



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE CARAÚBAS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS

AMANDA GOMES FERNANDES DE OLIVEIRA

O IMPACTO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE UM CURSO DE LETRAS INGLÊS

CARAÚBAS/RN
2024

AMANDA GOMES FERNANDES DE OLIVEIRA

O IMPACTO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE LETRAS INGLÊS

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Licenciada em
Letras.

Orientador: Prof. Dr. Diêgo Cesar Leandro

CARAÚBAS/RN
2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

OA484 Oliveira, Amanda Gomes Fernandes de .
i O impacto da gamificação no ensino superior:
uma experiência com alunos de um curso de letras
inglês / Amanda Gomes Fernandes de Oliveira. -
2024.
47 f. : il.

Orientador: Diêgo Cesar Leandro .
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de , 2024.

1. Gamificação. 2. Ensino de Língua Inglesa. 3.
Tecnologias Digitais. 4. Motivação. 5.
Engajamento. I. , Diêgo Cesar Leandro, orient.
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Caraúbas
Bibliotecária: Dalvanira Brito Rodrigues
CRB: 15/700

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

AMANDA GOMES FERNANDES DE OLIVEIRA

O IMPACTO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE LETRAS INGLÊS

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Licenciada em
Letras.

Defendida em: 22/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Diêgo Cesar Leandro (UFERSA)
Presidente

Profa. Dra. Lorena Azevedo de Sousa (UFRN)
Membro Examinador

Prof. Dr. Bruno Coriolano de Almeida Costa (UFERSA)
Membro Examinador

RESUMO

Este trabalho investiga o impacto da gamificação em uma disciplina de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA). Pesquisas como as de Weissheimer e Braga (2017), Weissheimer et al. (2019) e Fernandes (2020) indicam que a gamificação pode ser eficaz em aulas de línguas estrangeiras e como isso pode promover a motivação. O objetivo geral deste estudo é analisar o impacto da gamificação sobre a aprendizagem de alunos do curso de Letras/Inglês. Os objetivos específicos incluem: (a) analisar o efeito de revisões de conteúdo gamificadas sobre a aprendizagem; (b) avaliar a motivação dos alunos em relação a diferentes tipos de gamificação; (c) examinar as impressões dos alunos sobre as revisões gamificadas. A pesquisa envolveu 20 alunos do quinto semestre do curso de Letras Inglês, expostos a três revisões de conteúdo: uma tradicional e duas gamificadas (digital, com o Kahoot, e analógica, com um jogo de tabuleiro). A coleta de dados foi feita por meio de questionários online com escalas Likert para medir motivação, além de questões abertas para captar as impressões dos participantes, e análise das notas após cada revisão. A metodologia adotou uma abordagem mista (quali-quantitativa), conforme Dörnyei (2007), utilizando gamificações analógicas e digitais. Os resultados indicam que as revisões gamificadas aumentaram a motivação dos alunos, com o Kahoot destacando-se (53,3% vs. 40% do jogo analógico). No entanto, a revisão analógica mostrou-se mais eficaz na preparação para provas (55% vs. 46,7% do digital). Conclui-se que a gamificação digital é uma estratégia eficiente para promover engajamento, mas recomenda-se a investigação de soluções para problemas técnicos e a continuidade de pesquisas em diferentes contextos educacionais.

Palavras-chave: Gamificação; Ensino de Língua Inglesa; Tecnologias Digitais; Motivação; Engajamento.

ABSTRACT

This study investigates the impact of gamification on a course in the undergraduate program of English Language at the Federal Rural University of the Semi-Arid (UFERSA). Research by Weissheimer and Braga (2017), Weissheimer et al. (2019), and Fernandes (2020) indicates that gamification can be effective in foreign language classrooms. The general objective of this study is to analyze the impact of gamification on the learning process of English Language students. Specific objectives include: (a) to analyze the effects of gamified content reviews on student learning; (b) to evaluate student motivation concerning different types of gamification; and (c) to examine students' impressions of gamified content reviews. The research involved 20 students from the fifth semester of the English Language course, who participated in three content review sessions: one traditional and two gamified (one digital, using Kahoot, and one analogical, using a board game). Data collection included online questionnaires with Likert scales to measure motivation, as well as open-ended questions to capture participants' impressions, alongside an analysis of grades following each review. A mixed-methods approach (qualitative and quantitative) was adopted, following Dörnyei (2007), utilizing both analogical and digital gamification. Results indicate that gamified reviews appeared to enhance student motivation, with Kahoot standing out (53.3% vs. 40% for the analog game). However, the analog review seemed more effective in preparing students for exams (55% vs. 46.7% for the digital version). It is concluded that digital gamification is an effective strategy for promoting engagement and learning. Future research should explore solutions to minimize technical issues and continue investigations in various educational contexts to further explore the impact of gamification.

Keywords: Gamification; English Language Teaching; Digital Technologies; Motivation; Engagement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Aplicativo <i>Kahoot</i>	22
Figura 2	–	<i>Kahoot</i> com questão de múltipla escolha	23
Figura 3	–	Revisão gamificada analógica através do jogo de tabuleiro	25
Figura 5	–	Nuvem de palavras 1	33
Figura 6	–	Nuvem de palavras 2	35
Figura 7	–	Nuvem de palavras 3	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Exposição à língua inglesa fora de sala de aula	20
Gráfico 2	–	Escala Likert motivação primeira unidade	28
Gráfico 3	–	Escala Likert preparado primeira unidade	29
Gráfico 4	–	Escala Likert motivação segunda unidade.	30
Gráfico 5	–	Escala Likert preparado segunda unidade	31
Gráfico 6	–	Escala Likert motivação terceira unidade	31
Gráfico 7	–	Escala Likert preparado terceira unidade	32

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1	Ensino e aprendizagem de LE mediado por tecnologia digital	13
2.2	Gamificação como ensino-aprendizagem no inglês como LE.....	15
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	18
3.1	Tipo de Pesquisa.....	18
3.2	Participantes e contexto de pesquisa.....	19
3.3	Procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados.....	20
3.3.1	Coleta de dados.....	21
3.3.2	Revisão de conteúdo tradicional (não gamificada).....	21
3.3.3	Revisão de conteúdo gamificada digital.....	22
3.3.4	<i>Revisão de conteúdo gamificada analógica.....</i>	24
3.3.6	Questionário sobre impressões dos aprendizes a respeito das revisões de conteúdo.....	26
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	28
4.1	Resultados escalas likert.....	28
4.2	Resultado nuvens de palavras.....	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
	REFERÊNCIAS.....	41
	ANEXO A – RESPOSTAS INTEGRAIS DOS PARTICIPANTES AO QUESTIONÁRIO FINAL.....	43

1 INTRODUÇÃO

Optei por este assunto com base nas vivências que tive ao entrar na UFERSA, onde fui aprovada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No entanto, com a chegada da pandemia, enfrentamos o desafio do ensino à distância e a necessidade de buscar métodos alternativos para dar aulas de maneira eficaz. Em parceria com o professor orientador, procuramos soluções que pudessem amenizar os desafios do Ensino a Distância (EaD), unindo recursos digitais e materiais impressos. Empregamos o Padlet, uma espécie de murais virtuais, o Kahoot para jogos interativos relacionados ao conteúdo, bem como plataformas como Google Meet e WhatsApp para manter uma comunicação direta com nossos estudantes. Notei que tais ferramentas, em particular o Kahoot, estimulavam uma interação espontânea, o que despertou meu interesse pelas técnicas de gamificação. Para além do PIBID, experimentei o Kahoot durante a experiência do programa de Residência Pedagógica, promovido pela CAPES. Neste cenário, ao trabalhar com estudantes do Ensino Médio, percebi que a gamificação era amplamente aceita e fomentava um ambiente de aprendizado dinâmico e cativante. O PIBID se concentrou no Ensino Fundamental, ao passo que a Residência Pedagógica foi conduzida com estudantes do Ensino Médio. Com base nessas experiências e com o apoio do meu orientador, surgiu a ideia de analisar os efeitos e percepções dos estudantes de Letras/Inglês da UFERSA quando expostos a métodos gamificados digitais e analógicos, além de compará-los com o método convencional de revisão de textos impressos. Optei por este tema com base nas vivências que tive ao entrar na UFERSA, sendo aprovada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No entanto, com a chegada da pandemia, enfrentamos o desafio do ensino à distância e a necessidade de buscar métodos alternativos para dar aulas de maneira eficaz. Em parceria com o professor orientador, procuramos soluções que pudessem amenizar os desafios do Ensino a Distância (EaD), unindo recursos digitais e materiais impressos. Empregamos o Padlet, uma espécie de murais virtuais, o Kahoot para jogos interativos relacionados ao conteúdo, bem como plataformas como Google Meet e WhatsApp para manter uma comunicação direta com nossos estudantes. Notei que tais ferramentas, em particular o Kahoot, estimulavam uma interação espontânea, o que despertou meu interesse pelas técnicas de gamificação.

A tecnologia está em todo lugar e permeia todos os aspectos de nossas vidas. Um exemplo é que se utilizarmos a internet ou sites e aplicativos para fazer uma busca específica ou como ferramentas de estudo, em questões de segundos a Internet nos dará uma quantidade enorme de dados e informações relevantes, destacando sua onipresença da tecnologia quanto a contribuição tanto para estudantes quanto para professores através do fácil acesso à tecnologia digital, como enfatiza Franco (2008).

A sociedade tem sido beneficiada com as mudanças tecnológicas que aconteceram ao

longo do tempo, na área educacional não é diferente e com isso as tecnologias digitais vieram para dar uma renovada nas práticas educacionais buscando transformar a educação por meios diversificados, as mesmas tem-se mostrado poderosas nessa função que seria diversificar a forma de ensino (Leandro; Weissheimer; Sousa, 2017). Fugindo totalmente de métodos tradicionais (métodos que não utilizam tecnologias digitais) e da própria educação bancária (Freire, 1996) os professores a cada dia buscam inserir o aluno dentro do âmbito de sala de aula com sua participação ativa e é nesse processo que as tecnologias e práticas pedagógicas programadas entram com as tecnologias educacionais.

A BNCC (2017) define, em suas diretrizes, a importância do ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira de forma a contribuir com a aquisição cultural inserindo o aluno em um mundo globalizado, fazendo com que o estudante desenvolva as quatro habilidades linguísticas, o que pode contribuir com a valorização de cultura promovendo a interação de indivíduos de outros países.

Considerando esses aspectos, podemos descrever que as redes sociais também são uma forma de tecnologia digital, visto que, através das redes sociais podemos contribuir para o desenvolvimento das quatro habilidades, pois através da própria internet podemos nos conectar com pessoas do mundo inteiro, participar de grupos de conversação com estrangeiros em outro idioma, gerando assim um compartilhamento de informações, culturas e se tornando uma pessoa mais globalizada e digitalizada.

É importante dar ênfase que as tecnologias servem para manter o aluno participativo e colaborativo com a prática, por exemplo, ao criar equipes de trabalho, utilizar as ferramentas digitais com a gamificação para que o aluno possa aprender de forma divertida e autodidata. Também podemos utilizar a tecnologia no feedback para buscar a melhora dos nossos alunos em cada passo, um feedback seja ele positivo ou construtivo incentiva o aluno a buscar sempre uma aprovação pelo seu esforço aumentando assim a sua produtividade e seu engajamento pelo trabalho feito. (Weissheimer; Leandro; Sousa, 2017).

Considerando-se o uso pedagógico de tecnologias digitais, é necessário compreender de que forma a gamificação pode ser implementada na sala de aula de Língua Inglesa e qual o seu impacto na aprendizagem dos alunos. O presente trabalho monográfico visa analisar como a implementação da gamificação pode impactar o desempenho dos aprendizes do Ensino Superior. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com alunos da licenciatura em Letras/Inglês da UFERSA, matriculados na disciplina *Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I*, que é uma disciplina do curso de Letras Inglês da Universidade Federal Rural do Semi Árido Centro Multidisciplinar Caraúbas, e explorar como seu uso pode influenciar os universitários. Mesmo com os avanços da tecnologia e reconhecendo a gamificação como uma metodologia que visa facilitar o aprendizado, é necessário buscar novas formas de inovar essas práticas no campo da educação.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar o impacto da gamificação sobre a aprendizagem de alunos do curso de Letras/Inglês. Para atingir este objetivo geral, desenvolvemos três objetivos específicos, quais sejam: (a) analisar o impacto de revisões de conteúdo gamificadas sobre a aprendizagem dos alunos; (b) avaliar a motivação dos alunos em relação a dois tipos diferentes de gamificação; (c) analisar as impressões dos alunos a respeito das revisões de conteúdo gamificadas.

Estamos diante das ferramentas mais importantes da história que seria a tecnologia, e ela seria considerada tão importante porque vem se atualizando ao decorrer do tempo. Iniciou-se de algo prático e vem se tornando sofisticada em quesito de resolução de problemas e de ser rico de possibilidades para utilizá-la em várias áreas atualmente. A tecnologia não é apenas de conexões digitais, mas tudo aquilo que vem para facilitar o trabalho do ser humano (Encyclopedia Britannica, 2023). No campo da Educação não é diferente, e como as inovações tecnológicas sempre tendem a se atualizar (Mattar, 2013), é necessário estar aberto a possibilidades inovadoras no campo educacional fazendo com que através da tecnologia as práticas pedagógicas sejam mais atrativas para os alunos em âmbito escolar. O presente estudo analisa os efeitos da gamificação para chegar a uma conclusão sobre sua inserção em disciplinas de graduação.

O presente estudo em sua relevância, aborda algo sobre a prática de explorar as novidades tecnológicas e utilizá-las para criar um ambiente mais dinâmico e divertido para o ensino aprendizagem. Segundo (Weissheimer; Braga, 2017) o *Kahoot* pode ser uma forma positiva de ensino para os estudantes, isso porque estamos sempre nos atualizando, o que daria destaque ao modo beta perpétuo (Mattar, 2013) que se define como a explicação de que estamos sempre em busca da inovação e da atualização das coisas. Por exemplo, um aplicativo sempre tem suas versões atualizadas, por exemplo o Duolingo é necessário atualizar suas versões para aplicar novas práticas pedagógicas, como inserir vídeos com legenda, ou ativar funções de reconhecimento por voz para a prática do *speaking* então com a Educação não seria diferente, é necessário investigarmos como isso pode ser vantajoso para os alunos e qual seu impacto no meio deles.

Isto posto, o presente projeto é importante não só por buscar uma área focada nas inovações tecnológicas para a linguística aplicada, mas que também trazem dados e informações necessárias para ver qual o seu impacto através tecnologias digitais quando comparado com os outros métodos e como isso pode moldar o estudante. A justificativa deste trabalho se dá pela importância de investigar como essas revisões de conteúdo através do uso da gamificação em sala de aula e comparar seus dados mediante sistemas de resposta, que seriam elas: a tradicional, analógico e a digital, observar como isso pode impactar e observar como cada um deles tendem a influenciar no engajamento e na interação dos alunos.

Esta monografia está organizada em três capítulos, iniciando por esta Introdução. No capítulo 2, referente à Fundamentação Teórica, exploramos as teorias e estudos anteriores que embasam o projeto de pesquisa, tais como teorias de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias digitais (Weissheimer; Braga, 2019, por exemplo) e a teoria da gamificação (Weissheimer *et al.*, 2019). No capítulo 3, dedicado à Metodologia da Pesquisa, detalhamos os procedimentos e instrumentos adotados na coleta e na análise dos dados. Posteriormente, no capítulo 4, apresentamos também os resultados da pesquisa e, por fim, trazemos as Considerações finais deste projeto no capítulo 5.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a elaboração deste trabalho foram utilizados como fundamentação teórica autores que abordam o uso de tecnologias digitais na sala de aula de língua inglesa. Por exemplo, os autores Weissheimer *et al.* (2019) demonstram como a gamificação pode impactar positivamente no contexto educacional (aprendizagem de vocabulário em língua inglesa). Weissheimer e Braga (2017) também abordam a gamificação, a partir de revisões de conteúdo nas aulas de Língua Inglesa. Já Fernandes (2020) aborda a utilização de sistemas de resposta em revisões de conteúdo das aulas de Língua Espanhola. Para tanto, a autora utiliza os aplicativos Kahoot e Plickers, investigando como esses aplicativos influenciam no engajamento cognitivo dos aprendizes nas revisões para as avaliações. Por sua vez, Franco (2008) destaca como as Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser eficazes no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nas seguintes seções abordaremos como funciona o ensino-aprendizagem mediado por tecnologias digitais, incluindo aspectos da gamificação.

2.1 Ensino e aprendizagem de LE mediado por tecnologias digitais

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1996) defende que a educação não transforma o mundo, mas que ela transforma as pessoas, que, por sua vez, transformam o mundo. Paulo Freire defendia um tipo de educação que ia contra o que ele chamava de *educação bancária*¹ que vê o aluno como um mero receptor de informações. O professor utilizava figuras, objetos e vocabulário que condizia com a realidade de seus alunos, vendo-os como personagens protagonistas do contexto em que estavam inseridos. Com o advento das tecnologias digitais, é possível ir no caminho contrário da educação bancária, permitindo que o aluno tenha mais oportunidades para aprender e que, inclusive, possa aprender sozinho, no seu tempo, no seu ritmo, fugindo da ideia de professor como detentor do conhecimento (Freire, 1996).

A tecnologia tem sido (pode ser) uma aliada dos aprendizes, embora, no contexto brasileiro, nem todas as escolas possuam a estrutura de *hardware* e *software* necessárias à implementação de estratégias pedagógicas que façam uso de tecnologias digitais. Segundo Franco (2008), as TICS (Tecnologias de Informação e Comunicação) facilitam o processo de ensino-aprendizagem, mudam a forma que professor e alunos se comunicam e pode, ainda, possibilitar que o professor desenvolva aulas mais dinâmicas e interativas, dentre outras possibilidades. Com o avanço da tecnologia, o aprendiz de língua estrangeira tem ganhado um aliado para a aprendizagem de um novo idioma e para a comunicação social entre indivíduos de

¹ Paulo Freire chamou de “educação bancária” a prática em que os professores tratam os alunos como simples recipientes a serem preenchidos com informações. Nessa visão, o professor se coloca como o único detentor do saber, apenas transmitindo conteúdo, sem promover uma troca real de conhecimento com os alunos.

diferentes culturas (Franco, 2008).

A internet tem sido um recurso muito utilizado por aprendizes de inglês para comunicação com pessoas do mundo inteiro, nativas e não nativas. No contexto de aprendizagem de uma LE, é possível utilizar uma série de ferramentas, tais como plataformas de conversação (por exemplo, Discord e WhatsApp), vídeos (YouTube e Twitch), sites de redes sociais (Facebook e Instagram) e quizzes (Kahoot), dentre outras plataformas digitais que podem ser utilizadas em conjunto ou individualmente (Franco, 2008). mesmo o Google, com seu leque de ferramentas, pode ser utilizado pedagogicamente na sala de aula, na Educação em geral e no ensino-aprendizagem de LE (Bottentuit Junior, 2011).

As escolas de ensino EaD (Ensino a Distância) utilizam tecnologias digitais para o ensino de língua estrangeira como um recurso de reforço para os aprendizes, possibilitando uma prática que vai além das atividades de rotina que são comumente elaboradas pelos professores (Falcão, 2016). Um exemplo disso é Falcão (2016), que destaca, em suas experiências, o uso das tecnologias no EaD para produção oral. Essas tecnologias podem por sua vez favorecer o aprendizado dos alunos, ajudando a construir sua autonomia e desenvolvendo melhor as suas habilidades enquanto aprendiz de uma língua estrangeira.

As escolas no contexto EaD utilizam sites, aplicativos e até mesmo jogos digitais com o intuito não apenas de reforçar os conteúdos, mas também expandir a sala de aula para além de um espaço físico determinado (Franco, 2008; Weissheimer; Leandro, 2016). Nesse sentido, a sala de aula pode ser qualquer lugar, pois os aprendizes podem continuar aprendendo a partir de seus aparelhos (computador, celular, tablet), em qualquer lugar e a qualquer momento (Franco, 2008; Weissheimer; Leandro, 2016).

Nessa mesma linha de pensamento, mesmo quando os aprendizes estão geograficamente dispersos, ainda é possível colaborar e aprender. Por exemplo, diferentes coautores podem trabalhar num mesmo texto estando em diferentes lugares do país (e até do mundo!), a partir de suas próprias máquinas (Leandro; Weissheimer; Cooper, 2013). Por exemplo, na pesquisa reportada por Leandro, Weissheimer e Cooper (2013), aprendizes de inglês como LE produziam textos em inglês fora de sala de aula, por meio do GoogleDocs. Isso permitia que os aprendizes pudessem se engajar no processo de escrita criativa no momento em que se sentissem mais dispostos e criativos para realizar a tarefa.

Vallim, Gomes e Fischer (2017) abordam o uso do aplicativo Kahoot nas aulas de inglês. Nas palavras das autoras: “Pensando em criar oportunidades para que os alunos se engajem no processo de ensino-aprendizagem, vemos o jogo como um recurso importante a ser inserido no contexto educacional” (Vallim; Gomes; Fischer, 2017, p. 3). As autoras reconhecem que os jogos (em especial, os digitais) podem ser importantes ferramentas no processo de aprendizagem do aluno. Em suas contribuições como pesquisadoras, as autoras abordam o uso

de ferramentas digitais como um aliado no processo de aquisição de língua inglesa através do Kahoot e como isso tem contribuído no desenvolvimento de LE dos alunos. A tecnologia, assim como os jogos, não se limita ao ambiente digital (Fernandes, 2020), mas sim a tudo que facilite nosso acesso a algo para suprir nossas necessidades, seja um ar-condicionado para climatizar o ambiente, até uma luz para iluminar uma rua ou uma casa. Nesse sentido, existe uma definição mais ampla de tecnologia, que não se limita a aparelhos digitais e à internet (Brown, 2007).

No contexto da aprendizagem de Língua Inglesa, a utilização de tecnologias digitais pode contribuir para que o aluno saia de sua zona de conforto, envolvido em um âmbito mais descontraído e lúdico, onde seu principal objetivo é desenvolver suas habilidades na LE de uma forma mais prazerosa. Porém, é necessário destacarmos que apenas a introdução das tecnologias não garante um ensino de qualidade, ou seja, é necessário professores capacitados para utilizar essas metodologias e que sejam inseridas de acordo com os objetivos propostos de aprendizagem. A capacitação para os professores atuarem com esse método é crucial para um bom desenvolvimento.

2.1 Gamificação no ensino aprendizagem de inglês como LE

Os jogos sempre estiveram presentes na história da sociedade. Fernandes (2020). Na antiga Grécia, utilizavam-se jogos de tabuleiro, garantindo assim um momento de distração, diversão e união com as pessoas ao seu redor. Os jogos de cartas também sempre estiveram presentes na história da humanidade e se fazem presentes até os dias atuais. Um exemplo concreto disso é o famoso UNO que tem suas versões digital e cartas físicas, e através do UNO podemos utilizá-lo como metodologia de ensino para o próprio inglês criando uma temática com as cartas e aplicando-os em sala de aula para criar uma aula lúdica através da gamificação. (Fernandes, 2020).

O jogo em si é crucial para o desenvolvimento do sistema intelectual do ser humano, pois ele proporciona diversas sensações: desafios, metas, frustração e poder (Fernandes, 2020). Todos os sentimentos e habilidades são desenvolvidas neste pequeno tempo de distração. O jogo vem como uma forma de instigar as pessoas a terem a participação ativa em um determinado contexto. Neste caso, o jogo prende as pessoas com o seu objetivo maior de ganhar o desafio. Se formos analisar o caso do famoso cubo mágico, algumas pessoas conseguem resolvê-lo em questão de minutos enquanto outras pessoas simplesmente não conseguem, gerando uma espécie de desmotivação de continuar essa prática e é sobre isso que vamos falar no próximo parágrafo.

É importante destacar que a gamificação, não necessariamente necessita ser algo digital, assim como tecnologia não é apenas a era digital. (Weissheimer; Braga, 2017). A gamificação é tudo aquilo que podemos transformar seu designer em um contexto de jogo, promovendo assim a

competitividade positiva entre os alunos e as pessoas envolvidas. Seu objetivo final é manter o aluno fixado em seu objetivo. O conceito para este estado de fluxo mental denomina-se Teoria do *Flow* proposta por Csikszentmihalyi (1990).

A Teoria do *Flow* (Csikszentmihalyi, 1990) aborda como é importante escolher um método que mantenha a harmonia entre o aluno e todos os seus sentimentos. O estado de *flow* (fluxo) é um estado mental de harmonia, prazer e foco total dedicado a completar uma tarefa/atividade dada ao aluno, que não seja tão fácil para ser ignorado, mas que também não seja impossível e acabe levando à desistência e ao desinteresse do aluno. (Weissheimer; Braga, 2017).

Segundo Weissheimer *et al.* (2019, p. 1137-1138), a gamificação tem sido uma proposta recorrente para promover o engajamento cognitivo dos indivíduos em diversos contextos. O termo *gamification* é definido por Deterding *et al.* (2012), como o uso de elementos de design de jogos em um contexto não-jogo. A cada dia o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de LE é adotado em sala de aula buscando ajudar o aluno a aprender. A gamificação vem ganhando espaço em sala de aula porque além de ser uma maneira diferente de abordar assuntos em sala de aula, ela contribui para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

A gamificação vem como uma forma inovadora de adquirir conhecimento mediante atividades lúdicas e que estimulam o aluno a ter participação ativa na sala de aula, desenvolvendo, assim, as suas habilidades linguísticas, sociais, emocionais etc. O professor de LE pode gamificar suas aulas realizando atividades tais como gincanas sobre o conteúdo (durante as quais os alunos podem se engajar numa aprendizagem colaborativa), utilizando pontuações e mudanças de níveis à medida que os alunos completam tarefas, recompensando a turma por cumprir missões etc. Aliado ao feedback construtivo sistemático, essa estratégia pode colaborar para o aluno buscar cada dia mais pela autoavaliação e se dedicar mais sem mesmo perceber (Fernandes, 2020).

A utilização de jogos em contextos escolares tende a inserir o aluno automaticamente na atividade, visto que, em momentos lúdicos como jogos os alunos tendem a se interessar e participar mais ativamente da atividade. Por exemplo, ao invés de ler um texto e responder a questões de compreensão leitora, o professor pode estipular um limite de tempo para leitura do texto em grupo, e fazer uma competição entre os grupos em que cada resposta correta sobre o texto gera uma pontuação e leva a uma premiação.

Para exemplificarmos o impacto da gamificação na sala de aula, podemos citar a experiência das autoras Weissheimer e Braga (2017). As pesquisadoras compartilham dados obtidos numa experiência com dois grupos diferentes para revisão de aulas de inglês como L2. A metodologia consistiu em dividir dois grupos para a experiência, sendo um denominado “grupo controle”, que utilizou apenas o método tradicional para revisão (livro didático) e outro o “grupo

experimental”, que foi exposto a uma revisão gamificada (Kahoot). As pesquisadoras observaram como as duas formas de revisão influenciavam no desempenho dos alunos da pesquisa e os resultados qualitativos através dos discursos dos alunos constaram que o grupo experimental (Kahoot) considerou a metodologia gamificada como engajadora. Baseando-se neste argumento, as autoras nos mostram que o uso da gamificação na sala de aula pode proporcionar um engajamento positivo nos alunos e impactar os resultados esperados.

Levando-se em consideração as abordagens feitas sobre a gamificação, Weissheimer *et al.* (2019) implementou um projeto chamado *vocabox* no curso de inglês do IsF (Idiomas sem Fronteiras) da UFRN, composto por vários aspectos de jogos, o que caracteriza a gamificação das aulas. Os professores que ministravam as aulas de inglês visavam uma experiência de aprendizagem dinâmica para os alunos. Enquanto o grupo de professores dava aulas, outra equipe observava, em sala de aula, o comportamento dos alunos, a fim de investigar o engajamento cognitivo durante a realização da série de atividades *vocabox*. Ao final da implementação, tanto aprendizes como professores foram indagados a respeito do projeto *vocabox*.

Os resultados mostraram que aprendizes e professores tiveram visões diferentes. Os 32 alunos da pesquisa se engajaram nas tarefas e enxergaram o *vocabox* como uma forma de memorizar palavras novas na língua-alvo. Também houve aprovação pelos professores, pois reconheceram que a gamificação (*vocabox*) é uma ferramenta útil para o engajamento dos alunos. No lado dos professores, o *vocabox*, cujas tarefas poderiam ser realizadas no início, meio ou final da aula, preferiram utilizá-lo como um *warm-up* (tarefa de aquecimento), no início das aulas. Os professores também preferiram combinar a tarefa *vocabox* com outra atividade de competição. Por fim, foi observado que a inclusão de jogos colaborou para o engajamento e para a aprendizagem de vocabulário dos alunos expostos à experiência *vocabox*.

Conforme ressalta Fernandes (2020), a utilização de aplicativos gamificados podem influenciar no engajamento cognitivo do aluno. Conforme os estudos da autora, utilizou para sua pesquisa a gamificação em uma escola de ensino médio utilizando os aplicativos *Kahoot* (gamificado) e *Plickers* (não gamificado) para revisões de conteúdo. O intuito da autora foi comparar o resultado das revisões para a disciplina de Língua Espanhola, utilizando as duas gamificações em comparação com método tradicional. A autora destaca em seu estudo que houve uma melhora no desempenho dos estudantes na avaliação utilizando o aplicativo *Kahoot*, evidenciando assim, a capacidade da gamificação no ensino-aprendizagem.

Desta forma, conclui-se que a gamificação, seja ela analógica ou digital, é um aliado no desenvolvimento do aluno, pois contribui e insere o estudante em participação ativa em sala de aula. Também fica evidente que as propostas de aprendizagem mais lúdicas são cada dia mais aceitas pelos educadores, que buscam assim uma nova era no campo educacional.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção detalhamos a metodologia adotada na pesquisa. Iniciamos fazendo uma descrição do tipo de pesquisa (quali-quant), caracterizando os participantes e o contexto em que a pesquisa foi realizada. Posteriormente, descrevemos os instrumentos e procedimentos adotados no processo de coleta e análise dos dados obtidos por meio de questionários online respondidos pelos participantes.

3.1 Tipo de pesquisa

Segundo Marconi e Lakatos (1987), pesquisa qualitativa é a utilização de dados não numéricos para interpretação e análise, podendo ser utilizados comentários abertos, entrevistas e textos em geral. No caso deste trabalho serão analisadas as respostas dos aprendizes aos questionários abertos aplicados ao final de três revisões de conteúdo de uma disciplina de graduação.

Já a pesquisa quantitativa envolve a coleta de dados numéricos com a interpretação das estatísticas descritiva e inferencial. No caso do presente trabalho, analisamos quantitativamente as notas das avaliações dos alunos participantes, comparando os tipos de revisão de conteúdo (tradicional vs gamificada). Também analisamos, por meio de escalas Likert, o nível de motivação dos aprendizes logo após cada revisão de conteúdo.

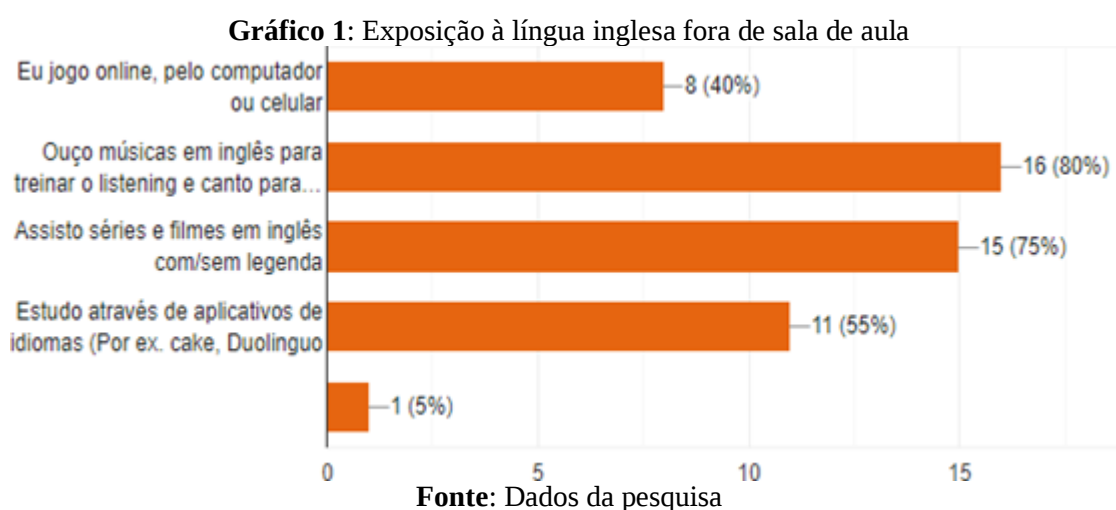
Dörnyei (2007) explica que na pesquisa de métodos mistos os dois paradigmas (i.e., qualitativo e quantitativo) se complementam e enriquecem o estudo, já que há a possibilidade de generalização dos resultados por meio de tratamento estatístico (pesquisa quantitativa) e há, ainda, a investigação da subjetividade dos participantes (pesquisa qualitativa). Levando em consideração o argumento de Dörnyei em favor de uma abordagem mista, decidimos coletar, neste trabalho monográfico, tanto dados qualitativos (i.e., as respostas dos participantes ao questionário aplicado ao final do semestre acadêmico) como dados quantitativos (i.e., dados gerados por meio de escalas Likert, bem como as notas das provas dos participantes).

3.2 Participantes e contexto de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida durante o semestre acadêmico 2023.2 da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Os participantes foram 20 alunos (15 homens; 4 mulheres e 1 pessoa trans; média de 22 anos de idade) da licenciatura em Letras/Inglês. À época da coleta de dados, todos os participantes estavam matriculados na disciplina *Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I*. À época da coleta de dados, dos 24 participantes a maioria (21) estava no 5º semestre acadêmico (o período regular de oferta da disciplina), enquanto que os outros três alunos haviam entrado na licenciatura em anos anteriores.

Durante a disciplina são trabalhados os métodos clássicos de ensino de língua inglesa, tais como *Grammar-Translation Method*, *Direct Method*, *Audio-Lingual Method*, *Silent Way*, *Community Language Learning*, *Total Physical Response* etc. (Larsen-Freeman; Anderson, 2011). A disciplina é obrigatória e é ofertada aos alunos do 5º período da graduação. Sendo uma disciplina específica da habilitação em inglês, todas as aulas são ministradas em inglês, o que pode dificultar a assimilação dos conteúdos por parte dos aprendizes, que chegam à universidade com pouco conhecimento prévio da língua-alvo.

Para ter uma visão geral do perfil dos participantes da disciplina, aplicamos um questionário de perfil, a fim de coletar informações pessoais e, também, informações relativas ao estudo da língua inglesa, dentro e fora da sala de aula. Nós questionamos os participantes sobre as estratégias que utilizavam, fora de sala de aula, para ter mais exposição à língua-alvo. As respostas variaram, como é possível observar no Gráfico 1, a seguir.



Como é possível observar no Gráfico 1, os aprendizes afirmaram se valer de uma série de estratégias para aprender inglês fora de sala de aula. Nesse caso, as estratégias mais citadas foram ouvir música em inglês para praticar *listening* e *speaking* (16 pessoas) e assistir a filmes e séries com o áudio em inglês (15 pessoas). Onze participantes citaram, ainda, a utilização de aplicativos voltados à aprendizagem de língua estrangeira, tais como Cake² e Duolingo³.

Vale salientar que o questionário de perfil foi aplicado ao final do semestre acadêmico, junto com as perguntas a respeito das revisões de conteúdo.

² O Cake é um aplicativo para celular focado em treinar a pronúncia de inglês vendo vídeos do youtube. Nele, os aprendizes são expostos a vídeos de séries e filmes em inglês com legendas ou para treinarem as demais habilidades como também podem aproveitar para reproduzir falas para melhorar sua pronúncia. Disponível em https://play.google.com/store/apps/details?id=me.mycake&hl=en_US&pli=1

³ O Duolingo é um dos aplicativos para celular mais populares para aprendizagem de línguas estrangeiras. Nele, o aprendiz pode completar exercícios das habilidades de listening, reading, writing e speaking. A cada nível o aluno ganha recompensas dentro do aplicativo. Disponível em https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo&hl=en_US

Na próxima subseção detalharemos como funcionou a coleta e análise de dados para os resultados obtidos, sendo elas as revisões e as explicações de cada revisão e como funcionou em sala de aula cada uma delas.

3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados

Nesta seção descrevemos e detalhamos os instrumentos e procedimentos adotados no processo de coleta de dados. Como dito anteriormente, coletamos dados qualitativos (respostas dos participantes aos questionários) e também quantitativos (notas das avaliações e escalas Likert), o que caracteriza o presente trabalho como uma pesquisa de métodos mistos (Dörnyei, 2007).

3.3.1 Coleta de dados

Ao longo da disciplina *Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I*, os alunos foram expostos a diferentes tipos de revisão de conteúdo. Na primeira unidade da disciplina, realizamos uma **revisão tradicional**, i.e., sem uso de tecnologias digitais. Na segunda unidade, realizamos uma **revisão gamificada digital**, fazendo uso do aplicativo Kahoot (Fernandes, 2020). Na terceira unidade, realizamos uma **revisão gamificada analógica**, utilizando um jogo de tabuleiro desenvolvido pela pesquisadora. As três revisões de conteúdo são detalhadas a seguir.

3.3.2 Revisão de conteúdo tradicional (não gamificada)

Na primeira unidade da disciplina *Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I* foi desenvolvida uma revisão de conteúdo tradicional, i.e., sem o uso de quaisquer tecnologias digitais ou elementos de gamificação. A revisão foi composta pela leitura de um texto impresso (*Major trends in twentieth-century language teaching*)⁴ sobre os métodos *Grammar-Translation* e *Direct Method*. O capítulo em questão faz um apanhado das principais características dos métodos, os quais haviam sido abordados individualmente em aulas específicas.

O professor e o monitor responsáveis pela disciplina apresentaram o texto, leram junto com a turma e deram tempo aos alunos para fazer perguntas, caso tivessem dúvidas sobre o conteúdo, termos utilizados, conceitos etc. Nesse sentido, a revisão não gamificada da primeira unidade foi um momento tira-dúvidas. A leitura e discussão do texto foi realizada por toda a turma, em conjunto. A revisão foi realizada de acordo com a visão mais popular do que seria uma aula expositiva tradicional: leitura de texto impresso, discussão do conteúdo, uso do quadro branco etc.

⁴ RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 2001, p. 1-17

3.3.3 Revisão de conteúdo gamificada digital

Na segunda unidade, a pesquisadora e o monitor da disciplina desenvolveram um jogo de perguntas e respostas para uma revisão gamificada digital. Para tanto, foram criadas perguntas sobre os métodos *Desuggestopedia*, *Silent Way* and *Audio-Lingual Method* (Larsen-Freeman; Anderson, 2011). As perguntas foram apresentadas e respondidas pelos alunos por meio do aplicativo *Kahoot* (Figura 1).

Figura 1: Aplicativo *Kahoot*



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

O *Kahoot* é uma ferramenta utilizada pelos usuários (professores) para criar jogos educacionais e promover aulas interativas. Trata-se de um sistema de respostas (Fernandes, 2020) que pode ser utilizado pelo professor para testar rapidamente e de forma lúdica os conhecimentos dos aprendizes. Isso pode ser feito utilizando-se diferentes tipos de questões (múltipla escolha; verdadeiro ou falso etc.) e elementos (imagens, vídeos etc.). O Kahoot possui, ainda, um fator competitivo, podendo os indivíduos jogarem individualmente, competindo uns contra os outros, ou formando equipes. À medida que respondem às perguntas, os participantes ganham pontos e, ao final de cada partida, é exibido o *ranking* de pontuação.

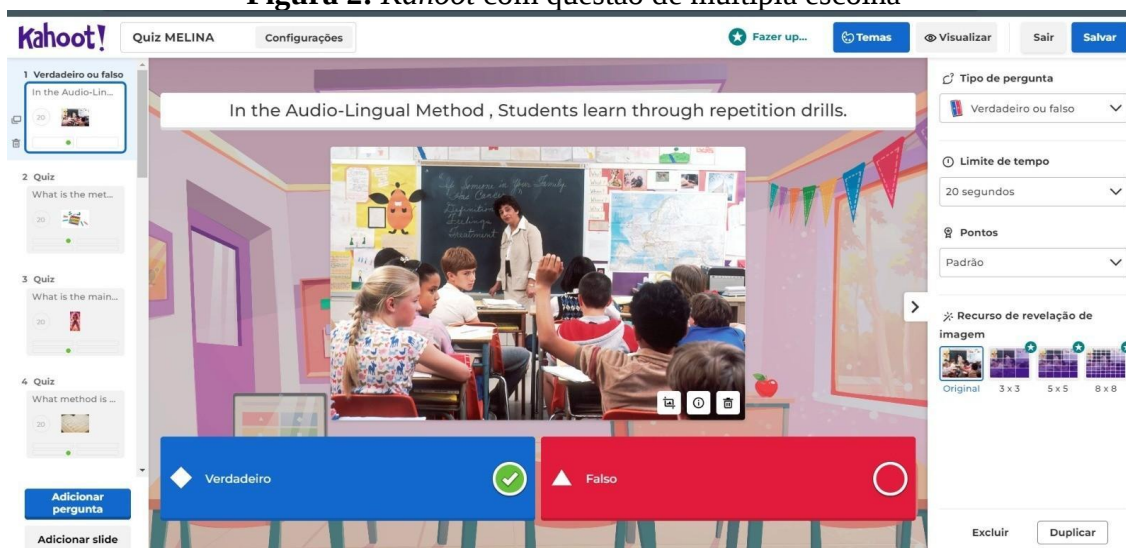
Por meio do *Kahoot*, é possível criar questionários com diferentes estilos de questões, tais como verdadeiro ou falso, questões de múltipla escolha, associar figuras e palavras, dentre outros recursos. O professor pode utilizar uma versão gratuita (como foi feito no caso da presente pesquisa) com limitação de alguns recursos, tais como menor número de participantes por partida, menor espaço de armazenamento de quizzes (os quizzes criados ficam salvos no perfil do usuário) e variedade de questões. Existe, ainda, uma versão *premium*, que permite explorar todas as funções e recursos da plataforma.

Por meio da plataforma, os professores podem criar questões personalizadas para as

suas disciplinas e planejar suas aulas com o jogo, transformando a aula em um momento mais divertido e fora de sua zona de conforto; quer dizer, diferente das aulas não gamificadas. Além disso, o *Kahoot* cria um ambiente competitivo entre os alunos, que podem jogar uns contra os outros ou criar grupos rivais. Quando o aluno está em um ambiente competitivo saudável ele consegue manter um foco na atividade que está desenvolvendo, busca seu progresso, tenta melhorar no que está fazendo e busca sua auto recompensa, o que lhe gera prazer por finalizar com êxito sua missão (Csikszentmihalyi, 1990, p. 43).

No caso da disciplina de *Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I*, o jogo (i.e., o Kahoot utilizado na revisão da segunda unidade da disciplina) foi desenvolvido pela pesquisadora, com a ajuda do monitor da disciplina, para que os participantes (i.e., os alunos) pudessem competir entre eles mesmos de forma individual. Após o término do jogo, aparecia um ranking com as três maiores pontuações dos jogadores daquela determinada partida. O jogo foi composto por um quiz de nove questões de múltipla escolha e seis questões de verdadeiro ou falso, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2: Kahoot com questão de múltipla escolha



Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos entraram em sala e lhes foi explicado como funcionaria a revisão. A maioria dos alunos já conheciam o Kahoot. A pesquisadora explicou passo a passo como o jogo funcionaria. Primeiramente, através de um *qr code*, os alunos acessaram a plataforma. Lá, eles criaram seus próprios apelidos, caso não quisessem ser identificados⁵. Assim que todos os alunos conseguiram logar, a pesquisadora ativou a contagem regressiva para começar o jogo e os alunos

⁵ Para os alunos mais inibidos, utilizar sistemas de respostas como o Kahoot pode ser interessante porque eles têm a chance de participar de uma atividade lúdica e testar seus conhecimentos sem serem identificados. Após cada pergunta surge uma tela mostrando quantos jogadores acertaram e erraram a questão. O professor pode dar um feedback rápido se dirigindo à turma e não a um aluno específico (Suler,2004).

começaram a responder cada item sucessivamente até o fim da partida.

O *Kahoot* desenvolvido para a pesquisa tinha um total de 15 questões, sendo nove questões de múltipla escolha e seis questões de verdadeiro ou falso. Cada questão deveria ser respondida em até 20 segundos. Também foram utilizadas imagens (recursos visuais) relacionadas às perguntas/respostas, para auxiliar no raciocínio lógico dos alunos. O tempo de resposta (20 segundos) foi pensado para não ser curto a ponto de impedir o processamento por parte do aluno e não tão longo que pudesse se tornar entediante (Csikszentmihalyi, 1990; Fernandes, 2020). Ao final do jogo, o ranking mostra os três competidores com a maior pontuação.

Ao longo do jogo alguns alunos tiveram problemas com a conexão de internet na universidade. Infelizmente, esse problema fez com que alguns alunos não conseguissem logar na plataforma e se perdessem ao longo do caminho, pois o jogo já havia começado e aos poucos alguns alunos foram saindo do jogo automaticamente por inatividade.

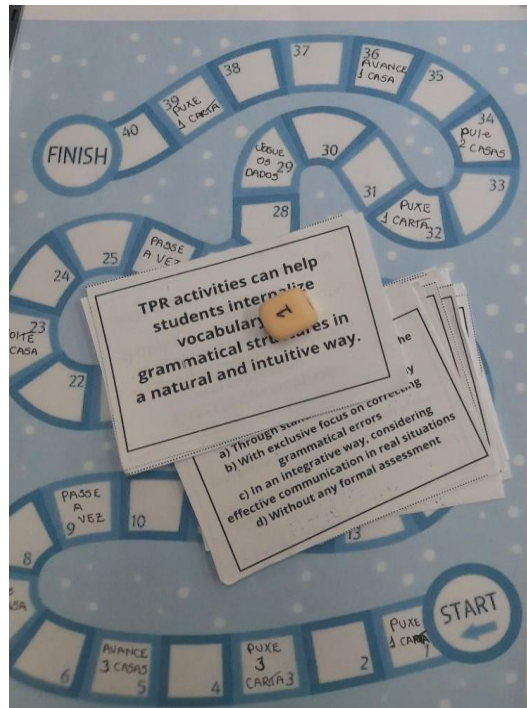
3.4.4 Revisão de conteúdo gamificada analógica

Na terceira unidade da disciplina foi desenvolvido um jogo de tabuleiro para trabalhar os métodos *Total Physical Response* e *Community Language Learning* (Larsen-Freeman; Anderson, 2011). Os alunos foram divididos em quatro grupos e cada grupo recebeu um tabuleiro, um dado e cartas com questões e desafios sobre os métodos. O objetivo do jogo de tabuleiro era que cada grupo pudesse debater as questões entre certas ou erradas, levando-se em consideração as discussões e leituras em sala de aula. Como as cartas foram embaralhadas e devolvidas ao jogo, tinha-se previsão de que o próximo jogador não utilizasse seu lado crítico na resposta por ter visto anteriormente na carta (por este motivo, as respostas não estavam nas cartas).

A competição era entre os próprios membros do grupo. Cada carta puxada tinha uma pergunta sobre o método ou um desafio e venceria quem chegasse ao final do tabuleiro. Ao desenvolver a divisão e o processo do jogo entre os alunos, foi observado que alguns determinaram cronologicamente um tempo específico no celular para as perguntas serem respondidas.

A pesquisadora tinha o gabarito com as respostas para ser consultado pelo aluno jogador, pois, seu objetivo era promover a revisão do conteúdo, mas que os alunos também pudessem debater entre eles.

Figura 3: Revisão gamificada analógica através de jogo de tabuleiro



Fonte: Dados da pesquisa

No início da aula, a pesquisadora projetou um slide com as regras do jogo, a pesquisadora explicou aos alunos que o objetivo do jogo era que eles pudessem discutir as questões juntos para se ajudarem a revisar o conteúdo. Também destacou que, havendo a possibilidade de o grupo não chegar a um acordo ou tivessem dúvida, a pesquisadora tinha as respostas salvas em uma folha para consulta.

Os alunos começaram a jogar e foram criando respostas e entrando em acordos e quando não satisfeitos recorriam a folha para confirmar com a pesquisadora. Os alunos sempre chegavam em um acordo e em sua maioria aprovavam a resposta do jogador atual. Ao final da revisão, todos os alunos haviam conseguido jogar e chegar ao final da competição. Alguns mais na frente e outros mais atrás. Ao final do jogo, os alunos ainda queriam competir de novo, segundo contaram à pesquisadora. Isso mostrou que o jogo foi interessante para eles e que cumpriu a função de fazê-los revisar o conteúdo de uma forma mais descontraída e desconectada do professor. Vale salientar que o professor estava na sala de aula no momento da revisão. Ele apresentou a pesquisadora aos alunos e a deixou livre para realizar a revisão, mas não interveio nas discussões dos grupos.

Ao final de cada revisão de conteúdo, exceto pela revisão tradicional, os alunos eram solicitados a marcarem em uma escala Likert o que haviam achado da revisão e o quão preparados para a avaliação eles se sentiam, baseados na revisão de conteúdo. Ao final da terceira revisão, os aprendizes responderam também a um questionário online em que puderam expressar livremente as suas opiniões acerca dos três tipos de revisão.

Havia duas escalas Likert em cada questionário pós-revisão. A primeira escala sondava

o participante a respeito da revisão propriamente dita; i.e., o quanto o aprendiz se engajou pessoalmente na revisão. A segunda escala indagava o participante a respeito de o quão preparado se sentia para fazer a prova baseando-se naquela revisão. As perguntas completas são transcritas a seguir:

- 1) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 “Nada motivado” e 5 “Muito motivado”, o quão motivado você se sentiu durante a revisão do conteúdo da primeira unidade da disciplina *Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I*?
- 2) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 “Nada preparado” e 5 “Muito preparado”, quão preparado(a) você acredita estar para a avaliação da disciplina?

As mesmas perguntas foram feitas, por meio da escala, ao final de cada revisão, excluindo-se a primeira (revisão tradicional). Com essas escalas a pesquisadora e o seu orientador puderam comparar os gráficos sobre o quão motivados e preparados os alunos estariam para realizar as avaliações em cada unidade pedagógica.

Questionário sobre impressões dos aprendizes a respeito das revisões de conteúdo

Como último procedimento da intervenção pedagógica gamificada, aplicamos um questionário para coletar feedback acerca das revisões de conteúdo ao longo do semestre acadêmico. Recapitulando, os alunos foram expostos a três revisões de conteúdo, sendo uma revisão tradicional, uma revisão gamificada digital, e uma revisão gamificada analógica. Em especial comparando a gamificada digital e a gamificada analógica. Deixamos questões como idade, gênero, impressões sobre a revisão da segunda unidade e impressões sobre a terceira unidade. Foi adicionado questões com respostas escritas para entendermos com mais detalhes o que se passava na cabeça do aluno, como ele estudava para suas avaliações, se as revisões serviram de alguma forma para que ele se sentisse mais confiante ou não para a prova, etc. As perguntas do questionário final são transcritas a seguir.

- 3) Além das revisões de conteúdo realizadas em sala de aula, como você se preparou para responder às avaliações da disciplina?
- 4) Na revisão de conteúdo da Unidade 2, você participou de uma competição com seus colegas de turma com o aplicativo *Kahoot*, respondendo a perguntas sobre os métodos *Desuggestopedia*, *Silent Way* e *Audio-Lingual*. Ao final do jogo, o participante com mais pontos foi eleito vencedor da partida. O que você achou desta revisão de conteúdo? Quais as vantagens e desvantagens de utilizar o

Kahoot na revisão de conteúdo?

- 5) Na revisão de conteúdo da Unidade 3, você e seus colegas participaram de um jogo de tabuleiro com cartas contendo perguntas e desafios sobre os métodos *Total Physical Response* e *Community Language Learning*, onde o vencedor era quem chegasse primeiro ao final do percurso. O que você achou desta revisão de conteúdo? Quais as vantagens e desvantagens de utilizar um jogo de tabuleiro na revisão de conteúdo?

Os dados obtidos por meio das escalas likert de motivação foram analisados de forma quantitativa, em forma de gráficos. Também analisamos quantitativamente as notas dos alunos em cada avaliação após cada revisão. Fizemos isso por meio da comparação das notas em cada revisão (tradicional, gamificada digital e gamificada analógica).

Qualitativamente, analisamos as respostas dos participantes ao questionário final de modo interpretativo, criando nuvens de palavras para o conjunto de respostas a uma dada questão, tanto respostas ao questionário final foram analisados quanto das notas das avaliações a fim de ter um resultado mais amplo sobre como os alunos se desempenharam após o final da experiência.

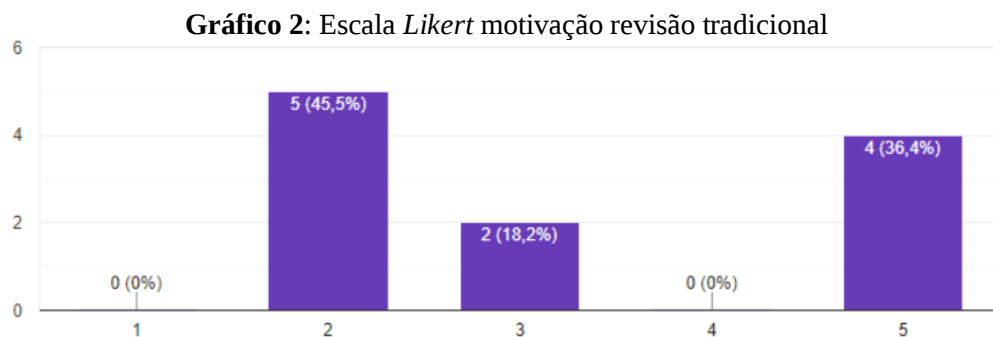
Para a criação das nuvens de palavras, foi dividido em um documento separadamente as respostas de três perguntas feitas no questionário do perfil do participante, em que os alunos precisavam escrever seus feedbacks, como mencionado anteriormente a pesquisa contou com vinte participantes gerando um total de sessenta perguntas no geral. Dentre todas essas perguntas foram destacados os adjetivos mencionados em cada resposta em um documento no *Googledocs*. A partir deste documento foi utilizado um *software* chamado *Wordle* para analisar quais palavras mais apareciam dentro de todas as respostas fornecidas neste documento da seguinte forma: foi copiado todos os adjetivos destacados neste documento e o próprio software organiza as palavras por linhas (uma abaixo da outra), após este procedimento as nuvens são geradas em forma de imagens. As palavras que aparecem em tamanho maior, são as palavras que mais foram repetidas nas respostas dos alunos durante o feedback e as demais de outros tamanhos são as que menos apareceram, porém, fizeram parte das respostas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui apresentamos e discutimos os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários. Como anteriormente citado, o objetivo geral da pesquisa foi investigar o impacto de revisões de conteúdo gamificadas em uma disciplina de graduação do curso de Letras Inglês da UFERSA.

Resultados escalas likert

Aqui apresentamos os resultados obtidos por meio de questionário aplicado ao final de cada revisão de conteúdo, mais especificamente por meio de escalas *Likert*. Foram respondidas pelos alunos duas escalas logo após cada uma das revisões de conteúdo. A primeira escala pretendia investigar a motivação situacional dos alunos, em relação àquela revisão. A segunda escala objetivava investigar o quão preparados os alunos se sentiam para realizar a prova que viria na aula seguinte à revisão de conteúdo. O Gráfico 2 mostra o quão motivados os aprendizes estavam para participar da **primeira revisão** de conteúdo (tradicional).



Fonte: Dados da pesquisa

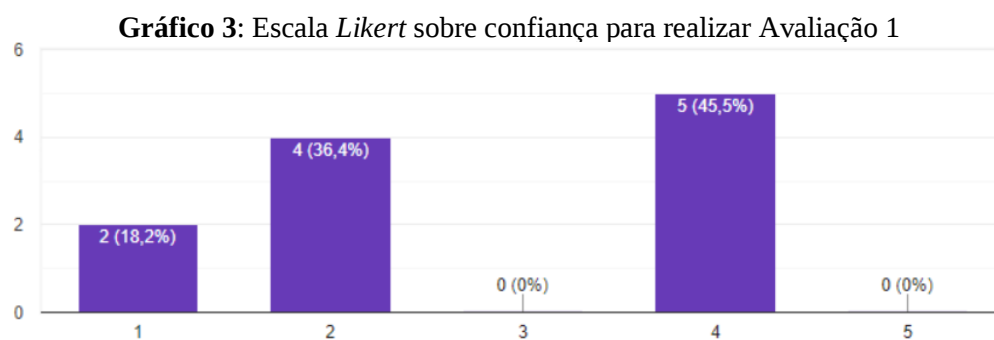
Para a primeira escala foram obtidas 11 respostas⁶. A primeira escala *Likert* como apresentado acima, nos mostra que a maioria dos alunos (45,5%) dos alunos optaram pelo número dois, em relação a estarem motivados diante da revisão tradicional. A revisão tradicional apenas com leitura e responder perguntas, não motivou a maioria da turma. Os alunos podem ter achado a revisão passiva e repetitiva, apenas com a leitura e discussão de texto, o que não os motivou. Não continha nenhum recurso que promovesse uma interação diferente, proporcionando a mesma natureza passiva. Entretanto, o gráfico mostra que houve oscilações, pois 18,2% escolheram a opção três sobre o quão motivados eles estavam.

Podemos considerar que ocorra essa oscilação devido a minoria dos alunos gostarem de

⁶ Como as revisões foram parte das atividades da disciplina de graduação, não havia como garantir que todos os alunos estivessem presentes em sala de aula e, por isso, os números de respondentes em cada revisão varia.

revisão tradicional, mas completá-la com algum recurso, assim como a experiência da autora Weissheimer *et al.* (2019), que consta que os professores avaliaram o vocabox como uma atividade de aquecimento. Assim, os alunos poderiam acrescentar uma gamificação é uma forma tradicional para revisar o conteúdo. O gráfico ainda mostra que, houve uma parte de alunos que apenas com a revisão tradicional se sentiu motivado para a avaliação, isso se dá porque há alunos que se sentem mais confortáveis em revisar o conteúdo com recursos tradicionais como: caneta, quadro, textos impressos e conversas com o professor.

Obtivemos também, como mostra o Gráfico 3, dados levantados através da escala *Likert* sobre o quão preparados os alunos estariam para a avaliação da disciplina, utilizando a revisão tradicional com o texto impresso e perguntas ao professor.



Fonte: Dados da pesquisa

Já com relação a estarem preparados para a avaliação, o gráfico mostra que a maioria dos alunos (45,5%) se disseram preparados para a avaliação de conteúdo. O gráfico também aponta que com a revisão tradicional, 36,4% dos alunos não se sentiram preparados e que 18,2% os participantes não estavam preparados com a revisão tradicional. Diante dos dados apresentados pode-se considerar que, os alunos têm estilos de aprendizados diferentes, com isso geram-se resultados diferentes uns dos outros o que pode acarretar em oscilações de números.

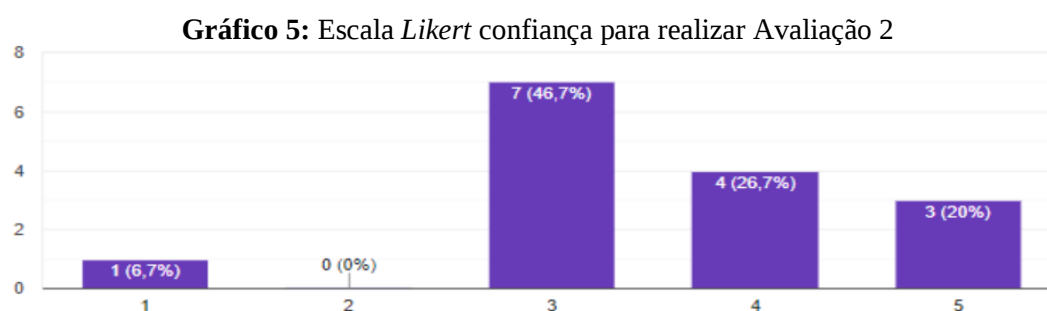
Para a segunda revisão (gamificada digital), utilizamos o aplicativo Kahoot que foram obtidas 15 respostas diferentes. O Gráfico 4 nos mostra resultados sobre o quão motivados os alunos estavam em relação à revisão gamificada digital.



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados acima anexados nos mostram que, a maioria dos alunos (53,3%) demonstraram-se motivados durante a revisão de conteúdo utilizando o *Kahoot* em sala de aula, demonstrando que houve um resultado positivo em questão de motivação. Assim como ressalta a autora Fernandes (2020), o uso de aplicativos gamificados podem influenciar no engajamento cognitivo do aprendiz. Os alunos podem se sentir motivados pelo fato do uso da gamificação digital ser uma proposta que permite que o aluno possa ter uma interação ativa. O gráfico ainda nos apresenta que uma pequena parte dos alunos não se sentiu tão motivado, isso pode ocorrer pelo fato do aluno não ser tão familiarizado com as tecnologias digitais, apresentando um resultado diferente dos demais.

Como continuação para esta pesquisa, também obtivemos dados sobre o quão preparados os alunos se sentiam para a segunda avaliação da disciplina utilizando a revisão gamificada digital, utilizando o aplicativo *Kahoot*.

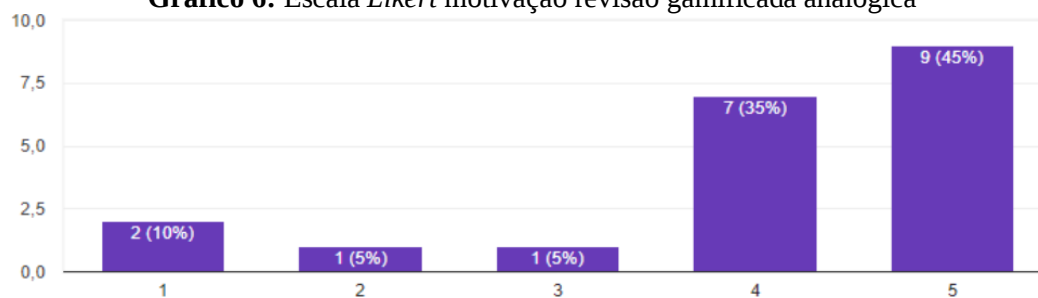


Fonte: Dados da pesquisa

Já em questão de preparação a maioria dos alunos (46,7%) dos alunos optaram pelo número três, mostrando que, a gamificação digital pode contribuir na preparação dos alunos. Podemos dizer que, os jogos reforçam o aprendizado contínuo e a prática. Apenas 6,7% dos participantes declararam que não se sentiam confiantes para a avaliação da disciplina. Um dos pontos que podem influenciar é que os jogos têm um embasamento superficial dos conteúdos (abordando tópicos selecionados) e o aluno pode sentir que suas dúvidas não foram esclarecidas durante a gamificação.

Diferente dos demais, o Gráfico 6 apresenta dados da escala *Likert* por sua vez, com a gamificação analógica, utilizando o jogo de tabuleiro como ferramenta de revisão, adaptando-o para utilização em sala de aula seguindo o conceito proposto por Deterding *et al.* (2012), que a gamificação é nada mais do que elementos de jogos em contextos não-jogo. Para a terceira escala Likert foram obtidas 20 respostas dos estudantes. Abaixo podemos ver o resultado da implementação desse tipo de revisão.

Gráfico 6: Escala *Likert* motivação revisão gamificada analógica



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do Gráfico 6 nos mostram que a maioria dos alunos (45%) dos alunos escolheram o número cinco demonstrando-se muito motivados com a revisão analógica. Podemos supor que o resultado de motivação dos alunos deu-se pelo fato da revisão ter promovido interação contínua entre os membros dos grupos. Os mesmos puderam fazer perguntas, discutir as suas impressões e entraram em consenso para as respostas. Em contrapartida, alguns alunos demonstraram não estarem motivados. Um dos pontos para esse resultado pode ser a familiaridade com a LI visto que, todas as questões e desafios eram em língua inglesa e alguns alunos talvez tiveram dificuldade de entender o que estava sendo pedido.

Ainda na revisão de conteúdo gamificada analógica, obtivemos dados para termos conhecimento do quão preparados os alunos se sentiam para uma avaliação após a revisão. (Gráfico 7).

Gráfico 7: Escala *Likert* preparado terceira unidade



Fonte: Dados da pesquisa

Com base nestes dados, é possível analisar que, a maioria dos alunos (55%), optaram pelo número três demonstrando estarem preparados, mas também não muito preparados. Entretanto, das cinco colunas, a maioria aponta positivamente para a revisão de conteúdo utilizando o jogo de tabuleiro. A influência desses dados pode ter se dado pelo nível de familiaridade com o conteúdo, com a própria LI, visto que, apenas 5% demonstrou-se não preparado, podendo-se levar em consideração esses fatores.

Em comparação com a primeira, a revisão gamificada digital nos mostrou que 53% dos alunos demonstraram estarem motivados para a avaliação após a revisão como *Kahoot*. A

inclusão da tecnologia digital com as questões da disciplina conseguiu juntar à proposta com algo que os alunos já são inseridos que é a era digital. Desta forma, os alunos conseguiram interagir e competir de forma saudável e ativa no processo de aprendizagem. Além disso, 46,7% dos participantes afirmaram que estavam se sentindo preparados para a avaliação após a revisão de conteúdo gamificada digital.

Por último, com base nos dados da revisão gamificada analógica, dados nos mostram que 40% dos alunos declararam-se muito motivados e 55% declararam-se muito preparados para a avaliação após a revisão de conteúdo. O resultado se dá pelo desempenho dos alunos enquanto equipe e como auxiliou na memorização que o jogo de tabuleiro buscava proporcionar aos alunos. Houve também um temporizador pelos alunos que ajudaram eles a controlar o tempo mantendo o equilíbrio entre o aprendizado e a descontração.

Resultados da análise de nuvens de palavras

Aqui são apresentados os resultados da análise das respostas dos participantes ao questionário aplicado logo após a terceira revisão de conteúdo. Nesta análise, utilizamos nuvens de palavras, seguindo o modelo de Weissheimer *et al.* (2019) e Fernandes (2020), e excertos das respostas. A nuvem de palavras (Figura 5) mostra os termos recorrentes nas respostas dos participantes à primeira pergunta do questionário (*Além das revisões de conteúdo realizadas em sala de aula, como você se preparou para responder às avaliações da disciplina?*).

Figura 5: Nuvem de palavras sobre preparação para as avaliações



Fonte: Dados da pesquisa

A nuvem de palavras exibe em tamanho maior os termos mais recorrentes nas respostas dos participantes, tais como 'textos', 'YouTube', 'slides', 'monitoria'. Segundo o participante P19, ele se prepara para as avaliações da disciplina *lendo os textos e assistindo vídeos no YouTube*. Os textos, de fato, são ótimas ferramentas para revisar o conteúdo da disciplina, visto que havia apenas um texto-base, nomeadamente Larsen-Freeman e Anderson (2011),

selecionado e utilizado no curso. Em sala de aula, o professor apresentou slides com recortes dos capítulos a serem estudados e os discutia com a turma. Todavia, o texto completo, i.e., o livro, estava disponível na biblioteca da universidade para que os alunos pudessem fazer uma leitura integral.

O participante P15 respondeu que se preparava para a avaliação estudando *Através de vídeos no YouTube, em inglês, e da monitoria realizada pelo Discord*. O YouTube serve como um portal de informações que contém uma diversidade de vídeos explicativos, vídeos educativos e vídeo-aulas. Inclusive, contém vídeos sobre os métodos abordados pelo livro utilizado durante o semestre acadêmico. O YouTube tornou-se uma ferramenta pedagógica tanto para alunos quanto para professores, visto que, o aluno pode recorrer a esta ferramenta para conceitos específicos do assunto e tirar suas dúvidas sobre questões não compreendidas no momento da própria revisão. Além disso, o professor pode utilizar a plataforma do YouTube para suas aulas, visto que a plataforma contém recursos visuais, o que pode gerar uma melhor compreensão para o aluno sobre questões complexas trazidas pelos próprios textos.

O participante 15 reconhece, ainda, que a monitoria realizada através do *Discord* foi útil para seu estudo durante a disciplina. No semestre em que a pesquisa foi realizada, a monitoria acontecia de forma presencial na própria universidade em horários marcados com o monitor, mas também funcionava online como um projeto por meio do aplicativo *Discord* (aplicativo de voz e comunicação textual). O monitor estava disponível em horários marcados com os participantes para possíveis dúvidas sobre o conteúdo.

A nuvem de palavras (Figura 6) mostra os termos recorrentes nas respostas dos participantes à segunda pergunta do questionário (*Na revisão de conteúdo da Unidade 2, você participou de uma competição com seus colegas de turma com o aplicativo Kahoot, respondendo a perguntas sobre os métodos Desuggestopedia, Silent Way e Audio-Lingual. Ao final do jogo, o participante com mais pontos foi eleito vencedor da partida. O que você achou desta revisão de conteúdo? Quais as vantagens e desvantagens de utilizar o Kahoot na revisão de conteúdo?*).

Figura 6: Nuvem de palavras sobre o Kahoot



Fonte: Dados da pesquisa

Como é possível observar na nuvem (Figura 6), alguns dos termos mais recorrentes nas respostas foram: ‘dinâmico’, ‘excelente’, ‘divertido’ e ‘interessante’. Como resultado da segunda nuvem de palavras, os alunos reconhecem a aplicação da gamificação digital como divertida, excelente e interessante. No excerto a seguir, o participante P12 expressa a sua opinião sobre a revisão gamificada digital.

P12: [A revisão com o Kahoot foi] *Bem **divertida**. Uma das vantagens seria promover interações entre alunos de maneira descontraída / Não consigo pensar em nenhuma desvantagem.*

O participante P12 reconhece o *Kahoot* como uma experiência divertida. Um dos pontos que o aprendiz menciona é um dos benefícios dos jogos que é promover interação de indivíduos de maneira descontraída. Através da plataforma *Kahoot*, os alunos puderam criar seus próprios apelidos e jogarem de maneira descontraída, pois, estavam em anônimo. Além disso, a plataforma permitiu que os alunos tivessem feedback imediato de suas respostas durante a partida, ajudando-os a corrigir erros e ajustar seus conhecimentos em tempo real. O jogo aconteceu de forma presencial com um link disponibilizado no momento da revisão, garantindo um momento mais lúdico com os participantes, assim como apontam as autoras Weissheimer e Braga (2017), que reconhecem que a gamificação garante uma participação mais ativa, gerando mais engajamento por parte dos alunos.

O participante P3 trouxe à tona outro aspecto pedagógico do uso de um sistema de respostas como o *Kahoot*. De acordo com o feedback de P3, é possível observar que o aluno achou uma excelente revisão, pois, a gamificação digital possibilitou ao aluno corrigir um erro conceitual em relação ao conteúdo abordado na segunda unidade da disciplina. Segundo o aluno (P3):

P3: *De todas as revisões foi a que mais me agradou, consegui testar meus conhecimentos antes da prova. E as questões escolhidas para o jogo foram excelentes, que até graças ao jogo fui capaz de tirar um 10 por corrigir um erro meu durante o jogo. Realmente uma excelente revisão.*

O participante P3 reforça um aspecto importante da gamificação digital: a correção imediata de respostas. À medida em que o participante iniciou o jogo, ele pode receber *feedback* imediato contribuindo para a identificação do erro, onde corrigiu dentro da própria atividade. O jogo tinha um tempo cronometrado ao qual todos os participantes deveriam marcar sua alternativa dentro do tempo. Após acabar este tempo, a tela exibia o resultado final com a resposta certa e o número de respostas em cada alternativa (nas questões de múltipla escolha),

favorecendo a autoavaliação em tempo real. Desta forma, a gamificação contribuiu não só a testar seus conhecimentos, como revisar os conceitos de uma forma dinâmica.

Por último obtivemos respostas dos alunos sobre a **terceira revisão** de conteúdo (gamificação analógica), buscando analisar o que os alunos acharam da implementação de um jogo de tabuleiro. A nuvem de palavras (Figura 7) também nos mostra os termos recorrentes nas respostas dos participantes. A terceira pergunta no questionário consistia a seguinte: *Na revisão de conteúdo da Unidade 3, você e seus colegas participaram de um jogo de tabuleiro com cartas contendo perguntas e desafios sobre os métodos Total Physical Response e Community Language Learning, onde o vencedor era quem chegasse primeiro ao final do percurso. O que você achou desta revisão de conteúdo? Quais as vantagens e desvantagens de utilizar um jogo de tabuleiro na revisão de conteúdo?*

Figura 7: Nuvem de palavras sobre o jogo de tabuleiro



Fonte: Dados da pesquisa

Como é possível observar na nuvem (Figura 7), alguns dos termos mais recorrentes nas respostas foram: ‘competição’ e ‘divertido’. Como resultado da segunda nuvem de palavras, os alunos reconhecem a aplicação da gamificação digital como divertida, excelente e interessante. No excerto a seguir, o participante P20 expressa a sua opinião sobre a revisão gamificada analógica.

P20: [Ao utilizar o jogo de tabuleiro percebe-se que] *As vantagens são a competição através do jogo mencionado e estímulo da leitura em língua inglesa para chegar ao final do jogo de tabuleiro. Acredito que não há desvantagens.*

O participante 20 menciona que vê a competição como uma vantagem significativa para o mesmo. Essa dinâmica faz com que os aprendizes possam se sentir mais motivados através da competição e até para sentirem-se confiantes para desenvolverem suas habilidades linguísticas. Além disso, a dinâmica pode ter promovido uma redução do nervosismo dos alunos, através do jogo com os desafios que buscavam reduzir um pouco da tensão do aprendizado em outra língua (uma possibilidade é que a competição pode acabar tirando o foco do nervosismo dos alunos ao

desenvolverem suas habilidades linguísticas).

Entretanto, o participante 12 aborda que apesar de divertida e descontraída, seu grupo não conseguiu manter o foco na proposta da atividade, destacando como desvantagem a falta de concentração no assunto, visto que, seu grupo estava mais dedicado à diversão do que a revisão do conteúdo da disciplina.

P12: [A revisão com o jogo de tabuleiro foi] *Bem divertida e bem descontraída não obteve um foco principal no conteúdo. Uma das desvantagens seria a falta de foco no assunto em si, já que o foco pelo menos no meu grupo estava mais em brincar.*

Além disso, na declaração do participante 20, podemos destacar um questionamento: como permitir que a forma descontraída de revisão não ofusque o foco da atividade proposta que é ajudar os alunos com a revisão de conteúdo? Cabe ao professor e pesquisador buscarem estratégias que mantenham esse equilíbrio entre a diversão e o aprendizado, além de mediar os alunos para que não percam o foco da atividade. Entretanto, é importante também destacar que a descontração e o engajamento emocional são necessários no processo de ensino-aprendizagem. O mediador deve guiar o aluno de forma que vejam como direcionamento e não como controle. Desta forma, é possível criar um ambiente em que a diversão e o aprendizado, garantindo uma atividade mais prazerosa.

O jogo aconteceu na última revisão de conteúdo na universidade com os alunos. Além do jogo e as orientações, a pesquisadora e o orientador se fizeram presentes durante o trajeto da pesquisa, sempre prestando atenção em como os alunos estavam reagindo no decorrer da partida. A pesquisadora visitou as mesas dos jogadores (4 grupos), que tirou dúvidas e levou a folha com as respostas para corrigir possíveis erros não resolvidos pelos alunos. Ao final todos os alunos conseguiram com êxito finalizar a atividade proposta, chegando ao final da partida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, os dados apontam que tanto o método tradicional, quanto a revisão digital a analógica, puderam contribuir com o desenvolvimento dos alunos. Porém, a revisão de conteúdo gamificada digital parece ter ultrapassado a revisão gamificada analógica e a revisão tradicional em termos de motivação geral – talvez por incluir um aplicativo digital, mais condizente com a geração de aprendizes, que já utilizam uma variedade de aplicativos digitais em sua vida cotidiana. Mesmo com alguns problemas técnicos como conexões e evasões durante o percurso do jogo, os dados continuaram favoráveis.

O Kahoot conseguiu entregar a proposta de engajar os alunos a desempenharem seu papel na atividade, se destacando o quesito de motivação dos alunos (53,3% contra 40% do analógico), já a revisão gamificado analógico através do jogo de tabuleiro promoveu sim uma boa discussão entre os alunos, discussões em grupo e uma aprendizagem colaborativa entre eles, mas não alcançou o nível de satisfação dos alunos como o método gamificado digital, porém se destacou como melhor na preparação para a prova (55% vs 46,7% do digital). Portanto, os objetivos do estudo foram atingidos.

O objetivo inicial, que era avaliar o efeito das revisões de conteúdo gamificadas no aprendizado dos estudantes, revelou que o método digital gamificado aumentou a motivação. O segundo objetivo foi medir a motivação dos estudantes em relação às duas formas de gamificação, que foi confirmada pela preferência dos estudantes pelo método digital, conforme demonstrado nas respostas sobre motivação. Por outro lado, o terceiro objetivo, que tinha como objetivo examinar as percepções dos estudantes sobre as revisões de conteúdo, ao qual foi explorado nas respostas recolhidas, particularmente nas nuvens de palavras que enfatizaram termos como “interessante”, “divertido” e “descontraído” para descrever a experiência com o *Kahoot*.

Além disso, o método tradicional era eficaz pela sua simplicidade ao contrário dos demais, não conseguiu satisfazer os alunos nem mesmo engajar e entusiasamá-los. desta forma conclui-se que o método gamificado digital alcançou o nível de satisfação da maioria dos alunos, sendo considerada uma ferramenta eficiente no contexto de ensino por juntar competição e tecnologia no ambiente acadêmico. Diante disso os resultados se assemelham com a teoria das autoras Weissheimer *et al.* (2019) e Weissheimer e Braga (2017) que abordam a importância das tecnologias digitais no ensino da L2, principalmente pelo engajamento contínuo dos participantes. Já a autora Fernandes (2020) também aborda que o Kahoot tem impacto no engajamento cognitivo dos alunos.

Diante disso conclui-se que a gamificação digital tem se mostrado uma ferramenta eficiente, quando ligada a tecnologia e a competição saudável para promover benefícios para o

ensino-aprendizagem. Para estudos futuros, recomenda-se a investigação de uma abordagem que não interfira na evasão de participantes devido a problemas de conexão. Uma possibilidade seria a versão de jogos offline ou a própria gamificação analógica com cartões e até mesmo debates. Também é necessário implementar um sistema de identificação de participantes, a fim de obter um controle maior sobre a presença dos alunos e quais participaram durante a pesquisa (acesso através de um login único, registro por e-mail), a fim de ter um controle maior de presença dos participantes. É necessário buscar soluções para minimizar os desafios técnicos encontrados, pois, a gamificação digital integrada como uma nova tecnologia, pode continuar a revolucionar o contexto educacional, colaborando com uma competição saudável e proporcionando aos alunos uma experiência mais dinâmica e engajadora para os participantes enquanto aprendizes.

REFERÊNCIAS

Brown, D. H. Teaching by principles: An interactive approach to language teaching pedagogy. White Plains: Pearson Longman, 2007.

Bottentuit Júnior, João Batista; Lisboa, Eliana Santana; Coutinho, Clara Pereira. Google educacional: utilizando ferramentas web 2.0 em sala de aula. Revista EducaOnline, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 17-44, dez. 2011. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Escola de Comunicação.

Csikszentmihalyi, M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York, Harper & Row, 1990. p.43-70.

Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R.; Nacke, L. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11), 2012.

Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán. Research methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Encyclopaedia Britannic. History of technology: Perceptions, Impact, Evolution. Encyclopaedia Britannica, 2023. Disponível em: <https://www.britannica.com/technology/history-of-technology>. Acesso em: 01 ago. 2024

Falcão, Carla Aguiar. Produção oral em espanhol como L2 e educação a distância: diálogos e práticas possíveis. 2016. 220f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

Fernandes, Juliana. Engajamento cognitivo e desempenho na sala de aula de língua espanhola: Um estudo com aplicativos de sistema de resposta. 2020. 86 f. (Dissertação de mestrado em ensino da linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Franco, Claudio de Paiva. Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Caderno de Letras, n. 24, p. 145-156, 2008.

Freire, P. (1996). Pedagogia do Oprimido (30ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gazotti-Vallim, Maria; Gomes, Silvia; Fischer, Cynthia. Vivenciando inglês com Kahoot. The ESpecialist, v. 38, 2017.

Krashen, Stephen. Principles and practice in second language acquisition. 1982. Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. In: Metodologia do trabalho científico. 1987. p. 198-198.

Larsen-Freeman, Diane; Anderson Marti. Techniques and principles in language teaching. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013. 272 p.

Mattar, João. Web 2.0 e redes sociais na educação. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

Leandro, Diêgo Cesar; Weissheimer, Janaina; Cooper, Jennifer Sarah. Escrita colaborativa em inglês como língua adicional: produção online e presencial em contexto universitário. *Hipertextus Revista Digital*, v. 10, p. 1, 2013. disponível em: www.hipertextus.net

Ministério da Educação (BR). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017

Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Reimpressão, revisada. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 1-17.

Suler, John. The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, v. 7, n. 3, p. 321-326, 2004.

Weissheimer, Janaina; BRAGA, Juliana, Ingrid. Aplicativos digitais móveis nas aulas de inglês: efeitos da gamificação na aprendizagem e na motivação dos aprendizes. *Hipertextus Revista Digital*, v. 16, junho.2017 disponível em: www.hipertextus.net

Weissheimer, Janaina; Leandro, Diêgo Cesar. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na Universidade. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.), *Redes sociais e aprendizagem de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Weissheimer, J.; Leandro, Diêgo Cesar; Sousa, L. A. Ensino-aprendizagem High-Tech: investigando o uso de tecnologias digitais por professores de inglês em formação inicial e continuada. *Linguagem em Foco*, v. 9, p. 77-89, 2017.

Weissheimer, Janaina; Marques de Souza, J. G., Antunes, J. P. L., & Souza Filho, N. S. Gamification and L2 vocabulary learning: The Vocabox Experience in the Languages without Borders Program. *L&E Linguagem e Ensino*, v. 22, n. 4, p. 1136-1154, out.-dez.2019 disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>

ANEXO A – RESPOSTAS INTEGRAIS DOS PARTICIPANTES AO QUESTIONÁRIO FINAL

Pergunta 1 – Além das revisões de conteúdo realizadas em sala de aula, como você se preparou para responder às avaliações da disciplina?

P1: Estudando

P2: Estudo pelo conteúdo disponibilizado pelo professor

P3: Estudando em casa, através de vídeos, lendo os textos e escrevendo o conteúdo.

P4: Pesquisando em alguns sites, PDF e revisando todo o conteúdo.

P5: Eu tento rever o conteúdo estudando em sala de aula

P6: Youtube

P7: Passei a semana estudando bastante, através da primeira revisão da Amanda, e com a revisão de Cléofas. No meu entendimento, foram o que ajudou bastante, fora que estudei três dias seguidos. A única parte que não gostei, foi os vídeos, porque não entendi muito, mas revisando as questões da Amanda e o PDF de Cléofas, ajudou.

P8: Lendo os textos da disciplina e, dependendo do conteúdo, fazendo drills (repetições).

P9: Estudo apenas com material da aula

P10: Estudei resumos elaborados do conteúdo, pesquisas em sites, e assuntos da mentoria.

P11: Pesquisando em outras fontes como o Google por exemplo.

P12: Com auxílio de inteligência artificial e vídeos no YouTube.

P13: Revisando várias vezes.

P14: Por meio de slides

P15: Através de vídeos no YouTube, em inglês, e da mentoria realizada pelo Discord.

P16: Reading the texts

P17: Vídeo aulas em inglês, slides.

P18: Orando

P19: Lendo os textos e assistindo vídeos no YouTube

P20: Através do conteúdo da disciplina abordado em sala de aula e através das revisões e monitorias feitas durante o percurso da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua I.

Pergunta 2 – Na revisão de conteúdo da Unidade 2, você participou de uma competição com seus colegas de turma com o aplicativo Kahoot, respondendo a perguntas sobre os

métodos *Desuggestopedia*, *Silent Way* e *Audio-Lingual*. Ao final do jogo, o participante com mais pontos foi eleito vencedor da partida. O que você achou desta revisão de conteúdo? Quais as vantagens e desvantagens de utilizar o Kahoot na revisão de conteúdo?

P1: Foi show, recomendo usá-lo todas as vezes, pois, mostrou-se eficaz com o aprendizado e com o assunto usado.

P2: De todas as revisões, foi a que mais me agradou. Consegui testar meus conhecimentos antes da prova, e as questões escolhidas para o jogo foram excelentes. Graças ao jogo, fui capaz de tirar um 10 por corrigir um erro meu durante o jogo. Realmente uma excelente revisão.

P3: A vantagem é responder as perguntas para revisar o conteúdo, e deixa mais agradável por conta da competição.

P4: A vantagem é que aprende e revisa de uma forma leve e divertida. A desvantagem é que queremos ser sempre os primeiros.

P5: Foi bem interessante, a revisão em forma de jogo foi bem chamativa e motivante.

P6: Dinâmico e colaborativo.

P7: Acho que as vantagens do Kahoot foram a interatividade, e como sou competitivo, foi bem interessante, mesmo errando.

P8: Achei muito divertida e bastante produtiva pelo estilo das questões ser razoavelmente similar ao das provas.

P9: Muito bom, uma abordagem diferente com a gamificação.

P10: Achei interessante, a parte competitiva foi bem dinâmica e ajudou a recapturar o conteúdo.

P11: As vantagens são que realmente mostra se você sabe ou não, e também te possibilita aprender quando vê resposta depois do tempo esgotado. Desvantagens eu não encontrei nenhuma.

P12: Bem divertida.

P13: Uma das vantagens seria promover interações entre alunos de maneira descontraída. Não consigo pensar em nenhuma desvantagem.

P14: Divertida, mas talvez tire um pouco da atenção por causa da concorrência.

P15: Muito bom, pois usa figuras de linguagem que tornam o jogo mais atrativo. Foge um pouco do modelo tradicional de ensino dos longos textos.

P16: Foi uma boa forma de revisar, pois já haviam respostas prontas e de rápido raciocínio. Considero isso um ótimo exercício de memorização. A vantagem é a rápida resposta gerada pelo cérebro graças ao tempo limite. A desvantagem, em sala, é que gera uma competição entre alunos, o que acarreta no barulho, dificultando a revisão e explicação do aplicador.

P17: Excellent! Advantage: practicality. Disadvantage: limits the content a little.

P18: Uma ótima escolha para revisar o conteúdo de forma descontraída.

P19: Divertido. Bom para relembrar o conteúdo, porém ineficaz para aprendizado de algo novo.

P20: Extremamente proveitoso, visto que tinha bastante interação visual e eram explicadas as questões erradas. Achei importante, pois serviu de instrumento de recapitulação do conteúdo abordado durante o período acadêmico, e a competição estimulou a aprendizagem. As vantagens são a aprendizagem através da competição, uma vez que Kahoot vem sendo utilizado na aprendizagem e ensino de línguas. Não acredito que há desvantagens no aplicativo Kahoot, pois até o momento só vem proporcionando a aprendizagem dos alunos.

Pergunta 3: Na revisão de conteúdo da Unidade 3, você e seus colegas participaram de um jogo de tabuleiro com cartas contendo perguntas e desafios sobre os métodos Total Physical Response e Community Language Learning, onde o vencedor era quem chegasse primeiro ao final do percurso. O que você achou desta revisão de conteúdo? Quais as vantagens e desvantagens de utilizar um jogo de tabuleiro na revisão de conteúdo?

P1: Não gostei muito, mas acredito que possa haver opiniões diferentes. Recomendaria usar somente o outro da questão anterior.

P2: Foi uma boa proposta como o da segunda unidade, poderia ter funcionado bem. Mas como existiam poucas casas com questões, e nem poderíamos saber se estavam certos ou não a questão. Para funcionar melhor, juntar toda a turma para competir por equipes, onde cada grupo debateria sobre as questões e, em seguida, o professor falaria se estavam certos ou não.

P3: Essa revisão foi mais fraca, poucas oportunidades de responder as perguntas. Não achei uma revisão interessante. As desvantagens que tem no jogo é que pode acontecer de você finalizar o tabuleiro sem responder nenhuma pergunta. A vantagem é a competição.

P4: Muito bom! A vantagem é que podemos aprender jogando, e a desvantagem é que a pessoa pode responder poucas vezes.

P5: Não foi ruim, só ficou meio confuso.

P6: O jogo de tabuleiro proporciona um ambiente de aprendizado onde todos do grupo têm a oportunidade de participar.

P7: Essa parte, que achei interessante, foi bem interativa, porque ao mesmo tempo em que tentávamos responder as perguntas, houve uma competição entre os colegas. Gostei bastante.

P8: Achei também bem divertida, mas talvez um pouco menos produtiva do que o Kahoot pelo formato de questões. Mas a reflexão sobre o conteúdo estudado foi igualmente boa.

P9: A vantagem era, mais uma vez, trazer uma abordagem diferente de aula. A desvantagem foi um pouco complicada de entender a princípio.

P10: Foi bem dinâmico e interativo, mas em questão de conteúdo achei que faltou se aprofundar mais.

P11: Não encontrei vantagens, mas desvantagens eu encontrei porque não achei proveitoso...

P12: Bem divertida e bem descontraída.

P13: Uma das desvantagens seria a falta de foco no assunto em si, já que o foco, pelo menos no meu grupo, estava mais em brincar.

P14: Divertida, mas talvez tire um pouco da atenção por causa da concorrência.

P15: Vantagens no sentido de atrair a atenção dos alunos justamente para fugir desse modelo mais tradicional. As desvantagens são pouquíssimas. Mas o principal foco é que não é algo tão explícito.

P16: Acho que os desafios nos cards fogem da proposta da revisão. É divertido, sim. Porém, sinto que, para uma revisão de prova, é melhor focar nas perguntas relacionadas ao assunto. Além disso, não houve uma correção das questões. Ficou a cargo dos alunos concordarem ou não. Acho que todos podem estar errados. Como vantagem, sinto que aprender em grupo e por jogos é uma ótima forma de aprender.

P17: Very good. A vantagem é a forma lúdica de repassar o conteúdo, mas uma desvantagem é a falta de foco no conteúdo, pois os participantes focam na estratégia do jogo.

P18: O jogo criado para revisar o conteúdo foi uma ótima escolha, com perguntas e desafios para cada grupo. As desvantagens foram pouquíssimas, como nem todo mundo responder a mesma quantidade de perguntas, mas as vantagens foram muitas, como a absorção de conteúdo de forma descontraída.

P19: É divertido, porém alguns desafios não tinham a ver com o conteúdo. Deveria ter uma forma mais rápida e eficiente de consultar as respostas a cada cartão de pergunta que o participante pegasse.

P20: A atividade foi criativa, no entanto, precisava de bastante melhoria no material trabalhado. O percurso da tabela apresentava muitos espaços vazios e alguns com sequências enormes de avanço. Não foi entregue uma folha contendo as respostas, para que os alunos pudessem conferir as respostas, e não houve interação entre outros grupos e entre os professores. A trilha apresentada poderia ser maior, visto a quantidade de cartas apresentadas. Algumas das cartas eram bastante fora de contexto. As vantagens são a competição através do jogo mencionado e o estímulo da leitura em língua inglesa para chegar ao final do jogo de tabuleiro. Acredito que não há desvantagens.