



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica**  
**Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

Vitor Hugo Rosa Reis

**GAMIFICAÇÃO E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:**  
uma investigação no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

**Uberaba, MG**  
**2022**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica**  
**Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

Vitor Hugo Rosa Reis

**GAMIFICAÇÃO E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:**  
uma investigação no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Tecnologias da informação e comunicação (TICs), inovação tecnológica e mudanças educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Teixeira Nakamoto

**Uberaba, MG**  
**2022**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –  
Campus Uberaba-MG

Reis, Vitor Hugo Rosa  
R277g Gamificação e Língua Inglesa na Educação Tecnológica: uma  
investigação no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro / Vitor Hugo Rosa Reis – 2022.  
116 f.: il.

Orientadora: Prof. Dra. Paula Teixeira Nakamoto  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) -  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba- MG, 2022.

1. Língua inglesa. 2. Gamificação. 3. Educação Tecnológica. 4.  
Ensino Médio Integrado I. Nakamoto, Paula Teixeira. II. Título.

CDD 370.113


*VITOR HUGO ROSA REIS*

**Gamificação e Língua Inglesa na Educação Tecnológica – uma investigação no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro**

**FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO**


Data da aprovação: 17/10/2022

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

 Documento assinado digitalmente  
PAULA TEIXEIRA NAKAMOTO  
Data: 19/10/2022 09:30:28-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

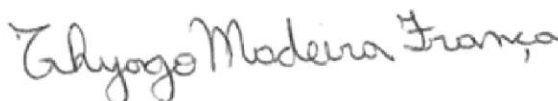
**Presidente e orientador:**

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Teixeira Nakamoto**  
IFTM Campus Uberaba

 Documento assinado digitalmente  
LUIZ MAURICIO BENTIM DA ROCHA MENEZI  
Data: 24/10/2022 14:42:30-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Membro Titular**

**Prof. Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes**  
IFTM Campus Uberaba



**Membro Titular**

**Prof. Dr. Thyago Madeira França**  
Universidade Estadual de Goiás

**Local:** Campus Uberaba Parque Tecnológico – IFTM

Dedico este trabalho à minha família, que sempre investiu muito tempo, carinho e confiança para que hoje eu possa trilhar uma jornada pela academia.

## AGRADECIMENTOS

A construção de qualquer trabalho acadêmico requer dedicação, esforço e seriedade implacáveis, sobretudo na atualidade que presenciamos. Por isso, o apoio e o encorajamento que recebemos por parte das pessoas e das instituições mais próximas se tornou crucial para que pudéssemos trazer este texto à avaliação. Sendo assim, faço questão de nomear alguns desses apoiadores aqui.

Sendo assim, agradeço imensamente à figura divina, a Deus, que me proveu energia, ânimo e confiança nos momentos de maior peso e descrença no meu próprio trabalho.

Serei sempre grato à Profa. Paula Teixeira Nakamoto, minha orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, que tão pacientemente esteve ao meu lado, como uma parceira, uma coautora, mesmo com o desafio de orientar um jovem recém-chegado da graduação em uma área completamente distinta das suas pesquisas.

Agradeço também aos meus pais, Antonia e Marcelo, que participaram do meu processo de ser mestrando, sempre perguntando, apoiando, oferecendo ajuda e até oferecendo ombro nos momentos em que acreditava que não era digno de fazer parte do Programa.

Sou grato aos meus familiares, que perdoaram minhas ausências em almoços, em encontros de família, para que eu pudesse ter um tempo extra para me dedicar às demais atividades que deveria cumprir.

Não posso deixar de mencionar o meu querido namorado, Felipe, que sempre me incentivou a avançar no projeto de pesquisa, que me deu suporte quando os prazos se tornavam mais enxutos.

Também devo meus agradecimentos aos meus amigos que estiveram comigo neste processo. Nominalmente cito Andrey, Jaciana, Rafaella, Luan, Thamires, Lincoln, Phellype (*in memoriam*), Brenda, Raíssa, Adryanna, Gabriel, que me perdoaram a cada encontro que não consegui ir, a cada conversa que demorei dias a responder por simplesmente precisar me dedicar às atividades profissionais e acadêmicas.

Fica expressa a minha gratidão a cada um dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia do Triângulo Mineiro, que desde o primeiro período na instituição me deram condições de conhecer o mundo acadêmico por um viés ainda mais profundo que o contato de graduação e de ter base para desenvolver um bom trabalho na linha de pesquisa à qual sou vinculado.

Faço questão de mencionar meus doze colegas de turma, Alcione, Carlos, Celso, Daniella, Fábria, Fernanda, Filipo, Gustavo, Lucas, Roberto, Simone e Taísa, com quem pude compartilhar minhas angústias, meus medos e minhas alegrias enquanto o *ser mestrando* era uma realidade para todos nós.

Meu muito obrigado também às instituições nas quais trabalhei neste período, que foram suficientemente compreensivas para me permitirem ser professor e ser mestrando simultaneamente. Faço questão de nomear a Escola Estadual Aurélio Luiz da Costa, a Escola Estadual José Heilbuth Gonçalves e o CNA Ouro Preto BH.

## RESUMO

No estudo que desenvolvemos dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro na tripla interface do Ensino de Línguas, do Design de Jogos e da Educação Tecnológica, constituímos um levantamento das produções já feitas a respeito do uso da gamificação digital aplicadas ao Ensino de Língua Inglesa na Educação Tecnológica, que permite aos alunos de Ensino Médio, em integração ao ensino propedêutico organizado nas disciplinas convencionais ofertadas na escola básica, formarem-se tecnicamente para determinada área. Levando em conta que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são referências em desenvolvimento tecnológico em todo o país, assim resolvemos buscar como a Língua Inglesa vem sendo abordada nas aulas da rede federal, tomando os campi de Uberaba, MG do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro como objeto de análise, com vistas a perceber se as tecnologias digitais já foram ou não incorporadas às aulas do componente curricular. Para isso, baseamos-nos teoricamente em Lemke, que trouxe que pessoas, mídias e significados se interligam socialmente, os letramentos, e que é isso que o Ensino de Línguas Estrangeiras deve proporcionar, de acordo com Bezerra e Jovanovic. Tendo isso como foco, portanto, consideramos de que modo a gamificação pode ser aplicada a esse propósito de ensino para incrementar a motivação dos estudantes, conforme definido por Dichev e Dicheva, visto que o processo de ensino-aprendizagem pode ser alinhado como um jogo com o intuito de explorar a diversão que os jogos exploram, na visão de Yıldırım e Şen. Então, com base nesse histórico da Educação Tecnológica, no levantamento bibliográfico prévio e em questionário aos docentes do Instituto elaboramos um retrato do cenário das tecnologias digitais e da incorporação da gamificação na prática pedagógica dos docentes do Ensino Médio Integrado. Esse retrato só foi possível por meio da triangulação das respostas apresentadas pelos professores do Ensino Médio Integrado, construindo significados ou confrontação de discursos, verificando nas respostas que foram fornecidas pelos docentes do IFTM que a gamificação ainda não é parte do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa enquanto prática social, uma vez que, quando utilizada como recurso de engajamento dos estudantes, o recurso é majoritariamente aplicado como mera retextualização de exercícios já praticados no papel, sem as devidas reflexões que a incorporação das tecnologias digitais à sala de aula exige.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. Gamificação. Educação Tecnológica. Ensino Médio Integrado.



## ABSTRACT

In the study we have developed in the Professional Master's Degree in Technological Education of the Federal Institute of Education, Sciences and Technology of Triângulo Mineiro on the triple interface among Language Teaching, Game Design, and Technological Education, we have constructed a large survey of academic productions done above digital gamification applicated to English Language Teaching in Technological Education, which allows High School students, integrated to propaedeutic sciences organized in conventional subjects to be applied for at basic school, technically graduate in determined areas. Considering that Brazil's Federal Institutes of Education, Sciences, and Technology are referenced in technological development throughout Brazil, so we decided to research how the English Language is being approached in federal institutes, analyzing Uberaba, MG Brazil's campuses of Federal Institute of Education, Sciences, and Technology of Triângulo Mineiro as our subject of analysis to realize whether digital technologies have already been incorporated to English Language classes. To do it, we have academically based on Lemke, who explained that people, media, and meanings are socially linked, literacies, what Second Language Teaching should provide, according to Bezerra and Jovanovic. So focused on this, we considered how gamification might be applicated to this teaching propose to increase students' motivation, as defined by Dichev and Dicheva since the teaching-learning process must be aligned with a game aiming to explore the fun that games use to explore, as viewed by Yıldırım e Şen. Based on the excerpt on the history of Technological Education, on the previous bibliographic survey plus a questionnaire to Federal Institute of Education, Sciences, and Technology of Triângulo Mineiro's English Language teachers, we have registered the scenario of digital technologies and the incorporation of gamification on the pedagogical practices of regular technical courses integrated High School teachers. The construction of this scenario has been carried out by means of data triangulation responded to by High School teachers, building meanings or confronting discourses, on verifying their answers that gamification is not acting on the teaching-learning process of the English Language as social practices yet, since when it integrates the class as reinforcement resource for student, this resource is major applied as retextualisation of paper-based activities, with no reflection that the incorporation of digital technologies to educational practices demands.

**Keywords:** English Language, Gamification. Technological Education. Regular Technical Courses Integrated to High School.

## RESUMEN

En la búsqueda que desarrollamos en el Programa de Maestría Profesional en Educación Tecnológica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Triângulo Mineiro en la triple interfaz de Enseñanza de Idiomas, Diseño de Juegos y Educación Tecnológica, constituimos un levantamiento de las producciones ya realizadas en cuanto al uso de la gamificación digital aplicada a la Enseñanza del Idioma Inglés en la Educación Tecnológica, que permite a los estudiantes de enseñanza media, en integración con la educación propedéutica organizada en las asignaturas convencionales que se ofrecen en la escuela básica, formarse técnicamente para un área determinada. Teniendo en cuenta que los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología son referentes en desarrollo tecnológico en todo el país, por lo que decidimos buscar cómo se ha abordado el idioma inglés en las clases de la red federal, tomando los campus de Uberaba, MG del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Triângulo Mineiro como objeto de análisis, con miras a comprender si las tecnologías digitales ya han sido incorporadas en las clases del componente curricular. Para ello, nos basamos teóricamente en Lemke, quien confirmó que las personas, los medios y los significados están socialmente interconectados, las literacidades, y que eso es lo que debe proporcionar la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, según Bezerra y Jovanovic. Con esto en mente, por lo tanto, consideramos cómo se puede aplicar la gamificación a este propósito de enseñanza para aumentar la motivación de los estudiantes, tal como lo definen Dichev y Dicheva, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede alinear como un juego con el objetivo de explorar la diversión que los juegos exploran, a la vista de Yıldırım y Şen. Entonces, con base en esta historia de la Educación Tecnológica, en el levantamiento bibliográfico anterior y en un cuestionario a profesores de Lengua Inglesa del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Triângulo Mineiro, elaboramos un retrato del escenario de las tecnologías digitales y la incorporación de la gamificación en la práctica pedagógica de docentes de los cursos técnicos integrados a la Enseñanza Media. La construcción de este escenario solo fue posible causa de la triangulación de información con las contestaciones de los profesores de la Enseñanza Media, creando significaciones o confrontando discursos, verificando en las respuestas de los profesores que la gamificación aún no es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del Idioma Inglés como práctica social, ya que cuando es utilizada como recurso para la conducción de los estudiantes mayoritariamente se aplica como una retextualización de ejercicios practicados en el cuaderno y la pizarra, sin las reflexiones necesarias que la incorporación de las tecnologías digitales en la escuela requiere.

**Palabras clave:** Lengua Inglesa. Gamificación. Educación Tecnológica. Cursos Técnicos Integrados a la Enseñanza Média.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1.</b> A gamificação como fenômeno em uma tripla interface científica....	31
<b>Figura 2.</b> O Design de Jogos como ciência instituída e com propriedades estabelecidas.....	33

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b>	A naturalidade da presença das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa.....	44
<b>Gráfico 2.</b>	A abordagem instrumental da Língua Inglesa na sala de aula.....	45
<b>Gráfico 3.</b>	A apresentação das especificidades profissionalizantes na aula de Língua Inglesa .....	56
<b>Gráfico 4.</b>	A participação das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa antes do agravamento da pandemia de Covid-19 no Brasil.....	61
<b>Gráfico 5.</b>	A incorporação de jogos e recursos gamificados à aula de Língua Inglesa.....	64
<b>Gráfico 6.</b>	O tipo de atividade utilizada para gamificar a sala de aula de Língua Inglesa.....	65
<b>Gráfico 7.</b>	A participação da gamificação na sala de aula de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.....	71
<b>Gráfico 8.</b>	A disponibilidade dos professores em gamificar suas aulas de Língua Inglesa.....	75

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1. CAPÍTULO I: UMA LEITURA PEDAGÓGICA: A COMPREENSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E DAS ESPECIFICIDADES DAS EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	18
1.1. A Língua Inglesa em questão: os letramentos como prática social e prática pedagógica no século XXI.....	18
1.2. A Educação Tecnológica em questão: a especificidade do segmento educacional e a diferença entre a formação humano-profissional e o curso de apertador de parafuso.....	23
2. CAPÍTULO II: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DOS JOGOS À SALA DE AULA.....	27
2.1. A Gamificação: da Análise do Comportamento e das Ciências da Informação como áreas do conhecimento isoladas à formação do Design de Jogos.....	27
2.2. O efeito “acidental” da gamificação na educação: da chegada do Design de Jogos à inovação dos processos de ensino-aprendizagem.....	32
3. CAPÍTULO III: UM OLHAR PARA A AULA DE LÍNGUA INGLESA DO IFTM.....	37
3.1. O passo a passo do desenvolvimento deste trabalho.....	37
3.2. A Língua Inglesa como componente curricular propedêutico e as diferenciações entre cada aula do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro: o planejamento docente e os diversos formatos de aula.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
APENDICE A – Formulário de pesquisa.....	90
ANEXO A – Termo de confidencialidade.....	91
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	92
ANEXO C – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 1.....	93
ANEXO D – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 2.....	95

<b>ANEXO E – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 3.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO F – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 4.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO G – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 5.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO H – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 6.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO I – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 7.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO J – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 8.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO K – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 9.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO L – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 10.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO M – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 11.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO N – Resposta ao Questionário de Pesquisa: Professor 12.....</b>	<b>115</b>

**GAMIFICAÇÃO E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:**  
uma investigação no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

*Gamificação e Língua Inglesa na Educação Tecnológica: uma investigação no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro* é um trabalho no qual apresentamos um estudo na tripla interface do Ensino de Línguas, do Design de Jogos e da Educação Tecnológica. Constituímos, com este trabalho, um levantamento das produções já feitas a respeito do uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas ao Ensino de Língua Inglesa na Educação Tecnológica e, na sequência, olhamos para a aula da disciplina de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM e buscamos compreender se e como essas tecnologias vêm sendo aplicadas.

Antes de darmos início às discussões teóricas e empíricas que deram subsídio para a construção deste texto, precisamos entender o contexto global em que este trabalho se posiciona. A pesquisa aqui representada começou a ser construída no segundo semestre de 2019, em um período em que ainda não tínhamos vivenciado neste século a fúria e o poder de um micro-organismo tão pequeno: os impactos causados pelo avanço da doença provocada pelo novo coronavírus mundo afora, a Covid-19, com certeza deixaram suas marcas no trabalho que construímos. Além de levarmos um tempo consideravelmente maior que o comum para programas de mestrado na construção do material e da proposta sólida de estudo, em uma das etapas do trabalho, a coleta de informações por meio de questionário<sup>1</sup> com os professores da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, foi necessário termos bastante discernimento na análise dos dados obtidos, pois, em plena pandemia de uma doença respiratória, quando o contato corpo a corpo era desaconselhável e extremamente restrito, ficava óbvio o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da educação e, dessa forma, a linha entre a expressão do

---

<sup>1</sup> Julgamos a necessidade de se explicar o contexto de construção desta pesquisa logo nas primeiras páginas, com o objetivo de introduzir o nosso leitor à atmosfera da construção do material acadêmico, todavia, maiores informações a respeito do processo de coleta de informações e de como os professores da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia nos mostraram o desenvolvimento das suas aulas e demais atividades pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro serão prestadas no longo do trabalho em sessão própria.

trabalho realizado em sala de aula e a contaminação pela realidade em que estávamos/estamos imersos se mostrava excessivamente tênue.

Agora, para apresentarmos este trabalho, precisamos comentar com maior ênfase os três principais elementos que compõem seu título: a Língua Inglesa, a Gamificação e a Educação Tecnológica. Para isso, compreendemos que esse trabalho se desenvolve no bojo desse segmento educacional que se desenvolveu vertiginosamente após a expansão das antigas escolas agrotécnicas brasileiras na rede federal de educação tecnológica, que abriu milhares de vagas para alunos de Ensino Médio poderem, em integração ao ensino propedêutico organizado nas disciplinas convencionais ofertadas nas escolas básicas, formar-se tecnicamente para uma determinada área profissional/área do conhecimento.

Levando em conta que essas escolas, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, são referências em desenvolvimento tecnológico em todo o país, assim resolvemos buscar como uma importante área do conhecimento, a Língua Inglesa, vem sendo abordada nas aulas da rede federal, com vistas a perceber se as tecnologias digitais já foram ou não incorporadas às aulas. Com isso, também poderemos perceber quais vias as tecnologias têm aberto à Língua Inglesa em sala de aula, sendo, uma delas, a gamificação, conceito que definiremos em alguns instantes.

Esta pesquisa visou preencher parcialmente uma lacuna que se formou nos estudos linguísticos em relação ao Ensino de Língua Inglesa: muito material foi já produzido neste século versando sobre o seu ensino na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior, no entanto, poucos estudos contemplam as especificidades desse ensino linguístico na Educação Tecnológica, o que, por vezes, pode ser interpretado como desinteresse ou desimportância do idioma nem relação a esse segmento educacional.

Tecemos essa afirmativa pois, para desenvolvimento desse trabalho (já com antecipações a respeito dos procedimentos metodológicos de construção deste projeto), realizamos leituras acadêmicas relacionadas à produção científica dos seguintes tópicos: Língua Inglesa, Educação Tecnológica, Gamificação, Tecnologias de Informação e Comunicação, Design de Jogos e Análise do Comportamento. Esses temas conjuntos se convergiram para a resposta da pergunta de pesquisa elencada, que será apresentada ainda neste tópico.



Em avanço a essas leituras, buscamos novos textos que se relacionassem a dois desses tópicos simultaneamente, e obtivemos sucesso nas seguintes combinações de descritores:

- a) Língua Inglesa e Educação Tecnológica;
- b) Língua Inglesa e Gamificação;
- c) Língua Inglesa e Tecnologias de Informação e Comunicação;
- d) Educação Tecnológica e Gamificação;
- e) Educação Tecnológica e Tecnologias de Informação e Comunicação;
- f) Gamificação e Tecnologias de Informação e Comunicação;
- g) Gamificação e Design de Jogos;
- h) Gamificação e Análise do Comportamento; e, por fim,
- i) Design de Jogos e Análise do Comportamento.

No entanto, nossas lacunas se iniciaram ao procurarmos três tópicos na mesma busca. Com foco ao título do nosso trabalho, não havia material que estivesse disponível nas bases de pesquisas acadêmicas<sup>2</sup> que relacionassem os descritores Língua Inglesa, Educação Tecnológica e Gamificação. Sendo assim, constatamos a escassez de produção científica que convergisse os três tópicos harmoniosamente.

Dessa forma, entendemos a necessidade da ampliação de estudos direcionados à Língua Inglesa na Educação Tecnológica como forma de compreendermos e difundirmos as especificidades desse ensino, com vistas a cada vez mais produzirmos materiais que colaborem para a melhoria e o fortalecimento, aprioristicamente, da educação praticada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, aposterioristicamente, da educação praticada como um todo nas escolas brasileiras.

Como uma das alternativas que as tecnologias fornecem para a educação, adotamos aqui a gamificação digital como ponto de análise. Isso quer dizer que, ao longo do trabalho que escrevemos, traremos nossas visões para a compreensão da sala de aula de Língua Inglesa por meio do uso da lógica de jogos à tona, recurso bastante empregado nas disciplinas escolares e que, com o advento das tecnologias digitais, pôde ser amplificado e maximizado. Assim, também é imperativo analisar se esse recurso é utilizado nas aulas de Língua Inglesa da Educação Tecnológica. Em

---

<sup>2</sup> As bases consultadas foram Portal de Periódicos da Capes, SciELO, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Comunidade Acadêmica Federada de acesso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – CAFe/IFTM.

outras palavras, o questionamento que buscamos entender é o seguinte: como as tecnologias digitais e os recursos por ela democratizados, como a gamificação, vêm colaborando para a aula de Língua Inglesa no IFTM?

Com isso, poderemos definir o objetivo central deste trabalho: tecer um retrato do ensino de Língua Inglesa na Educação Tecnológica a partir da investigação do uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas do Ensino Médio Integrado do IFTM. E, para atingir tal foco, listamos três objetivos específicos a seguir:

- Compreender quais conteúdos específicos são levados para a sala de aula de Língua Inglesa da Educação Tecnológica considerando a especificidade desse segmento;
- Compreender de que forma as tecnologias digitais têm influenciado o desenvolvimento deste ensino;
- Constatar se a gamificação é ou não presente no ensino de Língua Inglesa na Educação Tecnológica e descrever essa aliança

Tendo definidos os objetivos anteriores para o desenrolar desta pesquisa, podemos categorizá-la como uma pesquisa qualitativa, porque “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Desta maneira, a relação que estabeleceremos com o material de análise extrapolará os meros dados numéricos que possamos obter.

O desenvolvimento desta pesquisa qualitativa que defendemos se dará ao longo de três capítulos, que versarão, cada um individualmente, sobre os principais subtópicos necessários para congregarmos nosso quadro teórico e nosso material de análise para uma conclusão que responda à pergunta de pesquisa definida anteriormente, visando atingir os objetivos definidos para a construção do projeto que impulsionou este trabalho completo.

O Capítulo I é intitulado *Uma leitura pedagógica: a compreensão do Ensino de Língua Inglesa e das especificidades da Educação Tecnológica*. Nesta seção, dedicaremos nossos esforços ao entendimento das correntes pedagógicas que subsidiarão nossa discussão, considerando o Ensino de Língua Inglesa e considerando a Educação Tecnológica enquanto duas áreas distintas da Educação, entre as quais transitaremos em suas interseções.

Já o Capítulo II, intitulado *As tecnologias digitais: dos jogos à sala de aula*, busca compreender inicialmente as particularidades científicas dos jogos e a fundação do Design de Jogos enquanto área de estudo específica. Após isso, neste Capítulo

poderemos discorrer sobre como os jogos sem propósito pedagógico conseguiram efetivar conhecimentos com caráter educacional, mesmo não tendo esse efeito como objetivo. A partir daí, conseguiremos definir o que é Gamificação e como esse fenômeno impacta o dia a dia educacional.

Por fim, nosso Capítulo III, nomeado de *Um olhar para a aula de Língua Inglesa do IFTM*, é onde efetivamente observaremos o dia a dia do ensino de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio Integrado do IFTM. Neste Capítulo, além de definirmos metodologicamente como a análise que teceremos foi construída, também entenderemos qualitativamente o desenrolar das aulas de Língua Inglesa informante a informante e quali quantitativamente como as tecnologias digitais e a gamificação colaboram para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no IFTM.

Com o intuito de situar nossa pesquisa para quem a leia, explicamos de antemão que o Capítulo III foi metodologicamente forjado com base nas respostas de professores do Ensino Médio Integrado do IFTM, respostas que foram analisadas correntemente à bibliografia mobilizada nos Capítulos I e II e linguisticamente postas à prova conforme a previsão teórica da Análise do Discurso, compreendendo que um mesmo enunciado pode comumente produzir sentidos distintos, ainda que haja apenas um único aparato textual em questão, o que será visível no material a ser investigado.

## CAPÍTULO I

### UMA LEITURA PEDAGÓGICA: A COMPREENSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E DAS ESPECIFICIDADES DAS EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

#### 1.1. A Língua Inglesa em questão: os letramentos como prática social e prática pedagógica no século XXI

Já que a investigação que tecemos se acomoda no bojo do Ensino de Língua Inglesa, precisamos compreendê-lo teoricamente e como ele se forma na esfera pedagógica. A chegada da Língua Inglesa à escola brasileira já é *per se* controversa, uma vez que a entrada histórica do idioma na escola foi meramente o pagamento de dívida externa.

O ensino de inglês começou a se intensificar no Brasil em 1940, quando a nação estava em dívida com os Estados Unidos, e por isso havia a necessidade de se aprender inglês. Em 1950, o sistema educacional brasileiro se viu cada vez mais destinado a preparar os indivíduos para o mundo do trabalho; [então] o ensino de humanidades foi substituído por um currículo cada vez mais técnico e com isso veio a redução da carga horária para o ensino de línguas estrangeiras no país. [...] Em 1976, o ensino de língua estrangeira volta a vigorar no país e o inglês passa a ser ensinado apenas como recurso instrumental (CARLOS e BORDINI, 2012, pp. 4-5).

Passado esse momento e já compreendendo a necessidade de modernização do ensino e de aproximação da Língua Inglesa da realidade, do cotidiano do povo brasileiro, “em 1996, **as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinaram a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira no currículo**, no ensino fundamental, e a escolha do idioma foi atribuída à comunidade escolar” (CARLOS e BORDINI, 2012, p. 6, **negrito nosso**). As autoras continuam sua discussão, mas a retomaremos daqui a pouco. Pois enquanto o Brasil ainda instaurava uma forma de praticar um melhor ensino de Língua Inglesa, em contexto internacional, diversos simpósios, conferências e seminários já discutiam esse ensino em perspectivas mais avançadas.

No mesmo ano, a necessidade de nos questionar acerca de dois importantes dilemas da educação linguística já havia sido estabelecida pelo Grupo Nova Londres<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> O Grupo Nova Londres foi uma conferência de cientistas da educação, cientistas da linguagem e cientistas da comunicação de Estados Unidos, Reino Unido e Austrália que, reunidos em 1996 em Nova Londres, Connecticut, Estados Unidos (daí o nome do grupo), dedicou-se aos estudos das novas formas de pedagogia de línguas frente aos novos contextos tecnológico-digitais que se iniciavam àquela época e que hoje já são realidade.

“Como podemos garantir que as diferenças de cultura, **língua(gem)**<sup>4</sup> e gênero não são obstáculos para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças para a pedagogia dos letramentos?” (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, p. 61, tradução nossa, negrito nosso)<sup>5</sup>. Pensando nesses dois questionamentos, voltamos a um entendimento basilar sobre os estudos linguísticos: se língua é também manifestação cultural de determinado povo, como dar acesso de uma língua estrangeira<sup>6</sup> a uma pessoa que não a manifesta culturalmente em seu dia a dia?

É fato que “os indivíduos apresentam diferentes sentimentos ao estarem expostos aos novos desafios e isto é uma regra também para jovens aprendizes de línguas” (SEGANFREDO DOS SANTOS, 2010, p. 435), principalmente porque “**os alunos precisam conhecer uma série de diferentes elementos da língua**, como vocabulário, estruturas, funções etc, para conseguirem dizer o que almejam” (SEGANFREDO DOS SANTOS, 2010, p. 439, negrito nosso) e que tendem a já conhecer, ao menos parcialmente, em sua língua materna<sup>7</sup>. Aqui, entendemos que Seganfredo dos Santos trabalha em consonância com Biber, Conrad e Leech, pois na introdução de sua *Student Grammar of Spoken and Written English*<sup>8</sup> os autores também postulam que

todas as vezes que escrevemos ou falamos, somos confrontados por uma ampla gama de escolhas: não apenas sobre o que dizer, mas também sobre como dizer. **O vocabulário e a gramática que usamos para comunicar são influenciados por uma série de fatores**, como motivo da comunicação, o contexto, as pessoas com quem mantemos a comunicação e se estamos

---

<sup>4</sup> Na Língua Inglesa, idioma original do manifesto do Grupo Nova Londres, o termo *language* pode ser traduzido para a Língua Portuguesa com *língua* ou *linguagem* e, por isso, respeitamos as duas possibilidades na tradução livre que apresentamos. No entanto, compreendemos que *língua* se adapta melhor aos propósitos dos autores e à nossa intencionalidade argumentativa e, por isso, levaremos em conta este termo como base tradutória para as discussões a seguir.

<sup>5</sup> Texto original: “How do we ensure that differences of culture, language, and gender are not barriers to educational success? And what are the implications of these differences for literacy pedagogy?” (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, p. 61).

<sup>6</sup> Neste momento, compreendemos *estrangeiro* como sendo adjetivo referente àquele que pertence/sente-se pertencente à uma cultura diferente da cultura em questão, definição que não necessariamente coincide com os limites territoriais de um país registrados pela Geografia Política e pela Cartografia.

<sup>7</sup> Pressupomos que a língua materna dos alunos do Instituto Federal em análise seja a Língua Portuguesa do Brasil.

<sup>8</sup> Em tradução livre: *Gramática estudantil do inglês falado e escrito*.

falando ou escrevendo (BIBER, CONRAD e LEECH, 2002, p. 3, tradução nossa, **negrito nosso**)<sup>9</sup>.

Esse acesso requisitado pelo Grupo Nova Londres, o qual está subjugado às dificuldades mencionadas por Seganfredo dos Santos, Biber, Conrad e Leech é uma complexa tarefa concernente à educação básica. Ainda assim, precisamos lembrar que

historicamente, a educação brasileira deixou-se afundar<sup>10</sup> em um estranho caso de alienação. A comunicação em línguas estrangeiras, com especial destaque para a Língua Inglesa, representa um **conjunto de habilidades altamente valorizado** pela sociedade brasileira, haja vista a convicção com que as classes mais abastadas abraçam as ofertas de prestadores de serviços privados [como os casos das escolas de idiomas] (SOUZA, 2011, p. 133, **negrito nosso**).

Sendo assim, após esse entendimento da educação como combustível para campanhas eleitorais e comícios mundo afora, até aqui conseguimos compreender dois pontos principais: **a)** diferentes autores fazem a mesma leitura do que basicamente se resume o ensino de línguas estrangeiras, o ensino de diferentes elementos que, juntos, permitem ao sujeito sua própria manifestação acessível a diferentes culturas; e **b)** as dificuldades para a efetivação bem sucedida do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, para além de enfrentar os desafios pessoais de cada aprendiz, também enfrenta os desafios impostos pelo degrau social/socioeconômico que a educação atravessa, sendo que a educação de qualidade/infraestrutura que propicie educação de qualidade é geralmente ofertada para as classes mais abastadas da sociedade.

No entanto, “a valorização da Língua Inglesa no Brasil é facilmente identificável na experiência informal do cotidiano” (SOUZA, 2011, p. 139). Sendo assim, a língua passa a estar presente no cotidiano social do brasileiro, ao passo que na educação básica essa mesma língua não ganha proporcionalmente a mesma valorização. É com esse retrato que concordamos com o autor quando mostra que “a participação da plena vivência linguística instalada na sociedade brasileira não pode ficar restrita aos cidadãos a quem o consumo de serviços privados de ensino de línguas é viável, sendo

---

<sup>9</sup> Texto original: “Every time we write or speak, we are faced with a large array of choices: not only choices of what to say but of how to say it. The vocabular and grammar that we use to communicate are influenced by a number of factors, such as the reason for the communication, the setting, the people we are addressing, and whether we are speaking or writing” (BIBER, CONRAD e LEECH, 2002, p. 3).

<sup>10</sup> Compreendemos esse “deixar-se afundar” como uma releitura da máxima famosa de Darcy Ribeiro, quando afirmou que a crise da educação brasileira era projeto político.

[assim] bastante claro o papel reservado à escola<sup>11</sup> na ampliação das possibilidades linguísticas do cidadão” (SOUZA, 2011, p. 141), escola essa que, nas palavras de Oliveira,

tem o papel explícito de tornar ‘letrados’ os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita<sup>12</sup>, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência [...] [justamente por ser o] lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência como modalidade de construção de conhecimento se dá [ou pelo menos deveria se dar] de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses aspectos culturais sobre os modos de pensamento (OLIVEIRA, 1995, pp. 155-156).

É aqui que retornamos à leitura que Carlos e Bordini fazem das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que comentamos há pouco nesta seção, pois tal legislação educacional, publicada há pouco mais de vinte anos, já começa a demonstrar a necessidade do acesso à Língua Inglesa nos diversos níveis educacionais, ao ponto que, em 1998, o Ministério da Educação inicia a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, “documento que defende a concepção de **língua como prática social**” (CARLOS e BORDINI, 2012, p. 6, negrito nosso).

E nesse momento é reconhecida pelo governo uma das mais contemporâneas concepções de língua: os letramentos.

Os letramentos consistem em um **conjunto de práticas sociais interdependentes** que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significados [...], [temos que] cada um tem um papel em manter e transformar a sociedade, porque os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e fazeres (LEMKE, 2010, pp. 455-456, negrito nosso).

Com base nessa noção, compreendemos que muito mais do que um mecanismo sistemático comunicativo, a língua permite a realização de práticas sociais via leitura, via escrita, via fala e via audição, interligando, portanto, os indivíduos de

---

<sup>11</sup> Para a execução do papel que cabe à escola, é válido lembrar que um de seus agentes ativos, o professor, ainda é vandalizado por situações alheias ao cerne da educação. Dentro desse cenário, fazemos questão de manifestar aqui como se dá o trabalho docente básico no Brasil, porque “nunca é demais rememorar as notórias condições de trabalho que aturdem os professores brasileiros: salários reduzidos, más condições de trabalho, baixo prestígio e falta de reconhecimento junto à sociedade” (SALGADO, 2013, p. 2).

<sup>12</sup> O sistema de escrita e leitura, dito por Oliveira, é componente do núcleo duro dos estudos linguísticos trabalhados na escola. A partir desse sistema, em conjugação com o sistema de compreensão e produção orais, o aluno poderá ter acesso ao arcabouço cultural ofertado pela língua em questão, seja ela materna ou estrangeira.

dada comunidade ou permitindo o intercâmbio de conhecimentos entre diferentes grupos, conforme proposto inicialmente para o projeto. No clássico *Os significados do letramento*, obra que abre as portas para os estudos linguísticos sob a ótica dos letramentos, Kleiman já previa que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos ao mundo da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 20).

E assim podemos entender “que a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. Isso porque, através dela, os discursos podem ser elaborados, analisados e ter seus significados negociados e (re)construídos socialmente” (SANTOS e IFA, 2013, p. 7). Em outras palavras, cada fala pode ser levada para a sociedade e por ela compreendida conforme o entendimento que cada falante tem de sua própria linguagem e de sua própria posição de fala, seja ela a de um professor ou a de um aluno.

Partindo disso, é fato que

o letramento crítico [as práticas sociais interdependentes em uma relação e visão crítica com o mundo] pode ser provocado a partir do trabalho com os professores de língua inglesa que podem construir com os alunos as várias interpretações possíveis dos discursos produzidos nos textos (orais e/ou escritos) a serem trabalhados em sala de aula (SANTOS e IFA, 2013, p. 7).

No entanto, é necessário reconhecer que desde a época à qual Carlos e Bordini fazem referência no início desta seção, diversos aspectos relacionados à sociedade e à dinamicidade das relações humanas se modificaram. Nas palavras de Santaella:

Como se não bastassem as instabilidades, interstícios, deslizamentos e reorganizações constantes dos cenários culturais midiáticos pós-modernos, desde meados dos anos 90, esses cenários começaram a conviver com uma revolução da informação e da comunicação cada vez mais onipresente que vem sendo chamada de revolução digital. No cerne dessa revolução está a possibilidade aberta pelo computador de converter toda informação – texto, som, imagem, vídeo – em uma mesma linguagem universal (SANTAELLA, 2003, p. 59).

Àquela época ainda não se havia estudos em suficiência versando sobre o uso da internet nos mais variados âmbitos. Vale lembrar que no final do século XX, nem de amplo e democrático acesso a rede mundial de computadores ainda era, de modo que permaneciam as dúvidas e as dificuldades em prever as alterações sociais pelas quais passaríamos dali em diante.

A Sociedade da Informação passa por mudanças rápidas e profundas que afetam a vida na sociedade contemporânea, sua complexidade vem transformando o cotidiano das pessoas e as suas relações sociais.



Atualmente, o rápido acesso às informações e a crescente propagação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no mundo contribuem cada vez mais para que ocorra interatividade entre os sujeitos, principalmente nas suas relações pessoais, interpessoais e sociais (FERREIRA, GIMENEZ CORRÊA e LUPION TORRES, 201?, p. 2).

Ainda assim, continuamos a compreender que “todas as formações sociais, desde as mais simples até as mais complexas, apresentam três territórios inter-relacionados: o território econômico, o político e o cultural” (SANTAELLA, 2003, p. 51). Dentre essas formações sociais, podemos afirmar que uma das mais presentes em nossa sociedade é a escola. Todavia, agora, além de todos esses fatores constitutivos do espaço pedagógico, a escola encontra-se atravessada pelas cobranças de investimentos em tecnologias e em modernização de suas aulas, de modo que isso recai fortemente à prática pedagógica dos diversos componentes curriculares. E é sobre essa escola e

diante das várias abordagens de ensino de línguas [...] e a formação humana integral/onilateral/politécnica almejada, pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho e pelos documentos oficiais do Ensino Médio (integrado à educação profissional técnica), evidencia-se que **a proposta de letramento crítico para o Ensino de Línguas Estrangeiras** (integrada ou não às outras abordagens de ensino de línguas) **atende muito bem o princípio da formação humana em sua totalidade**<sup>13</sup>, em termos epistemológicos e pedagógicos (BEZERRA e JOVANOVIC, 2015, pp. 107-108, negritos nossos).

Tendo em vista a formação humana em sua totalidade, em consonância com o ensino de línguas na perspectiva dos letramentos críticos, que direcionamos agora nosso discurso teórico para as especificidades da Educação Tecnológica, chave desse trabalho.

## **1.2. A Educação Tecnológica em questão: a especificidade do segmento educacional e a diferença entre a formação humano-profissional e o *curso de apertador de parafuso***

Compreendemos que a Educação Tecnológica atual ainda se inspira na ideia de que “formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade” (MOURA, 2013, p. 707), ou seja, a decisão ainda imatura de que a profissão definirá o indivíduo pelos próximos anos, possivelmente por toda a vida adulta, abate o potencial do

---

<sup>13</sup> Conforme discutiremos em instantes, formação humana é um dos pilares da Educação Tecnológica.

adolescente para o desenvolvimento humano. Sendo assim, entendemos a necessidade de reimplantação do conceito da Educação Tecnológica “como sinônimo de **formação humana integral** ou omnilateral” (MOURA, 2013, p. 707, negrito nosso).

Ao adotarmos essa visão de formação integral do ser humano, somos levados a refletir sobre “quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de **trabalhar** e de educar” (SAVIANI, 2007, pp. 152-153, negrito nosso). Isso é necessário considerar porque as atividades de trabalhar e educar têm se manifestado cada dia mais mecânicas que, com um pouco mais de automação, seríamos todos capazes de imaginar que essas atividades poderiam deixar de ser atributos humanos para ser atributos praticados por outros seres.

Tal proposição foi mobilizada aqui com o intuito de comprovarmos a necessidade da fusão entre as noções e as práticas de trabalho e educação para que a Educação Tecnológica se estabeleça solidamente, entendendo aqui trabalho como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007, p. 154), uma especificidade que, conforme o próprio autor, dentre as características distintivas dos seres animais, apenas o homem manifesta. *Grosso modo*, não é possível dissociar as noções de trabalho e educação, pois, de forma retroalimentadora, qualquer trabalho só é realizado e se efetiva com base em uma educação que vise não apenas o provimento das condições técnicas para o desempenho do ofício, mas também a formação crítica do indivíduo que realizará o trabalho para que ele se perceba e se compreenda como sujeito de mundo a partir de seu trabalho. Do mesmo modo, a educação só evolui com base nos trabalhos que são desenvolvidos por uma série de indivíduos em consonância e o futuro da educação só é vislumbrado a partir de novas possibilidades de trabalho em cada área do conhecimento e do mercado.

A partir do amálgama das noções de educação e trabalho que, finalmente, podemos trazer a definição de politecnia como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161). E desse conceito chegamos à tão mencionada Educação Tecnológica, que, nessa abordagem, “tratará de concentrar-se [no ensino médio] nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção

existentes” (SAVIANI, 2007, p. 161) ou, como apresenta Ciavatta com o termo “Educação Politécnica<sup>14</sup>”,

preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da ‘educação politécnica’ como **educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional** (CIAVATTA, 2014, p. 191, negrito nosso).

E assim fechamos este capítulo, tendo estabelecido que

**sob a perspectiva da Educação Tecnológica, vislumbra-se um Ensino Médio que integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas; [...] e ajude a superar a divisão histórica do ser humano pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar.** De outro lado, sob o horizonte da abordagem de ensino de línguas pelo **letramento crítico das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras, firma-se o compromisso de colaborar com a formação dos alunos como cidadãos críticos, sem, no entanto, negligenciar (sem se restringir a) o mercado de trabalho.** Nessa direção, podemos dizer que essa abordagem torna-se uma abordagem politécnica de ensino de línguas estrangeiras por contribuir com a formação humana integral dos alunos. (BEZERRA e JOVANOVIC, 2015, p. 108, negritos nossos).

Sendo assim, ao longo dessa breve seção vemos o quanto a Educação Tecnológica deve proporcionar ao seu estudante: uma formação educacional pautada no trabalho crítico-intelectual que o propicie o seu desenvolvimento humano e social. À essa questão, a formação profissional também está diretamente ligada, justamente por o trabalho ser uma das dimensões da vida humana em comunidades e em sociedade, mas aqui a formação profissional não se estabelece como sendo o fim único, pois o objetivo não é que aquele estudante seja eternamente uma mão de obra de baixo custo para uma tarefa mecânica, como um “apertador de parafuso”, quebrando, portanto, com o estranho caso de alienação no qual a educação brasileira se deixou afundar, conforme mencionado por Souza, 2011.

A formação humana discutida acima, proposta pelas bases teóricas da Educação Tecnológica, propõe uma formação que vise à integração às bases da economia e que, a partir dela, o estudante possa ter consciência sobre seu trabalho e sobre seu papel social, com o direito garantido de acesso ao pensar e ao manifestar-se sobre seu próprio trabalho. Em outras palavras, o objetivo é garantir que o indivíduo esteja esclarecido com relação ao valor social e a o valor financeiro de seu

---

<sup>14</sup> Por uma série de fatores que não discorreremos neste trabalho, preferenciamos aqui o uso do termo “Educação Tecnológica” em detrimento do termo “Educação Politécnica”.

trabalho e que, conscientemente<sup>15</sup>, possa opinar, manifestar, discutir a respeito do seu papel social e da importância do seu trabalho perante à comunidade na qual está imerso, pois, “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1979, p. 16). Sendo assim, a Educação Tecnológica, ou seja, a formação humana visando sua integralidade, promove a transformação da vida do indivíduo, que passa a ter a capacidade de anunciar e denunciar perante a sociedade.

---

<sup>15</sup> Uma referência a uma das mais pujantes obras de Paulo Freire: *Conscientização*.

## CAPÍTULO II

### AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DOS JOGOS À SALA DE AULA

#### 2.1. A Gamificação: da Análise do Comportamento e das Ciências da Informação como áreas do conhecimento isoladas à formação do Design de Jogos

Por definição, “a gamificação na educação é o desenvolvimento de uma abordagem para o crescimento da motivação dos estudantes e do comprometimento por meio da incorporação de elementos do **Design de Jogos** nos ambientes educacionais” (DICHEV e DICHEVA, 2017, p. 2, tradução nossa, negrito nosso)<sup>16</sup>. Bem, a “gamificação [realmente] pode ser um termo novo, mas a ideia de utilizar a lógica de jogos e a mecânica de jogos para resolver problemas e conquistar o público não é exatamente nova” (ZICHERMAN e CUNNINGHAM, 2011, p. IX, prefácio, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Em releitura a Zichermann e Cunningham, Dichev e Dicheva mostram que “a ideia de incentivar as pessoas [a desenvolver suas atividades por meio da lógica de jogos] não é nova, mas o termo ‘gamificação’ não entrou no vocabulário acadêmico antes de 2010” (DICHEV e DICHEVA, 2017, p. 2, tradução nossa)<sup>18</sup>.

Sendo assim, percebemos que a gamificação não é necessariamente um fenômeno que depende da tecnologia digital como *conditio sine qua non*, porém, neste trabalho, trataremos da gamificação já nessa era, pois esse fenômeno começou a ser percebido e sistematizado quando

**jogos que aliaram entretenimento e educação, como *Civilization* e *SimCity*, ensinaram milhões de pessoas tópicos de história e o básico de planejamento urbano.** Esses não são jogos pedagógicos e nem foram criados para ser educativos, no entanto eles utilizaram a história e o esquema de uma cidade real como pano de fundo para explicar ideias (ZICHERMANN

---

<sup>16</sup> Texto original: “Gamification of education is a developing approach for increasing learners’ motivation and engagement by incorporating game design elements in education environments” (DICHEV e DICHEVA, 2017, p. 2).

<sup>17</sup> Texto original: “Gamification may be a new term, but the idea of using game-thinking and game mechanics to solve problems and engage audiences isn’t exactly new” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. IX, prefácio).

<sup>18</sup> Texto original: “The idea of incentivizing people is not new but the term ‘gamification’ didn’t enter the mainstream vocabulary until 2010” (DICHEV e DICHEVA, 2017, p. 2).

e CUNNINGHAM, 2011, p. 4, tradução nossa, itálico dos autores, negrito nosso)<sup>19</sup>.

A utilizar o *SimCity* como exemplo, o jogador tem, por objetivo, assumir a prefeitura de uma cidade virtual e desenvolver nela áreas residenciais, comerciais e industriais, em consonância com um sistema de transporte que atenda a cidade e provendo serviços básicos, como educação, saúde, segurança, esporte e lazer dentro de um orçamento disponibilizado pelos secretários de gestão urbana, todos NPCs<sup>20</sup>. O fato é que o jogo põe o jogador na cadeira de prefeito e, sem ter a educação como fim, pois aqui o entretenimento é o objetivo, faz com que cada jogador apreenda noções essenciais de História, Geografia, Sociologia, Arquitetura, Planejamento Urbano, Política e Administração Pública.

Isso se confirma quando pensamos na palavra “jogo”. “Quando usamos a palavra ‘jogo’, diversão e ter um momento agradável são as primeiras coisas que vêm à cabeça. Embora os jogos sejam considerados para crianças, pessoas de todas as idades jogam” (YILDİRİM e ŞEN, 2019, p. 1, tradução nossa)<sup>21</sup>. Com isso, o objetivo principal da concepção de um jogo é o de divertir, o que não é o que ocorre com os chamados jogos pedagógicos. “Isso é precisamente o oposto do que aconteceu com os softwares educacionais. Na realidade, uma vez que professores e pais se envolvem, eles extraem sistematicamente a diversão do jogo” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 4, tradução nossa)<sup>22</sup>, tanto porque há uma seriedade histórica frente à figura dos pais e à figura dos professores, quanto porque a postura dessas figuras de considerar a educação superior à diversão promove a extração da diversão, conforme mencionado por Zicherman e Cunningham. De modo a justificar,

---

<sup>19</sup> Texto original: “Games aligning entertainment and education like *Civilization* and *SimCity* have taught millions of people history lessons and the basics of urban planning. These are not pedagogical games. They weren’t designed to be educational. But they use history and real city schema as a backdrop to explain ideas” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 4, grifo dos autores).

<sup>20</sup> *Non-player character* ou, em Língua Portuguesa, personagem não jogável. Esse tipo de personagem compõe um jogo sem qualquer tipo de interação orgânica com os jogadores. Todas as suas atitudes são pré-programadas durante o desenvolvimento do software do jogo, com um número limitado de ações, que são apresentadas conforme o desenvolvimento do jogador perante ao que se é esperado de quem joga.

<sup>21</sup> Texto original: “When we use the word ‘game’, fun and having a good time first come to mind. Although games are considered for children, people of all ages play games” (YILDİRİM e ŞEN, 2019, p. 1).

<sup>22</sup> Texto original: “This is precisely the opposite of what has happened to educational software. In fact, once teachers and parents got involved, they systematically extracted the fun from the game” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 4).

portanto, o papel da que a gamificação assumiu, mais à frente no mesmo texto, com os autores comentam que “o jogador é a raiz da gamificação. Em qualquer sistema, a motivação do jogador guia o resultado. Por isso, compreender a motivação do jogador é fundamental para construir um sistema gamificado bem sucedido” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 15, tradução nossa)<sup>23</sup>.

Nos aspectos específicos que tangem à educação, “entender o papel da gamificação na educação significa, conseqüentemente, entender *em que circunstâncias* os elementos do jogo podem **guiar o comportamento** de aprendizagem” (LEE e HAMMER, 2011, p. 2, tradução nossa, itálico dos autores, negrito nosso)<sup>24</sup>. Logo mais continuaremos essa discussão a respeito do papel da gamificação na educação. No entanto, agora fazem-se necessários breves comentários elencados da Psicologia, pois “guiar o comportamento” é uma das premissas típicas de uma de suas áreas, a Análise do Comportamento.

O comportamento é um sistema complexo e precisa ser compreendido enquanto tal. Há uma esmagadora quantidade de variáveis a se considerar, mas ainda assim é possível identificar regularidades na complexidade. [...]. As regularidades são descobertas e a previsão [do comportamento] se torna cada vez mais precisa (CARVALHO NETO, 2002, p. 16).

Sendo assim, o comportamento humano, que “na Análise do Comportamento, é, por definição, um fenômeno individual, que ocorre no indivíduo” (ANDERY, 2011, p. 208), é um fator, ao contrário das afirmações da maioria das outras correntes da Psicologia, as mentalistas, completamente previsível e, por ser previsível, a investigação comportamental obedece a uma série de aspectos a ser observados, como:

uma busca pelo *controle e simplificação das condições envolvidas* (que poderia ser entendida como uma preferência pela *experimentação*); uma busca por *descrições quantitativas das relações funcionais*, especialmente em termos de frequência e probabilidade; atitudes de *honestidade intelectual e cautela no estabelecimento de conclusões*; a **adoção da previsão e do controle como critérios últimos de validação do conhecimento** (SAMPAIO, 2005, itálicos do autor, negrito nosso).

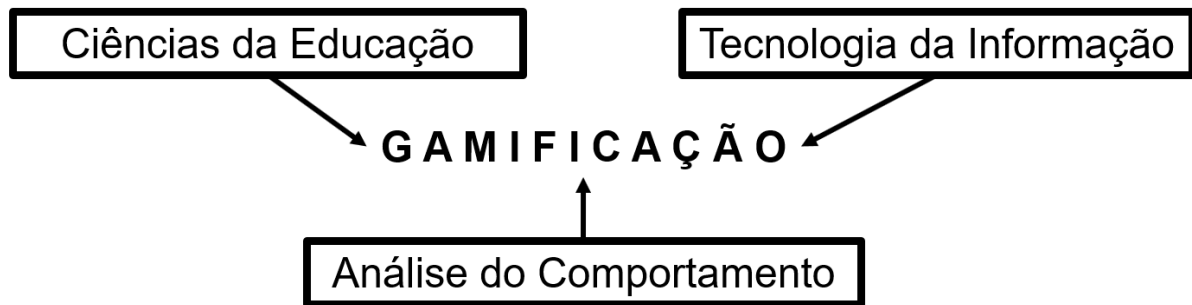
---

<sup>23</sup> Texto original: “The player is at the root of gamification. In any system, the player’s motivation ultimately drives the outcome. Therefore, understanding player motivation is paramount to building a successfully gamified system” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 15).

<sup>24</sup> Texto original: “Understanding the role of gamification in education, therefore, means understanding *under what circumstances* game elements can drive learning behavior” (LEE e HAMMER, 2011, p. 2, itálico dos autores).

Sendo, portanto, a previsão e o controle critérios para validação de conhecimento na metodologia de pesquisa da Análise do Comportamento, retornamos agora nosso foco à gamificação. Bebendo nas fontes de Ivan Pavlov e Burrhus Frederic Skinner, os precursores da Filosofia Comportamental e da Análise do Comportamento sustentadas na Teoria do Behaviorismo Radical, Zichermann e Cunningham relembram que “o reforço estuda **como convertemos uma recompensa esperada em uma ação do jogador** a partir da variação da quantidade e da entrega de recompensa” (2011, p. 18, tradução nossa, negrito nosso)<sup>25</sup>. Dessa forma, toda ação do jogador em jogo é guiada pelo ambiente de recompensa no qual ele se insere, pois se o comportamento do indivíduo é completamente previsível, torna-se mais assertiva a modelagem da experiência de jogo, pois assim será possível entender as expectativas do jogador e o que deve ou não ser programado como desafio e como recompensa para que o jogador avance no jogo. Por conta disso, “quanto mais se conhece quem está jogando o jogo [...], mais fácil é projetar uma **experiência que modelará o comportamento do jogador** da forma desejada” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 21, tradução nossa, negrito nosso). Assim, podemos afirmar que todo jogo é uma experiência de modelagem comportamental.

Figura 1 – A gamificação como fenômeno em uma tripla interface científica.



Obviamente, essa ascendência científica permeia o fenômeno de gamificação. Conforme bem posto por Lee e Hammer, “gamificação, definida como o **uso de mecânica, dinâmica e enquadramento de jogos para a promoção de comportamentos desejados**, previamente chegou a campos como o marketing, a

<sup>25</sup> Texto original: “Reinforcement studies how we convert an expected reward into player action by varying the quantity and delivery schedule of that reward” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 18).



política, a saúde” (2011, p. 1, tradução nossa, negrito nosso)<sup>26</sup> e, claro, como no nosso caso, a educação.

Em outras palavras, Zichermann e Cunningham explicam esses três elementos da gamificação citados por Lee e Hammer:

a **mecânica** cria os componentes operacionais do jogo. Em seu cerne, ela permite que o designer tenha comando total dos controles do jogo, guiando as ações do jogador. Enquanto isso, a **dinâmica** se refere às interações do jogador com a mecânica do jogo. Ela determina o que cada jogador está desenvolvendo mecanicamente de forma individual e com outros jogadores. [...] Finalmente, a **estética** do sistema [enquadramento, conforme Lee e Hammer] é como o jogo faz com que os jogadores se sintam durante a interação. A estética do jogo também pode ser compreendida como o resultado de uma composição de mecânica e dinâmica e como as duas interagem e criam emoções [no jogador] (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 36, tradução nossa, negritos dos autores)<sup>27</sup>.

Sendo assim, é nesse bojo interfacetário de Ciências da Informação e Análise do Comportamento, com essas três propriedades delimitadas acima que nasce uma nova ciência: o Design de Jogos, já mencionado no início desta seção.

O Design de Jogos é uma disciplina relativamente nova e desacreditada, com raízes na Psicologia [Comportamental] e no Pensamento Computacional. Quando criamos uma experiência gamificada, elencamos muitos aspectos do Design de Jogos enquanto focamos nos elementos centrais que produzirão os maiores impactos [reforço behaviorista] nos jogadores (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 35, tradução nossa)<sup>28</sup>.

Desta forma, chegamos a um ponto interessante da academia: vemos aqui o nascimento de uma nova ciência para poder dar conta de um fenômeno que já estava presente na sociedade, mas que ainda carecia de suas propriedades científicas: o Design de Jogos.

---

<sup>26</sup> Texto original: “Gamification, defined as the use of game mechanics, dynamics, and frameworks to promote desired behaviors, has found its way into domains like marketing, politics, health” (LEE e HAMMER, 2011, p. 1).

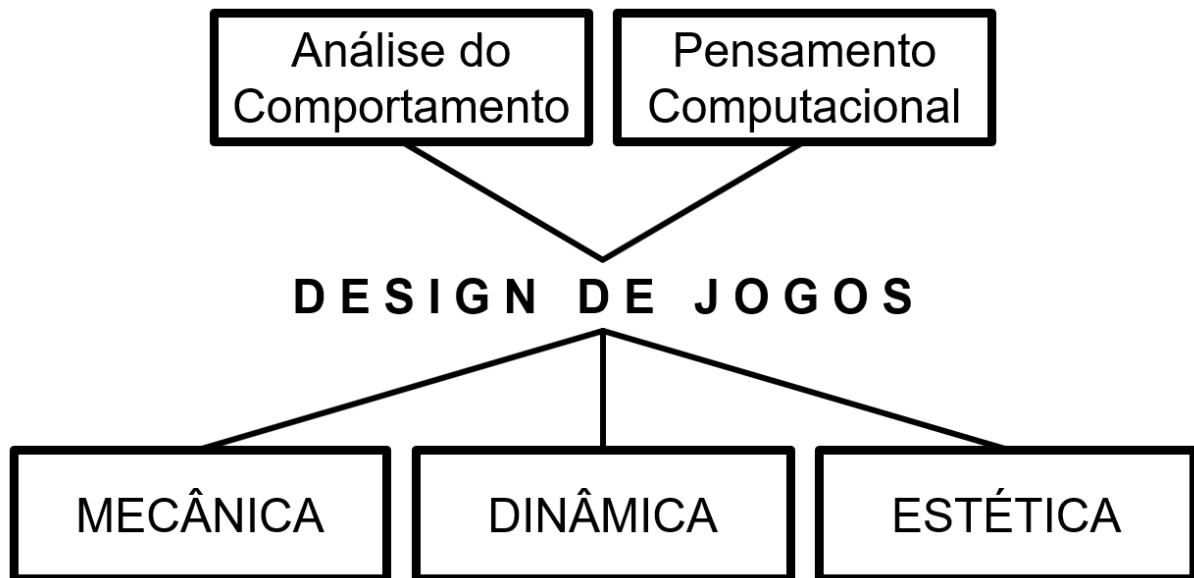
<sup>27</sup> Texto original: “**Mechanics** make up the functioning components of the game. At their core, they allow a designer ultimate control over the levers of the game, giving her the ability to guide player actions. **Dynamics**, meanwhile, are the player’s interactions with those mechanics. They determine what each player is doing in response to the mechanics of the system, both individually and with other players. [...]. Finally, the **aesthetics** of the system [frameworks as mentioned by Lee and Hammer] are how the game makes the player feel during interaction. Game aesthetics can be viewed as the composite outcome of the mechanics and dynamics as they interact with and create emotions” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 36, negritos dos autores).

<sup>28</sup> Texto original: “Game design is a relatively new, unaccredited discipline with roots in both [behavior] psychology and systems-thinking. When creating a gamified experience, we leverage many aspects of game design, while focusing on the core elements that will produce the greatest impact [behaviorist reinforcement] for our players” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 35).

Anos depois do trabalho de Zichermann e Cunningham, vemos que essas premissas básicas do Design de Jogos continuam válidas. No trabalho de Yıldırım e Şen, os autores afirmam que

o Design de Jogos baseado nessas propriedades indica uma estrutura toda orientada por esses elementos. Esse Design implica três elementos master: dinâmica, mecânica e componente [gráfico]. Enquanto a dinâmica se configura na forma de restrições, estruturas progressivas e técnicas narrativas; a mecânica pode ser sorte, competição, cooperação, operação e desafio (YILDİRİM e ŞEN, 2019, p. 2, tradução nossa)<sup>29</sup>.

**Figura 2** – O Design de Jogos como ciência instituída e com propriedades estabelecidas.



Dito isto, precisamos agora compreender neste quadro teórico como se configurou a integração do Design de Jogos às teorias educacionais pela perspectiva da gamificação. Perceberemos adiante que gamificação se diferirá diametralmente das propostas de criação de jogos pedagógicos. Por quê?

## **2.2. O efeito “acidental” da gamificação na educação: da chegada do Design de Jogos à inovação dos processos de ensino-aprendizagem**

Como vimos na seção anterior, jogos como o *SimCity* e o *Civilization*, apesar de terem uma grande carga educacional, não possuíram este intuito, o que nos

<sup>29</sup> Texto original: “Game design based on game elements indicates an elements-oriented structure. This design relies on three major elements: dynamics, mechanics, and components. While dynamics are restrictions, progression structure and narration technique; mechanics can be luck, competition, cooperation, transaction, and challenge” (YILDİRİM e ŞEN, 2019, p. 2).

permite seguramente diferenciá-los de um jogo categorizado naturalmente como pedagógico/educacional e confirma a premissa apresentada por Alves de que “qualquer jogo pode ser utilizado no espaço pedagógico, não existindo uma dicotomia entre jogos eletrônicos para entretenimento e jogos eletrônicos para educação” (ALVES, 2008, p. 7).

Isso ocorre porque

a questão real é: os estudantes vão aprender com um jogo que não é divertido? A julgar pelo estado da indústria de softwares educacionais, eles não vão. Em outras palavras, se começarmos com educação e colocarmos a diversão em segundo plano, a aprendizagem não parece funcionar da mesma forma – pelo menos não efetivamente (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 4, tradução nossa, adaptado)<sup>30</sup>.

Isso ocorre justamente porque o que leva as pessoas a jogar não é a intencionalidade educacional, porém a intencionalidade de entretenimento. Ao apresentar a um estudante, dessa forma, um jogo que não tem por propósito apriorístico divertir, naturalmente o estudante não receberá a proposta da mesma forma que se espera receber ao convidá-lo para jogar para a diversão. Tendo isso como pilar, ao ler Zichemann e Cunningham, Alves amplia a discussão sobre como jogos como o *SimCity* operaram como motores educacionais:

Essa necessidade de experimentar situações que não podem muitas vezes ser concretizadas, emerge fortemente nos jogos eletrônicos, principalmente, os classificados como de simulação, a exemplo dos jogos da série *Sim* (*SimCity*, *SimLife*, *SimAnt*, *SimHealth* e *The Sims*), *Age of Empires*, *Food Force*, nos quais **o jogador deve desenvolver novas formas de vida, gerir sistemas econômicos, constituir famílias, enfim, simular o real, antecipar e planejar ações, desenvolver estratégias, projetar os seus conteúdos afetivos e sociais. Aprendem e constroem conceitos cognitivos, afetivos e sociais na interação com os jogos eletrônicos.** Como não têm regras rígidas, esses *games* admitem a emergência de vários estilos de jogos, singulares, construindo uma narrativa bem particular, idiossincrática. Nesses enredos, **é possível projetar questões particulares dos envolvidos nos games, resignificando-as, isto é, tornar-se autor e ator de suas histórias** (ALVES, 2007, pp. 240-241, negritos nossos).

O grande *X da questão* quando nos colocamos frente a análises como essa sobre a lógica de jogos *versus* a educação é que qual é a função social e humana da educação se não permitir ao discente que desenvolva novas formas de vida, gerencie sistemas econômicos, constitua famílias, enfim, simule o real, antecipe e planeje

---

<sup>30</sup> Texto original: “The real question then, is: will children learn from a game if it is not fun? Judging by the state of the educational software industry, they will not. In other words, if you start with the education and put fun second, learning doesn’t seem to work the same way—or as effectively” (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 4).

ações, desenvolva estratégias, projete os seus conteúdos afetivos e sociais? Deste modo, os jogos realizam com sucesso o já se era esperado há séculos da educação, porém sem o peso que a educação formal apresenta. Os jogos, logo, colocam os sujeitos como atores protagonistas de seu próprio desenvolvimento, mesmo que em uma interface de simulação, o que se espera da educação e que, infelizmente, não tem sido efetivado satisfatoriamente em muitas situações.

O desenvolvimento do processo educacional por meio da gamificação “não significa, necessariamente, a participação em um jogo, mas a utilização dos elementos mais eficientes – como mecânicas, dinâmicas e estética – para reproduzir os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar” (BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014, p. 15), elementos esses que podem ser empregados com ou sem o auxílio das tecnologias digitais. Em outras palavras, “a gamificação educacional propõe o uso dos sistemas de regras de jogo, das experiências dos jogadores e dos papéis culturais para modelar o comportamento dos estudantes” (LEE e HAMMER, 2011, p. 3, tradução nossa)<sup>31</sup>.

Essa modelagem discorre por meio de uma mecânica já conhecida, citada por Zichermann e Cunningham e relida por Busarello, Ulbricht e Fadel, que utiliza de elementos variados para o engendramento dos processos do jogo e para operar como reforço. As mecânicas mais comuns, antecipadas por Yildirim e Şen no final da seção anterior, são: reconhecimento de padrões, coleções, surpresa e prazer inesperado, organização e criação de ordem, presente, flerte e romance, reconhecimento para realização, liderança, fama, promoção à herói, status de jogo e, por fim, nutrição e crescimento (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 80, tradução de R. I. Busarello, V. R. Ribas e L. M. Fadel) (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 80 apud BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014, pp. 31-33).

Tendo essa mecânica de jogos como base da operacionalização da gamificação educacional, precisamos mencionar que

um aspecto muito importante da gamificação com as propostas educacionais é baseado na implicação que os objetivos educacionais propõem. Os objetivos educacionais serão enxergados pelos estudantes como desafios a ser executados de forma a evoluir de uma fase para outra. Ao final, o desafio

---

<sup>31</sup> Texto original: “Educational gamification proposes the use of game-like rule systems, player experiences and cultural roles to shape learners’ behavior” (LEE e HAMMER, 2011, p. 3).

e a evolução fase a fase tornam-se parte do resultado de aprendizagem (FIGUEIROA FLORES, 2015, p. 43, tradução nossa)<sup>32</sup>.

E agora sim temos condições de considerar a aplicação da gamificação ao ensino de línguas estrangeiras porque

levar a gamificação educacional ao processo de aprendizagem de uma segunda língua permite ao professor planejar uma mediação a partir de uma visão **compartilhada** de gamificação, junto [da possibilidade] de um aumento do tempo dedicado às atividades de aprendizagem e de **aumento do nível de dificuldade, neste caso, a fluência na abordagem linguística**. Ao seguir tais passos, os estudantes se tornam mais engajados e motivados e, para além, a motivação cresce em um ambiente de aprendizagem gamificado quando a performance do estudante é publicamente reconhecida por meio de um **sistema de recompensa com prêmios** (FIGUEIROA FLORES, 2015, p. 43, tradução nossa, negritos nossos)<sup>33</sup>,

aplicando, portanto, as propriedades de qualquer jogo ao planejamento e ao desenvolvimento da aula: mecânica, dinâmica e estética.

Por fim, precisamos verificar em que estado os trabalhos pedagógicos com a gamificação estão se desenvolvendo. E, com relação a esse ponto, conforme Dehghanzadeh, Fardanesh, Hatami, Talee e Noroozi,

o ensino gamificado de Língua Inglesa como segunda língua vem sendo aplicado em diferentes segmentos educacionais desde o Ensino Fundamental 1 à Educação Superior, **com uma discreta tendência para o Ensino Médio**. Isso nos mostra novamente o crescimento da popularidade desse campo de pesquisa de acordo com cada segmento. Igualmente, diversos ambientes digitais de aprendizagem em forma de aplicativos estão sendo utilizados para o ensino de Língua Inglesa como segunda língua por meio da gamificação. Toda essa diversidade implica que as pesquisas deste campo de estudos e o uso da gamificação para o ensino de Língua Inglesa como segunda língua serão provavelmente promissores nos próximos anos (DEGHANZADEH, FARDANESH, HATAMI, TALAEE e NOROOZI, 2019, p. 14, tradução nossa, negrito nosso)<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Texto original: “A very important aspect in Gamification with educational purposes is based on the implication that envisions educational objectives. These educational objectives will be seen by the learner as challenges to be accomplished in order to move from one stage to the other. At the end the challenge and moving from one stage to the other becomes part of the learning outcome” (FIGUEIROA FLORES, 2015, p. 43).

<sup>33</sup> Texto original: “Moving Educational Gamification into the L2 learning process let’s the instructor plan instruction using a gamified shared vision, along with an increase in the time dedicated to the learning tasks and in the level of difficulty, in this case fluency towards the language approach. By following this learners become more engaged and motivated. In addition, motivation increases in a gamified instructional environment when the learner performance is publicly recognized thru a reward system of prizes/awards” (FIGUEIROA FLORES, 2015, p. 43).

<sup>34</sup> Texto original: “Gamified learning English as a second language – LESL has been applied in different educational levels ranging from primary to higher education with a slight favor for the high school (secondary education). This again shows the growing popularity of this field of research across different level of education. Likewise, diverse digital learning environments in the forms of web applications have been used for LESL through gamification. Such diversity implies that research in this field of research

Em outras palavras, Marini, em uma releitura de Zichermann e Cunningham e de Alves, resume nossas discussões ao comentar que

**o jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação. Um jogo pode ser útil no processo educacional, pois pode promover situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo aos aprendizes uma autoavaliação [por vezes, inconsciente] quanto aos seus desempenhos, além de fazer com que todos os jogadores participem ativamente de todas as etapas (MARINI, 2010, p. 35, negrito nosso).**

Ou seja, alinhar a aula a ser dada às propriedades de um jogo permite a modelagem comportamental do estudante a fim de garantir a sua participação ativa no processo educacional. Dando continuidade a esta lógica da entrada dos jogos na sala de aula, utilizamos das palavras de Alves para afirmar que

a intenção não é transformar as escolas em *lan houses*, até por que são espaços de aprendizagem diferenciados e com lógicas distintas, mas **criar um espaço para os professores identificarem nos discursos interativos dos *games*, questões éticas, políticas, ideológicas, culturais, etc. que podem ser exploradas e discutidas com os discentes, ouvindo e compreendendo as relações que os jogadores, nossos alunos, estabelecem com estas mídias, questionando, intervindo, mediando à construção de novos sentidos para as narrativas.** Ou ainda, aprender com estes sujeitos novas formas de ver e compreender esses artefatos culturais (ALVES, 2008, p. 8, itálicos da autora, negrito nosso).

Em outras palavras, a gamificação objetiva a construção das práticas pedagógicas seguindo princípios os princípios para o desenvolvimento de um jogo com a intenção de modelar o comportamento de determinados estudantes em prol do processo de aprendizagem. Isso garante às suas aulas mais engajamento por parte dos alunos, o que se traduz não necessariamente como *quantidade de conteúdo retido*, mas como foco dos alunos ao desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas em sala de aula pelo docente.

Dito isto, só nos resta agora confirmar a perspectiva dos autores mencionados imediatamente acima, desenvolvendo pesquisas e trabalhos a respeito deste vasto tema, porém no segmento da Educação Tecnológica que, consoante à leitura que fizemos até o momento, não é cenário de ampla discussão do ensino gamificado de

---

and the use of gamification for LESL is likely to be promising in coming years” (DEGHANZADEH, FARDANESH, HATAMI, TALAEI e NOROOZI, 2019, p. 14).

Língua Inglesa. Para tanto, iniciaremos agora a compreensão global de como é a aula do componente curricular Língua Inglesa no IFTM visando observar se há ou não a gamificação das práticas pedagógicas e, se houver, em que grau essa estruturação da aula tem se mostrado efetiva no segmento da Educação Tecnológica.

## CAPÍTULO III

### UM OLHAR PARA A AULA DE LÍNGUA INGLESA DO IFTM

#### 3.1. O passo a passo do desenvolvimento deste trabalho

Sendo assim, para podermos avançar com a proposta deste trabalho, realizamos leituras em diferentes línguas, que versaram sobre as possibilidades educacionais via tecnologias de informação e comunicação e, com base nessas leituras, analisamos criticamente<sup>35</sup> o trabalho pedagógico do componente curricular Língua Inglesa desenvolvido no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM.

Essas leituras nos permitiram voltar nossas atenções ao profissional docente. Essa pessoa que está na linha de frente do Ensino Médio Integrado precisa ser conhecida para que, com base nisso, possamos traçar suas dificuldades e suas proficiências quanto à aplicação da gamificação no ensino. Para tanto, estabelecemos diálogo com os professores de Língua Inglesa dos campi Uberaba e Avançado Uberaba Parque Tecnológico com o intuito de conhecê-los e de conhecer suas práticas no ensino de línguas.

Essa base dialogal nos permitiu conhecer a visão que esses professores possuem de seu próprio trabalho e, em relação a ele, identificar pontos de carência e dificuldade dos alunos com relação à compreensão da aula de Língua Inglesa com base na visão docente por meio de manifestação espontânea.

Para que isso fosse cientificamente registrado, elaboramos um formulário (Apêndice A) questionando os professores acerca de suas práticas pedagógicas com a Língua Inglesa em sala de aula. Assim, esse formulário, aplicado virtualmente pela plataforma Google Forms entre março e abril de 2021 em função da pandemia de Covid-19, ainda os indagou com exatidão a respeito do uso que fazem de tecnologias digitais em sala e, mais especificamente, sobre o uso de técnicas que se enquadrem na descrição de gamificação elaborada no capítulo anterior.

---

<sup>35</sup> Todos já sabemos, mas não custa recordar: uma análise crítica não se propõe a destacar e expor pontos negativos de um determinado trabalho, mas, ao invés disso, propõe-se a ter uma leitura ampla desse trabalho, reconhecer os acertos a ele relacionados e viabilizar condições de melhoria e de expansão para demais espaços do que já é praticado, no nosso caso, na sala de aula de um Instituto Federal.



A partir da recepção dos dados coletados pelo formulário mencionado, pudemos ter uma leitura mais extensa sobre a aula de Língua Inglesa no IFTM e, por isso, optamos por analisar as respostas recebidas com vistas a compreender os passos que cada professor tem seguido para gamificar ou não suas aulas e, em caso de gamificá-las, se essas aulas têm obedecido ao padrão das três propriedades básicas dos jogos, conforme definido pelo Design de Jogos: a mecânica, a dinâmica e a estética.

Deste modo, ao longo da próxima subseção, buscamos compreender os anseios e as expectativas de cada docente individualmente, a fim de visualizar as práticas pedagógicas que são desenroladas com o processo de intermediação da aprendizagem da Língua Inglesa dentro da sala de aula do Ensino Médio Integrado do IFTM. Ao realizar a leitura e os devidos comentários a respeito dos dados fornecidos por cada docente, buscamos analisá-los com o respeito à individualidade de cada informante com o respeito à liberdade de exercício profissional, considerando que todos os docentes têm e devem continuar a ter abertura para o planejamento e a execução de suas aulas conforme percebe mais adequado à sua formação e às turmas para as quais leciona, de modo que a filiação ou não filiação a abordagem específica, a aplicação ou a não aplicação de determinados recursos pedagógicos não é fator determinante para a qualidade do trabalho desempenhado pelo professor. Desta forma, indo direto ao cerne deste trabalho, nossa intenção no item 3.2 foi dizer que o fato de um professor empregar a gamificação em suas aulas não significa que essas aulas sejam melhores ou piores do que as de um professor que não emprega o recurso, mas que são estilos diferentes de trabalho, como os dos doze profissionais que gentilmente cederam os dados que trabalhamos ao longo desta subseção. Além disso, seguindo a análise que nos propusemos a realizar neste Capítulo, neste item ainda expandiremos nosso olhar para as questões que foram aplicadas aos docentes, tratando questionamento por questionamento por uma lupa qualiquantitativa: no referido item, tivemos a incumbência de observar padrões que possam ser identificados na leitura das respostas, verificando percentual e contextualmente os resultados que foram sendo revelados conforme as respostas fornecidas por cada docente à nossa pesquisa. Assim, pudemos, com base nos dados e nas repetições

de padrões de respostas, identificar como é praticado, sob suas múltiplas formas e possibilidades, o complexo processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa<sup>36</sup>.

Salientamos que, para a leitura dos dados que serão apresentados ao longo da seção 3.2, entendemos o texto como o ambiente natural para um confronto de posições, nos quais discursos diversos se atravessam e se digladiam, ainda que apenas uma dessas posições ganhe voz ou grafia, em busca de superioridade a fim de destaque e persuasão dentro de um enunciado. Por esta razão, tomamos a Análise do Discurso como base linguística, isso porque a referida linha permite que coloquemos em xeque o texto de nosso próprio informante ao identificarmos o confronto supramencionado. Tal situação se faz necessária porque,

na Análise do Discurso, o dissenso e/ou desentendimento operam quando **um mesmo enunciado pode produzir sentidos distintos ou, até mesmo, opostos, dependendo da formação discursiva** em que está inscrito o sujeito enunciativo, o sujeito-leitor ou ouvinte, pois **o gesto de interpretação é marcado pela historicidade constitutiva do dizer** (CAZARIN, 2011, p. 39, negritos nossos).

Desta maneira, a Análise do Discurso nos permite duvidar da informação que os docentes nos apresentem, tendo em vista que, por exemplo, um docente que não faz a utilização de jogos em sala de aula tende a afirmar que desconhece a Gamificação enquanto recurso pedagógico, por aliar o conceito ao ato de jogar propriamente dito, no entanto, em muitas situações, esse mesmo docente pode aplicar a estruturação de um jogo em suas atividades pedagógicas, sem saber que isso já é *per se* gamificar o processo de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, a Análise do Discurso também nos permite, por exemplo, contestar um docente que afirme gamificar suas aulas, apenas por levar jogos para os momentos de abertura e fechamento da aula, o que dentro do Ensino de Língua Inglesa é conhecido como *warm-up* e *accountability*, quando isso não necessariamente corresponde ao processo de Gamificação, sendo que sua resposta afirmativa teria sido dada em função da historicidade dos discursos relacionados ao tema. Ou seja, quanto mais em voga o assunto *gamificação* está, maior a chance de esse profissional docente afirmar que pratica o recurso porque humanamente não deseja ser percebido como um profissional que não incorpora novas práticas, sendo

---

<sup>36</sup> É importante que ressaltemos que não temos como foco julgar qual/quais práticas de ensino são mais adequadas que outras, no entanto apenas e descrever e compreender como o Ensino de Língua Inglesa se dá no contexto do IFTM.

que, não necessariamente detém conhecimento técnico-acadêmico para amalgamar o recurso às suas aulas.

### **3.2. A Língua Inglesa como componente curricular propedêutico e as diferenciações entre cada aula do Instituto Federal de Educação, Ciência & Tecnologia do Triângulo Mineiro: o planejamento docente e os diversos formatos de aula**

Tendo compreendido como os nossos dados foram reunidos e como foram interpretados, agora nesta seção, verificaremos com detalhes a sequência de respostas de cada professor ao formulário constante no Apêndice A deste trabalho, relatando suas práticas pedagógicas e a participação das tecnologias digitais e dos recursos por ela democratizados na sala de aula de Língua Inglesa. Nosso intuito nesta seção, portanto, é observar cada uma das respostas dadas pelos professores do IFTM e compreender, com isso, como é o processo pedagógico com a Língua Inglesa dentro do Instituto, ou seja, compreender como se dá a concepção e a aplicação das aulas do componente curricular no Instituto e, com isso, verificar se os professores já gamificam ou não suas aulas conforme o padrão de gamificação que descrevemos ao longo do capítulo anterior. Considerando isso, expandiremos essa discussão sobre o estilo de trabalho de cada docente a partir de um emparelhamento das respostas a cada item do formulário, identificando a comunalidade e as diferenças entre as práticas pedagógicas de cada informante, a fim de verificarmos qualiquantitativamente as predominâncias no Ensino de Língua Inglesa praticado no IFTM.

Neste ponto uma ressalva se faz importante: gamificar ou não as aulas não implica obrigatoriamente o planejamento e a aplicação de uma aula de Língua Inglesa melhor ou pior. Neste trabalho estamos apresentando e verificando a utilização de mais uma das várias estratégias que podem ser efetivas no engajamento dos estudantes para o estudo da Língua Inglesa; no entanto é necessário termos ciência de que cada docente tem e deve continuar tendo a liberdade pedagógica para a concepção de seu trabalho conforme as suas qualificações e conforme os perfis de cada uma de suas turmas. Desta forma, *grosso modo*, caso verificarmos que algum professor dentre os que nos responderam ao questionário disponibilizado no Apêndice A não gamifica suas aulas, isso não significa que este profissional terá uma aula pior

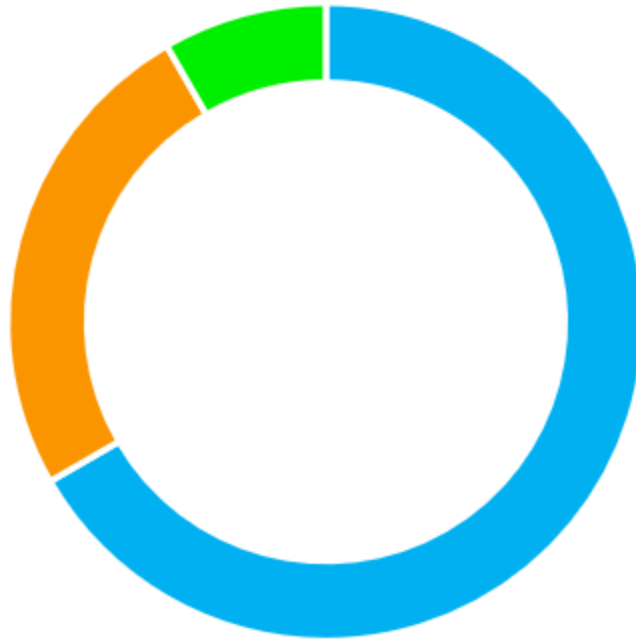
do que aqueles que já praticam a gamificação. Esse é um tipo de análise que não nos cabe no momento e também que, lamentavelmente, infringiria esse direito de liberdade pedagógica que a profissão docente deve sempre ter garantido institucional e academicamente.

Para tratarmos as respostas de cada um dos 12 professores que responderam ao nosso questionário, considerá-los-emos aqui como Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor, ..., Professor 11 e Professor 12 pois, desta maneira, podemos identificar com maior propriedade as peculiaridades de cada resposta e de cada dado obtido, mas, ao mesmo tempo, garantindo um dos principais postulados da ética científica: o sigilo de participação em pesquisa.




Passando, portanto, à leitura da questão 1, *Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa*, conseguimos operar uma divisão de três grupos de respostas ao tentarmos visualizar a naturalidade da presença das tecnologias digitais em aula: a) Docentes que não expõem espontaneamente o uso de tecnologias digitais em suas práticas de Ensino de Língua Inglesa; b) Docentes que expõem espontaneamente o uso de tecnologias digitais em suas práticas de Ensino de Língua Inglesa; e c) Docentes que expõem especificamente o uso de jogos digitais em suas práticas de Ensino de Língua Inglesa. Consideramos essencial a manifestação espontânea pelos docentes do uso das tecnologias digitais em sala de aula pois, dessa forma, entendemos que tal uso já se tornou tão integrante da prática desenvolvida ao ponto de que é relatado mesmo que o comando da questão não especifique essa particularidade, o que nos permite afirmar com maior certeza que o professor faz ou não utilização das tecnologias digitais em suas aulas, sem ainda considerar como essa utilização ocorre.

Levando em conta, portanto, esse ponto de análise, percebemos que a maior parte dos docentes, oito em doze professores, que responderam ao nosso questionário ainda não integraram as tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas. Enquanto isso, os demais manifestaram espontaneamente o uso das tecnologias em suas aulas, o que nos leva a concluir que tal uso, ainda sem averiguar como, já faz parte da rotina da aula de Língua Inglesa desses docentes. Vejamos no gráfico abaixo o cenário da utilização das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa do IFTM.

**Gráfico 1** – A naturalidade da presença das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa.



**Legenda:**

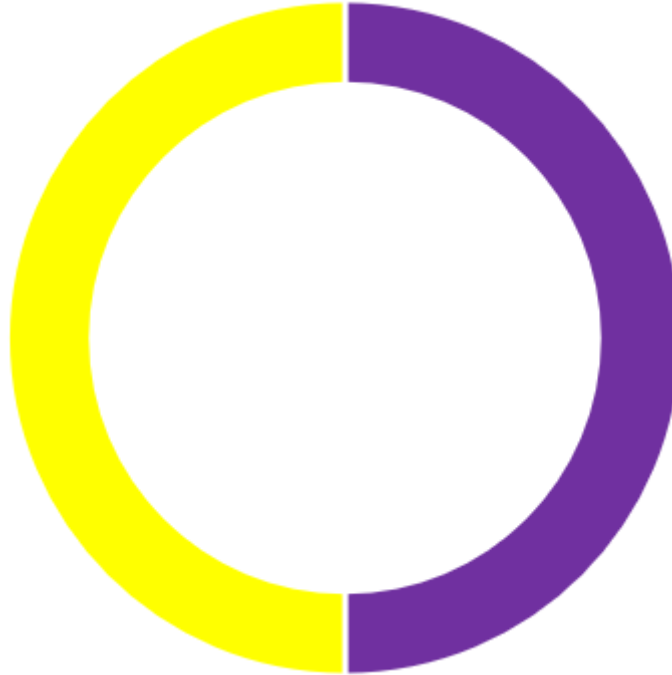
	Docentes que não expõem espontaneamente o uso de tecnologias digitais em suas práticas de Ensino de Língua Inglesa: 8/12 – 67%
	Docentes que expõem espontaneamente o uso de tecnologias digitais em suas práticas de Ensino de Língua Inglesa: 3/12 – 25%
	Docentes que expõem especificamente o uso de jogos digitais em suas práticas de Ensino de Língua Inglesa: 1/12 – 8%

Tendo em vista que o foco de nosso trabalho é justamente verificar a incorporação da gamificação na aula de Língua Inglesa, tomamos a liberdade de dissociar os professores que simplesmente manifestam a presença das tecnologias digitais em sala de aula dos professores que manifestam a presença de jogos digitais em sala de aula e, com isso, pudemos chegar a um número preliminar<sup>37</sup> de que apenas um professor incorporou os jogos às suas aulas ao ponto de tornar tal prática natural, o que corresponde a 8% do total de informantes.



Ainda observando a questão 1, também é possível termos um outro olhar para podermos analisar o tipo de trabalho feito com a Língua Inglesa dentro da sala de aula.

<sup>37</sup> Consideramos esse número como preliminar pois compreendemos que a tendência é que esse número aumente quando as questões do formulário perguntarem diretamente a respeito da presença da gamificação em sala de aula.

**Gráfico 2** – A abordagem instrumental da Língua Inglesa na sala de aula.



**Legenda:**

-  Docentes que manifestaram a prática do Ensino de Língua Inglesa pela abordagem instrumental: 6/12 – 50%
-  Docentes que manifestaram a prática do Ensino de Língua Inglesa por meio de outras abordagens ou simplesmente não especificaram a abordagem: 6/12 – 50%

Apesar de amplamente praticado na Educação Básica e, no nosso caso, na Educação Tecnológica, vide o fato de que constatamos que ao menos 50% professores informantes adotam esse viés de ensino, precisamos mencionar que o Ensino de Língua Inglesa de forma instrumental não é o que consideramos, dentro de todo o quadro teórico tecido ao longo do Capítulo II, o mais apropriado e empoderador de seus sujeitos de educação. Justificamos nossa afirmativa com base nas leituras de cinco trabalhos nacionais e estrangeiros referência no Ensino de Língua Inglesa produzidos ao longo de dezesseis anos, Oliveira (1995), Grupo Nova Londres (1996), Biber, Conrad e Leech (2002), Seganfredo dos Santos (2010) e Souza (2011), que coadunam com a visão de que o ensino de uma língua estrangeira deve permitir ao estudante tomar consciência e saber se manifestar universalmente a respeito de posições sociais, políticas e culturais próprias e exteriores, conhecendo uma série de elementos distintos, tanto linguístico-instrumentais, como vocabulário, gramática, pronúncia, ortografia, quanto sociopolítico-culturais, como tradições de um povo, história cultural, contextos e adequação de posições, (in)existência de liberdade de

opinião..., sendo que essas duas dimensões devem considerar os atores, o cenário e o canal de comunicação. Dessa forma, o inglês instrumental tradicionalmente aplicado nas salas de aula, em geral, desconsidera esse perfil adaptativo com relação às situações de comunicação, colocando-se como único e padronizado. É claro que aqui não podemos irresponsavelmente categorizar que todos os 50% dos professores informantes que praticam o inglês instrumental trabalham dessa maneira, até mesmo porque não estivemos em sala de aula ou em planejamento junto com tais docentes, mas essa consideração de faz necessária em um país que muito ensina verbo *to be* e *Present Simple*, mas que pouco apresenta aos seus estudantes o que e como esses itens de fato colaborarão para as suas situações de comunicação na Língua Inglesa.

Tendo esse quadro como ilustração representativa das aulas de Língua Inglesa no IFTM *a priori*, vejamos como cada docente comenta com maior propriedade sobre o seu próprio trabalho.

Ao lermos os dados com que recebemos do Professor 1, percebemos que, mesmo sem tocar no assunto *pandemia*, o docente tem consciência sobre as mudanças que o período implicou em seu trabalho pedagógico, deixando bem claro ao iniciar as respostas com “Em tempo de pandemia, as aulas têm ocorrido em um novo formato” (Professor 1, 2021). Em seguida, o docente deixa claro que tem consciência sobre as implicações do trabalho pedagógico, tendo em vista que, perante o enunciado *Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa*, o docente inclui o planejamento, as atividades de casa e a disponibilização de materiais extras como integrantes da aula. Tais funções podem parecer óbvias *a priori*, entretanto há a necessidade de se reforçar que o trabalho docente extrapola o momento aula *per se*, e que aquele se inicia muito antes deste último e se encerra somente após um amadurecimento dos conteúdos mediados no momento aula.

Enquanto isso, ao direcionarmos nosso holofote para compreendermos o que o Professor 2 apresenta como retrato do seu trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado, já na resposta 1 conseguimos capturar um pouco mais de informações a respeito da rotina de sala de aula. O docente detalha suas aulas ao dizer “**Integrado: inglês instrumental – aula expositiva dialogada**, leitura de textos, músicas, atividades, **jogos** e trabalhos relacionados a esses textos. **Já no Centro de Idiomas, trabalhamos as quatro habilidades** e usamos de ludicidade também” (Professor 2, 2021, negritos nossos). A resposta apresentada pelo docente é bastante reveladora, mesmo que em pouco texto. A partir dela conseguimos entender que o docente

diferencia as suas práticas entre o Ensino Médio Integrado e o órgão institucional que oferta cursos de línguas à comunidade acadêmica, o Centro de Idiomas. Desta maneira, percebemos que o docente atua no Ensino Médio Integrado majoritariamente com exercícios focados em leitura e escrita de uma área específica, o inglês instrumental, para que o estudante possa ter rápida apreensão de conceitos, vocabulários e estruturas linguísticas bastante utilizadas na área de trabalho/estudo do estudante. Por outro lado, no Centro de Idiomas, o Professor 2 atua com atividades que promovem o desenvolvimento da escrita, da leitura, da fala e da escuta, as chamadas quatro habilidades linguísticas, ou, como comumente chamadas no Ensino de Língua Inglesa como anglicismos, *writing*, *reading*, *speaking* e *listening* respectivamente. Essas habilidades promovem a evolução dos conhecimentos linguísticos do aluno até que atinja a plena comunicação na língua em questão. O fato é que, ainda que trabalhe com o Ensino Médio Integrado basicamente com inglês instrumental, o Professor 2 é claro ao afirmar que faz uso de jogos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, o que nos leva a inferir que a gamificação, em maior ou menor nível, já se faz presente em suas aulas de Língua Inglesa.

Verificamos também que o mesmo viés pedagógico ocorre nas aulas do Professor 3 (Anexo E). Apesar de não localizarmos o termo *inglês instrumental* em nenhum momento de suas respostas, percebemos que as suas aulas de Língua Inglesa também têm tal foco. Isso se apresenta logo na questão 1, quando o docente a responde relatando que suas aulas são compostas por “pequenos momentos de exposição do professor, **o foco é na leitura de textos: trabalho com vocabulário, tópicos gramaticais, leitura e compreensão deles**” (Professor 3, 2021, negrito nosso).

Na sequência, pudemos prosseguir à leitura das respostas apresentadas pelo Professor 4 (Anexo F), que *a priori* foram mais extensas, o que nos forneceu mais material para análise.

De imediato, percebemos que o Professor 4 considera a possibilidade de trazer um estilo de trabalho diferente do Professor 2 e do Professor 3, que trabalham a Língua Inglesa em sala de aula por um viés instrumental, no entanto pondera as dificuldades de saltar dessa expectativa. Assim, o docente afirma que suas aulas

**procuram abarcar as quatro habilidades ou enfatizar alguma delas, conforme o programa do curso.** Com a pandemia, passamos a ministrar as aulas por meio de Meets, em que tentamos simular situações mais próximas do que o ensino presencial pode oferecer. Entretanto, **o estímulo às**



**habilidades orais e auditivas acabam sendo menos privilegiadas, em razão dos objetivos do Ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio, que favorecem a abordagem instrumental e menos comunicativa** (Professor 4, 2021, negritos nossos).

Aqui podemos notar que o docente responsabilmente considera que cada turma de Ensino Médio Integrado do IFTM precisa ter um planejamento próprio, pois, apesar de muitos estudantes estarem posicionados no mesmo segmento/ano acadêmico e terem idades próximas, as especificidades de cada turma variam conforme os sujeitos ali imersos nas turmas e conforme as necessidades de cada área técnico-profissionalizante à qual o estudante está vinculado. Isso significa, em termos práticos, que a aula de Língua Inglesa do 2º ano do Ensino Médio do curso de Agropecuária não será a mesma aula de Língua Inglesa do 2º ano do Ensino Médio do curso de Alimentos, respeitando as diferenças socioculturais do perfil dos estudantes de cada um dos cursos aqui mencionados a título de exemplo e respeitando as características peculiares do curso de Agropecuária e do curso de Alimentos, o que escancara uma diferença entre a rede federal de educação e a escola regular, esta última que, por sua vez, costuma abordar os mesmos conteúdos da mesma forma com as várias turmas de um mesmo segmento/ano, desconsiderando as especificidades de cada sujeito presente nas salas de aula.

Em seguida, o docente explana que, mesmo considerando as ditas especificidades de cada área técnico-profissionalizante, ainda assim admite que encontra dificuldades para o balanceamento das quatro habilidades linguísticas, tendendo a desprivilegiar a fala e a escuta em detrimento da escrita e da leitura, o que é um passo para a execução de, como bem-conceituado pelo Professor 4, uma abordagem instrumental.

Prosseguindo com nossas leituras, passamos agora às respostas do Professor 5 (Anexo G) para nosso questionário. Vemos que, na questão 1, o professor já considera suas aulas somente durante o período remoto: “as aulas de língua Inglesa são intercaladas: uma semana com aulas síncronas pelo Google Meet e outra semana com videoaulas gravadas e disponibilizadas pelo Google Classroom” (Professor 5, 2021). Logo em seguida, na mesma questão, o docente afirma que suas aulas “englobam temas atuais e temas de interesse dos estudantes” (Professor 5, 2021), mas sem especificar tais temas, de modo que não conseguimos, pois, visualizar o que é trabalhado na sala de aula.

Disponibilizando, agora, nossa atenção às respostas do Professor 6 (Anexo H), percebemos que o docente se dedicou a respostas, como todo, mais amplas que os demais colegas, o que nos forneceu mais dados para análise do trabalho desenvolvido com a Língua Inglesa nas turmas de Ensino Médio Integrado do IFTM.

O docente inicia a sua resposta para a questão 1 afirmando que há uma especificidade em seu caso:

Fui contratada em fevereiro de 2020, como professora substituta e em março já estávamos em período remoto emergencial. Além disso, no ano passado, não tive nenhuma disciplina de Inglês no Ensino Médio, apenas Português, Redação e Literatura. Já atualmente, tenho disciplinas de Inglês no 3º ano (Professor 6, 2021).

Isso nos indica que o docente, além de ter tido pouco contato presencial com os seus estudantes, ainda estava em seu primeiro ano letivo com a Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado do IFTM. O docente continua, fornecendo maiores detalhes sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico durante o período remoto:

As aulas de Inglês têm sido divididas entre videoaulas gravadas por mim, videoaulas disponibilizadas ao IFTM pelo Instituto Roberto Marinho somadas a formulários e aulas síncronas pelo Google Meet, **a depender do conteúdo e do objetivo da aula**. Nas aulas síncronas, tenho trabalhado **estratégias de leitura e de compreensão oral** de textos relacionados a assuntos tanto da área dos cursos em que leciono, quanto **temas de relevância social** que poderiam ser abordados, por exemplo, na redação do Enem, **fazendo alguns ganchos entre a disciplina de Língua Inglesa com a de Redação**, a qual também sou professora para essas turmas (Professor 6, 2021, negritos nossos).

Nesse relato, percebemos que o docente tem o cuidado de variar o formato de sua aula conforme o assunto a ser abordado, podendo, portanto, maximizar as possibilidades de engajamento dos estudantes e de apreensão de conteúdo. Tais assuntos, o docente também expressa que costumam ser relacionados à leitura e à escuta, mas também relacionados à sociedade, o que nos apresenta uma conexão direta da aula de Língua Inglesa com a realidade que cerca os estudantes do Ensino Médio Integrado, promovendo uma dissolução dos muros acadêmicos entre o Instituto Federal e a vida dos estudantes externa à instituição.

Ainda na resposta 1, talvez por lecionar as duas disciplinas, percebemos que o docente tem a cautela de integrar os assuntos entre dois componentes curriculares de matriz propedêutica, o que permite aos estudantes ter mais tempo de contato com determinados assuntos por diferentes olhares e, conseqüentemente, tender a resultados mais efetivos da aprendizagem de tais assuntos.

Prosseguindo com a leitura dos dados apresentados pelos professores de Língua Inglesa do IFTM, vamos às respostas do Professor 7 (Anexo I). De imediato, o docente apresenta a generalidade do desenvolvimento de suas aulas na resposta à questão 1, dizendo que “geralmente começam por um texto motivador. Logo após há a interpretação. **Depois trabalha vocabulário, gramática, expressões idiomáticas.** Para complementação, utiliza um vídeo, curso ou música” (Professor 7, 2021, negrito nosso). Enquanto isso, o Professor 8 manifesta que ao apresentar que leva “textos de variados gêneros para os alunos, na esperança de desenvolver neles habilidades de interpretação e leitura” (Professor 8, 2021). No mesmo tom, o Professor 9 diz que “como ministra aulas apenas nos terceiros anos [do Ensino Médio Integrado], são aulas voltadas para leitura e interpretação de texto (com estratégias de *English for Specific Purposes*<sup>38</sup>)” (Professor 9, 2021, itálico nosso). Desta forma, encontramos nas vozes dos Professores 7, 8 e 9 outros trabalhos linguísticos instrumentais com a Língua Inglesa em sala de aula.

Continuando nossas análises, passamos agora a ler o Professor 10 (Anexo L), que *a priori* segue uma linha de trabalho relativamente distinta de boa parte dos colegas anteriores. O docente responde à questão 1 dizendo que se esforça “para tornar as aulas bem comunicativas. Gosta de **criar jogos** (em HTML, por exemplo) e propiciar o máximo de interação entre os alunos. Há bastante conversação, *role-plays*<sup>39</sup>, *simulations*” (Professor 10, 2021, itálicos nossos). Percebemos que aqui o docente manifesta sua afinidade com um estilo de aula com o qual até se permite a criação de jogos, ambiente em que, portanto, a gamificação já está inserida.

Em continuidade à leitura atenta dos registros que os professores do ensino básico técnico-tecnológico atuantes com o componente curricular Língua Inglesa nos deram durante a coleta de informações que fizemos, passamos agora à leitura das

---

<sup>38</sup> O *English for Specific Purposes* ou, em tradução livre, *Inglês para Propósitos Específicos*, é uma estratégia do Ensino de Língua Inglesa bastante utilizada na abordagem instrumental, que preconiza a seleção de itens lexicais e gramaticais diretamente possíveis de ser utilizados em situações específicas ligadas para que possam ser trabalhados enfaticamente em sala de aula. Deste modo, o docente tem condição de balizar determinados conteúdos e trabalhá-los exaustivamente conforme cada área que à qual estão vinculados os seus estudantes, priorizando determinados conteúdos de leitura, escrita e compreensão gramatical em detrimento de outros.

<sup>39</sup> O *role-play* também é outro recurso pedagógico bastante utilizado no Ensino de Línguas Estrangeiras, por meio do qual dois ou mais alunos precisam interagir dentro de uma situação específica com o intuito de praticar determinados itens linguísticos, com em uma pequena cena de teatro.

respostas do Professor 11 (Anexo M). Ao nos apresentar sua aula, o docente nos diz na questão um que suas aulas “são geralmente **baseadas em situações simuladas à realidade** para dela extrair diálogos que permitam trabalhar o conteúdo específico” (Professor 11, 2021, negrito nosso). O alicerçamento da aula de Línguas Estrangeiras em simulações da realidade já é uma prática bastante comum e que pode ser feita de forma bastante efetiva no dia a dia pedagógico, de modo que, portanto, compreendemos a opção do docente pela forma de trabalho.

Direcionando nossos esforços para a questão 2, *De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?*, e retornando aqui a observar o grau de naturalidade de presença que as tecnologias digitais adquiriram ao longo dos anos dentro do Ensino de Língua Inglesa praticado no IFTM, pudemos observar que nenhum dos doze professores questionados menciona espontaneamente o uso das tecnologias como um instrumento possível para permitir a integração entre as matrizes propedêutica e profissionalizante do curso de Ensino Médio Integrado. Ainda não é possível, todavia, afirmarmos que as tecnologias não têm esse espaço, no entanto é interessante observarmos que a ausência de espontaneidade pode representar um indício da não consolidação dos recursos digitais nesse papel integrador.

Observando com maior atenção cada resposta para a questão 2, verificamos que o Professor 1 já executa a integração de conhecimentos prevista pela rede federal de Educação Tecnológica, todavia não dá muitos detalhes a respeito de como desempenha essa integração em sala de aula, ao comentar que trabalha “com temáticas que circular pelas ciências exatas, humanas, biológicas, sociais e nas especificidades técnicas de cada curso, com textos informativos e integradores” (Professor 1, 2021). Do mesmo modo, ao apresentarmos a questão 2 a fim de entendermos como o professor integra a Língua Inglesa às especificidades da área profissional à qual os seus estudantes estão vinculados, o Professor 2 traz uma resposta ampla, dizendo que trabalha com “textos com temática relacionada ao curso técnico e projetos integradores com diversas áreas” (Professor 2, 2021), mas também sem maiores detalhes que nos permitam ter compreensão ampla a respeito. Seguindo com respostas vagas, o Professor 3 afirma que efetua a integração de conhecimentos “com textos em inglês da área técnica em questão” (Professor 3, 2021).

Já o Professor 4 apresenta elementos que utiliza no dia a dia da sua prática profissional para promover o ensino da Língua Inglesa de modo integrado à área

específica, ou seja, como integra a matriz propedêutica à matriz profissionalizante do curso.

**A matriz propedêutica busca principalmente desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de textos.** A adequação à matriz profissionalizante é realizada por meio do ensino de vocabulário pertinente à área, leitura parcial ou integral de artigos científicos da área, indicação de filmes, músicas, **jogos que ajudem a trabalhar estruturas e vocabulário mais pertinentes ao campo de estudo do curso** (Professor 4, 2021).

Ainda que o docente não tenha se referido aos cursos para os quais leciona, sabemos que a matriz propedêutica de cada curso proporciona uma visão mais ampla de Ensino de Língua Inglesa do que apenas leitura e interpretação de textos<sup>40</sup>, até mesmo pelos pilares teóricos que fundamentam a educação omnilateral, uma das bases da educação tecnológica. Aqui vale à pena, então, retomarmos Bezerra e Jovanovic, acionados ao longo do Capítulo I deste trabalho, quando mencionam que

a proposta de letramento crítico para o Ensino de Línguas Estrangeiras atende muito bem o princípio da formação humana em sua totalidade, [...] [firmando] o compromisso de colaborar com a formação dos alunos como cidadãos críticos, sem, no entanto, negligenciar o mercado de trabalho (BEZERRA e JOVANOVIC, 2015, pp. 107-108).

Para que, portanto, a formação humana ocorra em sua totalidade, é necessário que, ao longo das aulas de Línguas Estrangeiras, os estudantes se apoderem de, no mínimo, as quatro habilidades linguísticas já mencionadas neste trabalho: a leitura, a escrita, a fala e a escuta; pois, por meio delas, os estudantes terão consciência sobre o meio em que vivem, poderão se manifestar, apresentar as suas realidades e, também, executarem suas devidas atividades no mercado de trabalho com a reflexão crítica sobre o papel que desempenha perante sua comunidade e perante a sociedade.

Por conta disso, temos segurança em afirmar que a matriz propedêutica do Ensino de Língua Inglesa para o Ensino Médio Integrado se propõe a mais que leitura e interpretação de textos, ao contrário do que apresentou o Professor 4 em sua resposta à questão 2, todavia, devemos reconhecer que as velhas dificuldades que fazem parte da educação como um todo também aturdem o Ensino Médio Integrado

---

<sup>40</sup> Neste momento, frisamos que não estamos a reduzir a importância do processo de leitura e do processo de interpretação. Consideremos que tais processos são essenciais, sobretudo, para a realização da compreensão escrita e da compreensão oral. A intenção do diálogo que segue é mostrar que o projeto do Ensino de Línguas Estrangeiras na rede federal pretende, por natureza, abarcar muitas outras habilidades que permitam ao estudante modificar o seu dia a dia e os seus contextos por meio dos conhecimentos dos quais se empoderam por meio das aulas.

praticado na rede federal de educação tecnológica, de modo que o docente de ensino básico técnico-tecnológico também enfrenta empecilhos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas conforme as matrizes curriculares propostas. Em resumo, nosso objetivo não é responsabilizar o Professor 4 pelo trabalho majoritariamente privilegiante de leitura e interpretação de textos, pois ele também é uma vítima da conjuntura socioeducacional brasileira, mas apenas registrar que as matrizes do Ensino Médio Integrado projetam trilhas de conhecimento que garantiriam o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, no caso do componente curricular Língua Inglesa, se a educação brasileira tivesse as condições ideais de prática educacional.

Na mesma esteira, o Professor 5 demonstra a preocupação com proposição de temáticas diversificadas, afirmando que, “além de discussão de temas específicos de interesse de cada curso técnico, também são trabalhados aspectos como ‘**soft skills**’, ou seja, temas que somam à vida profissional em um sentido mais amplo” (Professor 5, 2021, negrito nosso, itálico nosso). Em Ensino de Línguas, as chamadas *soft skills* se opõem às chamadas *hard skills*. Enquanto as *hard skills* são as quatro habilidades referentes intrinsecamente ao processo linguístico (leitura, fala, escrita e escuta), as *soft skills* são as habilidades sociais que o estudante passa a ter a partir do domínio de determinado nível linguístico. Isso se amalgama à proposta da formação omnilateral pois, naturalmente, ao aprender uma língua ao ponto de adquirir as *soft skills*, o estudante terá condições de refletir e modificar o seu dia a dia e a sua sociedade com base nos conhecimentos que pôde formar.

Em paralelo, Professor 6 traz um relato interessante sobre suas práticas e percepções à frente do componente curricular de Língua Inglesa e como que esse componente se integra às matrizes profissionalizantes de cada turma lecionada:

As aulas de língua inglesa, na medida em que oportunizam aos alunos o contato com diferentes temáticas, discussões, pontos de vista e reflexões sobre a própria língua e individualidade, assim como com a língua e individualidade do outro, **contribuem para a formação dos alunos como um todo**. Sendo ela ainda, **capaz de integrar diversos outros temas e assuntos relacionados ao curso que fazem parte**. Por exemplo, no curso de Alimentos, podemos comparar manuais de segurança alimentar de outros países com o elaborado pelo SUS; no curso de Agropecuária, podemos trabalhar com textos em língua inglesa que abordem avanços tecnológicos e inovações na área e assim por diante (Professor 6, 2021, negritos nossos).

A resposta transcrita acima apresenta pontos essenciais para a nossa discussão. Primeiramente, o docente comenta que a Língua Inglesa *contribui para a*

*formação dos alunos como um todo*, justamente por permitir a criação de consciência para a reflexão sobre a língua, sobre a própria individualidade, sobre a individualidade do outro e sobre a história e a sociedade. Sendo assim, a omnilateralidade, conforme proposta por Ciavatta, 2014 em nosso Capítulo I, é, em linhas gerais, uma vocação para a Língua Inglesa, tendo em vista que esse potencial reflexivo da língua permite a “formação em todos os aspectos da vida humana” (CIAVATTA, 2014, p. 191).

Ainda sobre esse ponto, o Professor 6 defende na resposta à questão 2 uma característica bastante interessante da Língua Inglesa e que poucas são as línguas que permitem as mesmas possibilidades: o idioma, no contexto atual<sup>41</sup>, tem a capacidade quase que nata de integrar globalmente – integrar assuntos, integrar pessoas, integrar conhecimentos, integrar tecnologias... Isso se dá por conta da difusão que ocorre ao longo da história com a Língua Inglesa, posicionando-a, atualmente, como um idioma de destaque para a integração de povos e para a internacionalização de culturas e conhecimentos. Por esta razão é natural que a Língua Inglesa esteja apta a realizar a integração pedagógica proposta pelo Ensino Médio Integrado dos institutos federais, tomando, como exemplo, os dois casos citados pelo docente.

Prosseguindo à leitura da resposta da questão dada pelo Professor 7, há a convicção de que a matriz propedêutica do curso ao qual os alunos estão vinculados se integra à matriz profissionalizante “por meio de textos das áreas profissionais e construção de dicionário com termos técnicos” (Professor 7, 2021). Percebemos, portanto, que o docente também privilegia uma abordagem instrumental da língua em seu trabalho pedagógico, pois trabalha com ênfase na leitura e dela depreendendo noções de vocabulário e de gramática, ou seja, da operação da língua propriamente dita. Tal estilo de trabalho é próximo ao que relata o Professor 8, que afirma que a integração da matriz propedêutica à matriz profissionalizante das turmas para as quais leciona não está tão voltada para questões técnicas da área específica de concentração de cada turma, “mas para o aprimoramento da capacidade de leitura e de interpretação” (Professor 8, 2021), o que se opõe ao posicionamento do Professor

---

<sup>41</sup> É importante reforçar que esse caráter de língua internacional que a Língua Inglesa assume é referente à era que atualmente vivemos. Esse *status* pode ser atribuído a distantes línguas de tempos em tempos, conforme o cenário político-econômico e conforme a distribuição geográfica dos falantes, de modo que, por exemplo, a Língua Latina e a Língua Francesa também já foram consideradas línguas internacionais.

9, que afirma “escolher temas atinentes à área de estudo” (Professor 9, 2021) para integrar as duas matrizes pedagógicas dos cursos em que leciona.

Já o Professor 10 não responde diretamente ao questionamento apresentado, limitando-se a responder que, a respeito da integração da matriz propedêutica à matriz profissionalizante do Ensino Médio Integrado, os alunos podem frequentar o Centro de Idiomas do IFTM em horários extraturno, além do componente curricular presente nos três anos do Ensino Médio Integrado.

Retomamos agora a visão de que coaduna o Professor 6 sobre a Língua Inglesa, pois o Professor 11 afirma que

a Língua Inglesa abre portas para o conhecimento de maneira geral. Ela **permite que o indivíduo acesse informações que nem sempre estão disponíveis em sua língua materna**. Dessa forma, **amplia as vivências e potencializa o aprendizado**, seja ele das disciplinas propedêuticas ou profissionais (Professor 11, 2021, negrito nosso).

Verificamos, assim sendo, que o Professor 11 leva como concepção o fato de que a Língua Inglesa é, por sua natureza, integradora e, por isso, permite ao estudante a possibilidade de ampliar vivências e aprendizados nas diversas áreas do conhecimento que se materializam no Ensino Médio Integrado por meio dos componentes curriculares propedêuticos e profissionalizantes.

Enquanto isso, o Professor 12 menciona ao longo do formulário respondido que prefere aulas interativas e dialogadas e, para conseguir executar isso, relata na questão 2 que

da matriz propedêutica trabalha os conteúdos gramaticais e lexicais, mas também **trabalha a Língua Inglesa como forma de ampliação das outras culturas e informações a ser utilizadas no conjunto das atividades profissionais**, como é um curso técnico integrado e de aprendizagem. Os gêneros textuais escritos, orais e visuais em língua inglesa são trabalhados. **Busca trabalhar as funções sociocomunicativas dos marcadores do discurso, as condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes e a informação específica de acordo com objetivos específicos do leitor** (Professor 12, 2021, negritos nossos).

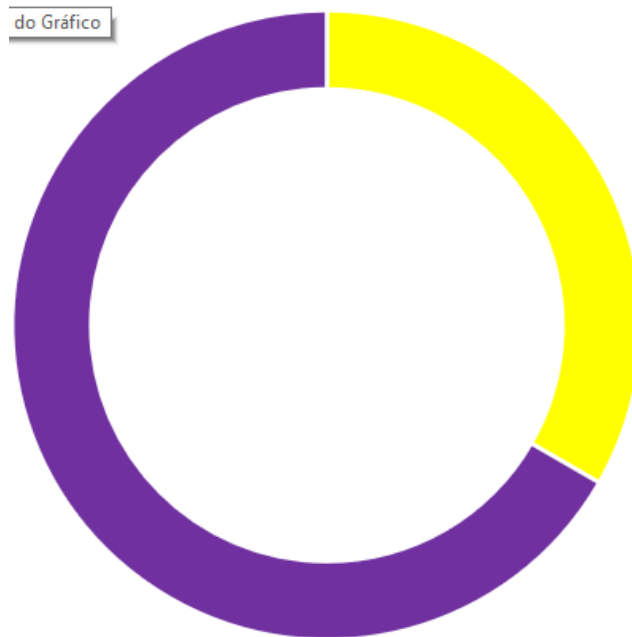
Percebemos aqui, portanto, a aplicação da concepção dos letramentos, já mencionadas ao longo deste texto, no trabalho do docente, pois há a consideração da língua como uma prática social estabelecida e que permite o contato intercultural na sociedade. Além disso, tal concepção vai além ao propor a reflexão apresentada pelo Professor 12 em sala de aula, em se considerar condições de produção, intencionalidade, marcadores discursivos e tantos outros elementos que fazem com



que cada texto seja único, mesmo que versem sobre os mesmos assuntos e que sejam veiculados no mesmo suporte.

Prosseguindo para a leitura das respostas da questão 3, *De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?*, buscávamos compreender se e como os professores do Ensino Médio Integrado têm efetivado a proposta dos institutos federais em promover a sinergia entre duas matrizes pedagógicas, uma propedêutica, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos de áreas básicas da ciência no formato dos componentes curriculares tradicionais, e uma profissionalizante. Para isso, analisamos, neste momento, como os professores expõem as especificidades das áreas com as quais trabalha e como eles as colocam como temática da aula de Língua Inglesa.

**Gráfico 3** – A apresentação das especificidades profissionalizantes na aula de Língua Inglesa.



**Legenda:**

	Docentes que não expuseram especificidades da matriz profissionalizante na aula de Língua Inglesa: 8/12 – 67%
	Docentes que expuseram especificidades da matriz profissionalizante na aula de Língua Inglesa: 4/12 – 33%

Deste modo, apenas um terço dos docentes participantes demonstraram, de alguma forma, quais as necessidades específicas que precisam trabalhar na sala de aula de Língua Inglesa para efetivar a proposta de integração do seu conteúdo aos

conteúdos trabalhados nos componentes curriculares voltados para a inserção crítica do estudante no mercado de trabalho. Além disso, é importante considerar que, desse terço que manifesta suas especificidades pedagógicas para integração de conhecimentos, nenhum apresenta espontaneamente alguma forma de trabalho em que as tecnologias digitais ou quaisquer recursos que tenham por ela sido democratizados, como a gamificação, entrem como ator do processo de aprendizagem, o que nos leva a reforçar o entendimento de que ainda não há papel desempenhado de modo consolidado pelas tecnologias digitais nesse cenário educacional.

A respeito da questão 3, os Professores 1 e 2 são extremamente vagos em suas respostas, mencionando, por exemplo, o Professor 2 que trabalha “de modo geral, atualidades, cultura dos países falantes de Língua Inglesa e temas relacionados aos cursos técnicos em específico – Administração, Agropecuária e Alimentos” (Professor 2, 2021).

Já o Professor 3, como no semestre em que o questionário foi respondido, estava lecionando para turmas do curso de Agropecuária, tentava “sempre que possível, inserir textos que levam em consideração essa área em questão” (Professor 3, 2021). Por esta razão, percebemos a preocupação do Professor 3 em manter o trabalho realizado com a Língua Inglesa bastante alinhado com as necessidades que o público do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária apresenta.

Enquanto isso, o Professor 4 se mantém em uma postura equilibrada ao afirmar ser difícil definir que determinados conteúdos tenham maior ou menor importância em relação a outros, e justifica isso ao manifestar que

temas próximos ou relativos à área de estudo do curso possam estimular a aprendizagem da língua estrangeira e aproximar o conteúdo à realidade do aluno. Assim, falar sobre meio ambiente, plantas, vegetais, números, animais, textos sobre novas tecnologias no plantio podem ser relevantes para diversos cursos: Agropecuária, Alimentos, Computação. Do mesmo modo, a compreensão dos universos culturais de outros países contribui para o conhecimento de mundo etc” (Professor 4, 2021).

Do modo apresentado, o Professor 4 é capaz de trazer às suas aulas duas principais motivações para que a Língua Inglesa seja trabalhada pedagogicamente: a necessidade de utilização da língua dentro da área de estudo à qual o estudante se propôs e a expansão dos horizontes culturais do aluno removendo as fronteiras que a dicotomia língua materna *versus* língua estrangeira possa ter construído ao longo dos anos de vivência dos sujeitos em processo de educação.

Quanto ao Professor 5, na questão anterior havia mencionado a preferencialização por um trabalho que privilegie o desenvolvimento das *soft skills*, no entanto, ao investigar na questão 3 sobre as temáticas que são abordadas em sala de aula, não temos tantos detalhes que nos permitam conceber como as *soft skills* são desenvolvidas em sala. Para a questão, o Professor 5 nos afirma que leva para a aula “atualidades, biografias, temas relacionados a filmes, séries e música” (Professor 5, 2021).

Na sequência de respostas do Professor 6, quando indagado sobre a preponderância dos temas abordados em sala de aula, o docente nos responde que

todos os temas com relevância social são fundamentais na fase escolar em questão, **mas utilizar a aula de línguas enquanto espaço para que o aluno aprenda a estabelecer relações entre os diversos assuntos que são relevantes no ano/época em estamos é o mais importante** - em minha concepção docente. **O aluno conseguir compreender de que forma um acontecimento "x", em algum setor, pode afetar na área dele, por exemplo, é fundamental e uma das contribuições da área de línguas na construção do senso crítico desses alunos** (Professor 6, 2021, negritos nossos).

A resposta apresentada, portanto, certifica-nos de que o docente compreende plenamente o seu papel enquanto mediador dos conhecimentos de uma língua estrangeira aos estudantes do Ensino Médio Integrado, sendo consciente com o contexto atual e com a formação crítica dos estudantes. Por isso, o Professor 6 justifica que “não há como selecionar temas e apontar relevância sem analisar caso a caso, **pois cada turma tem sua particularidade, mesmo dentro de um mesmo curso e ano, turmas diferentes têm necessidades variadas**” (Professor 6, 2021, negrito nosso).

Já o Professor 7 menciona que “temas ligados à adolescência, escolha da profissão e ações do dia a dia” (Professor 7, 2021) são alguns dos conteúdos levados para a aula de Língua Inglesa. O Professor 8 levanta “conteúdos relacionados a questões sociais” (Professor 8, 2021). Ainda que não tenhamos maiores detalhes a respeito de como esses temas são levados e abordados especificamente, tecemos aqui a defesa de se considerar as questões da vida adolescente dentro da sala de aula, uma vez que os estudantes do Ensino Médio Integrado são, em sua maioria, adolescentes, e obviamente essa fase específica da vida humana implica processos, contatos e maneiras de convívio às quais as escolas regulares e os institutos federais não podem simplesmente ficar alheios.

A considerar as turmas para as quais leciona, o Professor 9 afirma que leva para a sala de aula “temas críticos [que] são os mais interessantes (racismo, feminismo, feminicídio, pautas progressivas) e, também, atualidades ligadas aos universos de estudo (Informática, Alimentos, Ambiente etc)” (Professor 9, 2021) e o Professor 10 considera levar para a aula “temas interdisciplinares [...] muito relevantes (por exemplo, racismo, discriminação, cuidado com as pessoas e natureza). [Além disso], outros [temas muito relevantes]: prática de exercícios físicos, educação alimentar (temas relacionados à realidade local dos alunos)” (Professor 10, 2021). Aqui retomamos novamente Ciavatta e Bezerra e Jovanovic, pois a defesa da omnilateralidade como princípio da Educação Tecnológica garante que os componentes curriculares abordados dentro do Ensino Médio Integrado promovam, não apenas o conhecimento técnico necessário para a formação profissional consciente, mas também a formação de cidadania íntegra do indivíduo, esclarecido de seu papel enquanto ser social. Deste modo, usando as palavras do Professor 9, as *atualidades ligadas aos universos de estudo* são essenciais para que o estudante esteja alinhado às demandas da área à qual pretende vincular-se profissionalmente após o término do curso no Instituto Federal, no entanto, a formação do estudante como indivíduo social só se completa quando discutem também os *temas críticos mais interessantes*, a exemplo o racismo, o feminismo e o feminicídio; tudo passível de estudo e discussão por dentro dos meandros da Língua Inglesa.

Tendo em vista o trabalho praticado pelo Professor 11, o docente nos informa que leva para a sala de aula, “inicialmente, técnicas de leitura. Em seguida, conteúdos básicos que permitam pequenos diálogos e leituras” (Professor 11, 2021). Assim, percebemos que a aula do docente é majoritariamente focada em uma habilidade linguística de compreensão e sem foco em habilidades de produção, o que nos demonstra mais um trabalho de abordagem instrumental da língua.

Por fim, percebemos que o Professor 12, como forma de materializar o diálogo e a interação em suas aulas, cita exemplos do que trabalha na sala de aula, variando desde temáticas socioculturais até temáticas intrinsecamente linguísticas:

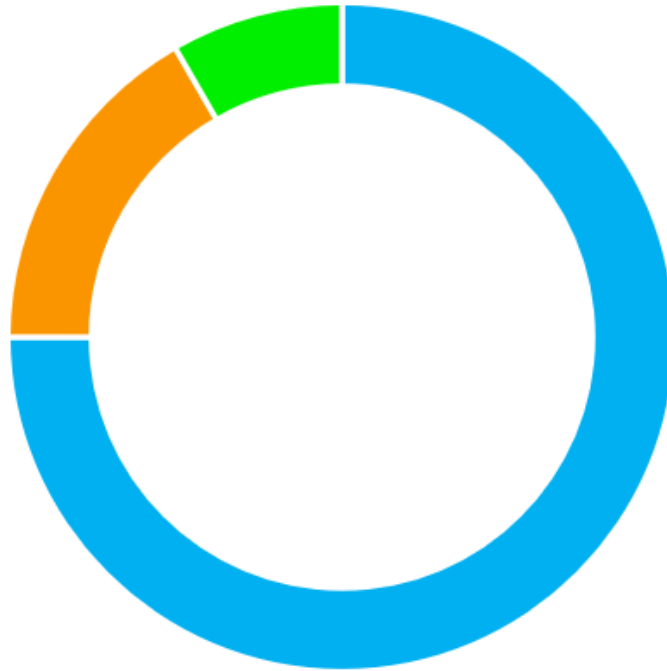
Para o segundo ano do ensino técnico integrado ao ensino médio trabalhamos temas variados como por exemplo: segurança digital, vício nas redes sociais, amigos reais x amigos virtuais, tutoriais, *forecast, predictions*. Os conteúdos são trabalhados dentro das temáticas: *Simple Present, Simple Future, Present Continuous Tense, Imperative, Order of adjectives* (Professor 12, 2021, itálicos nossos).

Logo percebemos que as temáticas apontadas pelo docente permitem que a aula de Língua Inglesa verse sobre aspectos da vida pessoal dos estudantes, da vida profissional do campo de trabalho e da Língua Inglesa propriamente dita em conjunto com elementos gramaticais que permitirão a articulação linguística e o desenvolvimento de interlocução em Língua Inglesa em situações reais de comunicação.




As questões 2 e 3 do questionário aplicado aos professores eram substancialmente importantes para que, com base nelas, conhecêssemos parte do processo pedagógico instaurado docente a docente desde o início do processo de aula com o planejamento educacional até as atribuições pós-aula de Língua Inglesa, como reflexão pedagógica, correção de atividades de aula e preenchimento de artigos burocráticos para o registro escolar. Da próxima questão em diante, nossa preocupação passou a ser especificamente o papel das tecnologias digitais no Ensino Médio Integrado do IFTM. Por conta disso, conseguiremos a partir de agora confirmar os pontos levantados previamente a respeito da participação ou não participação das tecnologias digitais como ator do processo de ensino-aprendizagem no referido segmento.

Desta forma, passamos agora às respostas à questão 4, *As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?*, a qual foi necessária dentro do contexto de desenvolvimento deste trabalho considerando que, em 2020 e em 2021, não houve aula que não utilizasse algum recurso digital, mesmo que de forma tampão, dado o cenário da pandemia de Covid-19 no Brasil. Por esta razão, partimos do pressuposto que, ao longo da aplicação do questionário, todos os docentes estavam a utilizar as tecnologias digitais em maior ou menor grau e, por isso, nossa questão direciona o foco para a situação pré-pandêmica, buscando identificar quais docentes já tinham incorporado essas tecnologias à prática de sala de aula. Assim, aqui voltamos nosso foco para a participação das Tecnologias Digitais em sala de aula, de modo que poderíamos, então, entender de que forma tais recursos entram para o dia a dia educacional do IFTM e como elas dinamizaram o ambiente de ensino-aprendizagem para a Língua Inglesa. Nessa esteira, esperamos começar a verificação da participação da gamificação em sala de aula do caso dos docentes que a utilizem naturalmente no seu dia a dia pedagógico.

**Gráfico 4** – A participação das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa antes do agravamento da pandemia de Covid-19 no Brasil.



**Legenda:**

	Docentes que afirmam fazer uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa desde antes do início do período remoto em razão da pandemia de Covid-19: 9/12 – 75%
	Docentes que afirmam ter iniciado o uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa apenas após o início do período remoto em razão da pandemia de Covid-19: 2/12 – 17%
	Docentes com resposta evasiva: 1/12 – 8%

Assim, pudemos visualizar que a maioria dos docentes questionados afirmam já fazer uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento da aula de Língua Inglesa, no entanto não é possível identificar o tipo de utilização que era feita dos recursos tecnológicos, uma vez que as tecnologias digitais apresentam boas propostas para o trabalho pedagógico, no entanto, para que se efetivem é necessário um amplo processo de reflexão e de ponderação sobre o papel das tecnologias e sobre as práticas que desenvolvemos em sala de aula.

Em outras palavras, é importante assegurarmos que o uso das tecnologias digitais garanta, dentro de sala de aula, que o estudante seja exposto a práticas que o posicione como protagonista da relação de ensino-aprendizagem, uma vez que é bastante comum verificarmos na educação básica brasileira que as tecnologias digitais, assim que incorporadas à sala de aula, tornem-se estrelas maiores que o

próprio estudante e o próprio processo de ensino-aprendizagem, o que não consideramos de todo o mais efetivo. Portanto, entendemos que a melhor forma de evitar que esse dilema ocorra é justamente permear a incorporação das tecnologias digitais à educação por reflexão do papel do docente, por reflexão do papel das tecnologias na educação e por treinamento contínuo dos docentes para que tenham condições de realizar suas práticas pedagógicas com o suporte das tecnologias digitais sem deixar de considerar o estudante como o centro do processo educacional amplo.

Concentrando nosso foco na leitura dos dados fornecidos pelo Professor 1, percebemos a consciência do docente a respeito de como o cenário educacional se viu pressionado por mudança por conta do advento das Tecnologias Digitais mundo afora. Ao responder à questão 4, o docente apresenta uma visão categórica sobre a atualidade da escola: “Elas eram um acessório de pesquisa. **Hoje dominam** todo o cenário da aprendizagem e da comunicação escolar” (Professor 1, 2021, negrito nosso). Com esse posicionamento, o Professor 1 apresenta uma visão generalista, porém, ao mesmo tempo, senso comum a respeito da presença das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. No entanto, verificamos também um desvio comunicativo, pois, ao mesmo tempo que se manifesta enfaticamente sobre o uso das tecnologias digitais na escola, o Professor 1 não responde diretamente à questão apresentada, o que nos leva a inferir que as tecnologias somente entram de fato para as suas práticas após o cenário sanitário deflagrado no início de 2020. Na mesma seara, o Professor 2 admite na questão 4 que as tecnologias se fizeram mais presentes na sua sala de aula após o ano de 2020, utilização provavelmente impulsionada pelo regime de ensino remoto pressionado pela chegada da pandemia de Covid-19 ao Brasil.

Em seguida, de forma bastante sucinta, os Professores 3, 4, 5, 8, 10 e 11 afirmam que já faziam uso das Tecnologias Digitais nas suas salas de aula de Língua Inglesa antes do agravamento da pandemia de Covid-19 no Brasil, mas não fornecem maiores detalhes a respeito dessa prática.

O Professor 6 nos dá maiores detalhes sobre o uso que faz das tecnologias digitais em sala de aula, contando que “antes do cenário [pandêmico de Covid-19] já tinha salas no Google Classroom com as turmas, mas apenas para postar materiais

extras. Mas em contexto de sala de aula, sempre utilizada vídeos como TED Talks<sup>42</sup>, por exemplo” (Professor 6, 2021). A partir disso, compreendemos que o uso das tecnologias digitais feito pelo docente se intensifica com o início da pandemia de Covid-19 no Brasil.

Indo mais a fundo na rotina de sala de aula dos Professores 7 e 9, com o objetivo de melhor compreender a participação das tecnologias digitais, os docentes nos confirmam na questão 4 que elas apenas passaram a fazer parte das suas rotinas quando o cenário de calamidade sanitária imposto pela pandemia de Covid-19 no Brasil foi decretado.

Seguindo a leitura das respostas fornecidas pelos docentes, passamos nossa atenção ao Professor 12, que deixa claro que as tecnologias já estavam presentes na sua sala de aula. Bem como aletrado pelo docente, nem sempre “em forma digital, mas se considerarmos a tecnologia como ferramenta, elas sempre estiveram presentes desde antes do início do ensino remoto” (Professor 12, 2021). Essa explicação se faz necessária pois, se pensarmos que *tecnologia* é tudo aquilo que passou por algum tipo de processo de beneficiamento para tornar a vida humana mais prática, toda sala de aula incorpora tecnologia somente pelo fato de ser mobiliada e pelo fato de a aula acontecer por meio do uso de quadro, pincel, caderno, lápis e caneta. Em um segundo momento, equipamentos eletrônicos, como computadores, retroprojetores, *data-shows...* passam a entrar na escola, mas ainda assim sem conexão digital, passando apenas para um novo meio o que já se fazia anteriormente e que hoje chamamos de tradicional: apresentação de matéria no quadro vira apresentação de *Microsoft PowerPoint*, registro de matéria no caderno vira registro em documento do *Microsoft Word*. Somente em um terceiro momento que as tecnologias se digitalizam, incorporando a conexão à rede mundial de computadores e aí sim permitindo a multiplicação vertiginosa das possibilidades de acesso à informação.

Logo na sequência, aí sim já tratando diretamente de um recurso que vem sendo amplamente democratizado pelo advento das tecnologias digitais, passamos à questão 5, *Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.*, na qual buscávamos compreender se a gamificação

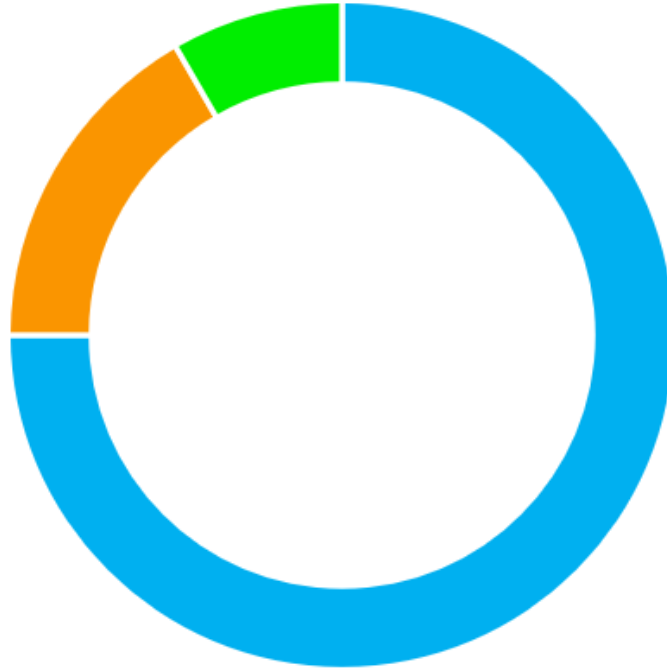
---

<sup>42</sup> O TED, *Technology, Entertainment and Design*, é um grupo internacional de conferencistas que se destinam a difundir ideias mundo afora sobre diversos temas por meio de palestras, cujos roteiros argumentativos são estruturados previamente primando pelo uso da língua local.



já era adotada pelos professores em sala de aula e, se sim, de que forma. Surpreendemo-nos em um primeiro momento ao visualizar a proporção de professores que manifestaram gamificar suas aulas.

**Gráfico 5** – A incorporação de jogos e recursos gamificados à aula de Língua Inglesa.



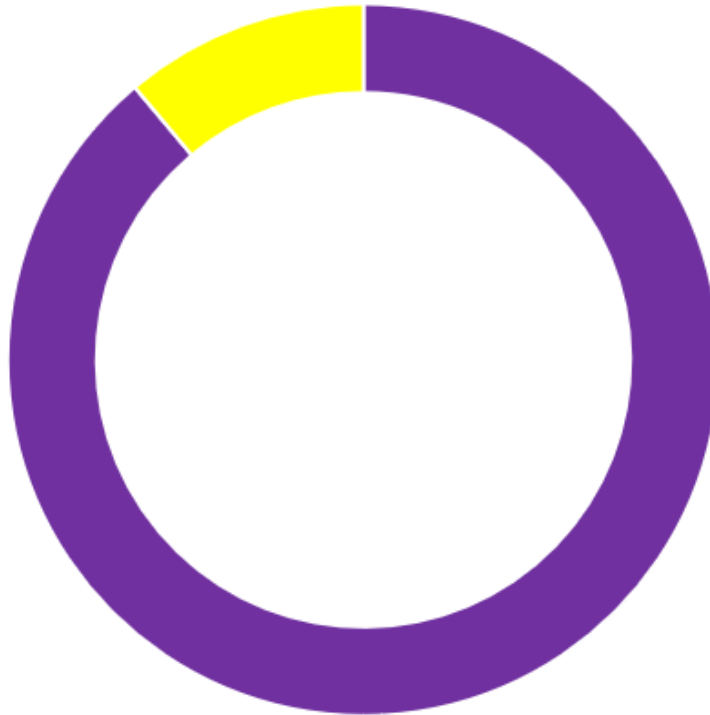
**Legenda:**

- Docentes que afirmam gamificar suas aulas de Língua Inglesa: 9/12 – 75%
- Docentes que afirmam desconhecer a gamificação enquanto recurso pedagógico: 2/12 – 17%
- Docentes com resposta evasiva: 1/12 – 8%

Com esse panorama, em um primeiro momento podemos afirmar que 75% dos professores participantes, ou seja, nove em doze docentes, adotaram a prática de gamificar suas aulas com o intuito de engajar os seus alunos ao desenvolvimento dos conteúdos previstos. Todavia, esse número deve ser observado com demasiado cuidado, tendo em vista algumas reflexões que já foram tecidas na subseção anterior: sabemos que boa parte das tentativas de explorar a gamificação em sala de aula são, meramente, o desenvolvimento de perguntas e respostas como em um quiz, mas, ao mesmo tempo, sabemos que a proposta dos quizzes é baseada na mesma proposta do processo avaliativo tradicionalmente feito em sala de aula – perguntas nas quais se o estudante acerta uma determinada questão, ele fatura uma pontuação específica para aquela questão; já se o estudante acumula erros em uma série de questões, ele é desclassificado daquele processo. Isso posto, entendemos que a dinâmica de um

quiz não exige o processo de reflexão necessário para que uma aula gamificada seja propriamente dita mais eficiente. No universo de nove docentes que gamificam suas aulas, vejamos qual a proporção dentre os que baseiam a gamificação na aplicação de quizzes e jogos de perguntas e respostas.

**Gráfico 6** – O tipo de atividade utilizada para gamificar a sala de aula de Língua Inglesa.



**Legenda:**

- Docentes que afirmaram empregar atividades no formato de quiz para gamificar a aula de Língua Inglesa: 8/9 – 89%
- Docentes que não descreveram o formato das atividades que utiliza para gamificar a aula de Língua Inglesa: 1/9 – 11%

Logo, podemos afirmar que a maioria dos docentes participantes empregam o quiz como uma atividade para a gamificação da aula de Língua Inglesa, de modo que o formato é apenas uma nova roupagem para os processos avaliativos que já são empregados tradicionalmente em sala de aula com lápis, caneta e papel. Entenderemos isso agora a partir da leitura e análise das respostas produzidas por cada docente.

Na questão 5, ao ser diretamente questionado a respeito do conhecimento sobre gamificação, o Professor 1 responde honestamente, lamentando desconhecer o recurso. Aqui reforçamos que conhecer ou não conhecer os conceitos de

gamificação enquanto recurso pedagógico, da mesma forma que aplicar ou não aplicar, não é atributo para juízo de valor quanto à aula do Professor 1. Já o Professor 2, na esteira da compreensão dos recursos pedagógicos democratizados pela ampliação do uso das tecnologias digitais na educação, o mesmo docente afirma conhecer a gamificação enquanto recurso pedagógico e que já até participou “de alguns projetos com o pessoal da área técnica, principalmente da área de Agrárias, juntamente com a Geografia” (Professor 2, 2021)<sup>43</sup>.

Enquanto isso, o Professor 3 dá maiores explicações a respeito do que fazia em sala de aula para gamificar as atividades a ser desenvolvidas:

**Fazemos jogos de todos os tipos, com vocabulário novo, organização de texto, de completar. É um bom recurso de engajamento dos alunos.** Além disso, para fora da sala de aula sempre indiquei o uso do *Duolingo*<sup>44</sup> para meus alunos. Em 2020, o IFTM comprou o *ChatClass*<sup>45</sup> e temos usado bastante agora” (Professor 3, 2021, negritos nossos).

É bem importante considerarmos que aqui o Professor 3 já deixa registrado ter conhecimentos a respeito da teoria que embasa a gamificação educacional, pois reconhece que é um recurso de engajamento e, juntamente, faz o seu juízo de valor de acordo com as suas práticas e com as suas experiências docentes. Da mesma forma, o Professor 3 ainda apresenta certo domínio dos recursos de gamificação por mencionar que põe em prática a versatilidade do recurso dentro da sala de aula, trazendo uma nova forma de apresentar exercícios já tradicionais do Ensino de Língua Inglesa.

---

<sup>43</sup> É muito louvável observar que esse é o caminho para a integração proposta pelos institutos federais: diferentes áreas, como Linguagens, Agrárias e Humanas, planejando juntas a evolução pedagógica de determinada turma a fim de proporcionar em parceria e com ponderação o desenvolvimento pedagógico e o desenvolvimento sócio-humanístico, e não apenas formar um aluno com habilidades técnico-profissionais sem que possa direcionar seus conhecimentos para a sua vida pessoal e para as relações em sociedade.

<sup>44</sup> O *Duolingo* é um aplicativo para Ensino de Língua Inglesa que trabalha pequenas lições a partir do nível básico com o objetivo de que seus usuários apreendam noções elementares e intermediárias, sobretudo, de vocabulário, gramática e pronúncia. Apesar de receber críticas por ser apenas uma roupagem nova para a exploração de velhos modelos de exercícios, como *complete os espaços...*, *ordene as frases...*, *passo do afirmativo para o negativo* etc, é inegável que o aplicativo democratiza esse acesso ao início dos estudos em Língua Inglesa, tendo em vista que, com um *smartphone* na mão já é possível acessar a versão gratuita do aplicativo.

<sup>45</sup> ChatClass é uma empresa americana desenvolvedora de atividades pedagógicas em Língua Inglesa e de plataformas gamificadas para a aprendizagem do idioma. No ano de 2020, o IFTM, por meio do seu Centro de Idiomas e Relações Internacionais, fechou parceria com a empresa e com a Embaixada dos Estados Unidos em Brasília, permitindo a ampliação das possibilidades de exploração digital para o Ensino de Língua Inglesa na instituição, parceria essa à qual o Professor 3 se refere em sua resposta.

Dando prosseguimento à participação do Professor 4, ao ser indagado sobre conhecer ou não a gamificação como recurso pedagógico, o docente utiliza de uma expressão que o coloca em uma posição que demonstra a necessidade de aprendizagem contínua por parte dos docentes de qualquer nível educacional: “acredito que sim” (Professor 4, 2021). Essa resposta é bastante significativa pois demonstra que, mesmo lecionando dentro de um instituto federal, que oferta possibilidades de estudo desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação, qualquer docente está sujeito às lacunas de conhecimento com relação a determinados temas, o que é perfeitamente compreensível e ajuda a desmistificar a lenda popular de que o *professor sabe tudo*.

Indo mais a fundo na mesma resposta, vemos que o Professor 4, mesmo sem domínio teórico do conceito de gamificação, já cita casos que podem ser considerados como tal, pois entende que

**os games são parte integrante do Ensino de Línguas Estrangeiras há bastante tempo**, principalmente em cursos livres. Adaptações costumam ser feitas em salas de aula do Ensino Médio em função do número de alunos por sala. Jogo da memória para fixar o conteúdo de verbos irregulares no presente e no passado é um exemplo clássico (Professor 4, 2021, negrito nosso).

Aqui verificamos que o Professor 4 já, portanto, segue a tendência apresentada por Zichermann e Cunningham ainda no início do Capítulo II, pois todos conhecemos inúmeros jogos e todos já participamos de uma ou outra aula durante a educação regular na qual um jogo ou o regramento de um jogo foi utilizado como estratégia pedagógica. Agora, a única diferença é que a ciência evoluiu suficientemente para compreender esse processo teoricamente, batizando esse processo sob o nome de *gamificação*.

O Professor 4 ainda continua sua resposta, explicando que o Instituto Federal adquiriu a licença de uso de um recurso que pode vir a ser utilizado como plataforma gamificada. Vejamos: “Hoje temos uma ferramenta chamada *ChatClass*, que pode ser usada como instrumento de ensino para qualquer curso, **em que quizzes são propostos e o aproveitamento do aluno é registrado e monitorado pelo professor**” (Professor 4, 2021, negrito nosso). Essa plataforma já havia sido apresentada há pouco pelo Professor 3, no entanto agora temos alguns detalhes operacionais que nos chamam a atenção: o Professor 4 afirma que a plataforma mencionada permite a realização de quizzes. Tradicionalmente, há uma ampla

utilização de quizzes com o intuito de tornar a sala de aula gamificada, isto é, de trazer a lógica de jogo, sobretudo, para o processo avaliativo empregado em sala de aula. No entanto, cabe a seguinte reflexão: até que ponto o emprego de quizzes em sala de aula é uma inovação no ponto de vista de prática e de utilização de recurso pedagógico?<sup>46</sup> O questionamento se dá com base na apresentação feita pelo Professor 4 da plataforma *ChatClass* pois, *grosso modo*, um quiz é nada mais, nada menos que uma nova roupagem para o velho processo avaliativo de perguntas e respostas com retornos de certo e errado aos seus participantes. É claro que esse tipo de exercício faz parte da prática pedagógica pois, a depender do planejamento e do conteúdo abordado, a acurácia é fundamental; o que contestamos aqui é que apenas esse tipo de atividade somente traz *mais do mesmo*, porque, desta forma, apresentaremos aos estudantes um mesmo tipo de exercício com tão só um novo formato.

O Professor 5 também menciona o *ChatClass*, porém de maneira bastante superficial, o que nos leva a depreender que, ao menos internamente no IFTM houve difusão do recurso *ChatClass* à disposição dos docentes.

Já o Professor 6, ao responder a questão 5, afirma que já trabalhava com a gamificação como um recurso pedagógico.

Em contexto de EJA (antes do IFTM), costumava sempre fazer jogos em sala, como por exemplo o jogo "quem sou eu". Saia da sala e falava para os alunos escolherem uma personalidade para que eu adivinhasse. Eu ia fazendo as perguntas em Inglês, até acertar e passar a vez para algum aluno. Agora, em contexto virtual e no IFTM, crio atividades de interpretação em plataformas como o Kahoot<sup>47</sup> e os alunos jogam juntos (mas cada um de seu próprio dispositivo) através da transmissão de tela que faço no Google Meet. Por exemplo, assistimos um Ted Talk em Inglês, com legenda em Inglês e em seguida, os alunos respondem no jogo, perguntas sobre o conteúdo da palestra, elaboradas por mim (Professor 6, 2021).

---

<sup>46</sup> O questionamento se posiciona até mesmo socialmente, pois diversos programas de televisão do tipo *quiz-show* de ampla audiência a nível nacional, como *Show do Milhão*<sup>®</sup> e *Quem quer ser um milionário?*<sup>®</sup>, colaboram para a popularização da noção de um processo avaliativo pautado no acerto ou no erro da escolha de múltiplas alternativas, anunciando-se como programas que permitem aos participantes vencer os desafios propostos e acumular prêmios com base na *demonstração de conhecimentos*, no entanto, o que programas desse tipo realizam é justamente a categorização desses participantes em *quem sabe mais* e *quem sabe menos* com base em perguntas aleatórias e sem base de raciocínio crítico, que, para respondê-las, os participantes precisam de mais sorte e boa memória do que, propriamente dito, de conhecimento.

<sup>47</sup> Tal qual outras plataformas das quais já falamos aqui, o *Kahoot* é um recurso digital para a criação de quizzes gamificados que podem ser utilizados livremente em palestras, em ambientes corporativos e em salas de aula.

Esses exemplos trazidos pelo docente são muito ricos a nível da nossa discussão, pois mostram as múltiplas possibilidades para uso dos *games* dentro da sala de aula, mesmo dentro de uma plataforma para a criação de quizzes, como o caso do Kahoot, recurso também apontada pelos Professores 7 e 11 para gamificação de suas aulas. Tais atividades foram possíveis de ser aplicadas mesmo considerando a sala de aula virtual, de maneira que a gamificação se apresenta como um dos recursos mais adaptáveis dentre os dois meios para a realização de aula disponíveis nesse período.

Já o Professor 8 declara que não fazia uso da gamificação “por não saber o que é gamificação” (Professor 8, 2021). Aqui retornamos à discussão apresentada por Zichermann e Cunningham e por Dichev e Dicheva no início do Capítulo II e já retomada neste Capítulo, pois, por *gamificação* ser um termo cientificamente novo, não como considerar que o docente efetivamente não a empregue em sala de aula, tendo em vista que é possível que o docente utilize de jogos ou da técnica de jogos para a produção de atividades pedagógicas, mas sem necessariamente conhecer o termo empregado na academia para descrever esse recurso.

Enquanto isso, o Professor 9 informa que já fazia “utilização de jogos para ‘*spelling*’<sup>48</sup> de palavras (Professor 9, 2021, itálico nosso), ainda que sem utilização das tecnologias digitais conforme atestado na resposta anterior. Aqui vale ressaltarmos que, apesar das tecnologias digitais serem um instrumento que permite a ampliação do uso de muitos recursos educacionais, a gamificação é possível de ser realizada sem a presença das tecnologias digitais em sala de aula, o que somos levados a compreender que é o caso apresentado pelo Professor 9 em sua resposta.

Já o Professor 10 afirma que à época da resposta ao nosso questionário havia feito “uma tabela em HTML, um *Jeopardy!*”<sup>49</sup>, trabalhando pontos gramaticais de forma lúdica” (Professor 10, 2021, itálico nosso). Aqui, portanto, podemos considerar a mesma crítica que já tecemos a outros formatos de quizzes, que apenas retextualizam as avaliações tradicionais, mas sem alterar a essência da prática. Ainda assim, fazemos questão de respeitar o empenho do docente de trazer as tecnologias para a

---

<sup>48</sup> Ortografia

<sup>49</sup> *Jeopardy!*<sup>®</sup> é um programa americano de televisão do tipo quiz-show que, como tantos outros do gênero, promove os participantes a um prêmio em dinheiro conforme a quantidade de erros e acertos de respostas sobre temas variados. Aqui, portanto, compreendemos que o docente realizou uma atividade no mesmo formato do desenvolvimento do programa de televisão.

sala de aula por meio da gamificação, sobre a qual o Professor 10 ainda se manifesta na questão 5 dizendo que “acredita muito [...] como recurso pedagógico” (Professor 10, 2021).

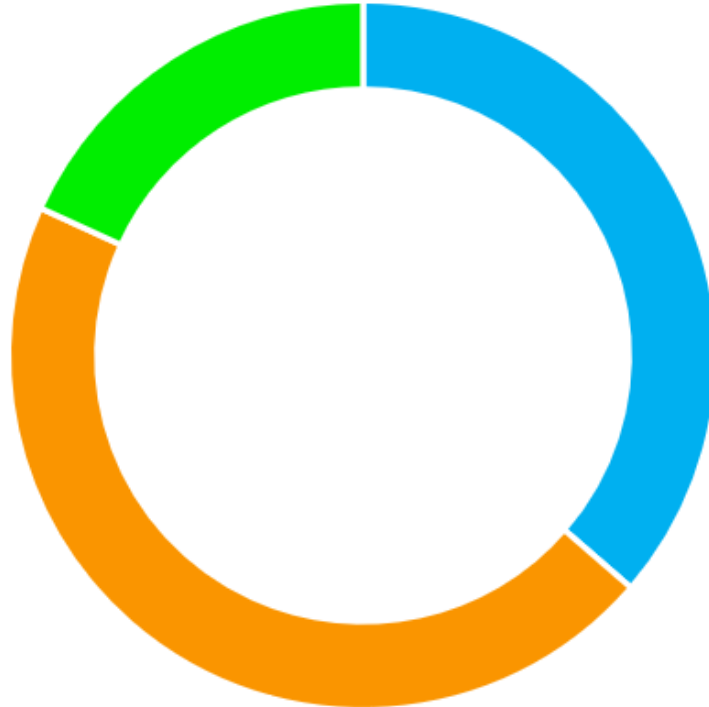
Como o Professor 12 já havia apontado para diversos tipos de tecnologias na questão anterior, o docente, portanto, responde à questão 5, informando sobre a aplicação da gamificação em sala de aula. O docente afirma ser apaixonado pelo recurso e “há 17 anos o utilizar em sua prática. Desde um simples *Tic-Tac-Toe* na lousa, bingos, *board games*, até mais recente misturado ao uso de *apps* tecnológicos como o *Kahoot*” (Professor 12, 2021, *itálicos nossos*). Essa resposta nos é bastante esclarecedora pois deixa explícito que o docente tem ciência de que a gamificação não acontece apenas pelo meio digital, mas de tantas formas que permitem que qualquer escola possa aplicar o recurso considerando a sua realidade própria.

Prosseguindo nosso detalhamento das práticas pedagógicas que retratam o Ensino de Língua Inglesa no IFTM, buscamos compreender na questão 6, *Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?*, o espaço da gamificação enquanto recurso pedagógico democratizado pelas tecnologias digitais.




Deste modo, aqui nesta questão nosso objetivo era visualizar quais as práticas gamificadas eram/são adotadas pelos professores que assumem o uso da gamificação enquanto recurso pedagógico para o engajamento de estudantes na aula de Língua Inglesa. Neste espaço então, a partir de agora, poderemos confirmar se os professores, independentemente do que afirmaram nas questões anteriores a respeito da gamificação e da aplicação das tecnologias digitais em sala de aula, realmente têm a rotina de utilizar o recurso pedagógico da gamificação em suas aulas.

Além disso, a depender do grau de detalhamento que cada docente se dedicou a nos fornecer em suas respostas, poderemos perceber também quais as práticas mais comuns que se efetivam no Ensino Médio Integrado do IFTM. Isso porque, preliminarmente, pudemos notar na questão anterior que boa parte dos docentes que afirmam ter conhecimento da gamificação enquanto recurso pedagógico e aplicá-la no dia a dia de seus trabalhos apenas retextualiza o processo de avaliação para o formatos de *quizzes* digitais, o que por si só não agrega muito ao processo educacional, justamente por representar somente um novo modelo de um formato de atividade já aplicado tradicionalmente em papel.

**Gráfico 7** – A participação da gamificação na sala de aula de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro<sup>5051</sup>.



**Legenda:**

	Docentes que afirmam gamificar suas aulas de Língua Inglesa independentemente do uso das tecnologias digitais: 4/11 – 36%
	Docentes que afirmam não gamificar suas aulas de Língua Inglesa independentemente do uso das tecnologias digitais: 5/11 – 45%
	Docentes que afirmam não ter conhecimento acadêmico suficiente para avaliar se gamificam ou não as suas aulas de Língua Inglesa: 2/11 – 18%

Aqui temos, portanto, um contraponto de dados bastante curioso: enquanto no Gráfico 5 nove docentes afirmam aplicar a gamificação em sua rotina pedagógica, no Gráfico 7 isso já não se confirma, tendo em vista que apenas quatro docentes mantêm a afirmação de que gamificam suas aulas de Língua Inglesa. Considerando a divergência nos dados informados pelos próprios professores participantes da pesquisa, levaremos em conta o dado do Gráfico 7 como representativo da realidade,

<sup>50</sup> Nesta análise o universo é de onze docentes pois um dos informantes se encontrava afastado de suas funções e respondeu ao questionário elaborado de forma evasiva.

<sup>51</sup> O resultado matemático da somatória dos percentuais representados no gráfico é de 99% pois os dados fracionados foram arredondados conforme preconizado pela Matemática e, ao ser somados, o resíduo de arredondamento integraliza o valor para 100%.



pois manteve a informação do Gráfico 5 de que dois docentes afirmam não conhecer a gamificação enquanto recurso pedagógico, além de ter um universo reduzido de análise pois apenas aqui há a informação de que um dos docentes se encontrava afastado do efetivo exercício da docência no IFTM. Sendo assim, apenas quatro docentes afirmam ter incorporado a gamificação em suas práticas pedagógicas, lembrando do dado expresso no Gráfico 6 de que o único formato de atividades que foi mencionado pelos docentes para gamificar os seus trabalhos em sala de aula foi o quiz.

Integrando, portanto, a parcela de 45% dos docentes contatados, os Professores 1 e 8 afirmam categoricamente não aplicar a gamificação em suas aulas.

Já o Professor 2 menciona na resposta à questão 6 que gamifica suas aulas “para trabalhar vocabulário e usar as estruturas gramaticais na prática” (Professor 2, 2021). Isso confirma a resposta que o docente traz na questão 1, pois o estrito treinamento de vocabulário e de estruturas gramaticais é uma característica bastante presente no ensino instrumental de idiomas. Ainda assim, o Professor 2 não descreve como faz uso do recurso pedagógico a fim de proporcionar melhor apreensão de vocabulário e de estruturas gramaticais pelos seus alunos.

Paralelamente, o Professor 3 segue demonstrando conhecimento a respeito da gamificação ao responder à questão 6 dizendo que sempre faz “jogos de procura de novas palavras, organização de texto, compreensão de texto. **Sempre com pontuação e premiação**” (Professor 3, 2021, negrito nosso). Ao mencionar que pontua e premia os estudantes participantes das atividades gamificadas, o docente cumpre com o papel que o recurso indica de vestir nas práticas pedagógicas a capa de um jogo, fazendo com que o docente possa, na rotina de sala de aula, aplicar os princípios do Design de Jogos para o desenvolvimento de um jogo no dia a dia da sua aula, reforçando a participação de seus estudantes por meio de sistemas de pontuação e de premiação, como os citados pelo Professor 3 como prática corrente da sua sala de aula e como elementos presentes em todos os jogos, digitais ou não, citados na resposta. Veja bem: não é simplesmente jogar em sala de aula, mas é fazer com que a aula se torne um jogo e conquiste cada hora mais adeptos.

Por outro lado, o Professor 4 não responde se aplica ou não o recurso nas suas aulas, porém podemos inferir, com base em sua resposta que não. O docente justifica que “o principal obstáculo para a utilização de games na sala de aula encontra-se vinculada à **percepção por parte de docentes/alunos e mesmo pela comunidade**

**acadêmica em geral sobre sua eficiência, ou seja, de que o professor não ‘dá aula’, só brinca de ensinar”** (Professor 4, 2021, negrito nosso). Isso se relaciona intrinsecamente à visão de ensino e educação cristalizada na sociedade: pessoas leigas à Pedagogia e às Ciências da Educação, como pais, estudantes e sociedade ampla, tendem a acreditar que o processo de ensino-aprendizagem só ocorre efetivamente a partir do momento em que o professor assume posição à frente da sala de aula e professa os conteúdos como em um comício eleitoral ou em uma palestra. O fato é que diversos novos formatos de sala de aula vêm sendo apresentados pela comunidade acadêmica e trabalhados internacionalmente, no entanto ainda não são amplamente identificados como *aula* pela sociedade, de modo que, quando o professor opta por formatos e atividades que extrapolam essa característica tradicional, o docente costumeiramente é apontado como *aquela que não quer “dar aula”* ou *aquela que só quer jogar*, a preocupação apontada pelo Professor 4 em sua resposta. Isso, com certeza, dificulta o trabalho de qualquer docente que decida por abordagens e metodologias que se diferem do que é tradicionalmente concebido como aula, porém, ao mesmo tempo, indica uma falha no processo de universalização da ciência, que deveria ser a atividade mister da **universidade**. Como o próprio nome indica, essa instituição deveria ser responsável por tornar universal os conhecimentos científicos dentro dela desenvolvidos, todavia, com essa resistência da sociedade à existência de distintos formatos de sala de aula, podemos, portanto, perceber que os estudos desenvolvidos pelas Ciências da Educação não estão sendo amplamente difundidos perante a sociedade, o que se resulta em barreira para que o docente opte livremente pelos formatos de aula que julga mais adequados e produtivos a depender das turmas e do foco de cada grupo de estudantes, personalização necessária quando tratamos, sobretudo, do Ensino Médio Integrado.

Já o Professor 5 reconhece que gamifica muito pouco suas aulas por falta de costume e, logo na questão seguinte, admite a necessidade de conhecer mais recursos que lhe permitam gamificar suas aulas.

Em consonância à discussão que apresentamos previamente neste texto, o Professor 6 se questiona “**se a nossa própria avaliação através de uma pontuação também não é algo que se assemelha aos jogos**”. Então, acredito que sim, mas não estou familiarizada com as teorias sobre a gamificação o suficiente para realizar essa análise e apontar se é explorada ou não” (Professor 6, 2021, negrito nosso).

Dando sequência, o Professor 7 não explora a gamificação na sala de aula em razão da “falta de domínio das tecnologias” (Professor 7, 2021). Aqui compreendemos que, historicamente, os estudos acadêmicos atrelam a gamificação ao advento das tecnologias digitais, tanto que tal recurso foi democratizado por meio da expansão do acesso a essas tecnologias, todavia, como já brevemente levantamos neste trabalho, uma aula pode ser gamificada sem, necessariamente, contar com o aporte de equipamentos eletrônicos. Apesar de ser um recurso de amplo uso por meio digital, a gamificação não depende das tecnologias digitais para ser praticada, e entendemos que, por isso, o Professor 7 menciona o uso da plataforma para criação de *quizzes* gamificados enquanto, logo em seguida, afirma que não gamifica suas aulas por falta de domínio de tecnologias. O mesmo vale para o Professor 11, que deixa claro que a gamificação “é pouco explorada [na sala de aula] pela falta de sinal de WiFi de qualidade na escola” (Professor 11, 2021). Sabemos que o uso da gamificação não depende necessariamente da utilização do sinal de Internet, visto que é plenamente possível gamificar uma aula sem utilizar de tecnologias digitais, no entanto, o relato do docente é preocupante e confirma as precariedades encontradas no acesso à educação brasileira. Deste modo, é possível que o docente trabalhe com gamificação dentro de suas aulas mesmo antes do cenário imposto pela pandemia de Covid-19, o que o exigiu a utilização das tecnologias digitais, mesmo que com pouco domínio das tecnologias, conforme manifestado na questão 6.

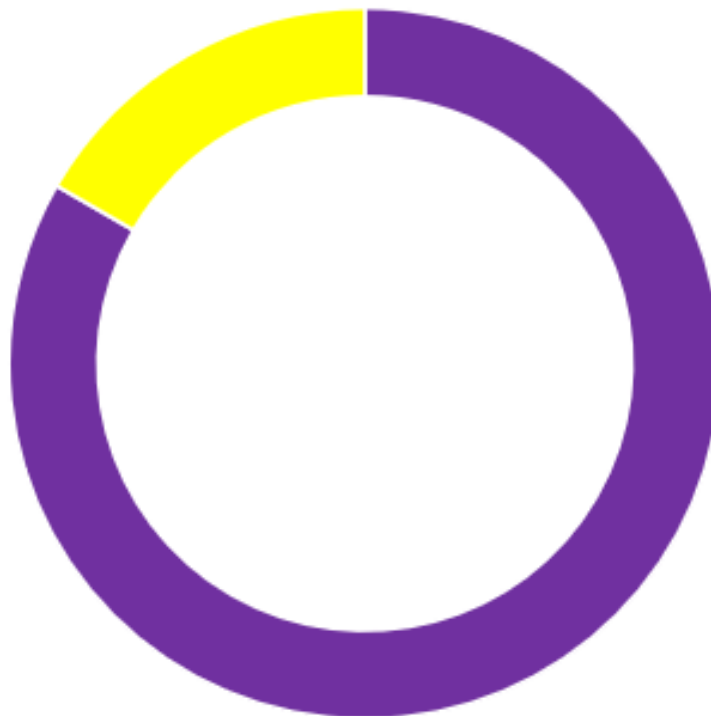
Apresentando razão distinta, o Professor 9 deixa claro que não emprega a gamificação em suas aulas porque “o tempo disponível é pouco e a prioridade dos estudantes na série em que ensina [o terceiro ano do Ensino Médio Integrado] é outra: compreender textos para processos seletivos e, também, textos científicos” (Professor 9, 2021). Entendemos a preocupação do docente com relação ao cumprimento das atividades preparatórias para que os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado possam ter bom desempenho nos processos seletivos ao final do segmento acadêmico em questão, no entanto também frisamos que a gamificação também pode ser utilizada nesses casos específicos, sem necessariamente representar a entrada aleatória de jogos desconexos à realidade pedagógica da turma.

De maneira oposta, o Professor 10 explana que a gamificação é explorada em suas aulas, e ainda continua afirmando que “quando tem tempo disponível, gosta de criar o próprio arsenal [de atividades pedagógicas, mas que] quando o tempo é escasso [...], procura sites que ofereçam recursos de games” (Professor 10, 2021).



Isso nos demonstra o cuidado com o planejamento e a produção do trabalho pedagógico, tendo em vista que o docente ainda insiste em criar suas próprias atividades gamificadas, mesmo as encontrando prontas. Na mesma linha, o Professor 12 deixa claro na questão 6 que explora a gamificação “sempre que possível, por meio de jogos ou de atividades que podem usar pontos da gamificação, como por exemplo a escolha randômica em seu contexto” (Professor 12, 2021).

A despeito de tal cenário com pouca efetividade na aplicação da gamificação na sala de aula de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado, tendo em vista que, ao menos até o momento, percebemos apenas uma remodelação de atividades já realizadas de maneira não gamificada, entra, portanto, a questão 7, perguntando ao docente: *Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?* Para essa pergunta, pudemos sistematizar os dados colhidos nas respostas dos docentes de modo a obter os seguintes resultados:

**Gráfico 8** – A disponibilidade dos professores em gamificar suas aulas de Língua Inglesa.



**Legenda:**

	Docentes que afirmaram haver a possibilidade de gamificar as aulas de Língua Inglesa para aumentar o engajamento estudantil: 10/12 – 83%
	Docentes que afirmaram não haver a possibilidade de gamificar as aulas de Língua Inglesa para aumentar o engajamento estudantil: 2/12 – 17%

Ao lermos as respostas dadas pelos professores à questão e às anteriores, é justo pensarmos que, mesmo para a aplicação de recursos gamificados na sala de aula dos dez professores que se manifestaram dispostos, é necessário que haja uma intensa formação específica sobre o tópico a fim de manter tais profissionais academicamente atualizados a respeito do recurso pedagógico à baila e permitir a eles que tenham os devidos mecanismos para planejamento e execução de suas aulas conforme o que se espera dentro das matrizes pedagógicas dos cursos para os quais leciona, afinal, a gamificação é somente um recurso para facilitar o atingimento dos objetivos já previamente propostos para uma determinada aula, e que pode ou não ser desenvolvida por meio de diversos recursos pedagógicos, dentre eles, a gamificação.

Começamos, portanto, nossa análise individual para a questão considerando que o Professor 1 e 9 manifestam impossibilidade de aplicar a gamificação em sala de aula neste momento, tendo em vista a falta de domínio teórico ou de segurança para utilização do recurso pedagógico para se sentir seguro quanto à aplicação em sala de aula, e o Professor 2 afirma que “não são todos os alunos que se interessam por essa abordagem<sup>52</sup>” (Professor 2, 2021). Aqui precisamos observar que, em conformidade com o que o docente responde, compreendemos que a gamificação não tem a pretensão e nem tem de tê-la em ser um recurso que promova o interesse da totalidade dos alunos, mas apenas um recurso que utiliza de princípios e instrumentos bastante difundidos, sobretudo entre a população infantil e a população adolescente, para ser aplicado em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem mediante planejamento prévio do trabalho pedagógico por parte do docente na intenção de reforçar o engajamento dos estudantes com as temáticas discutidas a cada componente curricular.

Por outro lado, O Professor 3 ainda nos informa na questão 7 que “os alunos costumam ficar mais atentos quando se propõe competitividade” (Professor 3, 2021). Aqui percebemos que um dos maiores objetivos da aplicação da gamificação em sala de aula, portanto, cumpre-se, justamente pois o foco é engajar o estudante para que

---

<sup>52</sup> Neste espaço, não discutiremos as questões relacionadas ao uso do termo *abordagem* por parte do Professor 2, no entanto valemos explicar que, ao longo deste texto, referimo-nos à gamificação como *recurso pedagógico* porque ela pode ser aplicada em diferentes abordagens teórico-metodológicas do Ensino de Língua Inglesa, como a abordagem comunicativa, a abordagem audiolingual e tantas outras. No entanto, como essa diferenciação entre *abordagem* e *recurso pedagógico* não é o foco deste trabalho, lançaremos mão dessa discussão em uma oportunidade futura.

tenha melhor desempenho em sala de aula. Do mesmo modo, o Professor 5 finaliza suas respostas dizendo que espera “que a gamificação tire de alguns estudantes o medo de estudar uma língua estrangeira. Também espera que os alunos tenham mais **vontade de praticar a Língua Inglesa**” (Professor 5, 2021, negrito nosso). Pois, *grosso modo*, é justamente a isso que a gamificação se propõe: fazer com que o processo de aprendizagem engaje mais os estudantes, tendo em vista que a aula se aproxima de momentos que, em geral, as pessoas tendem a estar mais tranquilas e bem dispostas, como um jogo. O Professor 10 segue na mesma esteira, portando-se disposto pela continuidade do uso da gamificação em sala de aula, tendo em vista que “**os alunos (não apenas adolescentes, mas adultos também) gostam muito**; o filtro afetivo deles parece ficar na medida ideal para o aprendizado quando propõe um game” (Professor 10, 2021, negrito nosso). Isso vai ao encontro do que já comentamos neste texto, quando trazemos Yıldırım e Şen, que mostram que, ainda que os jogos sejam socialmente encarados como uma atividade para crianças, pessoas de quaisquer idades participam de jogos e se engajam com a atividade proposta, o que se comprova na resposta do Professor 11, que manifesta sua disponibilidade para empregar mais frequentemente a gamificação e cita a plataforma Kahoot com o objetivo de “melhorar a dinâmica da aula e atrair a atenção dos estudantes” (Professor 11, 2021).

.Paralelamente, o Professor 4 registra que está aberto à utilização das técnicas de jogos para aumentar o engajamento dos estudantes em sala de aula, “desde que os resultados possam ser de algum modo verificados e comprovados para registro acadêmico” (Professor 4, 2021). A preocupação do docente se mostra pertinente com relação à realidade educacional: tendo em vista que o tempo para o desenvolvimento de atividades educacionais é pequeno frente ao que é requisitado pelas matrizes pedagógicas e que todas as atividades realizadas em cada componente curricular devem ser devidamente registradas e justificadas em planos de aula e em diário de classe, nada mais justo que a promoção de atividades gamificadas seja passível de verificação, registro e avaliação.

Seguindo com nosso levantamento, lembramos que há algumas páginas já havíamos dialogado sobre como os processos avaliativos tradicionais se alinham aos jogos quanto às noções de acerto/erro e de pontuação, e pudemos perceber que o docente utiliza do recuso nas suas aulas, vide os casos apresentados na resposta à questão 7:

Para conseguir engajamento dos alunos do 8º ano de outra escola, fiz um jogo/desafio que se repete no início de toda aula e que no final do bimestre o vencedor (quem tiver mais pontos somados) ganha um açaí. Todo início de aula falo uma palavra em Inglês de algo fácil de carregar e que julgo ter em todas as casas, o primeiro aluno que compreender a palavra e trazer o objeto, pontua no dia. Isso ajudou inclusive a fazer com que os alunos ligassem as câmeras durante a aula (Professor 6, 2021).

Em todas as situações apresentadas anteriormente pelo docente, não há correlação direta entre a atividade gamificada proposta e as temáticas da aula corrente, no entanto, temos de admitir que as atividades foram utilizadas para engajar os estudantes a se comprometer com a aula, o que é um grande ganho para o desenvolvimento da aula, independentemente do formato das atividades pedagógicas propriamente ditas.

O Professor 7 ainda se manifesta aberto com relação à utilização da gamificação com vistas ao aumento do engajamento dos alunos em sala de aula, entretanto “acredita que precisaria de uma capacitação na área de Informática” (Professor 7, 2021), ponto com o qual concordamos, tendo em vista que a docência é uma carreira que, por conta de sua natureza, necessita da constante capacitação acadêmica e profissional para a manutenção de suas atividades pedagógicas. Apesar da implicitude de sua resposta, o Professor 8 também segue nessa linha, declarando que há sim a possibilidade de utilizar dos recursos proporcionados pelo emprego da técnica de jogos em sala de aula, mas que não sabe como, o que nos leva a entender que, portanto, é possível que esse docente realmente não tenha feito emprego de atividades gamificadas abundantemente com as turmas do Ensino Médio Integrado.

Ademais, o Professor 12 aponta já ter com a gamificação em sala de aula, na questão 7 explana que “as possibilidades são inúmeras e infinitas. Com o público adolescente há um acolhimento das propostas gamificadas com rapidez, eficiência e eficácia” (Professor 12, 2021) e, por esta razão, considera a continuidade do uso das técnicas de jogos como recurso pedagógico.

Por fim, a questão 8, *Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?*, foi utilizada como espaço para que pudéssemos conhecer o que os docentes participantes necessitam para o planejamento de uma aula devidamente gamificada. Ainda que algumas sugestões tenham sido registradas pelos professores como resposta a essa questão, o que mais impacta diretamente

para a criação de qualquer proposta pedagógica, seja ela gamificada ou não, é o fato de o docente possuir os devidos conceitos acadêmicos que lhe permitam ancorar sua aula e sobre ela refletir. Deste modo, parece-nos razoável considerar que nenhuma proposta gamificada, mesmo que pré-elaborada por terceiros, não será efetiva enquanto a gamificação não for encarada como um recurso pedagógico sério, capaz de manter os estudantes atados ao compromisso educacional, para que haja treinamento, promovendo, logo, a capacitação dos professores da educação básica técnico-tecnológica a uma real política educacional de formação continuada docente.

Para tanto, com o intuito de que tal recurso se efetive, os próprios docentes informantes já colaboram para o desenvolvimento deste texto apresentando suas expectativas com relação à ampliação da presença do recurso no Ensino Médio Integrado. O Professor 1, por exemplo, manifesta que “gostaria de uma proposta pedagógica que preparasse professores sem essa habilidade para que tal se efetivasse” (Professor 1, 2021). No mesmo sentido, o Professor 7 espera uma proposta pedagógica que engaje os estudantes por meio das propriedades de jogos, que “sejam trabalhados [com o docente] conteúdos que ajudem o professor a perder o medo de lidar com tecnologias, [e] também a criação de um manual ou cartilha ensinando a como usar os jogos que mais atraem os estudantes atualmente” (Professor 7, 2021). Essa preocupação do docente demonstra a seriedade com que o trabalho pedagógico é e deve continuar sendo levado a sério, mesmo quando abordagens e recursos que propiciem, por exemplo, o uso de jogos na sala de aula, estão em questão.

Enquanto isso, os Professores 3 e 11 assumem um tom de desabafo nas suas respostas à questão 8, mencionando que a “possibilidade de ter WiFi na sala de aula poderia mudar um pouco a dinâmica dos jogos” (Professor 3, 2021). Com isso, é importante considerarmos que há mais espaço para a aplicação da gamificação, na dependência, portanto, de ampliação da infraestrutura de rede, que, apesar de ser um ponto crucial para a efetivação das tecnologias digitais e dos recursos por ela democratizados na sala de aula, é um fator que extrapola essa discussão teórico-analítica. Ainda assim, essa preocupação apresentada pelos docentes é extremamente pertinente, tendo em vista que, mesmo que seja possível gamificar uma aula sem a necessidade de digitalizar a aula, boa parte dos recursos necessários para a efetivação desses recursos são hoje encontradas na Internet, de modo que a ausência de infraestrutura de rede adequada para o desenvolvimento de atividades



pedagógicas cerceia o exercício do trabalho do professor e o direito de acesso à educação do estudante. Muito além, a Internet também permite que não apenas a gamificação seja efetivada na sala de aula, mas permite com que inúmeros recursos e inúmeras possibilidades pedagógicas sejam desenvolvidas considerando as informações que hoje são democratizadas pela rede. Sendo assim, a ausência de sinal de Internet de boa qualidade também impede o acesso a um dos principais meios de comunicação e difusão de informação da atualidade.

Diretamente ao ponto em que buscamos apresentar ao longo deste trabalho, o Professor 4 considera que

sem um realinhamento sobre o papel da língua estrangeira na escola, os esforços que envolvam orientação metodológica, seja ela por abordagem comunicativa, por gamificação ou demais processos que podem, sem dúvida, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, ainda assim não resolveria o fato de que os estudantes brasileiros compõem uma minoria mundial de indivíduos que estudam uma língua estrangeira por aproximadamente sete anos e não são capazes de utilizar o idiomas sequer para uma troca comunicativa simples, sem recorrer a um ensino paralelo (Professor 4, 2021).

A consideração do Professor 4 a respeito da evolução histórica dos resultados do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil resume uma série de críticas e de trabalhos acadêmicos realizados ao longo de décadas versando sobre as habilidades comunicativas de qualquer estudante recém-formado no Ensino Médio em uma língua estrangeira, em sua maioria dos casos, a Língua Inglesa: infelizmente, o Brasil consegue promover anos de estudo de um idioma que, ainda assim, mostra-se ineficiente para a evolução linguística do estudante. Deste modo, ao responder a questão 8, o docente não deixa de reconhecer a importância que diversos recursos pedagógicos e que diversas abordagens têm no papel de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, mas reconhece certamente que nenhuma tentativa será efetiva enquanto não se refletir sobre o papel da língua estrangeira no currículo escolar e, principalmente, enquanto não der condições às escolas básicas e aos institutos federais de desenvolver um Ensino de Língua Inglesa mais alinhado com o que academicamente se compreende como mais adequado para a evolução linguística do estudante criança e adolescente.

Pensando especificamente nessa necessidade de realinhamento do Ensino de Língua Inglesa na educação básica e dando prosseguimento à discussão de como a gamificação se porta como *novidade* no mundo pedagógico, o Professor 6 manifesta que

**mesmo que utilize a técnica de jogos, muitas vezes é só mais do mesmo ou uma troca de plataformas**, por exemplo, a maioria dos jogos "online" que encontrei, eram a mesma coisa dos exercícios de gramática dos livros, só que em plataformas digitais. Em contrapartida, **sabemos que jogos online, que não foram feitos com o intuito de ensino de línguas, em muitos momentos são um espaço em que os alunos aprendem a língua para "passar missões"** (Professor 6, 2021, negritos nossos).

A contestação apresentada pelo docente na primeira parte de sua resposta é muito válida, porque é necessário bastante cuidado ao se defender a gamificação como recurso pedagógico. Dizemos isso pois é *fácil* apenas retextualizar<sup>53</sup> os velhos exercícios e seguir os aplicando sem pensar nas mudanças pelas quais a nossa sociedade passa diuturnamente e que deveriam impactar na sala de aula, todavia a defesa da gamificação necessariamente perpassa por uma reflexão de todo o processo pedagógico para que o planejamento ocorra considerando **também** os princípios estabelecidos pelo Design de Jogos enquanto ciência. Alheio a isso, qualquer aplicação de jogo na sala de aula será apenas uma nova roupagem do que já é feito na escola sem amadurecimento crítico das práticas que vem sendo ou não pedagogicamente bem sucedidas.

Tudo isso ocorre simultaneamente à época em que os estudantes saem da aula, chegam em casa e começam a jogar jogos online em Língua Inglesa e, com isso, a aprender elementos linguísticos importantes. Sendo assim, similarmente ao que Zichermann e Cunningham apresentam sobre como o *SimCity* e o *Civilization* impactaram na aprendizagem de Geografia e de Planejamento Urbano, os jogos online elucidados pelo Professor 6 em sua resposta à questão 8 impactam diretamente na aprendizagem da Língua Inglesa. Deste modo, percebemos que os estudantes têm tido a condição de aprender a Língua Inglesa em casa por meio de jogos online, ainda que sem planejamento e sem obedecer a uma linha pedagógica definida de evolução de conteúdos, enquanto esse processo segue sendo um desafio às escolas regulares e aos institutos federais.

Dando continuidade às possibilidades de aplicação da gamificação no Ensino Médio Integrado e responsabilmente atento à necessidade de especificação do recurso ao segmento, o Professor 10 registra na questão 8 que “gostaria de criar uma gama diversificada de jogos com base na sua realidade específica (local de trabalho,

---

<sup>53</sup> *Retextualização* é o nome técnico dado dentro dos estudos linguísticos para a rerepresentação de um mesmo texto já escrito/definido anteriormente, mas em um novo meio, de modo a lhe dar frescância, porém sem novidade conteudística.

alunos, pontos linguísticos do programa etc)” (Professor 10, 2021). Nesse cenário, seria possível termos o encaixe mais exato entre um recurso pedagógico e a instituição, pois seriam atividades formatadas considerando sua viabilidade *in loco*. Por fim, o docente encerra sua participação dizendo que “seria interessante se a gamificação fosse componente obrigatório [na prática docente]. Assim, poderia ter mais intercâmbio com os/as colegas” (Professor 10, 2021). Claramente, essa já é uma discussão que não nos cabe e que é exclusiva dos docentes que atuam com o componente curricular para o segmento.

Ao final do questionário respondido pelos professores, foi deixado um espaço extra com o objetivo de que os professores deixassem facultativamente quaisquer tipos de informações complementares que pudessem agregar às respostas já informadas. O Professor 4 faz questão de utilizar tal espaço ao mencionar que “games desenvolvidos para as salas de Ensino Médio poderiam contribuir bastante para estimular a aprendizagem da língua estrangeira como uma forma de comunicação de fato e não como uma ‘matéria que não preciso aprender, só passar’” (Professor 4, 2021). Apesar de entendermos a fala do docente, neste mesmo trabalho já vimos que *games desenvolvidos para a sala de aula*, embora tenham o seu papel e embora sejam uma alternativa pedagógica, não são necessariamente a alternativa mais efetiva. Isso se dá porque, ao retomarmos Yildirim e Şen e Zichermann e Cunningham, lembramos que jogos focados em entretenimento e diversão conseguiram estimular a apreensão de conteúdos educacionais mais efetivamente que os chamados jogos pedagógicos, justamente porque estes extraem a diversão em prol da educação e, quando alguém se propõe a jogar, essa pessoa se propõe a se divertir, a ter um momento de prazer e de descontração por meio de uma determinada atividade, tendo a carga educacional um papel secundário nestes casos. Deste modo, apreciamos o esforço do Professor 4 em pensar em trazer o jogo pedagógico para a sala de aula como forma de engajar seus alunos, no entanto verificamos que, a depender da turma para a qual esse docente ministra suas aulas, pode haver certa *repulsa* por parte dos estudantes, considerando que o jogo pedagógico propriamente dito não tem como objetivo o entretenimento, mas sim o processo educacional.

Outro docente que faz uso de nosso espaço livre ao final de sua participação é o Professor 9, que registra que “a utilização da gamificação não é para todos. O primeiro passo é o docente gostar dessa proposta e **se sentir seguro para utilizar**

**em sala de aula**” (Professor 9, 2021, negrito nosso). Esse apontamento do docente é fundamental para retornarmos a uma consideração que já tecemos neste trabalho: apresentamos aqui a gamificação como mais um recurso pedagógico passível de análise para ser utilizado ou não pelos docentes do Ensino Médio, no entanto, não nos cabe considerar que aulas não gamificadas sejam melhores ou piores que aulas gamificadas, pois cada docente se apropria de determinado estilo de trabalho que o permite se sentir seguro e confortável para desenvolver suas atividades pedagógicas. Deste modo, concordamos com a afirmativa do Professor 9 quanto à adoção da gamificação como um recurso de trabalho.

Em sendo assim, ao longo desta seção pudemos ter um panorama de como as docências de Língua Inglesa se desenvolvem individualmente no bojo do IFTM, fazendo uso de diversos recursos pedagógicos, como a gamificação, que foi nosso foco de análise. Vale ressaltarmos que pudemos identificar diferentes tipos de aulas, desde aulas mais gamificadas até aulas em que o docente assumidamente não pratica ou não faz utilização recorrente de tal recurso e isso apenas reafirma o direito de cada docente em compreender as suas turmas, os seus trabalhos e os assuntos a ser abordados e, com base nisso, definir a melhor maneira de delimitar as práticas de ensino-aprendizagem com seus estudantes. Além disso, outro ponto que impacta diretamente na criação de qualquer proposta pedagógica, gamificada ou não, é a existência de adequada infraestrutura para o desenvolvimento do cenário de ensino-aprendizagem. Em se tratando da era em que as tecnologias digitais vêm pressionando mudanças em todos os setores, inclusive na Educação, é simplesmente inadmissível que docentes sejam limitados em sua atividade profissional pela falta de rede de Internet ou de sinal de WiFi adequado, que poderiam, por exemplo, permitir o desenvolvimento de atividades gamificadas em plataformas próprias para isso. Desta maneira, apesar de academicamente compreendermos a gamificação como um recurso efetivo em prol do engajamento de crianças e adolescentes para determinadas práticas pedagógicas, não é nosso papel julgar os docentes pelo uso ou pela ausência de tal recurso em suas aulas, tendo cabido a esta seção apenas uma descrição dos diferentes trabalhos docentes encontrados no IFTM.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão de todos os fatos que aqui elencamos ao longo deste texto, agora conseguimos chegar à conclusão sobre a participação da gamificação nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado do IFTM. Ainda assim, é importante considerarmos que, apesar de estarmos analisando o trabalho do IFTM, somos levados a pressupor que não há grandes distinções com relação ao trabalho praticado com o componente curricular Língua Inglesa nos demais Institutos Federais do país: isto porque todos eles estão atualmente submetidos a um estado sociopolítico que mantém a educação brasileira estagnada com relação a possíveis avanços que poderiam permear a sala de aula.

Dito isto e considerando o cenário de pressão supracitado, com a pesquisa aqui descrita, conseguimos mostrar que a gamificação não vem sendo aplicada para a promoção dos letramentos na Língua Inglesa, embora haja valentes iniciativas de parte dos docentes integrantes deste trabalho de desenvolver atividades gamificadas. Esse cenário, portanto, demonstra que a presença da gamificação em sala de aula tem servido mais com o intuito de fazer com que a aula se torne um show do que propriamente dito promover o estudante à utilização da língua enquanto prática social que permite a integração e a compreensão de mundo e da sociedade à volta e conforme pregam os teóricos que mobilizamos aqui para fundamentar o porquê dos letramentos serem a concepção mais adequada de língua para o Ensino de Língua Inglesa.

Sabendo, portanto, que a gamificação não é aplicada para a promoção das práticas sociais a nível linguístico e comunicativo, somos, assim, levados a concluir que, no IFTM, a gamificação, logo, não vem sendo um recurso utilizado para a integração dos conhecimentos propostos nas matrizes propedêutica e profissionalizante dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFTM, pois, no bojo do que se chama por *práticas sociais*, são englobados diversos campos da vida do estudante, inclusive o campo profissional. Assim, espera-se por meio de um Ensino de Língua Inglesa visando os letramentos que o aluno seja capaz de refletir sobre suas práticas e que consiga manifestá-las sobre elas, sobre si e sobre o outro.

Em não ser aplicada para a promoção dos letramentos em Língua Inglesa, portanto também podemos concluir que a gamificação não vem sendo empregada como um recurso que permita ao professor o desenvolvimento de habilidades

linguístico-culturais que os estudantes do Ensino Médio Integrado possam desfrutar não somente na vida acadêmica e profissional, mas também nas demais dimensões da vida humana, concluindo, portanto, que a gamificação não tem sido parceira da aula de Língua Inglesa para o desenvolvimento da omnilateralidade, conforme posta no Capítulo I deste trabalho.

Mesmo assim, vale refletirmos que os letramentos em Línguas Estrangeiras são possíveis por meio de diversas práticas pedagógicas que podem ser levadas para a sala de aula, não apenas a gamificação, recurso que analisamos ao longo das páginas deste texto. Além disso, essa menção sobre as possibilidades de desenvolvimento dos letramentos sem necessariamente utilizar a gamificação se faz precisa, uma vez que, ainda que a gamificação seja um ótimo recurso com o intuito de engajar os alunos para a prática educacional, recordamos que exige determinados cuidados para ser abordado, uma vez que a competição e o ranqueamento, elementos naturais de qualquer jogo, não devem se sobrepor a outros elementos, como a integração e a cooperação, necessários para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Daí que, mesmo tendo identificado todos os tais pontos que dificultam o trabalho docente e a efetivação de qualquer atividade que tenha sido baseada nos postulados do Design de Jogos sobre as propriedades de criação de um jogo, a Mecânica, a Dinâmica e a Estética, pudemos também perceber que a maioria dos docentes que compuseram nossa pesquisa se demonstrou disposta para repensar suas práticas pedagógicas e compreender a gamificação enquanto um fenômeno de amplitude *transeducacional*, o que influi no rendimento dos estudantes, na percepção da autossatisfação pessoal do docente com relação ao próprio trabalho e na ampliação da quantidade de recursos pedagógicos disponíveis para que o docente lance mão aula a aula conforme sua necessidade no componente curricular que leciona; no nosso caso, Língua Inglesa.

E assim, com este trabalho, buscamos analisar se e como a gamificação, recurso que foi amplamente democratizado por meio do advento das tecnologias digitais, vem colaborando para o desenvolvimento de uma melhor aula de Língua Inglesa no IFTM. Pudemos também perceber que não há um uso da gamificação que promova uma aula de Língua Inglesa mais ajustada aos princípios do Ensino de Língua Inglesa e nem de parte dos teóricos que trouxemos no Capítulo I, os letramentos, pois a gamificação tem sido majoritariamente empregada como recurso

para a realização de exercícios do pergunta–resposta de múltipla escolha e com tempo pré-definido, os quizzes. Ainda assim, nosso foco jamais foi criticar diretamente os profissionais que estão na linha de frente contra o desprojeto de governo que vigora no país promovendo ativamente o cerceamento do direito básico de educação e acesso ao conhecimento: a todo tempo fizemos questão de deixar bastante claro que o professor não é o responsável por essa falta de organização para a aplicação de mais um recurso pedagógico. Essas demandas por formação continuada de professores são crescentes, mas, no entanto, nem sempre o atendimento dessas demandas *per se* é possível, o que permite com que os docentes enfrentem a cada dia novas e novas tecnologias digitais que chegam à sala de aula antes mesmo que cada professor consiga sequer conhecer o instrumento. Por estas razões, tecer essa conclusão não pode se confundir com um juízo de valor negativo ao trabalho valente desenvolvido pelos docentes de Língua Inglesa do IFTM, pois, como buscamos deixar claro ao longo desta dissertação, os docentes devem ter a liberdade de utilizar a metodologia de ensino e os recursos que compreenderem mais efetivos às suas turmas e que tiverem maior afinidade teórico-profissional.

Deste modo, consideramos, modéstia à parte, que, esse texto se posiciona como um convite para que, a cada novo recurso pedagógico e a cada nova situação à qual um recurso que já era utilizado previamente é posto à prova, docentes e pesquisadores invistam seu tempo e seu conhecimento intelectual na leitura e no registro desses fenômenos em forma de pesquisa. Ainda no fio que nos dedicamos ao longo deste trabalho, também convidamos que os pesquisadores da Educação dediquem seus esforços a essa compreensão de como o fenômeno da gamificação vem influenciando o desenvolvimento do Ensino de Língua Inglesa nos demais institutos da Rede Federal de Educação Tecnológica, uma vez que, como tal sistema é amplamente plural e reflete as regionalidades técnico-científicas, podemos ter retratos diversos no ensino de cada área do conhecimento a depender de circunstâncias inúmeras, como local, público e docentes.

## REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amalia Pie Abib. Comportamento e cultura na perspectiva da Análise do Comportamento. **Perspectivas em Análise do Comportamento**. São Paulo, v. 2, n. 2, pp. 203-217, 2011. Disponível em: <<https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/69/59>>. Acesso em: 26 out. 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, p. 51-54, mai. 1984.
- ALVES, Lynn. Nativos digitais: games, comunidades e aprendizagens. In: CARNEVALE DE MORAES, Ubirajara (org.). **Tecnologia educacional e aprendizagem: o uso dos recursos digitais**. São Paulo: Livro Pronto, 2007.
- ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação e Tecnologias**. V.1, n. 2, p. 3-10, 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/>>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- BARBOSA, Marcos Antônio de Souza; SILVA, Manuela Ramos da; NUNES, Martha Suzana Cabral. Pesquisa qualitativa no campo Estudos Organizacionais: explorando a Análise Temática. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 41., 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: AnPAD, 2017. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/7085>>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- BEZERRA, Daniela de Souza; JOVANOVIĆ, Aleksandar. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des)encontros no Ensino Médio Integrado ao Técnico. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, RS, v. 20, n. 1, p. 101-118, 2015.
- BIBER, Douglas; CONRAD, Susan; LEECH, Geoffrey. **Student Grammar of Spoken and Written English**. Harlow, Inglaterra: Pearson Education Limited, 2002.
- BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática do jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p.
- CARLOS, Valeska Gracioso; BORDINI, Marcella. Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação? **Revista X**. Curitiba, v. 1, p. 1-23, 2012.
- CARVALHO NETO, Marcus Bentes. Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. **Interação em Psicologia**. V. 6, n. 1, p. 13-18, 2002.
- CAZARIN, Ercília Ana. A Análise do Discurso nos Estudos de Linguagem e sua dimensão política. **Revista da Abralin**. V. eletrônico, n. especial, p. 33-46, 2011.



CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

DEHGHANZADEH, Hojjat; FARDANESH, Hashem; HATAMI, Javad; TALAEI, Ebrahim; NOROOZI, Omid. Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. **Computer Assisted Language Learning**. Londres, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2019.1648298>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

DICHEV, Christo; DICHEVA, Darina. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**. V. 14, n. 9, p. 2-36, 2017. Disponível em: <<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0042-5>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

FERREIRA, Jacques de Lima; GIMENEZ CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado; LUPION TORRES, Patrícia. **Redes sociais e educação: desafios contemporâneos**. Curitiba, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FIGUEIROA FLORES, Jorge Francisco. Using gamification to enhance second language learning. **Digital Educational Review**. Barcelona, n. 27, p. 32-54, 2015. Disponível em: <<https://revistes.ub.edu/index.php/der/issue/view/1109>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

FLICK, Uwe. 3ª ed. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Revisão técnica de Sônia Elisa Caregnato. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

GRUPO NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**. V. 66, n. 11, mar.-jun./1996.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEE, Joey J.; HAMMER, Jessica. Gamification in education: why, how, why bother? **Academic Exchange Quarterly**. P. 1-5, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/258697764\\_Gamification\\_in\\_Education\\_What\\_How\\_Why\\_Bother](https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother)>. Acesso em 20 mar. 2020.

LEMKE, Jay L. Letramento midiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

MARINI, Edna dos Santos. **O ensino de Língua Inglesa para crianças por meio da internet**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SALGADO, Renata Nascimento. Ensinar inglês é pouco? A intrigante reincidência do mal-estar (i)nominado. **Revista Intertexto**. Uberaba, MG, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2013.

SAMPAIO, Ângelo Augusto Silva. Skinner: sobre ciência e comportamento humano. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 25, n. 3, 2005. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932005000300004&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SEGANFREDO DOS SANTOS, Leandra Inês. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, RS, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul.-dez./2010.

SOUZA, Ricardo Augusto de. A Língua Inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 216 p.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, pp. 51-67, 2019. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005)>. Acesso em: 12 ago. 2021

YİLDİRİM, İbrahim; ŞEN, Sedat. The effects of gamification on students' academic achievement: a meta-analysis study. **Interactive Learning Environments**. P. 1-18, 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2019.1636089>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**. Sebastopol, CA, Estados Unidos: O'Reilly Media Incorporation, 2011.

## APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE PESQUISA



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### **+ A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

- 1 – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.
- 2 – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?
- 3 – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

#### **+ O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA**

- 4 – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?
- 5 – Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.
- 6 – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 7 – Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 8 – Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

## ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título da pesquisa:** Língua Inglesa, Gamificação e Educação Tecnológica: leituras, releituras e propostas – um estudo das contribuições dos princípios do Design de Jogos e da Análise do Comportamento no Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal

**Pesquisador(a) responsável:** Paula Teixeira Nakamoto

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Telefone para contato:** 34 99126-7143

**Local da coleta de dados:** plataformas virtuais

O(A) pesquisador(a) do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados por meio de questionário e entrevista virtuais. Declara que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e para divulgação em eventos de educação ou publicações, garantindo-se sempre o anonimato dos participantes. Informa que os dados coletados serão mantidos sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) por um período de 5 anos, sendo que após este período, serão destruídos. Garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dos participantes e comunidade.

Uberaba, MG, ..... de ..... de 2020.

.....

Assinatura do pesquisador

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba  
**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis  
**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG  
**Fone:** 34 99221-3737  
**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa Língua Inglesa, Gamificação e Educação Tecnológica: leituras, releituras e propostas – um estudo das contribuições dos princípios do Design de Jogos e da Análise do Comportamento no Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Vitor Hugo Rosa Reis, aluno(a) regular do Curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM – câmpus Uberaba e orientador(a) Profa. Dra. Paula Teixeira Nakamoto.

Neste estudo pretendemos tecer um retrato do ensino de Língua Inglesa na Educação Tecnológica a partir da investigação do uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM.

O motivo que nos leva a estudar o assunto citado acima é a escassez de materiais científicos disponíveis nas bases de consulta acadêmica em investigação às especificidades do Ensino de Língua Inglesa na Educação Tecnológica.

Sua participação ocorrerá por meio de formulário digital e posterior entrevista complementar.

O(A) pesquisador(a) se compromete a manter a sua identidade no mais rigoroso sigilo, para tanto segue anexo o Termo de Confidencialidade.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, confirmo que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos e motivos desta pesquisa, de maneira clara e detalhada. Declaro que concordo em participar desse estudo, de livre e espontânea vontade e que em nenhum momento eu me senti forçado(a) a fazê-lo. E ainda, aceito participar do estudo especificado acima, com as garantias concordadas e especificadas a saber:

- ✚ receber esclarecimento a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa;
- ✚ liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhuma penalização;
- ✚ segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial dos dados;
- ✚ receber as informações sobre os resultados do estudo, quando solicitado por mim;
- ✚ os dados coletados poderão ser utilizados para divulgação em eventos de educação ou publicações, garantindo-se sempre o meu anonimato.

Declaro que recebi uma cópia digitalizada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes da responder ao questionário *on-line*.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNIUBE  
 Endereço: Av. Nene Sabino, 1801 – Bairro Universitário – Uberaba/MG – CEP 38.055-500  
 Telefone: (34) 3319-8811 e-mail: cep@uniube.br

## ANEXO C – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 1



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### **+ A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**1 –** Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Em tempo de pandemia, as aulas têm ocorrido em um novo formato. Os alunos têm sido mais atuantes devido à urgência da autonomia. Ainda assim, fazemos um planejamento com disponibilização de material de apoio às aulas e às atividades de casa, com acompanhamento semanal das atividades e exposição teórica nos encontros remotos em tempo real. Isso se aproxima da sequência feita em aulas presenciais, para que o conteúdo flua numa sequência programática.

**2 –** De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** Num constante planejamento interdisciplinar, no qual trabalhamos com temáticas que circulam pelas ciências exatas, humanas, biológicas, sociais e nas especificidades técnicas de cada curso, com textos informativos e integradores.

**3 –** De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Sociais, ambientais, artísticos e linguísticos.

#### **+ O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA**

**4 –** As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Elas eram um acessório de pesquisa. Hoje dominam todo o cenário da aprendizagem e da comunicação escolar.

**5 –** Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Tenho pouco conhecimento. Lamento não ter essa competência. Por isso não tenho usado. Mas acredito que deva ser bem explorado por teachers que tenham domínio, devido ao encantamento dos alunos por esse recurso.

**6** – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Não.

**7** – Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** No momento, não enxergo, porque se o professor não tiver essa habilidade bem desenvolvida, ele não conseguirá envolver os alunos que já a possuem, quase que natamente.

**8** – Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Eu gostaria de uma proposta pedagógica que preparasse professores sem essa habilidade para que tal se efetivasse.

**Espaço livre para observações:** -----



## ANEXO D – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 2



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### + A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1 – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Integrado: inglês instrumental - aula expositiva dialogada, leitura de textos, músicas, atividades, jogos e trabalhos relacionados a esses textos. Já no Centro de Idiomas, trabalhamos as quatro habilidades e usamos de ludicidade também.

2 – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** Textos com temática relacionada ao curso técnico e projetos integradores com diversas áreas.

3 – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** De modo geral, atualidades, cultura dos países falantes de língua inglesa, e temas relacionados aos cursos técnicos em específico: administração, agropecuária e alimentos.

#### + O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

4 – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Mais presentes após 2020.

5 – Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Sim. Já participei de alguns projetos com o pessoal da área técnica, principalmente da área de agrárias, juntamente com geografia.

**6** – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Sim. Principalmente para trabalhar vocabulário e usar as estruturas gramaticais na prática.

**7** – Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Sim, mas não são todos os alunos que se interessam por essa abordagem.

**8** – Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Ainda não pensei a respeito.

**Espaço livre para observações:** -----

## ANEXO E – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 3



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### + A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1 – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Pequenos momentos de exposição do professor, o foco é na leitura de textos: trabalho com vocabulário, tópicos gramaticais e leitura e compreensão desses.

2 – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** Com textos em inglês da área técnica em questão.

3 – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Como este semestre estou com a agropecuária tento, sempre que possível, inserir textos que levam em consideração esta área técnica.

#### + O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

4 – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Já era presente.

5 – Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Sim, sempre fiz. Fazemos jogos de todos os tipos, com vocabulário novo, organização de texto, de completar. É um bom recurso de engajamento dos alunos. Além disso, para fora da sala de aula sempre indiquei o uso do Duolingo para meus alunos. Em 2020, o IFTM comprou o ChatClass e temos usado bastante agora.

**6** – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Sim, faço jogos de procura de novas palavras, organização de texto, compreensão de texto. Sempre com pontuação e premiação.

**7** – Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Sim, os alunos costumam ficar mais atentos quando proponho competitividade.

**8** – Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Possibilidade de ter WiFi na sala de aula poderia mudar um pouco a dinâmica dos jogos.

**Espaço livre para observações:**

Sempre uso gamificação em todas as disciplinas, não sou somente professora de Língua Inglesa, mas de Língua Portuguesa e Literatura. Vejo muitos benefícios nesse método.

## ANEXO F – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 4



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### + A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1 – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Minhas aulas procuram abarcar as quatro habilidades ou enfatizar alguma delas, conforme o programa do curso. Com a pandemia, passamos a ministrar as aulas por meio de Meets, em que tentamos simular situações mais próximas do que o ensino presencial pode oferecer. Entretanto, o estímulo às habilidades orais e auditivas acabam sendo menos privilegiadas, em razão dos objetivos do ensino de LE no EM, que favorecem a abordagem instrumental e menos comunicativa.

2 – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** A matriz propedêutica busca principalmente desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de textos. A adequação à matriz profissionalizante é realizada por meio do ensino de vocabulário pertinente à área, leitura parcial ou integral de artigos científicos da área, indicação de filmes, músicas, jogos que ajudem a trabalhar estruturas e vocabulário mais pertinentes ao campo de estudo do curso.

3 – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Como a língua constitui um todo de significação seria difícil especificar qual conteúdo possa ser mais importante que o outro. Acredito que temos próximos ou relativos à área de estudo do curso possam estimular a aprendizagem da LE e aproximar o conteúdo a realidade do aluno. Assim, falar sobre meio ambiente, plantas, vegetais, números, animais, textos sobre novas tecnologias no plantio podem ser relevantes para diversos cursos: agropecuária, alimentos, computação. Do mesmo modo, a compreensão dos universos culturais de outros países contribui para o conhecimento de mundo, etc...

#### + O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

4 – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Já faziam parte, mas em proporções menores que hoje.

**5 –** Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Acredito que sim. Os games são parte integrante do Ensino de LE há bastante tempo, principalmente em cursos livres. Adaptações costumam ser feitas em salas de aula do EM em função do número de alunos por sala. Jogo da memória para fixar o conteúdo de verbos irregulares no presente e no passado, é um exemplo clássico. Hoje temos uma ferramenta chamada ChatClass que pode ser usada como instrumento de ensino para qualquer curso, em que quizzes são propostos e o aproveitamento dos alunos é registrado e monitorado pelo professor.

**6 –** Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** O principal obstáculo para a utilização de games na sala de aula, em minha opinião encontra-se vinculada à percepção por parte de docentes/alunos e mesmo pela comunidade acadêmica em geral sobre sua eficiência, ou seja, de que o professor não "dá aula" só brinca de ensinar. Outras barreiras são o número de alunos por sala, a carga horária reduzida e a matriz propedêutica que privilegia uma aprendizagem passiva da LE.

**7 –** Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Sim, desde que os resultados possam ser de algum modo verificados e comprovados para registro acadêmico. Dito isso, refiro-me a games cuja utilização por meio remoto possa ser monitorada e/ ou verificada para (re)orientação.

**8 –** Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Em primeiro lugar, sem um realinhamento sobre o papel da LE na escola, os esforços que envolvam orientação metodológica, seja ela por abordagem comunicativa, por gamificação ou demais outros processos podem, sem dúvida, contribuir para melhoria do processo de ensino/aprendizagem de LE, mas ainda não resolveria de fato de que, os estudantes brasileiros compõem uma minoria mundial de indivíduos que estudam uma LE por aproximadamente sete anos e não são capazes de utilizar o idioma sequer para uma troca comunicativa simples, sem recorrer a um ensino paralelo.

#### **Espaço livre para observações:**

Games desenvolvidos para salas de EM poderiam contribuir bastante para estimular a aprendizagem da LE como uma forma de comunicação de fato e não como uma "matéria que não preciso aprender, só passar", a não ser quando esse conhecimento é requerido mais tarde, em para realização de uma pós-graduação ou para uma oportunidade no mercado de trabalho.

## ANEXO G – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 5



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### + A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1 – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Durante o período de aulas remotas, as aulas de língua inglesa são intercaladas: uma semana com aulas síncronas pelo Google Meet e outra semana com videoaulas gravadas e disponibilizadas no Google Classroom. As aulas englobam temas atuais e temas de interesse dos estudantes.

2 – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** Além de discussão de temas específicos de interesse de cada curso técnico, também são trabalhados aspectos como "soft skills", ou seja, temas que somam à vida profissional em um sentido mais amplo.

3 – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Atualidades, biografias, temas relacionados a filmes, séries e música.

#### + O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

4 – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Elas já colaboravam, mas hoje vejo que poderiam ter sido mais exploradas no período de aulas presenciais. Com certeza, na pandemia, as ferramentas digitais foram muito mais utilizadas.

5 – Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Sim. Chatclass.

**6** – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Muito pouco. acredito que utilizo pouco por falta de costume.

**7** – Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Existe essa possibilidade sim, mas realmente preciso conhecer mais ferramentas.

**8** – Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Espero que a gamificação tire de alguns estudantes o medo de estudar uma língua estrangeira. Também espero que os alunos tenham mais vontade de praticar a língua inglesa.

**Espaço livre para observações:** -----



## ANEXO H – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 6



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### + A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1 – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** O meu caso é particular, uma vez que fui contratada em fevereiro de 2020, como professora substituta e em março já estávamos em período remoto emergencial. Além disso, no ano passado, não tive nenhuma disciplina de Inglês no Ensino Médio, apenas Português, Literatura e Redação. Já atualmente, tenho disciplinas de Inglês no 3º ano. As aulas de Inglês têm sido divididas entre vídeo-aulas gravadas por mim, vídeo-aulas disponibilizadas ao IFTM pelo Instituto Roberto Marinho somadas a formulários e aulas síncronas pelo Google Meet, a depender do conteúdo e do objetivo da aula. Nas aulas síncronas, tenho trabalhado estratégias de leitura e de compreensão oral de textos relacionados a assuntos tanto da área dos cursos em que leciono, quanto temas de relevância social que poderiam ser abordados, por exemplo, na redação do Enem, fazendo alguns ganchos entre a disciplina de Língua Inglesa com a de Redação, a qual também sou professora para essas turmas.

2 – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** As aulas de língua inglesa, na medida em que oportunizam aos alunos o contato com diferentes temáticas, discussões, pontos de vista e reflexões sobre a própria língua e individualidade, assim como com a língua e individualidade do outro, contribui para a formação dos alunos como um todo. Sendo ela ainda, capaz de integrar diversos outros temas e assuntos relacionados ao curso que fazem parte. Por exemplo, no curso de alimentos, podemos comparar manuais de segurança alimentar de outros países com o elaborado pelo SUS; no curso de agropecuária, podemos trabalhar com textos em língua inglesa que abordem avanços tecnológicos e inovações na área e assim por diante.

3 – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Todos os temas com relevância social são fundamentais na fase escolar em questão, mas utilizar a aula de línguas enquanto espaço para que o aluno aprenda a estabelecer relações entre os diversos assuntos que são relevantes no ano/época em estamos é o mais importante - em minha concepção docente. O aluno conseguir compreender de que forma um acontecimento "x", em algum setor, pode afetar na área dele, por exemplo, é fundamental e uma das contribuições da área de línguas na construção do senso crítico desses alunos. Não há como selecionar temas e apontar relevância sem analisar caso a caso, pois cada turma tem sua particularidade, mesmo dentro de um mesmo curso e ano, turmas diferentes têm necessidades variadas.

## + O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

**4** – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Antes do cenário eu já tinha salas no Google Classroom com as turmas, mas apenas para postar materiais extra. Mas em contexto de sala de aula, sempre utilizava vídeos, como Ted Talks, por exemplo.

**5** – Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Sim. Em contexto de EJA (antes do IFTM), costumava sempre fazer jogos em sala, como por exemplo o jogo "quem sou eu". Saía da sala e falava para os alunos escolherem uma personalidade para que eu adivinhasse. Eu ia fazendo as perguntas em Inglês, até acertar e passar a vez para algum aluno. Agora, em contexto virtual e no IFTM, crio atividades de interpretação em plataformas como o Kahoot e os alunos jogam juntos (mas cada um de seu próprio dispositivo) através da transmissão de tela que faço no google meet. Por exemplo, assistimos um Ted Talk em Inglês, com legenda em Inglês e em seguida, os alunos respondem no jogo, perguntas sobre o conteúdo da palestra, elaboradas por mim.

**6** – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Com essa pergunta, me questiono se a nossa própria avaliação através de uma pontuação também não é algo que se assemelha aos jogos. Então, acredito que sim, mas não estou familiarizada com teorias sobre a gamificação o suficiente para realizar essa análise e apontar se é explorada ou não.

**7** – Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Com certeza! Inclusive, para conseguir engajamento, dos alunos do 8º ano de outra escola, fiz um jogo/desafio que se repete no início de toda aula e que no final do bimestre o vencedor (quem tiver mais pontos somados) ganha um açaí. Todo início de aula falo uma palavra em Inglês de algo fácil de carregar e que julgo ter em todas as casas, o primeiro aluno que compreender a palavra e trazer o objeto, pontua no dia. Isso ajudou inclusive a fazer com que os alunos ligassem as câmeras durante a aula.

**8** – Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Eu sinto que mesmo que utilize a técnica de jogos, muitas vezes é só mais do mesmo ou uma troca de plataformas, por exemplo, a maioria dos jogos "online" que encontrei, eram a mesma coisa dos exercícios de gramática dos livros, só que em plataformas digitais. Em contrapartida, sabemos que jogos online, que não foram feitos com o intuito de ensino de línguas, em muitos momentos são um espaço em que os alunos aprendem a língua para "passar missões".

**Espaço livre para observações:** -----

## ANEXO I – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 7



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### **+ A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**1 –** Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Minhas aulas, geralmente, começam por um texto motivador. Logo após há a interpretação. Depois trabalho vocabulário, gramática, expressões idiomáticas. Para complementação, utilizo um vídeo curso ou música.

**2 –** De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** Por meio de textos das áreas profissionais e construção de dicionário com termos técnicos.

**3 –** De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Temas ligados à adolescência, escolha da profissão e ações do dia a dia.

#### **+ O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA**

**4 –** As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Apenas após o cenário sanitário imposto por 2020.

**5 –** Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Sim. Uso do programa Kahoot para joguinhos envolvendo o conteúdo da disciplina.

**6 –** Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Não. Falta de domínio das tecnologias.

**7** – Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Sim, mas acredito que precisaria de uma capacitação na área de informática.

**8** – Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Espero que sejam trabalhos conteúdos que ajudem o professor a perder o medo de lidar com tecnologias, também criação de um manual ou cartilha ensinando como usar os jogos que mais atraem os estudantes atualmente.

**Espaço livre para observações:** -----

## ANEXO J – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 8



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### **+ A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**1** – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Levo textos de variados gêneros para os alunos, na esperança de desenvolver neles habilidades de interpretação e de leitura.

**2** – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** Pelo que entendo ser uma diretriz do campus onde leciono, a língua inglesa está voltada nem tanto para a questão técnica, mas para o aprimoramento da capacidade de leitura e de interpretação.

**3** – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Temas ou conteúdos relacionados a questões sociais.

#### **+ O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA**

**4** – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Já colaboravam

**5** – Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Não conheço.

**6** – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Não, por eu não saber o que é gamificação..

**7 –** Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Sim, mas não sei como.

**8 –** Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Primeiro, eu teria de saber com acuidade o que é gamificação e como ela se dá.

**Espaço livre para observações: -----**

## ANEXO K – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 9



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### **+ A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**1** – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Como ministro aulas apenas nos terceiros anos, são aulas voltadas para leitura e interpretação de texto (com estratégias de English For Specific Purposes).

**2** – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** Por meio da escolha de temas atinentes à área de estudo.

**3** – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Temas críticos são os mais interessantes (racismo, feminismo, feminicídio, pautas progressistas) e, também, atualidades ligadas aos universos de estudo (informática, alimentos, meio ambiente etc).

#### **+ O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA**

**4** – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Não fazia parte.

**5** – Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Sim. Utilização de jogos para "spelling" de palavras (escrita de palavras).

**6** – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Não. Porque sempre acho que o tempo disponível é pouco e a prioridade dos estudantes na série em que ensino é outro: compreender textos para processos seletivos e, também, textos científicos.

**7 –** Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Não. Explicado no item 6 (tempo e objetivos).

**8 –** Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Não posso responder.

**Espaço livre para observações:**

Penso que a utilização de gamificação não é para todos. O primeiro passo é o docente gostar dessa proposta e se sentir seguro para utilizar em sala.



## ANEXO L – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 10



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### **+ A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**1** – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Esforço-me para torná-las bem comunicativas. Gosto de criar jogos (em html, por ex) e propiciar o máximo de interação entre os alunos. Há bastante conversação, role-plays, simulations.

**2** – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** Os alunos, além de terem Inglês durante os três anos do Ensino Médio, têm a opção de frequentar o Centro de Idiomas em horário extraturno.

**3** – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Temas interdisciplinares são muito relevantes (ex.: racismo, discriminação, cuidado com as pessoas e a Natureza). Outros: prática de exercícios físicos, educação alimentar (temas relacionados à realidade local dos alunos).

#### **+ O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA**

**4** – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Já estavam presentes, mas se intensificaram com a pandemia.

**5** – Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Recentemente fiz uma tabela em html, um jeopardy, trabalhando pontos gramaticais de forma lúdica. Acredito muito na gamificação como recurso pedagógico.

**6** – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** É explorada, sim. Quando tenho tempo disponível, gosto de criar meu próprio arsenal. Quando o tempo é escasso (quase sempre!), procuro sites que oferecem recursos de games.

**7** – Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Com certeza, continuarei usando. Os alunos (não apenas adolescentes, mas adultos também) gostam muito; o filtro afetivo deles parece ficar na medida ideal para o aprendizado, quando proponho um game.

**8** – Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Gostaria de criar uma gama diversificada de jogos, com base na minha realidade específica (meu local de trabalho, meus alunos, os pontos linguísticos do programa etc). Seria interessante se a gamificação fosse componente obrigatório. Assim, poderia ter mais intercâmbio com os/as colegas.

**Espaço livre para observações:** -----

## ANEXO M – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 11



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### **+ A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

1 – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Minhas aulas são geralmente baseadas em situações simuladas à realidade para dela extrair diálogos que permitam trabalhar o conteúdo específico.

2 – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** A língua inglesa, a meu ver, abre portas para o conhecimento, de maneira geral. Ela permite que o indivíduo acesse informações que nem sempre estão disponíveis em sua língua materna. Dessa forma, amplia as vivências e potencializa o aprendizado, seja ele das disciplinas propedêuticas ou profissionais.

3 – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Inicialmente, técnicas de leitura. Em seguida, conteúdos básicos que permitam pequenos diálogos e leituras.

#### **+ O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA**

4 – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Já colaboravam antes.

5 – Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Sim. Utilizo alguns sites, como o kahoot. No entanto, não é um uso muito frequente.

**6** – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** É pouco explorada pela falta de um sinal de wi-fi de qualidade na escola. (Cenário pré pandemia). Durante a pandemia, estou afastada. Então, não sei opinar.

**7** – Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Sim. Utilizando os jogos como o kahoot, para melhorar a dinâmica da aula e atrair a atenção dos estudantes.

**8** – Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Gostaria que houvesse, na verdade, uma preocupação em termos de infraestrutura. Para melhorar o sinal de wi-fi na escola, permitindo jogos online.

**Espaço livre para observações:** -----

## ANEXO N – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PROFESSOR 12



**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba

**Pesquisador(a):** Vitor Hugo Rosa Reis

**Endereço:** Av. João Batista Ribeiro, 4000, Distrito Industrial II, Uberaba, MG

**Fone:** 34 99221-3737

**E-mail:** vhugo.rosareis@gmail.com

### QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA INGLESA

#### + A GENERALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1 – Descreva brevemente como são suas aulas de Língua Inglesa.

**Resposta:** Gosto de aulas mais interativas e dialogadas.

2 – De que forma a aula de Língua Inglesa se integra da matriz propedêutica à matriz profissionalizante de seus alunos do Ensino Médio Integrado?

**Resposta:** Da matriz propedêutica trabalhamos os conteúdos gramaticais e lexicais mas também trabalhamos a Língua Inglesa como forma de ampliação das outras culturas e informações, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais como é um curso técnico integrado e de aprendizagem. Os gêneros textuais escritos, orais e visuais em língua inglesa são trabalhados. Buscamos trabalhar as funções sociocomunicativas dos marcadores do discurso, as condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes e a informação específica de acordo com objetivos específicos do leitor.

3 – De acordo com as turmas com as quais você trabalha, quais os temas/conteúdos que você considera mais preponderantes para ser levados à discussão em aula?

**Resposta:** Por exemplo para o segundo ano do ensino técnico integrado ao ensino médio trabalhamos temas variados como por exemplo: segurança digital, vício nas redes sociais, amigos reais x amigos virtuais, tutoriais, forecast, predictions. Os conteúdos são trabalhados dentro das temáticas: Simple Present, Simple Future, Present Continuous Tense, Imperative, Order of adjectives.

#### + O USO DOS RECURSOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

4 – As tecnologias digitais já colaboravam para o desenvolvimento da sua aula de Língua Inglesa ou elas se tornaram presentes apenas após o cenário sanitário imposto por 2020?

**Resposta:** Sempre estiveram presentes. Não diria que sempre em forma digital. Mas se considerarmos a tecnologia como ferramenta elas sempre estiveram presentes desde antes do início do ensino remoto.

5 – Você conhece a gamificação como recurso pedagógico? Se sim, descreva um caso de uso desse recurso.

**Resposta:** Sou apaixonada por gamificação em sala de aula e há 17 anos a uso em minha prática. Desde um simples Tic-Tac-Toe na lousa, bingos, board games, até mais recente misturado ao uso de apps tecnológicos como o Kahoot.

**6** – Independentemente do uso das tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa, a gamificação é explorada nas suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Sim, constantemente. Sempre que possível, por meio de jogos ou de atividades que podem usar pontos da gamificação como por exemplo a escolha randômica em seu contexto.

**7** – Você enxerga alguma possibilidade em utilizar as técnicas de jogos como forma de aumentar o engajamento de seus estudantes às suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

**Resposta:** Sim, as possibilidades são inúmeras e infinitas. Com o público adolescente sinto um acolhimento das propostas gamificadas com rapidez, eficiência e eficácia.

**8** – Considerando a gamificação como recurso pedagógico que utiliza a técnica de jogos para engajamento de alunos, o que você gostaria/espera de proposta pedagógica que venha ao encontro das suas necessidades enquanto professor de Língua Inglesa?

**Resposta:** Espero propostas aplicadas a conteúdos de opções e estratégias para a aplicação prática em sala de aula. E vindo de uma pesquisa no Instituto Federal, que essa pesquisa traga como fruto o retorno não só da parte escrita, bibliográfica mas principalmente prática, de atividades mão na massa que venham a contribuir e enriquecer as práticas pedagógicas no campo do ensino de Língua Inglesa.

#### **Espaço livre para observações:**

Parabéns pela pesquisa e que ela seja concluída com êxito trazendo sua relevância acadêmica para os pares mas sobretudo a relevância social em retorno a sociedade que é para quem servimos e oferecemos um ensino público, gratuito e de qualidade.