



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS

GAMIFICAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2020

JOSÉ ROBERTO MACÊDO DANTAS JÚNIOR

GAMIFICAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Sergipe, parte dos requisitos para conclusão da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Karina Oliveira Nascimento.

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2020

GAMIFICAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA¹

Resumo

Os métodos de ensino atuais utilizados na educação escolar, sobretudo na disciplina de inglês, têm sido alvo de críticas há algum tempo, por serem considerados desmotivadores. Assim, a gamificação surge como uma possibilidade de inovação para a sala de aula, motivando o aluno como se este estivesse fazendo parte de um jogo. O presente estudo teve como objetivo principal analisar os efeitos da gamificação no ensino de língua inglesa em uma turma do ensino fundamental de uma escola pública. Para o seu desenvolvimento, contou-se com pesquisa bibliográfica com base em McGonigal (2011); Cosme e Nascimento (2013); e Becker e Nicholson (2016), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter descritivo e qualitativo, com alguns traços de pesquisa quantitativa. O estudo ocorreu através da regência de aulas utilizando características inerentes de jogos para gamificar estas aulas, além de questionários aplicados antes e após o período de aulas. O primeiro questionário foi aplicado com o intuito de avaliar a familiaridade dos alunos com jogos e suas expectativas para as aulas. Os dois questionários posteriores foram aplicados visando a perceber como as aulas foram avaliadas pelos alunos; e, pela professora daquela turma que teve suas aulas gamificadas. Com base nos resultados obtidos a partir da regência-das aulas e da análise dos questionários, pôde-se perceber que a gamificação, no geral, trouxe resultados positivos, uma vez que a grande maioria da turma se mostrou mais motivada a cumprir com as atividades em sala de aula, mas houve também pontos negativos, tais como alguns alunos que não fizeram atividades nem quando foi dada uma segunda chance.

Palavras-chave: gamificação; educação; inglês.

1 INTRODUÇÃO

Há tempos, ouve-se críticas de diversos grupos sociais a respeito das práticas educativas que se materializam na escola. Sejam alunos, professores, alguns dos pais mais engajados, ou outras pessoas ligadas à escola, percebe-se, por vezes, que há certa desaprovação quanto à forma que a educação se apresenta, sendo considerada desmotivadora por alguns, sobretudo porque os métodos de ensino não têm sido atrativos aos alunos, que se distraem e perdem o foco do conteúdo a ser aprendido.

A gamificação, quando aplicada à educação, inclusive no ensino da língua inglesa, que constitui o foco deste estudo, pode ser uma estratégia para resgatar o interesse do aluno em aprender, uma vez que com a presença das tecnologias na atualidade, o esperado é que a grande maioria dos alunos, até mesmo na faixa social mais pobre, tenha acesso a dispositivos eletrônicos, muitos deles digitais, como televisão, celular, computador etc. e, conseqüentemente, tenha também acesso aos jogos digitais disponíveis nestes dispositivos, assim, a gamificação na educação busca trazer elementos presentes em jogos para a sala de aula, como será abordado mais adiante.

¹ José Roberto Macêdo Dantas Júnior, formando do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: joseroberto_fsa@live.com.

Levando esses aspectos em consideração, o objetivo geral deste estudo foi analisar os efeitos da gamificação no ensino de língua inglesa em uma turma do ensino fundamental de uma escola pública. Para atingir tal objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: avaliar a familiaridade dos alunos com jogos e suas expectativas para com o ensino gamificado; discutir o ensino de língua inglesa na atualidade; analisar criticamente a gamificação na educação, e mais especificamente, no ensino de inglês; promover dinâmicas de integração e competição no ambiente de sala de aula e então, verificar se e de que forma a introdução da gamificação alterou a perspectiva dos alunos com relação ao aprendizado da língua inglesa.

Este estudo se justifica pela motivação em tentar ministrar uma aula inovadora, diferente das aulas tradicionais que seguem um mesmo padrão ano após ano na expectativa de que através do recurso da gamificação das aulas fosse possível conquistar o interesse dos alunos para o aprendizado e que este estudo pudesse servir como suporte para pesquisadores e docentes que vêem na gamificação um recurso a ser utilizado em prol da melhoria do ensino de inglês.

Caracteriza-se como uma pesquisa-ação de caráter descritivo e qualitativo, desenvolvido por meio de regência de aulas, observação-participante e aplicação de questionários. O campo empírico foi composto de uma turma de 7º ano de uma escola pública na qual foram aplicados questionários para avaliar os resultados da aplicação de características da gamificação em sala de aula.

A pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1982 *apud* Telles, 2002, p. 104), é utilizada para tentar compreender o efeito de uma determinada intervenção pedagógica de forma sistemática e por meio de uma ação planejada. Telles (2002) ressalta ainda que os objetivos da pesquisa-ação podem ser modificados de acordo com o encaminhamento de cada fase da pesquisa; o questionário é um dos instrumentos de pesquisa presentes nessa modalidade; e a análise dos dados é feita de forma interpretativa.

Segundo Cervo e Bervian (2002, *apud* Paiva, 2019, p. 14), “[a] pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Assim, nesta pesquisa, tem-se o objetivo de descrever o fenômeno em estudo, fazendo interpretações referentes aos dados obtidos.

Sobre a modalidade qualitativa, Telles (2002) afirma que tem sido cada vez mais frequente nas pesquisas em educação, uma vez que educadores e professores valorizam mais as qualidades dos fenômenos educacionais ao invés dos números que podem esconder a dimensão humana presente nos fenômenos educacionais da escola. Esta pesquisa apresenta traços de pesquisa quantitativa também, conforme Tripodi *et al* (1975 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2003), através da utilização de questionários, caracterizados por precisão e controle estatísticos,

para a coleta sistemática de informações que buscam fornecer dados para a verificação de hipóteses.

No caso desta pesquisa, estiveram envolvidos 22 participantes da turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada em Aracaju, Sergipe. A escola não possui muitos recursos tecnológicos disponíveis, de modo que trabalhar com imagens projetadas ou jogos de computador, por exemplo, não eram opções viáveis; assim, fez-se necessário trabalhar com recursos mais simples para a realização de práticas gamificadas. Foi criada uma competição na qual os alunos deveriam cumprir com as atividades, individualmente e em grupo, para ganhar pontos de experiência (XP), por meio dos quais seriam recompensados quando estivessem terminadas as aulas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Gamificação

A julgar pelo nome, quando falamos em gamificação na educação, pode se ter a impressão do ensino através de jogos, já que a palavra gamificação é derivada do inglês “game”, que pode ser traduzida para “jogo”; mas a utilização de jogos não é o único sentido para a palavra. De acordo com Alves (2015), gamificação representa o processo de levar características presentes em jogos para a solução de problemas em diversas situações nas quais os desafios e missões cumpridos são recompensados e mobilizam e engajam os participantes de forma lúdica, prazerosa e, às vezes, colaborativa.

Para McGonigal (2011), qualquer jogo, seja ele virtual ou não, possui quatro características inerentes: um objetivo, regras, um sistema de *feedback* e participação voluntária. O objetivo é o resultado esperado que os jogadores se empenharão para alcançar; as regras são obstáculos que limitam as formas pelas quais o objetivo pode ser alcançado; o sistema de *feedback* informa aos jogadores quão próximos eles estão de alcançar o objetivo; e a participação voluntária significa que todos que participam do jogo se submetem às regras e se sentem entusiasmados para participar.

Ainda segundo McGonigal (2011), os jogos são capazes de nos fornecer recompensas imediatas que funcionam como uma forma de motivação, pois neles somos capazes de experienciar quatro elementos que buscamos satisfazer no nosso dia a dia: trabalho satisfatório, sentimento (ou expectativa) de sucesso, conexão social e experiência significativa. Trabalho satisfatório consiste em perceber que o esforço empregado gerou um resultado produtivo; sentimento (ou expectativa) de sucesso baseia-se no próprio prazer produzido por uma conquista ou por receber um *feedback* adequado que torne o sucesso mais alcançável; conexão

social, que surge a partir do trabalho em equipe, ou da disputa, que ajuda a criar laços entre os envolvidos; e experiência significativa, que é a sensação de pertencimento, fazer parte de uma comunidade na qual nossas ações têm um impacto que vai além das nossas próprias vidas de forma individual.

2.2 Gamificação na Educação

Alves, Minho e Diniz (2014) destacam o apoio do Ministério da Cultura ao desenvolvimento de um ambiente gamificado, através da plataforma *online Geekie Games*, que auxilia na preparação dos estudantes para prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesta, os estudantes inscritos têm acesso a um plano de estudo personalizado, *feedback* de suas limitações e avanços e recebem desafios de estudo a serem cumpridos. Desta forma, a plataforma *Geekie Games* tenta tornar o estudo mais prazeroso, uma vez que traz objetivos para o estudante e detalha o seu progresso.

Considerando o ensino de língua inglesa, Cosme e Nascimento (2013) chamam atenção para o vocabulário adquirido por jogadores pela simples prática de jogar, uma vez que entram em contato com palavras como *Run, Walk, Jump, Fly e Drive*. Os autores também separam os jogos em classes, e, cada uma delas fornece ao jogador uma gama de palavras novas. Jogos de corrida trazem palavras como *Speed, Fuel e Track*, enquanto jogos de luta trazem palavras como *Punch, Kick e Block*.

Ainda para Cosme e Nascimento (2013), apesar de não podermos considerar a prática de jogar como uma substituta para as instruções formais do ensino de uma língua adicional, como a língua inglesa, os jogos eletrônicos colaboram para a formação de conceitos bem definidos por parte dos jogadores devido a aparecerem em união com contextos claros e objetivos, o que otimiza a retenção de um conhecimento, por este estar associado a um fato, imagem, som ou movimento.

Assim, não se pode negar que os jogos, sobretudo os eletrônicos, constituem uma fonte útil para a aprendizagem de idiomas, de modo que integrá-los à sala de aula pode ser considerado um recurso válido no ensino como forma de apresentar um conteúdo contextualizado, facilitando ao estudante a aprendizagem.

2.3 Ensino de Inglês

Para Oliveira (2017), há nos alunos a expectativa com relação ao inglês para aprender músicas, usar a internet, assistir a filmes etc., mas essa expectativa acaba sendo frustrada por causa de problemas na trajetória da aprendizagem, ainda mais no contexto de escolas públicas.

Assis-Peterson e Cox (2007) abordam alguns aspectos que tornam o ensino de inglês deficitário na escola pública, dentre eles: carga horária reduzida, turmas grandes e heterogêneas,

infraestrutura inadequada, falta de acompanhamento dos pais e desvalorização do idioma, os quais acabam fazendo com que o ensino de inglês não se desenvolva a contento.

Sendo assim, surge para o professor de inglês da escola pública uma oportunidade de contornar tais problemáticas descritas como constantes em escolas públicas, de modo a tentar minimizar o prejuízo causado por complicações que estão além do seu campo de atuação.

3 PERÍODO DE AULAS: Analisando a Gamificação ao Longo das Etapas da Experiência

3.1 Primeiros Passos na Gamificação – Antes da Experiência Gamificada

A experiência de realização da pesquisa, que coincidiu com as práticas de estágio supervisionado, consistiu em uma semana de observação de aulas e três de regência. Durante a observação, a turma se apresentou dentro do esperado, participando quando a professora fazia perguntas e conversando em alguns momentos de modo a atrapalhar a aula, o que pode ser considerado um comportamento comum para a faixa etária do 7º ano. No fim da aula de observação, a professora cedeu alguns minutos nos quais eu apliquei o primeiro questionário (apêndice 1) e falei sobre as aulas que eu daria a partir da semana seguinte. Todos os discentes pareciam estar com pressa para sair, mas também estavam curiosos para ouvir o que eu tinha a dizer. Quando eu falei sobre a competição que eu faria nas aulas e das premiações que teríamos no fim, os alunos ficaram eufóricos, deram alguns gritos de surpresa e admiração e bateram palmas. A partir da reação dos alunos, a professora brincou: “Tá querendo roubar meus alunos, é?”. A fala da docente reforçou a minha percepção sobre o efeito que minha proposta de aula exerceu sobre os alunos e demonstrou que havia uma certa expectativa para as aulas das semanas seguintes.

A respeito das premiações que seriam feitas ao final das aulas, Becker e Nicholson (2016) afirmam que a gamificação baseada em recompensa está centrada nos conceitos educativos tradicionais, de modo que os elementos de jogo são usados como uma recompensa ou instrumento motivacional e criticam o método por deixar a desejar no nível de conexão pessoal dos participantes com relação ao cenário. Retornaremos aos efeitos da premiação adiante.

3.2 Análise do Primeiro Questionário

O objetivo do primeiro questionário (apêndice 1), elaborado e entregue aos alunos ao fim do dia da aula de observação, foi conhecer um pouco a turma, assim como perceber a familiaridade dos alunos com tópicos relacionados à gamificação, de modo a ter as respostas como auxílio no momento de preparação das aulas. Apesar de haver 20 alunos na sala da aula, dois deles precisaram sair mais cedo, de forma que o questionário foi respondido pelos 18

alunos restantes. Na primeira pergunta deste questionário, “Você costuma acessar redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp etc.)?”, observou-se que a grande maioria dos alunos (16) acessou pelo menos uma rede social com frequência, enquanto dos dois alunos que não acessava com frequência, um respondeu que acessava de vez em quando e o outro que não tinha o costume.

Em continuidade ao mesmo tópico, na segunda pergunta, “Você consegue se comunicar com seus colegas de classe fora da escola? Por quais meios (redes sociais, e-mail, ligação telefônica, ida à casa, SMS etc.)?”, novamente, a grande maioria (15) afirmou conseguir esse contato, sendo que a maior parte (11) informou que a comunicação aconteceu por meio das redes sociais, com 7 alunos não especificando qual(is) a(s) rede(s) social(is) e 4 especificando WhatsApp e/ou Facebook. Um dos meios informados por 5 foi a ligação telefônica, 1 informou contato por e-mail e 2 por ida à casa do colega, havendo ainda 2 que não informaram nenhum meio de comunicação. Vale observar que a soma dos meios de comunicação informados é maior que 15 (quantidade de alunos que respondeu positivamente) porque era permitido informar mais de um meio na resposta. Através das respostas para essas duas primeiras perguntas, pode-se considerar que a maioria dos alunos não teria dificuldades para interações ou atividades que exigissem comunicação com os colegas fora da escola; contudo, há alguns que poderiam ser prejudicados com atividades que exigissem interação fora da instituição.

Este contato com tecnologias que permitem acesso a informações que estão disponíveis e podem ser acessadas a qualquer momento na rede digital, sendo mediadas por dispositivos móveis, é entendido por Santaella (2013) como favorecendo a aprendizagem ubíqua, tendo esta as vantagens que as redes apresentam quanto à flexibilidade, velocidade, adaptabilidade e acesso aberto à informação. Deste modo, o estudante estando conectado a estas tecnologias, acaba aprendendo através da exposição às informações às quais se conecta, mesmo que seu objetivo principal não seja de “aprender”.

Nas três perguntas seguintes, o foco da pergunta foi com relação a jogos. Na terceira, “Você costuma jogar jogos virtuais? Em quais aparelhos (videogame, computador, celular, tablet etc.)? Quais jogos?”, a grande maioria (15) afirmou ter o costume de jogar jogos virtuais, sendo que 9 apontaram *Free Fire*² como um dos jogos, tendo sido citados também jogos como:

² Jogo de tiro online para celular que permite 50 jogadores simultâneos em partida, jogável individualmente ou em equipes de até 4.

*Banana Kong*³, *Grand Theft Auto*⁴, *Fortnite*⁵ e *Clash Royale*⁶. O meio mais popular utilizado para os jogos virtuais foi o celular, com resposta de 12 alunos (deduziu-se “celular” como resposta de alguns por terem citado o jogo *Free Fire*, que é jogado por este aparelho); seguido por videogame (3); computador (2); tablet (1); e havendo 3 alunos que não especificaram o aparelho que utilizam para jogar jogos virtuais. Observa-se, novamente, que a soma dos aparelhos utilizados é maior que a de alunos que responderam afirmativamente à pergunta porque era permitido informar mais de um aparelho.

Na quarta pergunta, “Você acredita que é possível aprender por meio de jogos? Como?”, as respostas foram mais divididas que nas três anteriores, com 11 respondendo que sim e 6 que não (além de uma resposta desconsiderada, pois o aluno marcou e apagou as duas alternativas). Na justificativa dos que responderam positivamente, 4 afirmaram, de forma mais específica, que como há vários jogos em inglês, esse contato acaba contribuindo para o aprendizado da língua; 2 justificaram que há aprendizagem através da comunicação que acontece nos jogos; os demais afirmaram que: (1) cada jogo traz um conhecimento que nós não possuímos; (1) que podemos aprender coisas como consertar carros e motos através de jogos; (1) que podemos aprender por meio de jogos educativos; e (1) que aprendemos vendo o que acontece nos jogos. Um dos alunos que respondeu à pergunta positivamente não justificou. Já dentre os que responderam negativamente à pergunta, um dos alunos optou por justificar, afirmando que o jogo tira o foco do estudo.

A quinta pergunta, “Quais características de jogos você acredita que poderiam ser trazidas para a sala de aula?”, não ficou clara para os alunos, de modo que estes deram respostas diversas em relação ao esperado, sendo que vários (7) mencionaram xadrez e jogos de cartas, por exemplo, mas nenhum falou sobre alguma característica específica. A partir das respostas para as três últimas perguntas, é possível observar que a grande maioria (15) da turma tem contato habitual com jogos virtuais, sendo que a maioria (11) também consegue enxergar o jogo como um meio de aprendizado.

Connolly *et al* (2012 *apud* PAULA; VALENTE, 2016), fizeram um estudo empírico através do levantamento de trabalhos sobre jogos digitais na educação e perceberam que muitos estudos indicavam para a efetividade dos jogos na aquisição de conhecimentos específicos. Isso

³ Jogo de plataforma para celular para um único jogador, no qual este é um macaco que deve pegar bananas pulando enquanto corre sem parar.

⁴ Jogo de ação para computador no qual o jogador pode explorar livremente uma cidade ou cumprir missões pré-definidas; pode ser jogado em modo de um único jogador ou online.

⁵ Similar ao *Free Fire*, porém para computador, e uma partida pode ser jogada por 100 pessoas simultaneamente.

⁶ Jogo de cartas e estratégia para celular no qual um jogador enfrenta outro e deve destruir a base deste.

aconteceria, segundo Gee (2003); Klopfer (2008); e Squire (2011) (*apud* PAULA; VALENTE, 2016), porque bons jogos digitais instigam o estudante a explorar o cenário, formular e aplicar suas próprias teorias no próprio jogo, o que contribui para a construção do conhecimento ativo.

3.3 Período de Aulas

No primeiro dia de regência, foi pedido para a turma que 4 alunos se voluntariassem como líderes de equipes e fossem ao quadro para competir com os outros e escolher os membros da sua equipe, um por rodada. Dos primeiros que se voluntariaram, alguns acabaram desistindo ao saber que deveriam ir ao quadro, de modo que levou alguns minutos até conseguir os 4 líderes (todos que se voluntariaram foram meninos) e quando estes escolheram 4 outros membros para as equipes, houve mais algum atraso, pois havia resistência quanto a ir ao quadro, mesmo que tivessem a ajuda dos membros anteriores da equipe. Por fim, somente 3 meninas não se dispuseram a ir ao quadro. Não houve “participação voluntária”, mas elas também foram incluídas nos grupos. Devido às recusas em ir ao quadro, esta atividade acabou se excedendo muito além do planejado, tomando quase toda a primeira aula.

Na segunda aula do primeiro dia, foi entregue um texto em inglês contendo as regras da competição da qual eles estariam participando (apêndice 2) e foi pedido que os alunos se reunissem conforme os grupos escolhidos na aula anterior. Em todas as aulas, sempre foi pedido que os alunos se agrupassem de acordo com seus grupos, de forma a gerar conexão social e ajudar a criar laços. A tarefa deles era ler o texto e traduzir as frases que continham “there is” / “there are”; este assunto gramatical foi o designado pela professora, de modo que eu escrevi o texto das regras já adaptado ao assunto. Os alunos levaram muito tempo para começar a fazer e, apesar de eu ter escolhido palavras e tempos verbais mais simples, a professora me chamou atenção para a dificuldade do texto, assim eu anulei a pontuação para esta atividade, entreguei o texto com as regras em português e fiz uma introdução ao assunto gramatical. Quando eu pedi para que algum aluno se voluntariasse para dar um exemplo de frase com a estrutura aprendida, nenhum se voluntariou, mas uma outra aluna do mesmo ano, mas de outra turma, que estava na porta, pois sua aula já tinha acabado, foi quem apareceu para responder à minha pergunta. Como dever de casa, pedi aos alunos para tentarem criar frases a partir da estrutura “there is” / “there are”.

Na primeira aula da segunda semana (coincidente com o segundo dia de regência), fiz a leitura das regras em português tentando esclarecer o texto. Em seguida, com base na dificuldade em entender o texto com as regras em inglês, a tarefa para a aula do dia foi “ler” um texto em japonês e anotar o que eles tivessem entendido. Mesmo que o idioma não fizesse nenhum sentido para eles, havia números e siglas que eram compreensíveis, de modo que era

possível atribuir sentido ao texto lido mesmo sem compreender todos os seus elementos. Os alunos conseguiram extrair do texto datas, valores monetários e outros números que discutimos para compreender possíveis significados. Assim, pude mostrar aos discentes que a compreensão de um texto não precisa ser completa, mas que seguir pistas para construir significados é sempre um caminho possível.

Na segunda aula da segunda semana, foi passada uma atividade envolvendo a estrutura “there is”/“there are” juntamente com “places around town”, que eles haviam estudado anteriormente e também uma questão que envolvia valorização ou desvalorização de terreno de acordo com os lugares em volta. Foi explicado aos alunos como fazer e fiquei acompanhando-os enquanto faziam em sala, recolhendo as atividades no final. Como ninguém havia feito a atividade, passei-a novamente com algumas alterações: os alunos deveriam utilizar a estrutura “there is”/“there are” para falar de lugares que havia na vizinhança deles e desenhar como um mapa (a parte do desenho na atividade foi incluída pela professora regente da turma).

Na primeira aula da terceira e última semana, cobrei a atividade da semana anterior: só uma aluna havia feito. Mostrei a eles então o ranking com as pontuações por equipe e individuais. Surgiu uma pergunta entre um dos alunos que estava com o nome no ranking: “eu ganhei o quê?”, e eu respondi que ainda não estava finalizado e que haveria as pontuações daquele dia para somar. O ranking serviu como um sistema de feedback, pois mostrou-os quão próximos (ou não) estavam dos objetivos, que eram as premiações. McGonigal (2011, p. 148, tradução minha) afirma que “comparada a jogos, a realidade é sem sentido e desgratificante. Jogos ajudam a nos sentirmos mais recompensados por nos esforçarmos ao máximo”⁷. A autora também comenta a respeito de jogos como *World of Warcraft* motivarem os jogadores ao mostrar um feedback a respeito das capacidades do personagem, conforme este passa de nível, e como seria igualmente motivador trazer este feedback para a nossa realidade social.

Em seguida à apresentação do ranking, fiz uma atividade em grupo na qual eu falava os nomes dos lugares que eles vinham estudando de aulas anteriores, em inglês, para que cada grupo apresentasse a grafia correta dessas palavras. Um dos grupos, que se mostrava desunido desde o primeiro dia, mesmo após as minhas tentativas de fazer com que eles trabalhassem juntos, acabou apresentando um desempenho abaixo dos demais grupos, já que nos outros cada integrante dava seus palpites e havia uma interação maior entre todos. Após esta atividade, discuti melhor com eles a respeito de “*land value*”, a valorização de um espaço de acordo com os lugares que há em volta, havendo bastante participação dos alunos. Depois, entreguei as

⁷ “Compared with games, reality is pointless and unrewarding. Games help us feel more rewarded for making our best effort.”

atividades que havia recolhido na semana anterior, fiz a correção com eles e pude perceber que um grande número de alunos participava dando as respostas. Após a correção, recolhi as atividades novamente.

Anteriormente ao terceiro dia de aula, fiz a correção da atividade considerando o que o aluno tinha feito, desconsiderando certo ou errado. Em geral, os alunos fizeram boa parte da atividade, mas alguns fizeram menos da metade e houve ainda um que só respondeu à primeira linha da atividade. No recolhimento após a correção, percebi que uma parte muito maior dos alunos corrigiu toda a atividade e com as respostas corretas, embora havendo alguns casos de falta de atenção em que a resposta permaneceu errada. Eu associei o comprometimento em entregar a atividade correta com o feedback do ranking, pois me pareceu que os alunos finalmente haviam percebido que tinham que se esforçar para serem premiados. Becker e Nicholson (2010) chamam atenção para a importância da reflexão durante as atividades gamificadas, uma vez que os alunos que buscam “medalhas” e “conquistas” podem interagir brevemente com uma atividade por estar com pressa para cumpri-la e seguir para a próxima atividade; mas, a julgar pela aula anterior, no mesmo dia, os alunos não estavam movidos somente a ganhar XP, uma vez que participaram bastante da discussão que não valia pontuação.

Na segunda aula da terceira semana, pedi aos estudantes que abrissem os livros na página que mostrava o mapa de uma cidade. Havia somente 5 livros na sala, mas como todos estavam sentados em grupos, era suficiente para que todos pudessem olhar a página. Entreguei uma folha com os lugares da cidade (*“places around town”*) para servir de apoio e fiz uma demonstração no quadro de um mapa pedindo que os alunos fizessem os mapas do bairro deles e colocassem uma legenda. Um dos alunos comentou sobre a atividade: “Essa daí tem que valer uns 1500 XP”, demonstrando que a dinâmica da gamificação estava tendo algum efeito e que ele estava estimulado a se esforçar mais para conseguir uma boa premiação.

3.4 Período Após as Aulas – Dia das Premiações

Após o fim das aulas, chegou o dia da entrega das premiações. Anteriormente, no mesmo dia, passei na escola para acertar pendências dos alunos, já que eu não queria cometer injustiça nas pontuações como, por exemplo, dar zero a algum deles por eu ter perdido alguma atividade entregue, o que verifiquei com todos e não aconteceu. Acabei dando uma segunda chance para alunos que tinham faltado a alguma aula e entreguei uma atividade para ser feita durante o intervalo e apresentada ao fim da aula de inglês, momento em que eu fiz os ajustes finais das pontuações individuais.

Nesta parte do fim da aula, os alunos estavam bastante atentos; provavelmente pela expectativa de saber quem tinha ganhado, ou pela expectativa de saber qual seria a própria

premiação, ou, ainda, uma mistura de ambos, de modo que, quando eu comecei a falar, vários alunos pediram silêncio aos poucos que conversavam para ouvir o que eu dizia. Pedi a alguns deles para entregarem todas as atividades que estavam comigo e eles se mostraram mais proativos, pois, mesmo sabendo que esta entrega das atividades não valeria mais nada, alguns se ofereceram para entregá-las. Falei breve e novamente sobre as premiações e comecei a entregá-las aos alunos.

As primeiras premiações foram dadas ao grupo vencedor, e, com base no ranking mostrado na última aula, muitos já esperavam que esta equipe vencesse, mas, mesmo assim, o grupo ficou feliz ao receber os bombons pela vitória. Em seguida, foram dados prêmios por esforço individual; novamente, foi uma grande expectativa até se saber o que havia ganhado; a grande maioria dos alunos agradeceu pelo que recebeu, mesmo os que acabaram ficando com pontuação baixa por não ter feito alguma atividade, o que resultou em prêmios por esforço individual menores. Por fim, foram feitas as premiações individuais com base no ranking, prestigiando aos 10 que obtiveram as melhores pontuações. Durante os anúncios, os alunos iam felizes receber os bombons, mas, ao mesmo tempo, muitos ficaram surpresos ao saber que tinham ficado com as melhores pontuações, como se duvidassem da própria capacidade para tais conquistas.

Alguns efeitos negativos foram notórios: um deles foi uma das alunas não ter se esforçado nas atividades porque não podia comer doces, de modo que, mesmo eu tendo entregue uma atividade como segunda chance para que ela fizesse, a atividade não foi feita, assim, a gamificação acabou não sendo efetiva para ela; outro efeito negativo foi uma das alunas que se mostrava sempre agradável comigo ficar chateada porque eu não queria dar um bombom a ela, o que não teria sido justo quanto à minha proposta. Duarte (2019) chama atenção para uma aluna de sua pesquisa que, mesmo acostumada a jogos virtuais, ficava nervosa e irritada quando apareciam informações a respeito do seu desempenho no jogo; o mesmo pode ter acontecido na minha aula no momento de entrega da lista do ranking, quando a maioria dos alunos ficou sabendo a respeito do próprio desempenho, mas uma precaução tomada foi a de mostrar somente os 10 primeiros e não mostrar os 12 últimos, do total de 22 alunos da sala.

No fim das premiações, o aluno que foi premiado em primeiro lugar individual foi comigo até a saída e me perguntou: “eu sou o melhor?”, e eu respondi que ele tinha ficado em primeiro por ter sido o que mais se esforçou mas que ele poderia melhorar ainda mais. Ele pareceu estar motivado ao saber que tinha se destacado entre os demais discentes da turma.

3.5 Segundo Questionário

Após terminadas as aulas e entregues as premiações, houve um retorno à escola para aplicar um questionário final (apêndice 3) e perceber como os alunos avaliaram certas características das minhas aulas enquanto estagiário. Havia 13 alunos na sala para responder a este questionário. Na primeira pergunta, 8 afirmaram ter ficado entre os 10 premiados individualmente, enquanto 5 disseram que não ficaram. Na segunda pergunta, perguntando se o aluno era integrante do grupo premiado, houve confusão por parte dos alunos, pois havia 6 alunos no grupo vencedor e nem todos estavam na sala naquele momento, mas 8 afirmaram ter sido integrantes do grupo premiado. A terceira mostrou que a maioria dos alunos ficou satisfeita com a própria premiação (11); dos 2 que marcaram não estar satisfeitos, um marcou não ter sido premiado nem individualmente nem em grupo, enquanto outro marcou ter sido premiado em ambas as categorias. Talvez a reação desse aluno se relacione ao fato de ele não ter ficado satisfeito com o prêmio entregue.

Na quarta pergunta, os alunos começaram respondendo que outros tipos de premiações poderiam ter sido distribuídas. Muitos mencionaram outras comidas que poderiam ter recebido, mas esclareci a tempo que a questão se referia a haver algo que eles próprios poderiam ter feito para melhorar a própria premiação: 6 responderam que sim e 7 que não. Para os que responderam positivamente, eles responderam que podia ter: (3) prestado mais atenção, (1) mais esforço por parte do grupo, (1) feito silêncio, (1) estudado. As respostas sugerem que os discentes reconheceram que atitudes simples poderiam ter proporcionado um melhor resultado para eles próprios.

Na quinta questão, foi perguntado se e quais características fizeram a aula se parecer com um jogo: 8 marcaram que sim, enquanto 5 que não. Dos que disseram que sim, 2 se referiram à atividade com mapa como uma característica, 2 sobre os pontos de experiência (XP), 1 foi genérico ao falar que percebeu “todas” as características, 1 falou sobre a competição na atividade da escrita correta das palavras e 1, apesar de marcar que tinha percebido características, não se lembrou de quais.

Na sexta questão, perguntou-se sobre sugestões deles para ter melhorado as aulas. A maioria não deu sugestões, mas 3 comentaram que: (1) poderia ter havido “mais diversão”, (1) “organizar mais”, e (1) alterar “o modo do jogo”. Para o primeiro e terceiros comentários, parece que eles esperavam algo diferente, que não foram correspondidos; para o segundo comentário, talvez o ambiente da sala ser sempre organizado na forma de grupos tenha parecido desorganizado para o aluno.

Desta vez, foi aplicado um questionário com a professora também (apêndice 4) para conhecer a percepção dela a respeito das aulas do estagiário. Como resposta à primeira pergunta, ela afirmou que percebeu que os alunos se mostraram motivados devido à ideia da competição se mostrar como um “bom estímulo” a eles. Na segunda, a professora foi perguntada sobre os pontos positivos das aulas do estagiário que consideraria aplicar nas próprias aulas. Ela destacou a metodologia diferenciada, citando novamente a competição, a interpretação de um texto em japonês, que é “bem diferente do português” e o “uso mais frequente da língua inglesa nas aulas”.

Na terceira questão, sobre os pontos a serem melhorados, a professora citou o “domínio de turma”, que faltou um pouco “driblar problemas” como a “falta de atenção dos alunos”; a ideia da aula como um jogo pode parecer ser associada como um momento para indisciplina para alguns alunos, uma vez que aula e jogo parecem ideias opostas. Na quarta, perguntando comentários gerais a respeito das aulas do estagiário, a professora citou “bom domínio do assunto e boa pronúncia”, sendo que esta última característica “chama bastante a atenção dos alunos”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação aos efeitos da gamificação observados nesta turma de 7º ano, acredita-se que foram, em geral, positivos, uma vez que houve elogios tanto por parte dos alunos quanto da professora nos questionários finais; além de se acreditar que o esforço destes alunos em entregar as atividades de sala feitas e corrigidas corretamente deveu-se, em grande parte, à motivação trazida pela gamificação e à premiação que estava incluída nesta. Como efeito negativo estão alguns casos dos alunos que não se dedicaram suficientemente às atividades, seja porque as premiações ou a gamificação em si não os agradaram.

Algumas limitações se fizeram presentes no desenvolvimento deste estudo, sendo a maior delas, provavelmente, o curto período de tempo disponível para desenvolver as atividades pedagógicas, o período de um mês, 4 dias de aula, sendo que o primeiro dia precisou ser somente de observação. Recursos tecnológicos também fizeram falta, por parte da escola, que deixou de ter uma sala de informática, a qual, provavelmente, seria usada para mostrar aos alunos que é possível aprender com jogos e ensinar a fazer pesquisas na internet; além de não haver Wi-Fi disponível para os alunos, o que tornaria inviável trabalhar utilizando internet com os alunos que levassem celulares para a escola.

Apesar de a maioria dos alunos ter parecido demonstrar que a aplicação de gamificação nas aulas, no geral, foi positiva, não houve uma segunda turma para ser utilizada como grupo

de controle no qual não seria aplicada a gamificação para se poder comparar os resultados entre as duas turmas, de modo que o retorno obtido pode ter sido, realmente, pela gamificação em si, ou por outros fatores como um professor ou uma metodologia novos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama. A cultura lúdica e a cultura digital: interfaces possíveis. In: ZACCHI, Vanderlei J. Zacchi; WIELEWICK, Vera Helena Gomes (Org.). **Letramentos e Mídias: Música, Televisão e Jogos Digitais no Ensino de Língua e Literatura**. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 107-120.

_____; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina e VANZIN, Tarcísio (Org.). **Gamificação na educação**. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, v. 1, p. 74-97.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. **Caleidoscópio**. v. 5, nº 1. p. 5-14. São Leopoldo, jan./abr. 2007.

BECKER, Katrin; NICHOLSON, Scott. Gamification in the Classroom: Old Wine in New Badges. In: SCHRIER, Karen (Org.). **Learning, Education and Games: Volume Two: Bringing Games into Educational Contexts**. Pittsburgh: ETC Press, 2016. p. 61-85.

COSME, Diogo Rafael Lemos; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Jogos eletrônicos no ensino e aprendizagem de inglês. **CADERNO de cultura do ESTUDANTE 2013**: Edição Prof. Arivaldo Montalvão Filho. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. p. 55-60.

DUARTE, Gabriela Bohlmann. Gamificação na aprendizagem de inglês: uma análise sobre Recursos Educacionais Abertos, Motivação e Feedback. **Revista Linguagem & Ensino**. v. 22, nº 4. p. 1040-1062. Pelotas, out./dez. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world**. Nova York: The Penguin Press, 2011.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins. Língua inglesa em escolas públicas: representações de futuros professores. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 7, n. 1, p. 36-48, jan./jul. de 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULA, Bruno Henrique de; VALENTE, José Armando. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 70, n. 1, p. 9-28, jan. de 2016.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da Ubiquidade para a Educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p. 19-28, 2013.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

Apêndices



Universidade Federal de Sergipe
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Letras Estrangeiras
Curso: Licenciatura em Letras Português/Inglês
Orientadora: Prof. Dra. Ana Karina Oliveira Nascimento
Aluno: José Roberto Macêdo Dantas Júnior

(Apêndice 1) Questionário [inicial, para os alunos]

O objetivo deste questionário é reunir informações sobre a turma para que sirvam de auxílio no momento de preparação das aulas.

1- Você costuma acessar redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp etc.)?

Sim De vez em quando Não

2- Você consegue se comunicar com seus colegas de classe fora da escola? Por quais meios (redes sociais, e-mail, ligação telefônica, ida à casa, sms etc.)?

Sim Não

3- Você costuma jogar jogos virtuais? Em quais aparelhos (Videogame, Computador, Celular, Tablet etc.)? Quais jogos?

Sim Não

4- Você acredita que é possível aprender por meio de jogos? Como?

Sim Não

5- Quais características de jogos você acredita que poderiam ser trazidas para a sala de aula?

[Cabeçalho omitido]

(Apêndice 2) Game Rules

Groups

There are four groups in the competition.

Each group has one leader.

The leaders are responsible for their groups.

Scores and Ranking

Students receive points for participating or doing tasks.

These points are called XP (Experience Points).

Each 100 XP is equivalent to one level.

Levels and XP determine the ranking of each student (or group).

There is a difference between the XP of the students of a group and the XP of the group.

Participation and Tasks

There is a specific quantity of XP for each participation or task.

To receive the XP for participation, the student raises the hand and waits for permission from the teacher.

Students don't receive XP for answers without permission from the teacher.

There is participation and tasks that don't give XP.

The teacher always says the XP that the participation or task gives.

There is a time limit for each task.

Penalty

Every time that a student disturbs the class, he or she receives a penalty signal.

After three penalty signals, the student is penalized.

There is extra homework for the penalized student.

The student loses 100 XP if he or she doesn't do the extra homework.

The student doesn't receive XP penalty if he or she does the extra homework.

Rewards

At the end, there is only one winning group.

At the end, there are five people winning and receiving the individual prizes.

At the end, there are rewards for every student that participated.



Universidade Federal de Sergipe
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Letras Estrangeiras
Curso: Licenciatura em Letras Português/Inglês
Orientadora: Prof. Dra. Ana Karina Oliveira Nascimento
Aluno: José Roberto Macêdo Dantas Júnior

(Apêndice 3) Questionário [final, para os alunos]

O objetivo deste questionário é reunir informações sobre a percepção dos alunos com relação às aulas realizadas pelo professor estagiário.

1- Você ficou entre os 10 alunos premiados individualmente?

() Sim () Não

2- Você era integrante do grupo que foi premiado?

() Sim () Não

3- Você ficou satisfeito(a) com premiação que recebeu?

() Sim () Não

4- Há algo que poderia ter feito para que sua premiação tivesse sido melhor? O quê?

() Sim () Não

5- Você percebeu características que fizeram as aulas do estagiário se parecerem como parte de um jogo? Se sim, quais?

() Sim () Não

6- Você possui alguma sugestão sobre o que poderia ter sido melhorado nas aulas?



Universidade Federal de Sergipe
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Letras Estrangeiras
Curso: Licenciatura em Letras Português/Inglês
Orientadora: Prof. Dra. Ana Karina Oliveira Nascimento
Aluno: José Roberto Macêdo Dantas Júnior

(Apêndice 4) Questionário [final, para a professora]

O objetivo deste questionário é reunir informações sobre a percepção da professora supervisora com relação às aulas realizadas pelo professor estagiário.

1- Você acredita que a proposta das aulas conseguiu motivar os alunos? O que percebeu?

() Sim () Não

2- Houve pontos positivos nas aulas do estagiário que você consideraria aplicar em suas próprias aulas? Se sim, qual(is)?

() Sim () Não

3- Houve pontos que você considera que deveriam ser melhorados nas aulas do estagiário? Qual(is)?

() Sim () Não

4- Há mais algum comentário que gostaria de fazer a respeito das aulas do estagiário?
