serem habituados a receber informações em uma velocidade imensa, de tal forma a não demonstrar mais interesse nas aulas tradicionais.

Vivemos em uma época na qual os “nativos digitais” preferem jogos a outras atividades, baixar músicas ou enviar mensagens, a prestar atenção em um professor que está explicando algo. Embora para o professor a explicação possa parecer algo novo, para o nativo digital é muito mais interessante utilizar os recursos tecnológicos do que ouvir alguém falando (PRENSKY, 2001).

Para Prensky (2001), os alunos atuais nasceram nessa era digital e, por isso, as tecnologias fazem parte do seu cotidiano. No entanto, há pessoas que cresceram

sem a existência ou o acesso à tecnologia e que precisaram aprender a usá-las com o tempo. Essas pessoas são os “digital immigrants” – imigrantes digitais.

No entanto, os imigrantes digitais (professores) devem ensinar tanto o conteúdo do futuro quanto o conteúdo histórico, herdado com os imigrantes digitais, mas esse último deve ser adaptado para a linguagem dos nativos digitais, e uma ótima opção para isso seria utilizar os jogos digitais na educação (PRENSKY, 2001).

Corroborando com isso, os estudos do Dr. Bruce D. Berry, da *Baylor College of medicine*, (2001 *apud* Prensky 2001) afirmam que os diferentes tipos de experiências levam a diferentes estruturas do cérebro, sendo que os cérebros de nossos alunos – os nativos digitais – têm mudado fisicamente, por isso já são considerados diferentes dos nossos, devido à realidade na qual eles cresceram.

Diante desses pressupostos, pesquisadores vêm tentando descobrir como os *games* fazem os jogadores se dedicar na execução das tarefas, sendo essas fáceis ou complexas, motivados de tal forma que, inclusive, estão dispostos a pagar por elas (GEE, 2003).

Para Gee (2003), aprender a jogar faz parte de um novo tipo de alfabetização entre os vários tipos de comunicação existentes na era da cultura digital. Sendo assim, os *games* também fazem parte dos processos de aprendizagem necessários para se compreender do mundo atual.

Partindo dessas reflexões, a proposta deste trabalho foi investigar a influência e as possíveis contribuições deste fenômeno, da *gamificação*, em processos de ensino-aprendizagem de LI no Ensino Médio Integrado, já que esse fenômeno provém das mudanças causadas pelas tecnologias (e/ou gamificação adaptativa - LEFFA, 2014).

3 A GAMIFICAÇÃO E OS ELEMENTOS DOS JOGOS: CONCEITO E APLICAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Apesar de ser considerado um fenômeno emergente, a gamificação já começou a ser utilizada pela indústria digital em 2008, ficando mais conhecida a partir de 2010 (DETERDING, 2012; FARDO, 2013). Esse fenômeno tem sido aplicado e vivenciado há muito tempo em várias áreas da sociedade; como exemplo, podemos citar quando uma criança recebia em seu caderno ou trabalho um reconhecimento com estrelinhas ou adesivos, considerado um tipo de recompensa (FARDO, 2013).

Para Fardo (2013), a aprendizagem baseada em *games* contemplaria tanto a gamificação quanto os jogos educacionais ou quaisquer atividades relacionadas ao uso de jogos em ambientes de aprendizagem.

Para Deterding *et al.* (2011), a gamificação consiste na utilização de elementos dos *games* fora do contexto dos *games*, com intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo, despertando emoções positivas vinculadas a recompensas ao executar determinada tarefa.

Embora alguns pesquisadores, como Deterding *et al.* (2011), definam a gamificação como um sistema único de recompensas, outros acreditam que esse fenômeno é muito mais do que simplesmente isso (KAPP, 2012; WERBACK; HUNTER, 2012).

Por isso, neste trabalho, focamos nas definições que se referem à aplicação da gamificação em processos de ensino-aprendizagem, que consideram a gamificação como uma experiência significativa. Acredita-se que ela consista no uso de elementos, estratégias e pensamentos dos *games* fora do contexto de um *game* e tem a finalidade de motivar indivíduos à alguma ação, contribuir para a resolução de algum problema e promover aprendizagem, tornando o aprendizado mais atrativo, de modo que os alunos se tornem mais engajados nesses processos (FARDO, 2013; KAPP, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012).

Segundo Werbach e Hunter (2012), há três tipos de elementos dos *games* (dinâmicas, mecânicas e componentes) que são considerados aplicáveis no desenvolvimento da gamificação. Essas categorias são organizadas de modo que cada mecânica se liga a uma ou mais dinâmicas, e cada componente a uma ou mais mecânicas ou dinâmicas. Os elementos dos *games* são as ferramentas que fazem de um *game*, um *game* (WERBACH; HUNTER, 2012).

Para os mesmos pesquisadores, os componentes são os elementos mais concretos dos *games*, 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. Os desafios, a competição, a cooperação e o *feedback* são elementos que fazem parte das mecânicas dos *games*.

Já as dinâmicas representam as interações entre o jogador e as mecânicas de jogo. Elas devem ser gerenciadas, mas não precisam ser explicitadas no jogo. Nelas estão as emoções, a narrativa, as regras, a interação e a progressão, por exemplo.

A partir dos elementos presentes na mecânica dos *games* (objetivos, desafios, missões, cooperação, sistemas de *feedback*), situações são elaboradas, com o intuito de motivar e engajar sujeitos para a realização de determinadas ações (WERBACK; HUNTER, 2012).

Para melhor compreensão, prosseguimos com as definições dos principais elementos dos *games* que podem ser utilizados na construção de uma sequência didática gamificada (KAPP, 2012; WEBACK; HUNTER, 2012).

1. Os objetivos: são os desafios a serem realizadas pelos alunos, as tarefas que devem ser realizadas. Cada vez que os alunos terminam uma missão, recebem uma outra mais desafiadora com um nível de dificuldade um pouco maior.
2. As regras: têm a organização das tarefas, definem como devem ser a sequência das tarefas, as fases, que só serão reveladas a cada tarefa (desafio). Devem ser simples, claras e objetivas para melhor compreensão.
3. A competição e cooperação: são elementos muito importantes, pois são responsáveis pela interação entre os alunos. A competição faz com que os alunos busquem sempre melhorar, já a cooperação é o trabalho em conjunto com outros alunos para alcançar um objetivo.
4. A interatividade e as emoções: fazem parte das interações entre o conteúdo ou jogo e os alunos. Todas as tarefas são realizadas em grupo, sendo que assim fica mais fácil alcançar os objetivos de interação e cooperação.
5. O *feedback*: é a resposta que damos aos alunos o mais rápido possível, de como eles estão no processo, para que possam avaliar as possibilidades de evoluir nesse processo ou mudar suas estratégias, se necessário.
6. A narrativa: é a história que envolve o jogo, como tudo vai acontecer. Ela é

necessária para que se tenha um sentido na realização das tarefas, para justificar a ação dos alunos. Acreditamos que a narrativa deve ter um tema atraente, mas também deve unir a perspectiva de uma educação integral, que une os conteúdos a realidade na prática, visando à participação crítica dos indivíduos perante a sociedade.

7. A possibilidade de inclusão de erro: é a oportunidade dos alunos que não obtiverem o resultado desejado nos desafios propostos tenham a oportunidade de refazê-los ou obter uma outra estratégia para terminá-los. Por isso, entende-se que errar ou falhar não é um grande problema dentro dessa proposta, já que o resultado será conquistar a superação dos desafios.
8. A estética: é a responsável pelas sensações do jogo (visual/sonora). Essas sensações fazem parte das emoções dos jogadores durante o jogo. Para trabalhar as emoções, acreditamos que é possível utilizar os benefícios dos RT, já que as sensações são mais difíceis de produzir de outra forma.

Werbach e Hunter (2012) salientam que não há necessidade de utilizarmos todos os componentes do *games* em uma única proposta gamificada, pois eles podem gerar combinações diferentes, sendo a escolha desses elementos feita de acordo com a necessidade de cada contexto em específico.

Por isso, tendo como objetivo a participação efetiva dos alunos na elaboração dessa sequência e a partir da primeira coleta de dados realizada com os alunos do Ensino Médio Integrado e o interesse deles pelos *games*, escolhemos os elementos que foram utilizados e analisados neste trabalho, tais como: desafios e/ou missões, cooperação e competição, interações, *feedback*, níveis/*ranking*, emoções.

Não há um trajeto específico para seguir ao aplicar a gamificação no ensino de línguas, tanto por ser um fenômeno emergente nessa área quanto pela diversidade dos elementos possíveis de serem utilizados (FARDO, 2013); portanto, traçamos nosso próprio percurso.

4 A PROPOSTA DO TBLT – *TASK-BASED LANGUAGE TEACHING APPROACH* (ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUAS BASEADA EM TAREFAS)

O TBLT – *Task-Based Language Teaching* se refere à abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas e se valoriza mais o significado da língua nas tarefas, em vez da forma ou da estrutura linguística. A finalização da tarefa é tida como prioridade, ou seja, o processo ou o propósito real da tarefa é mais importante do que o propósito linguístico (RICHARDS; RODGERS, 2014; WILLIS, 1996; SHEHADEH, 2005).

Nem toda atividade realizada em sala de aula pode ser considerada uma tarefa nem todas as tarefas podem ser classificadas como tarefas autênticas, reais ou pedagógicas, pois, para que uma tarefa seja considerada real, deve favorecer a compreensão do mundo, visando a atividades que possam ser vivenciadas pelos alunos em situações fora de sala de aula, mesmo que não sejam autênticas (WILLIS, 1996).

Para o TBL, as tarefas têm o objetivo de promover uma comunicação colaborativa e significativa, sendo que os alunos são livres para utilizar qualquer contexto ou gramática de uso da língua para alcançar os objetivos propostos. No decorrer das tarefas, a linguagem e a estrutura gramatical vão lhes sendo apresentadas de maneira natural e eles vão utilizando-as no contexto (WILLIS, 1996).

Essa proposta tem como objetivo promover a autonomia dos alunos, que têm mais liberdade para pesquisar sobre os tópicos. Três fases devem ser consideradas importantes nessa abordagem: a pré-tarefa, a tarefa e a pós-tarefa, sendo que o uso de tarefas no ensino de línguas deve atender a elas (WILLIS, 1996).

1. *Pre-task* – pré-tarefa: introdução ao tópico da tarefa de forma a despertar o interesse dos alunos no tema (*brainstorming* – pode ser a partir de uma experiência pessoal, de imagens, palavras novas, vídeos etc.), além de promover a exposição ao vocabulário útil para a realização da tarefa.
2. *The task cycle* – a tarefa: deve ser realizada em duplas ou em grupos, dando a chance de todos se expressarem da maneira que conseguirem, sem focar na estrutura gramatical específica, pode ser a partir de um texto ou uma atividade auditiva (*listening*). Depois deve haver um *feedback*: a discussão e a devolução sobre a tarefa.

Esse ciclo da tarefa é dividido em três etapas: *Task, Planning and report* – tarefa,

planejamento e relato. Após a tarefa em si, o objetivo do planejamento e do relato, é dada aos alunos autonomia para que interajam e contem para os outros colegas como foi a execução da tarefa.

O último ciclo é o relato de uma discussão sobre os resultados das atividades, no qual devem comparar o que conseguiram realizar e discutir sobre isso.

2.1 *Post-task* – pós-tarefa: essa fase serve como um complemento ou um acréscimo da tarefa principal. Pode ser em forma de áudio – *listening* – com uma experiência real da língua-alvo, por exemplo. Ela é importante para ampliar a experiência dos alunos na linguagem utilizada na tarefa.

3. *Focus on form* – foco na linguagem: essa última etapa tem a função de oportunizar uma instrução mais explícita sobre a forma, já que nas etapas anteriores do ciclo de tarefas a preocupação estava em atingir os objetivos comunicativos da tarefa, do significado. Nesse momento, os alunos podem analisar certas formas linguísticas que eles tenham ou não utilizado na execução da tarefa.

Embora a autora sugira essas etapas, ela salienta que elas podem ser alteradas, dependendo da necessidade dos alunos e do objetivo. Inclusive ela cita as tarefas criativas, que podem englobar ou misturar diferentes tipos de tarefas, sendo essas curtas ou longas (WILLIS, 1996).

Por isso, intentamos construir tarefas gamificadas ancoradas por essa abordagem, visto que essa junção pode corroborar com as concepções do Ensino Médio Integrado (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; CIAVATTA; RAMOS, 2011), a partir de tarefas que possibilitam a promoção da autonomia e interação dos indivíduos, já que eles precisam tomar várias decisões em situações diversas no decorrer das tarefas.

Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da criticidade, pois promove discussões sobre o tema, antes e após a tarefa principal (pré e pós-tarefa), o que contribui para uma formação integral.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi norteada pelo método de análise da pesquisa qualitativa, no qual, para Flick (2009), a realidade social é vista como construção e atribuição de significados, dando ênfase ao processo e à reflexão da pesquisa, sendo que os resultados podem ter significados subjetivos.

Sendo que o pesquisador qualitativo considera a participação do sujeito como um dos elementos do fazer científico, pretendemos definir o percurso deste trabalho de maneira que a reflexão e a prática pudessem dialogar, objetivando como resultado final a própria construção desse conhecimento (TRIVIÑOS, 2009).

Sabendo que a pesquisa qualitativa não busca algo acabado nem verdades absolutas, já que as novas descobertas dão origem a outros caminhos, os dados coletados não partem apenas de objetivos delimitados e podem se transformar por meio do contato entre sujeitos, que são históricos e singulares (FLICK, 2009; TRIVIÑOS, 2009).

Assim, com o intuito de contribuir para novas práticas educativas na área de ensino de LI, estruturamos nossa pesquisa a partir de uma necessidade evidenciada na realidade vivenciada pelos sujeitos deste estudo, que são considerados digitais, pois nasceram em uma era digital (PRENSKY, 2001; 2003).

A partir de estudos sobre o ensino de LI mediado por tecnologias digitais, visto a realidade dos alunos atuais e seu crescente interesse pelos *games*, percebemos que seria necessário investigar o fenômeno emergente da gamificação e quais as possíveis contribuições para nossas práticas pedagógicas atuais.

Isso posto, como parte da investigação no caminho metodológico para essa pesquisa, escolheu-se utilizar a técnica de grupo focal, uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais, geradas a partir de um tópico específico ou tópico-guia, que é sugerido pelo pesquisador, também chamado de moderador (GASKELL, 2008).

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes, a partir do moderador (pesquisador), a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem a respeito do tema sugerido, sendo que a ideia não é realizar uma série de perguntas padronizadas. Isso seria uma interação social autêntica, pois os sentidos e as representações que surgem dessas interações grupais são mais influenciados por uma natureza social do que por uma perspectiva individual. Ainda, o moderador

(pesquisador) tem o valioso papel de “catalisador” da interação entre os sujeitos participantes (GASKELL, 2008, p. 67).

Para dar início a essas interações, foi necessário, então, elaborar tópicos-guia, os quais poderiam ser alterados no decorrer da investigação. Neles, o autor sugere que, de preferência, se delimite um tempo para a discussão de cada um (GASKELL, 2008).

A técnica de grupo focal foi utilizada como forma de compreender a concepção da influência das atividades gamificadas aplicadas ao ensino-aprendizagem de LI. Acreditamos que essa técnica de coleta de dados foi de extrema relevância, devido à proposta de liberdade de interação do grupo que ela propõe.

Para a análise dessa técnica, é importante que os grupos sejam em número não muito grande, visto que fica difícil para o moderador controlar o tema e o tempo no grupo. Ao número de grupos, tratando-se de abordagem qualitativa, ainda que se faça uma previsão inicial, o indicador deve ser a saturação das respostas, ou seja, quando se exaurirem as alternativas de novidades nas respostas ou discussões, permitiu-se esquematizar o tema da pesquisa (GONDIM, 2003).

A pesquisa foi estruturada em quatro encontros pedagógicos (cada encontro correspondeu a duas horas-relógio) e com um grupo de 21 alunos, do 1º ano do curso Técnico em Química Integrado, do IFC – *campus* Brusque.

Com base na contribuição das pesquisas teóricas na área de gamificação aplicada à educação e das coletas de dados com os alunos do Ensino Médio Integrado, construímos uma sequência didática, que mescla tarefas gamificadas, de compreensão auditiva, mediadas por RT, ancorada na abordagem de ensino baseada em tarefas – TBLT (RICHARDS; RODGERS, 2014; WILLIS, 1996), sob a perspectiva do Ensino Médio Integrado.

A partir dessa construção, surgiu-nos a ideia de dividir essas reflexões e com outros professores da área, de uma maneira mais interativa e prática. Assim concebemos a proposta do *GEC – Gamifyng your English Classes*: estratégias para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado.

Os trajetos percorridos para a construção e implementação da sequência didática gamificada que compõem o GEC, seguem delineados nas próximas etapas.

5.1 O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DO GUIA DIDÁTICO GAMIFICADO

A primeira etapa desta pesquisa se deu por uma conversa explicativa, entrega e leitura dos termos de aceite para assinatura dos discentes e de seus responsáveis, autorizando a participação.

No segundo encontro, os alunos trouxeram os termos assinados e houve o primeiro grupo focal, realizado a partir de tópicos-guia com a participação e a interação dos discentes (Apêndice A). O processo dos grupos foi registrado em áudio, sendo posteriormente descrito para servir como objeto de reflexão e subsídio desta pesquisa.

Como a proposta do grupo focal, segundo Gaskell (2008), não é realizar uma série de perguntas padronizadas, e sim dar interatividade ao grupo, para que, a partir dos tópicos lançados pelo pesquisador, o grupo possa falar e reagir ao que outras pessoas no grupo dizem a respeito do tema sugerido, o primeiro grupo focal teve como objetivo identificar o que os alunos pensavam a respeito dos *games*.

Werbach e Hunter (2012) destacam que não há necessidade de utilizarmos todos os componentes dos jogos em uma única proposta gamificada, já que eles podem gerar combinações diferentes, sendo a escolha desses elementos feita de acordo com a necessidade de cada contexto específico.

A partir disso, a ideia foi tentar perceber o que seria possível utilizar em nossas práticas de sala de aula. A intenção foi elaborar tarefas auditivas, utilizando os elementos citados pelos alunos participantes da pesquisa, para perceber se seria mesmo possível elaborar situações, com o intuito de motivar e engajar sujeitos para a realização de determinadas ações, como sugerem Werbach e Hunter (2012).

Partindo disso, o primeiro tópico levantado no grupo focal foi sobre o que lhes vinham à mente quando pensavam em *games*. As respostas predominantes foram relacionadas à diversão e ao entretenimento que eles proporcionam, estando relacionados às emoções (WERBACH; HUNTER, 2012).

Ainda, todos os sujeitos presentes responderam que já jogaram algum jogo e a maioria deles que ainda costuma jogar com certa frequência. Veja alguns exemplos relacionados ao tópico 1⁵ (Apêndice B):

⁵ Após transcrevermos algumas respostas dos grupos focais, padronizamos a nomenclatura dos sujeitos como A1, A2, A3, e assim sucessivamente, para assegurar-lhes o anonimato necessário nas pesquisas aprovadas pelo comitê de ética em pesquisas.

A1: diversão, entretenimento...

A6: é algo pra perder o seu tempo, mesmo que seja se divertindo...

A3: é conhecimento, competição, prêmio, reconhecimento...

A10: acho que todos aqui já jogaram ou jogam algum jogo, né?

Todos: sim.

Com relação ao segundo tópico, relacionado às características que mais os desafiam em um *game* e os motivam a jogar, as respostas se alternaram. Por isso, devido à importância da coleta de dados para a construção da proposta didática deste trabalho, dividimos em quatro subtópicos (a, b, c, d). Relacionamos as informações dos grupos focais com a análise feita por Kapp (2012) e Werbach e Hunter (2012), sobre os elementos dos jogos aplicados em contextos de ensino-aprendizagem.

a) Respostas com maior ênfase em questões de competitividade e cooperação, como elementos de bonificação e recompensa. Essa resposta vai ao encontro do que os autores citados tratam das mecânicas e dos componentes dos jogos, como: *rankings*, pontuação e níveis.

A5: Ser melhor do que os outros é um dos principais motivos, querer ganhar, todo ser humano é meio competitivo.

A8: Todo mundo quer ser melhor que os outros, por isso que jogos que tem rankings por exemplo, são mais atrativos e mais competitivos e, por isso, eles são os mais jogados...

b) Respostas nas quais o princípio de interação é considerado importante durante os jogos, pois aumenta a sensação de competição e a necessidade de fazer algo para melhorar e progredir perante o jogo, além de ficar mais desafiador. O princípio da interação faz parte das dinâmicas dos jogos e é considerado muito importante dentro dos elementos dos jogos.

A6: Acho que quando você tem amigos que jogam no mesmo jogo fica mais desafiador.

A7: Mais pessoas é melhor, porque você pode chegar e falar, interagir, trocar uma ideia e até desafiar eles.

A1: Quem não interage, no caso dos jogos, por exemplo, pode até se sentir meio fora desse mundo, meio que fica fora das conversas.

- c) As respostas relacionadas ao princípio de *feedback* são quase unânimes. Percebe-se, com isso, que o *feedback* é considerado pelos alunos (jogadores) um dos elementos mais importantes durante um jogo. O princípio de *feedback* faz parte das mecânicas dos jogos e é um dos mais importantes e mais relevantes para o uso no ensino, segundo os autores.

A4: Acho que o feedback dos outros é tipo uma recompensa, entende? Motiva de alguma forma a mudar alguma coisa ou não, é legal.

A9: Então, como ela falou, se tu começar em um baixo nível, tu vai crescendo e o jogo te dá um feedback que tu está melhorando, tu pode continuar a melhorar pra assim conseguir todos os teus objetivos no jogo.

- d) Respostas que falam da importância de avançar em níveis (sendo que isso depende do *feedback* - níveis) fazem parte dos componentes dos jogos.

Alguns dos sujeitos do grupo citaram que, quanto mais se joga, mais se aprende e, com isso, mais se avança nos jogos, mais se conquista e mais se busca melhorar para alcançar as outras pessoas.

Visto que as articulações e seleção dos conteúdos, além da organização, devem se dar a partir de uma análise mais aprofundada do contexto ao qual os sujeitos estão inseridos e para os quais o material será destinado, é de extrema importância esse diálogo obtido na coleta de dados (KAPLÚN, 1998).

Isso posto, escolhemos o conteúdo temático para a sequência de acordo com uma proposta que envolvesse um tema de relevância para a sociedade atual e o Ensino Médio Integrado, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de agir criticamente sobre a realidade (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Para tanto, visto o crescente aumento da poluição e suas consequências climáticas, entre outras situações relacionadas ao meio ambiente, devido à influência do crescimento exacerbado da indústria, percebe-se a necessidade de formar indivíduos que busquem soluções para problemas como esse. Por isso, surgiu a intenção de trabalhar as tarefas auditivas (*listenings*) a partir do tema do aquecimento global e mudanças climáticas - *Global Warming and Climate Change* – (PORTO-GONÇALVES, 2004).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consideram que a estrutura de base de uma sequência deve conter uma seção de abertura, que conta com a apresentação da situação de estudo, oral ou escrita, que será realizada pelos alunos. Na sequência,

deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor pode avaliar as capacidades prévias dos alunos, para ajustar as atividades propostas às dificuldades reais de cada um. Depois disso, iniciam-se os módulos, que se constituem de diversas atividades progressivas.

Acreditamos que isso corrobora com a abordagem de ensino de línguas que utilizamos na construção do produto didático, o TBLT, pois nessa abordagem há três fases consideradas importantes para a execução de uma tarefa: a pré-tarefa, a tarefa em si e a pós-tarefa (WILLIS, 1996).

A ideia da junção dessa abordagem com a gamificação é construir uma proposta que tem como objetivo promover a autonomia dos alunos, e acredita-se que o TBLT proporciona mais liberdade para que os alunos possam pesquisar sobre os tópicos das tarefas. Além disso, a ideia do TBLT de se trabalhar em grupos corrobora com os pressupostos da gamificação, no que tange ao princípio de interação dos *games*.

Como a intenção de que toda tarefa, em Willis (1996), tem um propósito comunicativo, intentamos construir tarefas que contribuíssem para o desenvolvimento da habilidade auditiva em LI, visto que as tarefas de compreensão auditiva proporcionam interação entre os sujeitos que participam e têm papel crucial na comunicação. Por isso, acredita-se que a aquisição de uma nova língua só terá sucesso se o aluno desenvolver primeira ou concomitantemente a capacidade de compreensão auditiva (KRASHEN, 2009).

Portanto, é necessário que as aulas de LI possam envolver todas as habilidades linguísticas, de maneira equilibrada, já que para uma aprendizagem efetiva é essencial abranger também a habilidade oral, pois a fala é o resultado do que se ouve (KRASHEN, 2009).

A partir desses embasamentos teóricos e dessas reflexões, construímos a proposta da sequência didática deste trabalho, que encontra-se anexa ao GEC.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS E PRODUTO DIDÁTICO

Os desafios e as missões propostos no decorrer da sequência didática foram elaborados segundo os pressupostos teórico-metodológicos já descritos neste trabalho nos primeiros capítulos. Seguimos a ideia de aplicar o fenômeno da gamificação às tarefas de compreensão auditiva, a partir do TBLT, de formas variadas.

Nas tarefas elaboradas, tivemos o interesse em trabalhar o desenvolvimento da compreensão auditiva de forma autônoma, a partir da criticidade e da criatividade dos educandos, e não de tarefas com questões padronizadas.

A partir da aplicação da sequência, analisamos o resultado das discussões dos grupos focais e da interação com os alunos envolvidos, tendo em vista os questionamentos, os pressupostos teóricos e os questionamentos abordados em seções anteriores: 1. A gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem de Língua Inglesa pode contribuir com o aumento da motivação e do engajamento de alunos no contexto do Ensino Médio Integrado? 2. Quais elementos dos games podem ser utilizados para que isso aconteça em aulas de Língua Inglesa?

A aplicação e a análise foram divididas nas seguintes etapas:

ETAPA 1 - *Warm-up/pre-task* (WILLIS, 1996)

A primeira tarefa foi gamificada a partir do *Kahoot!*⁶, que é uma plataforma digital interativa de aprendizado baseada em jogos. Ela pode ser usada por professores, escolas e outras instituições de ensino. Permite várias possibilidades de criação de jogos educativos, com perguntas variadas, de múltipla escolha, nas quais se podem adicionar vídeos, imagens, gráficos, etc. Pode-se alterar os conteúdos temáticos e elaborar uma sequência, de acordo com a necessidade dos alunos, e dentro do que o professor necessita.

O objetivo dessa tarefa foi instigar o conhecimento prévio dos estudantes sobre vocabulário e compreensão do tema do aquecimento global em LI. Além disso, nessa etapa, é possível identificar possíveis dificuldades de compreensão auditiva em LI, a partir dos pequenos vídeos/áudios anexados a essa atividade.

Para essa tarefa, os alunos necessitaram utilizar seus celulares a partir de um número e acessar o *quiz* criado pela professora na plataforma. Como nossa intenção

⁶ <<https://create.kahoot.it/details/climate-changes-and-global-warming-pre-task-1/451f63f2-3f16-4970-b41d-90d6c08500f5>>

foi trabalhar o desenvolvimento da habilidade auditiva, inserimos vídeos curtos em inglês, desde a primeira tarefa, apesar de essa não ter sido a tarefa principal. As perguntas eram mais básicas, fáceis de serem respondidas. Apesar disso, percebemos que a euforia do jogo os fez, em alguns momentos, responderem sem pensar muito.

Por fim, eles recebem o *feedback* da tarefa pela própria ferramenta tecnológica do *Kahoot!*. Na mesma etapa, porém em outras tarefas, os grupos anotaram vocabulários que conheciam sobre o tema, sendo que nessa tarefa os alunos compartilharam os vocabulários que já conheciam sobre o tema ou que observaram e encontraram. Para isso, criamos um grupo no *WhatsApp* e as tarefas foram realizadas em pequenos grupos, para que a interação entre os estudantes fosse mais efetiva.

ETAPA 2 – *the task-cycle* (a tarefa auditiva/*listening*)

Essa etapa é composta por três partes:

a) *The task*: esta foi a tarefa principal, a tarefa de áudio, que foi realizada a partir de um vídeo de uma reportagem sobre aquecimento global. O vídeo foi assistido em inglês, algumas vezes, e, depois disso, eles deviam formular algumas hipóteses sobre as mudanças climáticas e o aquecimento global, sobre as quais poderiam escrever ou falar da maneira que compreenderam o tema. Nessa fase da tarefa, orientamos os alunos que seria uma discussão simplista, na qual não precisariam se preocupar com os erros gramaticais, pois a finalidade foi uma produção simples, de primeira impressão. Aqui não importavam os resultados, e sim o cumprimento da tarefa em si (*planning* – WILLIS, 1996).

b) *The planning*: essa fase serviu para que os alunos se organizassem, por isso receberam autonomia para que pudessem encontrar maneiras de se expressar e relatar aos colegas a compreensão do grupo relacionada à tarefa (nesse caso, o vídeo). Os alunos, em seus grupos (podiam utilizar o *WhatsApp*), deveriam se comunicar, de forma pública ou privada, e trocar informações tentando expressar de alguma forma o que compreenderam do vídeo. Para facilitar essa etapa, a professora disponibilizou algumas perguntas sobre o vídeo de forma aberta, com objetivo de incentivar o posicionamento crítico e autônomo dos estudantes. Essas perguntas serviram de suporte para auxiliar os alunos que tivessem mais dificuldade pudessem completar a tarefa. Nessas tarefas, é importante sempre estipular um tempo determinado, pois isso faz parte das

regras necessárias para a implementação da gamificação. Esse tempo deve ser calculado, nem tão longo ou tão curto, para que não se torne cansativo ou não consigam terminar a tarefa.

c) *The report*: após realizada a etapa do planejamento, cada grupo compartilhou o que escreveu com os outros colegas. Alguns grupos responderam em parágrafo, outros apenas relataram os resultados das discussões.

ETAPA 3 – *the post-task* (o pós-tarefa)

A fase da pós-tarefa veio na sequência da tarefa do áudio principal (*task-cycle*) e serviu como um complemento dessa tarefa. Ela pode ser executada de formas variadas, mas, nesse trabalho, a realizamos em forma de outra tarefa gamificada, também pelo *Kahoot!*⁷. Essa fase serve para ampliar a linguagem utilizada na tarefa – nesse caso, o áudio do vídeo.

Na tarefa de compreensão auditiva, os alunos participaram de forma cooperativa, mas agora com o conhecimento mais sistematizado, ou seja, observou-se que eles tinham uma compreensão maior do que a inicial e tiveram mais facilidade de compreender o vídeo. O *feedback* se deu a partir da própria plataforma de aprendizagem, *Kahoot!*, a qual mostra o desempenho dos alunos de maneira que eles podem visualizá-lo ao final de cada tarefa. Embora percebemos alguns erros na execução das tarefas gamificadas pelo *Kahoot!*, nossa intenção nesse trabalho não foi contabilizar erros e acertos dos alunos, mas perceber se eles permaneciam engajados do início ao final da tarefa e foi o que aconteceu. Percebemos que permaneceram empolgados quanto à utilização do *Kahoot!*.

Notamos, a partir do uso da plataforma *Kahoot!*, que, quando usada para gamificar algumas tarefas, pode ser um RT útil ao se implementar gamificação (nesse momento), já que tem muitos elementos dos *games*, entre eles: regras, *feedback*, cooperação e interação, competição/*ranking*/pontuação, níveis. Quanto aos níveis, é importante lembrar que, para a efetivação da gamificação, o professor deve aumentar gradativamente o nível de dificuldade e o formato das questões, mesmo na plataforma do *Kahoot!*.

Com as possibilidades de alteração das tarefas, da inclusão de vídeos e dos questionamentos que o professor pode propor a partir do recurso oferecido pela

⁷ <<https://create.kahoot.it/details/global-warming-2-esl/8f8478ac-823c-43d9-86ef-f33d2e60a3a1>>

plataforma, é possível propor tarefas gamificadas que visem a uma aprendizagem mais crítica e reflexiva.

Ao final dessa etapa, o objetivo foi dar aos alunos autonomia para que interagissem com os colegas, compartilhando como foi a execução da tarefa anterior e a compreensão do grupo em relação ao vídeo. Nessa fase, eles poderiam tirar suas dúvidas sobre questões mais específicas de linguagem presentes no áudio ou nas tarefas, se necessário. Após esse momento chamado de *report* (WILLIS, 1996) – discussão e devolução sobre a tarefa –, entramos na última etapa, que contou com uma discussão sobre os resultados das atividades, no qual eles deviam comparar o que conseguiram compreender e discutir sobre isso.

ETAPA 4 – *focus on form* (foco na linguagem)

Essa última etapa teve a função de oportunizar uma instrução mais explícita sobre a forma, já que nas etapas anteriores do ciclo de tarefas a preocupação compreendeu atingir os objetivos comunicativos da tarefa, do significado. Nessa fase, os alunos foram direcionados a realizar uma pequena produção textual final, baseada na compreensão auditiva e no decorrer das aulas, tendo em vista a participação crítica e autônoma dos estudantes sobre a realidade da temática a qual foram expostos.

Cada grupo recebeu autonomia para formular uma compreensão própria do que compreendeu sobre os áudios e de possíveis mudanças de comportamento e da sociedade com relação às questões ambientais, visando a uma concepção de melhores condições de vida e de trabalho para as sociedades futuras.

Ao final das construções textuais, os alunos poderiam compartilhar com os colegas suas conclusões de alguma forma, via recurso tecnológico ou apresentação, sendo que a sugestão proposta aqui foi um mural criado pela professora pesquisadora na página do *Padlet*⁸ – plataforma tecnológica colaborativa em forma de mural. Após o compartilhamento, os grupos e a professora puderam comentar as publicações dos colegas, sugerindo ou apoiando a ideia do texto, utilizando isso como proposta de *feedback*.

Propomos que, nessa etapa, a professora sugira correções e alterações, quando necessário, mas também é possível realizar o *feedback* individualmente, enviando as contribuições via e-mail ou de forma privada, dependendo do desempenho dos alunos na tarefa, considerando a possibilidade de erro no processo

⁸ Disponível em: https://padlet.com/alana_gerlach/mmbtxkom3w5z.

e evitando constrangimentos aos alunos com mais dificuldades.

Isso posto, percebemos que a possibilidade de inclusão de erro no processo não pode ser excluída das sequências didáticas gamificadas, pois é a oportunidade para que os alunos que possuem mais dificuldade no idioma obtenham mais chances de alcançarem os objetivos propostos nos desafios, a partir da oportunidade que eles têm de refazer ou pensar em uma outra estratégia para alcançá-los.

Compreendemos, ainda, que o erro ou a falha não é um grande problema nos jogos, por isso, na aplicação da gamificação em aulas de LI, pode ser realmente uma forma positiva no quesito superação, já que o resultado será conquistar a superação dos desafios estabelecidos. Para auxiliar nessa fase, as tarefas realizadas tratavam sempre do mesmo tema, porém foram diferenciadas em cada nível, com graus de dificuldade diferentes, o que aumentava a chance de alunos com dificuldade alcançarem igualmente os objetivos propostos.

Ao finalizarmos a aplicação da sequência didática gamificada, com intuito de responder nossos questionamentos iniciais, registramos alguns relatos coletados no último grupo focal com os alunos participantes. Quando foram questionados sobre como se sentiram participando da sequência das aulas e se havia alguma diferença entre ela e outras aulas de LI, a maioria dos alunos relatou que se sentiram mais motivados e mais engajados ao participarem das atividades.

Ademais, de forma unânime, disseram que preferem esse tipo de aula do que uma aula não gamificada ou sem nenhum recurso tecnológico incluso. Isso reflete em algumas participações no grupo focal:

A 1⁹: acredito que, quanto mais gostarmos da forma e daquilo que vamos aprender, mais vamos absorver do conteúdo.

A2: o jogo com a ideia competitiva faz com que você queira acertar as respostas.

A4: eu me senti bem motivada. Tipo, o Kahoot, os vídeos foram explicativos e divertidos, eu aprendi muito e gostei muito.

⁹ Assim como na coleta de dados inicial, optamos em padronizar a nomenclatura dos sujeitos como A1, A2, A3, e assim sucessivamente, para assegurar-lhes o anonimato necessário nas pesquisas aprovadas pelo comitê de ética em pesquisas.

A5: jogar é algo que eu costumo fazer no meu tempo livre para me divertir. Se conseguimos conciliar essa diversão com o aprendizado da aula isso é muito entusiasmante.

Percebemos uma consonância entre essas informações e o que afirmam Werbach e Hunter (2012) que, ao utilizar a gamificação, seria uma forma de mudar o curso de como as atividades normalmente acontecem, para que os participantes das atividades se divirtam, se motivem e se empenhem mais ao realizar tarefas sugeridas.

Ainda, ao tratar do desenvolvimento da habilidade auditiva em LI, concordamos com Rost (2011) quando trata da importância em proporcionar experiências auditivas de maneira colaborativa, em duplas, por exemplo, por meio de jogos e outras ferramentas tecnológicas que os alunos gostem. Assim como ele, isso pode diminuir a ansiedade e ajudar os alunos a relaxar, além de promover um maior engajamento, ocasionando uma evolução significativa na compreensão auditiva.

Quando o tópico foi relacionado a possíveis contribuições dos RT em aulas de LI, os participantes também trouxeram contribuições importantes:

A8: eu acho que as aulas ficam mais interessantes quando se é utilizado mais de uma ferramenta além dos livros e slides, isso aumenta nosso interesse...

A1: a Língua Inglesa está relacionada aos jogos e às novas tecnologias, e os jogos despertam muito interesse em nós, adolescentes, então é muito inteligente usar isso como forma de aprendizagem.

A4: esses recursos contribuem muito, pois nos tiram daquilo que se tornou comum (matéria em quadro) e nos levam ao entretenimento.

Dentro dessas contribuições, percebemos a relação do que Gee (2003) afirma sobre um novo tipo de comunicação existente na era da cultura digital: o aprender a jogar, fazendo dos *games* parte dos processos de aprendizagem necessários para compreender e fazer parte do mundo atual.

Ao lançarmos o último tópico do grupo focal, sobre quais seriam os pontos positivos e negativos da aplicação dos elementos dos *games* em processos de ensino de LI, todos os participantes afirmaram que há pontos positivos a respeito de se utilizar esses elementos (gamificação):

A1: o ponto positivo é que, quando usado em momentos certos, nos faz sair da rotina e se interessar muito mais pelo conteúdo, nos fazendo aprender de forma alternativa e mais eficiente.

A5: é muito bom poder gerar aprendizado em cima dos games, já que hoje em dia isso é algo que muitos gostam e se divertem fazendo.

A3: se conseguirmos implementá-los nas aulas, podemos aprender fazendo algo que gostamos, sem precisar ser “maçante”. Dessa forma, aprendemos mais, já que estamos nos divertindo.

No entanto, há alguns pontos que são tratados por eles como negativos nesse contexto. Entre eles, estariam o excesso de competitividade e o “alvorço” (euforia) que a aplicação da gamificação pode gerar durante as aulas e que isso pudesse causar algum transtorno. Além disso, alguns participantes relataram que algumas vezes as atividades baseadas em jogos poderiam dispersar alguns alunos ou levá-los a não darem a devida importância para o conteúdo ministrado ou ao objetivo da aula:

A1: o ponto negativo é que, muitas vezes, isso pode deixar o aluno disperso, ou seja, deixá-lo meio “nem aí” para as atividades escolares, pensando que por ser um game não tem a sua importância educativa.

A5: existem pontos negativos, como o aluno pode acabar esquecendo que está em sala de aula e ficando aéreo ou talvez o aluno se empolgue demais durante o jogo, causando um alvorço.

Nesse ponto, percebemos que a compreensão da gamificação não ficou bem clara para os alunos, visto que, para eles, isso seria apenas jogar em sala de aula ou simplesmente utilizar jogos o tempo todo nas aulas, o que não seria a intenção da gamificação.

Por esse motivo, os participantes ainda relataram que os jogos deveriam ser utilizados como complementos das aulas consideradas “normais”, e não como uma única técnica:

A7: acho que essas aulas deveriam ser utilizadas como complemento das aulas normais, pois as duas exigem diferentes recursos.

Também destacaram que a competitividade não deve ser incentivada ou deveria ser controlada para não causar constrangimentos na aprendizagem:

A7: é importante que os vencedores não humilhem os perdedores, pois assim estes poderiam perder o interesse na matéria.

Ao construirmos, aplicarmos esta sequência didática gamificada, analisando as contribuições dos sujeitos que participaram, percebemos que é necessário um planejamento adequado para que os elementos dos *games* possam ser utilizados de maneira eficaz, nestes processos de ensino-aprendizagem. Isso deve iniciar pelos

objetivos, que devem ser claramente expostos aos sujeitos participantes no início dos encontros, a partir da explanação da sequência dos desafios/tarefas a serem realizados.

As regras fazem parte da organização das tarefas e definem como os alunos devem proceder em cada fase, as quais só são reveladas a cada início de tarefa (desafio). Por isso, o professor deve elaborar regras claras e de fácil compreensão, pois são elas que permitem que os participantes tenham a mesma oportunidade de alcançar os objetivos.

Outrossim, é importante que o desafio/missão seguinte só seja distribuído após o término do desafio/missão atual, sendo que aumento do nível de dificuldade desses desafios deve ser de forma gradativa, pois isso faz parte do desafio e da emoção em mudar de nível, proposto pelos *games*. Um *game* sem desafios ou sem níveis, sem graus diferentes de dificuldade, se torna entediante (BOLLER; KAPP, 2017). No entanto, essa dificuldade deve ser equilibrada para que todos possam alcançar os objetivos.

Devemos ter em mente, ainda, que o *feedback* ao final de cada tarefa é um dos pontos importantes na aplicação da gamificação em processos de ensino-aprendizagem, visto que é a partir dele que há continuação do processo. A resposta dada aos alunos sobre como eles estão se saindo neste processo, por meio do *feedback*, deve acontecer o mais rápido possível, para que os alunos possam avaliar as possibilidades de evoluir ou mesmo de mudar suas estratégias quando necessário, para que todos tenham a oportunidade de alcançar os objetivos.

Isso seria interessante ocorrer tanto em tarefas gamificadas com RT ou sem recursos. Neste trabalho, investigamos as possibilidades de *feedback* oferecidas por RT, como plataformas adaptativas de ensino, *WhatsApp*, ou e-mail pessoal, acreditamos que eles podem ser fortes aliados nesse elemento.

Quando utilizamos o *Kahoot!*¹⁰, a própria plataforma realiza este *feedback*, mas é interessante alternar essa forma de *feedback*, visto que não há interesse em focar somente na competição entre os alunos, proporcionada pelas plataformas que geram pontuação, por exemplo. Nesse caso, o *feedback* das tarefas pode ser realizado pelos próprios colegas ou pelo professor, a partir de fóruns interativos ou de outros RT (*Padlet*, grupos de conversa no *WhatsApp*, *e-mails* etc.).

¹⁰ <<https://kahoot.com/schools-u/>>

Embora não se consiga incluir todos os elementos dos jogos em uma única sequência, acreditamos que o *feedback*, a competição e a cooperação são elementos importantes ao se pensar na construção de atividades gamificadas. O *feedback*, por possibilitar a superação dos desafios, a competição também auxilia na preocupação com o desempenho, o que os faz buscar aprimorar, e a cooperação é quando realizam tarefas em conjunto com outros alunos para alcançar um objetivo, o que faz parte da interação. Para que isso seja alcançado, sugere-se que as tarefas/desafios sejam realizadas em grupos, o que evita o excesso de competitividade individual (a qual não houve intenção de fomentar neste trabalho).

Na implementação da gamificação o elemento nomeado por estética, responsável pelas sensações do jogo (visual/sonora), é um pouco mais difícil de ser posto em prática sem o auxílio dos RT digitais, por isso, a utilização das plataformas foi de extrema importância para que esse elemento se incorporasse nas tarefas.

Há de se lembrar que, para a efetivação da gamificação, é necessário ter planejamento, objetivos definidos e regras claras, o que pode ser uma vantagem para o uso concomitante do TBLT, que pode auxiliar para que estes elementos funcionem de forma coesa e harmônica.

Ademais, fica claro que o papel do professor é de suma importância na organização dos grupos e das discussões, e que as tarefas, no TBLT, devem ter por objetivo a promoção de uma comunicação colaborativa e significativa, o que converge com as estratégias de aplicação da gamificação.

Ainda nessa metodologia, os alunos recebem um retorno da aprendizagem sempre que necessário (WILLIS, 1996). Isso é semelhante ao elemento do *feedback* dos *games* e pode auxiliar no processo de superação do erro, fortalecendo a possibilidade de que todos alcancem os mesmos objetivos (KAPP, 2012).

A temática do aquecimento global e das mudanças climáticas tiveram intuito de colaborar com elemento da narrativa, ou seja, a história que envolve o jogo, visto que é necessário que a ação realizada pelos alunos seja justificada, possuindo algum sentido para eles, para proporcionar a prática do que foi estruturado e, a partir disso, gerar satisfação pela realização de determinada ação.

Percebe-se que a escolha da temática pode auxiliar no desenvolvimento da criticidade dos alunos, portanto, é importante ressaltar que é possível escolhermos temas variados para a construção de sequências didáticas gamificadas. No entanto, esses temas devem favorecer a autonomia dos indivíduos, com vistas no agir e

interferir de maneira crítica na sociedade atual, o que faz parte de uma formação completa e integral (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; BEZERRA, 2012; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

À vista disto, acreditamos que uma maior participação e motivação no ensino-aprendizagem de LI, a partir da gamificação, concomitante a outras abordagens de ensino de línguas-culturas e temas que possibilitem a esses sujeitos um maior acesso e uma compreensão do mundo em que vivem, pode contribuir positivamente com os processos de ensino-aprendizagem na educação profissional e tecnológica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados desta pesquisa, salientamos que a gamificação, aplicada a um contexto de ensino-aprendizagem de LI, se feita de maneira planejada e orientada, levando em consideração o contexto dos sujeitos envolvidos no processo, pode aumentar significativamente sua motivação e seu engajamento com relação à participação e à execução das tarefas propostas.

A gamificação proporciona um ambiente mais interativo e colaborativo de ensino, além de favorecer uma participação mais crítica e autônoma dos indivíduos, desde que sejam escolhidos temas relevantes ou contextos de narrativas próximas à realidade vivenciada por eles.

Ademais, vimos que, ao proporcionarmos experiências auditivas de maneira colaborativa, em grupos, com jogos e outros RT de interesse dos alunos, eles se sentem menos pressionados e mais engajados, o que pode ocasionar uma evolução na compreensão auditiva em LI. Ressaltamos, entretanto, que não foi intenção deste trabalho analisar o nível desse desenvolvimento da compreensão auditiva, por isso, deixamos aqui uma lacuna como opção de análise para um próximo trabalho empírico nessa área.

É importante salientar que o professor precisa compreender o que é a gamificação antes de iniciar uma construção de tarefas gamificadas. Os jogos podem ser utilizados como complemento das tarefas, no entanto, caso não haja uma abordagem de ensino clara para acompanhar as estratégias da gamificação, o docente pode permanecer na ideia de que bastaria apenas jogar algum jogo durante as aulas, o que perderia o sentido dessa abordagem.

Percebemos que utilizar a abordagem do TBLT nas tarefas facilita o processo de organização e implementação da sequência didática gamificada. Além disso, vimos que o TBLT favorece a formação crítica e autônoma dos alunos, conforme já relatado nas pesquisas teóricas relacionadas a abordagem.

Obviamente, deve-se analisar previamente cada contexto específico, como a realidade dos alunos e seus interesses e motivações, para que haja eficácia na aplicação do fenômeno da gamificação em contextos de ensino. É importante, ainda, descobrir quais dinâmicas podem cativar os alunos (WERBACH; HUNTER, 2012) e estar aberto a mudanças no decorrer do percurso.

Salientamos que as vantagens oferecidas pelas tecnologias atualmente

disponíveis facilitam a implementação desse fenômeno em sequências didáticas, com vistas a uma educação mais participativa e autônoma, sendo de suma importância.

No entanto, percebemos que ainda existem muitas barreiras para que a aplicação desses recursos se efetivem. Uma delas, no próprio Ensino Médio Integrado, ainda estaria relacionada à acessibilidade aos RT, visto que a maioria dos IFs têm laboratório de informática, porém estes são utilizados para as aulas técnicas de Informática, as quais fazem parte do currículo da educação técnica, por isso não há um laboratório específico disponível aos alunos para uso de outras disciplinas.

Além de ser difícil o acesso aos computadores, nas salas de aula não há acesso à internet disponível aos alunos. Ou seja, a conexão com a internet e o uso dos computadores na escola ainda continua sendo um problema e faz parte também da realidade do IFC. Por isso, existe uma urgência nessa discussão: a do acesso à inclusão dos RT em aulas de línguas, no Brasil.

No que tange aos participantes da pesquisa, percebemos que muitos dos alunos do Ensino Médio Integrado já têm certo conhecimento básico em LI, o que contribuiu para que os resultados dessa aplicação fossem positivos. Percebemos, no decorrer da análise deste trabalho, que um número maior de encontros seria necessário para que uma sequência gamificada pudesse ser analisada mais profundamente, devido à diversidade de possibilidades que a utilização dos elementos dos *games* nos oferece.

Outrossim, para que uma aprendizagem crítica se efetive, é preciso refletir sobre nossas práticas pedagógicas, das quais também somos sujeitos. No entanto, uma simples mudança de concepção epistemológica não garante mudanças na prática escolar; se não houver essa mudança ou a superação de antigas concepções, não haverá mudanças visíveis na prática em sala de aula.

Destarte, para que haja uma real concretização do Ensino Médio Integrado, é necessário não apenas pensar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica. Para isso, deve haver um comprometimento mais efetivo por parte dos docentes, para que as discussões e as teorias direcionadas à formação omnilateral e politécnica possam ser analisadas, a partir de experiências empíricas, por todas as disciplinas – inclusive na de LI – e avaliadas sob a perspectiva da politecnicidade e da integração (SILVA, 2012).

Compreendemos que não existem receitas prontas para que essa integração aconteça nem uma única resposta. No entanto, aspiramos, ao buscarmos práticas que

favoreçam o diálogo entre educandos e educadores, uma maior participação crítica desses alunos nos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na sociedade atual.

Por fim, neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre as potencialidades e possibilidades da inclusão da gamificação em processos de ensino-aprendizagem de LI, com intuito de promover um maior engajamento e motivação de alunos do Ensino Médio Integrado. Discorreremos, ainda, sobre as vantagens e dificuldades encontradas na mediação da implementação da gamificação pelos RT disponíveis, no ensino de LI.

Ademais, traçamos reflexões acerca de como construir sequências didáticas gamificadas com vistas a impulsionar os indivíduos a uma formação autônoma e crítica, possibilitando uma participação mais efetiva perante a sociedade atual. Como resultado dessas interações e reflexões, construímos um produto educacional em formato de e-book, voltado aos professores do Ensino Médio Integrado, intitulado GEC – *Gamifying your English Classes*: estratégias para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado.

Conquanto, sabemos que não será a partir de um produto educacional ou de algum guia didático que mudaremos a forma de pensar a educação atual, mas acreditamos que, de alguma maneira, este material, o qual foi pesquisado, pensado, analisado e aplicado na prática, pode gerar reflexões e contribuições para a construção de futuras experiências empíricas na área da gamificação e ensino de LI, direcionadas à formação integral.

8 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723>>. Acesso em: 6 out. 2018.
- BEZERRA, D. S. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês)**: na mira(gem) da politecnia e da integração. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-105725/publico/DANIELLA_DE_SOUZA_BEZERRA_rev.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.
- BOLLER, S.; KAPP, K. **Play to learn**: everything you need to know about designing effective learning games. Alexandria: Association for Talent Development, 2017.
- BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- BRASIL. **2º Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais aponta crescimento de games no Brasil**. Brasília: Ministério da Cultura, 2018. Disponível em: <<http://cultura.gov.br/2o-censo-da-industria-brasileira-de-jogos-digitais-aponta-crescimento-de-games-no-brasil-2>>. Acesso em: 9 dez. 2019.
- DETERDING, S. Gamification: designing for motivation. **Interactions**, Nova York, v. 19, n. 4, p. 14-17, jul./ago. 2012. Disponível em: <<https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2212877.2212883?download=true>>. Acesso em: 2 set. 2019.
- DETERDING, S. *et al.* From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *In*: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 15., 2011, Nova York. **Proceedings [...]**. Nova York: Association for Computing Machinery, 2011. p. 9-15. Disponível em: <<https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2181037.2181040>>. Acesso em: 5 set. 2019.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>>. Acesso em: 05. Maio 2019.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCS, Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo?sequence=1>>. Acesso em: 5 nov. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FULKERSON, E. E. Free download: 2018 Global Games Market Report by Newzoo. **Amazon appstore**, 28 jun. 2018. Disponível em: <https://m.amazonappservices.com//296652/2018-06-26/9c5wz/296652/52511/Newzoo_2018_Global_Games_Market_Report.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2019.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2008.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Nova York: Palgrave MacMillan, 2003.

GEE, J. P. Learning and games. *In*: TEKINBAS, K. S. *et al.* **The ecology of games: connecting youth, games, and learning**. 3. ed. Cambridge: MIT, 2008. p. 21-40.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons, 2012.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Los Angeles: University of Southern, 2009.

LEFFA, V. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO., 2014, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2014. p. 1-12. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 137-151.

LEFFA, V.; 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://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/8368/5941>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Os (des) caminhos do meio ambiente. São Paulo: Contexto, 2004.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. Part 1. **On the horizon**, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

_____. The motivation of gameplay: the real twenty-first century learning revolution. **On the horizon**, Bingley, v. 10, n. 1, p. 5-11, 2002. Disponível em: <<https://www.deepfun.com/wp-content/uploads/2013/09/Prensky-The-Motivation-of-Gameplay-OTH-10-1.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

_____. Digital game-based learning. **Computers in Entertainment**, Nova York, v. 1, n. 1, p. 21-24, out. 2003. Disponível em: <<https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/950566.950596>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

PRENSKY, M.; BERRY, B. D. Digital natives, digital immigrants part 2: do they really think differently? **On the horizon**, Bingley, v. 9, n. 6, p. 1-9, 2001. Disponível em: <<https://faculty.ontariotechu.ca/kay/courses/educ5303g/resources/Prensky/Chapter%205%20-%20Digital%20Immigrants%20Digital%20Natives%20-%20Part%202.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

RICHARDS, J.-C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROST, M. **Teaching and researching**: listening. Harlow: Pearson, 2011. 2. ed. Disponível em: <[https://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/\(Applied_Linguistics_in_Action\)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching__Listening-Pearson_Education_ESL_\(2011\).pdf](https://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching__Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf)>. Acesso em: 9 nov. 2018.

SHEHADEH, A. Task-based language learning and teaching theories and applications. In: EDWARDS, C.; WILLIS, J. R. (ed.). **Teachers exploring tasks in English language teaching**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **A docência nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional: desafios para as políticas de formação de professores**. VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977

TAN AI LIN, D.; GANAPATHY, M.; KAUR, M. Kahoot! It: gamification in higher education. **Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities**, Serdang, v. 26, n.

1, p. 565-582, 2018. Disponível em:

<[http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2026%20\(1\)%20Mar.%202018/34%20JSSH-2477-2017-3rdProof.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2026%20(1)%20Mar.%202018/34%20JSSH-2477-2017-3rdProof.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

WARSCHAUER, M. A developmental perspective on technology in language education. **Tesol Quarterly**, Hoboken, v. 36, n. 3, p. 453-475, jul./set. 2002.

Disponível em:

<<http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/developmental1.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

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

WIJMAN, T. **Global games market revenues 2018**. Newzoo, 2018. Disponível para em: <<https://developer.amazon.com/blogs/appstore/post/8bd19103-d51c-4ecf-bbb5-9dd4b7dc5a8b/free-download-2018-global-games-market-report-by-newzoo>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

WILLIS, J. A flexible framework for task-based learning. *In*: WILLIS, J.; WILLIS, D. **Challenge and change in language teaching**. Madri [?]: Macmillan Education, 1996. p. 52-62.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2015.

9 APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Link para o produto educacional: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573597>>

10 APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS 1

TÓPICO-GUIA

1. O que lhes vem à mente quando pensam em *games*?
2. Características que os desafiam e os motivam nos *games*.
3. Vocês consideram possível a contribuição dos *games* para aprender alguma coisa em sala de aula? Por quê?

11 APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS 2

TÓPICO-GUIA

1. Como se sentiram participando da sequência das aulas?
2. Vocês pensam que os recursos tecnológicos digitais podem contribuir nas aulas de Língua Inglesa? Por quê?
3. Quais seriam os pontos positivos e negativos da aplicação dos elementos dos *games* (gamificação) em sala de aula?