



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ANGLO-GERMÂNICAS

Reflexões de professora sobre a contribuição de jogos digitais *online* no desenvolvimento linguístico de pré-adolescentes brasileiros aprendizes de inglês de um Curso de Idiomas no Rio de Janeiro

CASSIANE SANTOS DO NASCIMENTO GOMES

RIO DE JANEIRO

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ANGLO-GERMÂNICAS

Reflexões de uma professora sobre a contribuição de jogos digitais no desenvolvimento linguístico de pré-adolescentes brasileiros aprendizes de inglês de um Curso de Idiomas no Rio de Janeiro

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Inglês.

CASSIANE SANTOS DO NASCIMENTO GOMES

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Cristina Kluge

RIO DE JANEIRO

2023

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Deus, por ter me sustentado com sua graça ao longo desses anos na graduação, me sustentado em meio às dificuldades, e me proporcionado inúmeros aprendizados e experiências que vão além da esfera acadêmica e profissional.

Agradeço também à minha família, meus pais, Cássia e Nelson e irmãos, Pedro e Davi, pelo apoio emocional durante todo o período da graduação e escrita deste trabalho.

Ao Vinícius, meu melhor amigo e parceiro de vida, que esteve comigo durante a reta final da graduação, sempre me incentivando e apoiando. E também à sua família, especialmente à sua mãe, Irisnete, por todo carinho e cuidado comigo.

À família que formei na faculdade de Letras, aos amigos e colegas, por todo o apoio e pela ajuda durante toda a graduação. Especialmente aos meus amigos Bruna Vaz, Kathleen, Joanna Motta, Suzana, Luiza, Islaine, Brenda Oliveira, Maria Eduarda Goveia, Carol, Josiane, Lidiane, Gabriella Almeida, Rebeca e Daniel.

Ao grupo de caronas Valqueire-Fundão, que possibilitou o meu traslado para a universidade de forma mais confortável, influenciando de forma positiva no meu bem estar físico, psicológico e emocional. E contribui de forma significativa para minha formação acadêmica, pois possibilitou a troca de experiências com pessoas de outros cursos dentro da UFRJ.

Um agradecimento especial à professora Denise Kluge, sua orientação, estímulo e apoio foram cruciais durante todo o processo de escrita desta monografia. Agradeço por sua paciência, incentivo e dedicação, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim não morre jamais.” Rubem Alves

GOMES, Cassiane Santos. *Reflexões de professora sobre a contribuição de jogos digitais online no desenvolvimento linguístico de pré-adolescentes brasileiros aprendizes de inglês de um Curso de Idiomas no Rio de Janeiro*. Monografia. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2023.

RESUMO

Esta monografia investiga o uso de jogos digitais online como ferramenta pedagógica para estimular a gamificação no contexto da sala de aula, visando o aprimoramento linguístico de aprendizes pré-adolescentes brasileiros de inglês em um curso de idiomas, a partir das minhas observações em sala de aula como professora e um levantamento bibliográfico sobre pesquisas direcionadas a essa temática. Com essa finalidade, serão analisados os estudos que discutem em suas obras a utilização da gamificação através de jogos na sala de aula de língua inglesa (LEFFA, 1998, 2012; WITTKE; 2012, GAZOTTI-VALLIM, 2017), o impacto da gamificação da educação (FADEL et al., 2014), além de um breve levantamento bibliográfico sobre a história dos métodos de ensino de língua estrangeira (LE), (LEFFA, 2012). Ao comparar os pressupostos teóricos dos autores supracitados com as minhas observações acerca dos meus alunos pré-adolescentes, foi possível concluir que a utilização de jogos digitais durante as aulas colaborou para que a aprendizagem da língua inglesa acontecesse de forma mais significativa para os alunos, os resultados indicam um aumento do engajamento dos alunos, assim como uma maior utilização da LE durante as atividades em sala de aula. Assim, a relação entre jogos educativos e a promoção de um ensino crítico de língua inglesa emerge como um campo de estudo relevante, proporcionando diversas perspectivas de análise. Por fim, este trabalho busca refletir sobre estratégias didáticas e metodológicas para a utilização crítica e eficaz de jogos em suas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês, ensino-aprendizagem de língua estrangeira, jogos digitais, gamificação

ABSTRACT

This monograph investigates the use of online digital games as a pedagogical tool to stimulate gamification in the context of the classroom, aiming at the linguistic improvement of Brazilian pre-adolescent English learners in a language course, based on my observations in the classroom as a teacher and a bibliographic research on this topic. Therefore, this research will review the studies that discuss the use of gamification through games in the English language classroom (LEFFA, 1998, 2012; WITTKE, 2012; , GAZOTTI-VALLIM, 2017), the impact of gamification of education (FADEL et al., 2014; LEFFA, 2020), as well as a brief review on the history of foreign language (LE) teaching methods (LEFFA, 2012). By comparing the theoretical assumptions of the aforementioned authors with my observations about my pre-adolescent students, it was possible to conclude that the use of digital games during classes contributed to the learning of English in a more meaningful way for the students. The results indicate an increase in student engagement, as well as a greater use of LE during classroom activities. The relationship between educational games and the promotion of critical teaching of the English language emerges as a relevant field of study, providing diverse perspectives of analysis. Finally, this work seeks to reflect on didactic and methodological strategies for the critical and effective use of games in their classrooms.

KEYWORDS: English, L2 teaching and learning, digital games, gamification

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. Revisão bibliográfica	5
2.1 Breve histórico dos métodos de Ensino de LE	5
2.1.2 Pré-método, Método Indireto e Direto	5
2.1.3 O Método Audiolingual	6
2.1.4 A Abordagem Comunicativa	7
2.1.5 Pós-método	9
2.2 Gamificação e o Ensino de Inglês	11
3. Jogos digitais online e o Ensino de LE	14
4. Minhas observações	16
4.1 Contexto geral	17
4.2 A utilização dos jogos na aula de Inglês.....	20
4.3. Recursos online mais utilizados.....	21
4.4 Minhas reflexões	24
5 Considerações finais	27
6 Referências bibliográficas	30

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, é cada vez mais evidente a estreita relação entre o ensino/aprendizagem da língua inglesa e sua mediação por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - as doravantes TDIC. A acessibilidade facilitada à internet e à tecnologia amplia um vasto universo de oportunidades tanto para alunos quanto para professores. É notório que crianças e adolescentes estão imersos de maneira crescente no mundo digital; por meio de seus *smartphones*, exploram diariamente redes sociais, jogos *online* e uma variedade de outros *websites* para entretenimento e aprendizagem. Contudo, é crucial ressaltar que essa realidade não abrange todo o território brasileiro, devido à significativa desigualdade social existente no país. O acesso à tecnologia ainda não é uma realidade para todos.

No entanto, em ambientes como cursos de inglês ou escolas privadas, nos quais alunos e professores têm fácil acesso à internet, é possível explorar tais recursos para o ensino. Nesse cenário, torna-se responsabilidade do professor de línguas utilizar os recursos digitais disponíveis de maneira crítica e reflexiva, com objetivos claros, visando aumentar o engajamento, a interação, a motivação e o desenvolvimento linguístico dos alunos (FADEL, 2014).

Antes de aprofundar-me no aporte teórico, faz-se necessário apresentar, de forma concisa, a minha relação com o ensino da Língua Inglesa e o interesse subjacente em investigar tal temática. Iniciei o curso de Letras Português-Inglês Licenciatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no primeiro semestre de 2019. No início da graduação ainda tinha muitas inseguranças e dúvidas quanto a escolha pela docência. No entanto, ao longo do tempo, graças às disciplinas de educação cursadas na graduação e às experiências profissionais que tive, foi se confirmando o desejo de atuar na área da educação, especialmente com o ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

Durante a Pandemia do COVID-19 no ano de 2020, tive a minha primeira experiência profissional, comecei a dar aulas particulares de inglês de forma *online*. Durante esse período aprendi a preparar aulas, desenvolver materiais e utilizar recursos digitais para o ensino da língua inglesa. Nesse período, também participei da Oficina de Preparação Inicial do CLAC Inglês da UFRJ, que utiliza da metodologia do Letramento Sociointeracional Crítico (TÍLIO, 2012), essa oficina me proporcionou um aprofundamento teórico e prático sobre o Design de Materiais Didáticos para o ensino Língua Inglesa (LI). Pouco tempo depois, comecei a

estagiar como *Trainee Teacher* em um curso de idiomas privado, localizado na cidade do Rio de Janeiro, nessa função era responsável por ministrar aulas de apoio de inglês para alunos com nível de proficiência básico, em diferentes faixas-etárias: crianças, adolescentes, adultos. As aulas de apoio tinham como objetivo principal auxiliar os alunos que tinham muita dificuldade com o idioma, seja na parte gramatical, compreensão na modalidade falada ou produção oral da Língua. Por ser uma aula individual, o *Trainee Teacher* poderia ter mais autonomia no planejamento da aula, adequando a mesma para as necessidades específicas dos alunos.

O somatório dessas experiências — dentro e fora da universidade — contribuíram para o desenvolvimento da autoconfiança na minha prática docente e contribuíram para a formação da minha identidade profissional. Considero que estou somente no início da minha jornada como docente e que ainda tenho um universo infinito de coisas para aprender, mas estas experiências confirmaram o desejo de viver essa aventura, apesar dos desafios e dificuldades dessa profissão no Brasil.

Atualmente, atuo como professora nesse mesmo curso de idiomas. Como já mencionado anteriormente, trata-se de um curso privado localizado na cidade do Rio de Janeiro, cujo público alvo são crianças, adolescentes, adultos e idosos. Nota-se, porém, que o maior público são crianças e pré-adolescentes. Os cursos são divididos segundo a faixa-etária dos alunos (crianças, adolescentes, adultos ou *seniors*) e o nível de proficiência na língua (básico, intermediário ou avançado). Na turmas regulares, são duas aulas por semana, com duração de 1h para as crianças pequenas (*very young learners*) — crianças de 5 a 9 anos, 1h15 para os níveis básicos para os pré-adolescentes — com a faixa-etária entre 10 e 13 anos, 1h30 para adolescentes e adultos em nível intermediário e avançado. Além das turmas regulares, o curso também oferece preparatório para a realização de exames de certificação internacionais como as provas de *Cambridge (KET, PET, FCE, CAE, CPE)*, *TOEFL* e *IELT*.

O curso utiliza a metodologia e abordagem Comunicativa (LEFFA, 1988), nessa abordagem, o principal objetivo do ensino de Língua é a comunicação a fim de preparar os aprendizes para usar a língua de forma eficaz em contextos autênticos. Ademais, consagra a convicção de que a abordagem de qualquer aspecto linguístico deve, invariavelmente, encontrar seu enquadramento no seio de uma situação comunicativa, o que se reflete na inclusão intrínseca de contextos elucidativos (que pode ser feito por meio de textos, vídeos, dentre outros) no próprio material didático. Nessa perspectiva, o professor é visto como um

facilitador e mediador do conhecimento, ao passo que os alunos desempenham um papel de protagonismo ativo em sua jornada de aprendizado. No aporte teórico será explicitado as especificidades dessa abordagem de ensino de forma mais sistematizada e aprofundada.

É importante destacar que nesse curso de Inglês, a tecnologia ocupa um lugar de destaque; todas as salas são equipadas com computadores, um projetor e um quadro digital, no qual é possível utilizar diversos recursos audiovisuais e sonoros. Além de escrever no quadro, é possível assistir vídeos, acessar *links*, jogos *onlines*, e diversas outras possibilidades. O próprio livro didático possui uma versão *online*, no qual o professor faz uso diariamente para projetar o livro no quadro. Apresenta também atividades e jogos digitais como forma de consolidação e prática oral daquilo que foi aprendido na aula. Desse modo, percebe-se, que nesse contexto, o ensino de LI está intrinsecamente ligado à utilização da TDICS.

Ao longo do período em que desempenho a função de professora, venho observando a intrínseca interação das crianças e adolescentes com o universo dos jogos, despertando, assim, meu interesse em investigar a correlação entre os jogos digitais *online* e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é relevante salientar minha própria experiência com jogos, uma vez que, durante minha infância e adolescência, os jogos online de simulação exerceram uma influência significativa em meu desenvolvimento cognitivo e afetivo, auxiliando no processo de aquisição vocabular da Língua Estrangeira. Portanto, a escolha por tal tema, se justifica pela intrínseca relação entre a tecnologia, gamificação e o ensino de Línguas, e também pelo meu interesse pessoal em pesquisar sobre a relação dos jogos com o ensino-aprendizagem de inglês.

Neste trabalho de conclusão de curso, compartilho minhas reflexões e observações como uma professora em início de carreira e em formação, explorando a utilização crítica de jogos digitais em um curso de inglês privado. Meu objetivo é fomentar um engajamento mais profundo por parte dos alunos nas aulas ministradas através do uso de jogos digitais com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento linguístico, com ênfase na habilidade oral.

A estrutura do trabalho seguirá a seguinte sequência: inicialmente, na revisão bibliográfica, será delineado um breve histórico dos métodos de ensino de línguas estrangeiras para contextualizar o ensino de LI na contemporaneidade. Em seguida, será discutida a concepção de gamificação, destacando a perspectiva de pesquisadores sobre os benefícios dessa abordagem na sala de aula de inglês. Posteriormente, a análise se volta para a utilização

crítica dos jogos *online* no ensino de LE, apresentando o que já foi estudado sobre o tema. Na sequência, detalharei o contexto da pesquisa, abordando características específicas do curso de idiomas e o perfil das turmas. Depois será apresentada possibilidades didáticas para aplicação da gamificação através dos jogos digitais na sala de aula, seguida por minhas reflexões e considerações finais.

Este trabalho, portanto, visa não apenas oferecer uma análise crítica e embasada, mas também fornecer reflexões para a implementação da gamificação, enriquecendo o repertório pedagógico dos educadores e contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem mais envolventes e significativas.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este é um trabalho de caráter qualitativo que tem como propósito refletir sobre a contribuição das práticas pedagógicas de gamificação, especificamente através de jogos digitais, no engajamento e desenvolvimento linguístico dos alunos no contexto de ensino aprendizagem da LI. Para fundamentar a relação entre as teorias linguísticas e minhas observações de sala de aula, serão apresentados autores como LEFFA (2021), FADEL (2014), WITTKE (2012) e GAZOTTI-VALLIM, 2017, que em suas obras, apresentam evidências do impacto positivo da utilização da gamificação no contexto do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (LE¹).

A revisão bibliográfica será dividida em três partes. Em primeiro lugar, farei uma breve revisão histórica dos métodos de ensino de LE, do seu início até os dias atuais, com uma ênfase maior na abordagem comunicativa - visto que será abordagem utilizada nesta monografia. Tal escolha justifica, pois para compreender o cenário atual do ensino de língua estrangeira é necessário revisitar o passado, uma vez que há continuidades e rupturas ao longo do tempo, que afeta a forma como a língua é concebida e ensinada nos dias atuais.

Em seguida, apresentarei uma breve contextualização histórica do conceito de Gamificação, trazendo a visão do termo que será utilizado neste trabalho, e seu entrelaçamento com o ensino de inglês no contexto brasileiro. Após isso, discutirei como o

¹ Neste trabalho os termos Língua Estrangeira, L2 e Língua Adicional serão utilizados como equivalentes.

uso de recursos digitais - como jogos online educativos, dentre outros recursos - podem contribuir para o ensino-aprendizagem dos alunos de inglês como LE.

2.1 UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LE

A história do ensino de Língua Inglesa é marcada por uma evolução nos métodos pedagógicos adotados ao longo do tempo. Cada método trouxe consigo abordagens, teorias e práticas distintas, moldando a forma como a língua é concebida, ensinada e aprendida ao longo dos anos até os dias atuais. Neste capítulo, apresentarei um breve histórico dos métodos² de ensino de Língua Inglesa, com foco nas principais contribuições e críticas para o ensino de L2.

2.1.2 Pré-método, Método Indireto e Direto

Antes de o ensino de línguas ser organizado de maneira estruturada, a aprendizagem de línguas ocorria por meio de interações diretas com falantes nativos, como enfatizado por LEFFA (2012), tal período é popularmente conhecido como pré-método, que remonta aos anos 2.500 a.C, nessa época não havia uma sistematização específica para o ensino da língua. No entanto, com o advento das escolas durante o Império Romano, surgiu a demanda pela criação de um método de ensino de línguas, quando o Latim se tornou a língua oficial nas escolas, universidades e igrejas.

Para se ensinar o latim nas escolas, utilizou-se principalmente o Método da Tradução e da Gramática, também chamado de Método Indireto. Nesse método os elementos escolhidos para o ensino da língua estrangeira compreendiam principalmente elementos lexicais e sintáticos. A sequência da aula era contextualizada, começando com o ambiente da sala de aula e utilizando textos literários simplificados, como exemplos para ilustrar o uso do léxico e das regras sintáticas, seguindo uma abordagem dedutiva — quando se parte da regra para o exemplo. Posteriormente, textos autênticos da literatura e cultura da L2 eram introduzidos. A prática se concentrava principalmente em exercícios de tradução e versão, embora também se incluíssem perguntas relacionadas à compreensão e interpretação dos textos selecionados.

Em resumo, é possível definir o Método da Tradução nas seguintes características 1) memorização lexical, 2) aprendizagem de regras sintáticas, 3) método de ensino da gramática

² Os termos método e abordagem serão utilizados como equivalentes neste trabalho levando em consideração os trabalhos de LEFFA (1988) e (2012).

a partir da dedução, 4) tradução de textos para a língua materna, 4) versão de textos para a língua-alvo, 5) ênfase na língua escrita e literária da língua-alvo. O objetivo fundamental do Método Indireto foi, fomentar no aluno uma apreciação pela cultura e literatura da língua estrangeira. Por meio da realização desse objetivo, a crença era que o aluno, conseqüentemente, desenvolveria um entendimento mais profundo de sua língua materna, ao mesmo tempo em que aprimoraria sua inteligência e habilidades de raciocínio (LEFFA, 2012).

Desde sua formulação esse método sofreu diversas críticas, devido sobretudo, ao foco excessivo na língua materna, o ensino da gramática de forma descontextualizada, e a exclusiva utilização de textos literários para o ensino. Conseqüentemente, em oposição ao Método de Tradução, surgiu o Método Direto, no início do século XVI, trata-se de uma metodologia que enfatiza o aprendizado de uma língua estrangeira através da imersão direta na língua-alvo, evitando o uso de traduções e regras gramaticais explícitas (LEFFA, 2012). Além disso, são características dessa abordagem a utilização de diálogos situacionais, com foco na língua falada, a integração das quatro habilidades (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita) e a utilização do método indutivo do ensino da gramática — no qual parte-se do exemplo linguístico para a indução da regra/padrão gramatical.

O princípio essencial do Método Direto é a concepção de que a L2 não é aprendida pela mediação com a língua materna (L1), mas através da imersão e contato com a própria língua-alvo (L2). Em função disso, adotou-se uma perspectiva negativa do uso da L1, no contexto dessa sala de aula, assim a tradução deveria ser evitada, sendo substituída pela utilização de gestos, gravuras, imagens ou mímicas por parte do professor. Desta forma, esperava-se que com essa experiência imersiva o aprendiz fosse capaz de pensar L2, sem a mediação da L1. Essa abordagem do ensino de língua estrangeira teve grandes defensores de renome como Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé, dentre outros (LEFFA, 2012). E afetou significativamente nas outras abordagens e metodologias que a sucederam.

2.1.3 O Método Audiolingual

O Método Audiolingual surgiu durante a Segunda Guerra Mundial e teve um impacto significativo na educação linguística até o início da década de 1970. No contexto da Guerra, o exército americano enfrentou uma escassez de indivíduos fluentes em várias línguas estrangeiras e, como solução, desenvolveu um método para produzir falantes proficientes de

forma eficaz e rápida. Para alcançar esse objetivo, nenhum recurso foi economizado: foram contratados especialistas em linguística e falantes nativos para auxiliar no processo. As turmas de aprendizes foram mantidas em um tamanho ideal, e, apesar da urgência da situação, foi concedido um período generoso: nove horas por dia, ao longo de um período que variava de seis a nove meses (LEFFA, 1988). Devido ao sucesso do experimento, o Método Audiolingual foi ganhando popularidade e repercussão internacionalmente.

O Audiolingualismo se baseava em uma série de premissas que moldaram suas práticas de ensino. Essas premissas incluíam: 1) ênfase na língua oral, uma vez que a língua era concebida como essencialmente falada, assim, prioriza-se o desenvolvimento das habilidades auditivas e orais antes das habilidades de leitura e escrita. 2) O uso de diálogos, estes eram o formato preferido, pois refletiam a linguagem cotidiana e viva em contraposição ao uso de textos literários (Método Indireto). Ademais, nessa perspectiva a aprendizagem/aquisição da língua era considerada um hábito condicionado, adquirido por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta, seguindo a abordagem psicológica do behaviorismo. Por esta razão, a aprendizagem da LE ocorria principalmente por meio da prática, sem a necessidade de explicações detalhadas de regras gramaticais. E o ensino da Gramática, assim como no método direto, os alunos eram expostos a exemplos da língua, e a gramática era aprendida de forma indutiva.

Entre os proeminentes defensores do audiolingualismo estavam Leonard Bloomfield, Kenneth L. Pike, Charles C. Fries e Robert Lado, no campo da linguística, e B.F. Skinner no campo da psicologia (LEFFA, 2012), estes indivíduos desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento dessa metodologia de ensino. No entanto, por volta de 1960, o audiolingualismo começou a enfrentar críticas em relação às suas bases linguísticas e psicológicas. Críticos argumentavam que o ensino-aprendizagem de L2 não deveria se limitar apenas à performance linguística, mas também deveria incluir o desenvolvimento da competência linguística, isto é a capacidade do indivíduo de utilizar a língua em situações reais e cotidianas. Além disso, notou-se que alunos que aprenderam pelo método audiolingual frequentemente pareciam esquecer o que aprenderam quando confrontados com falantes nativos em situações reais de comunicação, revelando assim um método que se limitava a um uso da língua no sala de aula.

2.1.4 A Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa emergiu na década de 1970 como resposta às deficiências e limitações percebidas nos métodos de ensino de línguas anteriores, como o Método de Tradução, o Método Direto e o Método Áudio-Lingual. Estes métodos enfatizavam a aprendizagem baseada na repetição mecânica, na memorização de estruturas gramaticais e lexicais, com pouca ênfase na comunicação real. Por tanto, deixaram inúmeras lacunas acerca da forma mais eficaz de ensinar uma Língua Estrangeira.

Em contraste com o audiolingualismo, no qual a atenção estava voltada para a codificação da língua, abordada extensivamente durante o período estruturalista, a Abordagem Comunicativa passou a dar ênfase à semântica e à pragmática da língua (LEFFA, 1988). Na essência dessa abordagem, a ênfase principal recai sobre a competência comunicativa, em detrimento da mera instrução de regras descritivas e memorização de vocabulário (LEFFA, 1988. p. 19). Uma vez que a implementação da Abordagem Comunicativa concentra-se nas intenções comunicativas do indivíduo, isto é, nos atos de fala que ele deseja executar por meio da língua (NICHOLLS, 2001 apud SCHLINDWEIN, p. 62). Como por exemplo, ser capaz de escrever uma mensagem, e-mail, fazer compras, ir a um restaurante, etc.

Nessa perspectiva, a gramática é ensinada de maneira indutiva, integrada a um contexto situacional que pode se manifestar através de diversos meios, como textos, vídeos ou diálogos. A contextualização, através de textos diversos, desempenha um papel fundamental, uma vez que a língua é abordada não de forma fragmentada e isolada, mas sim dentro de um contexto social e comunicativo autêntico e específico. Por muitos anos, no ensino de línguas, recorreu-se a textos e vídeos criados com propósitos pedagógicos e educacionais. No entanto, atualmente, a prioridade recai sobre o uso de materiais autênticos em sala de aula por representarem um uso real e não artificial da LE.

Ademais, a abordagem da aula se concentra no estudante, seguindo o princípio do aprendizado centrado no aluno (*student-centered learning*), em contraposição ao foco no professor (*teacher-centered learning*). Tal perspectiva, é resultado da compreensão de que o aluno desempenha um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, construindo o conhecimento em colaboração com o professor. Nesse sentido, o planejamento da aula é estruturado de forma a distribuir tempo adequado para atividades em duplas e grupos, com o propósito de ampliar o tempo em que os estudantes falam, conhecido como

student-speaking-time (SST), e reduzir o tempo em que o professor assume a palavra, denominado *teacher-speaking-time* (TST).

No que se refere à incorporação da língua materna (L1) no contexto do ensino de línguas, não se observa uma eliminação integral, ao contrário do que é típico no Método Audiolingual. Pois, nessa abordagem, há uma notável margem de flexibilidade que permite o uso estratégico da L1 com o intuito de facilitar o processo de aprendizado, desde que isso não comprometa a exposição à Língua Alvo.

Devido ao foco na comunicação social, caracteriza-se como importante o ensino da adequação linguística ao contexto comunicativo. Desta forma, o professor busca explicitar as diferenças vocabulares e sintáticas adequadas a situações informais e formais, destacando sempre que possível as variações presentes na Língua Inglesa (por exemplo, entre as diversas variantes). Com isso posto, busca-se que a aprendizagem da língua aconteça de forma significativa, relevante e contextualizada para a realidade de vida do aluno. Por fim, cabe destacar que nessa perspectiva, o professor é visto como facilitador e ou mediador do conhecimento, enquanto os alunos são protagonistas do processo de aprendizagem, segundo Larsen-Freeman (1986) apud Dalacorte (1998), p. 112.

Da mesma maneira que ocorre com todos os outros métodos, a Abordagem Comunicativa não escapa às críticas dos teóricos e educadores linguísticos. Conforme observado por Lima (2007) apud SCHLINDWEIN, tais críticas realçam a necessidade de uma reavaliação em diversos aspectos da abordagem. Por exemplo, argumenta-se que a gramática não se tornou mais acessível para a aprendizagem, uma vez que estudantes em níveis iniciais podem ser expostos a conteúdos de maior complexidade, o que pode resultar em dificuldades de compreensão e aplicação das regras. Em certos contextos, há afirmações de que a Abordagem Comunicativa representa, essencialmente, uma repaginada no Método Direto. Entretanto, é importante notar que a origem dessa abordagem não se limita à mera mudança superficial, mas sim a uma transformação de visões e de princípios pedagógicos no contexto do ensino de línguas em sala de aula. Enquanto no passado o ensino-aprendizagem de Línguas era resumido basicamente a aquisição vocabular e de estruturas sintáticas, atualmente compreende-se que outros aspectos devem ser considerados como: aspectos pragmáticos, culturais, fonológicos e principalmente a competência comunicativa.

2.1.5 Pós-método

Com o passar do tempo, teóricos e educadores começaram a questionar a relevância da utilização de métodos específicos no sucesso ou fracasso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de LE, devido a compreensão que o aluno pode aprender ou não apesar da metodologia utilizada em sala de aula. Além disso, percebeu-se que as abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas (LEFFA, 1988). Por este motivo, alguns autores enfatizam que muitos dos métodos e abordagens falham em explicar suficientemente os problemas que ocorrem em sala de aula.

Como resultado disso, surgiu o pós-método, que rejeita a perspectiva monolítica e dogmática, isto é, a utilização de somente um método em sala de aula, e propõe uma visão mais agregadora, no qual uma variedade de métodos pode ser utilizada em sala de aula levando em consideração a especificidade do contexto de aprendizagem. O termo ‘pós-método’ foi cunhado pelo linguista KUMARAVADIVELU (1994), que realizou uma proposta baseada em três parâmetros principais que podem ser resumidos em: particularidade, praticidade e possibilidade.

Segundo o pesquisador o parâmetro da particularidade desempenha um papel significativo das escolhas realizadas pelo professor, pois nessa perspectiva o ensino tem sempre um contexto específico que varia de acordo com as particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas. Nesse cenário, negligenciar as particularidades do ambiente de ensino equivale a ignorar experiências autênticas e vivenciadas pelos alunos, e portanto, prejudicar a aprendizagem. Por esta razão, aderir rigidamente a um único método pode ser desafiador tanto para os alunos quanto para os professores, pois estes podem não se identificar com as propostas atividades em sala de aula, o que pode obstruir o processo de aprendizagem. O ensino de línguas que se adapta ao contexto só pode surgir por meio da prática voltada para as particularidades desse contexto, citando o próprio Kumaravadivelu:

“O ensino de línguas, para ser relevante, deve estar relacionado a um grupo específico de professores, ensinando a um grupo específico de alunos, que possuem objetivos bem definidos dentro um contexto institucional específico imbuído em um meio sociocultural específico.” (KUMARAVADIVELU, 2001: 538, apud SCHLINDWEIN, p. 64).

Este parâmetro se conecta ao da praticidade, que se relaciona, em um sentido mais amplo, à interação entre teoria e prática, e, em um sentido mais restrito, à capacidade do professor de monitorar a eficácia de sua abordagem de ensino utilizada em sala de aula. Isso implica que, o conhecimento pedagógico deve surgir a partir da própria experiência e prática diária do professor. Consequentemente, o professor deve ser capaz de formular teorias com

base em sua prática e implementar aquilo que teoriza. No entanto, tais teorias não se originam de especialistas, mas são desenvolvidas pelo professor através da interpretação e aplicação de teorias pessoais nas situações práticas que surgem durante o exercício de sua função. Consoante com o pesquisador, este parâmetro concentra-se na reflexão e ação do professor, ambas fundamentadas em sua intuição e experiências.

A partir dessa concepção, emerge o terceiro e último parâmetro, o da possibilidade. O parâmetro da possibilidade está fundamentado na teoria de Paulo Freire, que parte do pressuposto de que qualquer abordagem pedagógica envolve dinâmicas de poder e dominação, podendo ser instrumentalizadas para perpetuar as desigualdades sociais (LEFFA, 2012). Portanto, é de suma importância desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que colaborem com as vivências dos alunos dentro do contexto educacional. Assim, a ênfase reside na valorização e celebração das identidades individuais de professores e alunos, bem como na promoção do questionamento do *status quo* que os oprime. No contexto do ensino de LE, que ocorre em um cenário de interação entre línguas e culturas, onde a subjetividade dos atores sociais é constantemente (re)construída, este parâmetro oferece um espaço propício para a (re)definição e contestação das possíveis crenças sociais e suas implicações políticas.

É importante ressaltar que na condição pós-método existe uma extensa e fundamentada argumentação de que não há métodos ideais para o ensino de uma língua uma vez que cada método possui aspectos positivos e negativos. De acordo com essa visão, o êxito no processo de ensino e aprendizagem de línguas só pode ser alcançado quando se integra de maneira coerente a teoria e a prática. Assim, compreende-se que cada método e abordagem possui aspectos positivos e negativos, e cabe ao professor diagnosticar a necessidade de seus alunos, perfis de aprendizagem, e utilizar os diversos métodos de forma estratégica em sala de aula.

É relevante observar que para rejeitar a noção de métodos, Kumaravadivelu desenvolve a condição pós-método por meio da introdução de novos, um novo método, exclusivamente com o propósito de rejeitar a própria concepção de método, justificando, assim, a sua possível "obsolescência". Apesar da aparente contradição, a condição pós-método pode ser interpretada como uma proposta mais atenta e sensível aos contextos específicos nos quais o ensino se desenvolve, e que revela uma abordagem de formação mais

voltada para a autopercepção e a reflexão crítica acerca das práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

2.2 GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE INGLÊS

A gamificação, derivada do termo em inglês "*gamification*", refere-se à utilização de elementos e mecanismos de jogos com a finalidade de abordar desafios práticos ou estimular o envolvimento de um público específico (VIANNA, 2014). É um conceito que foi desenvolvido pelo programador e inventor britânico Nick Peeling, que cunhou o termo em 2002. Apesar disso, a ação de se utilizar dinâmicas de jogos para engajar pessoas é uma prática antiga, pode-se retornar, por exemplo, ao início das práticas de escotismo nos Estados Unidos remonta ao ano de 1902. Nos quais os escoteiros mirins eram recompensados com medalhas ao completarem as atividades e eventos propostos.

Com a popularização do termo em meados do século XX, professores e pesquisadores começaram a refletir sobre como a gamificação poderia ser usada em sala de aula com o objetivo de aumentar o engajamento e motivação dos alunos para com a aprendizagem formal. Segundo FADEL (2014), a gamificação se fundamenta na ideia de pensar como se estivesse em um jogo, empregando elementos e mecânicas características do ato de jogar em situações que não são jogos em si.

Devido a plasticidade do conceito, a gamificação pode ser aplicada em inúmeras situações, desde de dinâmicas corporativas à dinâmicas na sala de aula. Uma vez que a gamificação engloba o uso de mecanismos de jogos com o propósito de resolver problemas, estimular a motivação e o envolvimento de um público específico.

Conforme identificado por Zichermann e Cunningham (2011) apud FADEL (2014, p.15), a motivação das pessoas para jogar pode ser atribuída a quatro razões específicas incluem: 1) a busca pelo domínio de determinado assunto; 2) a busca por alívio do estresse; 3) o desejo de entretenimento 4) a necessidade de socialização. Além disso, os autores destacam quatro distintos elementos relacionados ao prazer experimentado durante a atividade de jogar: a) quando o jogador está envolvido em competições visando a vitória; b) quando se imerge na exploração de um mundo fictício; c) quando suas emoções são afetadas pelo jogo; d) quando ocorre a interação com outros jogadores.

Na área do ensino, a gamificação tem sido vista de forma benéfica, principalmente no que se refere ao engajamento e motivação dos alunos em sala de aula (WHITTON, 2011 apud LEFFA, 2020). Em uma sala de aula gamificada, o aluno acaba aprendendo de forma incidental (KRASHEN, 2013 apud LEFFA, 2020) ou por refração (LEFFA, 2021). Isso significa que enquanto o aluno está engajado em uma dinâmica de jogo, pode acabar aprendendo, praticando ou revisando conteúdos específicos de uma determinada área do conhecimento de uma forma descontraída e divertida.

No entanto, é importante destacar que quando o jogo é introduzido no contexto da sala de aula, o objetivo principal não é a mera diversão do aluno. Entretanto, busca-se promover um propósito educativo que transcenda a mera diversão, com o intuito de reforçar a aprendizagem de um conteúdo específico (LEFFA, 2021).

Segundo o pesquisador, o que caracteriza uma dinâmica gamificada é o acréscimo de atributos específicos dos games, como por exemplo, o uso de escores, troféus e quadros de liderança, em língua inglesa é conhecido como PBL (*Points, Badges and Leaderboards*). A partir disso, atividades cotidianas simples podem ser realizadas de forma gamificada de forma a gerar mais engajamento por parte dos alunos.

No contexto de uma sociedade altamente tecnológica e digital, a gamificação ganha novos contornos e possibilidades. Uma vez que as tecnologias modificam o ambiente, transformam e criam novas relações entre os envolvidos e o aprendizado (BACICH et al., 2015). Consoante com LEFFA (2017), ao longo da história do ensino de línguas tem se mantido a tradição de incorporar as tecnologias de cada período como recurso para aprimorar a aprendizagem dos estudantes. Assim, o pesquisador afirma que o advento da internet transformou as dinâmicas tradicionais, pois ao romper com as barreiras geográficas, proporciona ao aluno ter acesso a um interlocutor autêntico e oportunidades maiores de imersão da língua falada (através de vídeos, séries e filmes, etc). Por esta razão, o pesquisador afirma que nenhuma outra tecnologia desenvolvida anteriormente foi tão inclusiva e transformadora para o ensino de línguas, como a internet.

No artigo "*A gamificação no ensino de Línguas*", Leffa (2021) argumenta que os resultados de sua pesquisa evidenciaram que os dois fatores mais significativos para os alunos não foram a inclusão de elementos como pontos, troféus e quadros de liderança (PBL). Em primeiro lugar, destacou-se a importância do conteúdo ministrado, com a apresentação de tópicos que despertem o interesse dos alunos. Em segundo lugar, o design pedagógico da

atividade foi enfatizado, com foco na multimodalidade e na incorporação de tarefas interativas. A gamificação, por sua vez, ocupou apenas o terceiro lugar em termos de relevância para a motivação dos alunos. Desta forma, é possível notar que a simples adição de atividades gamificadas não garante uma maior eficácia na aprendizagem dos alunos. Pois é necessário que os tópicos ou temas da aula sejam relevantes para a realidade de vida do aluno.

Ao explorar os desdobramentos da gamificação na sala de aula, se faz necessário explicitar a Teoria do Estado de Fluxo, do inglês "*Flow Theory*". O termo foi cunhado pelo psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi no ano de 1991, o Estado de Flow descreve um estado de total engajamento do indivíduo, no qual ele está tão comprometido com a atividade proposta, que perde a noção do tempo e sente-se satisfeito ao realizar a tarefa proposta. Isto pode acontecer com um indivíduo ao assistir um filme envolvente, se envolver num jogo um universo fictício fascinante, ou com atletas e esportistas em eventos de alta performance, dentre outros contextos.

A gamificação, ao viabilizar uma abordagem educacional mais envolvente e prazerosa para os estudantes, emprega os princípios análogos àqueles utilizados para que o estado de fluxo seja alcançado. Nesse contexto, a gamificação se configura como uma estratégia destinada a induzir os alunos a executarem suas tarefas em um estado de Flow.

Desta forma, é possível utilizar os princípios da Teoria do Flow, na perspectiva de uma sala de aula gamificada com o objetivo de aumentar o engajamento e foco dos alunos. Consoante com John Spencer, destacam-se cinco maneiras pelas quais a Teoria do Flow pode ser utilizada de forma estratégica na sala de aula. Primeiramente, é necessário que as atividades propostas sejam recompensadoras ou significativas para a vida dos alunos. Em segundo lugar, é preciso que o professor estabeleça metas e instruções claras e demonstre o progresso do aluno ao longo do tempo, para que este seja capaz de perceber sua evolução. E em terceiro lugar, o professor precisa desafiar os alunos na medida exata, para que os aprendizes sintam-se motivados a saírem de sua zona de conforto. Assim, percebe-se que a Teoria do Flow pode contribuir de forma significativa para o contexto de uma sala de aula gamificada e ensino de LE.

3. JOGOS DIGITAIS *ONLINE* E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A integração de jogos digitais no âmbito educacional não constitui uma novidade, tendo sido explorada desde meados da década de 1980. Contudo, a partir dos anos 2000, observa-se um aumento significativo nas pesquisas que buscam compreender e explorar o potencial educacional inerente aos jogos digitais no processo de ensino aprendizagem de Língua Estrangeira.

É possível identificar iniciativas que visavam conectar jogos digitais e educação na década de 1980, especialmente nos Estados Unidos, ocorreu a explosão do termo "*edutainment*" caracterizando artefatos que procuravam unir atributos educacionais e de entretenimento simultaneamente (Egenfeldt-Nielsen et al., 2008 apud Paula & Valente, 2014). É nesse período que surgem os chamados "jogos educativos", concebidos como jogos criados com propósitos pedagógicos específicos.

Os pesquisadores Ullicasak e Wright (2010) apud Wittke (2012), propõem três tipos principais de jogos que podem ser utilizados propósitos educacionais são as simulações, os mundos virtuais e os jogos sérios. No que se refere às categorias de jogos, as simulações visam capacitar seus usuários, permitindo que apliquem as competências adquiridas em situações da vida real. Os mundos virtuais, por sua vez, constituem jogos nos quais o usuário navega por cenários propostos, progredindo por fases, embora sem um objetivo específico predeterminado.

Os jogos sérios englobam aqueles que não apenas possuem um propósito educativo, mas também transcendem a esfera do entretenimento. Essa categoria inclui jogos educacionais, simulações, jogos com propósitos alternativos, *edutainments*, jogos digitais centrados na aprendizagem, jogos de aprendizagem imersiva, simulações em mundos virtuais, jogos com impacto social, jogos persuasivos e jogos geradores de mudanças. Caracterizando-se assim, como uma categoria mais abrangente.

Assim como a uma variedade de contextos de ensino, também há uma diversidade de maneiras de se utilizar dos jogos para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes. Todavia, neste trabalho o foco está na utilização de jogos digitais *online* com propósito educativo ou jogos do tipo *Edutainment*.

“Dessa maneira as tecnologias de informação e comunicação operam como molas propulsoras e recursos dinâmicos de educação, à proporção que quando bem utilizadas pelos educadores e educandos proporcionam a intensificação e a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela.” (OLIVEIRA, 2015)

Apesar do contexto da pesquisa de Oliveira ser as TDICS, pode-se considerar de forma mais abrangente, que tal princípio pode ser também aplicado para os jogos online pois trata-se de um tipo de recurso digital capaz de potencializar a aprendizagem em sala de aula. Todavia, é necessário ressaltar que a simples utilização de jogos *online*s, atividades gamificadas e recursos tecnológicos diversos não garante por si que a aprendizagem será significativa e relevante para os alunos. Uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo, esses recursos são ferramentas para o professor, desta forma o docente precisa ter um olhar crítico e reflexivo para a utilização deste recurso em sala de aula. Portanto, é necessário que o professor analise detalhadamente um jogo digital antes de personalizá-lo ou inseri-lo em seu contexto de aprendizagem (GAZOTTI-VALLIM et al., 2014)

“Assim, é essencial lembrar que não apenas a motivação deve ser o foco de um jogo educativo, objetivos e princípios de aprendizagem precisam ser definidos com base na linguagem (verbal e não verbal) e na teoria de ensino-aprendizagem nas quais as atividades estão fundamentadas.” (GAZOTTI-VALLIM et al., 2014)

Como mencionado anteriormente, o ato de jogar propicia a aprendizagem pois motiva e engaja o indivíduo no processo de aprendizagem, por se tratar de uma atividade bastante recorrente na vida de crianças e pré-adolescentes. Por esta razão, é defendido neste trabalho que a inclusão de jogos educativos online no ensino de Língua Inglesa possa contribuir para uma aprendizagem significativa do idioma.

A aprendizagem significativa, de acordo com Rogers (1969) apud GAZOTTI-VALLIM (2014), busca envolver pessoalmente o indivíduo como um todo (razão e emoção), levando em consideração sua forma de ser e interagir com o mundo. Rogers (1969), argumenta que o processo de aprendizagem é inerente ao ser humano, sendo influenciado pela realidade individual que atua como uma "mola propulsora" para a descoberta e aprendizado.

Adicionalmente, o autor destaca que a aprendizagem significativa busca a auto satisfação do indivíduo, necessitando que o aprendiz se sinta acolhido no ambiente de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, conforme a visão de Rogers (1969), o apoio e a compreensão empática desempenham um papel crucial para o êxito do processo de aprendizagem. Em síntese, a aprendizagem significativa, nessa perspectiva, é aquela que, partindo da realidade do aprendiz, atende às suas necessidades e, ao envolvê-lo consciente e afetivamente, amplia seus conhecimentos, possivelmente gerando modificações em comportamentos e atitudes.

4. O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentadas minhas observações acerca do desenvolvimento dos meus alunos durante as atividades de sala de aula. O capítulo está dividido entre os detalhes gerais do contexto (perfil da turma, proficiência dos alunos, modelo de plano de aula) e o caminho metodológico percorrido por mim que consiste na observação e reflexão das reações dos alunos às atividades propostas. Além disso, buscarei explicitar a forma como utilizo jogos online para promover a gamificação em sala de aula de forma crítica e eficaz.

4.1 Contexto geral e perfil das turmas

Minhas observações e reflexões foram realizadas considerando um grupo de alunos que estão no quarto semestre (segundo ano) de um curso de inglês do nível básico: são pré-adolescentes com idades compreendidas entre 10 e 13 anos, que frequentam do sexto ao oitavo ano do Ensino Fundamental do ensino regular. A turma é composta por um total de 13 estudantes que exibem um perfil mais infantilizado, ao meu ver, no que diz respeito aos interesses e temas conversacionais. É um grupo caracterizado por sua vivacidade, propensão à conversação e inclinação para atividades lúdicas.

Percebe-se que devido a faixa etária e o perfil da turma, há um interesse subjacente ao mundo dos jogos, e por isso, a utilização de jogos digitais *online* e atividades gamificadas despertam a curiosidade e interesse dos alunos pela aula, pois os jogos já fazem parte do cotidiano desses alunos. No que se refere ao perfil da turma, é importante ressaltar que alguns alunos demonstram um alto grau de proficiência na Língua Inglesa, demonstrando a capacidade de construir sentenças estruturadas e complexas se considerado o nível linguístico esperado para o nível. No entanto, a maioria dos estudantes apresenta desafios na compreensão da língua falada e manifesta dificuldades para se comunicar oralmente.

Sobre a estrutura do curso, são duas aulas na semana (em dias alternados), com 75 minutos de duração cada aula, totalizando 43 horas/aula no semestre. Nas diretrizes formais que são fornecidas pelo curso aos pais e responsáveis, estão postos os seguintes objetivos: 1) Desenvolver as habilidades de comunicação em inglês em contextos variados da vida cotidiana através da formação e expansão do repertório linguístico do aluno; 2) Promover o desenvolvimento de habilidades necessárias no século XXI como a criatividade, a comunicação, a colaboração e o pensamento crítico e a resolução de problemas através de atividades variadas e dinâmicas na língua inglesa; e 3) Prover atividades que atendam às

necessidades cognitivas, sociais, físicas e emocionais específicas da faixa etária contemplando diferentes estratégias de aprendizagem.

Pode-se observar a perspectiva por detrás dessas diretrizes, concebe que o ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai além do aprimoramento linguístico do estudante, não se limitando apenas à aprendizagem da gramática, vocabulário ou estrutura sintática. Pois há uma ênfase no cultivo de competências extra-linguísticas, como a criatividade, o trabalho em equipe, autonomia, dentre outras habilidades que são essenciais para o desenvolvimento do pré-adolescente.

Em uma aula de inglês típica desse curso de idiomas espera-se que o professor planeje a sua aula tendo em vista os seguintes aspectos:

- 1) *Raising awareness of the communicative aim(s) of the lesson*: Trazer a conscientização sobre o(s) objetivo(s) comunicativo(s) da aula em questão;
- 2) *Contextualisation of the lesson topic and tasks*: Contextualização do tópico da lição e das atividades;
- 3) *Work on emergent language*: Trabalhar com a linguagem que emerge durante a aula;
- 4) *Multiple speaking opportunities*: Promover variados momentos de conversação;
- 5) *Language presentation focusing on meaning, use and form*: Ensino da Língua com foco no significado, uso e forma;
- 6) *Opportunities for language practice and consolidation*: Oportunidades para consolidar e praticar o que foi aprendido;
- 7) *Opportunities for personalized use of the target language*: Oportunidades para o uso personalizado da língua;
- 8) *Appropriate pace - not too fast, not too slow*: Ritmo adequado - nem muito rápido, nem muito lento;
- 9) *Timing - specific and overall*: Tempo - específico e geral;
- 10) *Smooth and seamless flow*: Fluxo suave e contínuo entre as atividades;

- 11) *Adequate level of challenge - not too much, not too little*: Nível adequado de desafio - nem muito, nem pouco;
- 12) *Monitoring - genuinely listening to learners (in an unobtrusive way)*: Monitoramento - ouvir genuinamente os alunos (de forma discreta);
- 13) *Feedback throughout the lesson (on content, language and attitude to learning)*: Feedback durante toda a aula (sobre conteúdo, linguagem e atitude em relação ao aprendizado);
- 14) *Moments of personalized learning experience*: Momentos de experiência de aprendizagem personalizada.

Tais estratégias constituem desdobramentos da abordagem comunicativa e do pós método, revelando um ressurgimento teórico e metodológico de princípios inerentes a essas perspectivas. É importante ressaltar que esses princípios para o planejamento da aula são explicitados para os professores durante o treinamento para os professores iniciantes com o intuito de alinhá-los com a metodologia do curso em questão.

A sequência didática proposta pelo *Teacher's Guide* (Manual do professor) desse curso de idiomas é estruturada da seguinte maneira: 1) Contextualização da aula: inicia-se com a contextualização do tópico ou tema a ser abordado, ao mesmo tempo em que são clarificados os objetivo(s) comunicativo(s) da aula em questão para os alunos. 2) Exposição à Língua-Alvo através de materiais diversificados: a aula prossegue com a exposição à segunda língua por meio de textos, vídeos e áudios, proporcionando uma imersão no idioma. 3) Exercícios de compreensão e discussão dos textos/vídeos/áudios, e em seguida, são realizados exercícios que estimulam a compreensão e promovem a discussão, consolidando a compreensão prática do conteúdo. 4) *Language Discovery*: no qual o ensino de gramática/léxico é abordado de maneira indutiva, incorporando o uso de perguntas elucidativas para que os alunos sejam capazes aprender a gramática de forma indutiva, proporcionando aos alunos a autodescoberta da linguagem. 4) *Work on meaning, use and form*: trabalho com significado, uso e forma: prioriza-se a conexão entre o significado e o uso do conteúdo linguístico, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. 5) *Drillings*: São incluídas práticas de drilling para fortalecer a assimilação do conteúdo, proporcionando repetição estruturada e reforço conceitual. 6) *Controlled Practise*: São implementados exercícios escritos para consolidar e fixar os conhecimentos adquiridos de maneira controlada. 7) *Freer practise*: A aula culmina com atividades de Free Practice,

permitindo que os alunos pratiquem a língua-alvo de maneira mais personalizada e livre, consolidando a autonomia linguística.

Nesse contexto de sala de aula, a tecnologia desempenha um papel fundamental, pois como já foi dito anteriormente, nesse curso de idiomas todas as salas são equipadas com computadores, um projeto e um quadro digital. Sendo possível utilizar recursos audiovisuais e sonoros para uma aula mais interativa.

4.2. A utilização dos jogos na aula de inglês

Na presente seção, delinheiro as etapas específicas da aula em que utilizo o recurso dos jogos digitais, visando gamificar a aula, para estimular a prática da oralidade dos alunos, o trabalho em equipe e o engajamento deles durante a aula.

Normalmente, a introdução dos jogos digitais ocorre após a fase da *Language Discovery*, sendo possível de ser empregada durante os *drillings*, nos quais a manipulação da língua e a ênfase na pronúncia se revelam cruciais. Outra aplicação estratégica é empregar os jogos digitais como uma atividade de *scaffolding* (doravante andaime) para preparar os alunos para a etapa de Prática Controlada, conforme proposta no livro didático. Este enfoque visa fornecer um suporte estruturado que facilita a transição do aprendizado teórico para a aplicação prática, promovendo uma assimilação mais efetiva do conteúdo. Adicionalmente, também é possível utilizar os jogos no momento inicial da aula como um *ice-breaker* ou *warm-up activity*.

No contexto da Prática Livre (momento final da aula), os jogos digitais também desempenham um papel relevante, especialmente aqueles que estimulam perguntas conversacionais. Assim, o jogo pode ser utilizado nessa etapa com o objetivo de promover interações mais naturais e espontâneas, enriquecendo a prática da língua-alvo. No *Wordwall* (jogo que veremos detalhadamente a seguir), a inúmeros games com cards com perguntas separados por unidades temáticas e/ou tópico linguístico.

Destaco, ainda, que a utilização intensiva de jogos digitais pode atingir seu ápice no encerramento da aula, pois trata-se de um momento em que geralmente os pré-adolescentes estão com menor atenção e foco, mais propensos a distração e ao uso da L1. Nesse momento da aula, os jogos podem ser utilizados como ferramentas para revisar, praticar e consolidar o conteúdo linguístico de maneira interativa e descontraída. Este recurso possibilita a

consolidação do aprendizado de forma lúdica e divertida contribuindo para uma experiência educacional mais prazerosa.

O uso de jogos nas etapas da aula não deve ocorrer de maneira indiscriminada e sem objetivos pré-definidos. A decisão de introduzir ou não os jogos varia conforme os objetivos específicos de cada aula e a dinâmica de aprendizado da turma, levando em consideração o grau de familiaridade ou dificuldade dos alunos em relação ao conteúdo abordado, interesse dos alunos, pelo jogo em questão, domínio do professor e dos alunos sobre a técnica do jogo, dentre outros fatores. Assim, a utilização dos jogos digitais é moldada de maneira flexível e adaptativa, ajustando-se às demandas e características particulares de cada contexto educacional. É válido destacar que trata-se de uma decisão que é uma escolha do professor, no livro didático online já são fornecidas algumas atividades digitais, no entanto, utilizar os jogos online disponíveis é uma forma de ir além do livro didático.

Normalmente, não uso os jogos digitais em todas as etapas de uma aula simultaneamente, mas adapto sua utilização de acordo com os objetivos específicos de cada lição, bem como com o nível de facilidade ou dificuldade da turma em relação ao conteúdo abordado. O emprego dos jogos pode ocorrer em diferentes momentos da aula e de diferentes maneiras, dependendo dos objetivos delimitados pelo professor. No entanto, é evidente que, ao escolher gamificar a aula através dos jogos, é necessário que o professor escolha de forma criteriosa os jogos que serão utilizados, conferindo se o grau de desafio é apropriado para o perfil da turma. Além de pensar em formas de adaptar o jogo digital na sua sala de aula com o intuito de promover o ensino-aprendizagem de forma significativa.

É crucial ressaltar que a escolha criteriosa dos jogos, considerando o nível apropriado de desafio, e sua inserção no momento adequado da aula são elementos determinantes para o sucesso da utilização dos jogos na sala de aula de inglês. A capacidade do professor em discernir qual jogo se alinha de maneira mais efetiva aos objetivos pedagógicos propostos e à dinâmica da turma. Dessa forma, a habilidade do educador em personalizar o uso dos jogos conforme as necessidades específicas da classe emerge como um fator crucial para otimizar o impacto positivo dos jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem da LE.

4.3 Jogos online mais utilizados

Atualmente, uma diversidade considerável de jogos online encontra-se acessível na internet, contudo, no contexto de ensino em que estou inserida vejo meus colegas professores

fazendo a maior utilização dos seguintes jogos digitais: *Kahoot*, *Bamboozle* e *WorldWall*, por influência dos meus colegas, comecei a utilizar com frequência esses jogos digitais com as minhas turmas, e como consequência observar uma aprendizagem mais significativa e prazerosa da LE. Nesta seção, apresentarei uma descrição desses jogos, suas funcionalidades e interface, lembrando que os três jogos supracitados possuem a versão gratuita, e portanto, podem ser utilizados facilmente na sala de aula. Adicionalmente, explorarei as funcionalidades presentes nos jogos, suas principais características e sugestões de atividades para a sala de aula de língua inglesa baseada nesses jogos.

Dentre as plataformas digitais mais utilizadas pelos professores está o *Kahoot*³ que consiste em um jogo educativo com perguntas de múltiplas escolhas às quais podem ser adicionadas imagens, *gifs*, vídeos, diagramas, entre outros, que podem ser base para a realização de uma atividade. Para jogar o participante não precisa baixar o aplicativo ou ter uma conta, basta acessar o site, utilizando o número do PIN que é disponibilizado pelo professor.

Os jogos desta plataforma podem ser jogados individualmente, duplas ou em grupo e possibilitam o principal tipo de modalidade de jogo é em formato de quiz, com a utilização de perguntas e respostas. A principal funcionalidade deste *game* para os professores é para revisão ou fixação do conteúdo estudado, seja ele gramatical ou lexical, como ilustrado na Figura 1. Também é possível praticar compreensão oral e a oralidade, além de ser possível trazer conteúdos temáticos como filmes, séries e aspectos culturais. Em linhas gerais, o *game* é capaz de desafiar os aprendizes e motivá-los extrinsecamente pela perspectiva de conquistar o pódio e conquistar mais pontos que os outros. Todavia, como qualquer outro jogo, apresenta limitações, como por exemplo, limitação na exploração de atividades de escrita. Além disso, para alguns alunos, a ênfase na competição pode funcionar como uma distração para a compreensão efetiva do conteúdo. Outra especificidade, é necessário um dispositivo móvel (celular ou tablet) e internet para jogar.

Figura 1: Exemplo de game no estilo de filling the gaps para prática do Simple and Present Continuous na plataforma Kahoot.

³ Link: <https://create.kahoot.it/auth/login>

Kahoot!

The Past

Past simple and past continuous

6.4k plays - 54.8k players

#ESL #past tense #past continuous #past simple

A public kahoot

Chau.Thai
Updated 4 years ago

Log into Kahoot!
Log in to play this kahoot and discover millions more you'll love!

Log in
Sign up

Questions (12) Show answers

1 - Quiz
I _____ in a cafe when you _____.

2 - Quiz
When you _____ at the party, who _____ there?

3 - Quiz
Susie _____ a film when she _____ the noise.

4 - Quiz
Yesterday I _____ to the library, next I _____ a swim, later I _____ Julie for a coffee.

5 - Quiz
We _____ tennis when John _____ his ankle.

Fonte: <<https://create.kahoot.it/details/69558275-5014-4a17-9b20-2c62f2a5cf52>> Acesso em 21/11/23.

O segundo jogo online mais utilizado, o *Bamboozle*⁴, é uma plataforma que oferece uma ampla variedade de jogos educativos interativos e divertidos, ideais para a dinâmica de aulas em grupo. Este recurso permite jogar de forma individual, em duplas ou em grupos, apresentando uma interface de website simples e acessível. O design atrativo dos jogos inclui recursos visuais como *gifs* e imagens, o que contribui para um ambiente mais atrativo e descontraído de aprendizagem para os alunos.

Ao acessar o *website* o professor tem acesso a três opções principais: pode dar início ao jogo, utilizá-lo como uma ferramenta avaliativa ou *slideshow*. Na modalidade de jogo, o professor tem a flexibilidade de escolher a quantidade de times (1, 2, 3 ou 4). Cada time, por sua vez, deve selecionar um número apresentado na tela, o qual corresponde a uma pergunta. O aluno precisa responder corretamente para acumular pontos, e o time com a pontuação mais alta ao final vence o jogo. É possível ainda, fazer personalizações no jogo e escolher temas, por exemplo: *Halloween*, *Christmas Jobs*.

Na função de ferramenta avaliativa, o *Bamboozle* fornece dados estatísticos relacionados aos erros e acertos, possibilitando uma avaliação mais individualizada e detalhada. Por outro lado, a opção de *slideshow* pode ser utilizada como uma estratégia para revisar o conteúdo abordado durante o jogo, proporcionando uma forma integrada de

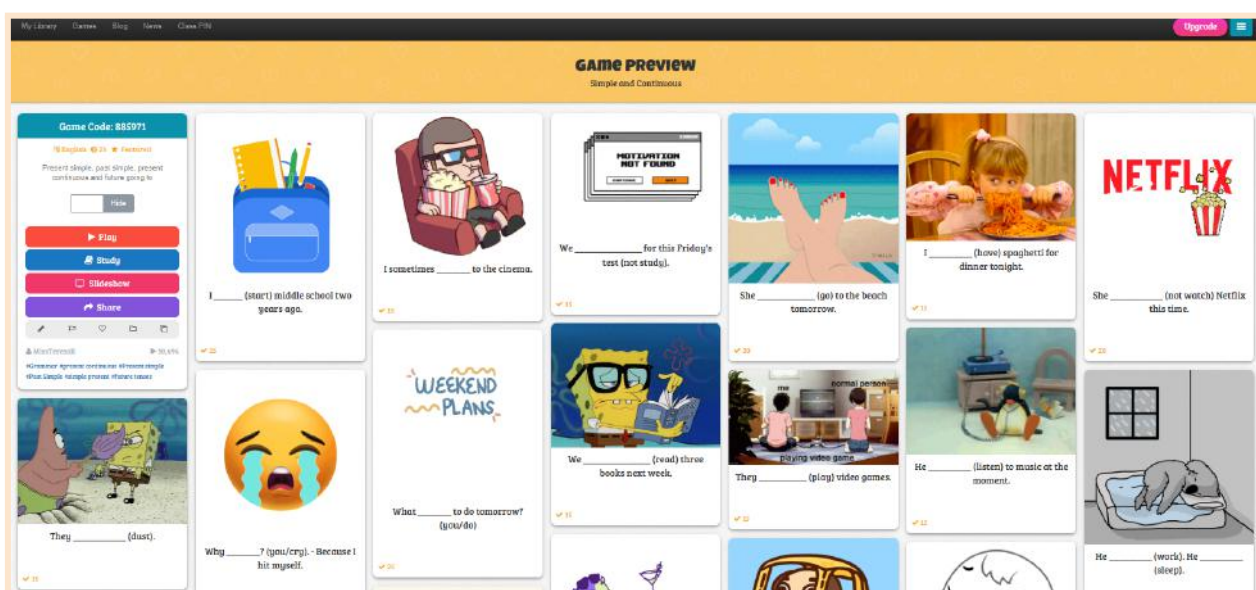
⁴ <https://www.baamboozle.com/>

consolidar o aprendizado. Dessa maneira, o Bamboozle se destaca por sua versatilidade, oferecendo não apenas uma experiência de jogo envolvente, mas também possibilidades valiosas para avaliação e revisão do conteúdo em contextos educacionais.

Para a sala de aula de inglês, o Bamboozle pode ser utilizado para praticar gramática, com exercícios de preenchimento de lacuna, fixação de vocabulário e pronúncia — pois os alunos precisam responder as perguntas oralmente. É um jogo que estimula a prática oral da LE, o trabalho em equipe e a resolução de problemas. Uma vantagem deste jogo em relação ao anterior (*Kahoot*) é que não há necessidade de dispositivos móveis, pode-se na sala de aula através da projeção da tela de um computador. Uma outra possibilidade que este jogo oferece é o *flipped-classroom* (sala de aula invertida), pois há possibilidade dos próprios alunos criarem jogos dentro da plataforma.

O Bamboozle tem uma versão gratuita e uma versão paga, e no plano mais básico, você pode jogar imediatamente, essa modalidade oferece a capacidade de criar seus próprios jogos, carregar 1MB de imagens, jogar com quatro equipes, adicionar até 24 perguntas por jogo e criar seus próprios jogos, sendo somente necessário a realização do registro no *website*. Desta forma, já na versão gratuita o professor pode customizar e adaptar os jogos segundos as necessidades de suas turmas e alunos, conforme exemplificado na Figura 2

Figura 2: Exemplo de Jogo com exercícios de revisão do *Past Simple and Continuous*, na plataforma Bamboozle .



O terceiro jogo mais utilizado é o *WordWall*⁵, um website que também possui um acervo de jogos já prontos dos mais variados tipos como: *matchups*, *quizzes*, *random cards*, *random wheels*, *crossword*, *hangman*, *memory game*, *anagram*, *flash cards*, dentre outros. Mas também é possível criar novos jogos a partir dos templates e customizar jogos já prontos. Também é um jogo interativo e visual (com uso de imagens) que pode substituir as atividades feitas em papel, por exemplo.

Para ter acesso aos jogos já criados por outros professores, basta ir clicar em “comunidade” e escrever o tópico que você desejar, que apareceram inúmeras opções que podem ser customizadas e adaptadas para cada situação educacional (Figura 3). Os jogos possuem uma interface simples e bastante intuitiva, sendo de fácil manuseio e utilização pelos professores e alunos. O ambiente colaborativo do Worldwall estimula a participação ativa dos alunos, fomentando a colaboração e a troca de conhecimento entre professor, aluno e colegas. Os jogos presentes nesta plataforma podem auxiliar no desenvolvimento da oralidade e pronúncia e fixação de aspectos gramaticais e lexicais da LE.

Figura 3: Exemplo de jogos na barra de pesquisa com o tópico “Past Simple and Past Continuous” no site Wordwall

The screenshot shows the Wordwall website interface. At the top, there's a navigation bar with 'Início', 'Recursos', and 'Planos de preços'. The main content area is titled 'Comunidade Past simple past continuous' and shows search results for '10000+ resultados para "past simple past continuous"'. Several game cards are displayed, including:

- A card with a grid of words: 'ARE', 'LIVES', 'LIVED', 'TRAVELED', 'TRAVELLING'.
- A card titled 'PAST, PRESENT OR CONTINUOUS? (B2)' with a question 'Que palavra está faltando?' and options 'AT', 'PRESENT CONTINUOUS', 'SIMPLE PRESENT', 'SIMPLE PAST'.
- A card titled 'PAST CONTINUOUS - PAST SIMPLE (copy)' with a question 'When I saw the tornado...' and options 'use (drive)', 'drive', 'driving'.
- A card titled 'PAST SIMPLE IRREGULAR VERBS' with a crossword puzzle.
- A card titled 'Regular Verbs - Past Simple' with a crossword puzzle.
- A card titled 'Yesterday, I ... to school.' with a photo of a child and options 'go', 'going', 'went'.
- A card titled 'Did you watch the Oscar last weekend?' with options 'Yes, I watched.', 'Yes, I do.', 'No, I watched not.', 'No, I didn't.'.
- A card titled 'Simple Past Game' with a question 'It was cold so I ... the window.' and options 'close', 'am closed', 'closed', 'closed'.
- A card titled 'Complete the sentences with the verbs into the ...' with a question 'She ... TV yesterday.' and options 'watched', 'watch'.

 On the right side, there's a blue box with the text 'Não conseguiu encontrar? Basta criar a sua!' and a list of steps: '1. Escolha um modelo', '2. Digite o conteúdo', '3. Obtenha um pacote de atividades imprimíveis e interativas'. At the bottom right, there's a 'Saber mais' button.

Fonte: <<https://wordwall.net/pt-br/community/past-simple-past-continuous>> Acesso em 21/11/23.

⁵ <https://wordwall.net/>

4.4 MINHAS REFLEXÕES

No início do semestre, um dos desafios enfrentados com relação a esta turma consistia na questão do engajamento e na participação dos alunos nas atividades propostas, ao passo que, durante as aulas, observava-se uma constante dispersão da atenção dos alunos e um uso frequente da língua materna. Com o propósito de estimular o uso da língua estrangeira no ambiente de sala de aula e promover a realização das atividades para casa foi implementado um sistema fundamentado no princípio da gamificação, que consiste em *Points, Badges e Leaderboards (PBLs)*.

Durante as primeiras aulas, observei que apenas alguns alunos estavam cumprindo as tarefas de casa, frequentemente recorrendo à língua materna em sala de aula e exibindo comportamento agitado, o que afetava o andamento da aula. Diante desse cenário, busquei desenvolver uma estratégia para motivá-los a utilizar a língua estrangeira e melhorar seu comportamento em sala de aula, fomentando seu interesse e participação nas discussões.

Essa estratégia, em essência, envolveu a inclusão dos nomes de todos os alunos em uma página exibida no quadro, acompanhada de um acordo estabelecido com a turma. Nesse acordo, os estudantes que completarem as tarefas de casa, mantivessem um comportamento adequado em sala de aula e utilizassem predominantemente a L2 receberiam estrelas ao lado de seus nomes, as quais seriam acumuladas como pontos. Ao final do semestre letivo, os três alunos com o maior número de estrelas/pontos seriam agraciados com um prêmio surpresa.

Embora tenha sido uma estratégia notavelmente simples, pude observar que ela teve um impacto extremamente benéfico nesta turma. Após cada aula, os alunos eram contemplados com um breve feedback, que poderia consistir em elogios ou sugestões para aprimorar sua conduta, comportamento ou utilização da língua. Alunos que previamente se caracterizavam pela sua reserva, distração e tendência a não cumprir as atividades, começaram a demonstrar maior empenho, motivados extrinsecamente e pela expectativa de receber uma recompensa (as estrelas/pontos) e competir com seus colegas.

Ao realizar esta prática pude perceber o valor e importância do feedback positivo contínuo do desenvolvimento dos aprendizes. Em muitas ocasiões, os professores tendem a enfatizar as imperfeições linguísticas ou comportamentais dos alunos, enquanto negligenciam o reconhecimento e elogio do esforço e dedicação demonstrados por eles. No entanto, parece-me que reconhecer e valorizar o comprometimento dos estudantes é uma abordagem

mais eficaz na promoção do entusiasmo pela aprendizagem. Nesse contexto, tornou-se evidente a importância fundamental de fornecer incentivo e um feedback positivo aos alunos quando demonstram avanços na utilização da Língua Estrangeira, contribuindo significativamente para a sua motivação.

Sobre a utilização dos jogos digitais nas aulas, principalmente na etapa final da aula, com o objetivo de praticar aquilo que foi aprendido, foi possível observar um alto grau de engajamento e envolvimento dos alunos, que participam de forma ativa nos jogos, respondendo oralmente as perguntas e trabalhando em equipes. Devido a faixa etária dos alunos (pré-adolescentes), ter o elemento do jogo na aula faz toda a diferença, pois desperta a curiosidade e a motivação extrínseca possibilitando ao aluno uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, torna-se evidente que os jogos digitais podem ser uma ferramenta estratégica para os professores, favorecendo a gamificação da sala de aula e promovendo um ambiente de aprendizado de LE mais interativo, colaborativo e dinâmico. No qual os alunos são protagonistas de seu próprio processo de aprendizado, trabalhando colaborativamente com os outros colegas e com o professor para desenvolver o conhecimento linguístico.

Contudo, é importante que o educador adote uma postura crítica ao integrar essas ferramentas, baseado nas leituras feitas (LEFFA, 2012; GAZOTTI-VALLIM, 2017) e nas minhas práticas de sala de aula, elaborei algumas perguntas para reflexão dos professores. Com a intenção de promover um uso mais crítico e eficaz dos jogos na sala de aula.

- 1) O que desejo que meus alunos alcancem através deste jogo?
- 2) Os objetivos do jogo estão alinhados com os objetivos educacionais da aula?
- 3) Como este jogo contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias nessa aula?
- 4) O grau de desafio no jogo está adequado ao nível de habilidade da turma?
- 5) Qual é a melhor forma de envolver a turma de forma eficaz neste jogo?
- 6) O jogo desperta interesse e motivação extrínseca dos alunos?
- 7) Estou familiarizado o suficiente com o jogo para orientar efetivamente os alunos?

8) O jogo respeita normas éticas e promove um ambiente seguro?

Desta forma, ao considerar cuidadosamente essas perguntas, os professores podem integrar jogos digitais de maneira crítica e construtiva, maximizando os benefícios educacionais enquanto minimizam os desafios potenciais. Essa abordagem reflexiva contribui para uma experiência de aprendizado mais efetiva e significativa para os alunos e também para o professor, pois resultará em um planejamento de aula mais crítico, e conseqüentemente os alunos serão beneficiados. Tais perguntas podem servir de auxílio para os professores no momento do planejamento da aula, como uma forma de ajudar na escolha dos jogos e a forma como eles podem ser utilizados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o cenário brasileiro das escolas de idiomas privadas que possuem amplo acesso a internet e a computadores, cujo os estudantes (crianças, pré-adolescentes e adultos) estão imersos numa cultura digital, o processo de ensino-aprendizagem passa por transformações significativas. Uma vez que a integração da tecnologia na sala de aula abre inúmeras possibilidades didáticas para proporcionar um ensino mais significativo, seja através da música, filmes e séries, ou de jogos. A utilização desses recursos que já estão no cotidiano do aluno, desperta o interesse e curiosidade. Este trabalho de conclusão de curso, analisou como os jogos digitais educativos podem ser usados na sala de aula para promover o desenvolvimento linguístico da oralidade nos alunos de maneira mais prazerosa para os aprendizes. Os jogos, já presentes na vida informal e recreativa de boa parte dos pré-adolescentes, revelam-se uma ferramenta pertinente para o aprendizado de línguas estrangeiras, uma vez que já fazem parte da vida da faixa-etária desses indivíduos.

Ao observar a reação dos alunos ao uso dos jogos digitais em diferentes momentos da aula, destaco que sua utilização se mostrou mais produtiva ao final da aula, visando praticar o conteúdo aprendido na aula. Os alunos demonstraram maior motivação, engajamento, participação nas atividades propostas, capacidade de solução de problemas, trabalho em equipe e desenvolvimento da oralidade. A simples interface dos *games* já desperta uma curiosidade maior dos alunos do que uma simples atividade feita no papel. Além disso, destaca-se que a utilização de estratégias de gamificação para o ensino também se mostraram

significativas para um aumento do trabalho em equipe, desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico.

A experiência deste trabalho foi marcante em meu primeiro semestre como professora regente em um curso de idiomas. Pois, a realidade da sala de aula proporcionou aprendizados práticos que o conhecimento teórico isolado não poderia oferecer. A troca de experiências com colegas, reflexões sobre a prática e leituras foram fundamentais nesse processo de autodescoberta. Reconheço que há uma jornada extensa pela frente, com muito a aprender, destacando a importância da educação continuada e formativa para contribuir nesse aprimoramento da minha prática como docente.

No contexto das pesquisas futuras, pretendo aplicar ferramentas metodológicas quantitativas para mensurar com maior precisão a influência dos jogos no desenvolvimento da oralidade dos alunos, com a utilização de formulários digitais e entrevistas. O campo de estudo sobre essa temática ainda carece de pesquisas, principalmente no que diz respeito à influência dos jogos na oralidade, enquanto trabalhos mais frequentes focam em questões lexicais e gramaticais. Com isso posto, é essencial que uma perspectiva crítica, reflexiva e pedagógica seja desenvolvida para com os jogos digitais, para que a utilização desse recurso na sala de aula de inglês resulte em uma aprendizagem mais significativa para a experiências de vida dos alunos. Uma vez que o uso dos jogos digitais não devem ter meramente uma função recreativa, mas um objetivo pedagógico crítico-reflexivo e relevante.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Papirus Editora, 2012.

ALMEIDA, D. R. Gamificação como atividade lúdico-didática no ensino básico no Brasil: uma revisão sistemática sobre o tema. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2019.

BARBOSA, Carollina da Costa. *Reflexões de uma professora sobre as contribuições dos jogos online do tipo MMORPG no desenvolvimento da oralidade de adolescentes brasileiros aprendizes de inglês de um curso de idiomas*. Monografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2022.

Baamboozle. Disponível em: <<https://www.baamboozle.com/games>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CORRÊA, Cláudio Ricardo et al. Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística. 2018.

DALACORTE, Maria Cristina Faria. A noção dos professores de inglês sobre a abordagem comunicativa. 1998.

DE BOT, K., Lowie, W. e Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: an advanced resource book*. Routledge. London.

DOMINGUES, Y. História da Gamificação. Disponível em: <<https://www.google.com/url?q=https://antlia.com.br/artigos/historia-da-gamificacao/&sa=D&source=docs&ust=1700680968172645&usg=AOvVaw06XGXEXoTUcTJrdJt8hRrK>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FADEL, Luciane Maria et al. *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

GALLOWAY, Ann. Communicative Language Teaching: An Introduction and Sample Activities. ERIC Digest. 1993.

GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida; GOMES, Silvia Trentin; FISCHER, Cynthia Regina. Vivenciando inglês com Kahoot. *The ESpecialist*, v. 38, n. 1, 2017.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, v. 1, n. 1, p. 20-20, 2003.

GUIMARÃES, Elvandar Guedes. Websites educacionais: uma possibilidade para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. 2011.

HARMER (2017). *The Practice of English Language Teaching (Fifth Edition)*. England: Pearson Education.

HUNTER, James. ‘Small Talk’: developing fluency, accuracy, and complexity in speaking. *ELT journal*, v. 66, n. 1, p. 30-41, 2012.

HELFER, Fidel. Os jogos digitais como ferramenta para o aprendizado de língua inglesa. Monografia. Rio Grande do Sul. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015.

HYMES, Dell. The concept of communicative competence revisited. Thirty years of linguistic evolution, p. 31-57, 1992.

JOHN, Philpo. Constructivism: Its Implications for Language Teaching and Second-Language Acquisition. *Papers in Education and Development*, n. 33-34, 2018.

KAHOOT. Disponível em: <<https://create.kahoot.it/discover>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition. *TESOL Quarterly*, vol. 28, n. 1, p. 27 – 48, 1994.

LEFFA, Wilson J et al. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, 2012.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de estudos da linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, Vilson Jose. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236

LIMA, Irasilmade Jesus Melo et al. O uso da internet como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: uma revisão sistemática. 2021.

MOTTERAM, G. (org.). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council, 2013 (pp 17-42).

MORAN, J. M. 2000. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. *Interações*, n. 9, p. 57-72

MCGONIGAL, Jane. *Gaming Can Make a Better World*. TED Talks. Fevereiro, 2010. Disponível em: Último acesso em 25/11/21.

NAKAMURA, Jeanne; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow theory and research. *Handbook of positive psychology*, v. 195, p. 206, 2009.

OXFORD, Rebecca L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. London: Palgrave Macmillan UK, 2003. p. 75-91.

OLIVEIRA, C. 2015. Tic's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, [S.l.], v. 7, n. 1. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864>. Acesso em: 07 Out. 2023. ISSN 2175-7003

REIS, Ailton Gonçalves et al. O ensino da língua inglesa por meio de jogos eletrônicos: as mídias como ferramentas de ensino. Nexus-Revista de Extensão do IFAM, n. 9, 2019.

SHARMA, P. "Using Technology In Language Teaching". Cambridge Org. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/10/29/technology-language-teaching/>>. Acesso em 25/09/2023

SILVA, W. B. da ., VALIDÓRIO, V. C. ., & MUSSIO, S. C. . (2019). A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NO COMPORTAMENTO DAS GERAÇÕES ATUAIS: FERRAMENTAS PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS . Revista BTecLE, 3(1), 002–022.

SOUSA, Bill Bob Adonis Arinos Lima e. O uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: aquisição vocabular em língua inglesa. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711772> > Último acesso em 12/07/2021.

SPENCER, John. *What is Flow Theory? What does this mean for our students?*. Youtube, 03 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iUsOCR1KKms>>. Acesso em 11/10/2023.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; SORTE, Paulo Boa. TECNOLOGIAS NA AULA DE INGLÊS: PANORAMA HISTÓRICO.

RABELLO, Cíntia. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. *Ilha do Desterro*, v. 74, p. 67-90, 2022. TANAKA, Samara et al. Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos. 2013 (p. 5 - 40).

Teaching in Education. "Gamification in the Classroom". Youtube, 13 de Dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W72DnmSZbr4>>. Acesso em: 14/11/2023.

Tílio, Rogério. "Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual." *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 12 (2012): 997-1025.

Thamarana, Simhachalam. "A critical overview of communicative language teaching." *International Journal of English Language, Literature and Humanities* 3.5 (2015): 90-100.

WITTKE, Carine. *O ensino da Língua Inglesa por meio de jogos educativos online*. 2012.

WordWall. Disponível em: <<https://wordwall.net/>>. Acesso em: 22 nov. 2023.