

A GAMIFICAÇÃO NA ERA DA CULTURA DIGITAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

THE GAMIFICATION IN THE AGE OF THE DIGITAL CULTURE: A DIDACTIC PROPOSAL FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Alana Motta Gerlach ¹

Instituto Federal Catarinense

Bruno Nunes Batista ²

Instituto Federal Catarinense

Resumo: Este trabalho apresenta uma investigação sobre influência dos *games* no cotidiano dos nativos digitais. A partir desta investigação, propõe-se reflexões sobre o fenômeno da gamificação aplicado à educação e suas possibilidades de inserção em propostas didáticas para o ensino de Língua Inglesa em sala de aula. A intenção foi problematizar e contextualizar esse fenômeno a partir da realidade vivenciada por estudantes do ensino médio integrado e, a partir desta contribuição, traçar possibilidades de aplicação da gamificação possibilitando o ensino desta língua. Essa contextualização se deu a partir do resultado de discussões e a problematização de uma coleta de dados realizada com os alunos, a qual investigou seus interesses pelos *games*, além de verificar sua possível aplicabilidade nas aulas. Após as reflexões dos dados, propôs-se um caminho para a construção de estratégias didáticas gamificadas, além de uma reflexão sobre a junção da gamificação com a abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (*TBLT – Task Based Learning Teaching*), concomitante ao uso de recursos tecnológicos digitais. Dadas as reflexões, a intenção foi contribuir com a construção de propostas de ensino inovadoras para o ensino de Língua Inglesa, que visem motivar e engajar os alunos que pertencem a era da cultura digital, a uma aprendizagem significativa, efetiva e crítica em aulas de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Gamificação na educação; Elementos dos *games*; Ensino-aprendizagem de línguas; Ensino de Língua Inglesa.

Abstract: This work presents an investigation on the influence of games on the daily lives of the digital natives. It is proposed from this research, reflections on the phenomenon of gamification applied to education and its possibilities of insertion in didactic proposals for

¹ Mestre em Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2019). Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas (em 2008 pela UNIVALI/UNIFEPE). Pós -graduada em Gestão, orientação e supervisão escolar democrática (2009). Possui experiência em ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, nas redes pública e privada de ensino regular e de idiomas e em gestão e coordenação de atividades pedagógicas e administrativas, atuando na área desde 2005. Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Catarinense - IFC (desde 2016), onde leciona em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e em cursos de Graduação, com disciplinas de Leitura e produção de textos acadêmicos, Inglês instrumental e Fundamentos da Língua Portuguesa. Desenvolve projetos junto aos cursos integrados, na área de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. E-mail: alana.gerlach@ifc.edu.br.

² Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2017). Professor do Instituto Federal Catarinense, Brasil. E-mail: brunonunes.86@hotmail.com.

English Teaching. The intention was to problematize and contextualize this phenomenon from the reality experienced by high school students and, from this contribution, suggest possibilities of gamification application in English language teaching. This contextualization was based on the results of dialogues and issues from a gathering of data, carried out with integrated high school students, which investigated the interest of these students for games, in addition to its possible applicability in the classes. Afterwards the considerations that started from gathering of data, a path was proposed for the construction of gamified didactic proposals, as well as a reflection on the possible combination of gamification with the Task-Based Language Teaching Approach (TBLT - Task Based Learning Teaching) simultaneous with the use of digital technological resources. Beyond the discussions, the intention is to contribute to the construction of innovative English language teaching proposals, aimed the motivation and engagement of the students that belong to the digital culture age, to a more significant, effective and critical participation in English language classes.

Key words: Gamification in education; Games elements; Language Teaching; English Teaching.

**Submetido em 15 de junho de 2020.
Aprovado em 17 de janeiro de 2020.**

Introdução

Considera-se que o aprendizado da Língua Inglesa é imprescindível na educação atual, sendo um dos fatores que possibilitam a diminuição das desigualdades sociais, já que essa é a língua que transita entre informações, culturas e conhecimentos disponíveis no mundo (LOPES, 2007).

No entanto, as mudanças trazidas pela globalização alteraram práticas anteriores no ensino de línguas, requerendo dos educadores novas reflexões, além de uma readequação de suas práticas as novas demandas da sociedade atual (FINARDI e PORCINO, 2014).

A partir de inquietações sobre os processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto atual, percebeu-se a necessidade de problematizar novas maneiras de ensinar indivíduos que pertencem a uma era digital (PRENSKY, 2001).

O uso das tecnologias digitais já faz parte do cotidiano dos alunos, pois nasceram na era da cultura digital e, por isso, é imprescindível discutir-se alternativas para que esses recursos possam ser inseridos na prática dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Esse crescente aumento do interesse dos jovens pelas tecnologias digitais, tem atenuado uma procura pelos *games*, o que motiva vários estudos sobre possibilidades de

utilização dos elementos dos *games*, como ferramentas engajadoras em processos de ensino e aprendizagem (GEE, 2003; PRENSKY, 2001, LEFFA, 2014).

Esta demanda é vista em pesquisas, como no segundo e último censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais (BRASIL, 2018), que comprovam esse interesse dos indivíduos pelos *games*, e mostra um crescimento no mercado de jogos eletrônicos brasileiros em todas as regiões do Brasil, de 2014 a 2018. Ainda, segundo a pesquisa, houve, nos últimos tempos, um crescimento de 164%, das empresas desenvolvedoras de *games*.

Ainda, a última pesquisa sobre o Mercado de Jogos Mundial, do *Global Games Market 2018* (FULKERSON, 2018), relata que os jogos é o passatempo favorito de bilhões de pessoas ao redor do mundo. A mesma pesquisa, tratando-se do mercado de jogos no Brasil, afirma que, em pouco tempo, o Brasil poderia se tornar o 13º maior mercado desses jogos no mundo.

Diante deste cenário, pode-se compreender porque Leffa e Pinto (2014) já afirmavam que os alunos possuem um certo “vício pelos games”, e, devido a isto, nota-se que ficam cada vez mais dispersos em aulas que ainda seguem o ensino tradicional.

Vários autores sugerem que o uso dos elementos dos games aplicados à educação podem influenciar positivamente nos processos de ensino-aprendizagem (GEE, 2003; 2008; PRENSKY, M.; BERRY, 2001; PRENSKY, 2001, 2002, 2003; LEFFA E PINTO, 2014; WARSCHAUER, 2002; KAPP, 2012; FARDO, 2013).

Após um estudo sobre o tema, percebeu-se que é necessário buscar reflexões aprofundadas das possibilidades e benefícios oferecidos pelos *games*, no que tange a tornar os processos de ensino e aprendizagem mais motivadores e significativos para os alunos.

A partir das pesquisas teóricas e de outros estudos na área de ensino de Língua Inglesa, mediado pelas tecnologias, visto a vasta procura dos alunos atuais pelos *games*, chegou-se ao fenômeno da gamificação. Esse fenômeno vem sendo estudado e utilizado nas mais diversas áreas da sociedade, embora na educação ainda seja considerado um fenômeno emergente, pois há poucos trabalhos na área da educação (FARDO, 2013).

Para Deterding (et al. 2011), a gamificação consiste na utilização de elementos dos *games* fora do contexto dos *games*, com intenção de promover a motivação e o

comportamento do indivíduo, despertando emoções positivas vinculadas a recompensas ao executar determinada tarefa.

Kapp (2012) define a gamificação como o uso de elementos, estratégias e pensamentos dos *games* fora do contexto de um *game*, com a finalidade de motivar indivíduos a alguma ação, contribuir para a resolução de algum problema e promover aprendizagem, tornando o aprendizado mais atrativo.

Acredita-se que ela possa promover aprendizagem de maneira mais atrativa, de modo que os alunos se tornem mais engajados nos processos de ensino-aprendizagem (FARDO, 2013; KAPP, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012).

Nesse contexto, justifica-se a proposta desta pesquisa, a qual pretendeu investigar a influência dos games na era dos nativos digitais e problematizar possibilidades de aplicação do fenômeno da gamificação em ambientes de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (PRENSKY, 2001; GEE, 2003).

Além de discutir sobre esta temática, a intenção desta proposta é aplicá-la com alunos do ensino médio integrado, a partir de interações grupais que tenham em comum o interesse pelos *games*.

Acredita-se que os métodos de ensino de Língua Inglesa mais eficazes são os que trabalham com a língua através da comunicação, em ambientes favoráveis de ensino e aprendizagem, por meio de assuntos de interesse do aprendiz, pois isso reduz a ansiedade e potencializa os resultados da aprendizagem (KRASHEN, 2009).

A partir disso, compreende-se que se faz necessário encontrarmos caminhos de aplicação de abordagens de ensino que busquem incorporar, de alguma forma, esses recursos e fenômenos que já fazem parte da realidade desses indivíduos, pertencentes a era da cultura digital. Por isso, os dados coletados auxiliaram na construção de possibilidades didáticas gamificadas. Para tanto, explanamos o caminho da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (*TBLT – Task Based Learning Teaching*) e suas possibilidades de interação com a gamificação.

A intenção é buscar alternativas para motivar e engajar alunos a partir de uma realidade na qual encontram-se inseridos, obtendo a chance de conduzir as aulas de maneira significativa, possibilitando assim, uma participação efetiva, autônoma e crítica dos alunos nos processos de aprendizagem de línguas.

1. A era da cultura digital

A necessidade da inclusão dos recursos tecnológicos digitais como ferramentas de apoio nos processos de ensino e aprendizagem no ensino médio, já não é algo novo, pois já são recomendadas pelos documentos oficiais desde 2006 (BRASIL, 2006).

Visto a importância da inclusão digital, não com intuito de apenas introduzir sujeitos a essas novas linguagens, mas oportunizá-los a compreender melhor seu papel como produtor destas, dentro de sua própria prática social, não se tornando mero consumidores dela (BRASIL, 2006).

A falta de motivação ou de interesse dos alunos com relação ao ensino formal ou aos conteúdos apresentados pelo professor, é considerada um dos maiores problemas nas instituições nos dias atuais (PRENSKY, 2002).

Criador da expressão “nativos digitais – *digital natives*”, Prensky (2001) acredita que um dos principais motivos para essa desmotivação é o fato desses alunos - nativos digitais - serem habituados a receberem informações em uma velocidade imensa, de tal forma a não demonstrarem interesse nas aulas tradicionais.

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

Para Prensky (2001) os alunos nasceram nessa era digital e, por isso, as tecnologias fazem parte do seu cotidiano. No entanto, há as pessoas que cresceram sem a existência ou o acesso à tecnologia e-precisaram aprender a usá-las com o tempo. Essas pessoas seriam os imigrantes digitais - “*digital immigrants*”.

Nesse contexto, percebe-se a importância de compreender a realidade desses alunos, considerados “nativos digitais”, pois, devido ao fato de eles terem nascido nesta era digital, é impossível que voltem no tempo para que esse aprendizado se efetive. De outro modo, os imigrantes digitais (professores) devem ensinar tanto o conteúdo do futuro, quanto o conteúdo histórico, herdado com os imigrantes digitais, mas esse último deve ser adaptado para a linguagem dos nativos digitais. Uma ótima opção para isso seria utilizar os jogos digitais na educação (PRENSKY, 2001).

Diante desses pressupostos, pesquisadores vêm tentando descobrir como os *games* fazem os jogadores se dedicarem de forma motivadora, na execução das tarefas (GEE, 2003; PRENSKY, 2001).

Segundo Werbach e Hunter (2012), os elementos dos *games* são as ferramentas que fazem de um *game*, um *game*. A partir desses elementos (objetivos, desafios, missões, cooperação, sistemas de *feedback*), situações são elaboradas, com o intuito de motivar e engajar sujeitos para a realização de determinadas ações (WERBACK; HUNTER, 2012).

Para Gee (2003; 2008), aprender a jogar faz parte de um novo tipo de alfabetização entre os vários tipos de comunicação existentes na era da cultura digital. Sendo assim, os *games* também fazem parte dos processos de aprendizagem necessários para compreender e fazer parte do mundo atual.

Pretendeu-se dialogar com esses processos e buscar alternativas de incorporá-los aos processos de ensino, levando em consideração a formação de sujeitos ~~cada vez~~ mais autônomos e participativos no mundo atual, a partir do desenvolvimento da capacidade de se comunicarem a nível global. É nosso dever, como educadores, proporcionar, na prática, oportunidades para que isso aconteça (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015; BEZERRA, 2012).

2. A gamificação em processos de ensino-aprendizagem

O fenômeno da gamificação consiste no uso de elementos, estratégias e pensamentos dos *games* fora do contexto de um *game*, com a finalidade de motivar indivíduos a realizarem alguma ação, como contribuir para a resolução de algum problema e promover aprendizagem, tornando-a mais atrativa aos alunos (DETERDING 2012; KAPP, 2012; LEFFA, 2016; FARDO, 2013).

Gee (2003) e Prensky (2001) defendem que esses elementos que podem ser trazidos para o ensino a partir dos *games*, podem influenciar na motivação dos alunos e, ainda, desenvolverem a aprendizagem.

Para compreendermos esse fenômeno na prática é necessário pensarmos nele como se fosse uma caixa com várias ferramentas disponíveis para serem utilizadas. Essas ferramentas, objetivos, desafios, missões, cooperação, sistemas de *feedback*, entre outras, seriam os elementos dos *games* (WERBACK; HUNTER, 2012). Utilizá-las em processos de ensino-aprendizagem demandaria mudar o curso de como as atividades

normalmente acontecem, para que os participantes da atividade se divirtam e se motivem mais, além de se empenharem mais ao realizar as tarefas sugeridas (WERBACH e HUNTER, 2012; FARDO, 2013).

Segundo Werbach e Hunter (2012), há três tipos de elementos nos *games* (dinâmicas, mecânicas e componentes) que são considerados aplicáveis no desenvolvimento da gamificação. Esses elementos são organizados de modo que cada mecânica se liga a uma ou mais dinâmicas, e cada componente a uma ou mais mecânicas ou dinâmicas. Os elementos dos jogos são as ferramentas que constituem um jogo.

A partir desses elementos presentes na mecânica dos *games*, tais como objetivos, desafios, missões, cooperação, sistema de *feedback*, situações são elaboradas com o intuito de motivar e engajar sujeitos para a realização de determinadas ações. De forma resumida, para Werbach and Hunter (2012), os elementos se dividem da seguinte maneira:

1. Os componentes: são os elementos mais concretos de game, como por exemplo os avatares, a pontuação, as medalhas, o ranking, conquistas, os níveis, etc. Ao combinarmos dois ou mais componentes, geramos uma mecânica, que é o elemento que orienta a ação do jogador para suas ações.
2. As mecânicas: fazem parte das mecânicas dos games, os desafios, a competição, a cooperação, e o feedback.
3. As dinâmicas: as dinâmicas representam as interações entre o jogador e as mecânicas de jogo e devem ser gerenciadas, mas não precisam ser explicitadas no jogo. Nelas estão as emoções, a narrativa, as regras, a interação e a progressão, por exemplo (WERBACH e HUNTER, 2012).

Embora não há como citar aqui todos os elementos presentes nos *games*, já que existem diversos, não se faz necessário utilizar-se de todos os componentes dos jogos em uma única proposta gamificada, pois esses elementos podem gerar combinações diferentes, que variam de acordo com a necessidade de cada contexto onde serão aplicados (WERBACH e HUNTER, 2012).

Acredita-se que com a introdução desses elementos e mecanismos às práticas de ensino tornem a aprendizagem mais significativa para os alunos, o que possibilitaria assim, um maior engajamento e participação nos processos de aprendizagem de Língua Inglesa.

3. O TBLT – TASK-BASED LANGUAGE TEACHING

O TBLT – *Task-Based Language Teaching* - se refere à abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas. Esta é uma abordagem na qual se valoriza mais o significado da língua nas tarefas, ao invés da forma ou estrutura linguística. A finalização da tarefa é tida como prioridade, ou seja, o processo ou o propósito real da tarefa é mais importante que o propósito linguístico (WILLIS 1996; SKEHAN, 1998; RICHARDS & ROGERS, 2014).

No entanto, nem toda atividade realizada em sala de aula pode ser considerada uma tarefa e nem todas as tarefas podem ser classificadas como tarefas autênticas, reais, ou pedagógicas, pois para que uma tarefa seja assim considerada, deve favorecer a compreensão do mundo, visando atividades que possam ser vivenciadas pelos alunos em situações fora de sala de aula, mesmo que não sejam autênticas (WILLIS 1996; SKEHAN, 1998).

Na TBL – *task-based learning* (aprendizagem baseada em tarefas), as tarefas têm o objetivo de promover uma comunicação colaborativa e significativa, sendo que os alunos são livres para utilizar qualquer contexto ou gramática de uso da língua para alcançar os objetivos propostos (WILLIS, 1996; RICHARDS; RODGERS, 2014).

Essa proposta, também, tem como objetivo promover a autonomia dos alunos que tem mais liberdade para pesquisarem sobre os tópicos. A ideia é trabalhar em grupos e usar o tipo de linguagem que eles conseguirem para apresentarem os resultados das discussões. Embora eles possam tirar dúvidas em gramáticas e dicionários, ou mesmo com o professor, ficando a escolha como critério dos alunos.

Nesta proposta, há três fases consideradas importantes para o desenvolvimento de uma tarefa: a pré-tarefa, a tarefa em si e a pós-tarefa. O uso de tarefas no ensino de línguas deve atender essas três fases (WILLIS, 1996):

1. *Pre-task* – pré-tarefa:

Introdução ao tópico da tarefa, de forma a despertar o interesse dos alunos no tema (*Braisntorming* – pode ser a partir de uma experiência pessoal, de imagens, palavras novas, vídeos, etc.), além de promover a exposição ao vocabulário útil para a realização da tarefa.

2. *The task cycle* – A tarefa

A tarefa deve ser feita em duplas ou em grupos, dando a chance de todos se expressarem da maneira que conseguirem, sem focar na estrutura gramatical específica, pode ser a partir de um texto ou uma atividade auditiva. Depois deve haver um *Feedback*: Discussão e devolução sobre a tarefa.

Este ciclo da tarefa é dividido em três etapas: *Task, Planning and report* - tarefa, planejamento e relato. Após a tarefa em si, o objetivo do planejamento e do relato, é dar aos alunos autonomia para que interajam e contem para os outros colegas como foi a execução da tarefa. Depois podem tirar suas dúvidas sobre questões mais específicas de linguagem, por exemplo.

O último ciclo é o do relato uma discussão sobre os resultados das atividades, para comparar o que conseguiram realizar e discutir sobre.

2.1 *Post-task* - pós tarefa

A fase da pós-tarefa serve como um complemento ou um acréscimo da tarefa principal. Pode ser em forma de áudio ou com uma experiência real da língua alvo, por exemplo. Essa fase é importante para ampliar a experiência dos alunos na linguagem utilizada na tarefa.

3. *Focus on form* – foco na linguagem

Essa última etapa possui a função de oportunizar uma instrução mais explícita sobre a forma, já que nas etapas anteriores do ciclo de tarefas a preocupação compreenderia em atingir os objetivos comunicativos da tarefa, do significado. Neste momento, os alunos podem analisar certas formas linguísticas que eles tenham, ou não, utilizado na execução da tarefa.

A partir desta abordagem, sugerimos a possibilidade de interagir com o fenômeno da gamificação na construção de propostas didáticas, pois, acreditamos que estas duas abordagens, em conjunto, podem promover engajamento e autonomia, como, também, auxiliar na formação crítica e interação dos alunos, já que eles precisam tomar várias decisões em situações diversas no decorrer das tarefas. Além disso, essa abordagem promove discussões sobre o tema, antes e após a tarefa principal (pré e pós-tarefa), e o tema deve estar de acordo com as demandas da sociedade atual, ou seja, abranger as perspectivas de uma formação humana e integral.

4. Metodologia

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa (Flick, 2009; Triviños, 2009), com o intuito de contribuir com possibilidades didáticas inovadoras no ensino de Língua Inglesa no ensino médio, a partir de possibilidades de aplicação do fenômeno da gamificação.

Participaram desta pesquisa 21 alunos, considerados nativos digitais, estudantes do 1º ano do curso Técnico em Química Integrado, do IFC – *campus* Brusque.

O caminho metodológico para essa pesquisa, contou com a técnica de Grupo Focal, na qual a coleta de dados ocorre por meio das interações grupais geradas a partir de um tópico específico, ou tópico guia, sugerido pelo pesquisador, o qual é chamado de moderador (GASKELL, 2008).

A proposta do grupo focal, segundo Gaskell (2008), não foi realizar uma série de perguntas padronizadas e sim, dar interatividade ao grupo, para que, a partir dos tópicos lançados pelo moderador, o grupo possa falar e reagir ao que outras pessoas, participantes do grupo, dizem a respeito do tema sugerido.

A utilização da técnica de Grupo Focal surgiu da necessidade de compreender perspectivas e concepções dos participantes sobre a influência dos *games* vivenciadas em seu cotidiano, e o que isso poderia influenciar nas questões de aprendizagem, mais especificamente de Língua Inglesa, a partir dos seguintes questionamentos:

1. O que lhes vem à mente quando pensam em games?
2. Quais as características que os desafia e os motiva a jogar nos games.
3. Vocês consideram possível a contribuição dos games para aprender alguma coisa em sala de aula? Por quê? Como?

Considerou-se ainda que, para compreender a influência dos jogos na era dos nativos digitais e a importância da construção de propostas didáticas gamificadas, a técnica de coleta de dados a partir do grupo focal seria de extrema relevância devido à proposta de liberdade de interação grupal propõe.

Com base na contribuição das pesquisas teóricas na área de gamificação aplicada a educação e as coletas dos dados junto aos alunos do ensino médio integrado, propomos discussões a respeito da possibilidade de construção e implementação da gamificação em propostas didáticas voltadas ao ensino de Língua Inglesa.

Para alcançarmos o objetivo principal levamos em consideração os seguintes passos: 1. Investigar e problematizar o interesse dos alunos pelos *games*. 2. Abordar reflexões sobre as potencialidades da gamificação na motivação e engajamento

discente nas aulas de Língua Inglesa. 3. Discutir a construção de possibilidades didáticas gamificadas, para o ensino de Língua Inglesa.

5. Resultados e discussões da coleta de dados

Visto que em há três tipos de elementos nos games considerados aplicáveis no desenvolvimento da gamificação, que são as dinâmicas, as mecânicas e os componentes, entre eles: objetivos, desafios, missões, cooperação e interação, sistemas de *feedback*, etc. (WERBACK e HUNTER, 2012).

No entanto, Werbach e Hunter (2012) destacam que não há necessidade de utilizarmos todos os componentes dos jogos em uma única proposta gamificada, já que eles podem gerar combinações diferentes, sendo a escolha desses elementos feita de acordo com a necessidade de cada contexto em específico.

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

Partindo disso, o primeiro tópico levantado no grupo focal foi sobre o que lhes vinham à mente quando pensavam em *games*. As respostas predominantes para este tópico foram relacionadas à diversão e o entretenimento que os games proporcionam, o que estaria relacionado as emoções (WERBACH e HUNTER, 2012). Todos responderam, de forma unânime, que jogam algum tipo de jogo e que se divertem ao jogá-los.

Com relação ao segundo tópico relacionado às características que mais os desafiavam em um *game* e os motivavam a jogar, as respostas se alternaram, por isso, devido a importância da coleta de dados para a reflexão e construção de propostas didáticas gamificadas, dividimos as respostas em quatro sub tópicos (a, b, c, d).

Além disto, relacionamos as informações dos grupos focais com a análise feita por Werbach e Hunter (2012) e Kapp (2012), sobre os elementos dos jogos aplicados em contextos de ensino e aprendizagem.

a) Competitividade e cooperação: respostas com maior ênfase em elementos de bonificação e recompensa. Essa resposta vai ao encontro do que os autores citados

tratam das mecânicas e componentes dos jogos, como: rankings, pontuação e níveis. Acredita-se que essas recompensas já estão presentes na vida cotidiana de várias maneiras, tanto nas notas ou em pontuações e bonificações de empresas e comércio (FARDO, 2013). No entanto, os alunos sugerem que a ideia dessas recompensas no jogo se diferem da vida real, pois elas se tornam algo voltado para a diversão e não imposição ou obrigação, como na questão das notas e provas, por exemplo.

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

c) **Feedback:** respostas relacionadas a esse princípio são unânimes, todos consideram o *feedback* (alunos - jogadores) um dos elementos mais importantes durante um jogo. Eles relatam que este princípio os motiva a melhorar ou mudar algo para alcançar os objetivos propostos. O princípio de feedback faz parte das mecânicas de todos os jogos, e é um dos mais importantes e mais relevantes para o uso no ensino segundo os autores.

d) **Níveis:** respostas que falam da importância de avançar em níveis, sendo que isso, segundo eles, parece depender do *Feedback*. Alguns dos sujeitos do grupo citaram que quanto mais se joga, mais se aprende e, com isso, mais se avança nos jogos, mais se conquista e mais se busca melhorar para alcançar outros objetivos. Este elemento faz parte dos componentes dos jogos.

Na última pergunta, sobre se eles consideram possível a contribuição dos games para aprender algo nas aulas, eles relatam que acreditam que os jogos podem trazer contribuições para as aulas, pois seria mais fácil aprender a partir de algo que seja do interesse deles. Além disso, afirmam que adquirir conhecimento de uma forma mais divertida e mais leve seria mais fácil. Ainda citaram a questão de interação presente nos jogos como uma maneira importante para estimular e gerar interesse em aprender determinado assunto.

Perante a interação dos alunos nos grupos focais e as reflexões realizadas a partir disto, percebeu-se que a recompensa, a diversão, o feedback e os níveis foram algumas das características mais citadas por eles no que tange a motivação em jogar. Por isso,

para a construção de uma proposta didática gamificada, sugerimos um caminho que incorpore estes elementos de forma sistemática e organizada.

Percebeu-se ainda, que o interesse dos alunos pelos *games* é predominante, especialmente no que diz respeito à relação de diversão e entretenimento. Ainda, todos os alunos participantes da pesquisa costumam jogar com certa frequência, por isso, a partir dessas contribuições, traçamos uma caminhada para possibilidades de construção de propostas didáticas gamificadas.

6. Possibilidades de construção de propostas didáticas gamificadas

Para Freire (2005) a educação se dá entre o educando e o educador mediados pelo mundo, valorizando-se o diálogo com o educando, na busca do conteúdo programático de forma dialógica e problematizadora. Por isso, acredita-se que os elementos dos *games* escolhidos para construir uma proposta didática gamificada devem estar de acordo com os sujeitos ao qual a proposta será aplicada.

Neste caso, acreditamos que seria necessário utilizar informações de pesquisas que possam interagir com os estudantes, assim como propomos neste trabalho. A compreensão é de que todo conteúdo a ser trabalhado com os alunos deve ser uma devolução organizada, sistemática e acrescentada com elementos que eles nos entregaram (FREIRE, 2005).

Corroborando com isso, Zabala (2015) defende uma proposta de educação com enfoque globalizador com uma participação holística e integral dos sujeitos. Por isso, a organização dos conteúdos deve priorizar uma aprendizagem significativa, que aborde conteúdos que não sejam segmentados ou separados da realidade dos alunos.

Ainda, conforme sugere Zabala (2015), todo trabalho didático deve partir de um eixo conceitual, que inicia na observação da própria prática pedagógica, no cotidiano escolar, na observação de situações da realidade vivenciada pelos sujeitos, e então ligar-se ao eixo pedagógico, no qual a análise dos sujeitos e sua realidade se encontram.

Essas articulações devem se dar a partir de uma análise mais aprofundada do contexto a qual os sujeitos estão inseridos e para os quais o material será destinado (KAPLÚN, 1998). Por isso, a importância do diálogo com as informações obtidas na coleta de dados para só depois, se pensar na construção de uma proposta didática gamificada.

Com vistas a esta construção, percebemos ainda, em Kaplún (1998), que um material educativo não pode servir apenas como um objeto informativo, mas deve ser inserido em algum contexto, tornando-se facilitador da aprendizagem, como uma experiência mediada ou apoio ao desenvolvimento de uma determinada experiência de aprendizagem, que possua algum sentido.

Posto isto, se percebe a importância de escolher um conteúdo temático para esta construção, com intuito de promover a valorização das atividades que possuam algum sentido para os alunos. Acredita-se que ao se construir uma proposta didática com vistas a uma experiência significativa, deve-se envolver os alunos a partir de um conteúdo temático de relevância para a sociedade atual, cujo intuito seja promover a valorização das atividades de trabalho coletivo, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de agir criticamente sobre a realidade na sociedade onde estão inseridos.

Para isso, há vários temas que podem ser abordados, entre eles: a) problemas relacionados a questões vivenciadas por eles no cotidiano, b) questões raciais e étnicas, c) preconceito, d) as relações do trabalho com o meio ambiente, e) o aquecimento global, f) os danos ambientais causados pela produção exacerbada da indústria, g) as demandas e mudanças tecnológicas da atualidade e seu impacto no futuro, entre outras questões que podem ser trabalhadas.

O importante seria compreender a importância e a necessidade de formar profissionais que busquem soluções para os problemas atuais. A partir da escolha de um tema, sugere-se que se elaborem as tarefas, seja através de leitura e escrita ou orais, utilizando a abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (*TBLT – Task Based Language Teaching*). Acreditamos que esta abordagem possa ser forte aliada na construção e implementação de propostas didáticas significativas para o ensino de Língua Inglesa, juntamente com a gamificação, aliando a diversão, propiciando a motivação e o engajamento em conjunto com a proposta organizacional e significativa do *TBLT*. Nesta abordagem há três fases consideradas importantes para a execução de uma tarefa, a pré-tarefa, a tarefa em si e a pós-tarefa (WILLIS, 1996).

Para Willis (1996) as tarefas têm o objetivo de promover uma comunicação colaborativa e significativa, sendo que os alunos são livres para utilizar qualquer contexto ou gramática de uso da língua.

A proposta que sugerimos neste trabalho, é a junção desta abordagem com o fenômeno da gamificação, para a criação de uma proposta que objetive promover a

autonomia dos alunos, pois acredita-se que o *TLBT* proporciona mais liberdade para que os alunos possam pesquisar sobre os tópicos das tarefas (WILLIS, 1996). Além disso, a ideia do *TBLT* de se trabalhar em grupos corrobora com os pressupostos da gamificação, no que tange o princípio de interação presente nos *games*.

Como a intenção de que toda a tarefa, em Willis (1996), é ter um propósito comunicativo, utilizar-se dos recursos tecnológicos digitais como ferramentas para facilitar essa comunicação, é uma proposta viável, visto a necessidade imediata de inclusão desses recursos em nossas práticas e levando em consideração a questão da era dos nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Embora se reconheça a importância dos recursos tecnológicos digitais para efetivação da aplicação da gamificação, sabemos que não é obrigatório utilizá-los para que este fenômeno possa ser posto em prática, já que existem maneiras de aplicá-la sem esses recursos (FARDO, 2013).

No entanto, percebendo a importância da inclusão destes recursos em nossas práticas pedagógicas, perante os alunos que nasceram em uma era digital, sugere-se meios digitais como: *Kahoot*, *Padlet*, *WhatsApp*, *Websites*, *vídeos*, *dicionários e tradutores digitais* (*Linguee*, *Wordreference*), entre outros, possam ser utilizados para implementação da gamificação. Os procedimentos de uso (tutoriais) desses recursos são facilmente encontrados em *websites* na internet.

A proposta didática aqui sugerida pode ser composta por tarefas de compreensão auditiva ou de leitura, nas quais seriam introduzidos elementos dos *games* a partir de suporte de recursos tecnológicos digitais misturados a outros tipos de tarefas.

A partir das discussões acima é possível notar que o ensino de Língua Inglesa requer novas formas de abordagem que integrem diferentes áreas de conhecimento com intuito de despertar a consciência crítica e uma participação mais autônoma e efetiva dos indivíduos a partir do uso da língua.

Para tanto, é necessário se pensar em possibilidades que valorizem o diálogo com o educando, buscando alternativas que venham de suas realidades. Portanto, traçamos ainda reflexões a respeito do uso dos elementos dos *games* presentes na gamificação, em propostas didáticas.

6.1 Os elementos dos *games* e as possíveis aplicações

1. *Os objetivos:* são os desafios a serem realizadas pelos alunos, as tarefas que devem ser realizadas. Cada vez que os alunos terminam um desafio (tarefa/task), recebem uma outra mais desafiadora com um nível de dificuldade um pouco maior. Ao finalizá-la, eles recebem um feedback que pode vir do professor ou de algum colega, através de algum recurso tecnológico. É importante compreender que o sentido do *feedback* na gamificação, não é usado para se obter uma mudança de comportamento, mas sim, de trazer uma oportunidade de se refazer a tarefa ou de buscar outras alternativas para alcançar o objetivo da tarefa.
2. *As regras:* a organização das tarefas define como deve ser a sequência das fases, que só serão reveladas após cada desafio (tarefa/task). São orientações que o professor fornece aos alunos de como proceder para executar os desafios (o desafio é a tarefa em si). Esse elemento é muito importante para alcançar-se os objetivos da tarefa e da gamificação.
3. *A cooperação, a competição e a interação:* são elementos importantes, pois, são responsáveis pela interação entre os alunos e se refletem nas emoções. A competição faz com que os alunos se preocupem com o seu desempenho e tentem melhorar. Já a cooperação faz parte do trabalho em conjunto com outros alunos para alcançar um objetivo. Ambos fazem parte das interações entre o conteúdo ou jogo e os alunos. A sugestão é que todos os desafios (tarefa/tasks) sejam realizados em grupo, facilitando alcançar os objetivos de interação e cooperação presentes nos jogos. Nas tarefas realizadas com o *Kahoot*, nesta etapa os grupos interagem uns com os outros pelo celular e podem realizar as tarefas em grupo.
4. *O Feedback:* faz parte da resposta que damos aos alunos o mais rápido possível, de como eles estão no processo, não com intuito de corrigi-los ou intimidá-los, ou ainda dar-lhes as respostas corretas, mas com a intenção de que possam avaliar as possibilidades de evoluir no processo ou mudar suas estratégias, se necessário (parte da possibilidade de erro, elemento nº 7). Acredita-se que este seja uma das principais características dos *games*, que deveriam ser trazidas para dentro do contexto da sala de aula, a partir de uma visão interacionista. No aplicativo do *Kahoot*, o *feedback* é realizado simultaneamente ao final de cada desafio gamificado, pelo próprio *Kahoot*.
5. *Níveis:* é necessário cumprir o desafio (tarefa) para dar continuidade à sequência e passar para um próximo desafio. Compreende-se que os níveis dependem do *Feedback*, pois é necessário primeiramente receber um *feedback* para então passar

ao próximo nível (tarefa). Nas tarefas realizadas com o *Kahoot*, ao final de cada desafio (tarefa) eles podem ver os gráficos do seu desenvolvimento para avançar para o próximo nível (desafio/tarefa).

6. *A narrativa*: é a história que envolve o jogo, como tudo vai acontecer, é necessário para que se tenha um sentido, para justificar a ação dos alunos. Nesse ponto é onde se pode utilizar a temática sugerida na construção da proposta. Este tema pode fazer parte da narrativa para justificar a ação dos alunos durante a execução dos desafios (tarefas). É importante lembrar que a narrativa deve ter um tema atraente, mas, também, deve unir a perspectiva de uma educação problematizadora, que articule os conteúdos com a realidade na prática, visando a participação crítica dos indivíduos perante a sociedade (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; FREIRE, 2005).

7. *A possibilidade de erro*: a inclusão de erro no processo é a oportunidade dos alunos que não obtiverem o resultado desejado nos desafios propostos, e que tenham a oportunidade de refazê-los ou obter outra estratégia para terminá-los. Por isso, entende-se que errar ou falhar não é um grande problema dentro desta proposta, já que o resultado será a conquista da superação dos desafios. Uma forma de se fazer isso é realizando diferentes desafios (tarefas) com o mesmo tema, o que aumenta a chance de alcançar os objetivos propostos para as tarefas.

8. *A estética*: é a responsável pelas sensações do jogo (visual/sonora). Essas sensações fazem parte das emoções dos jogadores durante o jogo (KAPP, 2012). Para trabalhar as emoções, sugerimos utilizar o suporte dos recursos tecnológicos digitais, tais como: o *Kahoot!*³ e o *Padlet*⁴. Além disso, questão da interação proporcionada pelos grupos de conversa e de *feedback* podem ser realizados com recursos usando o próprio *whatsapp* que já é comumente utilizado entre os alunos em situações reais. O *Padlet*, é um recurso que possibilita a inclusão dos *feedbacks* e de postagens e podem favorecer o elemento da emoção.

6.2 Mediação da gamificação por recursos tecnológicos digitais

Na construção de propostas didáticas gamificadas, sugerimos o suporte de recursos tecnológicos, entre eles, o *Kahoot!* e o *Padlet*.

³ <<https://kahoot.com/schools-u/>>

⁴ <<https://pt-br.padlet.com/>>

O *Kahoot!* é uma plataforma digital interativa de aprendizagem gamificada, que permite várias possibilidades de criação de jogos educativos. Ela pode ser usada por professores, escolas e outras instituições de ensino. Esta ferramenta serve para gamificar as aulas a partir de qualquer assunto ou habilidade a ser trabalhada.

Para a construção de uma proposta didática gamificada com a junção do *TBLT*, sugere-se que a criação de tarefas gamificada a partir do *Kahoot!* pode ser uma excelente opção para se usar no momento pré-tarefa (*pre-task*), que seria uma espécie de *Warm-up*. Esta atividade pode proporcionar diversão e ao mesmo tempo instigar o conhecimento prévio dos alunos a partir da gamificação da pré-tarefa (*pre-task*).

Ainda, o *Kahoot!* também pode ser usado na etapa do *post-task* (pós-tarefa), com perguntas relacionadas ao *listening task* (tarefa auditiva) ou ao *reading task* (tarefa de leitura). É uma forma de gamificar as aulas através de um recurso já existente, o que pode ser uma ótima opção para se incluir a gamificação nas aulas de língua inglesa.

Em suma, o *Kahoot!* oferece uma série de benefícios oportunizando aos professores à criar suas tarefas de uma forma aberta que oportuniza-os a utilizarem de sua criatividade, já que não é algo pronto ou imutável. Além disto, este recurso pode proporcionar motivação intrínseca e extrínseca nos alunos, pois a aprendizagem baseada em jogos proporciona aos indivíduos um caminho contrário ao das instruções tradicionais do cotidiano e das aulas (TAN AI LIN et al, 2018).

O *Padlet*⁵ é uma ferramenta on-line que permite a criação de um tipo de mural virtual dinâmico e interativo, no qual é possível anexar, compartilhar conteúdos, textos, vídeos, links, etc. Este recurso pode ser usado para a postagem de textos, parágrafos, vídeos, tarefas, discussões, interações, entre outras possibilidades. A sugestão aqui é utilizá-lo para a etapa do *post-task* (pós-tarefa) ou para o *Focus on form* (foco na linguagem - *TBLT*). Na internet há vários links de tutoriais que ensinam como utilizar estes recursos de maneira simples e gratuita.

Considerações Finais

O intuito desta pesquisa foi investigar a influência dos games na era dos nativos digitais e problematizar possibilidades de aplicação do fenômeno da gamificação em ambientes de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de propostas gamificadas.

⁵ <<https://pt-br.padlet.com/>>

A investigação se deu a partir de pesquisas teóricas e interações grupais com alunos do ensino médio integrado. A partir da discussão nos grupos percebemos que todos responderam, de forma unânime, que jogam algum tipo de jogo e que se divertem ao jogá-los. Inclusive, todos os sujeitos participantes responderam que já haviam jogado algum jogo e que, a maioria deles, ainda costumam jogar com certa frequência.

No que se referia a possível contribuição dos *games* para se aprender algo nas aulas, os alunos acreditam que os jogos podem trazer alguma contribuição para as aulas, e que seria mais fácil aprender a partir de algo que seja do interesse deles. Ainda, a partir destas interações, percebeu-se que a recompensa, a diversão o feedback e os níveis foram alguns dos elementos dos games mais citados por eles, no que tange a motivação em jogar.

Visto a importância dos *games* na era dos nativos digitais, traçamos um caminho de possibilidades pedagógicas para aplicação do fenômeno da gamificação em ambientes de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Esta construção contou com sugestões de construção de propostas didáticas ancoradas no *TBLT* e mediada por recursos tecnológicos digitais.

A intenção foi discutir alternativas e propor caminhos que busquem motivar, inovar e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem a partir de um olhar mais sensibilizado e amplo sob a perspectiva da realidade na qual eles se encontram inseridos e, possibilitando, a partir disso, a construção de propostas didáticas que propiciem um ambiente de aprendizagem mais significativo e uma participação mais efetiva, autônoma e crítica, desses alunos nos processos de aprendizagem.

Como resultados desta pesquisa salienta-se que há possibilidades de se inserir elementos dos jogos em propostas didáticas no contexto de ensino de Língua Inglesa, mas deve-se levar em consideração o contexto dos sujeitos envolvidos no processo. Ainda, acredita-se que é possível aumentar significativamente a motivação e o engajamento desses sujeitos com relação a participação e execução de tarefas em aulas de Língua Inglesa a partir desta inserção, já que a gamificação pode proporcionar um ambiente mais propício, interativo e colaborativo para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa a partir de uma realidade vivenciada pelos próprios nativos digitais.

Nesse sentido, é perceptível a importância da junção da abordagem do *TBLT* à gamificação, pois contribuem para a organização e implementação da gamificação.

Além disso, o *TBLT* é uma abordagem que potencializa a formação crítica e integral dos indivíduos.

Nessa perspectiva, o aluno está longe de ter um papel passivo, de simples recepção do conteúdo, pois é visto como autônomo no processo de sua própria aprendizagem, já que as tarefas, nesta abordagem, possuem foco na participação do aluno, sendo ele peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem (RODRÍGUEZ-BONCES, 2010).

Por fim, não traçamos aqui uma estratégia para se mudar a forma de pensar a educação atual de línguas a partir da gamificação, mas sim, a partir das reflexões aqui geradas, tentamos construir pontes para a inserção de novas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da Língua Inglesa que promovam o rompimento com as práticas tradicionais desse ensino, favorecendo o diálogo entre educandos e educadores, estimulando uma participação crítica e mais efetiva desses educandos nos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723>>. Acesso em: 6 out. 2018.

BEZERRA, D. S. *Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(ção) da politecnicidade e da integração*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-105725/publico/DANIELLA_DE_SOUZA_BEZERRA_rev.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. *2º Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais aponta crescimento de games no Brasil*. Brasília: Ministério da Cultura, 2018. Disponível em: <<http://cultura.gov.br/2o-censo-da-industria-brasileira-de-jogos-digitais-aponta-crescimento-de-games-no-brasil-2>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

DETERDING, S. et al. *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*. In: Proceedings of the 15th international academic MindTrek

conference: Envisioning future media environments. 2011. p. 9-15. Disponível em: <<https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2181037.2181040>> Acesso: set. 2019.

DETERDING, S. *Gamification: designing for motivation*. Interactions, Nova York, v. 19, n. 4, p. 14-17, jul./ago. 2012. Disponível em: <<https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2212877.2212883?download=true>>. Acesso em: 2 set. 2019.

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

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. *Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização*. Ilha Desterro, n. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Alana/Downloads/Tecnologia e Metodologia no Ensino de Ingles I mpac.pdf](file:///C:/Users/Alana/Downloads/Tecnologia%20e%20Metodologia%20no%20Ensino%20de%20Ingles%20I%20mpac.pdf)> acesso em 13 set de 2018.

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

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

FULKERSON, E. E. Free download: 2018. *Global Games Market Report by Newzoo*. Amazon appstore, 28 jun. 2018. Disponível em: <https://m.amazonappservices.com/1/296652/2018-06-26/9c5wz/296652/52511/Newzoo_2018_Global_Games_Market_Report.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2019.

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

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

_____. *What video games have to teach us about learning and literacy*. Computers in Entertainment (CIE), 2003. Disponível em: <<https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/What-Video-Games-Have-to-Teach-us-About-Learning-and-Literacy-2003.-ilovepdf-compressed.pdf>> acesso em: 06 out. 2019.

_____. Learning and games. *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, v. 3, p. 21-40, 2008. Disponível em: <[https://ase.tufts.edu/DevTech/courses/readings/Gee Learning and Games 2008.pdf](https://ase.tufts.edu/DevTech/courses/readings/Gee_Learning_and_Games_2008.pdf)> acesso em: 27 out. 2019.

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

KAPLÚN, G. *Material educativo: a experiência de aprendizado*. Comunicação & Educação, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

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

LEFFA, V. *Redes sociais: ensinando línguas como antigamente*. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. *Gamificação adaptativa para o ensino de línguas*. In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. Anais, p. 1-12, 2014. Disponível: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf> acesso em: 02 nov. 2018.

LEFFA, V.; PINTO, C. M. *Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula*. Revista (Con) textos Linguísticos, v. 8, n. 10.1, p. 358-378, 2014. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem_vicio.pdf> 09 nov. 2018.

LOPES, L. P. da M. *Linguagem, interação e formação do professor*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 75, n. 179-80-81, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/30363>> acesso em: 22 nov. 2018.

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

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

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

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

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

RODRÍGUEZ-BONCES, M., & RODRÍGUEZ-BONCES, J. (2010). *Task-based language learning: old approach, new style. A new lesson to learn. Profile Issues in*

Teachers Professional Development, 12(2), 165-178. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v12n2/v12n2a11.pdf>> acesso em: 02 ago. 2019.

TAN AI LIN, D.; GANAPATHY, M.; KAUR, M. *Kahoot! It: gamification in higher education*. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, Serdang, v. 26, n. 1, p. 565-582, 2018. Disponível em: <[http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2026%20\(1\)%20Mar.%202018/34%20JSSH-2477-2017-3rdProof.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2026%20(1)%20Mar.%202018/34%20JSSH-2477-2017-3rdProof.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

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

WARSCHAUER, M. *A developmental perspective on technology in language education*. *TESOL quarterly*, v. 36, n. 3, p. 453-475, 2002. Disponível em: <<http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/developmental1.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2019.

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

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

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