



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

HELLYTON JOSÉ VIEIRA MARINHO

**ENSINO DE INGLÊS NO NOVO ENSINO MÉDIO: criação e análise de uma trilha
de aprendizagem gamificada baseada no eixo oralidade para o 1º ano**

Recife

2024

HELLYTON JOSÉ VIEIRA MARINHO

ENSINO DE INGLÊS NO NOVO ENSINO MÉDIO: criação e análise de uma trilha de aprendizagem gamificada baseada no eixo oralidade para o 1º ano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Recife

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Marinho, Hellyton José Vieira.

Ensino de inglês no novo ensino médio: criação e análise de uma trilha de aprendizagem gamificada baseada no eixo oralidade para o 1º ano / Hellyton José Vieira Marinho. - Recife, 2024.

101 p. : il., tab.

Orientador(a): Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

Inclui referências, apêndices.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Gamificação. 3. Práticas pedagógicas. 4. Trilha de aprendizagem. I. Larré, Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2024 - 98)

HELLYTON JOSÉ VIEIRA MARINHO

ENSINO DE INGLÊS NO NOVO ENSINO MÉDIO: criação e análise de uma trilha de aprendizagem gamificada baseada no eixo oralidade para o 1º ano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 04/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Professora Doutora Rosiane Maria Soares da Silva (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor Júlio César Fernandes Vila Nova (Examinador externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo.

À minha família, que inclui minha mãe, meu pai e minha irmã, em especial a minha mãe, Maria Helena, que sempre fez tudo por mim em momentos bons e ruins e que amo muito.

À minha gatinha de estimação, que amo.

À Julia Larre, minha orientadora, que é um ser humano incrível e que ajudou bastante ao longo da pós-graduação.

À professora Suzana Ferreira Paulino, com as excelentes contribuições e dicas para o trabalho durante a qualificação.

RESUMO

Discussões sobre gamificação estão ganhando cada vez mais espaço dentro da área da educação. No aprendizado da língua inglesa, a gamificação emprega mecânicas de jogo como pontos e recompensas para aumentar o engajamento e a motivação. Essa abordagem oferece benefícios como maior engajamento, motivação e aprendizado ativo. As atividades gamificadas fornecem feedback instantâneo, autonomia e uso prático da linguagem, expondo os alunos a nuances culturais. Atividades do livro didático podem não suprir a necessidade de engajamento entre os alunos, e por consequência, não ter o efeito esperado. Nossa pesquisa utilizou como suporte teórico os estudos do lúdico de Huizinga (2019), abordagens do ensino de línguas, principalmente de Leffa (1999), Kumaravadivelu (2003), Richards & Rogers (2003). Para tanto, com essa pesquisa, temos o objetivo de criar uma trilha de aprendizagem gamificada, adaptando 3 atividades já existentes em um livro didático de língua inglesa do 1º ano do novo Ensino Médio e dando ênfase no eixo oralidade, por ser uma das competências menos trabalhadas em materiais didáticos do Ensino Médio. A nossa dissertação foi conduzida através de métodos de pesquisa de cunho bibliográfico e documental, pois analisamos as atividades já existentes no livro didático, fazendo críticas construtivas à objetos de conhecimento, textos, imagens e abordagens que o livro dá ao eixo oralidade, e criamos atividades de autoria própria. Os resultados da nossa pesquisa se deram através da criação de “desafios”, que foi como nós intitulamos as atividades da trilha de aprendizagem. Esperamos que a nossa pesquisa auxilie outros professores de língua inglesa a aderirem a gamificação nas suas práticas docentes.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Gamificação. Trilha de aprendizagem. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Discussions about gamification are gaining more and more space within the area of education. In English language learning, gamification employs game mechanics such as points and rewards to increase engagement and motivation. This approach offers benefits such as greater engagement, motivation and active learning. Gamified activities provide instant feedback, autonomy and practical use of language, exposing students to cultural nuances. Textbook activities may not meet the need for engagement among students, and consequently, may not have the expected effect. Our research used as theoretical support the studies of playfulness by Huizinga (2019), approaches to language teaching, mainly by Leffa (1999), Kumaravadivelu (2003), Richards & Rogers (2003). To this end, with this research, we aim to create a gamified learning trail, adapting 3 activities already existing in an English language textbook for the 1st year of new high school and placing emphasis on the speaking practice, as it is one of the least common skills worked on high school teaching materials. Our work was conducted using bibliographic and documentary research methods, as we analyzed the activities already existing in the textbook, making constructive criticisms of objects of knowledge, texts, images and approaches that the book gives to the orality axis, and created activities of own authorship. The results of our research came about through the creation of “challenges”, which is how we titled the learning trail activities. We hope that our research will help other English language teachers to embrace gamification in their teaching practices.

Keywords: English language teaching. Gamification. Speaking skills. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pós método de Kumaravadivelu	20
Figura 2 - Tennis for Two, um dos primeiros jogos eletrônicos	32
Figura 3 - Representação do jogo The Sumerian Game	34
Figura 4 - Exemplo de atividade não gamificada.....	40
Figura 5 - Exemplo de atividade gamificada	40
Figura 6 - Capa do livro didático analisado	45
Figura 7 - Ficha catalográfica da obra	46
Figura 8 - Print de vídeo do YouTube sobre o modo imperativo.....	50
Figura 9 - Exemplo de pergunta sobre adjetivos em inglês utilizando o Kahoot!	52
Figura 10 - Os aplicativos que compõem o Microsoft Office	54
Figura 11 - Fragmento do livro que trata sobre comunicação em língua inglesa, p. 10, cap. 1	56
Figura 12 - Primeiros exercícios propostos pelo livro, pag. 11, cap. 1	57
Figura 13 - Prints da apresentação em Power Point.....	58
Figura 14 - Tabela de registros dos desafios (atividades) da trilha de aprendizagem	59
Figura 15 - Fragmento do texto “The Power of Mindful Nonverbal Communication”, na página 12, capítulo 1	60
Figura 16 - Fragmento do texto “From Style Writing to Art: A Street Art History”, na página 13, capítulo 1.....	61
Figura 17 - Interpretação textual dos textos I e II, na página 14, capítulo 1	62
Figura 18 - Fragmentos do livro sobre textos descritivos, na página 87, capítulo 2	63
Figura 19 - Explicação do livro sobre texto descritivo, na página 88, capítulo 2	65
Figura 20 - Explicação dos graus de adjetivo e atividade de escrita, na página 90, capítulo 2.....	66
Figura 21 - Print de uma das atividades do Kahoot!.....	67
Figura 22 - Exercício do livro da página 100, capítulo 2, junto com o texto da página 101.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ensino de línguas estrangeiras no Brasil no século XIX	17
Quadro 2 - Macroestratégias de Kumaravadivelu	21
Quadro 3 - Linha do tempo de eventos que levaram à criação da BNCC	22
Quadro 4 - Quantidade de páginas em que a língua inglesa é mencionada na BNCC de 2018	24
Quadro 5 - Linha do tempo das principais metodologias ativas	26
Quadro 6 - Diferentes significados para o verbo to play	28
Quadro 7 – Principais tipos de jogos usados na educação	33
Quadro 8 - Tipos de ferramentas e ideias para a gamificação	38
Quadro 9 - Quantidade de desafios por tema	49

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	16
2.1 VISÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (ABORDAGENS E MÉTODOS NO ENSINO DE LI)	16
2.2 BNCC, ORALIDADE E LÍNGUA INGLESA NO NOVO ENSINO MÉDIO ...	22
3. GAMIFICAÇÃO.....	26
3.1 ESTUDO SOBRE OS JOGOS ATRAVÉS DA HISTÓRIA.....	27
3.2 OS JOGOS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO	32
3.3 O QUE É GAMIFICAÇÃO? DIFERENÇA ENTRE APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS E GAMIFICAÇÃO	36
4. METODOLOGIA	42
4.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	42
4.2 O OBJETO DE PESQUISA.....	43
4.3 TRILHA DE APRENDIZAGEM	47
4.4 FERRAMENTAS FÍSICAS E DIGITAIS UTILIZADAS NA TRILHA DE APRENDIZAGEM.....	49
4.4.1 YouTube.....	50
4.4.2 Kahoot!	51
4.4.3 Microsoft Office.....	53
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES DO LIVRO E DOS DESAFIOS PROPOSTOS NA TRILHA DE APRENDIZAGEM	55
4.1 TEMA 1: <i>LIKES AND DISLIKES</i>	55
4.2 TEMA 2: <i>ADJECTIVES AND DESCRIPTIONS</i>	63
4.3 TEMA 3: <i>GIVING ORDERS AND ADVICE</i>	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72

APÊNDICE A – TRILHA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA COMPLETA (PASSO A PASSO)	79
--	-----------

1. INTRODUÇÃO

Já há algum tempo que o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras tem chamado a atenção de diversos pesquisadores dos estudos da Linguística Aplicada, na qual trataremos na nossa pesquisa pela sigla LA. Porém, mesmo com vários estudos recentes, reformulações na educação básica, como no Novo Ensino Médio, que entrou em vigor em todas as escolas brasileiras de forma obrigatória no ano de 2022 para os 1º anos do Ensino Médio, os direcionamentos teóricos parecem não surtir tanto efeito no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Um dos objetos de estudo da LA é a linguagem como prática social. Atualmente podemos destacar três direções para a LA: ensino e aprendizagem, aplicação de linguagem e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (Carvalho, 2010).

Quando tratamos do ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação básica, nos questionamos se os materiais didáticos e atividades propostas aos alunos(as) são realmente eficazes. Diante da relevância adquirida pela língua inglesa no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, é perceptível que os autores de livros e materiais didáticos demonstraram uma preocupação ampliada em apresentar atividades de leitura e perguntas que seguem a mesma estrutura do exame, com textos em língua estrangeira, enunciados e opções (a, b, c, d, e) em português, pois muitas escolas focam em aprovações em vestibulares. É relevante afirmar que o foco predominante nos livros didáticos pode levar à ideia errônea de que outras modalidades ou tipos de materiais didáticos sejam considerados secundários ou adicionais (Guilherme et al., 2021). Segundo o autor Vilaça (2009), esse foco poderia trazer consequências negativas, como um baixo nível de preocupação “na análise, na avaliação e na seleção de outras modalidades de materiais didáticos” (Vilaça, 2009, p. 6)

Com o avanço dos estudos no campo da linguística, a pesquisa e a investigação de fenômenos linguísticos sobre o ensino de língua inglesa permitiram a exploração de um conjunto mais abrangente de teorias e ferramentas (Oliveira, 2021). É o caso da utilização da gamificação nas aulas e nos materiais didáticos. De um modo geral, a aplicação da gamificação envolve a criação ou ajuste da experiência do usuário para se adequar a um produto, um conteúdo escolar, serviço ou processo específico; a intenção é estimular

emoções positivas, explorar habilidades pessoais ou atribuir recompensas virtuais ou físicas ao concluir tarefas (Vianna et al. 2013, p. 17). Vale ressaltar também no processo contínuo que a gamificação pode proporcionar, ou seja, as atividades estarão conectadas entre si, e o aluno sentirá que está avançando ao passar por cada etapa. Trataremos mais a fundo sobre o conceito de gamificação ao decorrer da nossa pesquisa, juntamente com os estudos de Huizinga [1938] (2019), que fala sobre como o jogo e o lúdico é importante para o ser humano, Leffa (2002), entre outros autores relevantes para o nosso estudo.

O presente estudo tem como objetivo geral criar uma trilha de aprendizagem¹ gamificada, direcionada ao primeiro ano do Novo Ensino Médio, por meio da adaptação de três atividades previamente existentes em um livro didático de linguagens, complementando-as com atividades de oralidade criadas por nós. Para haver uma maior clareza, chamaremos as atividades complementares (as que não estão no livro didático) de **desafios**. A ênfase dos desafios se concentra no fortalecimento do eixo oralidade, reconhecendo sua importância no contexto educacional. A abordagem gamificada busca não apenas fornecer um ambiente de aprendizagem engajador, mas também promover a participação ativa dos alunos, estimulando a expressão oral no idioma inglês.

Já os objetivos específicos deste estudo seriam: 1) comentar criticamente as mudanças da língua inglesa no âmbito da educação básica brasileira; 2) compreender as transformações linguísticas e pedagógicas, visando contribuir para a reflexão sobre as práticas educacionais no ensino da língua inglesa; 3) analisar as atividades propostas em um livro didático, juntamente com os textos, as perguntas, imagens e explicações dos objetos de conhecimento, e o porquê delas serem complementadas por desafios para o eixo oralidade. Este enfoque permite uma investigação aprofundada das dinâmicas linguísticas

¹ As trilhas de aprendizagem, de acordo com a revista Saraiva Educação (2022), podem ser entendidas como um conjunto integrado, sistemático e contínuo de desenvolvimento dos estudantes. Elas buscam unir as necessidades individuais dos alunos com o conteúdo que é ensinado. Para isso, é crucial levar em consideração as características únicas de uma turma e as limitações tanto dos alunos quanto dos professores. O método utilizado pelas trilhas de aprendizagem destaca a importância de permitir que o aluno assuma um papel ativo no processo de estudo, promovendo autonomia para garantir uma efetiva transmissão do conhecimento acadêmico. Assim, a integração de ferramentas tecnológicas deve ser combinada com métodos tradicionais. Aulas expositivas, livros, jogos, vídeos, desafios são alguns exemplos de recursos importantes para criar uma trilha de aprendizagem envolvente e eficaz no ensino básico.

contemporâneas no contexto brasileiro, proporcionando conhecimentos relevantes para aprimorar estratégias pedagógicas e promover um ensino de inglês mais eficaz e alinhado às demandas atuais da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

As motivações que nos levaram a propor esta pesquisa são frutos de inquietações e experiências docentes em aulas de línguas estrangeiras com o eixo oralidade. As dificuldades no desenvolvimento da competência oral nas escolas brasileiras surgem devido à subvalorização dessa habilidade. Os materiais de ensino oferecidos apresentam limitadas oportunidades para a prática comunicativa, frequentemente concentrando-se exclusivamente na leitura e escrita. Além disso, fatores como salas superlotadas, escassez de aulas semanais, carga excessiva de trabalho para os educadores, desmotivação dos alunos e resistência em praticar o idioma contribuem para esse cenário (Campos, 2020). É crucial reconhecer que a sala de aula desempenha um papel fundamental no desenvolvimento linguístico dos estudantes, sendo necessário criar um ambiente propício e motivador para o aprimoramento de suas habilidades. De acordo com a BNCC:

Aprender a Língua Inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da Língua Inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 239).

Além disso, a prática da oralidade nas aulas de inglês ajuda os estudantes “[...] a correr riscos, superar a ansiedade e a inibição, motivando-os de forma que o ato de aprender lhes proporcionem a oportunidade de refletir sobre seu progresso e lhes encorajem a autonomia” (Tsutiya, 2013, p.6).

Estas reflexões e inquietações reforçam o interesse de aprofundamento no estudo da gamificação, oralidade e adaptação de material didático para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos na área de língua inglesa, pois muitas vezes o professor não tem apoio pedagógico necessário e tem formações continuadas que não condiz com a realidade do aluno e da escola, precisando se reinventar cada vez mais (Teixeira, 1995).

Com o intuito de expandir os nossos objetivos, tomamos por base as seguintes perguntas norteadoras:

1. Como a gamificação pode auxiliar o aprimoramento de atividades do eixo oralidade em um livro didático?
2. De que forma o Novo Ensino Médio, que foi iniciado nas escolas brasileiras em 2022, está afetando positivamente e negativamente o ensino de inglês na educação básica?
3. Quais lacunas o livro didático estudado precisa suprir para um aprimoramento em suas atividades de oralidade?

Para responder a essas perguntas e mostrar de maneira explícita os nossos objetivos, a nossa pesquisa foi dividida em 5 capítulos, além da introdução. Iniciamos com o ensino de língua inglesa, onde abordamos os estudos sobre a abordagem da língua inglesa nas escolas brasileiras no século XIX até os tempos atuais, tomando como referencial teórico Leffa (1999), Richards & Rogers (2001) e Kumaravadivelu (2003). Neste capítulo também abordamos a língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mais atualizada (Brasil, 2018) e como ela trata o eixo oralidade no Ensino Médio. Em seguida, trouxemos uma base teórica da gamificação, e de como ela pode ser utilizada na educação básica de forma efetiva, mais especificamente nas aulas de língua inglesa.

Os principais objetos de pesquisa do nosso trabalho foram um livro didático de linguagens e uma trilha de aprendizagem, nos quais veremos mais detalhes ao decorrer da pesquisa, no capítulo sobre a metodologia. A coleta de dados se deu através das atividades contidas no livro. As atividades do livro foram analisadas criticamente, utilizando referenciais teóricos de Gimenez (2009), Rojo (2004), entre outros estudos relevantes. Além disso, houve a criação da trilha de aprendizagem, que contém atividades denominadas de “desafios”, também criados por nós.

Desta forma, esta pesquisa se propõe a contribuir para a educação básica brasileira ao abordar estratégias para o ensino de oralidade da língua inglesa no Ensino Médio, focando especialmente numa metodologia que utilize a gamificação na sala de aula. Ao oferecer aos professores ferramentas práticas e exemplos concretos, esta pesquisa busca não apenas enriquecer o repertório pedagógico, mas também promover uma abordagem mais dinâmica e eficaz no

processo de ensino-aprendizagem. Ao destacar a relevância de incorporar elementos gamificados no ambiente educacional, a pesquisa se alinha com a visão de Prensky (2012), que enfatiza a importância da gamificação para a motivação e engajamento dos estudantes. Além disso, ao explorar o ensino da oralidade, a pesquisa dialoga com a Linguística Aplicada, reconhecendo a necessidade de integrar teoria e prática no contexto educacional (Canagarajah, 2013).

Portanto, espera-se que os resultados desta investigação não apenas ofereçam insights valiosos para os professores de inglês no Ensino Médio, mas também contribuam para o avanço da pesquisa em Linguística Aplicada, promovendo uma abordagem mais holística e efetiva no ensino de línguas.

2. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

2.1 Visões sobre ensino de língua inglesa (abordagens e métodos no ensino de LI)

A relação entre o ensino de língua inglesa (LI) e o Brasil é antiga. O ensino formal da língua no país teve início em 22 de junho de 1809, decretado pelo Príncipe Regente de Portugal.

e, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (Brasil, 1809)

Além do inglês, a língua francesa também passou a fazer parte do ensino básico do país, juntando-se com o latim e o grego, que já faziam parte das línguas obrigatórias. Alemão e Italiano entram mais tarde como optativas.

A seguir, há um recorte de um quadro feito por Leffa (1999, p. 13) mostrando a quantidade de horas estudadas por cada língua nas escolas brasileiras da época. É interessante pensar que o ensino do latim se consolidou no Brasil como disciplina fundamental na formação humanística e acadêmica, sendo uma exigência tanto para a formação de bacharéis em direito, medicina e teologia, quanto para a formação de professores e intelectuais, e por conta disso, era visto como uma língua de *status*, fazendo muitas famílias brasileiras

incentivarem seus filhos a aprender a língua; e hoje, de certa forma, a língua inglesa tornou-se necessária devido a esses mesmos fatores (De Luca, 2006, p. 77).

Quadro 1 - Ensino de línguas estrangeiras no Brasil no século XIX

ANO	LATIM	GREGO	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ITALIANO	TOTAL EM HORAS
1855	18	9	9	8	6	3 (F) ³	50
1857	18	6	9	10	4	3 (F)	47
1862	18	6	9	10	4	6 (F)	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6 (F)	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3 (F)	36

Fonte: Leffa (1999)

No início, em meados de 1810, o inglês tinha um objetivo mais mercadológico, ou seja, de capacitar brasileiros para a demanda do mercado de trabalho no exterior, fazendo com que a oralidade tivesse uma certa importância. A aquisição da língua inglesa visava à comunicação de empregados com superiores para receber instruções e treinamentos era o principal eixo aprendido (LEFFA, 1999). Porém, o tempo foi passando, e por volta de 1837, com o surgimento do Colégio D. Pedro II, algumas inconsistências no ensino de línguas surgiram, justamente por causa de métodos repetitivos, como o uso do *Grammar Translation Method* durante a época citada. Leffa afirma que “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical” (1999, p.3). O século XX foi o divisor de águas da língua inglesa no Brasil. Houve diversas mudanças no currículo no ano de 1931.

A situação do ensino de inglês no país só iria se modificar com a reforma do ministro Francisco Campos – mais precisamente com a Portaria de 30 de junho de 1931, que especificou os objetivos, conteúdo e, pela primeira vez, a metodologia do ensino de cada disciplina do “curso fundamental”. Com tal regulamento, começou a ser enfatizado o “sistema fonético estrangeiro” e a “leitura de textos fonética e ortograficamente escritos”, o que fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras logo passasse a ter um método oficial: o

“método direto intuitivo”, segundo o qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira. (Oliveira, 1999, p. 168).

Atualmente, o ensino do inglês nas escolas (e fora dela) se tornou essencial para os estudantes brasileiros. No ambiente das redes sociais, a comunicação efetiva se dá principalmente através da língua inglesa, pois grandes empresas de comunicação como *Google* e *Meta* são dos Estados Unidos. De acordo com Bohn (2013, p. 94):

A tela convida a um ‘saltitar’ ligeiro entre dezenas de interlocutores incentivados ao diálogo, para informar, refletir, integrar, expressar seus conhecimentos numa espiral criativa de reorganização de saberes, numa contínua reconfiguração-transformação do conhecimento.

Mercado de trabalho, viagens, linguagem científica, e muitas outras áreas abrangem o inglês como língua oficial, e por estas questões, a língua inglesa tem a necessidade de ser mais bem aproveitada nas escolas brasileiras. Mas por que o Brasil continua tendo baixo desempenho no ensino-aprendizagem do inglês? Pois é até redundante afirmar da importância da língua para nós brasileiros, por todos esses fatores previamente citados.

Em 1982, o linguista indiano Braj Bihari Kachru propôs um modelo para explicar como a língua inglesa se difundiu pelo mundo, denominado "*Concentric Circles of English*" (Círculos Concêntricos do Inglês). De acordo com esse modelo, o uso da língua pode ser dividido em três círculos: o interno, que compreende os países onde a língua inglesa é a primeira e, frequentemente, única língua oficial, como Inglaterra, Estados Unidos; o externo, que abrange os países que foram colonizados pelo círculo interno, tais como Índia, Malásia, Nigéria, África do Sul; e o em expansão, que representa países que usam o inglês para fins comerciais e diplomáticos, como Brasil, China, Arábia Saudita. Apesar dessas divisões, é importante ressaltar que falantes de todos os três círculos podem interagir em inglês como língua franca (Lopes; Baumgartner, 2019). É preciso estar sempre atualizado e em busca de novas abordagens e métodos que possam tornar o ensino mais efetivo e engajador para os alunos (LEFFA, 2002). Ao falarmos sobre os conceitos de métodos e abordagens, é importante mencionar que ambos são comumente confundidos:

Um método é o plano geral para a condução de uma atividade pedagógica, enquanto uma abordagem é teoricamente embasada e constitui a base para as decisões sobre a seleção de objetivos, materiais, procedimentos e avaliação. Métodos e abordagens não são a mesma coisa, embora o termo 'método' seja comumente usado para se referir a ambos." (Richards & Rodgers, 2001, p. 16)

Richards e Rodgers (2001) argumentam que o termo "método" é comumente usado de forma inadequada no campo do ensino de línguas, muitas vezes referindo-se a uma técnica específica ou um conjunto de atividades de sala de aula. Eles afirmam que o método se refere ao plano geral para conduzir a atividade pedagógica e que deve ser baseado em uma abordagem teórica. Além disso, os autores enfatizam que a escolha de um método depende dos objetivos do ensino, dos alunos, do contexto e da língua em si.

Um método de ensino de LI pode ser totalmente ineficaz quando aplicado no ensino de língua portuguesa para estrangeiros, por exemplo. Eles concluem que não existe um método universal que seja adequado para todos os contextos e que a abordagem teórica é a base para selecionar os objetivos, materiais, procedimentos e avaliação do ensino de línguas. Isso ficará evidente na nossa pesquisa, pois ao construir uma trilha de aprendizagem gamificada, levamos em consideração diversas possibilidades de aprendizagem, objetivos e contextos, pois não há uma homogeneidade de ideias e objetivos quando tratamos de ensino de línguas para uma pluralidade de pessoas. Por exemplo, se tratando de nossa pesquisa, a gamificação ajuda a amenizar esse problema, pois esta ferramenta está ligada diretamente à heterogeneidade, que refere-se à diversidade ou variedade dentro de um grupo, sistema ou população. Em muitos contextos, a heterogeneidade é vista como uma característica positiva, pois traz diferentes perspectivas, habilidades e experiências para enriquecer um ambiente. Em uma sala de aula heterogênea, os alunos podem ter diferentes níveis de habilidade, origens culturais e estilos de aprendizado (Silva, 2020).

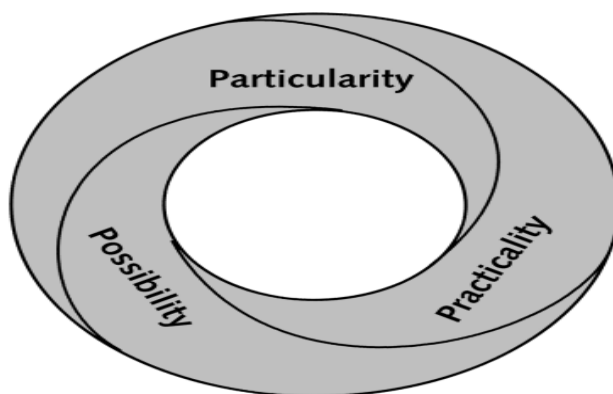
Kumaravadivelu (2003) argumenta que o ensino de línguas não pode ser reduzido a um conjunto fixo de regras ou estratégias, mas deve ser visto como um processo dinâmico e adaptativo que leva em consideração as necessidades

e características individuais dos alunos. Ele também enfatiza a importância de uma abordagem holística que integre aspectos culturais, sociais e políticos no ensino de línguas.

Ainda segundo Kumaravadivelu (2003), o conceito de "método" é inadequado e limitado para descrever completamente a complexidade do ensino de línguas. Ele argumenta que esse conceito não leva em conta uma série de fatores cruciais para o sucesso do processo de ensino, como a cognição tanto dos professores quanto dos alunos, as necessidades e contextos culturais, as exigências políticas e as limitações econômicas e culturais, entre outros aspectos.

Kumaravadivelu visualiza a pedagogia desse pós método “como um sistema tridimensional que consiste em parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade.” (Kumaravadivelu, 2003, p. 34-35)

Figura 1 - Pós método de Kumaravadivelu



Fonte: Kumaravadivelu (2003)

Partindo dessa desconstrução, o autor propõe uma condição pós-método que se caracteriza pela inter-relação dos seguintes atributos: a busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem o foco no como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica. Vejamos a seguir as 10 macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006), que conversam diretamente com o ensino aprendizagem de língua inglesa nas

escolas, onde cada uma delas é importante quando se tratamos dos objetivos dos alunos com o inglês:

Quadro 2 - Macroestratégias de Kumaravadivelu

Macroestratégias para o ensino de línguas (Kumaravadivelu, 2006, p. 201-208)
1. Potencializar as oportunidades de aprendizagem.
2. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos.
3. Facilitar negociações durante a interação.
4. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.
5. Estimular a conscientização linguística.
6. Ativar a capacidade de descoberta.
7. Contextualizar o insumo linguístico.
8. Integrar as habilidades linguísticas.
9. Assegurar a relevância social.
10. Aumentar a conscientização de aspectos culturais.

Fonte: Kumaravadivelu (2006)

O autor argumenta que essas macroestratégias devem ser adaptadas com base nas necessidades dos alunos e nas exigências da situação de aprendizagem. Quando falamos das 4 habilidades linguísticas do inglês, o *listening*, *writing*, *speaking* e *reading*, o *speaking* (oralidade) é uma das mais negligenciada nas escolas públicas, justamente pela falta de oportunidades de utilizá-la. Silva (2018) ressalta:

[...] as escolas que seguem as diretrizes de base só atentam para a leitura e interpretação textual, e não valorizam a comunicação oral. Dentre as quatro habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, a fala deveria ser um componente importante na abordagem de ensino. Sendo assim, é necessário rever as condições das instituições e dos alunos da rede pública (Silva, 2018, p.97).

Esta problemática se deve a diversos fatores, entre eles, o curto período de tempo das aulas de inglês nas escolas brasileiras, heterogeneidade das turmas e quantidade de alunos.

No contexto da nossa pesquisa, o foco na oralidade geralmente envolve o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e expressão oral. Isso ocorre porque muitos estudantes têm o objetivo de se comunicar efetivamente em inglês em situações reais de interação verbal, em *games* on-line, práticas com amigos, entrevistas e testes futuros. Além disso, o uso de recursos audiovisuais, como áudios, vídeos e gravações de situações cotidianas em língua estrangeira, seja por nativos ou por falantes da língua inglesa como segunda língua, pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão auditiva e no aprendizado de padrões linguísticos e vocabulários usados na fala cotidiana. É importante ressaltar que o equilíbrio entre todas as quatro habilidades (compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita) é essencial para uma maior proficiência na língua inglesa. Embora o foco na oralidade possa ser prioritário em determinados contextos mais práticos, como conversação, vida social e profissional, é importante não negligenciar o desenvolvimento das demais habilidades, garantindo uma formação abrangente e equilibrada na aprendizagem do idioma inglês.

2.2 Oralidade e língua inglesa no Novo Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (Brasil, 2018) é um documento que estabelece as orientações pedagógicas para a Educação Básica no Brasil, com o objetivo de definir as habilidades, conhecimentos e competências que os alunos devem desenvolver durante sua formação nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A partir de sua implementação, a BNCC se tornou a principal referência para a elaboração de currículos escolares em todo o país. Sobre a língua inglesa, a BNCC estabelece que o ensino de língua estrangeira moderna, como o inglês, é obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver as habilidades comunicativas dos estudantes em diferentes contextos e situações. Vejamos a seguir a linha do tempo da BNCC:

Quadro 3 - Linha do tempo de eventos que levaram à criação da BNCC

Ano	Evento
-----	--------

1990	Início das discussões sobre a necessidade da BNCC
1996	Aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
2008	Criado o Plano Nacional de Educação (PNE)
2014	Início do processo de elaboração da BNCC
2017	Homologação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental
2018	Homologação da BNCC para o Ensino Médio

Fonte: Brasil (2018)

A BNCC exerce um papel essencial na reformulação e aprimoramento da qualidade do ensino básico no Brasil, estabelecendo diretrizes claras e padrões de aprendizagem que direcionam as práticas pedagógicas em todo o território nacional. Seu objetivo primordial é promover a equidade e a excelência educacional, delineando competências e habilidades fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

Contudo, a implementação da BNCC não está isenta de desafios e críticas. Um ponto de preocupação diz respeito à sobrecarga de conteúdo, podendo comprometer a flexibilidade e autonomia dos educadores (SILVA, 2018). Adicionalmente, a concretização da BNCC demanda investimentos consideráveis em formação de professores e infraestrutura escolar, constituindo um desafio em um contexto de recursos limitados. As críticas também se estendem à centralização das decisões curriculares e à uniformidade propostas pela BNCC, gerando debates sobre a diversidade cultural e regional no Brasil. Críticos argumentam que a abordagem padronizada pode negligenciar as particularidades locais (Aguiar; Dourado, 2018).

Dessa forma, embora a BNCC represente um avanço significativo na busca por uma educação mais alinhada e de qualidade, é imperativo enfrentar esses desafios para assegurar uma implementação efetiva e promover um sistema educacional mais equitativo e adaptável às necessidades específicas de cada região.

De acordo com a BNCC (2018), o eixo Oralidade da língua inglesa engloba as habilidades de compreensão e produção oral em situações de uso da língua, com ou sem contato face a face. As práticas presenciais, como debates e conversas, são gêneros orais que levam em conta as características dos textos, falantes e suas identidades. A compreensão envolve itens lexicais, estruturas linguísticas, pronúncia, entonação, ritmo e estratégias de

compreensão, acomodação e negociação. As práticas sem contato face a face, como assistir a filmes e ouvir músicas, também exigem atenção ao contexto, temática e estruturas. A oralidade também desenvolve comportamentos e atitudes. Recursos midiáticos autênticos, como cinema e internet, são importantes para o ensino de práticas de uso e interação oral em sala de aula. Os alunos têm a oportunidade de vivenciar e refletir sobre os usos orais da língua inglesa (Brasil, 2018, p. 243).

Não podemos deixar de destacar que a BNCC trouxe uma perspectiva renovada para o ensino de língua estrangeira. Antes da BNCC, tínhamos apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, e a oralidade era um eixo difícil de aparecer, tanto no ensino fundamental quanto no Ensino Médio. O próprio documento reconhece a dificuldade de trabalhar esse eixo:

São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois torna-se difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com outras disciplinas do currículo, ou mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado. (Brasil, 2000, p.28)

Ou seja, aprender a oralidade em uma língua estrangeira era considerado inviável, resultando em uma ênfase predominantemente voltada para a prática da escrita. Para efetivar o ensino da oralidade, torna-se essencial abranger diversos gêneros textuais, uma vez que a prática da língua em um contexto social é crucial e não pode ser dissociada desse aspecto.

Vale ressaltar que, na BNCC, há uma diferença muito grande entre o ensino o ensino fundamental e Ensino Médio quando tratamos sobre o a língua inglesa como um todo, juntamente com o eixo oralidade. Podemos sim levar em conta que se trata de uma abordagem mais ampla para toda a educação básica, mas na sessão específica do Ensino Médio, vemos claramente a língua inglesa perdendo espaço. Vejamos a seguir, uma comparação entre a quantidade de páginas em que a língua inglesa é mencionada na etapa do ensino fundamental em contrapartida com o Ensino Médio:

Quadro 4 - Quantidade de páginas em que a língua inglesa é mencionada na BNCC de 2018

ETAPA DE ENSINO	QUANTIDADE (PÁGINAS)
-----------------	----------------------

ENSINO FUNDAMENTAL (6º ao 9º ano)	23
ENSINO MÉDIO (1º ao 3º ano)	4

Fonte: Brasil (2018)

De acordo com o quadro acima, podemos notar o descaso com a língua inglesa na BNCC no Ensino Médio, pois é um período em que os estudantes precisam se preparar para o mercado de trabalho, universidades e responsabilidades futuras, e a cada ano, o contato com a língua inglesa diminui. Isso precisa ser revisto urgentemente. A ausência de materiais didáticos atualizados, recursos tecnológicos e acesso a materiais autênticos em inglês pode prejudicar a variedade e a qualidade das atividades desenvolvidas em sala de aula, e o Novo Ensino Médio não mostrou uma evolução na área de língua inglesa, pelo contrário, houve redução de carga horária, deixando a disciplina ainda mais escassa, onde em muitas escolas, limitou-se a 1 aula semanal de 50 minutos.

Com a atual reforma do Ensino Médio (EM) e implementação da BNCC, torna-se perceptível que a escola precisa buscar atender as demandas dos jovens que chegam a essa etapa de ensino. Segundo o documento, é

Imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. (Brasil, 2018, p. 462).

Porém, há uma certa contradição do documento em relação à língua inglesa, pois ao afirmar que precisamos reconhecer as transformações sociais, e como as novas tecnologias influenciam os jovens, em paralelo a isso há a diminuição de carga horária, o foco desbalanceado na escrita e leitura (pois o ENEM e outras provas de Ensino Médio apenas contemplam essas duas habilidades, ignorando a oralidade).

Os alunos do Ensino Médio estão cada vez mais próximos do mercado de trabalho. Então, o inglês no Ensino Médio é crucial, pois representa a última etapa da educação básica antes dos alunos ingressarem no mercado de trabalho ou no ensino superior. O inglês, como uma língua global, é essencial para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais internacional. A ênfase na

oralidade é fundamental, apesar de muitas vezes ser negligenciada em meio às prioridades do ENEM e outros vestibulares, pois a competência verbal em inglês é vital para interações profissionais e entrevistas de emprego (Brown, 2007).

3. GAMIFICAÇÃO

As metodologias ativas têm ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo, representando uma abordagem inovadora que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem. Diferentemente das abordagens tradicionais, que muitas vezes adotam uma postura mais passiva por parte dos alunos, as metodologias ativas buscam promover a participação ativa, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades práticas. Nesse contexto, o educador atua como facilitador, incentivando a investigação, a colaboração e a resolução de problemas. Conforme afirmou Bonwell e Eison (1991) "a aprendizagem ativa envolve os alunos no processo de aprendizagem por meio de atividades e experiências, de modo a promover uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos". Essa abordagem visa não apenas transmitir informações, mas proporcionar um ambiente propício ao engajamento e à aplicação do conhecimento, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Ao longo dos anos, teóricos e estudiosos na área da educação têm explorado diferentes estratégias, adaptando-se às necessidades cambiantes da sociedade e aproveitando avanços tecnológicos. Por mais que essas metodologias ganharam mais notoriedade no século XXI, muitas delas tiveram o seu ápice nas últimas décadas do século XX. E vale lembrar que todas passam por adaptações ao longo dos anos. Ou seja, não é porque ela foi utilizada naquela década em específico que a metodologia em questão não passou por atualizações e adaptações.

A seguir, apresentamos algumas dessas metodologias ativas, destacando o ano de sua emergência e suas características distintivas:

Quadro 5 - Linha do tempo das principais metodologias ativas

Década	Metodologia	Breve explicação

1970	Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Colaboração entre alunos é destacada na Aprendizagem Cooperativa, enquanto a ABP foca na resolução de problemas autênticos para aprendizado significativo.
1990	Sala de Aula Invertida (<i>Flipped Classroom</i>)	Transferência da instrução para fora da sala de aula, permitindo mais tempo presencial para atividades práticas e interativas.
2000	Aprendizagem Baseada em Jogos (<i>Game-Based Learning</i>)	Integração de jogos para engajar alunos e promover a aprendizagem ativa por meio de experiências lúdicas.
2010	<i>Design Thinking</i> e Aprendizagem Ativa Online	Aplicação do <i>Design Thinking</i> para estimular a resolução criativa de problemas. A aprendizagem ativa se expande para ambientes online, com plataformas colaborativas.
Atualidade	Metodologias Integrativas e Personalização do Aprendizado	Combinação de abordagens, como Aprendizagem Baseada em Projetos e Personalização do Aprendizado, visando adaptabilidade e individualização.

Fonte: TOTVS (2022), adaptado pelo autor. Disponível em:

<https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>

Como dito anteriormente, as metodologias ativas passam por transformações ao longo dos anos. Por exemplo. A Aprendizagem Baseada em Jogos, no ano 2000, tinha um foco maior em utilizar jogos físicos (cartas, tabuleiros) e games eletrônicos. Já a gamificação nos dias de hoje não necessita de um jogo como base, mas sim da mecânica de engajamento, o que veremos mais à frente.

2.1 Estudo sobre os jogos através da história

Hoje, a palavra “jogo” possui diversos significados. É provável dizer que o significado mais popular é que o jogo é qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair, podendo ser uma brincadeira, um exercício, entre outros significados. Na infância, só de ouvir a palavra jogo, a maioria das crianças têm uma sensação boa de euforia e animação, mas isso não é por acaso. Para cada público-alvo e situação, há uma definição sobre a palavra jogo. Jogos são, de certa forma, brinquedos, e o brinquedo em si, já foi tratado de forma diferenciada por Vygotsky (1998) em sua pesquisa sobre o

processo de imersão, que é justamente o que as atividades lúdicas fazem: elas criam situações diversas, fazendo com que as crianças interajam e consequentemente desenvolvam sua oralidade e habilidades distintas, onde muitas delas serão levadas para a vida inteira. Em suas palavras, o autor diz que “[...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer. [...]” (Vygotsky, 1998, p. 130).

Já para Piaget (1971, p.33), o jogo é a estratégia em que se enlaçam as linguagens, a cultura mediante ou por meio do comunicar infantil. Chorar para conseguir algo é um exemplo claro, onde a criança desenvolve seus aspectos de interação, mesmo que de forma inconsciente. Assim como o jogo é ação, a comunicação está nesta ação viabilizando-o dentro da cultura. O autor define o jogo como uma atividade voluntária, não séria e autoimposta que segue regras convencionais e é realizada dentro de limites espaciais e temporais definidos. Para ele, o jogo é uma atividade autônoma, separada das obrigações do mundo adulto e das exigências escolares (idem, 1971, p. 35).

Nos meandros da cultura e do jogo, os gregos e os romanos ensinaram-nos o que nos leva a melhor compreender o jogo, historicamente, através dos seus conceitos, características, bem como as suas variações de nomenclatura (VASCONCELOS, 2010).

Uma outra definição de jogo é do autor Suits (1978, p.14), que diz:

(...) jogar é engajar-se em uma atividade dirigida e fazer emergir uma situação específica, usando apenas meios permitidos pelas regras, que proíbem meios mais eficientes em favor de meios menos eficientes, e que são aceitas apenas porque tornam a atividade possível. (SUITS, 1978, p. 14)

Entretanto, é válido ressaltar que na língua inglesa, o verbo *to play* pode ser usado de maneira bem mais ampla do que simplesmente “jogar”. Achamos necessário trazer alguns significados desta palavra:

Quadro 6 - Diferentes significados para o verbo *to play*

Inglês	Português
--------	-----------

<i>When you play, especially as a child, you spend time doing an enjoyable and/or entertaining activity.</i>	Quando você brinca, especialmente quando criança, você passa o tempo fazendo uma atividade agradável e/ou divertida.
<i>To take part in a game or other organized activity.</i>	Participar de um jogo ou outra atividade organizada.
<i>To compete against a person or team in a game.</i>	Competir contra uma pessoa ou equipe em um jogo.
<i>To perform an entertainment or a particular character in a play, movie, etc</i>	Realizar um entretenimento ou um personagem em particular em uma peça, filme, etc
<i>To behave or pretend in a particular way, especially in order to produce a particular effect or result</i>	Comportar-se ou fingir de uma determinada maneira, especialmente para produzir um determinado efeito ou resultado
<i>To perform music on an instrument, or to cause something that produces sound or a picture to operate:</i>	Executar música em um instrumento ou fazer algo que produz som ou uma imagem operar:
<i>To risk money, especially on the results of races or business deals, hoping to win money:</i>	Arriscar dinheiro, especialmente em resultados de corridas ou negócios, na esperança de ganhar dinheiro:

Fonte: Cambridge English Dictionary. Disponível em:

<https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/play> Acesso em: 02 Nov. 2022.

Como pudemos ver no quadro acima, há diversos contextos para o verbo *to play*, onde muitos se misturam facilmente com a palavra “brincar”, “fingir” e competir em português. Saber disto torna-se relevante pelo fato de Johan Huizinga [1938] (2019) trazer um estudo profundo e detalhado sobre o jogo na existência humana, sendo, segundo ele, ainda mais antigo do que a própria cultura. Embora enfatize que “toda cultura nasce e se desenvolve em e como brincadeira” (Huizinga, 2019, p. 27), ele não afirma que as culturas continuam sempre brincando. O autor argumenta que as culturas são mais lúdicas na juventude e, gradualmente, tornam-se mais sérias e “perdem a graça” à medida que crescem e se tornam mais maduros.

Vale afirmar que o jogo não é nitidamente definido em termos de uma única característica; em vez disso, envolve uma constelação de características, que têm a ver com os motivos ou a estrutura mental subjacente ao comportamento observado. Huizinga (2019) resumiu a definição de jogo da seguinte maneira: ao mesmo tempo absorvendo o jogador intensa e

completamente, é uma atividade conectada sem nenhum interesse material, e nenhum lucro pode ser obtido por ela. Ela prossegue dentro de seus próprios limites de tempo e espaço de acordo com regras fixas e de maneira ordenada." (Huizinga, 2019, p. 17).

O jogo tem uma evolução natural através da história humana. E para começar a estudar essa evolução, com base nos estudos do autor de que o jogo é anterior a qualquer cultura, devemos voltar aos primeiros habitantes do nosso planeta. O autor aponta em seu prefácio que:

...existiu um fator de competição lúdica mais antigo que a própria cultura que permeia toda a vida como um fermento cultural, então podemos dizer que o jogo foi parte integrante da civilização em suas fases iniciais. A civilização surge com o jogo e como jogo, para nunca mais se separar dele. (Huizinga, 2019, p. 22)

Dando continuidade aos pensamentos do autor, podemos afirmar que o jogo não é desordenado. Cada tipo possui regras obrigatórias, sendo algumas mais livres, e outras não. Ele fala por exemplo do futebol, que transcende o utilitarismo da vida diária, pois é um jogo que tem um forte apelo simbólico e emocional para as pessoas, tornando-se uma forma de expressão cultural, porém com muitos limites; diferente de jogos que envolvem a imaginação, como o RPG, por exemplo, pois não há limites para o que pode ser criado dentro do universo imaginário, mas para cada universo, haverá diretrizes a serem seguidas entre os jogadores. Para finalizar o pensamento do autor sobre este tema, vejamos o que ele fala sobre regra e imaginação:

O jogo é uma atividade que se desenrola dentro de um espaço e de um tempo limitados, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, e que tem como objetivo criar uma situação de desafio e de incerteza que permita ao jogador desenvolver suas habilidades e sua imaginação. (Huizinga, 2019, p. 30).

Para a nossa pesquisa, é relevante falar sobre o jogo e suas origens para que possamos distinguir o que seria o jogo físico e o jogo que a gamificação proporciona.

Voltando no passado, no Paleolítico, a presença do jogo é tida como certa pelos antropólogos, pois sua natureza é inerente aos primatas. O homem paleolítico passa a criar, por meio da brincadeira, uma série de manifestações culturais cada vez mais complexas, como o direito, a moral, dentre outras

manifestações culturais, tornando o processo de sociabilização mais avançado (Dubreuil, 2010)

O autor Tristan Donovan, jornalista e escritor britânico, se dedica a escrever sobre cultura pop e jogos. Em seu livro *Tudo é um Jogo* (2022), ele explora a história dos jogos desde os primórdios da humanidade até os jogos digitais modernos. Como Huizinga, o autor também entrelaça o jogo à cultura humana, pois segundo ele, o jogo é uma atividade que transcende as fronteiras geográficas, culturais e temporais. Desde os jogos de tabuleiro do Egito Antigo até os jogos de cartas da Europa Medieval, desde os jogos de guerra dos impérios asiáticos até os videogames dos dias de hoje, os jogos têm sido uma maneira de as pessoas se divertirem, competirem, aprenderem e se conectarem umas com as outras" (Donovan, 2022, p. 13).

Os jogos foram uma das primeiras criações da humanidade e, em muitas sociedades, eles tiveram um papel fundamental na vida diária. As primeiras evidências de jogos datam de mais de 5000 anos atrás, quando as pessoas jogavam jogos de tabuleiro, jogos de azar e jogos de habilidade que ainda são jogados hoje. Desde então, os jogos têm sido usados para ensinar habilidades, contar histórias, passar o tempo, se divertir e até mesmo para fins religiosos e políticos. (Donovan, 2022, p. 9).

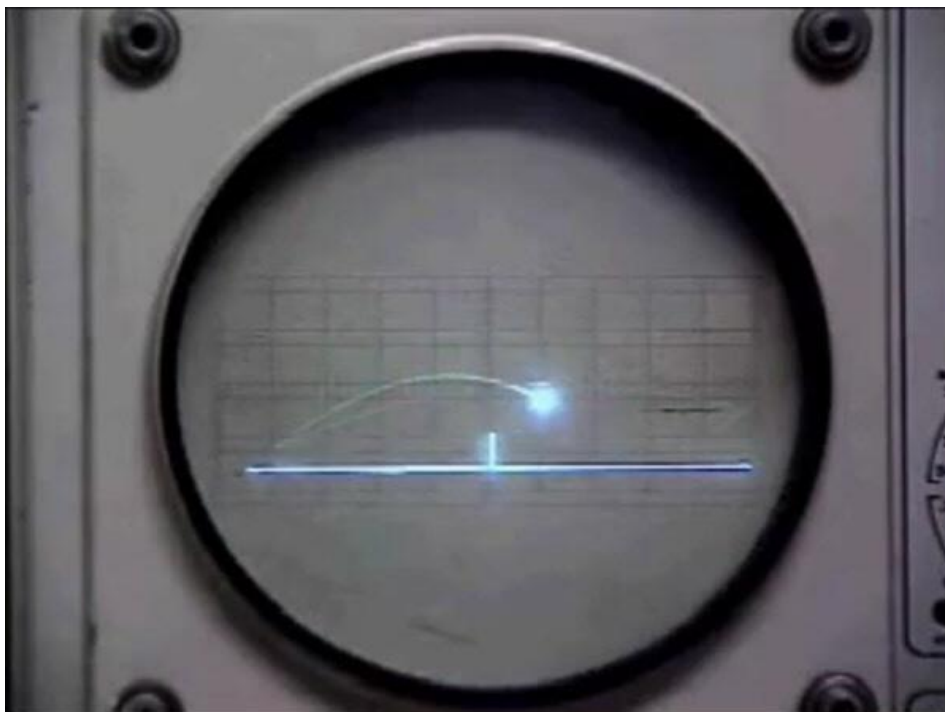
Dessa forma, o jogo se torna uma faceta muito importante não só pelo que acarreta de benefício mental e físico para o ser humano, mas também pelas mudanças que, pouco a pouco e quase inconscientemente, gera na sociedade, ficando evidente que um jogo nasce sempre de um objetivo, seja ele ensinar, divertir, educar, ou até mesmo por questões de sobrevivência.

Já em relação a jogos eletrônicos, foi em 1958 quando o *Tennis for Two* foi introduzido pela primeira vez em 18 de outubro, em um dos dias de visitantes anuais de um laboratório. Duas pessoas jogavam tênis eletrônico com controladores separados que se conectavam a um computador analógico e usavam um osciloscópio² como tela. O criador do jogo, William Higinbotham, era

² O osciloscópio é um instrumento de medida de sinais elétricos/eletrônicos que apresenta gráficos a duas dimensões de um ou mais sinais elétricos (de acordo com a quantidade de canais de entrada). O eixo vertical (y) do ecrã (monitor) representa a intensidade do sinal (tensão) e o eixo horizontal (x) representa o tempo, tornando o instrumento útil para mostrar sinais periódicos. O monitor é constituído por um "ponto" que periodicamente "varre" a tela da esquerda para a direita. (Wikipedia, 2023)

um físico nuclear que fazia lobby pela não proliferação nuclear como o primeiro presidente da Federação de Cientistas Americanos.

Figura 2 - Tennis for Two, um dos primeiros jogos eletrônicos



Fonte: Gamehall (2013). Disponível em: <https://gamehall.com.br/tennis-for-two-o-primeiro-game-da-historia-completa-55-anos/> Acesso em 03 de nov de 2023.

A partir de então, a evolução dos jogos eletrônicos foi avançando cada vez mais, até surgir a internet que conhecemos hoje.

2.2 Os jogos e a ludicidade na educação

A utilização dos jogos como meio didático é um avanço para a educação. Quando bem orientados, essas ferramentas podem ser um excelente recurso para o ensino aprendizagem. Teixeira (1995) cita os jogos lúdicos como ferramenta educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando algo, também está executando regras do jogo, e ao mesmo tempo, ela desenvolve ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. Em seus estudos sobre o lúdico na escola, Teixeira (1995) afirma que o jogo (lúdico) serve como uma espécie de ponte para o que se pretende ser ensinado e como deve ser ensinado. Segundo o autor, “a ludicidade pode ser entendida como um meio para se chegar à formação integral do indivíduo”

(Teixeira, 1995, p. 20). Ele também argumenta que a utilização de atividades lúdicas na escola pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e participativos na sociedade.

Fortuna (2000), ao escrever sobre o jogo em sala de aula, define o jogar como uma necessidade de garantir uma posição ativa, de dominar uma experiência ao agir como sujeito dela. De acordo com Fortuna (2000), o processo de aprendizagem através do jogo ocorre tanto como uma tentativa de compreensão, como no caso de jogos que envolvem construção e destruição, quanto como uma reação a uma experiência intensa, pois “o jogo transita livremente entre o mundo interno e o mundo real” (FORTUNA, 2000, p. 2).

Além disso, os jogos são conhecidos por promover a resolução de problemas, o pensamento crítico e a colaboração. Através de desafios e narrativas incorporadas nos jogos, os alunos desenvolvem habilidades cognitivas essenciais de maneira mais orgânica, muitas vezes sem perceberem que estão aprendendo. A gamificação na sala de aula também quebra barreiras entre o formalismo educacional e a criatividade. Os jogos oferecem oportunidades para abordagens mais flexíveis e personalizadas, permitindo que os alunos descubram soluções por meio da experimentação e da tomada de decisões. (ZANIOL, 2016).

Existem diferentes tipos de jogos para se usar na educação. Vejamos um quadro para simplificar:

Quadro 7 – Principais tipos de jogos usados na educação

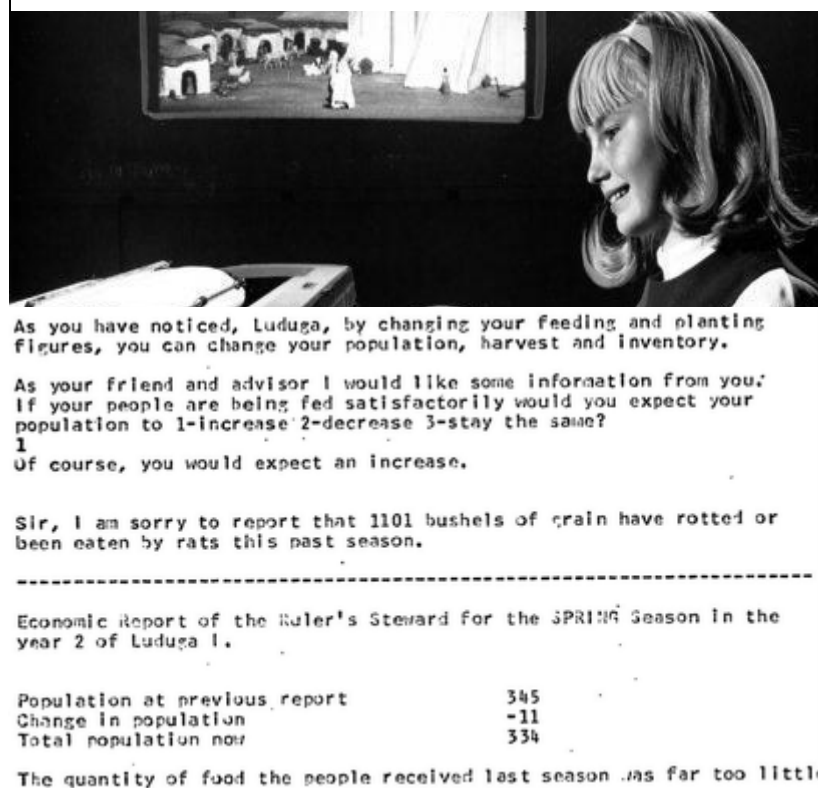
Tipo de jogo	Exemplos
Jogos de tabuleiro (de mesa)	Xadrez, Banco Imobiliário, Dixit, Jogo da memória, jogos de cartas
Jogos digitais (computador, celular, consoles)	Minecraft, Kahoot, Quiz online
Jogos de movimento	Futebol, esportes no geral, pega-pega
Jogos de simulação	RPG, encenações, criação de situações fictícias para debater um assunto

Fonte: Próprio autor, 2023

A escolha do tipo de jogo a ser usado na educação depende dos objetivos de aprendizagem e do público-alvo. É importante selecionar jogos que sejam apropriados para a idade, interesses e habilidades dos alunos, bem como alinhar o jogo com os objetivos de aprendizagem específicos.

Em 1968, os alunos jogaram The Sumerian Game, reconhecido por alguns como o primeiro videogame educacional do mundo. Foi originalmente projetado por Mabel Addis, reconhecida como a primeira escritora de videogames do mundo. O jogo começa com uma apresentação de slides sincronizada com uma fita, apresentando ao jogador o mundo da Suméria. Assim que a fita terminava de descrever a apresentação de slides, o jogador voltava para o computador para começar a se envolver com o jogo, tomando decisões sobre suprimentos e crises em seu reino. Podemos ver abaixo uma imagem do jogo:

Figura 3 - Representação do jogo The Sumerian Game



Fonte: Acriticalhit!, 2023. Disponível em: <https://www.acriticalhit.com/sumerian-game-most-important-video-game-youve-never-heard/> Acesso em 03 de nov de 2023.

O jogo, além de fazer parte do impulso natural do indivíduo, considerando que o ser humano apresenta uma tendência lúdica, também ativa às funções psiconeurológicas e agrega as esferas cognitivas e motoras, e, ao mesmo tempo, gera envolvimento afetivo e emocional.

De acordo com Fortuna (2000), dependendo de como são estabelecidos os fins pedagógicos da atividade planejada, abre-se uma possibilidade para um cenário em que o jogo, uma atividade que tange à espontaneidade e à liberdade, transforma-se em uma tarefa controlada e bem redigida, não tornando apenas um fator de diversão, pois deixa de fazer parte da categoria jogo e passa a ser uma obrigação, já que o ambiente escolar impõe esse fator, tornando o aprendizado mais controlado (Fortuna, 2000, p.6).

O lúdico também ajuda estudantes com dificuldades no conteúdo a se sentirem à vontade, com menos receio de errar, e segundo Brown (2000, p.20), “estimular diferentes fatores emocionais positivos como a autoestima, a empatia ou a motivação facilita extraordinariamente o processo de aprendizagem de idiomas.”

Sendo assim, a relação entre afetividade e ensino de línguas tem um caráter bidirecional, no sentido de que a afetividade pode melhorar a aprendizagem e o ensino da LE, além de contribuir de forma significativa no desempenho do aprendiz (Oliveira, 2021). A interconexão entre afetividade e ensino de línguas é um aspecto fundamental na promoção de um ambiente educacional propício ao aprendizado efetivo. A afetividade refere-se às relações emocionais, atitudes e sentimentos que permeiam a interação entre professores e alunos, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A autora destaca que a qualidade das relações afetivas na sala de aula pode impactar significativamente o engajamento, a autoestima e a confiança dos alunos.

Com isso, percebemos que o principal objetivo da educação básica, além de adquirir competências e habilidades sobre diversos assuntos, é desenvolver os alunos fisicamente, mentalmente e moralmente. Eles aprendem a ser sociais, ao mesmo tempo que desenvolvem os sentimentos de união, cooperação, disciplina e pontualidade. E de forma direta e indireta, o jogo e a situação lúdica contribui para esse desenvolvimento.

2.3 O que é gamificação? Diferença entre Aprendizagem Baseada em Jogos e Gamificação

O termo *gamification* (no português, gamificação) foi usado pela primeira vez em 2003 pelo programador e inventor britânico Nick Pelling, com a semântica de aplicar conceitos de design de jogos para tornar as transações eletrônicas rápidas e agradáveis. Vale ressaltar que, mesmo antes do surgimento do nome e do conceito de gamificação, esta prática já existia no meio corporativo, na publicidade e em outros veículos (Studard, 2023). Isso veremos mais à frente.

Dando continuidade, foi apenas em 2011 que o conceito começou a se destacar no sentido de agregar valor para categorias de negócios e aprendizados diversos (Alves, 2015). O dicionário Oxford chegou inclusive a eleger a palavra *gamification* como palavra do ano em 2011. E por falar em dicionário, a definição de gamificação de acordo com a Oxford Dictionary é “uma prática de tornar as atividades mais parecidas com jogos para deixá-las mais interessantes ou agradáveis”. A partir desta definição mais direta, podemos ter uma noção básica do que seria gamificação. Não necessariamente precisa envolver os meios digitais (já que a palavra *game* no século XXI está fortemente ligada ao âmbito digital).

E existem diferentes conceituações para gamificação, e indo um pouco além do dicionário, uma das mais simples e explicativas é

o uso da mecânica, da estética e o conceito de jogos, com o objetivo de proporcionar comprometimento entre as pessoas, motivar ações, estimular o aprendizado e promover resolução de problemas e “agregar conhecimento de uma forma mais efetiva, tudo isso em cenários que não necessariamente sejam lúdicos” (Kapp, 2012, p. 336).

Ou seja, a gamificação parte mais do como fazer, das mecânicas presentes e se o objetivo esperado é atingido.

Para que isso ocorra de forma efetiva, incorporam-se sistematicamente elementos presentes nos jogos a situações que não envolvam brincadeiras. Vejamos como exemplo algumas empresas. A Google, considerada uma das organizações mais valiosas do mundo, incorporou um jogo de despesas de viagem para os seus funcionários. Na dinâmica do jogo, os colaboradores são incentivados a acompanhar as despesas relacionadas à viagem de negócios. O

fator motivador real é que cada centavo que eles economizam é então pago de volta para eles como uma adição aos seus salários. Além disso, eles também podem optar por dar esse valor a uma instituição de caridade (Siteware, 2019).

Outro exemplo simples é descrito no site Pós PUC Digital. A *Starbucks*, maior rede de cafeterias do mundo, criou o *Starbucks Rewards*, um programa de fidelidade por pontuação com aplicativo próprio. Quanto mais consome, mais vantagens o cliente recebe, de acordo com o seu nível dentro do esquema. Esse tipo de gamificação é usado por muitas empresas de vendas, para atingir uma maior fidelidade dos clientes. Então podemos chegar à conclusão de que a gamificação desenvolve competências técnicas e também comportamentais.

Esses foram apenas alguns exemplos do uso da gamificação no meio corporativo, mas é importante afirmar que essa “ferramenta” não se limita apenas a esse meio, muito pelo contrário. Flora Alves, em seu livro "Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras", descreve a gamificação como "uma estratégia de engajamento que busca utilizar a lógica dos jogos em diferentes contextos para tornar atividades mais atrativas e motivadoras para as pessoas" (Alves, 2015, p. 21). Então seja em empresas, no dia a dia e principalmente na educação, essa estratégia pode ser utilizada para o engajamento de determinado público.

Existem muitas definições de elementos de brincadeira que se explicitam na caracterização do processo de gamificação (Mcgonigal, 2011). Entre eles estão as metas, os objetivos, os personagens, as regras, sistemas de *feedback*, níveis e estágios, conquistas, insígnias, etc. Neste estudo, consideramos a definição de elementos de jogo de Werbach e Hunter (2012), divididos em três tipos gerais: dinâmico, mecânica e componentes. A dinâmica refere-se aos elementos mais gerais e abstratos, que não fazem parte diretamente do jogo, mas eles criam a atmosfera. A mecânica é objetiva e orienta as ações dos jogadores na direção desejada, delimitando o que o jogador pode ou não fazer no jogo e os componentes são aplicativos específicos vistos e usados na interface do jogo.

A gamificação na educação implica o desenvolvimento de estratégias didáticas que promovam transformações no ensino do professor e na aprendizagem do aluno. Para professores, a gamificação interfere na forma de organizar o conteúdo e na dinâmica de ensino e é planejado de modo a promover

a incorporação de recursos de aprendizagem interativos e estimulantes, o que pode implicar na valorização das tecnologias e linguagens da cultura digital. Para projetar espaços de aprendizagem mais evocativos para os alunos, espera-se que eles se comprometam na resolução de problemas, dando sentido ao que eles fazem e aprendem.

Muitos pesquisadores se interessaram pela gamificação e tentaram várias definições do conceito. Diferentes estudiosos têm estudos estabelecidos para melhor compreender algumas questões. Entre eles, Deterding et. al (2011) que define a gamificação como “o ato de adicionar alguns dos mecanismos de jogo e dicas em um contexto que carece deles a origem”. A aplicação dessas mecânicas de jogo a conteúdos de e-learning permite que sejam torná-lo mais divertido e estimulante. O objetivo da gamificação é usar as melhores técnicas do jogo, para estimular e aumentar o engajamento, e por isso, a eficiência. Deterding et al (2012, p. 5) define gamificação como:

“a transferência de mecanismos de jogo para outros domínios, em particular sites, situações de aprendizagem, situações de trabalho ou redes sociais. Seu objetivo é aumentar a aceitabilidade e o uso de aplicativos baseados sobre a predisposição humana para o jogo”.

Além disso, eles citam alguns tipos de ideias a serem utilizadas quando se entra com o processo de gamificação. A seguir, vejamos um quadro com algumas dessas ferramentas:

Quadro 8 - Tipos de ferramentas e ideias para a gamificação

Ações da gamificação	Descrição
Pontuação e Recompensas	Refere-se ao uso de sistemas de pontuação e recompensas para motivar os alunos. Isso pode incluir medalhas virtuais, distintivos ou pontos acumulados ao atingir metas.
Níveis e Desbloqueio de Conteúdo	Os alunos progridem por níveis à medida que concluem tarefas ou alcançam objetivos. Novos conteúdos ou desafios são desbloqueados à medida que avançam.

Competições e Desafios	Introduz elementos competitivos, como quizzes ou atividades, onde os alunos competem entre si, promovendo engajamento e motivação.
Histórias Interativas	Incorpora elementos de narrativa e escolhas, semelhantes a jogos de aventura, para envolver os alunos em uma experiência de aprendizado mais envolvente.
Simulações e Jogos Sérios	Utiliza jogos sérios ou simulações para proporcionar experiências práticas e imersivas, facilitando a aprendizagem de conceitos complexos.
Feedback Imediato	Fornece feedback imediato sobre o desempenho dos alunos, ajudando na compreensão dos conceitos e na correção de erros.
Personalização	Adapta o conteúdo com base no desempenho dos alunos, oferecendo uma experiência de aprendizado personalizada para cada turma.

Fonte: Deterding et. al (2011), adaptado pelo autor da pesquisa.

Podemos notar que nem sempre, ao gamificar uma atividade, utilizaremos todas essas ações. Não será a quantidade de ações usadas que tornará a atividade eficaz, mas sim como essa ação é executada de fato.

É importante destacar que a incorporação de elementos como engajamento, feedback instantâneo e elementos lúdicos não necessariamente transforma uma atividade em gamificada. Embora esses componentes possam contribuir para tornar uma experiência mais envolvente e motivadora, a gamificação vai além da simples adição de características de jogos. Uma atividade gamificada envolve a criação de um sistema estruturado que utiliza mecânicas de jogo, como recompensas, competição e desafios, para impulsionar o comportamento desejado dos participantes. Portanto, é fundamental reconhecer que, mesmo em situações onde o engajamento e o feedback são incorporados, a gamificação requer uma abordagem mais sistemática e deliberada na implementação de elementos de jogo para alcançar seus objetivos específicos.

Vejamos um exemplo de atividade não gamificada (2020) de acordo com Leffa (2020):

Figura 4 - Exemplo de atividade não gamificada

X ZERAR

I? IMAGINE - PRE-LISTENING ACTIVITY

I IMAGINE - GLOBAL LISTENING ACTIVITY

I IMAGINE - INTENSIVE LISTENING ACTIVITY

I? IMAGINE - POST-LISTENING ACTIVITY

I BEFORE YOU FINISH

✓ CONCLUIR

X SAIR DA ATIVIDADE

Pre-listening: what do you know about John Lennon and Imagine?

You are going to listen to a famous song, "Imagine". It was written and performed by John Lennon. "Imagine" describes an ideal world. What do you expect to find in an ideal world? Answer the questions below before you listen to the song.



This is the tip icon:  In doubt? Click on it!

Este é o ícone da dica:  Tá em dúvida? Clique nele!

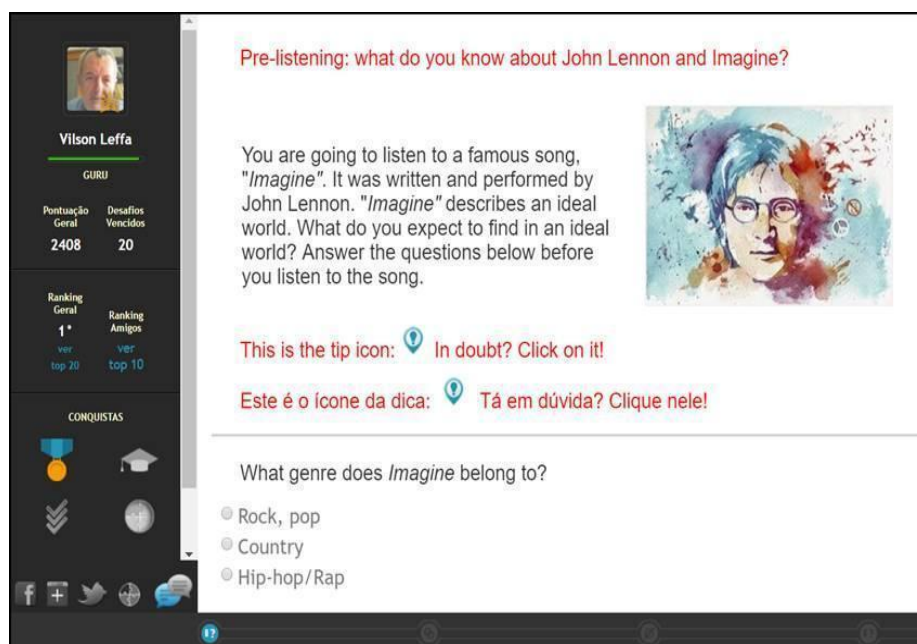
What genre does *Imagine* belong to?

- ☐ Country
- ☐ Hip-hop/Rap
- ☐ Gospel

Fonte: Gamificação no ensino de línguas - Vilson J. Leffa (2020)

Agora veremos um exemplo da mesma atividade, só que com elementos gamificados:

Figura 5 - Exemplo de atividade gamificada



Fonte: Gamificação no ensino de línguas - Vilson J. Leffa (2020)

Observando as duas imagens, fica claro que um dos processos da gamificação é deixar a atividade mais dinâmica. As pessoas tendem a levar o aspecto visual de uma atividade de maneira notória. Por mais complicada que seja, se ela aparenta ser convidativa, o aluno irá provavelmente lê-la e tentar resolver. Note que na figura 2, além da interpretação textual e das alternativas, temos também um *ranking*, medalhas, conquistas, a quantidade de desafios vencidos, etc, que são justamente elementos engajadores, que lembram jogos. Esse aspecto da atividade traz um dinamismo ainda maior, seja para um aluno ou em ambientes corporativos. É possível notar também que não houve necessariamente um implemento de um jogo eletrônico para isso, pois como dito anteriormente, não se trata de Aprendizagem Baseada em Jogos (Zaniol, 2016).

Usar elementos de jogo no ensino é benéfico. No entanto, alguns projetos devem ser deliberadamente considerados ao selecionar jogos apropriados ou gamificar uma aula. É importante entender os contextos em que a gamificação é eficaz na aprendizagem de línguas são diversos (El Naggat, Berkling, 2020) e que os professores devem estar cientes de que podem ou não conseguir o resultado esperado com a atividade gamificada, carecendo de adaptações recorrentes de acordo com os alunos, o nível da atividade, os recursos didáticos, entre outros fatores.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipologia da pesquisa

O Percurso Metodológico desenvolvido nesta pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Este princípio de análise tem como objetivo maior explicar aspectos da realidade, identificando problemas e reconhecendo um grupo social como sujeitos capazes de produzir conhecimento, além de adotar métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local que ocorre, procurando encontrar o sentido para tal fenômeno (Chizzotti, 2006). Nesta pesquisa, justifica-se o uso da abordagem qualitativa para propor uma trilha de aprendizagem gamificada, onde o professor pode ou não utilizá-la como ferramenta de ensino de língua estrangeira no primeiro ano do Ensino Médio, prezando por um ensino eficaz e heterogêneo.

Denzin (2006, p. 34) afirma que toda pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa, uma vez que se fundamenta em um conjunto de convicções e emoções relacionadas ao mundo e à maneira como se deve abordar e investigar esse mundo. O autor (2006, p. 34) também esclarece que algumas dessas convicções podem ser consideradas inquestionáveis e implícitas, enquanto outras levantam questões e são objeto de controvérsia. Cada abordagem interpretativa impõe demandas específicas ao pesquisador,

incluindo as perguntas que ele formula e as interpretações que oferece para essas perguntas.

No que diz respeito à classificação dos métodos de pesquisa, esta pesquisa pode ser classificada como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica envolve a coleta de referências teóricas já exploradas e disponíveis em fontes escritas e eletrônicas, como livros, artigos científicos e páginas da web (Fonseca, 2002, p. 32). E ainda segundo Fonseca (2002), todo trabalho científico começa com esse tipo de investigação, que possibilita ao pesquisador familiarizar-se com o que já foi estudado sobre o tópico em questão, e no caso de nossa pesquisa, utilizamos um referencial teórico sobre o ensino de língua inglesa, gamificação e outros temas pertinentes para a pesquisa

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo resolver um problema ou hipótese por meio da análise e discussão de referências teóricas previamente publicadas. Para conduzir com êxito esse tipo de pesquisa, é essencial que o pesquisador realize uma cuidadosa planificação do processo de pesquisa, desde a definição do tema até a estruturação lógica do trabalho, culminando na escolha do formato de apresentação e disseminação dos resultados (Boccato, 2006, p. 266).

Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes compostas por materiais já existentes, como a BNCC, o livro didático que serviu como suporte para a trilha de aprendizagem e também o referencial teórico desta dissertação, a pesquisa documental abrange uma variedade mais ampla de fontes dispersas e não processadas, incluindo dados como tabelas estatísticas, relatórios, documentos oficiais, atividades elaboradas para fins educacionais, mídia visual como filmes e fotografias, bem como registros de empresas e vídeos de programas de televisão, entre outros (Fonseca, 2002, p. 32), e por isso que a pesquisa documental pode ser classificada em nossa pesquisa, pois há a utilização de materiais didáticos já existentes de outros autores, com adaptações e implementações autênticas do autor.

3.2 O objeto de pesquisa

Para a nossa pesquisa, foi utilizado o livro Ensino médio: Linguagens e suas tecnologias, 1º bimestre, da Editora Somos. Esse livro é dividido em 4

volumes no 1º ano do Ensino Médio. Escolhemos esse livro por ser exclusivamente voltado para o Novo Ensino Médio, e de compartilhar atividades de língua inglesa atuais para a época em que esta pesquisa foi feita, com temas relevantes e gêneros textuais atuais, que envolvem tecnologia, cultura e mundo jovem.

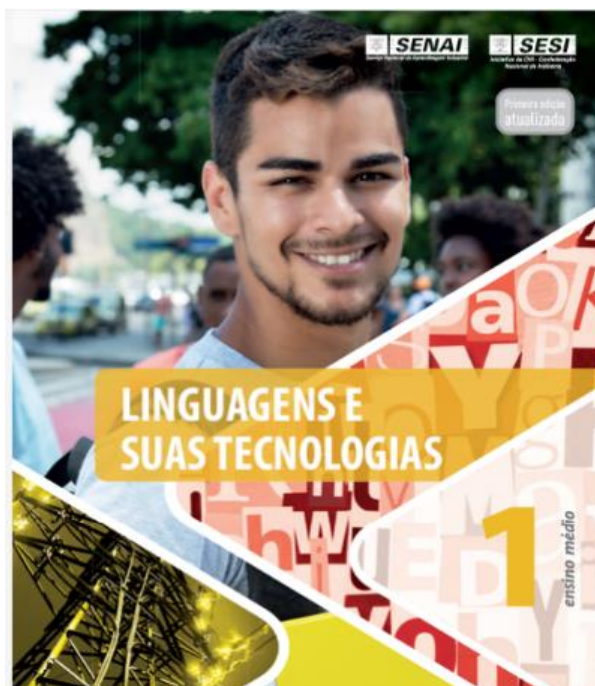
O livro em questão engloba a área de Linguagens como um todo, ou seja, terá capítulos e atividades envolvendo Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física, de maneira mista. Por ser um material didático criado para uma rede de ensino específica, a Rede Sesi, ele não faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Brasil, 2023)

De acordo com Portal da Indústria (2021), o Sesi é uma rede que atua na educação básica, que compreende o ensino infantil, o fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto o SENAI é uma instituição brasileira de formação profissional de jovens e trabalhadores, incluindo a oferta de cursos de iniciação profissional, qualificação, técnicos, tecnólogos, graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação. Justifica-se a devida explicação para enfatizar que o livro didático em questão pertence ao ensino básico, e não ao ensino técnico.

Vale ressaltar que os motivos que nos levaram a escolher este livro foram por conta de experiências docentes utilizando o mesmo. Notou-se uma necessidade de gamificar as atividades, trazendo adaptações para o eixo oralidade. Segue abaixo a capa do livro:

Figura 6 - Capa do livro didático analisado



Fonte: Fonte: Somos Sistemas de Ensino, 2022

É importante afirmar que o livro didático escolhido está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e possui outros critérios para ser utilizado, como a qualidade do texto, conteúdos contextualizados, conceitos apresentados e ausência de qualquer tipo de preconceito, equipe de especialistas na área do conhecimento e *International Standard Book Number* (ISBN) de número 978-85-0819-492-6. Abaixo podemos ver a ficha catalográfica completa do obra em questão:

Figura 7 - Ficha catalográfica da obra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S491e Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. Ensino médio : Linguagens e suas tecnologias : 1ª série : 1º bimestre : caderno 1 / Serviço Social da Indústria - Brasília : SOMOS Sistemas de Ensino, 2022. ISBN 978-85-0819-184-0 1. Ensino médio CDD 373
--

Julia do Nascimento – Bibliotecária – CRB-8/010142

2022
 1ª edição
 1ª impressão

Fonte: Sistema Somos de Educação, 2022

Os livros de inglês utilizados nas instituições educacionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas e na promoção da compreensão de um mundo globalizado. Esses materiais não são meramente recursos pedagógicos; eles também funcionam como meios de explorar novas culturas e pontos de vista, permitindo que os estudantes se comuniquem com êxito em um cenário mundial cada vez mais interligado. (Braga, 2014). Desta forma, se os livros didáticos forem vistos com um olhar seguro de quem conhece a realidade próxima de seus alunos e suas necessidades, podem servir como mais um recurso à sua disposição para alcance dos objetivos traçados e resultados esperados – coletiva e democraticamente decididos (Gimenez, 2009, p. 8-9).

O livro possui 120 páginas, 25 delas dedicadas a textos e atividades em língua inglesa. Ele é dividido em 2 capítulos longos. Como dito anteriormente, o livro em questão aborda a área de conhecimentos Linguagens de maneira ampla, não apenas sobre a língua inglesa. Porém, alguns objetos de

conhecimento de língua inglesa que estão no livro podem ser trabalhados de maneira mais autônoma, que são eles: 1) Linguagem verbal e não verbal; 2) Textos injuntivos na língua inglesa; 3) Adjetivos e seus graus na língua inglesa

Em nossa pesquisa, elaboramos uma trilha de aprendizagem com esses três objetos de conhecimento, onde as atividades focam principalmente nas habilidades de *writing* e *reading*, porém após a adaptação e complementação, pudemos trazer a habilidade de *speaking* de uma forma gamificada, sem prejudicar as atividades já existentes. Além disso, foi constatado que neste livro não há, de fato, atividades efetivas que utilizem o *speaking*, apenas perguntas como “converse com os colegas” antes de uma interpretação textual. Ou seja, supomos que esse tipo de conversa seria na língua materna (português) e não uma prática efetiva em língua inglesa, pois em nenhum momento há instruções no livro de como fazer/responder essas perguntas, e isso justificou ainda mais a nossa escolha em adaptar e criar atividades complementares que utilize a oralidade.

3.3 Trilha de aprendizagem

Quando se fala em Trilha de Aprendizagem, é comum associarmos à Sequência Didática. A sequência didática e a trilha de aprendizagem são duas abordagens pedagógicas distintas, embora ambas visam organizar o processo de ensino e aprendizagem. A diferença fundamental entre elas está na sua estrutura e foco. A sequência didática é uma estratégia de ensino que organiza as atividades educacionais de forma sequencial e progressiva, buscando objetivos específicos. Ela se concentra em um conjunto de atividades relacionadas a um tema ou tópico mais específico, promovendo a aquisição de competências e habilidades necessárias. Por se tratar de uma “sequência”, geralmente tem uma estrutura linear de atividades, terminando quando as atividades nela acabam (Pavani; Fontana, 2009).

A trilha de aprendizagem, por outro lado, é uma estrutura mais abrangente e flexível que orienta os alunos em uma jornada de aprendizagem mais longa e progressiva. Ela é projetada para fornecer um caminho estruturado e direcionado para os alunos alcançarem objetivos de aprendizagem mais amplos ao longo de um período estendido de tempo. Uma trilha de aprendizagem é composta por

uma sequência de atividades, recursos e experiências de aprendizagem que são organizados de forma lógica. Ela abrange múltiplos tópicos e habilidades, visando a construção gradual do conhecimento e o desenvolvimento de competências mais complexas (Saraiva Educação, 2022).

Ao contrário da sequência didática, a trilha de aprendizagem pode ser mais flexível e adaptável às necessidades individuais dos alunos e do professor. Ela pode permitir opções de caminhos alternativos, diferentes ritmos de aprendizagem e personalização com base nas preferências e necessidades dos alunos. Uma trilha de aprendizagem é geralmente utilizada em contextos mais amplos, como um programa educacional completo, um curso online e jornadas profissionais (especialmente em empresas corporativas), mas também pode ser trazida para a educação básica. A gamificação geralmente faz parte das trilhas de aprendizagem, por justamente proporcionar uma flexibilidade, engajamento e ritmo dinâmico na execução das atividades, e por conta disso, escolhemos construir uma trilha de aprendizagem para a nossa pesquisa (Saraiva Educação, 2022).

Ao começar a elaborar a trilha de aprendizagem, surgiram alguns questionamentos que são relevantes para expor na nossa pesquisa. A primeira delas foi: será que essa trilha será acessível para os professores? Levando essa pergunta em consideração, propusemos fazer uma trilha de aprendizagem com ferramentas digitais e analógicas gratuitas, ou seja, nenhum aplicativo ou *website* que precise pagar para usar os recursos essenciais. Além disso, prezamos pela popularidade e simplicidade das ferramentas digitais, pois sabemos que a praticidade da tecnologia na educação é essencial, para que haja um maior engajamento e fluidez nas atividades propostas. Neira (2016) diz:

Educação e Tecnologia caminham juntas, mas unir as duas é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo em que oferece desafios e oportunidades, o ambiente digital pode tornar-se um empecilho para o aprendizado quando mal usado (Neira, 2016 p. 04).

Ou seja, para que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de forma efetiva em atividades, é preciso que haja conhecimentos dessas ferramentas por parte do aluno e professor.

Para um melhor aproveitamento das atividades do livro e de uma maior dinamicidade e organização, a nossa trilha de aprendizagem foi separada por

temas, onde cada tema representa um conjunto de atividades existentes no livro e desafios criados por nós. Já os desafios são, em sua grande maioria, orais, que não constam no livro didático, e foram criados para auxiliar as atividades já existentes. Haverá um total de 8 desafios na trilha de aprendizagem, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 9 - Quantidade de desafios por tema

Tema 1: <i>Likes and dislikes</i>	Tema 2: <i>Adjectives and descriptions</i>	Tema 3: <i>Giving orders and advice</i>
2	3	1

Fonte: O próprio autor, 2023

O livro conta com diversas atividades, umas mais simples de questão única, outras mais extensas com 5 questões, por exemplo. E às vezes, a sequência das questões é quebrada por uma explicação do livro, um texto ou imagem. Então, para facilitar, consideramos que cada tema equivale a uma atividade. Ou seja, a nossa trilha de aprendizagem contém 8 desafios que foram criados para auxiliar essas 3 atividades.

3.4 Ferramentas físicas e digitais utilizadas na trilha de aprendizagem

Além do livro didático, materiais escolares convencionais (lápis, caderno), projetor e acesso à internet, utilizamos algumas ferramentas digitais para aprimorar as atividades gamificadas. A integração dessas ferramentas digitais, como o Youtube, Microsoft Office e Kahoot, em uma trilha de aprendizagem no 1º ano do Ensino Médio é crucial para proporcionar aos alunos uma experiência educacional mais dinâmica e interativa. Essas ferramentas não apenas facilitam o acesso à informação, mas também promovem a participação ativa dos alunos, permitindo que eles desenvolvam habilidades de pesquisa, comunicação e resolução de problemas de maneira prática. Ao incorporar essas tecnologias na metodologia ativa, as aulas se tornam mais estimulantes e alinhadas às expectativas de uma geração digital, preparando os alunos para os desafios futuros. Vejamos cada uma delas:

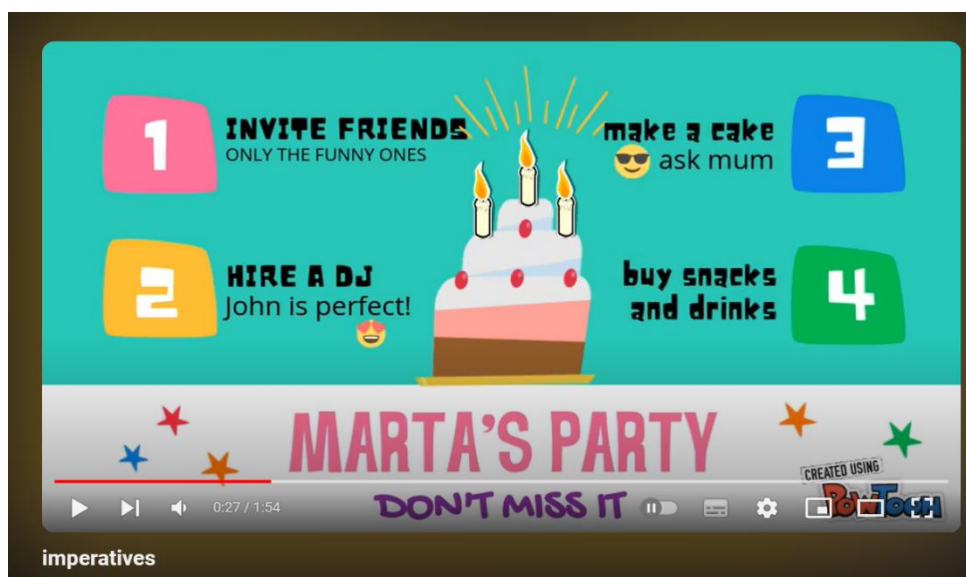
3.4.1 Youtube

O Youtube, rede social de streaming de vídeos da *Google Company*, pode é uma excelente ferramenta para se usar em sala de aula, e no caso da nossa pesquisa, é de grande importância no ensino e aprendizagem de língua inglesa, pois a rede contém inúmeros vídeos de músicas, situações cotidianas, reportagens e atividades que podem auxiliar o professor para tornar as aulas mais dinâmicas e com um melhor acesso à língua estrangeira, seja por nativos ou não nativo:

Os vídeos são ferramentas que podem favorecer diversas situações de aprendizagem, bem como, poderá tornar a compreensão dos conteúdos mais facilitada, pois os alunos conseguem ver e ouvir a transmissão das informações, entrevistas e até mesmo as situações reais do dia a dia. (Lisbôa; Coutinho, 2011)

Além disso, o formato de Vídeo Aulas ganhou muito destaque nos últimos anos. Conteúdos explicados de maneira rápida, simulados, testes e revisões estão em abundância no YouTube, e eles podem servir como um bom auxílio em aulas presenciais de língua inglesa, pois muitos trazem exemplos rápidos sobre o conteúdo trabalho, como o modo Imperativo:

Figura 8 - Print de vídeo do YouTube sobre o modo imperativo



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PdqTyDc9IUQ&t=27s>
 Acesso em 01 de novembro de 2023.

3.4.2 Kahoot!

O Kahoot! é uma aplicação online gratuita acessível através de sua página na web ou aplicativo. Ela foi criada com base em uma pesquisa realizada na Norwegian University of Science and Technology (NTNU) como parte de uma tese de mestrado, com o objetivo de incentivar os alunos a assumirem o controle de sua própria aprendizagem. A plataforma foi desenvolvida com a intenção de envolver todos os alunos, incentivando sua participação por meio de elementos competitivos. Além disso, ela oferece suporte para diversas atividades, como avaliação, revisão de conteúdos, introdução de novos temas, debates e pesquisas (Carlos, 2018).

Este aplicativo/site em questão possui diversos serviços pagos, porém utilizamos apenas a sua versão gratuita, que nos dá o direito de elaborar Quiz sobre diversos temas.

Figura 9 - Exemplo de pergunta sobre adjetivos em inglês utilizando o Kahoot!



Fonte: Kahoot!

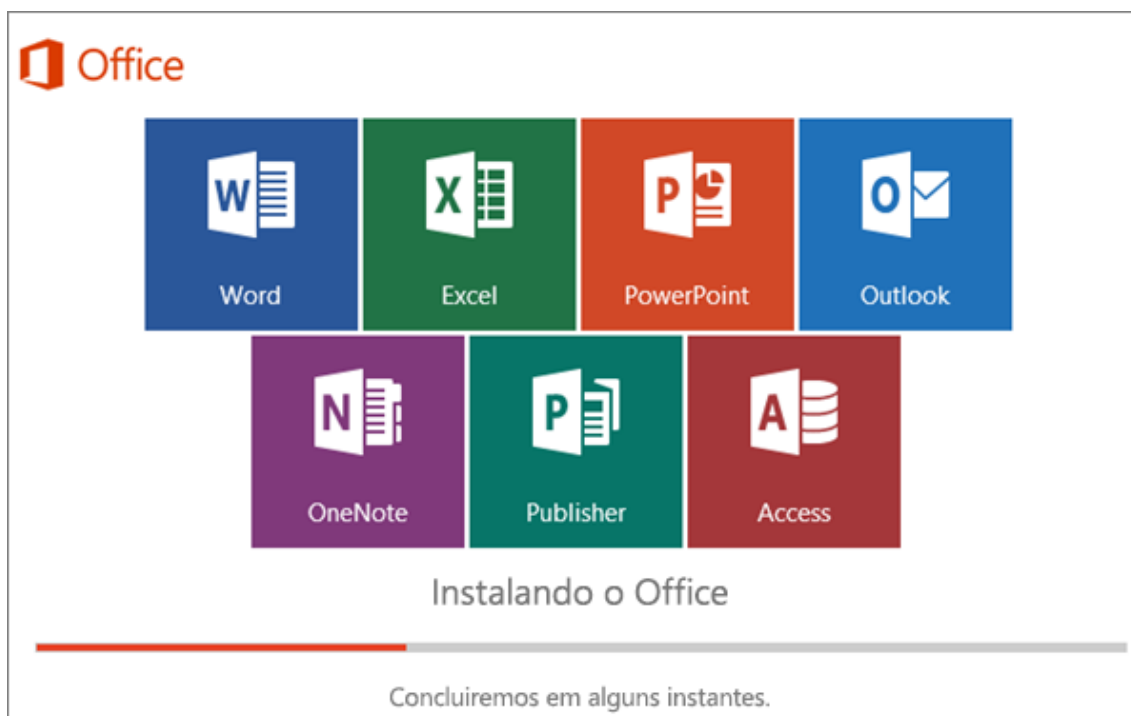
Após a elaboração das perguntas feitas pelo professor(a), ele(a) pode compartilhar um QR code, onde os alunos escaneiam e entram diretamente no Quiz. Pode ser feito de maneira individual (cada aluno com seu smartphone com acesso à internet) ou feito em grupos (basta apenas um smartphone com acesso à internet por grupo), o que dá maior liberdade às aulas, pois muitas vezes, a falta de acesso à internet se torna um empecilho na sala de aula. Para Coelho et al. (2017, p.27) o Kahoot! caracteriza-se “como uma ferramenta didática plausível, pois permite uma dinâmica inovadora que possibilita ao aluno construir seu conhecimento por meio de uma aula interativa”.

O uso do Kahoot! não apenas se destaca como uma valiosa ferramenta para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de maneira lúdica, mas também funciona como um instrumento para evidenciar aos estudantes a evolução nas abordagens pedagógicas dos professores, que reconhecem a importância das ferramentas digitais na era atual. Conforme destacado por Berssanette (2016), diante desse novo cenário e da discrepância entre as transformações e as demandas da sociedade contemporânea e a educação em geral, é imperativo que os educadores questionem como podem adaptar a educação para acompanhar as diversas mudanças ocorridas na sociedade e atender às necessidades e expectativas dos estudantes (Berssanette, 2016, p.48).

3.4.3 Microsoft Office

De acordo com a própria Microsoft (2024), o Microsoft Office (ou chamado de Microsoft 365) é uma plataforma de eficiência baseada em nuvem que engloba uma variedade de aplicativos, como Microsoft Teams, Word, Excel, PowerPoint, Outlook e OneDrive. Além disso, oferece serviços de nuvem inteligente e medidas de segurança avançada. Há aplicativos móveis e online gratuitos e também as suas versões premium. Como dito anteriormente, utilizaremos apenas as versões gratuitas dos softwares, especialmente Power Point (utilizado para fazer apresentações de slides) e Excel (utilizado para fazer planilhas).

Foi escolhido o Powerpoint unicamente pela familiaridade do pesquisador com a ferramenta, porém há diversos aplicativos e softwares gratuitos para essa finalidade, que poderiam ser facilmente utilizados, ou sejam qualquer ferramenta de apresentação de slides é eficaz na utilização da trilha de aprendizagem. Esta ferramenta torna-se essencial para uma trilha de aprendizagem gamificada, pois a exposição de imagens, textos, mapas mentais e resumos nos slides é mais rápida e eficaz do que passar horas na lousa anotando. É vantajoso para o docente e para os alunos. Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. (Moran, 2013, p. 2).

Figura 10 - Os aplicativos que compõem o Microsoft Office

Fonte: Microsoft

O Microsoft Excel, por sua vez, possui diversas utilidades, como criar fórmulas, inserir cálculos, organizar dados e criar tabelas. Esse software é muito utilizado em empresas, por matemáticos e em ambientes comerciais. C afirma que o Excel é uma dessas ferramentas de fácil acesso a qualquer estudante ou professor, que pode auxiliar na construção do conhecimento, bastando apenas que os mesmos os programem e definam os parâmetros de utilização conforme a atividade que deseja desempenhar. Vale ressaltar que para nossa trilha de aprendizagem, utilizamos o Excel para registrar o nome dos estudantes e suas devidas pontuações ao longo das atividades, e que este aplicativo, assim como o PowerPoint, também pode ser facilmente substituído por outros que tenham a função de tabelas, registro de nomes, pontuações (podendo até mesmo ser feito de maneira analógica, em uma folha de papel e caneta).

Um estudo realizado por Vital (2018) evidenciou que o uso de tecnologias digitais não apenas aumenta a motivação dos alunos, mas também facilita a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais de cada estudante, e é exatamente isso que uma trilha de aprendizagem gamificada propõe. Portanto, a utilização estratégica de ferramentas digitais não apenas acompanha a evolução tecnológica, mas também enriquece substancialmente a

experiência de aprendizado em sala de aula, preparando os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES DO LIVRO E DOS DESAFIOS PROPOSTOS NA TRILHA DE APRENDIZAGEM

Como dito no capítulo anterior, a nossa trilha de aprendizagem levou em conta o exercício de um docente em língua inglesa, e nada melhor do que a simplificação de ferramentas. Neste capítulo, embarcaremos em uma jornada de investigação detalhada, concentrando-nos na criação da trilha de aprendizagem, juntamente com a análise das atividades de inglês presentes em um livro didático específico. A importância de examinar cuidadosamente o material didático reside no impacto significativo que ele exerce no processo de ensino e aprendizagem. Como ressalta Vilaça (2009), a análise crítica de material didático é fundamental para compreender como as atividades propostas podem efetivamente promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Além disso, este capítulo não se limita à mera observação das atividades existentes; adentramos também a esfera dos Desafios voltados para a oralidade, uma abordagem que utiliza a gamificação, de maneira estratégica, criada para aprimorar e potencializar as atividades propostas. Dessa forma, nosso objetivo é ir além da superficialidade.

4.1 Tema 1: *Likes and dislikes*

Neste conjunto de atividades, o objeto de conhecimento é a linguagem verbal e não verbal. Para isso, o livro apresenta uma abordagem sobre comunicação em língua inglesa, motivos que as pessoas têm para estudá-la e os diferentes contextos. Isso é muito importante no Ensino Médio, pois traz uma ampla discussão da importância do inglês em meios acadêmicos, profissionais e corporativos.

Figura 11 - Fragmento do livro que trata sobre comunicação em língua inglesa, p. 10, cap. 1



A linguagem verbal e não verbal é um objeto de conhecimento familiar entre os alunos do Ensino Médio, pois é possível afirmar que se trata de um conteúdo visto nos anos anteriores. Para Rojo (2004), compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal (oral e escrito), mas a capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos e infográficos, e leva-se um tempo para o estudante compreender essa questão, por isso a necessidade de se trabalhar linguagem verbal e não verbal no ensino fundamental e também no Ensino Médio.

A seguir, podemos ver a primeira atividade proposta pelo livro:

Figura 12 - Primeiros exercícios propostos pelo livro, pag. 11, cap. 1

Em relação ao **text I**, mais adiante, faça as atividades a seguir.

H25

1. Escolha a definição correspondente às palavras a seguir:

- | | |
|-----------------------|---|
| a) () toolbox | I. moldar, modelar |
| b) () evolved | II. campo minado |
| c) () understandably | III. objetivo, propósito de alguma coisa |
| d) () intent | IV. alguma coisa que é desenvolvida |
| e) () shape | V. caixa de ferramentas |
| f) () minefield | VI. algo que é feito de forma compreensível |

H5

2. Sabemos que a linguagem verbal (em suas formas oral e escrita) é considerada uma importante forma de expressão para o ser humano. No entanto, a linguagem não verbal (gestos, sinais, desenhos) também “diz muito” em diversas situações. Observe a sala de aula e os colegas: o que é comunicado por meio da linguagem não verbal?

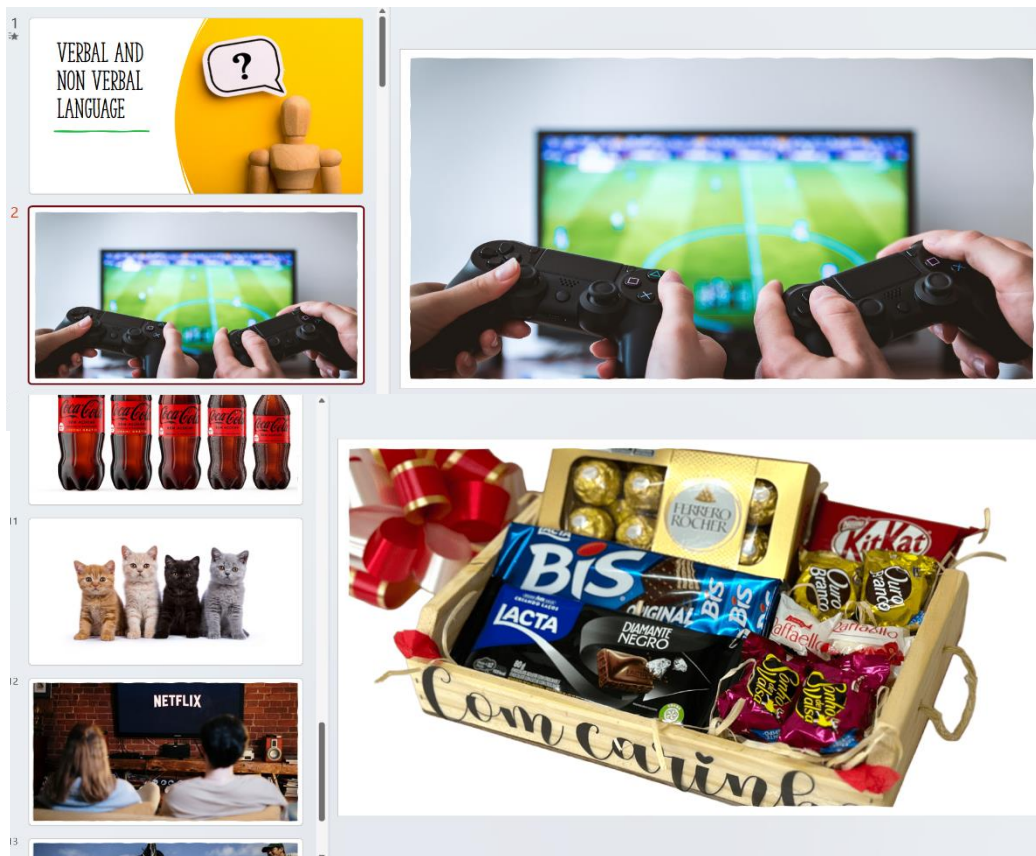
Fonte: Somos Sistemas de Ensino, 2022

A questão 1 trata sobre o simples processo de tradução de palavras e a questão 2 pergunta justamente sobre a linguagem não verbal, porém não traz muitos exemplos, apenas deixa os alunos refletirem sobre o que podem encontrar em sala de aula. Para praticar a oralidade e iniciar o processo de gamificação nesta atividade, o **desafio 1**, nós criamos um arquivo em PowerPoint com imagens diversas, de coisas comuns, que os alunos conhecem, como uma pizza, *videogame*, filmes de aventura, entre outros. O professor(a) escolhe um aluno(a) para iniciar, e assim que o aluno(a) olhar para a imagem, terá que descrevê-la em inglês e dizer se gosta, não gosta ou ama. Por exemplo: *“This is a videogame. I like videogames. My favorite game is Mortal Kombat. I don’t like FIFA.”*

Assim que o aluno participar, ele terá que escolher outro da sala para analisar a imagem 2, dizendo a frase *“I choose student X”*. Desta forma, todos da sala terão a chance de participar, e avançar para o próximo passo, fazendo com que a prática de oralidade se torne efetiva e divertida, pois além da “pressão” de ser o próximo escolhido e de escolher um outro colega, os alunos terão liberdade em falar o que entendem sobre a imagem, podendo acrescentar coisas novas, seguir o exemplo do colega anterior, entre outras formas de

discurso. Abaixo podemos ver parte do arquivo em PowerPoint com algumas imagens que os alunos irão comentar:

Figura 13 - Prints da apresentação em Power Point



Fonte: O próprio autor, 2023

Em seguida, depois de terminar o **desafio 1** e de praticar a oralidade de maneira simples, mas interativa, o professor registra os “vencedores” na planilha de Excel. No caso desta atividade, todos que participaram na prática da oralidade, recebem o selo *WINNER*. Esse processo de registro avaliativo é muito importante, pois avaliar torna-se um processo mantenedor da ordem, da disciplina em sala de aula, além de revelar relações de hierarquia e poder latentes na escola, refletindo na avaliação um sistema seletivo em que o processo pedagógico centra-se na classificação do aluno (Fortuna, 2000, p. 62). A seguir, podemos ver um recorte da tabela de registros, feita no *Excel*:

Figura 14 - Tabela de registros dos desafios (atividades) da trilha de aprendizagem

1	ACOMPANHAMENTO - 1ºA - INGLÊS				
2	1º BIMESTRE DE 2024				
3		THEME 1: LIKES AND DISLIKES			
4			VERBAL/NON VERBAL		
5	Nº	ALUNOS	DESAFIO 1	DESAFIO 2	DESAFIO 3
6	1	Alane	WINNER		
7	2	Alice	WINNER		
8	3	Bruno	WINNER		
9	4	Bárbara	WINNER		
10	5	Camila	:(		
11	6	Daniel	WINNER		
12	7	Davi	WINNER		
13	9	Emanuel	:(		
14	10	Jorge	WINNER		

Fonte: O próprio autor, 2023

Dando continuidade, os estudantes irão ler os textos I e II que o livro propõe. Os textos, mesmo trazendo temas pertinentes e importantes, são extremamente complexos para um aluno de Ensino Médio ler de forma individual. Gimenez (2009) fala que a complexidade excessiva de textos em livros didáticos de inglês desmotiva os alunos, gerando a sensação de incapacidade para compreender e progredir na língua, o que resulta na perda de interesse e motivação. A dificuldade de compreensão, decorrente do uso de vocabulário e estruturas complexas, prejudica a leitura global. A exposição a materiais além do nível linguístico dos alunos pode levar a um aprendizado ineficaz, dificultando a aquisição de novos conhecimentos. A desconexão com a realidade dos alunos também representa um desafio, uma vez que textos excessivamente complexos podem não refletir seus interesses, por mais que o tema seja de seu gosto, tornando o conteúdo menos envolvente e relevante. A seguir um fragmento do texto I, intitulado “*The Power of Mindful Nonverbal Communication*”

Figura 15 - Fragmento do texto “*The Power of Mindful Nonverbal Communication*”, na página 12, capítulo 1

If our nonverbal communication is not **aligned**⁴ with our spoken words, then our message will be mixed or **muddled**⁵, and it will not **resonate**⁶ at all. Our message will be lost in translation.

What we are missing out on in such cases, says author Nick Morgan, is a kind of “second conversation,” one governed at both ends in a way that is largely unconscious. This makes sense when you consider that our unconscious minds can process as many as 11 million bits of information per second, while our conscious minds are limited to 40 bits. Understandably, we instinctively delegate a great deal of information-processing to our unconscious.

How can we take **ownership**⁷ over a process that seems to occur beneath the **surface**⁸ of our **awareness**⁹? In his book *Power Cues*, Morgan argues that with practice we can move some of that second conversation out of the dark and into the light.

We must first become aware of how we **inhabit**¹⁰ space and how we show up, especially at the most critical times. At a client meeting, do we **slouch**¹¹ or look down at our laptop? During a presentation, do we stand with our hands behind our back or crossed in front?

This second unconscious conversation does more than merely reinforce our conscious conversation. Sometimes, it is the conversation – the arena where hearts and minds are won or lost. For example, Researchers at MIT have found that the success of a venture **capital pitch**¹² can be accurately predicted by tracking nonverbal signaling.

Once we become more aware of our characteristic gestures and body language, Morgan says, we can then go about **aligning**¹³ our nonverbal signaling with our spoken message. This starts with clarity of intent.

We think we know exactly what we want from a given meeting or presentation. In reality, however, our minds are often a **jumble**¹⁴ of emotions and **random**¹⁵ thoughts. If we take the time **to hone**¹⁶ in on the essence of our intention, then it is more likely to play itself out through our gestures, intonation, and facial expression. For example, going into a meeting with top-level managers to explain a corporate restructuring, you might sum up your intent in a single word, such as **reassurance**¹⁷.

This inside-out approach proceeds from emotion to gesture. Gesture sometimes anticipates and even shapes emotion and thought. We can choose to begin there and work outside-in. With practice, we can learn to be more conscious of certain gestures and nonverbal **cues**¹⁸ and, therefore, their effect on other and ourselves.

[...]

Nonverbal communication does not need to be a minefield, but rather it can be a gold mine. Be mindful of it and embrace it. You will see your presence and influence grow.

BEHESHTI, Naz. 2018. *Forbes*. Adaptado. Disponível em: <<https://www.forbes.com/sites/nazbeheshti/2018/09/20/beyond-language-the-power-of-mindful-nonverbal-communication/#279421891501>>. Acesso em: 31 out. 2019.

GLOSSARY		
4. Aligned:	9. Awareness:	14. Jumble:
alinhado, em sintonia.	percepção, noção.	mistura.
5. Muddled:	10. To inhabit:	15. Random:
confuso, bagunçado.	preencher.	aleatório.
6. To resonate:	11. To slouch:	16. To hone:
fazer sentido.	relaxar, ter má postura.	aprimorar, aperfeiçoar.
7. Ownership:	12. Venture capital	17. Reassurance:
posse.	apresentação para possíveis investidores.	tranquilização, conforto.
8. Surface:	13. To align:	18. Cues:
superfície.	alinhar.	sinal, dica.

Fonte: Somos Sistemas de Ensino, 2022

Como explicado anteriormente, imagina-se que nem todos os estudantes têm habilidades de *reading* o suficiente para interpretar o texto de maneira autônoma, por conta da linguagem mais formal e científica, então propõe-se uma leitura em grupos. Cada grupo ficará com um número X de parágrafos para, em seguida, falarem o que entenderam para a classe toda. Dessa forma, todos participam ativamente da leitura do texto e socializam seus pensamentos. Vale

ressaltar que os alunos terão que ler todo o texto, pois apenas a leitura por trechos não é o suficiente. A mesma coisa acontecerá com o texto II, que podemos ver a seguir:

Figura 16 - Fragmento do texto “From Style Writing to Art: A Street Art History”, na página 13, capítulo 1

From Style Writing to Art: A Street Art History

How did it all start? Where did this worldwide movement originated? How come a movement emerged so rapidly and largely? At the **dawn**¹ of the twenty-first century a new movement was born...

In the late 60s, graffiti arrived in New York City, after an introduction on the Philadelphia side. Whatever the legend, no one really knows if it happened in a deliberate effort or as a spontaneous occurrence, but it seems it all started in Manhattan's Washington Heights section. Originating from the upper west side of Manhattan, most of the early writers used to add to their name a number reflecting the street they actually lived on, as in TAKI 183 or TRACY 168.

Graffiti writers from the other **boroughs**² also appeared quickly, such as LEE 163 from the Bronx, and FRIENDLY FREDDIE from Brooklyn.

Quickly such as STAY HIGH 149 brought the whole thing up, adding a key element: style. To the usual writing one would add ornaments like stars, crowns, arrows and even characters that would soon become legendary and meaningful.

Soon all the NYC trains are painted from top-to-bottom in a **raging**³ war for style recognition. [...]

[...]

At the wake of the 90s suddenly the movement evolves. New types of signature appear. Writing then abstraction, and now concept. The message becomes the mean [...]

By the time we reach the early 80s, Graffiti is being labeled as Urban Art. And its illegal and clandestine aspects are inspiring a great number of artists. A light and humor-tinted approach appears in paintings, along with very new and interesting techniques, like **stencils**⁴.

Street Art covers an extreme variety of techniques, **allowing**⁵ new approaches that go well beyond traditional graffiti and spray paint. At **the turn**⁶ of the twenty-first century new comers like JR take the street as the largest gallery in the world. [...]

After 40 years the movement shines by its constant renewal. Each signature is unique and a new **quest**⁷. [...]

ARTS AND CULTURE. Adaptado. Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/exhibit/QRm18Mw8>>. Acesso em: 31 out. 2019.

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

GLOSSARY

1. Dawn: amanhecer, começo.	3. Raging: furioso.	5. Allowing: permitir.	7. Quest: busca.
2. Borough: bairro, distrito.	4. Stencil: estêncil, técnica de estampa.	6. The turn: virada.	

Fonte: Somos Sistemas de Ensino, 2022

É importante notar que os dois textos têm relação com a linguagem não verbal, onde o primeiro trata da linguagem verbal e não verbal no meio corporativo (gestos, olhares), enquanto o segundo texto trata do *graffiti*. Porém, o livro não dá nenhuma oportunidade de trabalhá-los separadamente, pois história da arte e mundo corporativo são coisas bem diferentes. Em nenhum momento o livro propõe perguntas norteadoras ou pessoais, como “*Do you like art?*”, “*Do you think you’re a talktive person?*”, e essa ausência de perguntas interfere diretamente na prática de oralidade, e é aí que entra o papel do

professor para complementar as atividades do livro, fazendo adaptações necessárias com a realidade dos alunos e do nível de inglês da turma.

Após a leitura dos dois textos, utilizando a leitura em grupo e compartilhada, o livro propõe uma interpretação textual, com um total de 4 questões:

Figura 17 - Interpretação textual dos textos I e II, na página 14, capítulo 1

PARA CONSTRUIR

1 O primeiro texto, que trata da comunicação não verbal, compara a língua a uma caixa de ferramentas. Explique como o autor do texto estabelece essa relação.

H25

2 De acordo com o primeiro texto, quais são os aspectos considerados importantes quanto à comunicação não verbal no ambiente de trabalho, especialmente para funcionários que ocupam cargo de liderança?

H25

3 Considere as seguintes ideias apresentadas no texto sobre a comunicação não verbal.

H25

I. A abordagem de dentro para fora vai da emoção para o gesto.
 II. Às vezes, o gesto antecipa e, até mesmo, molda a emoção e o pensamento.
 III. Não há como trabalharmos gestos primeiro e depois emoções e pensamentos.
 IV. Com a prática, podemos aprender a ser mais conscientes dos gestos e sinais não verbais.

Sobre as afirmações que você acabou de ler, é correto dizer que:

a) Apenas as afirmações I e II são corretas.
 b) A afirmação III é incorreta.
 c) Apenas as afirmações II e IV são corretas.
 d) A afirmação IV é incorreta.

4 O segundo texto, *From style writing to art: a street art history*, apresenta uma breve história sobre a arte de rua nos Estados Unidos. Qual é a principal inovação que o artista Stay High 149 acrescentou à arte de rua norte-americana desde o início, nos anos de 1960?

H25

Fonte: Somos Sistemas de Ensino, 2022

Respondido às questões, chegaremos no final do tema um com mais um desafio, **o desafio 2**. Este desafio será bem rápido e terá apenas 1 vencedor. Consiste em voltar para a atividade inicial do livro, na página 11, e montar frases com as palavras previamente traduzidas em inglês. É importante fazer retomadas de atividades, pois isso traz um continuidade no aprendizado e

mostra que os conteúdos não são “soltos”, que é um dos objetivos quando se trabalha com gamificação.

4.2 Tema 2: *Adjectives and descriptions*

Neste conjunto de atividades, os objetos de conhecimentos são adjetivos e textos descritivos. Supõe-se que os alunos do 1º ano do Ensino Médio já tenham conhecimento prévio sobre essa classe de palavras e sobre o tipo textual descritivo na sua língua materna, então cabe uma explicação mais dinâmica e menos repetitiva sobre os assuntos.

O livro didático traz dois fragmentos de texto literário, predominantemente descritivos, para introduzir o conteúdo. Porém, ambos são de uma linguagem extremamente formal e não atual:

Figura 18 - Fragmentos do livro sobre textos descritivos, na página 87, capítulo 2

Text I

One night as I sat, half stupefied¹, in a den² of more than infamy³, my attention was suddenly drawn to some black object, reposing upon the head of one of the immense hogsheds⁴ of Gin, or of Rum, which constituted the chief furniture of the apartment. I had been looking steadily⁵ at the top of this hogshhead for some minutes, and what now caused me surprise was the fact that I had not sooner perceived the object thereupon. I approached it, and touched it with my hand. It was a black cat – a very large one – fully as large as Pluto, and closely resembling him in every respect but one. Pluto had not a white hair upon any portion of his body; but this cat had a large, although indefinite splotch⁶ of white, covering nearly the whole region of the breast. Upon my touching him, he immediately arose, purred⁷ loudly, rubbed against my hand, and appeared delighted⁸ with my notice. This, then, was the very creature of which I was in search. I at once offered to purchase it of the landlord⁹; but this person made no claim¹⁰ to it – knew nothing of it – had never seen it before.

POE, Edgar Allan. *The black cat*.
Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/n000003.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

GLOSSARY

1. Stupefied: entorpecido, embriagado.	5. Steadily: constantemente.	9. Landlord: senhorio, proprietário.
2. Den: antro, refúgio.	6. Splotch: mancha.	10. Claim: revindicação.
3. Infamy: infame, desprezível.	7. To purr: ronronar.	
4. Hogshhead: barril.	8. Delighted: encantado, feliz.	

Text II

But Edinburgh pays cruelly for her high seat in one of the vilest¹ climates under heaven. She is liable² to be beaten³ upon by all the winds that blow, to be drenched⁴ with rain, to be buried in cold sea fogs⁵ out of the east, and powdered with the snow as it comes flying southward from the Highland hills. The weather is raw⁶ and boisterous⁷ in winter, shift⁸ and ungenial⁹ in summer, and a downright¹⁰ meteorological purgatory in the spring. The delicate die early, and I, as a survivor, among bleak¹¹ winds and plumping¹² rain, have been sometimes tempted to envy them their fate. For all who love shelter and the blessings of the sun, who hate dark weather and perpetual tilting¹³ against squalls¹⁴, there could scarcely¹⁵ be found a more unhomely¹⁶ and harassing¹⁷ place of residence. Many such aspire angrily after that Somewhere-else of the imagination, where all troubles are supposed to end.

STEVENSON, Robert Louis. *Edinburgh picturesque notes*.
Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu000382.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

GLOSSARY

1. Vilest: o/a mais vil, repugnante.	6. Raw: rústico, grosseiro.	11. Bleak: sombrio, desolador.	16. Unhomely: inóspito, antipático.
2. Liable: responsável.	7. Boisterous: tempestuoso, turbulento.	12. Plumping: pesada, encorpada.	17. Harassing: perturbador.
3. (to be) beaten: ser vencido, derrotado.	8. Shift: traícoeiro.	13. Tilting: inclinação.	
4. Drenched: ensopado, encharcado.	9. Ungenial: hostil.	14. Squalls: tempestade de vento.	
5. Fog: neblina, nevoeiro.	10. Downright: total, completo.	15. Scarcely: quase nunca, raramente.	

PARA AMPLIAR



EBERETT HISTORICAL SHUTTERSTOCK

O escritor estadunidense Edgar Allan Poe.

Edgar Allan Poe (1809-1849) é um dos principais nomes da literatura norte-americana (e mundial). Ele é muito conhecido por suas histórias de mistério e de temas macabros, de terror. Entre suas principais obras estão o poema **O corvo** e os contos **O gato preto**, **Os assassinos da rua Morgue** e **A máscara da morte rubra**.



BARANGER HISTORICAL PICTURE ARCHIVE/ALAMY STOCK PHOTO

O escritor britânico Robert Louis Stevenson.

Robert Louis Stevenson (1850-1894) é um dos principais autores da literatura em língua inglesa. Nascido em Edimburgo, na Escócia, Stevenson é o autor do famoso romance de mistério **O médico e o monstro** e do romance de aventura **A ilha do tesouro**.

Fonte: Somos Sistemas de Ensino, 2022

É essencial que um livro didático aborde uma grande quantidade de gêneros textuais que o aluno possa perceber as suas características. O texto

literário é muito importante quando tratamos de estudar uma língua estrangeira, pois há uma imersão de cultura, vocábulos, descrições e ações (GIMENEZ, 2009). Entretanto, além de autores renomados e clássicos, é sugerido que um livro didático apresente textos de autores que o público jovem consuma, pois muitos dos adjetivos contidos em textos clássicos não são tão utilizados pelos jovens.

Para isso, é proposto um *warm up* para os alunos, onde cada um deles, em voz alta, dirá um adjetivo em inglês. Exemplo: o primeiro aluno diz “handsome”, e em seguida escolhe outro aluno para dizer o próximo adjetivo (I choose Marcos), e assim sucessivamente. Dessa forma, cria-se um aumento de vocabulário entre os próprios alunos de maneira rápida e dinâmica, utilizando da oralidade.

Após o warm up, recomenda-se que o professor leia com os alunos os textos citados anteriormente, faça perguntas orais do tipo “*Do you like horror books?*” “*What’s your favorite author?*” “*And horror movies?*”. Desta forma, os alunos poderão socializar livros e autores diversos. Um dos desafios para esta atividade é descrever a imagem mostrada no livro do Edgar Allan Poe e do Robert Louis Stevenson. Uma dinâmica é proposta e os alunos precisam utilizar adjetivos previamente aprendidos para descrever a fotografia dos autores, utilizando a oralidade.

Descrever imagens em inglês oralmente é uma prática essencial para aprimorar o uso de adjetivos, proporcionando benefícios significativos na expansão do vocabulário e no desenvolvimento da expressão oral. Ao descrever visualmente cenas, é possível aprimorar a escolha e aplicação de adjetivos, contribuindo para uma comunicação mais rica e detalhada. Essa prática também fortalece as habilidades de expressão oral, promovendo fluência e confiança na comunicação em inglês. Além disso, ela estimula a compreensão auditiva, aprimorando a capacidade de interpretar e compreender descrições em inglês. Segundo diversos especialistas em linguística aplicada, como Jack C. Richards (2017), atividades que integram descrições visuais e uso de adjetivos são cruciais para o desenvolvimento holístico das habilidades linguísticas.

Figura 19 - Explicação do livro sobre texto descritivo, na página 88, capítulo 2

No primeiro texto, o escritor narra seu primeiro encontro com o gato preto, personagem que dá título ao conto. Veja os trechos em que ele descreve seu estado, o que ele vê, o lugar em que se encontra e o próprio gato:

- I. One night as I sat, half stupefied.
- II. some black object.
- III. immense hogsheds of Gin, or of Rum, which constituted the chief furniture of the apartment.
- IV. It was a black cat – a very large one – fully as large as Pluto.
- V. Pluto had not a white hair upon any portion of his body; but this cat had a large, although indefinite splotch of white, covering nearly the whole region of the breast.

No segundo texto, o autor descreve a cidade de Edimburgo (capital da Escócia). Note que é um texto que apresenta passagens inteiramente descritivas:

- I. high seat in one of the vilest climates under heaven.
- II. She is liable to be beaten upon by all the winds that blow.
- III. The weather is raw and boisterous in winter, shifty and ungenial in summer and a downright meteorological purgatory in the spring.
- IV. among bleak winds and plumping rain.
- V. dark weather and perpetual tilting against squalls.
- VI. a more unhomely and harassing place of residence.

Reparou o que há em comum nesses dois textos? Isso mesmo, o uso de vários adjetivos! **Adjetivo** é a palavra de ordem quando falamos de textos descritivos. Portanto, vamos estudar um pouco sobre como utilizar corretamente os adjetivos em inglês.

Na língua inglesa, os adjetivos são invariáveis, ou seja, eles não mudam de número (singular e plural) nem de gênero (feminino ou masculino). Por isso, mesmo se na frase o adjetivo caracterizar mais de uma coisa, pessoa, ou lugar, ele ficará sempre no singular. Outra característica do uso de adjetivos na língua inglesa é que eles são sempre posicionados antes do substantivo que estão especificando.

Por exemplo: em português, dizemos "Eu tenho um carro azul", mas, em inglês, dizemos "I have a blue car". Viu como primeiro dizemos a cor para depois informar o objeto que possuímos? Mais um exemplo: "Ele sempre compra esses sapatos caros", em inglês: "He always buys these expensive shoes". Neste exemplo, o substantivo está no plural, mas o adjetivo se manteve no singular, como manda a gramática da língua inglesa.

IMPORTANTE

Em inglês, quando usamos mais de um adjetivo para caracterizar uma pessoa, coisa ou lugar, precisamos dar atenção especial à ordem em que esses adjetivos precisam aparecer na frase.

A regra a seguir é: 1) *opinion*, 2) *size*, 3) *shape*, 4) *age*, 5) *color*, 6) *origin*, 7) *material*, 8) *purpose* (adjetivos que demonstram opinião sobre o objeto descrito, tamanho, forma, idade – se é velho ou novo, por exemplo, cor, origem/nacionalidade, material e propósito/objetivo).

Exemplos:

She was a beautiful, tall, thin, young Scottish woman (opinião, tamanho, forma física, idade, origem).

What an amazing, little, old, Chinese cup and saucer! (opinião, tamanho, idade, origem).

Cambridge Online Dictionary, 2019.

Fonte: Somos Sistemas de Ensino, 2022

Na imagem acima, podemos ver que a explicação do conteúdo sobre adjetivos está na língua materna (português). Por um lado, é vantajoso, pois se trata de gramática, e isso ajuda o aluno a associar com mais facilidade, levando em conta que uma turma de Ensino Médio é heterogênea e nem todos teriam habilidades de *reading* na língua inglesa de maneira equivalente.

Dando continuidade, o livro traz a explicação dos graus dos adjetivos em língua inglesa (comparativo de inferioridade/superioridade e o superlativo). O texto do livro continua sendo em língua portuguesa. Vale notar a presença do balão intitulado “IMPORTANTE” no lado esquerdo, onde contém algumas formas irregulares dos adjetivos. Em seguida, o livro propõe uma atividade de escrita, com o objetivo de escrever frases comparativas/superlativas, utilizando os adjetivos e as imagens mostradas na atividade. É um bom exercício, pois dá ao aluno a liberdade de criar frases, não seguindo um modelo específico. Entretanto, mais uma vez notamos a ausência da oralidade nessas atividades propostas pelo livro.

Figura 20 - Explicação dos graus de adjetivo e atividade de escrita, na página 90, capítulo 2

IMPORTANTE

Alguns comparativos e superlativos apresentam formas irregulares, ou seja, não basta acrescentar *-er* ou *more*, no caso do comparativo de superioridade, *less*, no caso do comparativo de inferioridade, ou *-est*, *the most* ou *the least* no caso dos superlativos. Veja os principais casos:

Adjetivo	Comparativo	Superlativo
good	better	the best
bad	worse	the worst
far	farther	the farthest
little	less	the least

Superlativo

O superlativo, como o próprio nome diz, “supera” algo em suas características, ou seja, não há nada igual a essa coisa que estamos descrevendo. Observe as frases a seguir:

1. Going by train is the **quickest way** to get to your final destination.
2. Sheila decided to buy **the most expensive** wedding dress of the store.
3. Finding a new job is **the least important** of your problems now.

Na primeira frase, temos o adjetivo “quick” (rápido). Para formar seu superlativo, acrescentamos **-est** ao final: “quickest” (o mais rápido). O mesmo acontece em outros adjetivos curtos, como *big–biggest*, *high–highest*, *low–lowest*. Repare que usamos o artigo definido “the” sempre antes do adjetivo para informar, neste caso, que o trem é A forma mais rápida de transporte.

Na segunda frase, temos o acréscimo de “most” para formar o superlativo do adjetivo longo “expensive”. Da mesma forma, “the” demonstra que, neste caso, o vestido é O mais caro da loja. Veja outros exemplos com superlativos de adjetivos longos:

*The weather in London is the **most unfriendly** in England.*
*She decides to take **most exhausting** route to get to the village.*

Na terceira frase, temos a formação de um superlativo de inferioridade, ou seja, a informação é de que algo é menos, o menor ou o pior de todos. Usamos, para adjetivos longos com esse sentido, “least”. No exemplo, informamos que “encontrar um novo trabalho é o **menos importante** dos seus problemas agora”. Veja outros exemplos:

*Saying that you are silly is the **least offensive** adjective I can use right now.*
*Her cake was the **least tasty** we had at the party.*

PARA CONSTRUIR

1 Examine as imagens a seguir e construa frases (comparativas ou superlativas) com os adjetivos a seguir. Você pode usar todos os adjetivos ou somente alguns, e ainda acrescentar adjetivos que você já conhece. Use sua criatividade!

rainy
warm
happy
angry
poor
luxury
good
bad
healthy

Imagem 1



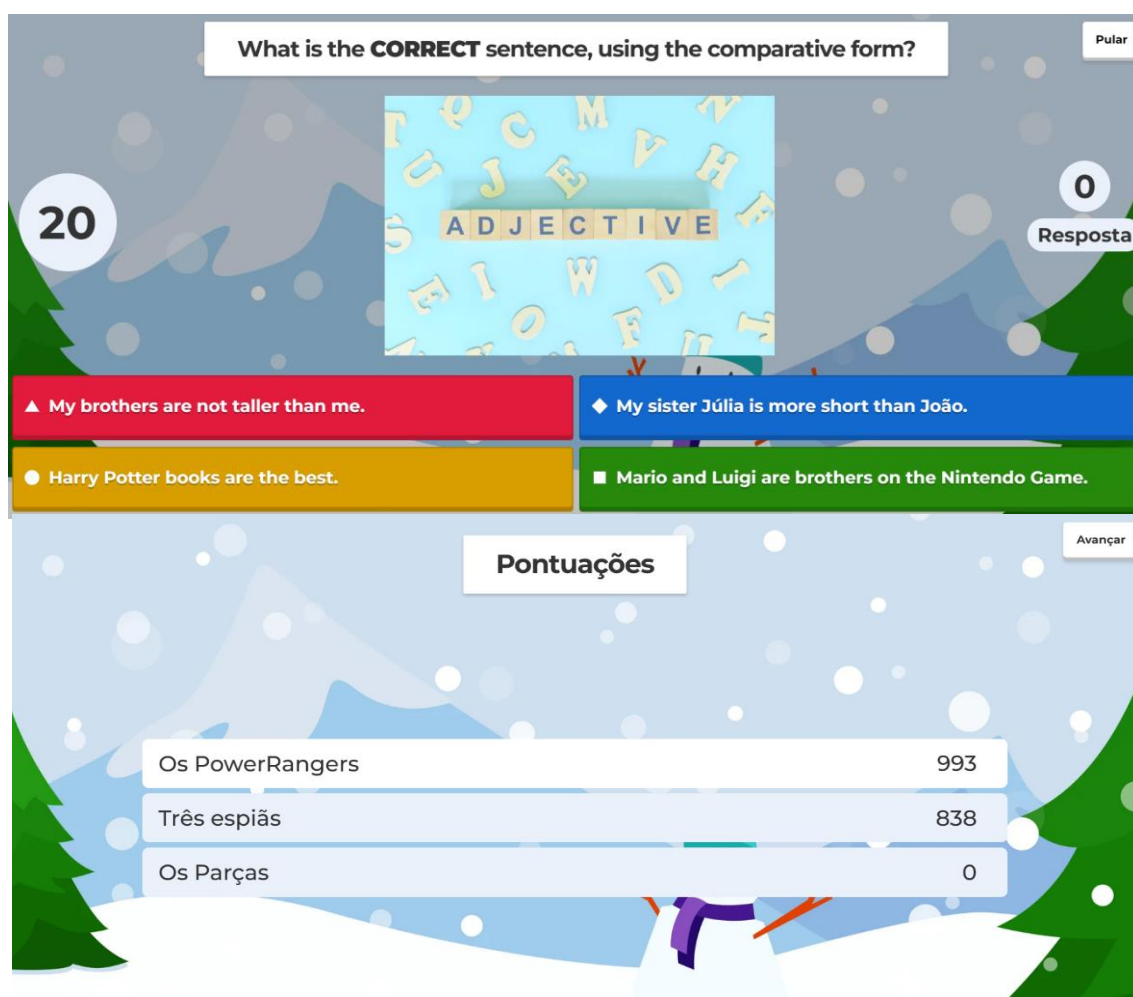
Fonte: Somos Sistemas de Ensino, 2022

Um outro desafio que propusemos na nossa trilha de aprendizagem é a formação dessas mesmas frases utilizando adjetivos e seus graus, só de forma oral. O professor chama na frente da classe dois alunos para uma “batalha”. Ele fala os substantivos e adjetivos que precisam ser usados na frase, e em seguida o seu grau. O primeiro aluno que formular corretamente uma frase, será o

vencedor desse desafio. Exemplo: dog – smart – comparative. Espera-se que o aluno formule alguma frase do tipo “*Pluto is the smartest dog*” “*My dog is the smartest dog in the world*”.

Em seguida, o próximo desafio consciente em um *quiz*. O *quiz* em questão é sobre adjetivos e textos descritivos. Como é necessário *smartphone* e *internet*, propomos utilizar o Modo Equipe, pois nesse modo, como o nome diz, os alunos irão competir em equipes, utilizando um *smartphone* por equipe.

Figura 21 - Print de uma das atividades do Kahoot!



Fonte: Kahoot!, criada pelo autor, 2023

Como podemos ver na imagem acima, a incorporação de elementos visuais atrativos, escolha cuidadosa das cores e a implementação de um sistema de pontuação são aspectos fundamentais ao adotar atividades gamificadas. O design atraente cria um ambiente envolvente, capturando a atenção dos alunos e tornando a aprendizagem mais interessante. As cores desempenham um papel

crucial na psicologia visual, influenciando o humor e a percepção, enquanto um sistema de pontuação bem elaborado adiciona um elemento competitivo, incentivando os alunos a superarem desafios e alcançarem metas. Esses elementos, quando integrados adequadamente, não apenas tornam o aprendizado mais divertido, mas também estimulam a motivação intrínseca, promovendo a participação ativa dos alunos no processo educacional (Teixeira, 2017). Assim, a atenção ao design, às cores e ao sistema de pontuação é fundamental para a eficácia das atividades gamificadas, transformando o ambiente de aprendizado em uma experiência interativa e motivadora.

4.3 Tema 3: Giving orders and advice

O tema 3 é o último tema da trilha de aprendizagem, e o mais curto. As atividades abordadas nesse tema têm como objeto de conhecimento o modo imperativo em inglês. Este modo verbal em inglês desempenha um papel importante na oralidade, permitindo a comunicação eficaz de comandos e instruções de forma clara e impactante. Estudiosos como Leffa (1999) destacam a importância dessa forma verbal para uma expressão direta e assertiva. Sua aplicação não apenas facilita a transmissão de direções em contextos como sala de aula e ambientes profissionais, mas também contribui para a persuasão, permitindo que os falantes influenciem atitudes e comportamentos de maneira convincente. A competência no uso do modo imperativo é essencial para aprimorar a clareza na comunicação oral, enriquecendo a expressividade linguística e promovendo uma interação eficiente em diferentes esferas sociais e profissionais, conforme ressaltado por pesquisadores no campo do ensino de línguas. A seguir, podemos ver a breve introdução que o livro traz, seguido de uma atividade com duas questões:

Figura 22 - Exercício do livro da página 100, capítulo 2, junto com o texto da página 101

▶ INSTRUÇÕES, ORDENS E CONSELHOS EM INGLÊS

De vez em quando, precisamos ler textos que nos instruem a fazer alguma coisa. Por exemplo, precisamos ler a bula de um remédio para saber o que fazer quando nos esquecermos de tomar uma dose dele; quando queremos ajustar alguma função da televisão, corremos para o manual de instruções ou mesmo para um tutorial na internet. Existem diversas situações em nossa vida pessoal e profissional que nos colocam diante de textos que informam o que e como fazer: estamos falando dos textos injuntivos.

Temos, na sequência, um exemplo de texto injuntivo. Antes de lê-lo, faça as duas atividades da seção a seguir.

PARA CONSTRUIR

1 Relacione os termos da coluna da esquerda com a coluna da direita com as definições correspondentes da coluna à esquerda.

(H25) a) sem fim, inúmeros b) caso contrário, senão c) criatividade d) rachar, lascar e) enchacar	soak endless creative juices otherwise to chip
--	---

2 Com base no título e na estrutura do texto a seguir, o que você acredita que ele vai instruir o leitor a fazer? Você já leu algum texto instrucional antes? Caso se lembre do texto que leu, anote qual foi a sequência de comandos/instruções dadas.

(H8)
(H25)

Texto 1

How to Decorate a Flower Pot

1 Clean your flower pot. No matter what material your flower pot is made from, make sure the areas you want to paint are clean. Use soap and water if there is any lingering¹ dirt or dust.

Remove any stickers or price tags.

If you're painting a terracotta pot, soak it in water for a few hours first. Scrub² the entire thing with a stiff brush to get rid of dust or dirt. Wait 24 hours before painting, as terracotta is porous and will stay wet for a long time. Allow your flower pot to dry completely before painting.

2 Choose acrylic paints in the colors of your choice. The color possibilities are pretty much endless, but make sure you use acrylic paints. Acrylic dries extremely quickly and is water-resistant when dry. It works on terracotta, clay, plastic, and ceramic.

Use spray paint or liquid paint, as long as it's acrylic. Spray paint is a faster option, but liquid will allow you to use brushes and get a detailed design.

If your planter will be staying outside, you can use an outdoor paint meant for withstanding³ weather.

3 Plan out your design. Take a look at your pot and decide what look you're going for. If your planter is going to be inside, think about what might look good with the color of your walls or floor. If it's going to be outside, think about what colors might pop in your yard or garden.



Fonte: Somos Sistema de Ensino, 2022.

A questão 1 trata puramente de tradução. É notório que o livro apresenta esse tipo de questão com certa frequência, o que ajuda a aumentar o vocabulário

peçoal do aluno, porém a abordagem comunicativa, defendida por Richards e Rodgers (2001), enfatiza a importância da aprendizagem contextualizada e da prática em situações reais para o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Exercícios de tradução isolados muitas vezes falham em proporcionar essa contextualização, limitando a transferência de conhecimento para situações práticas de uso da língua. Assim, a crítica à eficácia dos exercícios de tradução destaca a necessidade de abordagens mais dinâmicas e contextualizadas no ensino de inglês, alinhadas às práticas pedagógicas modernas que priorizam a comunicação autêntica.

Ao analisar esse livro didático, os desafios propostos para complementar as atividades evidenciam a importância crucial da avaliação criteriosa dos materiais didáticos de inglês no Ensino médio. A análise crítica desses recursos não apenas permite aos educadores identificar a relevância e eficácia das atividades propostas, mas também oferece uma visão aprofundada sobre como adaptar o ensino para atender às necessidades em constante evolução dos alunos. Compreender por que os professores devem empreender esforços regulares nesse sentido é fundamental para garantir uma abordagem pedagógica dinâmica e alinhada às mudanças na educação. O reconhecimento de que a execução de atividades de livro didático de inglês no Ensino Médio não é uma tarefa fácil ressalta a necessidade de adaptação contínua, uma vez que práticas educacionais consideradas eficazes podem se tornar obsoletas em face das transformações constantes no campo educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua inglesa no Brasil vai sempre passar por mudanças, pois lidamos com a necessidade de adaptação às transformações sociais e tecnológicas na educação todos os dias. A sociedade contemporânea passou por significativas mudanças, e o sistema educacional deve acompanhar essas evoluções para preparar os alunos de maneira eficaz. A introdução de métodos pedagógicos inovadores, a incorporação de tecnologias educacionais e a revisão constante dos currículos são fundamentais para fornecer uma educação relevante e alinhada com as demandas do século XXI.

Além disso, a diversificação das abordagens pedagógicas, como o uso da gamificação e metodologias ativas busca atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, garantindo uma educação mais equitativa e eficaz ao longo do tempo. Embora seja amplamente reconhecido que a utilização de materiais didáticos autênticos e culturalmente relevantes desempenha um papel crucial na promoção de uma aprendizagem eficaz e de alta qualidade no ensino de línguas estrangeiras, sua implementação ainda é limitada e ocasional. É importante que os professores desenvolvam estratégias e atividades que não apenas promovam a aprendizagem temporária, mas que também sejam aplicáveis em diversas situações cotidianas.

A nossa pesquisa teve como intuito a criação de uma trilha de aprendizagem e a análise de um material didático já existente, utilizando os preceitos da gamificação e da realidade na educação básica brasileira. Podemos concluir que é improvável que haja um material didático 100% eficaz e completo, pois sabemos da heterogeneidade das escolas brasileiras, onde essa diversidade pode ser observada em vários níveis, desde as condições físicas das escolas, a região geográfica e até as características socioeconômicas dos alunos.

Ao analisar as atividades existentes do livro e criar as nossas próprias atividades para complementar o eixo oralidade, pudemos notar o grande leque de possibilidades que um professor de língua inglesa tem em suas mãos. Ferramentas digitais, jogos, livro didático, textos impressões, situações cotidianas, mas nada disso se torna eficaz com uma turma superlotada, sobrecarga do professor, tempo muito limitado de aulas semanais, falta de internet na escola, dentro outros diversos problemas existentes na atual situação da educação brasileira, o que nos faz pensar que o professor não é um “super-

herói” que deve fazer tudo sozinho. De nada irá adiantar a boa vontade do professor em inovar em suas aulas se esses problemas continuarem existindo de maneira conjunta.

A ausência de atividades do eixo oralidade no livro didático t
Mesmo nós tendo experiências docentes com a língua inglesa, a nossa pesquisa teve como limitação a não aplicação da trilha de aprendizagem em uma sala de aula, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental e por conta dos

Esperamos, com esta pesquisa, poder contribuir ativamente com o ensino de língua inglesa, mais especificamente de estratégias de aprendizagem com o eixo oralidade na educação básica brasileira. A relevância de garantir que as pesquisas e trabalhos acadêmicos na área da educação sejam de fácil acesso, realistas e divulgados vai além da simples produção de conhecimento. Quando as pesquisas ficam restritas ao papel, o potencial de influenciar políticas educacionais, práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional de educadores é limitado.

Em suma, a disseminação eficaz de pesquisas e trabalhos acadêmicos na área da educação não apenas enriquece o conhecimento coletivo, mas também impulsiona melhorias tangíveis no sistema educacional, contribuindo para a formação de profissionais mais informados e para o avanço contínuo da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. *Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente*. Revista Entre Línguas, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25–42, 2015. DOI: 10.29051/elv1i1.8051. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051>. Acesso em: 7 jan. 2024.

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Biblioteca Anpae, 2018. 59 p. ISBN 978-85-87987-13-6. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2024.

ALVES, F. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática*/ Flora Alves. 2. ed. - São Paulo: DVS Editora, 2015.

BERSSANETTE, J. H. *Ensino e programação de computadores: uma proposta de abordagem prática baseada em Ausubel*. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa-PR, 2016. Cap. 01.

BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os autores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.

BONWELL, C.C.; EISON, J.A. *Active learning: creating excitement in the classroom*. 1 ed. Washington: George Washington University Press, 1991.

BRAGA, M. D. W. *O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle*. 2014. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-21102014-144042/publico/2014_MariaDoloresWirtsBraga_VCorr.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. *Decreto Imperial de 22 de junho de 1809*. Estabelece as normas para o inglês nas escolas. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1809.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 243.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5. ed. New York: Longman, 2007.

CAMPOS, D. D. S.. Reflexão e ensino do eixo oralidade em Língua Inglesa. *Semana Acadêmica*, v. 11, n. 235, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35265/2236-6717-235-12649>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CANAGARAJAH, S. (2017b). *Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations*. *Applied Linguistics*, 1-25. Disponível em: <Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041> >. Acesso em: 10 nov. 2023. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>

CARVALHO, J. *Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa: a oralidade em sala de aula*. *Educação Pública*, 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: 15 de dezembro de 2023.

CARLOS, C. *KAHOOT! como ferramenta no ensino da língua inglesa*. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul– CINTED/UFRGS., Porto Alegre, 2018.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, P. M. F. et al. *Reflexões interdisciplinares sobre o aplicativo Kahoot! no ambiente educacional*. *Revista Acta Semiótica et lingvistica*, Paraíba, v. 22, n. 2, p. 18-29 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/37831>. Acesso em: 31 set. 2018.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI*. *Revista Educação*, v. 18, n. 1, 2011, p. 5-22.

DE LUCA, T. R. *O Latim no Brasil: história, ensino e política linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

DONOVAN, T. *It's All a Game: The History of Board Games from Monopoly to Settlers 150 of Catan*. Thomas Dunne Books, 2017.

DUBREUIL, B. *Paleolithic goods games: why human culture and cooperation did not evolve in one step*, *Biology & Philosophy*, 25 (1), 2010.

EDUCAÇÃO, Saraiva. Saiba o que é, benefícios e como montar uma trilha de aprendizagem. *Saraiva Educação*, 2022. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/trilha-de-aprendizagem/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

EI NAGGAR, B.; BERKLING, K. Designing a gamified reading app with pupils in elementary school. In: FREDEKSEN, K.-M.; LARSEN, S.; BRADLEY, L.; THOUËSNY, S. (Eds.). *CALL for widening participation: short papers from EUROCALL 2020*. Research-publishing.net, 2020. p. 63-68.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1166>.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORTUNA, T. R. O Jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. (org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, p. 73-85, 2000.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS, R. (Org.); CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GUILHERME, M. F. F. *Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 9 (PIPE 9) [recurso eletrônico]* / Maria de Fátima Fonseca Guilherme, Cristiane Carvalho de Paula Brito, Alice Cunha de Freitas -- 2ª ed. -- Uberlândia: ILEEL, 2021.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KAPP, K.M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, John Wiley & Sons, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Method: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, New York, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

LEÃO, D. Políticas educacionais e formação docente: repercussões no cotidiano escolar e nas práticas de alfabetização. *Políticas Públicas e Gestão Da Educação - ANPAE*, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/pdfs/trabalhoscompletos/comunicacoesrelatos/0129.pdf>. acesso em: 1 fev. 2024.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*. v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020.

LEFFA, V. J. O ensino de inglês no contexto da globalização. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 195-205

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOPES, R. S; BAUMGARTER, C. T. *Inglês como língua franca: explicações e implicações*”, The ESPECIALIST, 40(2). 2019. doi: 10.23925/2318-7115.2019v40i2a2.

MCGONIGAL, J. *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change The World*. Nova Iorque: The Penguin Press, 2011.

MORAN, J. M. *A integração das tecnologias na educação. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5ª Ed. Campinas. Papirus, p. 89-90, 2013.

NASCIMENTO, J. L. *A utilização do excel para o ensino de estatística no ensino médio: um estudo de caso no município de Mamanguape*. 2016. 38f. Monografia - (Graduação) – UFPB/CCAE, Rio Tinto - PB, 2016.

NEIRA, A. C. *Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas*. Jornal Estado de São Paulo. 24 de fevereiro de 2016. São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, L. E. M. de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 189 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

OLIVEIRA, L. C. de. *Análise de materiais didáticos de língua inglesa, elaborados por professores em formação inicial, sob a ótica da multimodalidade*. Orientadora: Ana Célia Clementino Moura. 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

OSCILOSCÓPIO. In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Flórida: *Wikipedia Foundation*, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Oscilosc%C3%B3pio>. Acesso em 29 nov. 2023.

PAVANI, N. M. S; FONTANA, N. M. *Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

PIAGET, J. *O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança: Conservação e atomismo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PORTAL DA INDÚSTRIA: *Entenda o que são e o que fazem o SESI e o SENAI* - Agência de Notícias da Indústria (<portaldaindustria.com.br>)

PRENSKY, M. *Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais*. Tradução: Eric Yamagute. São Paulo: Senac-SP, 2012.

RICHARDS, J. C. *Teaching English through English: proficiency, pedagogy and performance*. RELC Journal v. 48, n.1, p.7-30, 2017.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. Teaching English through English: Proficiency, Pedagogy and Performance. *Sage Journals*, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 07-30, 9 fev. 2017. DOI <https://doi.org/10.1177/0033688217690059>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688217690059>. Acesso em: 1 fev. 2024.

ROJO, R. *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004

SILVA, Maria do Socorro. *Dificuldades no Ensino da Oralidade em Aulas de Língua Inglesa*. Revista Fronteira Digital: Abrindo portas para o horizonte, Pontes e Lacerda, MT, v. 04, Ano II, p.92-99, Ago./Dez., 2011. Semestral.

SITEWARE. *Exemplos de gamificação nas empresas*: confira 7 para se inspirar. Siteware, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://www.siteware.com.br/blog/gestao-de-equipe/exemplos-gamificacao-empresas/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

SUITS, B. What is a game? In: *Philosophy of Science*. The University of Chicago Press, Vol. 34, No. 2. 1978, p. 148-156.

TEIXEIRA, I. S.; FRANZEN, F. I.; ENGLER, M. *Utilização de jogos como ferramenta de ensino-aprendizagem*. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR. 2015.

TEIXERA, C. E. J. *A Ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

TEIXEIRA, T. F. M. *Gamificação, uma estratégia para promover o ensino e aprendizagem de gravitação no Ensino Médio*. Santo André/SP, Universidade Federal do ABC, UFABC, 2017. 152p. Dissertação de Mestrado.

TSUTIYA, A. M. A oralidade nas aulas de Língua Inglesa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*, 2013. Curitiba: SEED/PR, 2013.V.1, p.1-13, 2013. Cadernos PDE. Disponível em: <>. Acesso em 15 de abril. ISBN 978- 85-8015-076-6.

VIANNA, Y. *et al. Gamification, Inc.: Como reinventar empresas a partir de jogos*. 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. 116 p. ISBN 978-85-65424-09-7.

VILAÇA, M. L. C. *O Material Didático no Ensino de Língua Estrangeira: Definições, Modalidades e Papéis*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. VIII, n. XXX, 2009.

VYGOTSKY, L. S.. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

WERBACH, K., & HUNTER, D. *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press, 2012.

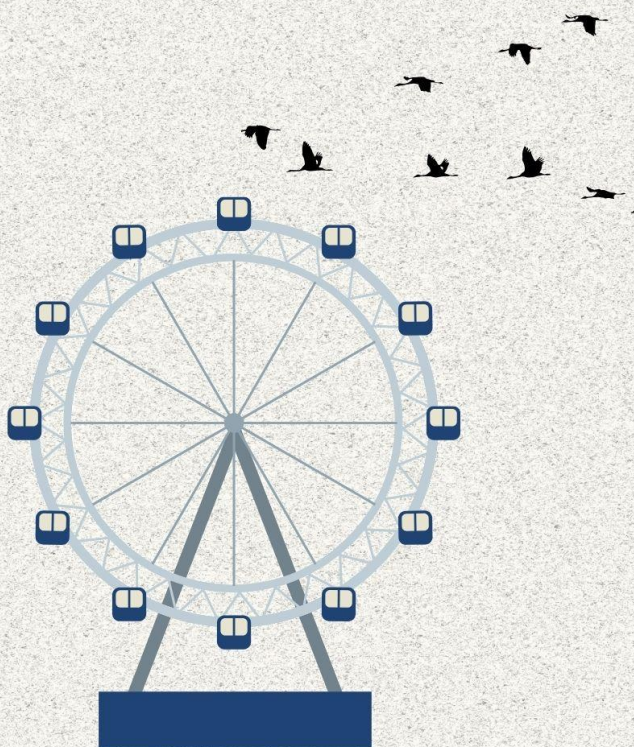
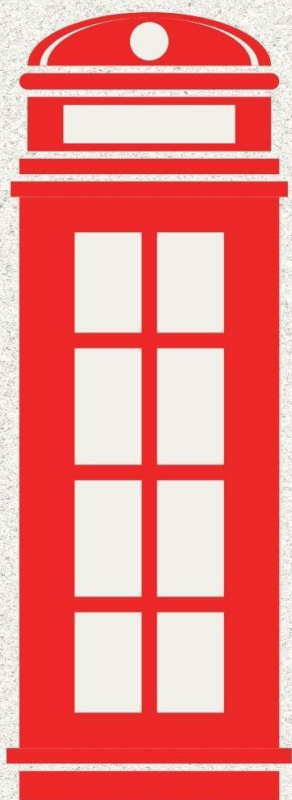
ZANIOL, V. *A utilização do lúdico como recurso no processo ensino-aprendizagem do inglês numa turma de ensino médio*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

APÊNDICE A – TRILHA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA COMPLETA



TRILHA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

LINGUA INGLESA



Trilha com atividades e desafios voltados ao 1º ano do ensino médio, com foco na prática de oralidade nas aulas de inglês.

RECURSOS NECESSÁRIOS PARA UTILIZAR ESTA TRILHA DE APRENDIZAGEM



Livro didático do primeiro
ano do ensino médio da
Editora Somos

Ferramentas para criar tabelas
e slides, como o Excel e o
PowerPoint



Kahoot! Ferramenta de
criação de Quizzes online

YouTube, para a exibição
de vídeos



IMPORTANTE

Além disso,
importante ressaltar
que em alguns
momentos, será
necessário o uso de
computador/notebook,
projektor e acesso à
internet.

FICHA TÉCNICA

OBJETOS DE CONHECIMENTO TRABALHADOS NESSA TRILHA, ENGLOBADOS EM TRÊS TEMAS:

TEMA 1: Linguagem verbal e não verbal.

TEMA 2: Adjetivos e seus graus, gênero textual
descritivo.

TEMA 3: Modo imperativo.

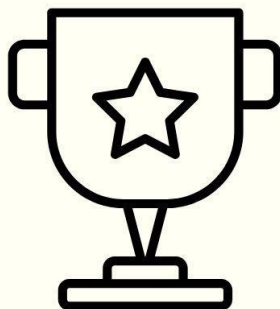
DURAÇÃO APROXIMADA

Esta trilha de aprendizagem é contínua e não foi separada por aulas, mas sim por temas. Cada tema tem uma duração aproxima de duas aulas de 50 minutos, podendo variar para mais ou para menos, dependendo da turma e do professor. Então esta trilha contempla de 6 a 7 aulas de inglês.

LISTA DOS DESAFIOS DA TRILHA DE APRENDIZAGEM



- 1 DESCRIÇÃO DE IMAGENS DE MANEIRA ORAL MOSTRADAS NOS SLIDES.
- 2 CRIAÇÃO DE FRASES ORAIS COM AS PALAVRAS TRADUZIDAS DA ATIVIDADE ANTERIOR.
- 3 USO DE ADJETIVOS DE FORMA ORAL NAS FOTOS DE EDGAR ALAN POE E ROBERT LOUIS STEVERSON MOSTRADAS NO LIVRO.
- 4 FALAR FRASES UTILIZANDO UM GRAU DE ADJETIVO ESPECÍFICO SORTEADO PELO PROFESSOR.
- 5 QUIZ EM GRUPO, UTILIZANDO O KAHOOT! SOBRE OS CONTEÚDOS PREVIAMENTE ESTUDADOS.
- 6 CAÇA PALAVRAS E CRIAÇÃO DE FRASES COM VERBOS NO IMPERATIVO DE FORMA ORAL

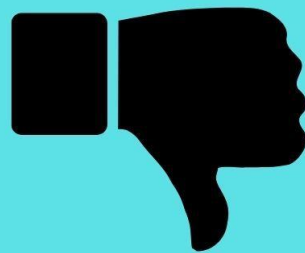


Com essa trilha, espera-se que os alunos possam:

1. Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais.
2. Examinar o uso de recursos não verbais e multimodais (fotografia, pinturas, layout etc.) na composição de textos em diferentes suportes.
3. Praticar a oralidade com situações cotidianas na língua inglesa.
4. Entender o quão importante é a língua inglesa para o mercado de trabalho e para o uso pessoal.

NOW, LET'S BEGIN!

THEME 1: LIKES AND DISLIKES



STEP BY STEP

Daremos início a trilha de aprendizagem fazendo uma leitura e explicação sobre o tema “comunicação” e motivos para aprender inglês no meio acadêmico e profissional (página 10).



Em relação ao **texto I**, mais adiante, faça as atividades a seguir.

1. Escolha a definição correspondente às palavras a seguir.

a) () toolbox	I. moldar, modelar
b) () evolved	II. campo minado
c) () undestandably	III. objetivo, propósito de alguma coisa
d) () intent	IV. alguma coisa que é desenvolvida
e) () shape	V. caixa de ferramentas
f) () minefield	VI. algo que é feito de forma compreensível

2. Sabemos que a linguagem verbal (em suas formas oral e escrita) é considerada uma importante forma de expressão para o ser humano. No entanto, a linguagem não verbal (gestos, sinais, desenhos) também 'fala muito' em diversas situações. Observe a sala de aula e os colegas: o que é comunicado por meio da linguagem não verbal?

Em seguida, peça para os alunos responderem as duas perguntas da página 11. Pergunte a eles exemplos de linguagem não verbal no cotidiano.

STEP BY STEP

O desafio 1 chegou! Os alunos e alunas irão ver imagens apresentadas através de slides. Fotos de comida, jogos, ações (dançar, assistir). Cada aluno irá descrever a imagem, e em seguida, falar se gosta ou não gosta do que vê. Exemplo: Imagem de pizza, espera-se que o aluno fale "This is a pizza. I like pizza very much". Em seguida, o mesmo aluno deve escolher a próxima pessoa a descrever a próxima imagem, falando "I choose Maria Luiza", por exemplo. Quem participar ganha o desafio, ou seja, todos podem ganhar!



TEACHER, DON'T FORGET!

Agora é a hora de registrar os vencedores do desafio na planilha do Excel, ou em qualquer outra planilha com os nomes dos alunos. Atribua a eles o nome WINNER para os vencedores. Quem faltou ou não participou da atividade, pode colocar um emotion triste :(ou simplesmente deixar em branco.

THEME 1: LIKES AND DISLIKES				
		VERBAL/NON VERBAL		
Nº	ALUNOS	DESAFIO 1	DESAFIO 2	DESAFIO 3
1	Alane			
2	Alice			
3	Bruno			
4	Bárbara			
5	Camila			
6	Daniel			
7	Davi			
9	Emanuel			
10	Jorge			

STEP BY STEP

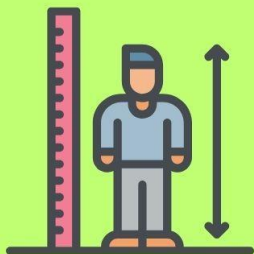
Após o desafio 1, os alunos irão fazer uma leitura compartilhada dos textos I e II, das páginas 11 a 13.



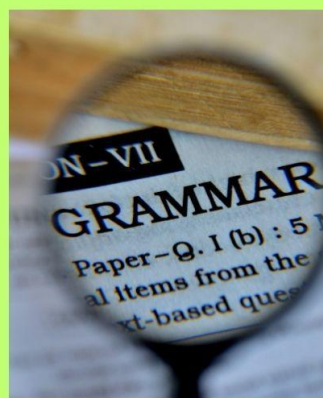
O tema do texto I é sobre comunicação não verbal eficiente, como esse tipo de comunicação influencia no trabalho. E o tema do texto II é sobre street art, que também utiliza da linguagem não verbal. Fazer perguntas aos alunos como "What's your favorite artist?" "Do you like painting?" para serem respondidas oralmente.

Por fim, os alunos irão responder as questões propostas pelo livro. E assim se encerra o tema 1. Para um melhor engajamento, mostrar o resultado provisório dos vencedores, e lembrá-los que esse foi apenas um tema. Terá mais dois pela frente, com mais desafios.

LET'S KEEP GOING!



THEME 2: ADJECTIVES AND DESCRIPTIONS



STEP BY STEP

No livro, na página 86, haverá uma breve explicação sobre descrições em inglês. Pedir aos alunos exemplos de vários adjetivos diversos para eles falarem oralmente. Assim que um aluno fala um adjetivo, ele faz o mesmo esquema da aula anterior, falando "I choose student X" para o próximo aluno falar outro adjetivo. Esse não é um desafio, apenas um warm up.

Em seguida, haverá uma leitura dos textos I e II. Tratam de textos literários. Pela complexidade de ambos, recomenda-se uma leitura compartilhada.

Text I

One night as I sat, half-asleep, in a chair of more than ordinary comfort, my attention was suddenly drawn to some black object, appearing upon the head of one of the numerous bookshelves of the room, which constituted the chief furniture of the apartment. I had been looking steadily at the top of this bookshelf for some minutes, and what now caused my surprise was the fact that I had not noticed the object's appearance. I approached it, and touched it with my hand. It was a black cat – a very large one – half as large as Pluto, and clearly something new in every respect but one. Pluto had not a white hair upon any portion of his body; but this cat had a large, although indistinct, speckle of white, covering nearly the whole region of the breast. Upon my touching him, he immediately came forward, looking up at my hand, and appeared delighted with my notice.

This, then, was the very creature of which I was in search. I at once offered to pay three shillings for the cat, but this proved to be a mistake. I had no money on me – I had never seen it before.

2015 Edgar Allan Poe. The Black Cat. Original text: <http://www.dreamtore.com/edgar-allan-poe/black-cat.html>. Accessed: 12 Jan. 2019.

PARA AMPLIAR

Edgar Allan Poe (1809-1842) é um dos maiores nomes da literatura em língua inglesa. Ele é conhecido por seus contos de mistério e de terror, como "O gato preto", "O assassino de rua" e "A máscara da morte rubra".

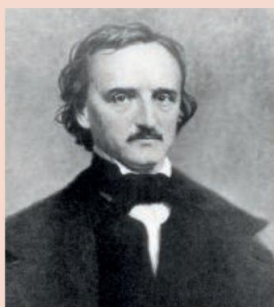
Text II

The Edinborough geese really for the high seat in one of the school's chimneys under heaven. This is better to be better, open to all the world than here, so he described with care, so he turned in cold air legs out of the case, and presided with the more as a corner flying southward from the Highland hills. The weather is not and basement in some, chilly and singular in manner, and a downy, meteorological progress in the spring. The distance is only a mile, as a narrow, among black, winds and passages, can have been sometimes tempted to enter there late for all who have shelter and the blessing of the sun, who have dark weather and personal things, against which, there could scarcely be found a more unkindly and burning place of existence. Many such signs appear, only after the sometimes else of the imagination, where all results are compared to and

2015 Edgar Allan Poe. The Black Cat. Original text: <http://www.dreamtore.com/edgar-allan-poe/black-cat.html>. Accessed: 12 Jan. 2019.

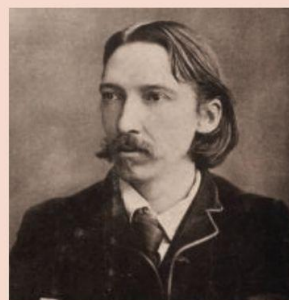
STEP BY STEP

Os alunos já devem estar estranhando a demora pro próximo desafio, mas finalmente veio aí. O desafio 3 consiste em atribuir adjetivos para as fotos de Edgar Allan Poe. Mas nem todos os alunos irão ter a chance de participar desse desafio, pois será na base do sorteio, utilizando o diário de classe ou algum sorteador online. Se o aluno responder de forma satisfatória, ganha o desafio. Espera-se que ele fale "The picture is black and white. Edgar Allan Poe looks serious. He has a moustache, long hair." Após isso, deve-se registrar os vencedores na planilha e partit para uma breve explicação sobre os graus dos adjetivos, na página 88.



EVERETT HISTORICAL/
SHUTTERSTOCK

O escritor estadunidense
Edgar Allan Poe.

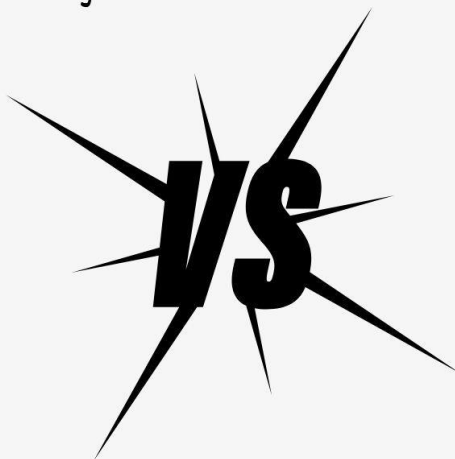


GRANGER HISTORICAL PICTURE
ARCHIVE/ALAMY STOCK PHOTO

O escritor britânico
Robert Louis Stevenson.

STEP BY STEP

Muitos alunos ficarão frustrados por apenas 1 conseguir vencer o desafio 3, e para isso, temos o desafio 4. Neste desafio, o professor chamará duas pessoas para frente da sala. Ambas irão se enfrentar. Todos irão ter a chance de participar, ou seja, caso a turma tenha 30 alunos, haverão 15 rodadas. O desafio consiste no estudante falar uma frase oralmente, com as palavras e o grau de adjetivo escolhido pelo professor. Exemplo: SUPERLATIVE: DOG – SMART. O primeiro aluno que levantar a mão terá a chance de responder. Porém, caso ele erre, o ponto irá para o adversário. Espera-se respostas do tipo: 1) I have the smartest dog. 2) Totó is the smartest dog in the world. 3) My dog is the smartest dog.



STEP BY STEP

Logo depois, na página 90 e 91, os alunos irão responder o exercício proposto pelo livro, que é bem similar ao ultimo desafio, só que agora eles terão que criar e escrever a frase utilizando graus de adjetivos.



E após responderem o exercícios, teremos o ultimo desafio do tema 2, que será um Quiz online utilizando a ferramenta Kahoot! Primeiro, haverá a separação dos grupos (de 6 a 8 estudantes). Em seguida, o professor explica como funciona o Kahoot!, pede para um aluno de cada grupo pegar um smartphone com acesso à internet e inicia o Quiz.



STEP BY STEP

Após o fim do Quiz, o professor registra com o selo WINNER a equipe campeã na planilha, mostra o resultado parcial para os alunos e avisa que nas próximas aulas, a trilha de aprendizagem estará chegando ao fim, juntamente com os desafios.





THEME 3: GIVING ORDERS AND ADVICE



STEP BY STEP

Bom, chegamos no tema final da trilha de aprendizagem gamificada, onde o objeto de conhecimento será o modo imperativo em inglês. Após uma breve explicação de como funciona esse modo verbal, os alunos farão os exercícios da página 100.

Em seguida, há um texto para ser lido. O texto possui diversos verbos no modo imperativo. É recomendado fazer uma leitura compartilhada, e pedir aos alunos para localizarem alguns desses verbos no texto



STEP BY STEP

E por falar em verbos, nada melhor do que um vídeo do YouTube para que os alunos aprendam novos verbos, vendo e ouvindo situações cotidianas em inglês.



STEP BY STEP

Após trabalhar o texto e ver o vídeo no Youtube, partiremos pro desafio final, o desafio 6. Este desafio consiste em encontrar alguns verbos no modo imperativo em um caça palavras feito e duplas.



A primeira dupla que terminar, poderá ir para a fase final. Essa fase consiste em montar frases em formato de diálogo com os verbos encontrados, utilizando o modo imperativo. Exemplo, há os verbos EAT e OPEN. Os alunos podem falar algo do tipo:

- Open your mouth!
- No! Go away!
- Eat this soup!

Se a dupla montar um diálogo coeso, ganha o selo WINNER.

STEP BY STEP

Após este desafio, encerra-se a trilha de aprendizagem, e o professor anuncia os campeões (preferencialmente os 3 primeiros lugares). É recomendado algum prêmio, seja chocolate, pontuação extra na disciplina ou medalha. Fica a critério do professor.



THE END

Agora sim, a trilha de aprendizagem chegou ao fim. Espera-se um resultado satisfatório entre os alunos e alunas. Lembrando que esta trilha pode ser facilmente adaptada e moldada com novos desafios, utilizando outro livro didático e com mais atividades!

