

UNIVERSIDADE FEEVALE

VANESSA LAUERMANN

**MULTIMODALIDADE APLICADA À LEITURA, COMPREENSÃO TEXTUAL E
ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Novo Hamburgo

2019

VANESSA LAUERMANN

**MULTIMODALIDADE APLICADA À LEITURA, COMPREENSÃO TEXTUAL E
ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Feevale, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Débora Nice Ferrari Barbosa

Co-orientadoras:

Prof^a. Dr^a. Denise Cristina Kluge

Prof^a. Dr^a. Rosemari Lorenz Martins

Novo Hamburgo

2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Lauermann, Vanessa.

Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio / Vanessa Lauermann. – 2019.

133 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019.

Inclui bibliografia e apêndice.

"Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Débora Nice Ferrari Barbosa; Co-orientador (as): Prof^a. Dr^a. Denise Cristina Kluge, Prof^a. Dr^a. Rosemari Lorenz Martins".

1. Inglês como Língua Estrangeira. 2. Multimodalidade. 3. Jogos Digitais. 4. Motivação. I. Título.

CDU 802.0(075.3)

Bibliotecária responsável: Amanda Fernandes Marques – CRB 10/2498

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não podem dar-se fora
da procura, fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos citando minhas orientadoras, Professora Débora Nice Ferrari Barbosa, Professora Denise Cristina Kluge e Professora Rosemari Lorenz Martins. Muito obrigada por me acompanharem durante toda a trajetória da pesquisa e por seus valiosos ensinamentos e contribuições. Em nome de vocês estendo os agradecimentos a todos os professores e funcionários do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Feevale.

Ao grupo de pesquisa da Professora Débora Nice Ferrari Barbosa, agradeço imensamente pela ajuda, contribuição e por acompanharem as adaptações do *game* e as aplicações da prática, especialmente ao Bernardo Benites que esteve sempre disposto a auxiliar no que fosse necessário. Ainda, agradeço aos participantes das duas aplicações, aos professores que ajudaram no processo e contribuíram de forma essencial para a concretização deste trabalho.

Gostaria também de agradecer aos colegas com quem convivi durante estes dois anos, em especial a Ângela Musskopf, sempre pronta a contribuir com a minha pesquisa, compartilhar conhecimentos e experiências.

Agradeço também ao apoio dos meus amigos, irmãos que a vida me permitiu escolher, compreendendo a minha ausência e compartilhando comigo as vitórias deste processo.

Gostaria também de deixar meus agradecimentos à Zulma e ao Luiz, que participam da minha vida desde que nasci. Tio, obrigada pelo carinho. Uma, onde você estiver, sei que estará em festa por esta conquista.

Aos meus pais, Regina e Paulo, obrigada pelo amor, estímulo e exemplo. Todos os ensinamentos de vocês construíram a pessoa que sou. Muito obrigada pelo apoio incondicional e por sempre torcerem pelo meu sucesso.

Agradeço ainda, de modo especial, ao meu esposo João, meu companheiro, amigo e conselheiro. Muito obrigada por estar ao meu lado, apoiando, incentivando a seguir em frente e celebrando comigo todos os pequenos avanços. Muito obrigada pelo carinho!

RESUMO

Esta pesquisa investiga como práticas pedagógicas envolvendo a multimodalidade e os jogos digitais motivam a aprendizagem da leitura e da escrita de textos em inglês como língua estrangeira no contexto do Ensino Médio. Caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa, de natureza aplicada e exploratória. Neste sentido, foi proposta e aplicada uma prática multimodal, com aporte dos jogos digitais, para suportar o processo de leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa, para alunos do Ensino Médio. A prática, em uma perspectiva transversal, tem como tema o uso sustentável dos recursos hídricos e está organizada em dois momentos distintos. A importância desta pesquisa se encontra na articulação entre práticas multimodais de ensino de língua inglesa com o aporte dos jogos digitais, visando a motivação do aluno para a aprendizagem da língua inglesa de uma forma significativa. Ainda, a presente pesquisa se ocupou de realizar a tradução e adaptação de um *game* desenvolvido em português e que, na versão em língua inglesa recebeu o nome de *Water Generations*. A pesquisa contou com um estudo experimental, como forma de compreender os sujeitos e o alinhamento da proposta. A prática foi aplicada em dois grupos com diferentes contextos. O Grupo A é composto por 39 alunos que cursam o Ensino Médio em escolas públicas e fazem parte, no contraturno escolar, de um projeto social cujo objetivo é a preparação para o mercado de trabalho, sendo que a aplicação deu-se no contexto do projeto social. Já o Grupo B é formado por 26 alunos do Ensino Médio de uma escola de ensino regular e privado, sendo que a aplicação foi realizada no contexto da sala de aula, em turno escolar. A coleta de dados se deu através de questionário com perguntas abertas e fechadas com os alunos e entrevista semiestruturada com os professores responsáveis pela aplicação. O conteúdo obtido através destes instrumentos foi submetido a análise de conteúdo e a análise de sentimento. A partir da análise dos resultados verificou-se que práticas multimodais aliadas aos jogos digitais influenciam na motivação dos sujeitos no processo de leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa, favorecendo assim o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Inglês como Língua Estrangeira. Multimodalidade. Jogos Digitais. Motivação.

ABSTRACT

This research investigates how pedagogical practices involving multimodality and digital games motivate the learning process of reading and writing texts in English as a foreign language in the High School context. It is characterized as a quali-quantitative and exploratory research. For this purpose, a multimodal practice was designed and applied, using digital games, in order to support the process of reading, text comprehension and writing in English for high school students. From a cross-sectional perspective, the practice has as its topic the sustainable use of water resources and it is organized in two different moments. The importance of this research is the articulation between multimodal practices in English teaching and the contribution of the digital games, aiming to motivate students to learn English in a significant way. Besides, the present research translated and adapted a game originally developed in Portuguese into an English version called *Water Generations*. This research had an experimental study as a way to understand the participants and to align the proposal. Two groups with different contexts participated in the study. Group A consists of 39 students of public high schools who participate in a social project in the school counter, which focus is to prepare them to the job market. The application occurred in the context of the social project. Group B consists of 26 students of high school from a regular and private school, and the application was conducted in the context of the classroom, in their school shift. The data collection was performed through a questionnaire with open and closed questions with the students, and a semi-structured interview with the teachers responsible for the application. The data obtained was submitted to both content and sentiment analysis. The results showed that multimodal practices allied to digital games influence the motivation of the students in the process of reading, text comprehension and writing in English, thus favoring the learning process.

Keywords: English as a Foreign Language. Multimodality. Digital Games. Motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metodologia e etapas da investigação	30
Figura 2 – Categorias de Análise	35
Figura 3 - XML Tutorial: Geração Água em Português	38
Figura 4 – XML Tutorial: <i>Water Generations</i> em Inglês	38
Figura 5 – <i>Game Water Generations</i> : Boas-vindas ao aluno	39
Figura 6 – <i>Water Generations</i> : Aviso sobre os recursos	40
Figura 7 – <i>Water Generations</i> : Aviso sobre a energia.....	41
Figura 8 – <i>Water Generations</i> : Melhoria estrutural na casa	42
Figura 9 – <i>Water Generations</i> : <i>Mini-games</i>	43
Figura 10 – <i>Water Generations</i> : Contexto inicial do jogo	44
Figura 11 – <i>Water Generations</i> : Contexto final do jogo.....	45
Figura 12 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “O que você acredita que os alunos mais gostaram na primeira aula e porquê?”	54
Figura 13 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “O que você acredita que os alunos mais gostaram na segunda aula e porquê?”	57
Figura 14 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Um dos objetivos deste trabalho é avaliar como o uso dos recursos multimodais podem incentivar a prática da leitura e escrita de textos em inglês, no contexto das práticas pedagógicas. Você acredita que os elementos multimodais foram efetivos na prática aplicada? Você avalia que estes elementos favoreceram a leitura e construção textual em língua inglesa? Por quê?”.	60
Figura 15 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “O uso de diferentes recursos: computador, tablet, vídeo, jogo digital, criação de texto, motiva você em sala de aula? Você gosta de aulas que façam uso de diferentes recursos? Por quê?”.	62
Figura 16 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Você acredita que aprendeu algum novo componente da língua inglesa através desta prática? Caso sim, este aprendizado ocorreu onde (jogo <i>Water Generations</i> , vídeo inicial, gravação do vídeo no tablet, etc)?”	64

Figura 17 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Para você, foi tranquilo acompanhar o conteúdo do jogo mesmo sendo totalmente em língua inglesa? Caso você tenha tido dúvidas, como você solucionou (perguntou para o professor, procurou na internet, dicionário, etc)?”	65
Figura 18 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Considerando que a prática foi desenvolvida no contexto da pesquisa de mestrado, e você foi o responsável por aplicá-la, sem participação na construção da aula, eu gostaria de saber como foi a aplicação? Ocorreu de forma adequada? Os passos e atividades ficaram claros para aplicação? O preparo prévio foi suficiente? Foi importante a realização da conversa que tivemos entre a primeira e a segunda aula?”	67
Figura 19 - Nuvem de palavras das respostas dos professores à pergunta “Como você avalia a importância da língua inglesa para o futuro dos alunos, pessoal e profissionalmente?”	69
Figura 20 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Quais oportunidades você acredita que possa ter em sua vida em função da habilidade em falar inglês? E quais você pode perder por não ter esta proficiência?”	71
Figura 21 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “De maneira geral, qual/quais atividade(s) você acredita que mais motivou os alunos? Assistir vídeo, brainstorming, jogo digital no computador individualmente, jogo digital no tablet em grupos, construção de texto, gravação do vídeo e compartilhamento com os colegas? Você pode escolher mais de uma atividade, ordenando da que você acredita que mais motivou a que menos motivou. Por quê?”	73
Figura 22 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Comparando todas as atividades que fizemos nestas duas aulas, qual atividade você mais gostou? Por quê?”	74
Figura 23 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “O uso da tecnologia motiva você a realizar as atividades de língua inglesa? Por quê?”	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fatores estruturais dos jogos	28
Quadro 2 – Cronologia da Aplicação: encontros com professores, aplicações e coleta de dados	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise descritiva e comparação das variáveis com relação aos grupos.	52
Tabela 2 - Aula 1: atividade de que os alunos mais gostaram	55
Tabela 3 - Aula 2: atividade de que os alunos mais gostaram	58
Tabela 4 - Análise de sentimento para a pergunta “Comparando todas as atividades que fizemos nestas duas aulas, qual atividade você mais gostou? Por quê?”	77
Tabela 5 - Análise de sentimento para a pergunta “O que você achou do jogo <i>Water Generations</i> ? Foi legal jogar? Você conseguiu aprender componentes da língua inglesa através dele?”	79
Tabela 6 - Análise de sentimento para a pergunta “O uso de diferentes recursos: computador, <i>tablet</i> , vídeo, jogo digital, criação de texto, motiva você em sala de aula? Você gosta de aulas que façam uso de diferentes recursos? Por quê?”	81
Tabela 7 – Análise de sentimento para a pergunta “Você gosta de estudar inglês? Por quê?”	83
Tabela 8 - Análise de sentimento para a pergunta “O uso da tecnologia motiva você a realizar as atividades de língua inglesa? Por quê?”	84
Tabela 9 - Análise de sentimento para a pergunta “Como você avalia a importância da língua inglesa para o seu futuro, pessoal e profissional?”	85
Tabela 10 - Análise de sentimento para a pergunta “Quais oportunidades você acredita que possa ter em sua vida em função da habilidade em falar inglês? E quais você pode perder por não ter esta proficiência?”	86
Tabela 11 - Análise de sentimento para a pergunta “O que você acredita que os alunos mais gostaram na primeira aula e porquê?”	88
Tabela 12 - Análise de sentimento para a pergunta “Na segunda aula foram usados os recursos do <i>tablet</i> e jogo digital em grupos, criação de um texto, gravação de um vídeo com o <i>tablet</i> . Como você avalia o uso destes recursos?”	89
Tabela 13 - Análise de sentimento para a pergunta “O que você acredita que os alunos mais gostaram na segunda aula e porquê?”	90

Tabela 14 - Análise de sentimento para a pergunta “De maneira geral, qual/quais atividade(s) você acredita que mais motivou os alunos? Assistir vídeo, brainstorming, jogo digital no computador individualmente, jogo digital no *tablet* em grupos, construção de texto, gravação do vídeo e compartilhamento com os colegas? Você pode escolher mais de uma atividade, ordenando da que você acredita que mais motivou a que menos motivou. Por quê?”.....91

Tabela 15 - Análise de sentimento para a pergunta “Um dos objetivos deste trabalho é avaliar como o uso dos recursos multimodais podem incentivar a prática da leitura e escrita de textos em inglês, no contexto das práticas pedagógicas. Você acredita que os elementos multimodais foram efetivos na prática aplicada? Você avalia que estes elementos favoreceram a leitura e construção textual em língua inglesa? Por quê?”.....92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Agência Nacional de Águas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LOA	Laboratório de Objetos de Aprendizagem
LTEC	<i>Learning Technology for Education Challenges</i>
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-EM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
RPG	<i>Role-playing game</i>
SLA	<i>Second Language Acquisition</i>
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
XML	<i>Extensible Markup Language</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A MOTIVAÇÃO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	20
3 MULTIMODALIDADE, JOGOS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA..	25
3.1 MULTIMODALIDADE	25
3.2 JOGOS DIGITAIS	26
4 METODOLOGIA	30
4.1 ESTUDO EXPERIMENTAL.....	31
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	31
4.3 PREPARAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES NA APLICAÇÃO DA PRÁTICA	32
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	34
4.5 ANÁLISE DE DADOS.....	34
5 PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	36
5.1 <i>WATER GENERATIONS: ADAPÇÃO DO GAME GERAÇÃO ÁGUA NO CONTEXTO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSVERSAL</i>	36
5.2 DETALHAMENTO DA PRÁTICA	45
5.2.1 PRIMEIRA AULA	46
5.2.2 SEGUNDA AULA	47
6 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PRÁTICA	49
6.1 CONTEXTO DA APLICAÇÃO	49
6.2 PRIMEIRA AULA.....	52
6.3 SEGUNDA AULA	56
7 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PRÁTICA.....	59
7.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO	59
7.1.1 RECURSOS E MULTIMODALIDADE.....	59
7.1.2 ENSINO LÍNGUA INGLESA.....	62
<i>7.1.2.1 Resultados da prática na aquisição de linguagem</i>	<i>63</i>

7.1.2.2 Aplicabilidade da proposta para professores de língua inglesa.....	66
7.1.2.3 Importância da língua inglesa do ponto de vista de professores e alunos	69
7.1.3 MOTIVAÇÃO	71
7.2 ANÁLISE DE SENTIMENTO.....	76
7.2.1 ANÁLISE DE SENTIMENTO: CONTEÚDO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS	77
7.2.2 ANÁLISE DE SENTIMENTO: CONTEÚDO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES.....	87
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	102
APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR.....	108
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ALUNOS.....	110
APÊNDICE D – PLANO DE AULA: AULA 1.....	113
APÊNDICE E – PLANO DE AULA: AULA 2.....	115
APÊNDICE F – NUVENS DE PALAVRAS	117
APÊNDICE G – TABELAS DE ANÁLISE DE SENTIMENTO: QUESTIONARIO ALUNOS	124
APÊNDICE H – TABELAS DE ANÁLISE DE SENTIMENTO: ENTREVISTA PROFESSORES	126
APÊNDICE I – PLANO ORIGINAL: AULA 1.....	129
APÊNDICE J – PLANO ORIGINAL: AULA 2.....	131

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda, como tema central, o uso de jogos e de tecnologias digitais aplicadas à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa. De maneira mais específica, buscou-se compreender de que forma a multimodalidade, aliada aos jogos digitais e aplicada ao processo de leitura e compreensão textual, pode contribuir com a aprendizagem de língua inglesa no contexto do aluno.

De acordo com Kao (2014), o contexto geral do ensino de inglês como língua estrangeira (LE) ainda tem uma forte instrução tradicional, na medida em que foca a tradução e o ensino de gramática, pois, ao que tudo indica, essa parece ser uma maneira oportuna de desenvolver a língua-alvo em sala de aula. Porém, de acordo com o autor, o aluno raramente será exposto ao conteúdo dessa forma em sua vida diária, embora o aprendizado seja mais significativo quando os alunos interagem para produzir e negociar significado. Segundo o autor, é nesse contexto que surgem pesquisas para avaliar o efeito dos jogos digitais aplicados ao ensino de língua inglesa, devido ao potencial dos *games* para incentivar a interação com o idioma e aumentar a motivação para o aprendizado.

Segundo Prensky (2012), ainda que se perceba a necessidade de uma abordagem diferente em sala de aula, a forma de apresentação dos conteúdos ou métodos eficazes para efetivar o ensino ainda é uma área pouco conhecida de professores e educadores. Para o autor, faz-se necessário o uso de métodos de ensino que busquem o aprendizado através da experiência do aprendiz, levando em consideração os gostos dos alunos e o conteúdo que será dado. Neste sentido, existe um enorme potencial para a aprendizagem centrada no aprendiz por meio do uso da tecnologia. Entretanto, para o autor, mesmo que as escolas disponham de computadores e acesso à internet, ainda são poucas as práticas propostas. É importante destacar que, no contexto brasileiro, em que esta pesquisa está inserida, ainda existe um *déficit* de acesso a recursos digitais em sala de aula, principalmente no ensino público.

Mesmo que não tenham sido criados formalmente com o objetivo de educar, pesquisas realizadas demonstram que ocorre aprendizado ao jogar jogos, uma vez que despertam em quem joga a necessidade de pesquisa, a curiosidade e a necessidade de informação sobre o jogo e as características que o compõe. É o caso

das pesquisas de Weissheimer e Braga (2017), Savonitti e Mattar (2017), Souza, Oliveira e Santos (2018) e Guedes (2014), que serão detalhadas nos Capítulos 2 e 3. Esses comportamentos extravasam para além do jogo (PETRY, 2016).

Segundo Santaella (2010), uma interface multimodal permite a interação com o conteúdo através de diferentes modalidades, ou seja, a partir de formas diferentes de apresentação da informação envolvendo variados sentidos humanos para sua percepção. Um recurso multimodal pode associar elementos digitais com recursos tradicionais e seu uso pode motivar os alunos para o processo de aprendizagem.

Com relação ao ensino de LE no Brasil, conforme o Portal MEC (2019), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) não trazia a língua inglesa como estudo obrigatório. A nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) torna o inglês obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental e também no ensino médio. Esta obrigatoriedade é justificada por ser a língua inglesa a mais disseminada e ensinada ao redor do mundo. Sendo assim, o conhecimento da língua torna-se um importante fator para o futuro pessoal e profissional dos alunos, seja para interagir com pessoas e culturas de outros países, ou para obter uma boa colocação no mercado de trabalho.

O ensino de língua inglesa está integrado à área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias e, no Ensino Médio, objetiva que o aluno consolide e amplie os componentes da língua, tratados ao longo do ensino básico, integrando-o com novas culturas e possibilitando melhores oportunidades profissionais (BNCC, 2017). O foco do ensino de língua inglesa é tornar o aluno um sujeito autônomo, e a base do aprendizado deve ser a função comunicativa da língua, através de textos orais e escritos (PCN+, 2002). Esses textos devem conversar com o contexto do aluno, para que o aprendizado em sala de aula possa se estender para as esferas de convívio do sujeito em sua vida cotidiana.

Para a BNCC (2017), ao completar o Ensino Médio, o aluno deve compreender a língua inglesa e seu funcionamento, porém como língua franca, não pelo aspecto normativo. Reforça a ideia já colocada na PNC+ (2002) de que o aluno precisa entender como se comunicar em outra língua, entendendo o inglês e sua heterogeneidade, de múltiplos registros e usos. Além disso, a BNCC (2017) sugere que o aluno, ao concluir o Ensino Médio, deve estar apto a empregar a língua em seu contexto social, de acordo com a situação comunicativa. Esse emprego deve respeitar

os usos da língua e, ao mesmo tempo, combater o preconceito linguístico, uma vez que se trata de uma língua global, com múltiplos usos e usuários.

Considerando que as leis e normas brasileiras privilegiam o ensino da língua inglesa com foco na função comunicativa para os alunos do Ensino Médio, os conteúdos trabalhados em sala de aula devem se aproximar do contexto do aluno, de modo que ele consiga aplicar o conteúdo apresentado em seu meio social. Surge a necessidade de discutir temas que se relacionem ao contexto de uso, privilegiando o trabalho através de conteúdos transversais. De acordo com os PCN – Temas Transversais (1997), os temas transversais devem estar integrados ao currículo através de práticas desenvolvidas nas disciplinas convencionais permitindo que os conteúdos apresentados estejam sempre alicerçados em questões da atualidade.

Desse modo, o presente trabalho foi concebido de forma que permita o desenvolvimento das funções comunicativas dos alunos através de textos inseridos no contexto do aluno. O conteúdo transversal possibilita realizar o *link* entre os conteúdos próprios da língua e o contexto do aluno. Dentro desse cenário, optou-se por trabalhar com a questão da sustentabilidade e o uso sustentável dos recursos hídricos, tema este que faz parte do contexto dos alunos brasileiros. Para isso, a pesquisa foi aplicada em dois grupos, de escolas e contextos distintos. Os participantes do Grupo A cursam Ensino Médio em escola pública e participam, no contraturno escolar, de um projeto social cujo objetivo é a preparação para o mercado de trabalho. Neste grupo, a aplicação foi realizada no ambiente do projeto social. Já os alunos do Grupo B estão cursando o Ensino Médio em escola regular e privada. Neste grupo o estudo foi aplicado no contexto da sala de aula, em turno escolar.

Sendo assim, a questão de pesquisa desta proposta de trabalho consiste em: no contexto das práticas pedagógicas envolvendo a leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do Ensino Médio, é possível estabelecer uma prática multimodal aliada aos jogos digitais, visando à motivação do sujeito no processo de ensino e aprendizagem?

A presente pesquisa tem por objetivo geral investigar como práticas pedagógicas envolvendo a multimodalidade e os jogos digitais motivam a aprendizagem da leitura e da escrita de textos em inglês como língua estrangeira no contexto do Ensino Médio. Como objetivos específicos, tem-se os seguintes:

1. Propor uma prática pedagógica multimodal, com o aporte dos jogos digitais, para suportar o processo de leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do Ensino Médio;
2. Analisar a motivação dos sujeitos no contexto da prática pedagógica proposta na presente investigação.

Portanto, a relevância deste estudo consiste em uma proposta que alia a prática pedagógica ao uso de um recurso multimodal, com o aporte dos jogos digitais, no processo de ensino de língua inglesa¹, que é a língua mais utilizada na comunicação entre os países. Ainda tem uma relevância social, uma vez que um dos grupos era composto por alunos que cursam o Ensino Médio em escola pública e fazem parte, no contraturno escolar, de um projeto social cujo objetivo é a preparação para o mercado de trabalho. O trabalho também se justifica por interesse pessoal da pesquisadora de compreender de que forma a aplicação da tecnologia, em específico dos jogos digitais, pode contribuir para o ensino de língua inglesa, reconhecendo a importância dessa aprendizagem, não somente relacionada ao desenvolvimento intelectual, mas também à vida profissional do sujeito.

A presente pesquisa está inserida no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Feevale, na linha de pesquisa Língua e literatura: linguagens em contexto. A prática está alinhada aos objetivos do programa no que tange a contribuir para a qualificação do ensino de língua na Educação Básica, promovendo a proficiência em habilidades de leitura e de escrita, bem como a criação de materiais didáticos inovadores integrados aos recursos tecnológicos. Por se tratar de um Mestrado Profissional, o programa prevê a criação de produtos a partir da pesquisa. Neste contexto, entende-se que o trabalho produziu (a) a adaptação de um *game* de conteúdo transversal para língua inglesa, disponível para acesso *web* e dispositivos móveis (*tablet*); (b) uma prática aplicável no Ensino Médio; e (c) a produção científica oriunda desta pesquisa (LAUERMANN; BARBOSA, 2018).

Esta pesquisa está organizada em oito capítulos. Além desta introdução, o Capítulo 2 abordará o ensino de língua inglesa e a motivação no processo de aprendizagem. O Capítulo 3 apresentará a multimodalidade e os jogos digitais, articulando-os ao ensino de língua inglesa. O capítulo seguinte contará com a

¹ Discutir definições de inglês como língua franca, global ou internacional não é o escopo deste trabalho. Na presente pesquisa, a língua inglesa é entendida como linguagem comum de comunicação, que permite a relação de pessoas e lugares em pontos distantes do globo (FIGUEIREDO, 2018).

metodologia aplicada nesta pesquisa, apresentando o estudo experimental, o detalhamento dos grupos da pesquisa, a preparação e o acompanhamento dos professores. O Capítulo 5 descreverá a prática multimodal e o *game* utilizado na prática, enquanto os resultados da aplicação estarão descritos no Capítulo 6. A análise dos resultados obtidos na aplicação encontra-se no Capítulo 7, seguido pelas considerações finais e as sugestões para trabalhos futuros.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A MOTIVAÇÃO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Este capítulo procura articular o ensino de língua inglesa e a motivação no processo de aprendizagem de L2. Segundo Ellis (1997), a comunicação globalizada proporciona às pessoas entrarem em contato com outras, muito além de suas comunidades de fala. Dessa forma, surge a necessidade da aquisição de uma segunda língua (L2), não somente como passatempo ou lazer, mas para educação e seguridade de trabalho. O autor completa mencionando que o aumento de sujeitos em busca de um segundo idioma torna necessário o acréscimo de pesquisas sobre como se aprende uma segunda língua.

De acordo com Saville-Troike (2006), a aquisição de segunda língua ou *second language acquisition* (SLA) refere-se tanto ao estudo dos indivíduos ou grupos que adquirem ou estão adquirindo uma segunda língua, quanto ao processo que esses indivíduos utilizam para obter o aprendizado. Pesquisadores de múltiplas áreas tem contribuído para o entendimento desse complexo processo, como, por exemplo, psicólogos e sociólogos. Para a autora, a aprendizagem de língua adicional pode ocorrer tanto em ambientes formais, como a escola, quanto em ambientes informais, em que a aprendizagem ocorre de forma naturalista, como, por exemplo, vivendo em outro país cuja língua não é a língua materna do indivíduo.

De acordo com Leffa e Irala (2014), um dos problemas que afeta o ensino de línguas é a própria conceituação da língua. Diversos termos são utilizados e atrelados a eles conceitos diferentes. Por se tratar de uma outra língua, que vem por acréscimo, cria-se uma relação com a língua ou as línguas previamente conhecidas pelo indivíduo. Sendo assim, esse aprendizado não é construído sobre a própria língua, como acontece na aquisição da língua materna, mas a partir dos conhecimentos prévios do sujeito. Nesse sentido, os autores defendem um conceito de língua adicional, que nada mais é que o aprendizado que vem por acréscimo, mas que estabelece uma relação próxima com a língua materna, com o contexto do aluno, com suas práticas sociais e com os valores de sua comunidade. Os autores defendem, ainda, que a língua adicional é um direito individual com benefícios para a coletividade, uma vez que a falta de acesso a esse conhecimento não apenas prejudica o indivíduo, mas causa um impacto direto no desenvolvimento da comunidade em que esse sujeito está inserido, levando em consideração as relações do mundo contemporâneo. A

presente pesquisa entende a língua inglesa, para alunos brasileiros, dentro deste conceito, porém não é objetivado estabelecer uma distinção entre os conceitos. Sendo assim, os termos língua adicional, segunda língua ou L2, língua estrangeira e língua-alvo são entendidos como sinônimos, considerando a definição previamente estabelecida.

Segundo Ellis (1997), o principal objetivo dos estudos de aquisição de segunda língua é descobrir quais são os processos envolvidos na aprendizagem de L2. Isso pode ser feito através da análise de amostras dos aprendizes, em distintos estágios de aquisição da língua. De acordo com o autor, essas amostras podem ser trechos escritos ou falados, com um alvo determinado pelo pesquisador do que se procura analisar. Por exemplo, podem ser usados áudios para entender a pronúncia do sujeito para um determinado grupo de palavras; ou trechos escritos, que buscam compreender as escolhas de léxico, uso de gírias, estruturas gramaticais, entre outros.

Em sua pesquisa, Saville-Troike (2006, p.2) procurou responder a três perguntas. Primeiro, “o que exatamente o aluno de L2 virá a saber?”. Segundo, “como o aluno adquire esse conhecimento?”. E, finalmente, “por que alguns alunos são mais bem-sucedidos do que outros?”. As respostas são complexas e, segundo a autora, as pesquisas conflitam em alguns pontos. Para ela, não há uma resposta objetiva para esses questionamentos com os quais todos os pesquisadores de segunda língua irão concordar. De acordo com a autora, os estudos multidisciplinares tiveram importantes achados nos últimos anos, porém muitos enigmas ainda precisam ser desvendados.

Ainda, Mitchell e Myles (2004) atribuem ao aprendizado de segunda língua a característica de um fenômeno extremamente complexo. Segundo as autoras, muitos sujeitos tem experiência da aquisição de L2 e sabem informar o que para eles auxiliou ou bloqueou o aprendizado. Contudo, as mesmas autoras afirmam que, claramente, essas informações são inconsistentes para o desenvolvimento de uma teoria abrangente de SLA, uma vez que os aprendizes dificilmente conseguirão descrever as regras de linguagem internalizadas, bem como os mecanismos de processamento, armazenamento e recuperação da nova linguagem. Para as autoras, entender como se dá o aprendizado é fundamental para aprimorar-se e aprimorar os outros.

A maior parte dos estudos em SLA estão relacionados à aquisição de componentes gramaticais da língua-alvo, como as estruturas de plural, pronomes, preposições, tempos verbais, etc. Todavia, há uma crescente em estudos que relacionam outros aspectos, que não os gramaticais, como padrões sociais e

psicológicos, idade, cultura, aptidão, estratégias de aprendizagem e motivação (MITCHELL; MYLES, 2004).

Quando tratamos de aquisição de segunda língua, é possível elencar alguns fatores que afetam esse processo. Segundo Lightbown e Spada (2000), os principais fatores são: motivação, atitude, personalidade, inteligência e preferências do aluno. As autoras ainda complementam, dizendo ser a motivação o fator que mais facilmente pode ser trabalhado pelo professor, uma vez que a razão de estudar uma segunda língua e as atitudes frente às propostas de sala de aula são pessoais, mas a motivação pode ser influenciada pela prática proposta.

Na tentativa de entender o que torna o aprendizado de língua inglesa mais rápido e fácil para alguns aprendizes, enquanto outros estudam durante anos sem conseguir se comunicar em inglês, Zafar e Meenakshi (2012) propõe um olhar às diferenças individuais dos alunos relacionando-as com a aquisição de segunda língua. Neste estudo, as autoras buscam entender de que forma as variáveis não linguísticas como idade, sexo, aptidão, motivação, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e personalidade influenciam o processo de aprendizagem de L2. Ainda, as autoras mencionam que aspectos linguísticos recebem mais importância nas pesquisas de SLA, porém aspectos não linguísticos exercem efeitos sobre a aprendizagem e merecem atenção e pesquisas científicas que explorem seu papel no aprendizado. Os achados da pesquisa de Zafar e Meenakshi (2012) apontam para a motivação como uma das fontes de sucesso ou fracasso na aquisição de L2. Já para Saville-Troike (2006), a motivação é o segundo fator de sucesso para a aquisição de segunda língua, ficando apenas atrás da aptidão.

Segundo Todorov e Moreira (2005), a motivação é um sentimento interno, que impulsiona o sujeito a fazer algo. De acordo com Ellis (1997), a motivação envolve a atitude e estado afetivo, que influenciam no grau de esforço que o aprendiz faz para aprender uma língua estrangeira. Além disso, segundo o autor, a motivação não é algo que o aprendiz pode ter ou não ter, mas algo que irá variar de acordo com o contexto educacional em que o aluno está inserido.

Conforme Hägglund (2012), a motivação pode ser dividida em intrínseca e extrínseca. A motivação extrínseca está relacionada à disposição de fazer algo por influência de fatores externos, a fim de alcançar um resultado ou recompensa como, por exemplo, prêmios, salário, notas, ameaças, leis, etc. Já, a motivação intrínseca tem relação com o impulso inato de fazer alguma coisa. Usualmente, a motivação

intrínseca gera no aprendiz uma sensação de competência, determinação e prazer. Diz-se, portanto, que a motivação extrínseca é gerada por meio externo, enquanto a intrínseca é automotivação. Por este motivo, Ryan e Deci (2000) argumentam que a motivação intrínseca é mais efetiva ao aprendizado, uma vez que atividades divertidas, interessantes e desafiadoras tem mais adesão do aprendiz que recompensas oferecidas pelos professores. Os autores, portanto, defendem que a automotivação deve ser buscada nas atividades educacionais.

Dessa forma, percebe-se o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)² aplicadas ao ensino de segunda língua, uma vez que favorecem a motivação, sendo este um dos fatores que afetam o processo de aprendizagem de segunda língua. Segundo Lieberman (2006), no contexto da interatividade do jogo, um dos principais elementos motivacionais é o objetivo traçado e, para alcançá-lo, promove o aluno, enquanto jogador, a protagonista nesse cenário. Para a autora, o objetivo busca motivar o aprendizado, mesmo para aquele que, em um primeiro momento, não possua interesse no assunto tratado.

A ludicidade presente em um jogo pode suscitar no aluno o engajamento, no primeiro momento, extrínseco ao aprendizado, assim estimula a pessoa a jogar e, conseqüentemente, pode promover o desenvolvimento de um interesse intrínseco ao tema em questão (LIEBERMAN, 2006). No entanto, para que o aluno seja envolvido pelo ambiente do jogo, é fundamental que o *game* seja atraente e divertido ao jogar. Este aspecto está diretamente relacionado à motivação intrínseca, que, como mencionado anteriormente, é mais efetiva no processo de aprendizado, pois a automotivação é mais duradoura, uma vez que não depende de recursos externos para se manter. Recentemente, os jogos sérios tem levado em consideração a diversão como um elemento-chave da jogabilidade (LOMBARDI, 2012).

O estudo de Weissheimer e Braga (2017) verificou os efeitos de uma forma gamificada de revisão pedagógica, através do uso do aplicativo Kahoot sobre o rendimento acadêmico e a motivação de alunos adultos de inglês como L2, ao longo do semestre acadêmico. Participaram do estudo 21 aprendizes – 15 homens e 6 mulheres – com idade média de 23,4 anos. O estudo contou com um grupo experimental, com 9 participantes, que trabalhou de forma gamificada e um grupo controle, com 12 participantes, que realizou as atividades com livro didático, de forma

² Nesta pesquisa, as TICs fazem referência às tecnologias digitais.

não gamificada. O conteúdo trabalhado com os dois grupos foi idêntico, diferenciando-se apenas na forma de revisão do conteúdo (gamificado ou com livro didático). O rendimento acadêmico obtido pelos dois grupos foi comparado, evidenciando que o impacto foi superior nos indivíduos do grupo experimental. Ainda, foi aplicado um questionário com os alunos do grupo experimental, para avaliar a motivação dos aprendizes. Neste ponto, a pesquisa concluiu que o uso de práticas pedagógicas gamificadas impactam positivamente na motivação e no engajamento dos alunos.

Nesse sentido, o estudo de Savonitti e Mattar (2017) explorou o uso de *games* de entretenimento para o ensino de inglês como segunda língua. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura narrativa a partir das teorias de motivação e aprendizagem. Um total de 14 pesquisas envolvendo jogos digitais de entretenimento foram analisadas. Os resultados desta análise foram a definição das características relevantes ao ensino e à aprendizagem através dos *games*, bem como a identificação dos gêneros associados a essas características. Os pesquisadores concluíram que as características encontradas nos *games* e que também podem apresentar influência no ensino de língua inglesa são: motivação, interação em sala de aula, interação social no jogo, aprendizagem tangencial, notas, material complementar, vocabulário, conteúdo escrito repetitivo, muito conteúdo escrito, necessidade de interpretação de texto, áudio e texto em áudio. Todos os estudos relacionados nessa pesquisa apontaram aumento na motivação dos alunos, ora pela novidade em sala de aula, pela mudança em ter uma aula com aplicação de um jogo digital, ora pela motivação gerada pelo uso do jogo.

Entende-se, portanto, a necessidade de desenvolver propostas empenhadas na qualificação das práticas de ensino e que promovam a motivação dos alunos no processo. Esta pesquisa desenvolveu, aplicou e avaliou uma prática para o ensino de língua inglesa, através da multimodalidade e da tecnologia dos jogos digitais, aplicada à leitura e à construção textual, tendo o texto como base, conforme a orientação normativa para o desenvolvimento da língua inglesa em sala de aula.

3 MULTIMODALIDADE, JOGOS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Práticas sociais de leitura e escrita aliadas ao uso de tecnologias digitais são pauta de estudo e discussão de docentes e pesquisadores de ensino. É necessário desenvolver as habilidades de leitura e escrita nos jovens, relacionadas essencialmente à imersão e experimentação no processo de aprendizagem. Desta forma, a incorporação das TICs, pode contribuir às atividades do professor em sala de aula (KERSCH; RABELLO, 2016). Este capítulo articula os conceitos de multimodalidade e jogos digitais que serão largamente utilizados na prática de leitura e escrita em língua inglesa aplicada nesta pesquisa.

3.1 MULTIMODALIDADE

Segundo Kress e Van Leeuwen (2001), a multimodalidade refere-se à articulação de diferentes modos semióticos, ou seja, de diversos modos de significação, como a verbal, a sonora, a visual e a gestual. Para os autores, um artefato multimodal é aquele que inclui diversos modos de representação semiótica – oral, escrita, som, cores e imagens – porém de forma integrada, ou seja, os diversos modos presentes no constructo precisam ser percebidos em conexão um com o outro, para a produção de sentido. Conforme Gee (2003), os jogos são textos multimodais constituídos de vários modos para criar significados.

De acordo com Rowsell e Walsh (2011), a multimodalidade é o campo que estuda a forma como os indivíduos formam sentido através de diferentes modos, sejam eles visuais, sonoros, palavras, animações e dimensões espaciais. Nesse contexto, a multimodalidade é entendida, em um sentido amplo, como a presença, em um mesmo texto ou enunciado, de maneira integrada e relacional, mutuamente constitutiva, de diferentes modalidades de linguagem.

A multimodalidade é um tema emergente no que tange ao desenvolvimento de recursos digitais com fins educacionais e, em especial, aos jogos digitais (BARBOSA; MARTINS; JUNIOR, 2018). De acordo com Santaella (2010), atribui-se à multimodalidade o acréscimo ao nível dos jogos digitais, através de mecânicas e dinâmicas inovadoras ou associadas com outros elementos, digitais ou tradicionais. Conforme a autora, uma interface multimodal permite a interação com conteúdos através de diferentes modalidades, ou seja, a partir de formas diferentes de

apresentação da informação envolvendo diferentes sentidos humanos para sua percepção. Além disso, Santaella (2013) afirma que os *games* tem um propósito interdisciplinar, o que vem instigando pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento.

O jogo é um objeto multimodal e, quando em plataforma digital, produz um impacto permanente no indivíduo. A influência é explicada pela intensidade e imersão envolvida nos jogos digitais, através da audição, visão, tato; enquanto em outros recursos, como filmes, livros e música, o envolvimento físico é menor (LEFFA et al., 2012). Logo, a multimodalidade, com o apoio dos jogos digitais, permite ao aluno diferentes formas de interação com o jogo e o envolvimento de diferentes sentidos humanos, que proporcionarão os meios para que a aprendizagem aconteça (BARBOSA; MARTINS; JUNIOR, 2018).

Sendo assim, pode-se potencializar uma atividade pedagógica multimodal, para além da utilização dos jogos educacionais, conjugando este com um livro tradicional, por exemplo. Essa associação, quando planejada, pode inclusive trabalhar os conteúdos de forma adequada em cada uma das mídias (livro/jogo), além de dividir e os elementos lúdicos presentes. A presente pesquisa fará uso de diferentes elementos, buscando propor uma prática que reflita positivamente no aprendizado de língua inglesa.

3.2 JOGOS DIGITAIS

A propagação dos dispositivos móveis e das redes sociais, ao longo dos últimos anos, vem influenciando o comportamento dos estudantes e causando impactos na Educação. A evolução das tecnologias aplicadas ao ensino é um reflexo dessas alterações sociais (BARBOSA et al., 2016). Aliado a isso, a utilização de jogos digitais com fins educacionais incentiva os alunos e acelera a dinâmica da aprendizagem. Entretanto, para que possam ser utilizados nesse contexto, é necessário clareza nos objetos de aprendizagem utilizados, além de conteúdos das áreas de conhecimento desenvolvidas (SANTAELLA, 2013). De acordo com Leffa et al. (2012), o jogo digital se define pela presença de algumas características, que podem aparecer no jogo em graus diferentes de intensidade (variáveis contínuas) ou podem ser medidas pelo fato de pertencerem ou não ao jogo (variáveis categóricas). Entre as categóricas, o autor

cita o algoritmo, a ação física do jogador e o suporte eletrônico. Entre as contínuas, a ludicidade, a interatividade e a explicitação de valores.

Segundo Barbosa et al. (2016), a metodologia envolvente que permeia os jogos digitais estimula o interesse do aluno. Para os autores, a ludicidade e os desafios impostos pelo jogo tornam o conteúdo atraente e fazem com que o jogador desenvolva habilidades como tomada de decisão, raciocínio lógico, capacidade analítica, busca por conteúdos e procedimentos necessários para o bom desenvolvimento dentro do contexto do jogo.

Conforme Leffa et al. (2012), os *games* podem ser usados como mediadores do processo de aprendizagem de língua estrangeira. Ainda, segundo o autor, o trabalho com *games* e ensino de segunda língua pode ser considerado sob duas perspectivas: adaptar um recurso que já existe ou criar algo totalmente novo. O autor ainda completa dizendo que, independentemente do caminho a ser tomado, a aprendizagem é a mesma, pois a aquisição de L2 não está relacionada à repetição de sentenças fora de contexto, mas a saber aplicar a língua de forma adequada à situação. Os jogos propiciam isso ao aluno, pois o colocam em diferentes situações que, em seu contexto social, não seriam oportunizadas. De acordo com Leffa et al. (2012, p. 225), “a aprendizagem da língua é uma prática significativa que incorpora a apropriação do código, mas não está restrita a ele”.

Os chamados jogos sérios (*serious games*) ou jogos educativos digitais buscam o ensino de conteúdos específicos ou o desenvolvimento de habilidades operacionais ou comportamentais (MORAIS, 2011). Conforme Lieberman (2006), jogos sérios são caracterizados pela presença de objetivos desafiadores que possuem algum tipo de pontuação, pela diversão e pelo engajamento, e por conduzirem o jogador a desenvolver atitudes aplicáveis ao mundo real. Para a autora, o desafio de pensar, explorar e reagir faz com que os jogadores aprendam novas habilidades, percepções, atitudes e comportamentos.

A utilização de um jogo digital como uma tecnologia em sala de aula pode, inclusive, fornecer ao aluno um espaço de aprendizagem individualizado e é capaz de promover um suporte especializado para cada aluno/jogador. Isso ocorre quando o aluno, ao jogar, entra em contato com o conteúdo e deve progredir no espaço de jogo recebendo um *feedback* constante e individualizado. Além disso, o aluno possui controle sobre o ambiente de jogo e conteúdo e, assim, realiza ações e verifica como

elas afetam o lado físico ou social representado no jogo, bem como a relação entre esses elementos com o próprio conteúdo (LIEBERMAN, 2006).

Os jogos podem ou não incluir narrativas embutidas. Os jogos sem narrativa usualmente focam em operações, mecânica e interface de jogo, como pode ser observado em *Tetris* (1984). Por outro lado, uma série de jogos envolve o conto de histórias que podem se desenvolver com o auxílio do jogador. Nesses jogos, o jogador participa como agente direto, podendo intervir no curso do jogo (caminhos diferentes a serem percorridos, objetos múltiplos de interação, possibilidade de diferentes finais conforme a interação do jogador). Os jogos que possuem narrativa embutida podem permitir ao jogador vivenciar a história de diferentes modos (PETRY, 2016).

Desse modo, os *games* podem transformar qualquer ambiente em um espaço de jogo, e este local pode ser a sala de aula. A naturalidade como esse ambiente lúdico é inserido no contexto propicia aos alunos, enquanto jogadores, aprender sem perceber e o desenvolvimento de habilidades, como, por exemplo, o trabalho em equipe (SANTAELLA, 2013). Para a autora, os jogos digitais são ubíquos no sentido de que “o espírito e a lógica dos *games* estão penetrando capilarmente em quase todas as atividades e setores da vida humana” (SANTAELLA, 2013, p. 227).

Prensky (2012) elenca seis fatores estruturais que fazem os jogos envolventes, detalhados no Quadro 1. O *game* utilizado na composição da prática da presente pesquisa possui todos esses fatores, conforme será aprofundado no Capítulo 5, na seção 5.1.

Quadro 1 – Fatores estruturais dos jogos

Fatores estruturais dos jogos	Importância
Regras	Impõe limites, forçando os jogadores a seguirem os mesmos caminhos. Mostra o que é permitido e o que não é.
Metas ou objetivos	Direciona o jogador, contribuindo para a motivação. A espécie humana é orientada por objetivos, pois é capaz de entender a situação futura e projetar estratégias que a levem até o objetivo.
Resultados e <i>feedback</i>	Forma de medir o progresso em relação às metas. É a partir do <i>feedback</i> que se dá a aprendizagem, pois tem como objetivo o aprimoramento a experiência do jogador, de modo que ele compreenda o que errou/acertou e prossiga.
Conflito/ competição/ desafio/ oposição	São os problemas que o jogador tenta resolver e que fazem o jogo acontecer. Ocorre inclusive em jogos em grupo ou cooperativos, pois sempre existe uma situação de conflito ou um desafio a ser superado.
Interação	Existem dois tipos. Interação com o computador, que se dá através do <i>feedback</i> , e interação social através do contato com outros jogadores.
Representação ou enredo	Enredo e narrativa sobre a qual se constrói o jogo.

Fonte: Adaptado de Prensky (2012)

De acordo com Sung, Chang e Liu (2016), o aprendizado através da mobilidade, com o uso da tecnologia, é significativamente mais efetivo do que uma

aula tradicional. Por sua vez, os jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem podem despertar o interesse a partir de uma metodologia envolvente, lúdica e desafiadora, abordando o conteúdo de maneira atrativa, favorecendo a tomada de decisões, o raciocínio lógico, a análise de resultados, a revisita a conceitos e objetivos e a reformulação de procedimentos praticados durante o jogo (BARBOSA et al., 2016).

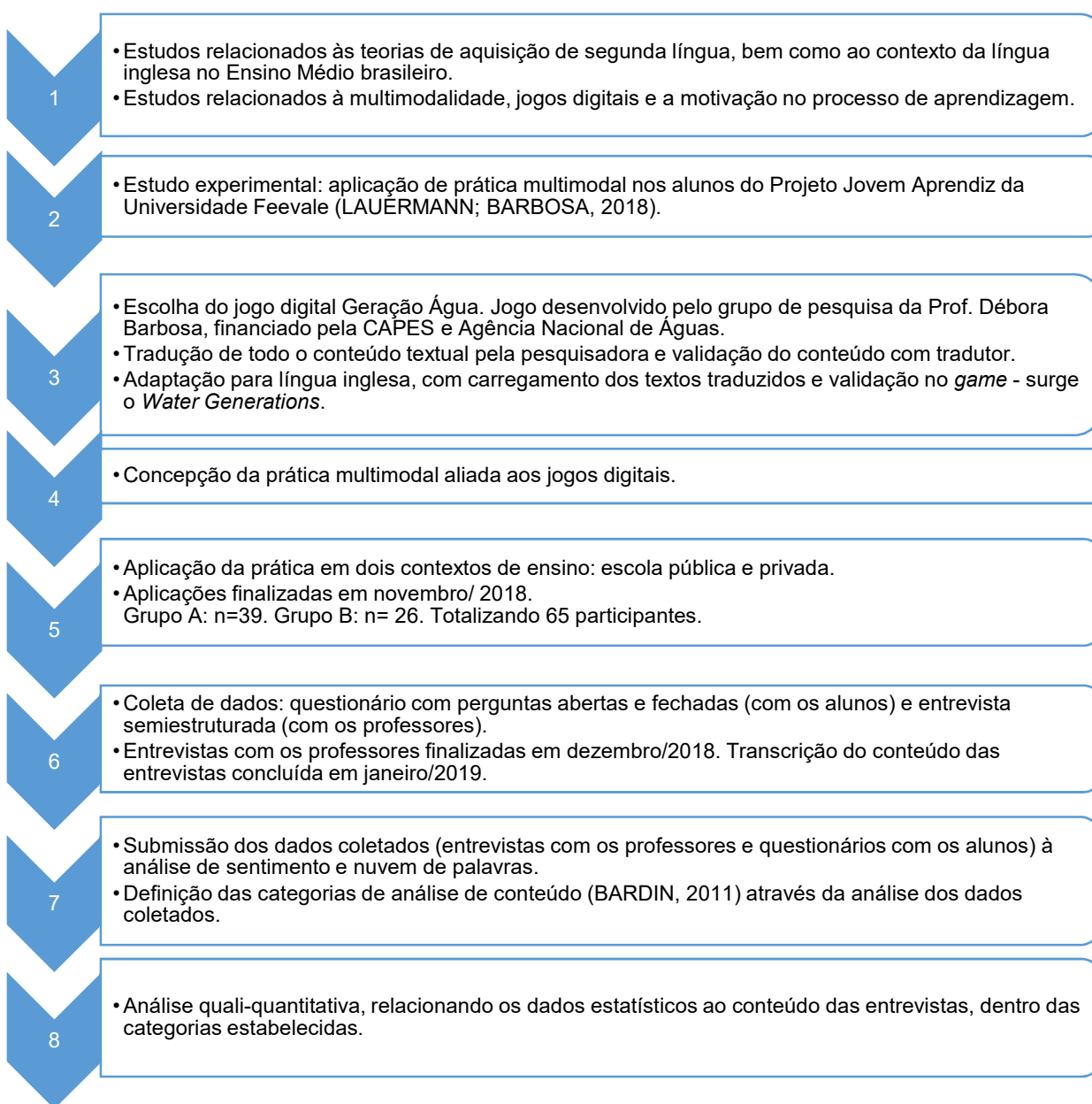
No estudo desenvolvido por Souza, Oliveira e Santos (2018), foram elencados e analisados dez jogos digitais disponíveis para computadores e dispositivos móveis que demonstrassem influência sobre a aprendizagem de língua inglesa. Os jogos foram analisados em cinco categorias: (a) gênero RPG, (b) gênero *point and click*, (c) *word games*, (d) em dispositivos móveis para aprendizagem de inglês e, (e) em dispositivos móveis com possibilidade de interface em inglês. A conclusão do estudo foi de que todos os jogos analisados apresentaram elementos que propiciam a aprendizagem de inglês. A interface multimodal dos jogos estimula os jogadores a se engajarem, o que estimula o aprendizado mesmo com *games* cujo objetivo não é o ensino de língua inglesa. O estudo defende que jogos que possuem estruturas linguísticas contextualizadas são mais efetivos, uma vez que colaboram para a ampliação de vocabulário e estruturas gramaticais.

A pesquisa de Guedes (2014) investigou um grupo de pessoas com idades entre 17 e 30 anos, que diz ter aprendido inglês por meio de jogos eletrônicos e que não estudou a língua em cursos livres, além da escola regular. O objetivo era entender se esses sujeitos eram capazes de usar a língua em contexto diferente dos jogos. O estudo teve caráter qualitativo, utilizando-se de entrevistas orais com cinco participantes voluntários em português e inglês. As perguntas da entrevista em língua inglesa foram construídas com base na *Common Reference Levels: global scale*, elaborada pelo *British Council*. As perguntas obedeciam a certos níveis, que permitiam a interpretação do nível de fluência, conforme as respostas dadas pelos jogadores. Concluiu-se que os sujeitos foram capazes de se comunicar em contexto extrajogo, com diferentes níveis de proficiência. Acredita-se que isso se deva ao interesse do jogador pela língua nos *games* e às conexões que estabelecem e mantêm com as áreas envolvidas.

4 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida possui uma abordagem quali-quantitativa, de natureza aplicada e pode ser classificada como exploratória. O estudo ocorreu em duas escolas, que aqui são denominadas Grupo A e Grupo B. A Figura 1 ilustra de maneira resumida a metodologia e os passos da investigação realizada para esta pesquisa.

Figura 1 - Metodologia e etapas da investigação



Fonte: Elaborado pela autora

4.1 ESTUDO EXPERIMENTAL

O estudo experimental se faz necessário para compreender os sujeitos da pesquisa, de modo que a prática proposta pelo jogo esteja alinhada ao contexto. Segundo Yin (2005) os estudos exploratórios devem ser sustentados em fundamentos lógicos e direcionamento. Por este motivo, de modo a compreender um dos contextos em que os sujeitos da presente pesquisa atuam, em outubro de 2017, foi realizado um estudo experimental junto ao projeto no qual os alunos do Grupo A estão inseridos. As turmas que participaram da aplicação do estudo experimental e da presente pesquisa não são as mesmas, mas o entendimento do contexto e o perfil dos alunos do projeto foi importante para o prosseguimento da pesquisa. Para o estudo experimental, foi utilizado um conteúdo multimodal composto por um texto com áudio e um jogo digital em formato de *quiz* criado com base no conteúdo do texto, utilizando o aplicativo *Kahoot*³ (LAUERMANN; BARBOSA, 2018).

O conteúdo desenvolvido para o estudo experimental foi aplicado em duas turmas, totalizando 43 participantes, sendo que na turma da manhã haviam 21 alunos e, na turma da tarde, 22 estudantes. Esse estudo utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com o professor das turmas e o conteúdo da entrevista foi analisado com base na análise de conteúdo de Bardin (2011).

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A aplicação efetiva deste estudo deu-se em dois grupos em contextos diferentes: o Grupo A é composto por alunos que cursam o Ensino Médio em escolas públicas e fazem parte, no contraturno escolar, de um projeto social cujo objetivo é a preparação para o mercado de trabalho. Nesse grupo, o estudo foi aplicado no contexto do projeto social. No Grupo A, participaram da aplicação 39 alunos, sendo 26 do sexo masculino e 13 do feminino. A média de idade do Grupo A foi de 16,97 anos.

O Grupo B é composto por alunos do Ensino Médio de uma escola de ensino regular e privado. Neste grupo o estudo foi aplicado no contexto da sala de aula, em

³ O *Kahoot* trata-se de uma plataforma web para criação e compartilhamento de jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições educacionais. A plataforma estabelece o formato dos jogos, mas é permitido ao usuário a edição do conteúdo. Disponível em: <<https://kahoot.com/>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

turno escolar. Participaram da prática 26 alunos, 7 do sexo masculino e 19 do feminino. A média de idade do Grupo B foi de 15,96 anos.

É importante ressaltar que, em se tratando de uma prática com dois momentos em dias distintos, alguns alunos estiveram presentes em apenas uma das aulas. Nesse caso, os alunos participaram normalmente da prática junto com os colegas, porém os dados desses alunos não foram contabilizados nos resultados desta pesquisa.

4.3 PREPARAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES NA APLICAÇÃO DA PRÁTICA

Essa seção apresenta a preparação e o acompanhamento feito pela pesquisadora junto aos professores que realizaram a aplicação da prática proposta na presente pesquisa. A seção 6.1 – Contexto da Aplicação apresenta maiores informações acerca dos professores. O Quadro 2 apresenta de maneira resumida e cronológica todos os encontros realizados entre a pesquisadora e os professores, bem como as datas das aplicações e da coleta de dados.

Quadro 2 – Cronologia da Aplicação: encontros com professores, aplicações e coleta de dados

Data	Grupo A	Data	Grupo B
05/11/2018	Primeiro encontro com o professor do Grupo A e a Pesquisadora. Videochamada para repassar os passos da Primeira Aula.	12/11/2018	Primeiro encontro com a professora do Grupo B e a Pesquisadora. Videochamada para repassar os passos da Primeira Aula.
06/11/2018	Aplicação - Primeira Aula com os alunos do Grupo A.	14/11/2018	Aplicação - Primeira Aula com os alunos do Grupo B.
07/11/2018	Videochamada pós aplicação no Grupo A. Conversa entre professor e pesquisadora.	14/11/2018	Videochamada pós aplicação no Grupo B. Conversa entre professor e pesquisadora.
12/11/2018	Segundo encontro com o professor do Grupo A e a Pesquisadora. Videochamada para repassar os passos da Segunda Aula.	20/11/2018	Segundo encontro com o professor do Grupo A e a Pesquisadora. Videochamada para repassar os passos da Segunda Aula.
13/11/2018	Aplicação - Segunda Aula com os alunos do Grupo A. Coleta de dados através dos questionários com os alunos ao final da prática.	21/11/2018	Aplicação - Segunda Aula com os alunos do Grupo A. Coleta de dados através dos questionários com os alunos ao final da prática.
20/11/2018	Encontro presencial - entrevista semiestruturada com o Professor do Grupo A.	23/11/2018	Encontro presencial - entrevista semiestruturada com a Professora do Grupo B.

Fonte: Elaborado pela autora

Os professores foram preparados pela pesquisadora e acompanhados durante todo o processo anterior, durante e pós aplicação. Os Planos de Aula dispostos nos Apêndices D e E foram repassados, item a item. Os encontros entre a pesquisadora e os professores ocorreram através de videochamadas, e o acompanhamento durante a aplicação foi por telefone e por mensagens instantâneas. Os encontros não foram presenciais por disponibilidade de agenda da pesquisadora e dos professores, o que foi considerado como um ponto positivo, tanto pela pesquisadora, quanto pelos professores. Todo o material necessário foi compartilhado com os professores por e-mail, para que eles entendessem os objetivos da pesquisa e não ficassem com dúvidas quanto aos passos da prática. As videochamadas foram agendadas em horários distintos com os professores, uma vez que as práticas não foram realizadas nas mesmas datas.

No primeiro encontro com os professores, o objetivo foi repassar os passos da prática, e também revisar os pontos principais do *Water Generations*, que serão descritos detalhadamente na seção 5.1. Foi solicitado aos professores que jogassem o *game*, para que eventuais dúvidas pudessem ser sanadas no encontro com a pesquisadora. Entre a primeira e a segunda aula, a pesquisadora também fez uma videochamada com os professores, individualmente, buscando entender como tinha ocorrido a primeira aula e se era necessária alguma adaptação à segunda. Desse encontro, obteve-se a necessidade de adaptação do tempo das aulas, originalmente planejadas para 50 minutos. Nos dois grupos, a primeira aula teve duração de 90 minutos. Como a aplicação no Grupo A foi realizada antes do que no Grupo B, fez-se um ajuste na atividade da resposta da pergunta. Originalmente, os alunos jogariam o *game* e após responderiam a pergunta. Como forma de otimizar o tempo, a resposta e a revisão do conteúdo através do jogo no *tablet* foram redesenhadas para acontecer paralelamente. Esse ajuste foi realizado ainda no Grupo A e distribuído ao Grupo B, que teve aplicação posterior, garantindo que a prática seria a mesma nos dois contextos. Os planos originais de aula se encontram nos Apêndices I e J.

Ainda, antes da segunda aula, a pesquisadora realizou nova videochamada com os professores, para repassar ponto a ponto os passos da aplicação seguinte. Ao final, uma nova videochamada foi feita como forma de fechamento das aplicações e para entender os detalhes do segundo momento. No final da aplicação, foi agendado um momento presencial com cada professor, individualmente, para a realização das

entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas pela pesquisadora no contexto desta pesquisa.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados entrevista semiestruturada com o professor (Apêndice B) e questionário com perguntas abertas e fechadas com os alunos (Apêndice C). É importante frisar que as perguntas fechadas do questionário dos alunos serviram como base apenas para a contextualização das amostras, sendo que todo o conteúdo utilizado para a análise qualitativa é composto por perguntas abertas.

Com os professores, foram agendadas entrevistas individuais posteriores a toda a aplicação, que foram feitas pessoalmente e gravadas em áudio. A entrevista com o professor do Grupo A teve duração de 36 minutos e 4 segundos e, a pesquisadora dedicou 5 horas para fazer a transcrição completa e a revisão do material transcrito. Já a entrevista com a professora do Grupo B teve duração de 47 minutos e 50 segundos, e o conteúdo gravado precisou de 9 horas para transcrição completa e revisão do conteúdo transcrito.

Com os alunos, foi aplicado um questionário na última aula da aplicação. Como os alunos estavam em um ambiente de laboratório com computadores com acesso à internet, o questionário aplicado foi em formato *Google Docs*. Esse formato de questionário já organiza as respostas dos alunos tão logo concluem o preenchimento. Também é possível marcar perguntas de preenchimento obrigatório, evitando assim que alguma pergunta não seja respondida pelos alunos. Todos os alunos do Grupo A e B responderam a todas as perguntas.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

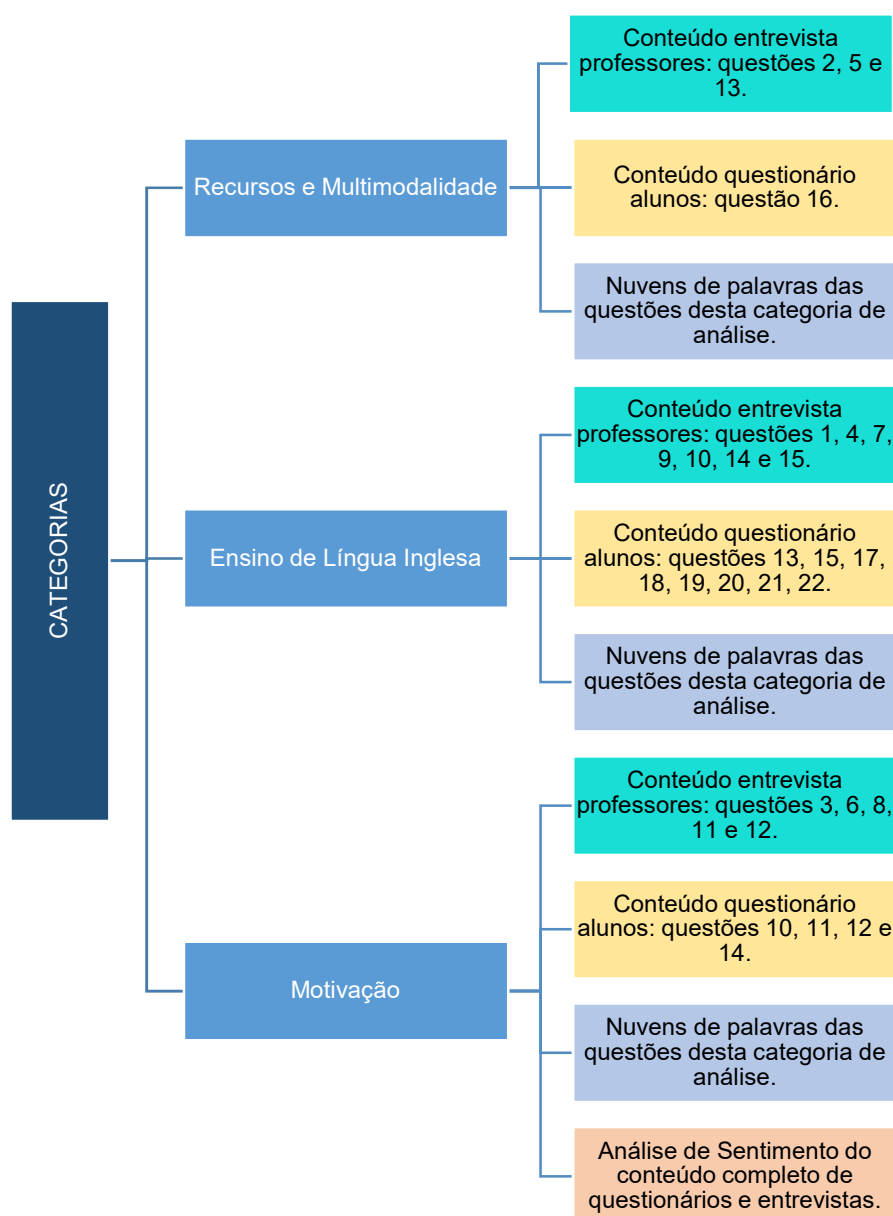
O conteúdo transcrito das entrevistas semiestruturadas com os professores e questionário com os alunos foi submetido a duas análises: (a) análise de conteúdo (BARDIN, 2011), e (b) análise estatística através de caracterização da amostra, análise de sentimento e nuvem de palavras.

Segundo Bardin (2011), uma das formas de analisar determinado conteúdo é a criação de categorias de análise. O conteúdo a ser analisado deve ser confrontado

com as categorias, de modo a encontrar as similaridades e / ou discrepâncias. Sendo assim, com base no conteúdo obtido através das entrevistas, foram definidas três categorias de análise, que são comuns no discurso de alunos e professores e respondem aos objetivos desta pesquisa: (a) Recursos e Multimodalidade; (b) Ensino de língua inglesa; e (c) Motivação.

Cada uma dessas categorias encontra suporte em conteúdos respondidos nas entrevistas e nos questionários. Como forma de alinhamento da análise, cada pergunta foi distribuída e será analisada nas categorias dispostas na Figura 2.

Figura 2 – Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela autora

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta o detalhamento da prática proposta e aplicada nesta pesquisa de mestrado. Além disso, serão expostos detalhes do jogo Geração Água, utilizado como recurso digital na prática multimodal.

5.1 *WATER GENERATIONS*: ADAPÇÃO DO GAME GERAÇÃO ÁGUA NO CONTEXTO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSVERSAL

O projeto com o *Water Generations* nasceu em consonância com os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa da Prof. Débora Barbosa, no que tange ao uso de tecnologias e da multimodalidade aplicados ao ensino. O Geração Água, desenvolvido primeiramente em português, foi um recurso didático produzido no Projeto Água, financiado pela CAPES e pela Agência Nacional de Águas (ANA). O desenvolvimento de todo o *game* ocorreu no LOA – Laboratório de Objetos de Aprendizagem – da Universidade Feevale, coordenado pela Prof. Débora.

O Geração Água é um jogo digital educativo, desenvolvido para uso em dispositivos móveis (*tablets*) e *web*. Neste *game*, o jogador gerencia uma casa, realizando melhorias que visam à sustentabilidade através da eficiência no uso dos recursos hídricos. O jogo tem como objetivo levar o jogador a perceber que ele é parte atuante na relação dele com o meio ambiente, em especial a água. E que ele, como sujeito, bem como seu núcleo familiar constituem elementos fundamentais para um processo de mudança estrutural na relação do homem com a natureza e seus elementos. Em função disso, o ambiente lúdico prevê que as diferentes gerações que surgem no decorrer do jogo compreendam os bons hábitos e, é responsabilidade do jogador, conduzi-los nesse processo. A evolução da consciência ambiental tem impacto nas melhorias da casa e do ambiente em que vivem, além de na longevidade da família (BARBOSA; MARTINS; JUNIOR, 2018).

O *Water Generations* foi o *game* utilizado para atingir os objetivos deste estudo. Trata-se de uma adaptação para a língua inglesa do jogo Geração Água. A adaptação dos elementos textuais do jogo para a língua inglesa foi realizada no contexto deste

trabalho de mestrado por esta pesquisadora. No *game* Geração Água, a parte textual que compõe o jogo encontra-se em arquivos formato XML, que estão separados da parte artística e da programação do jogo. Essa construção possibilitou a tradução com maior facilidade pois não era necessário um software complexo ou de difícil acesso para o processo de adaptação do conteúdo.

Todo o conteúdo traduzido pela pesquisadora foi validado por uma revisora que também está inserida no contexto desta pesquisa. Com a validação da revisora, a pesquisadora fez as últimas adaptações sugeridas e enviou os XMLs para o carregamento do conteúdo em língua inglesa no jogo. Com todos os arquivos adaptados, um pesquisador, que faz parte do grupo de pesquisa da orientadora deste trabalho e que participou da criação do Geração Água em português, fez a adaptação dos conteúdos. Com o conteúdo completo já no *game*, a pesquisadora validou todos os textos no recurso digital, em *web* e *tablet*.

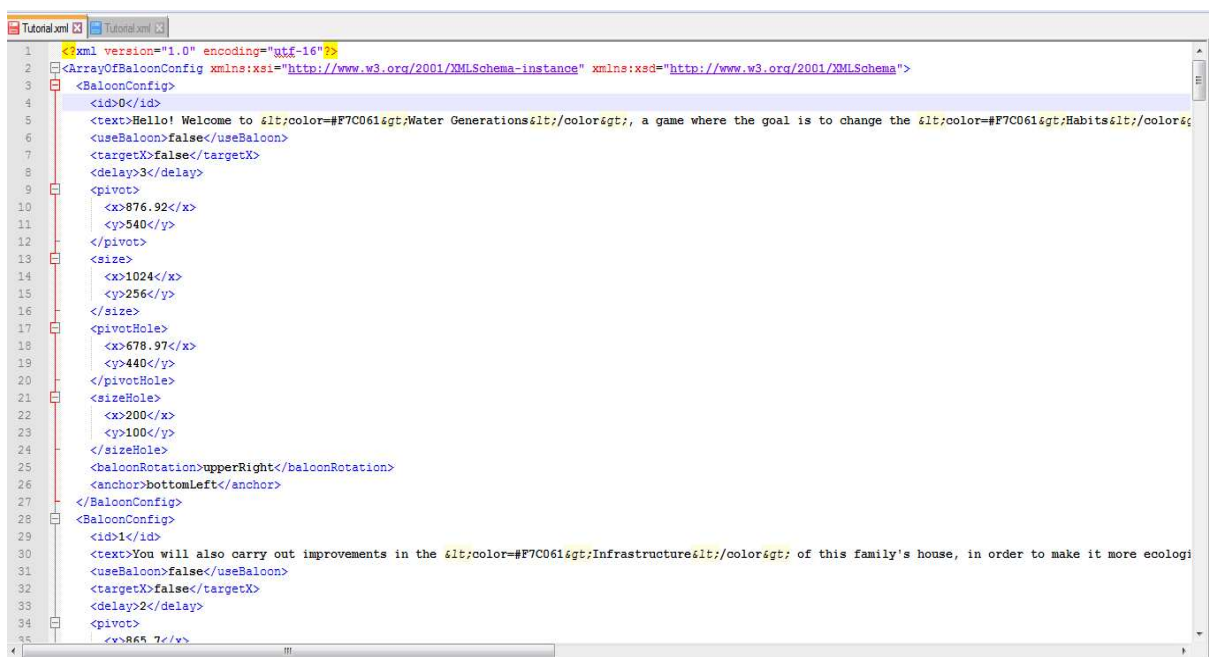
Os documentos em formato XML são largamente utilizados com o objetivo de integrar sistemas distintos. Isso se deve, principalmente, por seu formato que é compreendido entre variadas linguagens de programação, além de sua padronização na forma de representação dos dados (VIEIRA; LOPES; LEMES, 2011).

O Geração Água contém sete arquivos XML, que constroem toda a narrativa do jogo: tutorial, cômodos da casa, configurações, conquistas, descobertas e curiosidades, hábitos e infraestruturas. A divisão também auxiliou no processo de adaptação do texto, por direcionar de forma mais adequada os conteúdos. Nas Figuras 3 e 4 é possível verificar um exemplo de como ocorreu o processo de tradução. A Figura 3 é um XML do jogo em português, o Geração Água. Já a Figura 4 mostra o texto já em processo de adaptação para a língua inglesa.

Figura 3 - XML Tutorial: Geração Água em Português



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 4 – XML Tutorial: *Water Generations* em Inglês

Fonte: Elaborado pela autora

As imagens a seguir (Figuras 5 a 11) buscam apresentar o *game Water Generations*, seu formato e um pouco dos desafios apresentados. A Figura 5 apresenta a tela inicial do jogo, já adaptado para o inglês e que dá as boas-vindas ao jogador.

Figura 5 – *Game Water Generations*: Boas-vindas ao aluno



Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Prenksy (2012), seis fatores tornam os jogos envolventes, os quais estão apresentados no Quadro 1, Capítulo 3, Seção 3.2. Relacionando esse conteúdo ao *Water Generations* é possível observar a presença de todos os fatores no *game* utilizado na presente prática. O jogo possui **regras**, que impõe limites aos jogadores e vão surgindo em balões, toda a vez que determinado item aparece pela primeira vez, o que torna a leitura mais interativa. O *game* também possui uma **meta e objetivo** claro, que é a recuperação do ambiente onde a família mora com a inserção de hábitos sustentáveis. A todo o momento são apresentados **feedbacks e resultados**, seja em uma mudança de hábito, a construção de uma nova estrutura ou uma mudança de nível, de forma que o aprendiz consiga entender o seu progresso. O **desafio** está em gerenciar os recursos financeiros e a energia, de modo que seja possível melhorar o ambiente da casa com o andamento do jogo. No *Water Generations* há **interação** a

todo o momento com o jogo; além do **enredo** lúdico pertinente à realidade dos alunos, bem como ao ambiente de aprendizagem.

As melhorias estruturais para a casa, que estão à disposição do jogador, possuem um custo financeiro, que também é controlado por ele. Conforme o jogador acumula recursos, ele pode trocá-los por infraestrutura para a casa. Tudo aquilo que o jogador adquire para a casa é utilizado na melhoria do ambiente e, conseqüentemente, gera um espaço mais sustentável para o uso dos recursos hídricos. Além disso, o jogo controla a energia da família, que deve ser utilizada para impedir a degradação do meio ambiente. Neste caso, antes que a família cometa uma ação prejudicial para o uso dos recursos hídricos, o jogo sinaliza ao jogador, de modo que ele possa impedir a ação através da utilização da energia disponível. As Figuras 6 e 7 mostram os avisos ao jogador, relacionados aos recursos financeiros e à energia.

Figura 6 – *Water Generations*: Aviso sobre os recursos



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 7 – *Water Generations*: Aviso sobre a energia

Fonte: Elaborado pela autora

De forma explícita, o uso sustentável da água é abordado através de explicações que surgem ao jogador a cada melhoria estrutural realizada. A Figura 8 é um exemplo de um comentário que surge ao jogador ao adquirir uma caixa de gordura para a casa. Assim, o aluno, enquanto jogador, compreende a importância de cada infraestrutura na casa.

Figura 8 – *Water Generations*: Melhoria estrutural na casa

Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, a geração de recursos, para a coleta do jogador, está atrelada à conclusão de novas infraestruturas. Porém, para subir de nível, além de conquistar recursos, e novas infraestruturas, o jogador também precisa orientar os hábitos da família. Cada vez que algo errado é feito pela família, surge um aviso para o jogador que precisa investir energia para impedir a execução do mau hábito. Para concluir o jogo, o aluno precisa completar os cinco níveis propostos no *game*, o que implica em realizar todas as melhorias disponíveis para a casa e corrigir os maus hábitos da família.

Assim como nas melhorias estruturais, em que o jogo apresenta uma explicação sobre a infraestrutura adquirida, cada novo hábito bloqueado abre uma janela com informações, para que o jogador entenda a importância de bloquear esta prática. O texto que contempla as dicas está incompleto, com lacunas em branco que precisam ser preenchidas com algumas palavras que também são visualizadas pelo

jogador, abaixo do texto principal, como apresentado na Figura 9. Esses *mini-games* foram criados ainda no Geração Água (versão em português) e mantidos no *Water Generations* (game em língua inglesa), com o propósito de melhorar a atenção dos alunos à leitura, considerando a importância da leitura dos textos nesta prática. Ainda no desenvolvimento do Geração Água percebeu-se que os alunos não se detinham a leitura quando o texto completo era apresentado (BARBOSA; MARTINS; JUNIOR, 2018).

Figura 9 – *Water Generations: Mini-games*



Fonte: Elaborado pela autora

Implicitamente, o jogador observa que a vida das pessoas da casa vai melhorando conforme a consciência ambiental da casa e de seus moradores evolui. No início do jogo, os moradores não possuem nenhuma consciência ambiental e o ambiente da casa tem sérios problemas de estrutura, que são visíveis. Inicialmente, há pouca energia e recursos para investir em melhorias. A energia vai sendo

preenchida com o passar do tempo e os recursos vão sendo coletados no decorrer do jogo. Cada melhoria estrutural tem um custo, que o jogador consegue verificar e, após comprada, ela leva um tempo até estar implantada na casa. Todas essas informações o jogador consegue verificar no jogo.

Além disso, as melhorias vão sendo liberadas no decorrer do jogo, conforme o progresso da família. O jogador consegue, através dos elementos visuais (melhoria da moradia) e das conquistas (progresso de nível), perceber sua evolução no jogo. As Figuras 10 e 11 apresentam o visual do jogo no início e ao final, respectivamente.

Figura 10 – *Water Generations*: Contexto inicial do jogo



Fonte: Elaborado pela autora

5.2 DETALHAMENTO DA PRÁTICA

A primeira aula objetivou contextualizar o aluno com a temática e colocá-lo em contato com um novo vocabulário. O novo vocabulário adquirido pelo aluno impacta em sua competência comunicacional. A segunda aula foi uma revisão dos conteúdos trabalhados no primeiro encontro, com aplicação das novas palavras, como forma de fixar o conteúdo. Além disso, a aula em grupos também impactou na competência comunicacional, objetivo principal do ensino de língua inglesa no ensino médio brasileiro, conforme a BNCC (2017). O detalhamento das atividades e dos objetivos da primeira e segunda aula consta nas subseções 5.2.1 e 5.2.2, respectivamente. Os Planos de Aula encontram-se nos Apêndices D (Plano da Aula 1) e E (Plano da Aula 2). Cada aula teve a duração de aproximadamente 90 minutos. Cabe lembrar que os resultados da aplicação dessas aulas para os alunos dos Grupos A e B são apresentadas no Capítulo 6.

5.2.1 Primeira Aula

O objetivo da primeira aula foi inserir o aluno no contexto da temática da sustentabilidade através do uso sustentável dos recursos hídricos. Ao final dessa aula, os alunos deveriam ser capazes de compreender a importância da água, e do bom uso dela para o mundo hoje, para as gerações futuras, bem como o problema que se enfrenta com relação a esse recurso tão essencial a vida na Terra. Essa temática possui aderência à realidade dos alunos, e trabalhar o conteúdo em língua inglesa, através dos textos, foi ao encontro das diretrizes dadas nos PCN-EM (2000), bem como a nova BNCC (2017) para o Ensino Médio. O objetivo principal dessa aula foi a compreensão textual, que se deu por meio de texto escrito e audiovisual. Esperava-se que os alunos tivessem contato e que esclarecessem dúvidas a respeito do vocabulário que também estava presente no jogo.

Na primeira aula, foi indicado ao professor para introduzir o tema e explicar os objetivos e conteúdos que seriam trabalhados nas duas aulas. Essa aula foi conduzida em um laboratório de informática para ambos os Grupos A e B, pois era necessário equipamento de projeção para um vídeo e computadores com acesso à internet para que os alunos pudessem jogar o *Water Generations*⁴.

A prática seguiu com um *brainstorming* conduzido pelo professor com a participação dos alunos, para entender os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do uso sustentável da água em língua inglesa. A seguir, o professor foi solicitado a apresentar o vídeo introdutório *Causes and effects of water pollution*⁵. Esse vídeo está disponível na internet, o conteúdo é totalmente em língua inglesa e foi escolhido porque é adequado ao contexto que será utilizado posteriormente no *game*. Além disso, o canal em que ele se encontra permite adicionar legenda em inglês e reduzir a velocidade do vídeo, fazendo com que esse conteúdo seja adaptado ao perfil dos alunos da turma. O tempo dele também é um ponto positivo, pois o objetivo do vídeo foi apenas fazer o elo entre a atividade de *brainstorming* e o *Water Generations*, introduzindo a questão da sustentabilidade no uso dos recursos hídricos, sem que para isso fosse necessário empregar um longo tempo de aula para a compreensão do conteúdo audiovisual.

⁴ *Water Generations*. Disponível em: <<http://games.feevale.br/loa/jogosteia/geracaoaguaingles/>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

⁵ *Causes and effects of water pollution*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71IBbTy_n4>. Acesso em: 18 mai. 2019.

Após essas atividades, deu-se início à atividade com o *game Water Generations*, para o que os alunos foram orientados a acessar o jogo através dos computadores, preferencialmente um computador por aluno. Ao professor, coube a responsabilidade de introduzir o jogo aos alunos, acompanhá-los nas primeiras orientações exibidas pelo jogo, bem como alertá-los quanto aos principais itens como: nível de energia, recursos financeiros, e melhorias da residência. Além disso, o professor também deveria orientar os alunos a prestarem atenção nos textos que surgem ao longo do jogo, de forma que eles anotassem vocábulos novos. Sugeriu-se que fossem indicadas 10 palavras ou mais, relacionadas à temática do jogo e que fossem novas para eles. Para a localização dos novos vocábulos, os alunos puderam acessar o dicionário tradicional ou o dicionário *online* de *Cambridge*⁶.

Ao final, foi indicado ao professor discutir a ideia geral do *game* com os alunos, bem como as palavras novas que eles tinham anotado. Ainda, o professor poderia questioná-los com relação à mensagem que tinham compreendido por meio do *game*, no que tange ao cuidado com o meio ambiente e ao uso consciente da água.

5.2.2 Segunda Aula

A segunda aula teve dois objetivos. Primeiro, a revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior e, segundo, trabalhar outro aspecto da comunicação, que foi o de produzir significados, conforme indicado na PCN+ (2002). Esse segundo aspecto foi trabalhado por meio da criação de um pequeno texto e da produção e gravação de um vídeo, conforme a descrição a seguir. Além disso, a revisão do conteúdo ocorreu em equipes e não individualmente, implicando a necessidade de interação entre os colegas.

A aula iniciou com a separação dos alunos, preferencialmente em trios, de modo que cada equipe recebesse um *tablet* para jogar o *Water Generations*, uma vez que o jogo está adaptado para os dois formatos *web* e *tablet*. O formato de aula foi o mesmo, tanto para ambos os grupos. O trabalho em equipes favoreceu a interação entre os alunos. O professor teve de orientar os alunos a dividir o recurso digital entre os membros da equipe, além de revisarem com os colegas o tema do jogo. Além disso, sugeriu-se que o professor orientasse os alunos a prestarem atenção ao vocabulário

⁶ Dicionário online de *Cambridge*. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

já trabalhado, revisando as anotações e fazendo novas anotações, quando necessário, de modo que pudessem construir um texto na segunda atividade da aula.

Ainda, o professor solicitou aos alunos que, em um pequeno texto ou frase, respondessem a seguinte pergunta: “*What could you do in your home to use water sustainably?*”⁷. O professor deve informar que esse texto serviria para a gravação de um vídeo curto. Sugeriu-se que os alunos criassem pequenas frases e gravassem-se individualmente, como os *stories* do *Facebook* / *Instagram* ou montassem uma pequena entrevista. É importante salientar que todos deviam aparecer e se comunicar no vídeo. Os grupos deveriam salvar os vídeos nos *tablets*. Quando todos concluíssem a gravação, o professor solicitou que os *tablets* fossem trocados, de modo que todos pudessem assistir ao vídeo dos colegas, bem como, mais uma vez, revisar o conteúdo.

Após todos assistirem aos vídeos dos colegas, o professor devia solicitar que os alunos respondessem um pequeno questionário, que serviria para a coleta de dados para este trabalho. O questionário ficou disponível no *Google Docs*, conforme apresentado na Metodologia (Capítulo 4). No final foi sugerido ao professor que conduzisse um fechamento da aula, instigando os alunos a identificarem uma frase que foi comum nos vídeos, os vocábulos que mais apareceram neles e o que mais aprenderam com relação a novas formas de se relacionar com os recursos hídricos.

⁷ Traduzindo para o português, significaria “O que você poderia fazer em sua casa para usar a água de forma sustentável?”.

6 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PRÁTICA

Este capítulo apresenta os detalhes do processo de aplicação da prática, demonstrando como ela ocorreu em sala de aula nos Grupos A e B. Sendo assim, conta com três seções: a primeira versa sobre o contexto, ou seja, mostra como eram esses alunos, professores e escolas; e a segunda e terceira apresentam a visão de alunos e professores do primeiro e segundo momento da prática, respectivamente.

6.1 CONTEXTO DA APLICAÇÃO

Os contextos de aplicação da prática foram significativos para compreender os resultados obtidos com os alunos, os pontos de vista de professores e alunos bem como o potencial de replicação desta prática em sala de aula.

O Grupo A foi constituído por alunos que cursam o Ensino Médio e fazem parte, no contraturno escolar, de um projeto social cujo objetivo é a preparação para o mercado de trabalho. Nesse grupo, o estudo foi aplicado no contexto do projeto social. Esse projeto acontece nos turnos da manhã e tarde, e os alunos dos dois turnos participaram, cada um em seu horário. O professor que conduziu a aplicação nesse grupo não era professor do projeto no semestre da aplicação. Ele estava nos semestres finais do curso de Graduação em Letras – Habilitação Português/ Inglês e foi escolhido por ter experiência em ministrar aulas de língua inglesa e já ter participado do projeto em outros períodos, conhecendo assim o contexto social desses alunos.

No semestre em que foi realizada a aplicação, o professor que estava trabalhando língua inglesa com os alunos não tinha disponibilidade para ministrar as aulas desta aplicação, por esse motivo, optou-se por outro professor, que também tivesse experiência no contexto desse grupo. Ainda, um bolsista do grupo de pesquisa da Prof. Débora Barbosa, orientadora desta pesquisa, que também trabalhou no desenvolvimento do Geração Água e em sua adaptação para *Water Generations*, acompanhou toda a aplicação, sem interferir de maneira direta, porém dando auxílio nas necessidades com os recursos tecnológicos.

O Grupo B foi constituído por alunos do Ensino Médio de uma escola de ensino regular e privado. Nesse grupo, o estudo foi aplicado no contexto da sala de aula, em

turno escolar. Essa escola trabalha com sistema de menções⁸ e provas não são aplicadas com frequência, conforme o relato da professora que realizou a aplicação na turma. A professora ainda ressaltou que os alunos estão familiarizados com atividades diversificadas nas aulas de língua inglesa, como exemplos citados por ela de atividades construídas com base em filmes e leitura de livros em dispositivos móveis por meio de aplicativos que adicionam som e animação junto ao texto escrito. Em destaque, os relatos em que a professora mencionou os exemplos de conteúdos diversificados nas aulas de inglês *“Vou te dar um exemplo: no ano passado eu trabalhei um filme com o segundo ano do Ensino Médio que era sobre política de reparação na Irlanda e era um filme que eu queria trabalhar variação linguística porque tinha o sotaque irlandês, inglês britânico e inglês americano e enquanto eles assistiam eu elaborava perguntas. Eu sempre elaboro porque eu não quero que eles achem nada na internet. E aí, então, eles assistiram, fizemos este questionário, refletimos sobre aquilo ali, porque ele tinha muitos contextos históricos imbricados ali, que era uma coisa fantástica, um filme muito bom. E depois eu pedi para que eles fizessem / reproduzissem cenas no filme em inglês mas, brasileiros falando inglês. Ou seja, eles tinham que falar inglês com o sotaque do nordeste, sotaque paulista, sotaque japonês, o que eles conseguissem fazer. Então, isso é uma coisa que é constante na escola, eles estão acostumados com isso, então, para eles, foi de modo muito natural”*; *“[...]Jeu dei um texto de um conto do Edgar Allan Poe[...] tem um aplicativo que tem contos do Poe que aparecem morceguinhos voando e tal”*. A professora que conduziu a aplicação é a professora de inglês regular da turma e possui experiência em ensino de idiomas. Quando a aplicação foi realizada, ela estava no último semestre do Mestrado Profissional em Letras e é graduada em Letras – Habilitação Português/ Inglês. Na escola em que os alunos do Grupo B estudam, ela já é professora de língua inglesa há três anos. Na segunda aula, o mesmo bolsista que auxiliou o professor do Grupo A, também esteve presente na turma do Grupo B, da mesma forma, sem interferir diretamente na condução das atividades. Ele não esteve presente na primeira aula porque, a professora avaliou que não seria necessário.

⁸ De acordo com o relato da professora, a escola onde os alunos do Grupo B estudam raramente tem aplicação de provas. Só são aplicadas provas quando são tratados conteúdos muito específicos. Para língua inglesa, ela comentou que nunca fez aplicação de provas. A professora menciona que, apesar de muito complexo, esse sistema é mais alinhado e adaptado ao indivíduo, porém gera mais trabalho e necessidade de adaptação para o professor.

A Tabela 1 apresenta a análise comparativa dos dois grupos de alunos, no que diz respeito ao gênero, nível de inglês, se jogam jogos digitais e por qual motivo, conhecimento em outro idioma além do materno, bem como a análise se esse idioma seria inglês, espanhol ou outro e, idade dos alunos. Os dados utilizados como base foram coletados nos questionários dos alunos, por meio de perguntas fechadas, conforme descrito da seção 4.4, capítulo 4. A fim de comparar os dois grupos quanto às variáveis levantadas a partir da base de dados e, apresentar o valor-p⁹, nas variáveis categóricas foi utilizado o Teste Qui-Quadrado (variáveis Gênero e Inglês) e o Teste Exato de Fisher (AGRESTI, 2002) (variáveis Nível Inglês, Joga jogos digitais?, Motivo, Fala outro idioma além do materno, Espanhol e, Fala outro idioma além do inglês e espanhol); e o teste de Mann-Whitney (HOLLANDER, WOLFE e CHICKEN, 1999) para variáveis numéricas (Idade). O Teste Qui-Quadrado (AGRESTI, 2002) foi utilizado nos casos de cruzamento entre duas variáveis categóricas, em que se tinha frequência esperada superior a 5 de todos os números absolutos da tabela de contingência. Já o Teste Exato de Fisher (AGRESTI, 2002) foi utilizado na mesma situação, porém em casos nos quais se tinha frequência esperada inferior ou igual a 5 de pelo menos um número absoluto da tabela de contingência.

A análise estatística dos dados aponta que (a) houve associação significativa (valor-p=0,004) entre o gênero nos dois grupos, sendo que, no Grupo B, existe um maior percentual de pessoas do sexo feminino; (b) houve associação significativa (valor-p=0,021) entre os motivos pelos quais se joga jogos digitais nos dois grupos, sendo que, no Grupo A, existe um maior percentual de pessoas que jogam por motivo de entretenimento (100,0%); (c) houve associação significativa (valor-p=0,020) entre falar ou não outro idioma além do materno e os dois grupos, sendo que, no Grupo B, existe um maior percentual de pessoas que falam outro idioma além do materno (80,80%); (d) houve diferença significativa (valor-p<0,001) entre os grupos quanto à idade, sendo que a média da idade foi maior entre os indivíduos do Grupo A.

⁹ Neste estudo, utilizou-se o nível de significância de 5%, logo o valor-p deve ser menor que 0,05 para evidências significativas.

Tabela 1 - Análise descritiva e comparação das variáveis com relação aos grupos.

Fonte\Grupo		Grupo A		Grupo B		Valor-p
		N	%	N	%	
Gênero	Feminino	13	33,30%	19	73,10%	0,004 ¹
	Masculino	26	66,70%	7	26,90%	
Nível inglês	Básico	21	53,80%	8	30,80%	0,165 ²
	Intermediário	10	25,60%	7	26,90%	
	Avançado	7	17,90%	8	30,80%	
	Fluente	1	2,60%	3	11,50%	
Joga jogos digitais?	Não	6	15,40%	4	15,40%	1,000 ²
	Sim	33	84,60%	22	84,60%	
Motivo	Entretenimento	33	100,00%	18	81,80%	0,021 ²
	Outros motivos	0	0,00%	4	18,20%	
Fala outro idioma além do materno	Não	19	48,70%	5	19,20%	0,020 ²
	Sim	20	51,30%	21	80,80%	
Inglês	Não	17	43,60%	6	23,10%	0,153 ¹
	Sim	22	56,40%	20	76,90%	
Espanhol	Não	35	89,70%	19	73,10%	0,100 ²
	Sim	4	10,30%	7	26,90%	
Fala outro idioma além do inglês e espanhol	Não	35	89,70%	24	92,30%	1,000 ²
	Sim	4	10,30%	2	7,70%	
Idade - Média; E.P.		16,97	0,17	15,96	0,15	<0,001 ³

¹Teste Qui-Quadrado; ²Teste Exato de Fisher; ³Teste de Mann-Whitney.

Fonte: Elaborado pela autora

6.2 PRIMEIRA AULA

Os resultados da aplicação da primeira e da segunda aula são expostos considerando os relatos de professores e alunos, coletados por meio de entrevistas e questionários (Apêndices B e C, respectivamente). Os planos de aula são a base dessa análise, sendo que, para cada atividade proposta e aplicada no plano, há a relação do resultado da aplicação. Esta seção conta com a análise da aplicação da primeira aula, enquanto a seção 6.3 se ocupa de apresentar a análise da segunda aula.

Conforme o Plano da Aula 1 (Apêndice D) descrito na seção 5.2.1, a primeira aula iniciou com o professor fazendo uma breve introdução do tema e falando sobre

o que seria tratado nos dois encontros, de modo a contextualizar os alunos. A atividade seguinte foi o *brainstorming*, para entender o vocabulário prévio que os alunos possuíam com relação ao uso sustentável dos recursos hídricos. O professor do Grupo A, relatou que não achou tão produtivo o *brainstorming*, pois, talvez, por se tratar da primeira atividade, os alunos ficaram tímidos para se posicionar em frente aos colegas. Além disso, o fato desse professor não ser o professor regular da turma, também pode ter contribuído para a timidez na primeira atividade. O professor mencionou que foram poucas palavras levantadas pelos alunos. Corroborando com isso, de acordo com a professora do Grupo B, a atividade mais difícil proposta nesse primeiro encontro foi também o *brainstorming*. Os alunos não queriam falar porque não queriam se expor. Para ela, esse é um comportamento frequente dos adolescentes.

A atividade seguinte foi a apresentação do vídeo, acrescentando legenda em língua inglesa e redução de velocidade se o professor julgasse necessário. O professor do Grupo A utilizou o vídeo como recurso a introdução da aula, nos pontos que ele acreditou terem ficado em aberto durante o *brainstorming*. Logo, ele conversou um pouco com os alunos sobre o vídeo introdutório, ao invés de somente passá-lo rapidamente. A professora do Grupo B não relatou nenhuma alteração ou modificação nesse ponto no que diz respeito ao plano de aula.

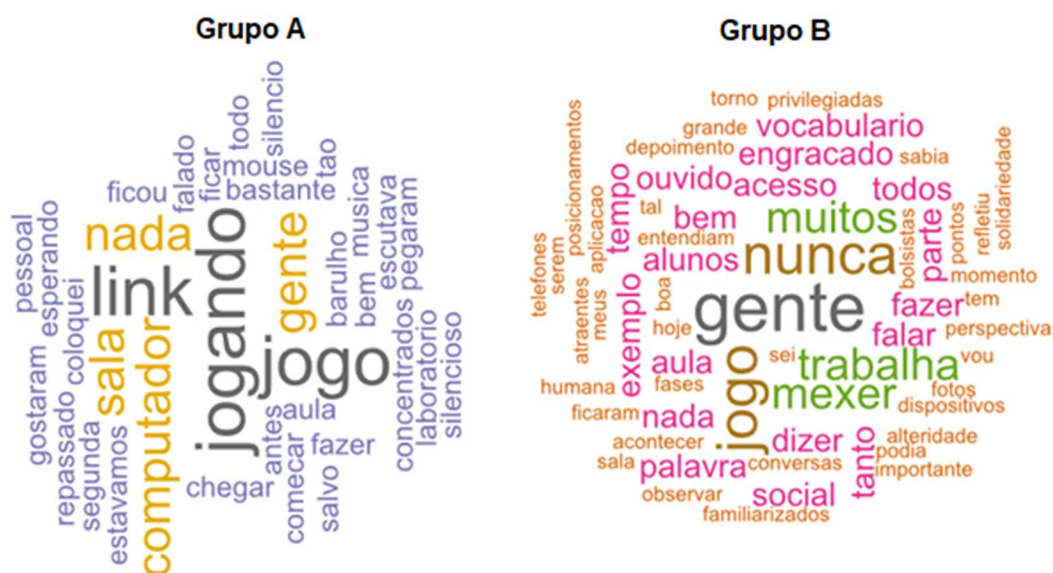
Por fim, o plano propõe a aplicação do *game*, como última atividade antes do fechamento da primeira aula. De acordo com o professor do Grupo A, os alunos participaram ativamente de todas as atividades propostas na aula, porém, na visão dele, o jogo foi o destaque. Segundo o professor, durante a atividade com o *Water Generations*, a sala ficou em absoluto silêncio. Os alunos estavam tão concentrados que só se ouvia o som dos *clícs* do mouse. Nesse momento, o professor aproveitou que estavam em um laboratório e colocou uma música suave de fundo para quebrar um pouco o silêncio em que a turma se encontrava. O professor ainda completou dizendo “*Eles gostaram bastante*”. Segundo ele, alguns alunos tomaram nota do *link* de acesso ao jogo e, antes de iniciarem a segunda aula, eles já estavam jogando novamente, sem que isso tivesse sido orientado pelo professor. O que mais uma vez demonstra o quanto a atividade estava articulada com os alunos e suas preferências.

Para a professora do Grupo B, o jogo digital também foi destaque entre os recursos utilizados na primeira aula. Alguns pontos destacados por ela chamam a atenção. Segundo a professora, um dos grandes desafios das práticas em sala de

aula é manter os alunos concentrados, de modo que não desviem a atenção para os celulares. A professora ficou impressionada com o tempo que eles ficaram jogando sem mexer nos telefones. Na entrevista, ela mencionou: *“eu nunca tinha visto isso com meus alunos, deles ficarem tanto tempo focados no jogo, sem mexer no celular. É muito engraçado porque eu tirei fotos e todos eles aqui ó, concentrados, sem mexer nos celulares que é uma coisa muito difícil a gente contornar hoje em dia porque os dispositivos eles são mais atraentes né e tem a parte da rede social e tal. Mas naquele momento, eu vou te dizer assim, seguramente, meia hora eles ficaram sem mexer nos telefones”*. A professora mencionou que o tempo da prática com o jogo durou cerca de cinquenta minutos e que tê-los por trinta minutos sem mexer nos celulares é muito bom. Para ela isso só é possível com uma prática muito bem planejada, como ela mencionou na entrevista *“tem que ser uma aula muito boa para fazer isso”*.

A nuvem de palavras (Figura 12) foi gerada com base nas respostas dos professores para a questão 3 da entrevista e destaca os termos jogo/jogando como resposta quando solicitados a mencionar o que os alunos mais gostaram na primeira aula. Pode-se perceber a coerência fala-prática.

Figura 12 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “O que você acredita que os alunos mais gostaram na primeira aula e porquê?”.



Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos professores em relação às atividades da primeira aula está alinhada com as respostas dos alunos. Quando questionados sobre o que eles haviam

gostado mais na primeira aula, 82,1% dos alunos do Grupo A e 92,3% dos alunos do Grupo B responderam “*Jogar o Water Generations no computador*”. Por ser uma pergunta objetiva, nesse caso foi possível calcular um percentual de respostas entre os alunos, como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Aula 1: atividade de que os alunos mais gostaram

Fonte\Grupo		Grupo A		Grupo B		Valor-p
		N	%	N	%	
O que gostou mais na 1ª aula?	A conversa com o professor e colegas	4	10,30%	2	7,70%	0,475 ²
	Jogar o <i>Water Generations</i> no computador	32	82,10%	24	92,30%	
	O vídeo inicial	3	7,70%	0	0,00%	

²Teste Exato de Fisher

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos recursos multimodais utilizados na primeira aula, de acordo com o professor do Grupo A, o uso da multimodalidade na prática, aliado à tecnologia, despertou o interesse e a curiosidade dos alunos. Ao ser questionado sobre os recursos, ele mencionou que “os alunos estavam bem interessados” e ainda completou afirmando que “*nos computadores eles já chegavam e já se logavam, e eu falava “entra nesse link”, e eles já entravam no link*”, o que demonstra que estavam atentos às orientações do professor e participativos com os conteúdos propostos.

Já para a professora do Grupo B, o uso dos recursos multimodais ajuda muito, principalmente no ensino de segunda língua. Para ela, as práticas para ensino de idiomas seguem alguns passos, que foram contemplados na prática desta pesquisa. Essa afirmação deve-se às falas da professora: “*a gente sabe que existem alguns passos para se trabalhar com língua estrangeira*”. E ela continuou: “*a gente tem que fazer o warm up, que é a introdução da aula, sempre trazendo alguma coisa que seja mais impactante daquilo que vai ser trabalhado depois, então achei muito bacana ter o vídeo. Depois o brainstorming para poder trazer para aula, para eles não chegarem viajando naquilo ali e deixar eles preparados para a prática em si*”.

Para o professor do Grupo A, a primeira aula foi tranquila e a dinâmica foi positiva, com compreensão e participação dos alunos. Já a professora do Grupo B destacou a clareza e assertividade do planejamento, conforme relatado na entrevista: “*com relação à prática e aos passos da prática foi bem tranquilo e era a melhor forma mesmo que poderia ser feito*”. Sendo assim, entende-se que a Aula 1, na visão dos professores, atendeu aos pontos necessários ao ensino de língua inglesa, bem como

conseguiu estabelecer uma conexão com os alunos, dada principalmente pelo uso da tecnologia, que cria uma interação importante com os alunos dessa faixa etária, propiciando a aprendizagem.

6.3 SEGUNDA AULA

Conforme o Plano da Aula 2 (Apêndice E) e descrito na seção 5.2.2, a aula iniciou com os alunos recebendo os *tablets* para jogar o *Water Generations* em trios. Logo após a entrega dos dispositivos, o professor propôs aos alunos que respondessem, em um pequeno texto ou frase, a pergunta: *“What could you do in your home to use water sustainably?”*. A ideia era que, enquanto jogavam, os grupos interagissem e criassem a sua resposta. Sobre essas atividades, o professor do Grupo A apenas levantou a possibilidade de usar outro espaço escolar para trabalhar com os *tablets*, uma vez que, na primeira parte da aula, os alunos estavam em um laboratório de informática e aqueles que não estavam com os *tablets* acabavam desviando a atenção para os computadores. A dinâmica em grupos acabou sendo influenciada, porque os alunos que não estavam com o *tablet* em mãos dispersaram, ao invés de trabalharem em cooperação, como era o desenho da prática.

Já para a professora do Grupo B, o jogo sempre foi o ápice da motivação e participação dos alunos, como ela falou durante a entrevista: *“o que apareceu ali e que eles sempre pareceram motivados foi durante o jogo. Sempre foi assim, pareceu uma coisa divertida. No primeiro dia, foi assim e, no segundo também”*. A professora mencionou que, inicialmente, eles reclamaram de dividir o recurso, porque eles queriam melhorar a sua casa, porém foi esclarecida a necessidade de jogar em equipes, e aparentemente, pelo ponto de vista dela, eles se divertiram até mais do que no jogo no computador. O Grupo B também realizou a atividade da segunda aula em um laboratório de informática, mas a professora não relatou nenhuma interferência dos computadores para a prática, como o relato do professor do Grupo A.

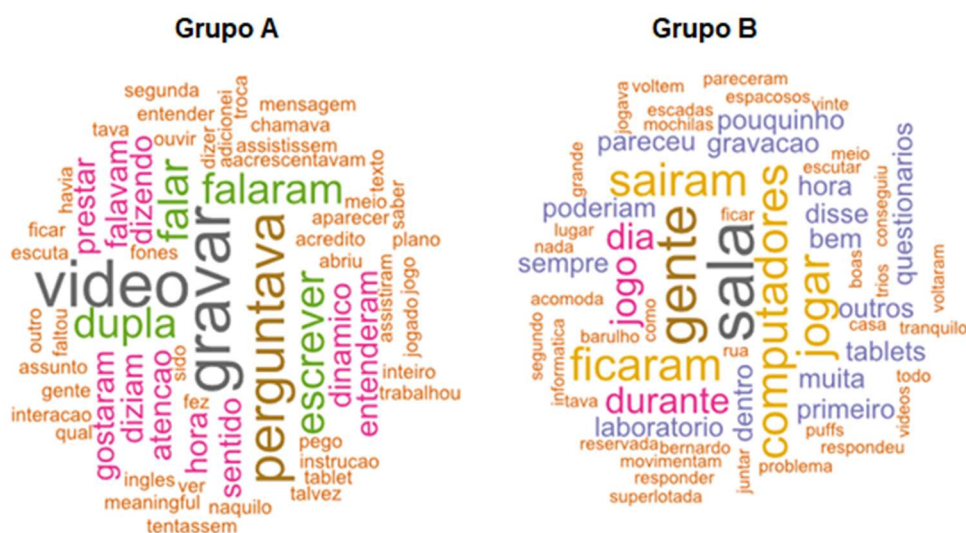
Logo após o jogo nos *tablets* e da resposta da pergunta, o Plano da Aula 2 indica a atividade de gravação do vídeo em grupos, utilizando os *tablets* novamente. Segundo relato do professor do Grupo A, os alunos se divertiram ao gravar os vídeos, pois, nesse momento da aula, eles saíram do espaço da sala/ laboratório para gravar os vídeos em outros espaços, aproveitando a mobilidade oferecida pelo *tablet*. O professor inclusive mencionou acreditar que essa foi a atividade que gerou mais

interesse aos alunos, uma vez que houve mais interação e troca, além de ser algo novo naquele contexto. No Grupo B, a professora relatou que os alunos também saíram da sala, fazendo uso da mobilidade do dispositivo. Todos os alunos participaram e a condução foi tranquila.

Na sequência, a proposta era a troca dos *tablets* entre os grupos, de modo que todos os grupos compartilhassem o material gravado e que isso gerasse uma discussão na turma. O professor do Grupo A relatou que esse ponto da aula, na avaliação dele, foi o que se produziu mais sentido: *“porque eles tiveram que prestar atenção naquilo que eles falavam, dizer o que entenderam e saber se foi isso mesmo que havia sido dito. Então teve essa interação e troca entre eles”*. A professora do Grupo B também avaliou que, apesar de inicialmente os alunos terem reclamado um pouco para mostrar o material para os colegas, logo eles se divertiram muito e gostaram, pois, viam o que os colegas haviam gravado.

A nuvem de palavras apresentada na Figura 13, gerada com base nas respostas dos professores para a questão 6 da entrevista destaca os pontos analisados anteriormente, quando é solicitado que o professor mencione do que os alunos mais gostaram na segunda aula.

Figura 13 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “O que você acredita que os alunos mais gostaram na segunda aula e porquê?”.



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às práticas propostas na segunda aula, o questionário respondido pelos alunos aponta que a atividade com o *game* foi uma das prediletas dos alunos, porém, não tão acentuada como o demonstrado na primeira aula. Isso também justifica

o fato de o professor do Grupo A acreditar que a gravação do vídeo foi a atividade favorita dos alunos. Segundo as respostas levantadas, 41% dos alunos do Grupo A e 57,7% dos alunos do Grupo B, escolheram “Jogar o *Water Generations* no *tablet*” como a atividade preferida, tendo disso essa a atividade mais votada por ambos os grupos. No questionário dos alunos, essa também foi uma pergunta objetiva, e a análise das respostas encontra-se na Tabela 3.

Tabela 3 - Aula 2: atividade de que os alunos mais gostaram

Fonte\Grupo		Grupo A		Grupo B		Valor-p
		N	%	N	%	
O que gostou mais na 2ª aula?	Escrever o texto respondendo a pergunta proposta	12	30,80%	3	11,50%	0,313 ²
	Gravar o vídeo e compartilhar com os colegas	9	23,10%	7	26,90%	
	Jogar o <i>Water Generations</i> no <i>tablet</i>	16	41,00%	15	57,70%	
	Outros	2	5,10%	1	3,80%	

²Teste Exato de Fisher

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o professor do Grupo A, os recursos utilizados na segunda aula também influenciaram de maneira positiva a participação dos alunos. Ele ainda destacou o uso do *tablet*, como algo diferente e agradável ao contexto dos alunos. Para o professor, foi interessante porque ao trabalhar com dispositivos móveis é mais comum o uso do aparelho celular. O uso do *tablet* trouxe algo novo e assertivo à prática.

Já a professora do Grupo B comentou algumas práticas que foram realizadas nesse grupo, também com o uso do *tablet*. Para ela, a segunda aula ocorreu de modo natural, porque eles já estão habituados com o uso desses dispositivos em sala de aula. E os alunos também estão habituados a gravar e enviar áudios, pois a professora utiliza esses recursos como forma de avaliação do aprendizado, já que, segundo ela, não são utilizadas provas.

O professor do Grupo A destacou que a segunda aula também foi tranquila e que os alunos se divertiram. A professora do Grupo B destacou que a segunda aula foi bem conduzida e não teria sugestões a acrescentar. Ela ainda destacou a afinidade dos alunos com a tecnologia, pois eles haviam jogado o jogo apenas em uma aula, com intervalo maior do que uma semana para o segundo encontro e ela não precisou explicar nada. Os alunos pegaram os *tablets* e saíram jogando, pois ainda recordavam o que tinha sido tratado no primeiro encontro.

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PRÁTICA

Este capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos através da aplicação da prática, avaliando como práticas pedagógicas envolvendo a multimodalidade e os jogos digitais podem motivar a aprendizagem da leitura e escrita de textos em língua inglesa, no contexto do Ensino Médio. Os dados obtidos na aplicação foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e à análise estatística de sentimento. Sendo assim, este capítulo foi dividido em duas seções, trazendo a primeira a análise de conteúdo, e a segunda a análise de sentimento.

7.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Utilizando como base o conteúdo obtido por meio das entrevistas e dos questionários, foram definidas três categorias de análise, que são comuns no discurso de alunos e professores e respondem aos objetivos desta pesquisa: Recursos e Multimodalidade, Ensino de língua inglesa e Motivação. O conteúdo analisado foi confrontado a essas categorias, de modo a encontrar as similaridades e / ou discrepâncias. Como forma de alinhamento da análise, cada pergunta das entrevistas e questionários foi distribuída e será analisada nas categorias dispostas nas subseções deste capítulo, conforme detalhado na Figura 2, Capítulo 4 – Metodologia. Ainda, para todo o conteúdo das entrevistas e dos questionários, foram geradas nuvens de palavras, que permitem fácil visualização e guiam a análise uma vez que destacam os termos citados com mais frequência.

7.1.1 Recursos e Multimodalidade

A categoria Recursos e Multimodalidade tem por finalidade compreender o uso dos recursos multimodais aplicados à prática, avaliando como se deu o processo em sala de aula bem como a efetividade do uso dos elementos multimodais na prática proposta para o processo de leitura e construção textual em língua inglesa.

A Figura 14 apresenta a nuvem de palavras do conteúdo da entrevista dos professores para a questão 13, na qual os professores foram solicitados a avaliar o

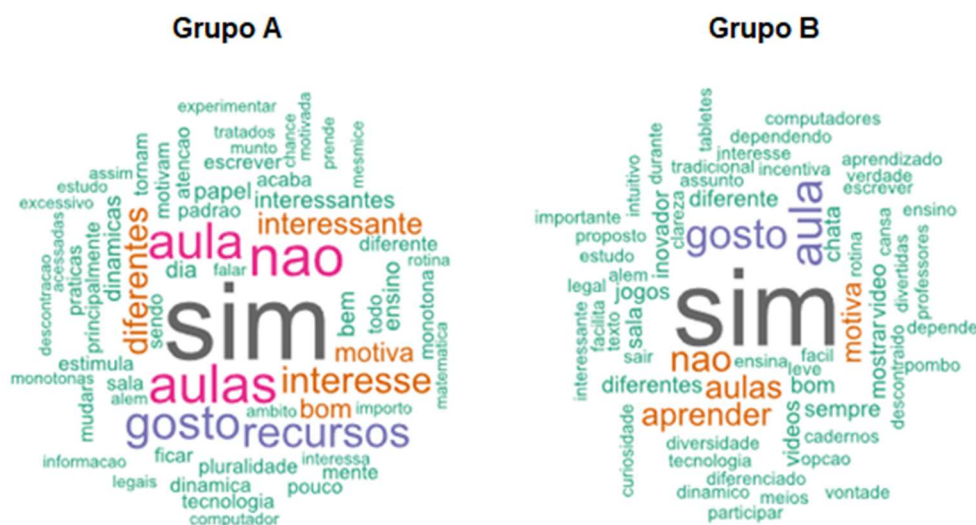
os alunos sobre se eles sabiam falar inglês, os próprios alunos fizeram a conexão com os jogos digitais, mesmo antes do jogo desta pesquisa ser apresentado a eles. Ou seja, mesmo jogando para entretenimento, como a grande maioria apontou na resposta ao questionário desta pesquisa, os alunos conseguem reter dos jogos componentes da língua, que permitem conexão com idioma. Isso foi evidenciado quando o professor mencionou: *“ao questionar sobre o falar inglês, eles já puxaram o jogo como uma resposta a minha pergunta”*. O professor do Grupo A observou, ainda, que o conteúdo foi trabalhado de maneira adequada, fazendo com que os alunos lessem o material proposto do jogo e conseguissem produzir um texto para a gravação do vídeo, o que sugere efetividade.

De acordo com a professora do Grupo B, a multimodalidade contribuiu para o processo de leitura e escrita em língua inglesa, principalmente quando apresentou imagem e movimento, como no jogo *Water Generations*. Ela ainda mencionou, durante a entrevista que *“uma interface que seja mais atraente, que desperta a curiosidade, que instiga, porque eu acho que a motivação ela é muito mais daquilo que dispara o gatilho”*. Para ela, a multimodalidade favorece o processo de envolvimento do aluno com a aula, o que torna o aprendizado mais significativo.

A professora do Grupo B ainda destacou que, planejamentos como os propostos pela presente pesquisa, são a maneira mais adequada de ensino para o aluno atual, principalmente em se tratando de adolescentes. Ela mencionou, na entrevista, o seguinte: *“eu fui educada, alfabetizada e terminei o Ensino Médio sem acesso à internet então, se tu pensar, eu acho que o desafio muito maior é meu, como tentar me incluir nisso tudo e, não cabe mais ensinar da maneira que se ensinava na época que eu estava cursando o Ensino Médio”*.

Aos alunos, foi questionado se eles ficavam mais motivados e se tinham gosto por aulas em que fossem usados diferentes recursos nas práticas. A nuvem de palavras das respostas dos alunos encontra-se na Figura 15. A palavra *sim* ganha destaque absoluto nos dois grupos.

Figura 15 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “O uso de diferentes recursos: computador, tablet, vídeo, jogo digital, criação de texto, motiva você em sala de aula? Você gosta de aulas que façam uso de diferentes recursos? Por quê?”.



Fonte: Elaborado pela autora

Tanto os alunos do Grupo A, quanto os do Grupo B demonstraram interesse, pois, segundo eles, a dinâmica do aprendizado acaba sendo mais divertida. É possível destacar alguns comentários das respostas às perguntas dos questionários dos alunos do Grupo A: “Sim, porque é bom variar para deixar as aulas mais interessantes”, “Sim, pois são recursos não habituais do âmbito escolar e isso nos estimula a conhecer melhor como funciona esses aparelhos junto a aula que está sendo dada”, “Sim, motivam. Porque, além de ser algo do dia-a-dia dos jovens, prende e interessa muito mais que quando esses recursos não são usados”; e também algumas respostas dos alunos do Grupo B “Penso que seja importante o uso de outros meios de ensino durante as aulas sim. Me motivam mais a aprender e me causam mais curiosidade e vontade de participar”, “Gosto, pois com a presença desses objetos em sala de aula, nos dá mais interesse em aprender o que é proposto”, “Eu gosto muito, pois podemos usufruir da tecnologia ao nosso favor”.

7.1.2 Ensino Língua Inglesa

A categoria Ensino de Língua Inglesa apresenta como foi o processo de aplicação da prática em sala de aula, relacionando os resultados obtidos às teorias de aquisição de segunda língua. Além disso, esta subseção analisa a aplicabilidade da prática para professores de língua inglesa e como professores e alunos avaliam a importância do idioma inglês para o futuro.

Sendo assim, esta seção conta com três subdivisões: primeiro, os resultados da prática na aquisição de linguagem; na sequência, a aplicabilidade da proposta; e, por último, a importância da língua inglesa do ponto de vista de professores e alunos.

7.1.2.1 Resultados da prática na aquisição de linguagem

Durante a entrevista, foi solicitado aos professores que indicassem a atividade mais efetiva no que se refere à aquisição de segunda língua. Para o professor do Grupo A, dois momentos foram importantes nesse sentido: o momento da primeira aula, em que eles são solicitados a anotar vocábulos novos presentes no jogo e buscar os significados, e o momento na segunda aula, em que eles precisaram colocar em prática o conteúdo em uma resposta. Para ele, nesses dois momentos, todos os elementos que estavam sendo trabalhados foram colocados em prática. Ele ainda destacou que, em um futuro *brainstorming* ou discussão sobre o tema sustentabilidade, provavelmente esses alunos terão mais vocabulário a compartilhar.

Quanto às atividades, o professor do Grupo A destacou o *Water Generations* como o principal recurso para o processo de aprendizagem, como relatou na entrevista: *“a atividade que mais contribuiu neste ponto, em minha opinião, foi o jogo na primeira aula e a busca das novas palavras. Então eu acho que as atividades com o jogo foram mais produtivas na aquisição de linguagem, pois tinham mais novidades e elas foram apresentadas de maneira mais interativa, o que conecta mais o aluno ao conteúdo”*.

A professora do Grupo B também mencionou a prática do jogo como o destaque para a aquisição de linguagem. A interação e interface rápida entre os conteúdos requeria maior concentração e influenciou positivamente no processo de aprendizagem dos alunos com os conteúdos propostos na plataforma do *game*. A professora do Grupo B destacou durante a entrevista que *“sem dúvida, foi a parte do jogo, a prática dele que auxiliou muito eles na aquisição de linguagem. Foi muito mais do que na interação entre eles, durante o jogo, porque tinha muita coisa nova ali. Tinha muita coisa, vocabulário que nem eu conhecia”*.

Para compreender o ponto de vista dos alunos, foi questionado a eles se acreditavam ter aprendido algo novo por meio dessa prática e, em caso afirmativo, qual o momento das duas aulas para eles tinha sido mais significativo. A nuvem de palavras da Figura 16 destaca os termos mais frequentes nas respostas.

Figura 16 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Você acredita que aprendeu algum novo componente da língua inglesa através desta prática? Caso sim, este aprendizado ocorreu onde (jogo Water Generations, vídeo inicial, gravação do vídeo no tablet, etc)?”.



Fonte: Elaborado pela autora

Na perspectiva dos alunos, destacou-se o *game Water Generations* como o que mais impactou na aquisição de linguagem. Tanto os alunos do Grupo A, quanto os do Grupo B mencionaram mais o jogo do que as demais atividades. Alguns relatos das respostas dos questionários podem ser destacados, como no Grupo A: “*no jogo, anotando as palavras que eu não sabia e pesquisando*”, “*aprendi muitas palavras novas no jogo Water Generations*”, “*acredito que sim, principalmente palavras que fazem parte do conjunto do assunto tratado, sendo encontradas principalmente no jogo, no primeiro vídeo apresentado e na conversa entre os participantes*”; também no Grupo B: “*aprendi sim. Aprendi com o jogo*”, “*sim aprendi nomes mais técnicos sobre como preservar água e afins*”, “*acredito que aprendi palavras e outras coisas que podemos fazer para reutilizar a água, a maior parte aprendi no jogo*”.

Analisando os comentários dos alunos, é possível inferir também que o jogo aparece como o mais citado porque contém um denso conteúdo a respeito do meio ambiente e sobre o uso sustentável da água, aplicado ao contexto da casa. Então, justifica-se a importância de trabalhar a língua por meio de temas transversais que estejam inseridos nas práticas sociais dos sujeitos, permitindo ao aluno uma abrangência ainda maior de contextos de uso da língua inglesa.

Nesse ponto, as respostas dos alunos do Grupo A e Grupo B apresentam semelhanças. Quando questionados sobre se foi fácil acompanhar o jogo totalmente em inglês, as turmas ficaram divididas. Uma parte mencionou que conseguiu e outra que teve algumas dificuldades com o vocabulário, mas que procuraram ajuda através do dicionário online disponibilizado ou com o professor. O conteúdo desafiador também é importante para o aprendizado.

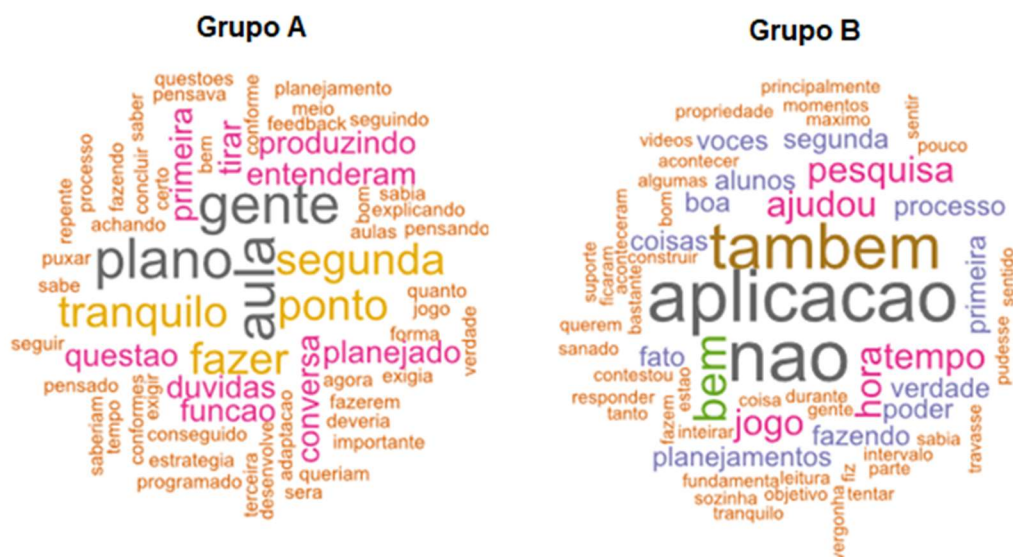
Outro ponto importante a ressaltar são os relatos de aprendizado sobre o conteúdo do jogo relacionado à sustentabilidade e ao uso consciente dos recursos hídricos. Além de mencionar que aprenderam novas palavras ou estruturas da língua inglesa, os alunos mencionaram também a reflexão sobre o tema transversal inserido no jogo. Nesse sentido, no Grupo A, destacam-se os relatos *“Sim, acho que o jogo é muito bom, aprendi algumas coisas, tanto no sentido da sustentabilidade quanto no sentido do inglês”*; *“Foi muito bom, consegui entender a mensagem por trás do jogo”*; *“O jogo foi divertido, foi bom para entender diferentes pontos da sustentabilidade e consegui aprender palavras novas da língua inglesa”*. Já no Grupo B, é possível salientar os relatos: *“Foi legal, consegui aprender a sustentabilidade e o reaproveitamento”*; *“Foi legal, aprendi muito sobre consciência da água”*; *“Gostei muito do jogo, é divertido e achei interessante a forma como ele ensina sobre sustentabilidade, e sim, aprendi diversas palavras novas”*.

7.1.2.2 Aplicabilidade da proposta para professores de língua inglesa

Um dos pontos questionados aos professores refere-se à condução e ao andamento da prática, uma vez que eles não foram responsáveis pelo planejamento das atividades, apenas pela aplicação nas turmas. Esse entendimento é importante para a avaliação da aplicabilidade da prática para professores de língua inglesa em um contexto mais geral.

A Figura 18 apresenta a nuvem de palavras criada a partir da resposta dos professores para a pergunta 1 da entrevista. As palavras com maior frequência e destaque na imagem direcionam a análise do conteúdo do texto.

Figura 18 - Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Considerando que a prática foi desenvolvida no contexto da pesquisa de mestrado, e você foi o responsável por aplicá-la, sem participação na construção da aula, eu gostaria de saber como foi a aplicação? Ocorreu de forma adequada? Os passos e atividades ficaram claros para aplicação? O preparo prévio foi suficiente? Foi importante a realização da conversa que tivemos entre a primeira e a segunda aula?”.



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o professor do Grupo A, os passos estavam claros e o plano de aula detalhado auxiliou na condução das diversas etapas. Para ele, o plano inclusive ajudou os alunos, uma vez que o professor tinha os dados de todas as atividades em mãos e repassava com a turma antes de iniciarem um novo passo. Segundo o professor, a maior dificuldade foi a própria insegurança dele, pois, durante as atividades, ele ficava com dúvidas a respeito do quanto deveria exigir dos alunos.

A professora do Grupo B relatou também essa questão da insegurança, porém, não relacionada ao desempenho dos alunos. O receio dela estava associado ao risco de algum dos links ou objetos que necessitavam acessar travassem. Ela destacou que os passos estavam muito claros nos planejamentos e que as dúvidas tinham sido sanadas em conversas entre ela e a pesquisadora.

Ainda, considerando que a prática foi composta de dois momentos distintos, foi definida uma conversa entre o professor responsável pela aplicação e a pesquisadora, após a primeira aula e antes da aplicação da segunda, de modo que fossem repassados o feedback da primeira aula, e alinhados os passos seguintes. Quando questionados quanto à efetividade dessa conversa entre aulas, tanto o professor do

Grupo A, quanto do Grupo B, acharam o momento relevante para o andamento da aplicação.

O professor do Grupo A destacou a importância do parecer da primeira aula e do momento adequado para sanar dúvidas para a aula seguinte. Além disso, é importante salientar que o Grupo A foi o primeiro a realizar a aplicação e, durante esse alinhamento entre o professor responsável pela aplicação e a pesquisadora, foi pontuada uma necessidade de adaptação da segunda aula, para adequar ao tempo disponível para a prática. Essa mesma alteração foi estendida para o Grupo B, que teve aplicação posterior.

De acordo com a professora do Grupo B, esse alinhamento entre as aulas também foi pertinente ao progresso das etapas. Para ela, ficou mais claro os passos da pesquisa e os objetivos ficaram mais claros quando ela realizou a aplicação e conseguiu conversar com a pesquisadora. A professora destacou também a importância do intervalo entre uma aula e outra, para a sua preparação e para a leitura adequada dos materiais.

Com relação ao tempo, o planejamento inicial era de uma duração de cinquenta minutos, porém os professores relataram que cada aula durou aproximadamente uma hora e trinta minutos. A adaptação ao tempo mais longo de aula foi facilmente realizada porque os professores já haviam destinado mais tempo à prática. É importante salientar esse ponto para o caso de aplicação em um cenário em que o período da aula de língua inglesa é inferior a 90 minutos.

Além disso, considerando que as duas turmas representam meios sociais bastante distintos e já apresentados na caracterização dos sujeitos (seção 6.1), é possível inferir que a conexão dos alunos com a tecnologia é semelhante e que esta é capaz de influenciar adolescentes de meios sociais diferentes e fazê-los participarem de uma forma mais ativa com o conteúdo apresentado.

Sendo assim, considerando o detalhamento dos planos de aula e o material disponível para aplicação, a prática pode ser replicada em outros contextos de Ensino Médio. O material é aplicável em aulas de língua inglesa; apenas é necessário que o ambiente escolar tenha disponibilidade de recursos, como laboratório de informática, acesso à *internet* e *tablets*.

As mesmas perguntas foram feitas à professora do Grupo B. De forma bastante detalhada, a professora explicou a importância da língua e também de ensiná-la de outra forma na escola, uma vez que os alunos são diferentes do que eram há anos atrás porque as relações e os acessos mudaram. Ela comentou que é muito comum enfrentar situações em que o aluno tem um bloqueio no aprendizado do inglês ou que não consegue perceber o real valor da fluência no idioma. A professora destacou a importância da família, pois esse tema poderia ser melhor debatido em casa. Na escola, ela acredita no ensino já nas séries iniciais, de modo que o inglês seja algo presente e natural na vida e no contexto dos indivíduos. Quanto ao futuro profissional dos alunos, a professora destacou que é o mínimo para garantir o crescimento profissional. Para ela, comunicar-se em língua inglesa está ao lado de ter ensino superior. Ela destacou ainda que *“[...]para a entrada no mercado de trabalho, o inglês é ainda mais relevante pois abre portas e permite outras escolhas que os indivíduos não teriam sem o conhecimento da língua inglesa, permitindo galgar outros espaços, conviver com outras pessoas que pertencem a meios sociais diferentes[...]”*. A ausência do inglês, para a professora, limita o sujeito, fazendo com que oportunidades importantes sejam perdidas.

Para conseguir extrair dos alunos o mesmo nível de detalhamento obtido com os professores nas duas questões da entrevista semiestruturada, foram elaboradas cinco perguntas no questionário, que abordam temas como: o gosto pelo estudo de língua inglesa; a importância do inglês para futuro pessoal e profissional; a pretensão de trabalhar em um local em que seja necessário o uso da língua; o desejo de viajar e conhecer outros países nos quais seja necessário falar a língua inglesa; e, por último, oportunidades que eles avaliam que possam ter ou perder em função do conhecimento do inglês.

Quando ao gosto pelo estudo do inglês, os alunos dos dois grupos destacaram que gostam, o que é evidenciado pelo destaque da palavra “sim”. Ainda, na justificativa os alunos mencionaram a importância da língua inglesa para o futuro e para a concretização de sonhos, como viajar e ter um bom emprego. Essa avaliação vai ao encontro da questão seguinte, em que todos os alunos dos dois grupos consideram importante o inglês para o futuro. Também é de interesse dos alunos dos dois grupos trabalhar em locais em que se necessite da língua inglesa e viajar para o exterior, logo, a concretização desses sonhos passa pelo aprendizado do idioma. Por último, quando questionados sobre oportunidades que podem perder por não falar a língua

jogo. Para o professor do Grupo A, o jogo ou as atividades sem ele não causavam uma diferença significativa no comportamento dos alunos frente às propostas. Segundo o professor, algumas atividades geravam contestações por causa da exposição do sujeito, como a gravação dos vídeos. O que o professor verificou como diferente em relação às demais atividades foi que o jogo não gerava nenhum tipo de oposição ou comentário negativo. O professor comentou, na entrevista, que *“A única diferença é que, com relação ao jogo, não existia reclamação. Eu passei o link, eles entraram e começaram a jogar”*. Para o professor, isso pode ter relação com perfil do aluno. Como mencionado na caracterização da amostra, os alunos do Grupo A fazem parte de um projeto desenvolvido com foco na preparação para o mercado de trabalho e para a cidadania de jovens provenientes de famílias de baixa renda. Como mencionou o professor, esses jovens têm um perfil diferente do de uma turma de escola regular, cuja motivação oscila bastante e a participação em tarefas diferentes também. Os alunos ficaram atentos a tudo o que estava sendo proposto. Apesar de estarem em um laboratório de informática, o professor comentou que todos prestavam atenção quando ele falava, mesmo estando em frente ao computador. Um ponto que chama a atenção na fala do professor do Grupo A e que pode evidenciar motivação superior no jogo digital frente às demais atividades é que, na segunda aula, quando ele chegou ao laboratório de informática, alguns alunos já estavam jogando o jogo, mesmo sem instrução de fazê-lo.

A professora do Grupo B acredita que o dispositivo tecnológico gera mais entusiasmo ao aluno. Ela utilizou a segunda aula para relacionar a motivação da turma como em um gráfico em que o pico foi atingido no jogo e caiu um pouco quando eles tiveram que responder à pergunta. Depois de gravarem o vídeo, a motivação subiu novamente ao assistirem os colegas em suas gravações. Para ela, o jogo foi o ponto alto da motivação dos alunos entre todas as atividades. Isso fica evidenciado quando a professora se referiu ao uso do celular em sala de aula *“eu nunca tinha visto isso com meus alunos, deles ficarem tanto tempo focados no jogo, sem mexer no celular. É muito engraçado, porque eu tirei fotos e todos eles aqui ó, concentrados, sem mexer nos celulares, que é uma coisa muito difícil a gente contornar hoje em dia, porque os dispositivos eles são mais atraentes, né, e tem a parte da rede social e tal. Mas, naquele momento, eu vou te dizer assim, seguramente, meia hora eles ficaram sem mexer nos telefones”*.

7.2 ANÁLISE DE SENTIMENTO

A análise da motivação dos sujeitos no contexto da prática foi um dos objetivos desta pesquisa. Sabendo que a motivação influencia diretamente no sucesso do processo de aprendizagem de língua inglesa (ELLIS, 1997), esta pesquisa propôs-se a entender a motivação através do conteúdo coletado nas entrevistas com os professores (Apêndice B) e no questionário aplicado com os alunos (questões 12 à 22, Apêndice C), que foi submetido à análise de sentimento. Segundo Liu (2012), a análise de sentimentos é o estudo computacional de opiniões, sentimentos e emoções expressas em texto. A análise de sentimento, essencialmente, tenta inferir os sentimentos das pessoas com base em suas expressões no texto. De acordo com o autor, esta análise ganhou força com a coleta e estudo de opiniões de produtos, serviços e empresas na *web*. Após o primeiro movimento, mais voltado ao contexto mercadológico, este tipo de análise começou a ser empregado em outros meios. No Brasil, não foram encontradas pesquisas que façam uso desta análise na educação, tampouco no ensino de língua adicional, mas no exterior, são encontradas algumas pesquisas como os trabalhos de Rani e Kumar (2017), Chen, Chen e Ku (2018) e Brooke, Tofiloski e Taboada (2009).

O resultado da análise estatística demonstra quais e qual a frequência de palavras que denotam sentimentos positivos e negativos no conteúdo. Sendo a motivação um sentimento interno ou impulso em realizar algo (TODOROV, MOREIRA; 2005), pode-se estabelecer uma relação entre um cenário de sentimento positivo a um contexto favorável a motivação dos sujeitos.

O conteúdo dos questionários e entrevistas foi relacionado à matriz de sentimentos positivos e negativos proposta por Silge e Robinson (2016). Em todas as questões em que foram encontradas palavras da matriz, a quantidade de palavras e frequência de termos negativos não superou os positivos. Para Liu (2012), além da análise estatística, que irá determinar por meio da matriz de palavras os sentimentos contidos nos conteúdos, é importante retornar ao texto e entender o contexto em que o termo foi empregado. Sendo o objetivo da presente pesquisa entender a motivação no contexto de uma prática de ensino de língua inglesa, o detalhamento apresentado enfatizou as questões relacionadas à aplicação. As análises das subseções 7.2.1 e

7.2.2 contam com as tabelas que possuem maior destaque para os objetivos desta pesquisa. As demais tabelas estão dispostas nos Apêndices G e H.

7.2.1 Análise de sentimento: conteúdo das respostas dos alunos

A Tabela 4 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “Comparando todas as atividades que fizemos nestas duas aulas, qual atividade você mais gostou? Por quê?”. A análise do conteúdo verificou a existência de palavras com sentimentos positivos e negativos. As palavras destacadas na tabela são analisadas no contexto em que foram mencionadas para compreender se estava expressando sentimento (LIU, 2012).

Tabela 4 - Análise de sentimento para a pergunta “Comparando todas as atividades que fizemos nestas duas aulas, qual atividade você mais gostou? Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Gostei (9; 22%)	Dificuldades (1; 100%)	Gostei (5; 20,8%)	Lixo (1; 100%)
Melhor (5; 12,2%)		Divertido (4; 16,7%)	
Legal (4; 9,8%)		Ajuda (3; 12,5%)	
Divertido (3; 7,3%)		Sustentabilidade (3; 12,5%)	
Sustentabilidade (3; 7,3%)		Bastante (2; 8,3%)	
Bem (2; 4,9%)		Legal (2; 8,3%)	
Importante (2; 4,9%)		Bem (1; 4,2%)	
Interessante (2; 4,9%)		Bom (1; 4,2%)	
Ajudou (1; 2,4%)		Gosto (1; 4,2%)	
Bastante (1; 2,4%)		Interessante (1; 4,2%)	
Bom (1; 2,4%)		Melhor (1; 4,2%)	
Bonito (1; 2,4%)			
Eficaz (1; 2,4%)			
Excelente (1; 2,4%)			
Facil (1; 2,4%)			
Gostar (1; 2,4%)			
Gosto (1; 2,4%)			
Maior (1; 2,4%)			
Melhorar (1; 2,4%)			

Fonte: Elaborado pela autora

No Grupo A, encontram-se nove repetições da palavra “gostei”, sendo a palavra com maior repetição dos sentimentos positivos. No material coletado, todas as

palavras “gostei” tem relação com sentimento positivo, pois a frase sempre vem acompanhada da preferência do aluno, como em *“Gostei pois aprendi várias coisas”, “Gostei mais da atividade que precisava gravar[...]”, “A atividade que mais gostei foi jogar”, e “Gostei de jogar pois trouxe muito conhecimento”*. Assim, como visto no caso da palavra “gostei”, as demais palavras mencionadas na coluna de sentimentos positivos do Grupo A têm referências a sentimentos positivos, como em *“O jogo e a causa dele, é um jogo legal com algo sério que se torna mais divertido e melhor de entender através desse meio.”, “Jogar Water Generations, porque o jogo é bem legal.”, “Além de jogos serem uma excelente forma de manter o foco de quem está jogando”, e “Jogar o jogo pela primeira vez, pois foi algo que me permitiu aprender coisas diferentes sobre sustentabilidade e aprender uma nova língua, tudo isso enquanto jogava um game divertido”*.

O Grupo A apresentou apenas a palavra “dificuldades” na coluna de sentimentos negativos, porém retornando ao conteúdo, é possível verificar que o contexto não é negativo, uma vez que o aluno está mencionando os benefícios da prática: *“Gostei mais do vídeo, possibilitou a interação entre a dupla/trio e nos ajudou a ver quais as dificuldades uns dos outros. Na hora de gravar ajudamos uns aos outros na pronúncia (meu trio)”*. O contexto esclarece que os alunos conseguiram ajudar uns aos outros e o formato da prática favoreceu a isto, não tendo vínculo com sentimento negativo no contexto.

O Grupo B teve um número inferior de palavras com sentimentos positivos se comparado ao Grupo A, o que pode também ter uma relação com a amostra que era menor. Assim como no Grupo A, o Grupo B também apresentou maior frequência da palavra “gostei”. Relacionando os resultados da análise estatística com o texto, é possível constatar que a palavra “gostei”, assim como as demais palavras relacionadas como positivas, está empregada com sentimento positivo no contexto. Alguns trechos das respostas exemplificam: *“Eu gostei muito do jogo, ele é muito educativo[...]”, “Gostei mais de jogar, pois achei um jogo interessante e divertido, aprendi novas palavras[...]”, “Gostei mais de gravar o vídeo, pois tive bastante interação[...]”, e “Jogar o jogo, porque ele é bem divertido e educativo ensina bastante coisa sobre sustentabilidade, me mostrou muitas coisas novas e diferentes, tem bastante coisa pra ler e um uma hora cansa, tirando isso o jogo é muito bom”*.

Apenas uma palavra com sentimento negativo foi encontrada na análise de sentimento do Grupo B, a palavra “lixo”. Avaliando o contexto em que foi mencionada,

é possível verificar que ela não conota sentimento. Na frase “*Gostei mais do jogo, pois podemos aprender palavras em inglês relacionadas a sustentabilidade e também aprender meios de reaproveitar a água, separar o lixo e ser sustentável*”, a palavra lixo está expressando uma ação que foi aprendida através do jogo. Nesse caso, não estabelece relação com sentimento negativo.

A Tabela 5 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “O que você achou do jogo *Water Generations*? Foi legal jogar? Você conseguiu aprender componentes da língua inglesa através dele?”. A análise de sentimento verificou a existência de palavras com sentimento positivo e negativo nas respostas.

Tabela 5 - Análise de sentimento para a pergunta “O que você achou do jogo *Water Generations*? Foi legal jogar? Você conseguiu aprender componentes da língua inglesa através dele?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Legal (17; 34,7%)	Fragmentado (1; 100%)	Legal (9; 25,0%)	Difícil (1; 100%)
Gostei (6; 12,2%)		Gostei (8; 22,2%)	
Bom (4; 8,2%)		Sustentabilidade (4; 11,1%)	
Bem (3; 6,1%)		Bem (3; 8,3%)	
Divertido (3; 6,1%)		Interessante (3; 8,3%)	
Interessante (3; 6,1%)		Ajudou (2; 5,6%)	
Sustentabilidade (3; 6,1%)		Bastante (2; 5,6%)	
Bastante (2; 4,1%)		Divertido (2; 5,6%)	
Gosto (2; 4,1%)		Melhorar (1; 2,8%)	
Ajudou (1; 2,0%)		Realizar (1; 2,8%)	
Extremamente (1; 2,0%)		Variedade (1; 2,8%)	
Grande (1; 2,0%)			
Importante (1; 2,0%)			
Melhorar (1; 2,0%)			
Preciso (1; 2,0%)			

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a análise de sentimento das respostas, tanto o Grupo A, quanto o Grupo B, apresentam sentimentos positivos. No Grupo A, nota-se destaque a palavra “legal”, que nas respostas também aparece sempre relacionada a sentimento positivo, como nos trechos “*O jogo é legal e aprendi algumas palavras novas*”, “*Foi legal e pelos textos a gente vai aprendendo palavras novas*”, e “*Sim, foi legal jogar e aprendi bastante sobre a língua inglesa*”. As demais palavras na lista classificadas

como sentimento positivo, também estão contextualizadas neste sentido, como nas respostas *“Sim, acho que o jogo é muito bom, aprendi algumas coisas, tanto no sentido da sustentabilidade quanto no sentido do inglês.”*, *“Sim, tinha muitas palavras que eu não sabia o que era que eu aprendi no jogo”*, *“Foi muito bom, consegui entender a mensagem por traz do jogo.”*, *“Gostei muito, aprendi diversas palavras que não conhecia ainda.”*, *“Gostei de jogar pelo fato de abrangerem um assunto que normalmente aparece de forma chata, como uma conscientização e transformaram em uma dinâmica mais interessante, onde deixa interessante porque tem o esforço pra entender inglês; e conforme se vai evoluindo, vai-se aprendendo um pouco mais sobre conscientização.”*, *“Eu realmente gostei. Sempre foi divertido para eu jogar jogos onde preciso consertar as coisas e melhorar ambientes. Sim, eu não fazia ideia de que ‘plumbing’ significava encanamento”*. Entretanto, duas palavras positivas, tiveram contexto adverso quando aplicadas. São os casos das duas opiniões *“Não gosto muito de jogar, então não me diverti muito[...]”* e *“Jogo extremamente repetitivo, mas deu para tirar alguma coisa sim”*. Ainda, com relação ao Grupo A, a única palavra classificada como negativa na análise estatística, em contexto, ela foi empregada como positiva ao game: *“O jogo apresenta uma dinâmica divertida e que com o decorrer das atividades propostas internamente acaba se tornando viciante, levando ao envolvimento até o final da proposta. O fato de estar em inglês proporcionou o conhecimento de novas palavras, principalmente as vinculadas ao tema e que não aparecem no uso fragmentado da língua”*.

O Grupo B apresentou uma lista de palavras de sentimento positivo, que em contexto realmente expressam sentimento positivo quanto à opinião dos alunos sobre o *Water Generations*. Destacam-se as respostas *“Foi legal, consegui aprender a sustentabilidade e o reaproveitamento”*, *“Siiim, muito, foi legal e eu aprendi múltiplas palavras novas”*, *“Achei muito interessante, foi muito legal. Com certeza, pois o jogo foi um meio diferente de aprender”*, *“Gostei do jogo, foi bem interessante e acho que consegui aprender várias palavras relacionadas a sustentabilidade em inglês”*, e *“Penso que o jogo é uma forma de estudo diferente e divertida. Sinto que incentiva a participar da aula e realizar o que se pede a partir do jogo, e gostei bastante”*. A análise estatística localizou somente uma palavra negativa, que em contexto pode ser interpretada dessa forma, uma vez que o aluno teve dificuldade de acompanhar o jogo, talvez por não estar completamente adaptado ao nível de inglês do mesmo *“Achei bem difícil e querendo ou não aprendemos algo sempre”*.

A Tabela 6 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “O uso de diferentes recursos: computador, *tablet*, vídeo, jogo digital, criação de texto, motiva você em sala de aula? Você gosta de aulas que façam uso de diferentes recursos? Por quê?”. Foram verificadas a existência de palavras com sentimento positivo e negativo nas respostas. Dessa forma, pode-se observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo nas respostas dos alunos do Grupo A quando comparado aos alunos do Grupo B. Em contrapartida, foram encontradas palavras de sentimento negativo somente nas respostas dos alunos do Grupo A. A contextualização e comparação com a prática é necessária para entendimento desta análise.

Tabela 6 - Análise de sentimento para a pergunta “O uso de diferentes recursos: computador, *tablet*, vídeo, jogo digital, criação de texto, motiva você em sala de aula? Você gosta de aulas que façam uso de diferentes recursos? Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Gosto (9; 31,0%)	Comum (1; 16,7%)	Gosto (6; 40,0%)	-
Interessante (5; 17,2%)	Excessivo (1; 16,7%)	Bom (2; 13,3%)	
Bom (4; 13,8%)	Falta (1; 16,7%)	Bastante (1; 6,7%)	
Bem (3; 10,3%)	Foge (1; 16,7%)	Clareza (1; 6,7%)	
Estimula (2; 6,9%)	Irrita (1; 16,7%)	Importante (1; 6,7%)	
Agrada (1; 3,4%)	Quebra (1; 16,7%)	Interessante (1; 6,7%)	
Estimular (1; 3,4%)		Intuitivo (1; 6,7%)	
Maior (1; 3,4%)		Legal (1; 6,7%)	
Melhor (1; 3,4%)		Melhor (1; 6,7%)	
Motivada (1; 3,4%)			
Rapidamente (1; 3,4%)			

Fonte: Elaborado pela autora

A análise de sentimento do Grupo A apresenta um número maior de palavras de sentimento positivo, entretanto há também uma lista de palavras de sentimento negativo. Para as palavras listadas como sentimento positivo, o contexto de todas as palavras e repetições é positivo. Pode-se exemplificar através dos trechos “*Eu gosto, fica menos monótono ter atividades diferentes desse tipo*”, “*Sim, pois são recursos não habituais do âmbito escolar e isso nos estimula a conhecer melhor como funciona*”.

esses aparelhos junto a aula que está sendo dada”, e “Pois possibilita a pluralidade de informações e que elas sejam acessadas mais rapidamente por todos”.

Com relação às palavras de sentimento negativo, todas as que foram mencionadas no Grupo A foram usadas para transmitir um sentimento negativo, porém não ao modelo multimodal de prática. Apenas a palavra “excessivo” teve um contexto negativo na resposta *“Me motiva um pouco, mas, o uso excessivo acaba causando perdas pra o raciocínio lógico[...]”*. Todas as demais palavras são convergentes às práticas com uso da multimodalidade, *“Sim, pois é bom sair do comum”, “Motiva, acho que falta muito isso no ensino público, as aulas são monótonas”, “Motiva, pois foge dos padrões normais da sala de aula, e estimula nossa criatividade e atenção através de recursos mais interessantes”, “Sim, escrever em um papel o dia todo irrita e[...]”, “Sim. Sim. Por que quebra aquele método maçante de estudo do qual já enjoou”.*

A análise das respostas do Grupo B apontou somente sentimentos positivos. As palavras pontuadas na análise estatística também se refletem como positivas no contexto. Alguns exemplos que podem ser citados são *“Sim, com jogos e vídeos além de ser inovador, também nos ensina com mais clareza as coisas”, “Sim, é bom sair da rotina.”, “Sim, porque é melhor do que escrever em cadernos”, “Eu gosto muito, pois podemos usufruir da tecnologia ao nosso favor”, “Acho que é legal ter essa opção para estudo por ser mais intuitivo dependendo do assunto da aula”, “Sim acho que aulas com o uso de computadores, tablets e celulares ajudam bastante pois facilita o aprendizado pois é mais dinâmico”, “Penso que seja importante o uso de outros meios de ensino durante as aulas sim. Me motivam mais a aprender e me causam mais curiosidade e vontade de participar”.*

A Tabela 7 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “Você gosta de estudar inglês? Por quê?”. Foram verificadas a existência de palavras com sentimento positivo e negativo nas respostas. Dessa forma, pode-se observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo nas respostas dos alunos do Grupo A quando comparado aos alunos do Grupo B. Em contrapartida, foram encontradas palavras de sentimento negativo somente nas respostas dos alunos do Grupo A.

Tabela 7 – Análise de sentimento para a pergunta “Você gosta de estudar inglês? Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Importante (5; 14,7%)	Dificuldade (1; 50%)	Gosto (6; 37,5%)	-
Bastante (3; 8,8%)	Trava (1; 50%)	Importante (3; 18,8%)	
Gosto (3; 8,8%)		Bom (2; 12,5%)	
Interessante (3; 8,8%)		Ajuda (1; 6,3%)	
Bom (2; 5,9%)		Bastante (1; 6,3%)	
Facilidade (2; 5,9%)		Beneficiar (1; 6,3%)	
Gostei (2; 5,9%)		Legal (1; 6,3%)	
Melhor (2; 5,9%)		Super (1; 6,3%)	
Trabalho (2; 5,9%)			
Ajuda (1; 2,9%)			
Bem (1; 2,9%)			
Bonita (1; 2,9%)			
Fácil (1; 2,9%)			
Facilitar (1; 2,9%)			
Fluente (1; 2,9%)			
Gostar (1; 2,9%)			
Grande (1; 2,9%)			
Maior (1; 2,9%)			
Realizar (1; 2,9%)			

Fonte: Elaborado pela autora

De todas as palavras positivas mencionadas pelo Grupo A, somente a palavra “trabalho” não teve conotação de sentimento na entrevista, quando os alunos fizeram referência ao mercado de trabalho. Todas as demais são sentimentos positivos, como nos relatos da entrevista “[...]o Inglês sendo a língua mais falada no mundo é muito importante pra todos que estão querendo melhores oportunidades de emprego”, “[...]acredito que seja a língua mais importante a ser compreendida por se tratar de uma linguagem universal que é utilizada em todas as circunstâncias”, e “[...] é interessante e cada vez mais pode ser utilizado no cotidiano, seja no âmbito particular quanto público, seja na área profissional ou cultural”. No Grupo B foram encontradas somente palavras com sentimento positivo, e todas estão contextualizadas dessa forma. Alguns trechos da entrevista podem ser destacados: “Eu gosto de estudar inglês para conseguir me comunicar com amigos de outras regiões, e o inglês é a chave para isso”, e “[...]pelo conhecimento e porque vai me beneficiar no meu futuro emprego”.

Apenas duas palavras de sentimento negativo foram encontradas no conteúdo dos questionários do Grupo A. Ambas aparecem em contexto negativo nas respostas dos questionários, podem-se destacar: *“Não, mas não é nada pessoal com o Inglês. Acho que por eu ter uma grande dificuldade na pronúncia e escrita tudo passa a ser mais difícil, principalmente se as aulas não são dinâmicas”* e *“gostar eu gosto, mas não tenho facilidade em falar. Minha língua trava não sai as palavras”*.

A Tabela 8 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “O uso da tecnologia motiva você a realizar as atividades de língua inglesa? Por quê?”. Foram verificadas a existência de palavras com sentimento positivo e negativo nas respostas. Dessa forma, pode-se observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo nas respostas dos alunos do Grupo B quando comparado aos alunos do Grupo A. Ainda, foram encontradas palavras de sentimento negativo somente nas respostas dos alunos do Grupo A.

Tabela 8 - Análise de sentimento para a pergunta “O uso da tecnologia motiva você a realizar as atividades de língua inglesa? Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Facilitar (1; 33,3%)	Chato (1; 33,3%)	Ajuda (2; 22,2%)	-
Gosto (1; 33,3%)	Comum (1; 33,3%)	Divertido (2; 22,2%)	
Maior (1; 33,3%)	Foge (1; 33,3%)	Melhor (2; 22,2%)	
		Bastante (1; 11,1%)	
		Grande (1; 11,1%)	
		Personagens (1; 11,1%)	

Fonte: Elaborado pela autora

O Grupo A apresentou três palavras de sentimento positivo, todas em contexto positivo quando avaliadas no contexto do conteúdo dos questionários, como pode ser observado nos recortes *“[...]faz com que possamos utilizar meios cotidianos, tecnologia, com a língua inglesa e isso pode facilitar na aprendizagem”*, *“[...] pois junta duas coisas que gosto, tecnologia e inglês”* e *“[...]fazendo-nos assim a buscar a tradução e maior entendimento”*. Também no Grupo B, as palavras de sentimento positivo possuem contexto positivo nas respostas dos questionários: *“Sim, pois escutar a língua nativa ajuda a aprender”*, *“Sim, porque se torna algo mais divertido”* e *“Sim, pois entretém e é uma forma melhor de aprender novas coisas”*. Com relação às palavras de sentimento negativo, o contexto do conteúdo das respostas não

relaciona sentimento negativo à prática, como pode ser observado nos trechos das respostas dos alunos do Grupo A “[...]foge um pouquinho do modelo tradicional de aula”, “[...]torna menos chato estudar” e “[...]o uso da tecnologia me motiva a aprender pois é algo diferente do comum”.

A Tabela 9 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “Como você avalia a importância da língua inglesa para o seu futuro, pessoal e profissional?”. Foram verificadas a existência de palavras com sentimento positivo e negativo nas respostas. Dessa forma, pode-se observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo nas respostas dos alunos do Grupo A quando comparado aos alunos do Grupo B. Em contrapartida, foram encontradas palavras de sentimento negativo somente nas respostas dos alunos do Grupo A.

Tabela 9 - Análise de sentimento para a pergunta “Como você avalia a importância da língua inglesa para o seu futuro, pessoal e profissional?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Importante (10; 38,5%)	Fluentemente (1; 100%)	Importante (11; 45,8%)	-
Extremamente (6; 23,1%)		Grande (4; 16,7%)	
Trabalho (3; 11,5%)		Bastante (2; 8,3%)	
Ajuda (1; 3,8%)		Super (2; 8,3%)	
Bem (1; 3,8%)		Ajuda (1; 4,2%)	
Bom (1; 3,8%)		Bom (1; 4,2%)	
Preciso (1; 3,8%)		Melhorar (1; 4,2%)	
Super (1; 3,8%)		Seguro (1; 4,2%)	
Ultrapassando (1; 3,8%)		Trabalho (1; 4,2%)	
Útil (1; 3,8%)			

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as palavras destacadas nas respostas do Grupo A, somente a palavra “trabalho” não está relacionada a sentimento. No contexto, os alunos mencionaram o mercado de trabalho. As demais palavras extraídas das respostas dos alunos para o questionário, podem ser classificadas com sentimento positivo: “Acho extremamente importante pois a língua inglesa é uma das línguas mais faladas do mundo e isso se torna algo necessário para o meu futuro”, “Muito importante. Nos abre portas e nos ajuda no desenvolvimento próprio e social” e “Super importante, a língua inglesa cada vez mais está presente em nossas vidas e considero crucial aprendermos a falá-la”. Já no Grupo B, todas as palavras pontuadas com sentimento positivo possuem contexto positivo, como é possível analisar nas respostas: “Muito importante, pois com

o inglês você consegue se conectar com o mundo inteiro e abre portas para muitas oportunidade”, “De grande importância, já que pretendo levar minha profissão para alguns outros lugares, e sair do país em função do que quero para meu futuro” e “Acho que é muito importante, hoje em dia o inglês é muito solicitado profissionalmente e na vida pessoal ajuda muito também”. A única palavra encontrada com sentimento negativo está apresentada nas respostas dos alunos do Grupo A. Entretanto, a análise da palavra “fluentemente” no contexto das respostas aponta que não há sentimento no conteúdo da resposta *“muito importante, pretendo um dia usar o inglês fluentemente no meu cotidiano”*.

A Tabela 10 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “Quais oportunidades você acredita que possa ter em sua vida em função da habilidade em falar inglês? E quais você pode perder por não ter esta proficiência?”. Foram verificadas a existência de palavras com sentimento positivo e negativo nas respostas. Dessa forma, pode-se observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo nas respostas dos alunos do Grupo A quando comparado aos alunos do Grupo B. Em contrapartida, foram encontradas palavras de sentimento negativo somente nas respostas dos alunos do Grupo A.

Tabela 10 - Análise de sentimento para a pergunta “Quais oportunidades você acredita que possa ter em sua vida em função da habilidade em falar inglês? E quais você pode perder por não ter esta proficiência?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Trabalho (6; 21,4%)	Dificuldade (1; 50%)	Trabalho (4; 26,7%)	Fluentemente (1; 100%)
Habilidade (5; 17,9%)	Disputa (1; 50%)	Trabalhos (4; 26,7%)	
Bom (4; 14,3%)		Melhor (3; 20%)	
Facilidade (2; 7,1%)		Bom (1; 6,7%)	
Trabalhos (2; 7,1%)		Conforto (1; 6,7%)	
Bem (1; 3,6%)		Maior (1; 6,7%)	
Certo (1; 3,6%)		Realizar (1; 6,7%)	
Domina (1; 3,6%)			
Facilitar (1; 3,6%)			
Ganhar (1; 3,6%)			
Jovem (1; 3,6%)			
Maior (1; 3,6%)			
Melhor (1; 3,6%)			
Realizar (1; 3,6%)			

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às respostas do Grupo A, todas as palavras mencionadas com sentimento positivo aplicam-se dessa forma nas respostas dos alunos, como é possível exemplificar nos recortes *“posso ganhar uma promoção no trabalho e precisar falar em Inglês com pessoas de outros países e se eu não souber o inglês eu posso perder essa oportunidade”*, *“Posso ter muitas oportunidades como empregos e viagens que posso ter ou não dependendo da minha habilidade com a língua inglesa”* e *“Além da facilidade de comunicação com pessoas de fora, vou ter mais conhecimento sobre programas que não sejam traduzidos, possivelmente morar fora do Brasil”*. De igual forma, no Grupo B, as palavras destacadas com sentimento positivo estão contextualizadas desta forma, como em *“Acredito que com um bom inglês, posso me destacar no mercado de trabalho, já sem, seria menos um fator para me ajudar”*, *“Posso ter um emprego melhor em um outro país[...]”* e *“Acredito que com uma boa comunicação fora da minha língua materna, posso me desenvolver melhor dentro da área da dança fora do Brasil, e realizar trabalhos e participar de eventos que colocariam muita experiência na minha vida[...]”*.

Analisando as respostas dos alunos a fim de contextualizar as palavras com sentimento negativo, as palavras destacadas pelo Grupo A possuem sentimento negativo, não em relação à prática, mas ao impacto de não saber falar língua inglesa: *“Quem não possui essa habilidade perde boas vagas de emprego, encontra mais dificuldade de se comunicar em viagens ou até em chats online”*. O Grupo B apresentou apenas a palavra “fluentemente” mencionada com sentimento negativo, mas no contexto da resposta do aluno, ela está apresentada como positiva *“Eu por exemplo consegui minha vaga de bolsista CNPq pois leio fluentemente em inglês[...]”*.

7.2.2 Análise de sentimento: conteúdo das respostas dos professores

A Tabela 11 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “O que você acredita que os alunos mais gostaram na primeira aula e porquê?” da entrevista com os professores. A partir da tabela, pode-se observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo na resposta da professora do Grupo B quando comparado ao professor do Grupo A.

Tabela 11 - Análise de sentimento para a pergunta “O que você acredita que os alunos mais gostaram na primeira aula e porquê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Bem (1; 100%)	Barulho (1; 100%)	Bem (2; 28,6%) Bom (1; 14,3%) Grande (1; 14,3%) Importante (1; 14,3%) Impressionante (1; 14,3%) Sustentabilidade (1; 14,3%)	-

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando o contexto da fala dos professores, o professor do Grupo A utilizou a palavra “bem” como sentimento positivo. O trecho da frase em que ele utilizou esse termo indica essa análise “*Eles estavam bem concentrados no jogo, jogando, ficou um silêncio na sala*”. Entretanto, a palavra “barulho”, no emprego da frase, não tem caráter negativo “*só se escutava o barulho do mouse[...]*”. A professora do Grupo B apresentou apenas palavras de sentimento positivo e todas em contexto estão empregadas dessa forma. Alguns trechos que podem ser destacados da fala da professora são “*Foi impressionante porque a gente nunca imagina que isso possa acontecer*”, “*também é bem importante para ser explorado*”, “*para eles poderem passar por todas as fases, foi um bom tempo*”, “*[...]tem uma gama bem grande de posicionamentos[...]*”, “*E então trazer um jogo que também tem um cunho social e de sustentabilidade é uma coisa fantástica[...]*”.

A Tabela 12 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “Na segunda aula foram usados os recursos do *tablet* e jogo digital em grupos, criação de um texto, gravação de um vídeo com o *tablet*. Como você avalia o uso desses recursos?” da entrevista com os professores.

Tabela 12 - Análise de sentimento para a pergunta “Na segunda aula foram usados os recursos do *tablet* e jogo digital em grupos, criação de um texto, gravação de um vídeo com o *tablet*. Como você avalia o uso destes recursos?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Legal (1; 100%)	-	Prova (5; 27,8%)	Falta (4; 25%)
		Corrigir (3; 16,7%)	Desafio (1; 25%)
		Bem (2; 11,1%)	Dificuldade (1; 12,5%)
		Trabalho (2; 11,1%)	Grade (1; 12,5%)
		Bastante (1; 5,6%)	Louco (1; 12,5%)
		Coragem (1; 5,6%)	
		Fluente (1; 5,6%)	
		Gratificante (1; 5,6%)	
		Importante (1; 5,6%)	
		Justo (1; 5,6%)	
		Liberdade (1; 5,6%)	
		Maior (1; 5,6%)	
		Preciso (1; 5,6%)	
		Recuperar (1; 5,6%)	
		Recurso (1; 5,6%)	

Fonte: Elaborado pela autora

Na fala do professor do Grupo A foi localizada apenas uma palavra classificada com sentimento positivo. No contexto da frase, a palavra “legal” está empregada desta forma, como pode ser verificado no recorte da fala “*Então, foi legal por isso também*”. Por outro lado, a professora do Grupo B utilizou várias palavras que foram classificadas como positivas, porém analisando estes termos na frase, o contexto é outro, pois não demonstram sentimento. É o caso das palavras prova, corrigir, trabalho, coragem, fluente, preciso e recuperar. Alguns exemplos de como essas palavras foram utilizadas pela professora na entrevista são: “*Nós não trabalhamos com prova*”, “*só vou avaliar o trabalho que for entregue assim*” e “[...]se eu perceber que tem um determinado conteúdo que para eu poder de fato verificar que eles conseguiram aprender eu preciso aplicar[...]”. As demais palavras (bem, bastante, gratificante, importante, justo, liberdade, maior, recurso), estão empregadas no texto, com sentimento positivo à prática, como pode ser observado nas frases “[...]isso é uma prática que é bem constante na escola”, “*E para língua inglesa é importante trabalhar assim* [...]”, “[...]eu acredito que fica mais justo também [...]”, “*Isso é uma liberdade que a gente tem lá na escola* [...]”, “*a gente sempre usa isso como recurso para avaliação*”.

Com relação às palavras destacadas como sentimento negativo, “grade” e “louco”, elas não foram utilizadas nesse contexto. A frase que contém a palavra “grade” não está relacionada esta a um sentimento e “louco” está se referindo à complexidade de um processo que não tem relação com a prática. Já as palavras “falta”, “desafio” e “dificuldade” estão aplicadas em contexto negativo, mas a professora está relacionando os desafios que os professores e o sistema de ensino de modo geral possuem de criar práticas que envolvam multimodalidade, tecnologia e recursos diversificados, como em *“se tu pensar, eu acho que o desafio muito maior é meu, como tentar me incluir nisso tudo e, não cabe mais ensinar da maneira que se ensinava na época que eu estava cursando o Ensino Médio, mas isso ainda acontece em muito espaço escolar, por falta de estrutura, falta de vontade, falta de motivação, falta de formação de professor, aí tem uma infinidade de coisas”*, além de mencionar a dificuldade de aprendizado de alguns alunos *“[...]tem uns que fazem e tem uns que tem muita dificuldade[...]”*.

A Tabela 13 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “O que você acredita que os alunos mais gostaram na segunda aula e porquê?” da entrevista com os professores. Foram encontradas mais palavras de sentimento positivo na resposta da professora do Grupo B quando comparado ao professor do Grupo A. Em contrapartida, foi encontrada uma palavra de sentimento negativo na resposta da professora do Grupo B.

Tabela 13 - Análise de sentimento para a pergunta “O que você acredita que os alunos mais gostaram na segunda aula e porquê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Novidade (1; 50%)	-	Bem (2; 50%)	Barulho (1; 100%)
Trabalhou (1; 50%)		Bastante (1; 25%)	
		Melhorar (1; 25%)	

Fonte: Elaborado pela autora

As palavras listadas com sentimento positivo na resposta do professor do Grupo A, estão colocadas desta forma nas respostas dadas. Os trechos de destaque são *“também trabalhou a escuta deles”* e *“novidade mesmo foi o gravar e passar de um para o outro isso”*. As duas palavras relacionam momentos positivos da segunda aula. Já na análise das palavras da entrevista da professora do Grupo B, todas os destaques positivos e negativos se refletem na prática. Com sentimento positivo, é

possível destacar “*eu quero jogar e passar as fases e melhorar minha casa e tal*”, “*tinha bastante gente na sala*”, “[...]cada um respondeu em um lugar, em um dispositivo, foi bem tranquilo”. Apenas uma palavra é mencionada com sentimento negativo, é um momento em que a professora mencionou que os alunos saíram da sala mas havia muito barulho na rua e ela ficou em dúvida se seria possível entender o conteúdo gravados nos vídeos “[...]tinha muito barulho na rua, que acho que nem deu para escutar direito[...]”.

A Tabela 14 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “De maneira geral, qual/quais atividade(s) você acredita que mais motivou os alunos? Assistir vídeo, brainstorming, jogo digital no computador individualmente, jogo digital no *tablet* em grupos, construção de texto, gravação do vídeo e compartilhamento com os colegas? Você pode escolher mais de uma atividade, ordenando da que você acredita que mais motivou a que menos motivou. Por quê?” da entrevista com os professores e foi verificada a existência somente de palavras com sentimento positivo nas respostas. Pode-se ainda observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo na resposta do professor do Grupo A quando comparado à professora do Grupo B.

Tabela 14 - Análise de sentimento para a pergunta “De maneira geral, qual/quais atividade(s) você acredita que mais motivou os alunos? Assistir vídeo, brainstorming, jogo digital no computador individualmente, jogo digital no *tablet* em grupos, construção de texto, gravação do vídeo e compartilhamento com os colegas? Você pode escolher mais de uma atividade, ordenando da que você acredita que mais motivou a que menos motivou. Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Legal (1; 50,0%)	-	Divertido (1; 100%)	-
Maior (1; 50,0%)			

Fonte: Elaborado pela autora

Os relatos dos dois professores, tanto Grupo A quanto Grupo B, apresentaram somente palavras de sentimento positivo e que, contextualizadas, refletem esta análise. Nas respostas do professor do Grupo A, as palavras “legal” e “maior” aparecem nas frases “*Por isso é legal essa proposta de confrontar essa realidade[...]*” e “[...]na maior parte do tempo, eles estão motivados”. Já a palavra “divertido”, da professora do Grupo B, aparece na frase “[...]eu vi que pareceu mais divertido quando foi coletivo. Isso que deu para perceber”.

A Tabela 15 apresenta a análise de sentimento para a pergunta “Um dos objetivos deste trabalho é avaliar como o uso dos recursos multimodais podem incentivar a prática da leitura e escrita de textos em inglês, no contexto das práticas pedagógicas. Você acredita que os elementos multimodais foram efetivos na prática aplicada? Você avalia que estes elementos favoreceram a leitura e construção textual em língua inglesa? Por quê?” da entrevista com os professores e foi verificado a existência de palavras com sentimento positivo e negativo nas respostas. Dessa forma, pode-se observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo na resposta da professora do Grupo B quando comparado ao professor do Grupo A. Em contrapartida, foi encontrada uma palavra de sentimento negativo na resposta do professor do Grupo B.

Tabela 15 - Análise de sentimento para a pergunta “Um dos objetivos deste trabalho é avaliar como o uso dos recursos multimodais podem incentivar a prática da leitura e escrita de textos em inglês, no contexto das práticas pedagógicas. Você acredita que os elementos multimodais foram efetivos na prática aplicada? Você avalia que estes elementos favoreceram a leitura e construção textual em língua inglesa? Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Bom (2; 66,7%) Maior (1; 33,3%)	-	Ajuda (2; 40%) Certo (1; 20%) Fluente (1; 20%) Maior (1; 20%)	Desinteresse (1; 100%)

Fonte: Elaborado pela autora

A listagem apresentada na Tabela 15 para o professor do Grupo A também se reflete em palavras de sentimento positivo nas respostas. Isso pode ser observado nos recortes “[...]eu acho que o bom é sempre eles produzirem alguma coisa[...]”, “se fosse só o jogo, seria bom que eles estariam vivenciando aquilo”. Nos relatos da professora do Grupo B, apenas a palavra “fluente” não está empregada em contexto de sentimento. As demais palavras de sentimento positivo estão em alinhamento com esta categoria “Isso sim, ajuda muito na leitura principalmente porque tem imagem e movimento[...]”, “as reações, a aprendizagem de certo modo sim, mas as reações, a receptividade foi muito maior”. A palavra pontuada como sentimento negativo na resposta da professora do Grupo B, realmente está empregada em contexto negativo, porém não está relacionada a prática e sim ao perfil dos alunos de modo geral, que tem mais desinteresse “[...]hoje em dia, além do desinteresse generalizado[...]”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma proposta de prática multimodal, com o apoio dos jogos digitais buscou contribuir com o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem inovadoras, que possibilitem aumentar a motivação dos aprendizes nos processos educativos. Sendo a motivação um dos fatores que influenciam o aprendizado de segunda língua, a prática desenvolvida nesta pesquisa de mestrado é aderente a este contexto. A importância desta pesquisa está, justamente, na articulação entre práticas multimodais de ensino de língua inglesa com o aporte dos jogos digitais, que busquem motivar o aluno ao processo de aprendizagem. Sendo a língua inglesa a mais falada no mundo atualmente, o conhecimento do idioma é relevante para o sujeito, bem como ao desenvolvimento do contexto social em que este está inserido.

Esta pesquisa teve início em outubro de 2017, com um estudo experimental realizado no mesmo projeto de que participam os alunos do Grupo A. Este estudo também se utilizou de Bardin (2011) para análise do conteúdo de uma entrevista semiestruturada que foi aplicada com o professor das turmas. A análise do estudo experimental considerou que os jogos digitais e os recursos multimodais podem ser aliados dos professores nas práticas em sala de aula, quando utilizados como forma de motivação do sujeito a prática. Conclui-se, ainda, que o uso de tecnologias em sala de aula, pode tornar o aprendizado mais efetivo (LAUERMANN; BARBOSA, 2018). Os resultados com o estudo experimental sugeriam que esta pesquisa teria um reflexo positivo no aspecto motivacional refletindo no processo de aprendizagem da língua adicional, através da multimodalidade e dos jogos digitais aplicados às práticas de ensino de língua inglesa.

Após o estudo experimental, foram aprofundados os estudos relacionados à motivação do sujeito em processos de ensino e aprendizagem com uso de jogos digitais bem como ao uso da multimodalidade para a leitura em inglês como língua estrangeira. Este escopo foi importante para compreender o contexto do trabalho e as pesquisas recentes que vem sendo publicadas sobre esses temas. O material obtido com esta análise encontra-se nos Capítulos 2 e 3 desta pesquisa e se articula com todos os demais pontos tratados.

Quanto aos objetivos, em primeiro lugar, esta pesquisa buscou propor uma prática pedagógica multimodal, com o aporte dos jogos digitais, para suportar o

processo de leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do Ensino Médio. A prática foi desenvolvida e aplicada em dois contextos, sendo um de alunos de escola pública e outro privada. Os Planos de Aula encontram-se nos Apêndices D e E desta pesquisa. Quanto a possibilidade de replicação desta prática, a análise de conteúdo da entrevista dos professores indica que é possível utilizar o material desenvolvido nesta pesquisa, em outros contextos. Os dois professores relatam que a aplicação foi tranquila e o detalhamento dos Planos de Aula, era o suficiente para entender os passos, o que sugere a replicação em contexto de sala de aula. Os maiores receios deles estavam relacionados à coleta dos conteúdos, se estaria ocorrendo da forma necessária para a pesquisa. Ou seja, na replicação em sala de aula, fora pesquisa e coleta de dados, este ponto não existiria. Também, a participação do bolsista do grupo de pesquisa da Prof. Débora no auxílio aos professores, não seria um impeditivo em um contexto que não tenha este suporte, uma vez que com os recursos os próprios alunos podem contribuir com o fluxo da aula.

Quanto à efetividade da prática para o ensino de língua inglesa, entendendo a língua e seu funcionamento enquanto prática social, a análise de conteúdo das entrevistas dos professores e questionário dos alunos permite indicar que houve contribuição ao processo de aprendizagem dos alunos na percepção dos participantes. O destaque de alunos e professores, no quesito ensino de componentes da língua, foi para o *Water Generations*. Apesar disso, é importante reforçar que ele foi aplicado em um contexto de uma prática e, por este motivo, entende-se que foi efetivo. O jogo de forma isolada não foi testado por esta pesquisa, portanto, não se pode afirmar que isoladamente o resultado seria o mesmo, tampouco que iria acessar o interesse ou a motivação dos alunos. O conteúdo transversal também é um ponto importante a ser indicado na questão do ensino da língua, uma vez que o aluno acaba visualizando a aplicação contextualizada dos componentes da língua, o que torna a aprendizagem mais significativa.

Com relação ao uso de diferentes recursos, percebe-se uma diferença no comportamento dos alunos ao trabalhar com o dispositivo móvel (*tablet*). Enquanto para o Grupo A o professor avaliou que o *game* no *tablet* não teve tanta aderência quanto o computador, no Grupo B a professora entendeu que os alunos haviam inclusive preferido a atividade em grupos com os *tablets*. Essa diferença pode ter alguma relação até mesmo com o acesso, uma vez que os alunos do Grupo A estão

mais familiarizados com atividades no laboratório nos computadores, enquanto o Grupo B possui atividades planejadas pelos professores com recursos móveis que estão disponíveis na escola.

Professores e alunos também concordam que a participação dos estudantes é mais efetiva com o uso dos recursos multimodais. O professor do Grupo A destaca que os alunos sentem mais interesse por aulas com diferentes recursos, principalmente quando aliados a tecnologia. Já os alunos destacam que a dinâmica da aula fica mais divertida. Os conceitos de interesse e diversão estão intimamente ligados a motivação intrínseca ou automotivação, um dos pontos mais importantes para a adesão do aluno às práticas e à efetividade do aprendizado. Aliado a isto, o segundo ponto que está pesquisa buscou compreender trata-se da análise da motivação dos sujeitos no contexto das práticas pedagógicas propostas, entendendo que aspectos extralinguísticos são cada vez mais observados nas pesquisas que envolvem ensino de língua adicional, dada a influência que exercem sobre o resultado da aprendizagem. A análise de conteúdo dos questionários e entrevistas relaciona a motivação dos alunos frente a prática, principalmente em decorrência do jogo digital. O resultado da análise aponta para um aumento de motivação e consequente participação dos alunos, o que tem reflexos diretos à aprendizagem. Essa afirmação foi observada quando o professor do Grupo A relata que os alunos começaram a jogar o *game* na segunda aula antes da instrução e início efetivo da aula. Nos relatos da professora do Grupo B, percebe-se a motivação dos alunos quando ela menciona que eles deixaram de utilizar os aparelhos celulares por um longo tempo, um comportamento incomum neste grupo de alunos. Ainda, em alguns casos, alunos mencionaram que sabiam inglês em função dos jogos, o que estabelece uma relação importante entre o gosto pela língua, que a grande maioria respondeu possuir e a relação que estes jovens criam com a tecnologia.

Os alunos dos dois grupos mencionam que gostam de estudar língua inglesa e demonstram reconhecer a importância deste conteúdo para o futuro profissional e pessoal. A maioria dos alunos pretende trabalhar em um ambiente que exija conhecimento do idioma, ou desejam viajar ou fazer intercâmbio fora do país. Estes componentes são importantes influenciadores da motivação extrínseca, que é externa ao indivíduo, mas que pode movê-lo em razão de um objetivo, meta ou recompensa. Considerando que o conteúdo possui aderência e interesse dos alunos, a participação em sala de aula pode ser ainda mais efetiva, se os alunos se motivarem nas práticas

propostas. Entende-se, através da análise dos dados coletados nos questionários e entrevistas, que a multimodalidade aliada aos jogos digitais, favorecem o ensino de língua inglesa, uma vez que motiva os alunos a participarem das propostas.

Ao analisar os pontos anteriores, responde-se também ao objetivo geral desta pesquisa, que buscou investigar como práticas pedagógicas envolvendo a multimodalidade e os jogos digitais motivam a aprendizagem da leitura e da escrita de textos em inglês, como língua estrangeira, no contexto do Ensino Médio. A questão de pesquisa também foi respondida, uma vez que foi estabelecida uma prática pedagógica multimodal, aliada aos jogos digitais, e que envolveu leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do Ensino Médio, visando à motivação do sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa está inserida no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Feevale, na linha de pesquisa Língua e literatura: linguagens em contexto. A prática aplicada à Educação Básica está alinhada aos objetivos do programa, buscando contribuir para a qualificação do ensino de língua, bem como a criação de materiais didáticos inovadores integrados aos recursos tecnológicos. Por se tratar de um Mestrado Profissional, o programa prevê a geração de produtos a partir da pesquisa. Neste contexto, entende-se que o trabalho produziu: (a) a adaptação de um *game* de conteúdo transversal para língua inglesa, disponível para acesso *web* e dispositivos móveis (*tablet*), intitulado *Water Generations*; (b) uma prática aplicável ao Ensino Médio, com planos de aula bem descritos e detalhados, dispostos nos Apêndices D e E; além de (c) uma produção científica utilizada como estudo experimental desta pesquisa (LAUERMANN; BARBOSA, 2018).

Esta pesquisa objetivou entender a influência de aspectos extralinguísticos em uma prática multimodal de língua inglesa. Não era objeto de estudo deste trabalho a aplicação de testes ou medições formais de aquisição de língua inglesa. Desta forma, sugere-se que, para estudos futuros, a prática seja aplicada pelo viés linguístico, entendendo se há aprendido e em que nível este ocorre.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, Alan e KATERI, Maria. **Categorical data analysis**. Springer Berlin Heidelberg, 2002.

BARBOSA, Débora Nice Ferrari; BASSANI, Patricia Brandalise Scherer; MARTINS, Rosemari Lorenz; MOSSMANN, João Batista; BARBOSA, Jorge Luis Victoria. Using Mobile Learning in Formal and Non-formal Educational Settings. In: Zaphiris, Panayiotis; Ioannou, Andri. (Org.). **Lecture Notes in Computer Science**. 1 ed. Switzerland: Springer International Publishing, v. 9753, p. 269-280, 2016.

BARBOSA, Débora Nice Ferrari; MARTINS, Rosemari Lorenz; JUNIOR, Norberto Kuhn. Jogos Digitais Multimodais e RPG: Experiências no desenvolvimento da consciência ambiental a partir de recursos educacionais lúdicos. **Revista Observatório**. v. 4, n. 4, p. 201-228, 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4069/13305>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** 3ª versão, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 06 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Apresentação dos Temas Transversais – Ética**, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN-EM**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio** – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_10>. Acesso: 06 jun. 2019.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacao_publica_brasileira.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BROOKE, Julian; TOFILOSKI, Milan; TABOADA, Maite. **Cross-Linguistic Sentiment Analysis: From English to Spanish**. International Conference RANLP, 2009. Disponível em: <<https://aclweb.org/anthology/R09-1010>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

CHEN, Mei-Hua; CHEN, Wei-Fan; KU, Lun-Wei. **Application of Sentiment Analysis to Language Learning**. IEEE Access, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324879201_Application_of_Sentiment_Analysis_to_Language_Learning>. Acesso em: 06 jun. 2019.

CRONQUIST, K.; FISZBEIN, A. **English Language Learning in Latin America**. The Dialogue. Leadership for the Americas. September, 2017. Disponível em: <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-inLatin-America-Final.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2019.

EF. **EF EPI 2017**. Disponível em: <<https://www.ef.com.br/epi/>>. Acesso em : 06 jun. 2019.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford, 1997.

FEEVALE. **Rede Teia**. Disponível em: <http://games.feevale.br/redeteia/games.html>. Acesso em : 06 jun. 2019.

FIGUEIREDO, Eduardo H. D. de. Globalization and the global spread of English: concepts and implications for teacher education. IN GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. De Gruyter Mouton, 2018, p.31-51.

GUEDES, Luisa K. **O Uso de Games como Input para a Aprendizagem de Línguas**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 2014. Buenos Aires. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/513.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

GEE, James Paul. **What videogames have to teach us about learning and literacy?**. New York: Palgrave MacMillan, 2003.

HÄGGLUND, P. **Taking gamification to the next level: A detailed overview of the past, the present and a possible future of gamification**. (2012). Disponível em: <<http://www8.cs.umu.se/education/examina/Rapporter/PerMafrost.pdf> >. Acesso em: 06 jun. 2019.

HOLLANDER, Myles; WOLFE, Douglas; CHICKEN, Eric. A. **Nonparametric Statistical Methods**. New York: John Wiley & Sons, 1999.

KAO, Chian-Wen. The effects of digital game-based learning task in English as a foreign language contexts: a meta-analysis. **Education Journal**, v. 42, n. 2, p. 113–141, 2014.

KERSCH, Dorotea Frank; RABELLO, Keli Rodrigues. São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor: outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWENN, Theo. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. Londres: Arnold, 2001.

LAUERMANN, Vanessa, BARBOSA, Débora Nice Ferrari. Barbosa. Digital Technologies Applied to Textual Reading and Understanding in English: A Practical Approach Using Kahoot. In: UDEN, Lorna; LIBERONA, Dario; RISTVEJ, Jozef (Orgs.). **Learning Technology for Education Challenges. Communications in Computer and Information Science**, vol 870. Springer, Cham, 2018.

LEFFA, Vilson J.; BOHN, H. I. ; DAMASCENO, V. D. ; MARZARI, G. Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 209-230, 2012.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIEBERMAN, Debra A. What can we learn from playing interactive games? **Playing video games: Motives, responses, and consequences**, p. 379-397, 2006.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 2. ed. Oxford: Oxford, 2000.

LIU, Bing. **Sentiment Analysis and Opinion Mining**. Morgan & Claypool Publishers, 2012.

LOMBARDI, Ivan. Not-so-Serious Games for Language Learning. Now with 99,9% More Humour on Top. **Procedia Computer Science**, v. 15, p. 148-158, 2012.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. **Second language learning theories**. Londres: Hodder Arnold, 2004.

MORAIS, Alana M. **Planejamento e desenvolvimento de um serious game voltado ao ensino de saúde bucal em bebês**. 2011. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Modelos de Decisão e Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PETRY, Luís Carlos. O conceito ontológico do jogo. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**, Campinas: Papirus, 2016.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

RANI, Sujata; KUMAR, Parteek. **A Sentiment Analysis System to Improve Teaching and Learning**. The IEEE Computer Society, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Sujata_Rani3/publication/316902782_A_Sentiment_Analysis_System_to_Improve_Teaching_and_Learning/links/5bebc8a7299bf1124fd0f5e7/A-Sentiment-Analysis-System-to-Improve-Teaching-and-Learning.pdf>. Acesso em 06 jun. 2019.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology** 25, p. 54–67, 2000. Disponível em: <https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910202/1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf?_tid=d8a92d3c-c411-11e7-a6a8-00000aab0f01&acdnat=1510096838_8e39ae55b74c232023ffa1e3bf05ef34>. Acesso em: 06 jun. 2019.

ROWSELL, Jennifer; WALSH, Maureen. Rethinking literacy education in new times: multimodality, multiliteracies, & new literacies. **Brock Education**, Ontário, v. 21, n. 1, p. 53-62, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **Introducing Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SAVONITTI, Gabriel A.; MATTAR, João. **Games de entretenimento para o ensino de inglês como segunda língua: características e potencial**. In: SBC – Proceedings of SBGames 2017, 16, 2017, Curitiba: p. 722-731

SILGE, Julia; ROBINSON, David. **tidytext: Text Mining and Analysis Using Tidy Data Principles in R**. Journal of Open Source Software, 2016.

SILVA, Marli Terezinha da. **O conto brasileiro contemporâneo em língua inglesa: prática de leitura crítica, mediada pelas tecnologias digitais, dirigida ao ensino médio**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2017 Disponível em: <<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00000f/00000f74.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

SUNG, Yao-Ting; CHANG, Kuo-En; LIU, Tzu-Chien. The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. **Computers & Education**, 94, p. 252-275, 2016.

SOUZA, Valeska V.S.; OLIVEIRA, Matheus A. de; SANTOS, Vinícius J. V. F. Jogos digitais e possibilidades para aprender a língua inglesa no Ensino Médio. **Travessias Interativas**, v. 15, n. 1, p. 129-148, 2018.

TODOROV, João C.; MOREIRA, Márcio B. O Conceito de Motivação na Psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 7, p. 119-132, 2005.

VIEIRA, Abel; LOPES, Cleber; LEMES, Pedro. **XMLs e integração com bancos de dados**. (2011). Disponível em: <http://rabci.org/rabci/sites/default/files/Artigo%20XML%20-%20BD1%20-%205%20Semestre%20BD_0.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

WEISSHEIMER, Janaina; BRAGA, Ingrid P. S. Aplicativos digitais móveis nas aulas de inglês: efeitos da gamificação na aprendizagem e na motivação dos aprendizes. **Hipertextus Revista Digital**, v. 16, p. 91-109, 2017.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAFAR, Shahila. MEENAKSHI, K. Individual learners differences and second language acquisition: a review. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 3, n. 4, p. 639-646, 2012. Disponível em: <<http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol03/04/07.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

APÊNDICE A – CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

De modo a compreender o contexto educacional de língua inglesa no ensino médio brasileiro, esta pesquisa se ocupou de realizar um levantamento sobre legislação e normas, bem como o panorama da língua inglesa no Brasil.

1. LEGISLAÇÃO E NORMAS PARA O ENSINO DE LINGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A análise da legislação e das normas para o ensino de língua inglesa no médio brasileiro busca compreender quais as diretrizes dadas às escolas, sejam elas públicas ou privadas, e como estes componentes amparam o ensino de língua inglesa no Brasil.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, de 20/12/1996, com as devidas alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16/02/2017, prevê no Art. 1º § 2º que a educação escolar deve preparar o aluno ao mercado de trabalho e à prática social, em todos os saberes.

A LDB (1996), em seu Art. 35-A § 4º, torna obrigatória a inclusão da língua inglesa nos currículos do ensino médio e optativa a oferta de outras línguas estrangeiras, neste ponto, priorizando o espanhol.

Já no Art. 26, a LDB (1996) orienta quanto aos currículos, de modo que, da educação infantil ao ensino médio, deve haver uma base nacional comum, que pode ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com a região, cultura e economia local. Ainda, neste mesmo artigo, o § 7º aponta para a integralização curricular por meio de projetos e pesquisas dirigidos por temas transversais.

Conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), homologada pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, no que tange o Novo Ensino Médio, são definidas competências específicas, além do exercício e construção de habilidades, integradas por diferentes componentes curriculares. A BNCC (2017) é um documento de caráter normativo, que define quais são os componentes essenciais que devem ser desenvolvidos por todos os alunos, ao longo

da Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os cidadãos, assim como disposto no Plano Nacional de Educação (PNE).

Devido ao caráter globalizado do uso da língua inglesa, no ensino médio é possível explorar a aplicação na cultura digital, permitindo a integração com grupos multilíngues e multiculturais, desde que estes também consigam se comunicar em língua inglesa (BNCC, 2017).

A partir do Novo Ensino Médio, a língua inglesa assume um caráter mais abrangente, possibilitando aos estudantes a interação por meio da língua e permitindo assumir uma postura crítica em esfera local e global. Além disso, a aprendizagem do inglês oportuniza o contato com o mundo, através de pesquisas, informações, material cultural e social, ampliando a capacidade discursiva e reflexiva do estudante, nas mais diversas áreas de conhecimento (BNCC, 2017).

No que tange os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (2002), cabe ao professor de língua estrangeira possibilitar ao aluno atribuir e produzir significados. O ensino da língua estrangeira torna o aluno um sujeito autônomo, cujo foco do aprendizado deve estar concentrado na função comunicativa, por meio da leitura e compreensão de textos orais e escritos, ou seja, a comunicação em situação do contexto do aluno e de vida habitual.

A língua estrangeira, e principalmente a língua inglesa, articula com todas as disciplinas, pois aumenta as bases de pesquisa nos mais variados temas. Os projetos interdisciplinares são uma antecipação, ainda que embrionária, do que será vivenciado pelo aluno na perspectiva profissional e social (PCN+, 2002).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN-EM (2000) afirmam que a leitura possibilita ao aluno o contato com a língua, suas normas e transgressões, vocabulários diversos, aspectos socioculturais. Por isso, é necessário colocar o aluno em contato com textos de gêneros diversos, como por exemplo, narrativo, literário, jornalístico e publicitário. É dada uma importância fundamental ao texto, de modo que a partir dele se aprendam os elementos gramaticais. O ensino por meio da análise do texto é tido como instrumento para a comunicação eficaz. Mesmo a produção textual é defendida por meio da leitura, pois é necessário conhecer a estrutura linguística, obedecer a coerência e coesão textual em seus aspectos normativos, para criar enunciados. Também, a aquisição gradual do vocabulário é defendida por meio da leitura de textos.

No âmbito das competências específicas, a BNCC (2017) entende que, ao final do Ensino Médio, os alunos devem compreender a língua e seu funcionamento, não de forma normativa, mas como um fenômeno heterogêneo de múltiplos registros e usos variados. A utilização da língua pelo aluno também deve ser pertinente ao contexto e ao estilo, seleção e organização dos recursos linguísticos.

A BNCC (2017, p. 486), prevê o desenvolvimento das habilidades previstas a seguir:

- Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico.
- Fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Como visto, a legislação brasileira torna obrigatório o ensino de língua inglesa. As bases normativas instruem o uso do texto e não o estudo da gramática como um fim por si só. Ainda, sugere-se o uso de conteúdos transversais e interdisciplinares, adequados a realidade do aluno, inclusive com a inserção da tecnologia. Este estudo se propõe a esta articulação, prevendo o ensino mediado pela tecnologia para a leitura e produção textual em língua inglesa.

2. PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

De acordo com a pesquisa divulgada pela *EF Education First*¹⁰, empresa especializada no ensino de idiomas, o Brasil ocupa a 41ª posição, entre 80 países analisados, no *ranking* de proficiência em inglês. Segundo Silva (2017), as principais dificuldades enfrentadas por professores de língua inglesa no Brasil estão relacionadas ao material didático, formação especializada e proficiência do aluno.

¹⁰ EF EPI – O índice de proficiência em inglês da EF. Disponível em: <<https://www.ef.com.br/eipi/>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

Em 2015, o British Council publicou um documento intitulado “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”¹¹. Trata-se de uma pesquisa, elaborada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o British Council, que teve como objetivo entender as principais características do ensino de língua inglesa no Brasil, com conclusões bastante relevantes para gestores públicos, professores e pesquisadores de ensino de língua inglesa. Os principais pontos levantados nesta pesquisa, e que possuem relação com o presente trabalho, serão relatados no transcorrer desta seção.

A pesquisa publicada pelo British Council é anterior a Lei nº 13.415, de 16/02/2017, que alterou a LDB (1996), tornando o ensino de língua inglesa obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Até 2017, a LDB (1996) determinava o ensino de uma língua estrangeira moderna, mas a definição da língua ficava a cargo da comunidade escolar ou da Secretaria estadual ou municipal de Ensino. Sendo assim, era comum encontrar escolas que não ofertavam o inglês em sua grade curricular. Este é um dos fatores que justificam a baixa proficiência de língua inglesa dos estudantes brasileiros (BRITISH COUNCIL, 2015).

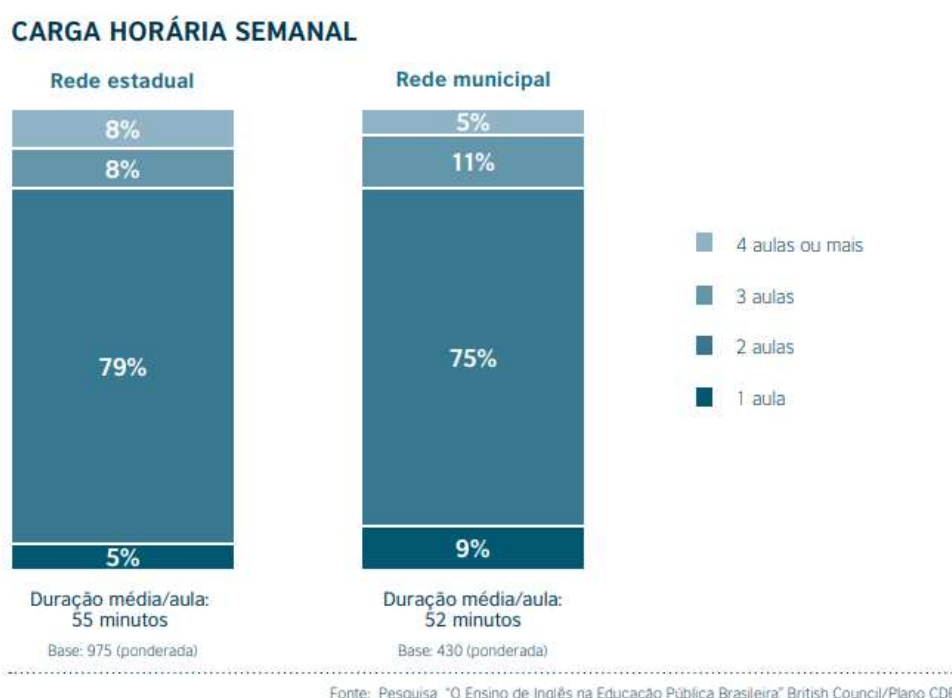
De acordo com o British Council (2015), os estados e municípios tem autonomia para decidir como será dada a oferta da língua, como, por exemplo, o número de aulas a serem dadas e a sua duração. Ainda, segundo a pesquisa, o idioma é, por vezes, encarado como complementar dentro do currículo escolar, não atribuindo a mesma importância dedicada as demais disciplinas. A liberdade conferida às escolas ocasiona a pouca padronização do ensino, o que dificulta estabelecer uma avaliação do ensino em nível nacional. A falta de indicadores que acompanhem a qualidade da oferta de língua inglesa é um obstáculo ao desenvolvimento de estratégias comuns para melhoria do aprendizado no Brasil.

A ausência de indicadores que acompanhem o desenvolvimento dos alunos brasileiros também é um empecilho apontado por Cronquist e Fiszbein (2017) em sua pesquisa sobre o aprendizado de língua inglesa na América Latina. Para os autores, o país precisa ter um padrão de medição, para avaliar o aprendizado adquirido pelos alunos e estabelecer metas de proficiência.

¹¹ BRITISH COUNCIL. O ensino do inglês na educação pública brasileira. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

Segundo o British Council (2015), cerca de 84% dos alunos da rede estadual e municipal tem até duas aulas de língua inglesa por semana, sendo que, na rede estadual a duração média da aula é de 55 minutos, enquanto na municipal é de 52 minutos, conforme pode ser observado na Figura 1. Além do reduzido número de horas em sala de aula para o ensino da língua, a prática também é prejudicada pelas turmas numerosas e desniveladas em relação ao conhecimento prévio do idioma. Estes são obstáculos diários relatados pelos docentes à pesquisa.

Figura 1 – Carga Horária Semanal



Fonte: British Council/ Plano CDE (2015)

Entre os principais obstáculos apontados pela pesquisa do British Council (2015) com relação ao ensino de inglês no Brasil, os professores apontam para os recursos didáticos, em especial a falta de recursos tecnológicos. Para os professores que participaram da pesquisa, o engajamento dos alunos com a língua requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas, por isso é conferido papel essencial aos recursos tecnológicos.

O British Council (2015) ainda aponta o livro didático como o material mais comum, porém, para 42% dos professores entrevistados, há uma falta de adequação dos livros oferecidos ao nível de conhecimento dos alunos. Por este motivo, aumenta a procura por materiais complementares, que possam motivar e engajar os alunos ao

processo de aprendizagem. Para os professores, a tecnologia tem papel fundamental neste processo.

Os professores se empenham para inovar nas dinâmicas em sala de aula. Dos professores que fazem uso da tecnologia em sala de aula, 61% afirmam levar seus próprios equipamentos tecnológicos, pois a escola fornece acesso à internet, mas faltam equipamentos para as práticas. Um dos professores entrevistados relatou ter pedido emprestado jogos e materiais interativos ao seu irmão, professor de uma escola privada, para usar com os alunos da escola pública (BRITISH COUNCIL, 2015).

O segundo maior desafio está relacionado à desvalorização e distanciamento do aluno de língua inglesa. O idioma por vezes é comparado com outras matérias, como português e matemática, e tido como um aprendizado não primordial, pois o aluno não vê perspectivas de uso em seu futuro, não percebe a relevância deste saber ao seu contexto. Ainda são mencionados as dificuldades de no planejamento das aulas, contratos e salários ruins para os professores e carga horária insuficiente. (BRITISH COUNCIL, 2015). Na Figura 2 se encontram os pontos levantados pela pesquisa, com os percentuais encontrados em cada tópico.

Figura 2 – Principais Dificuldades Vivenciadas no Ensino de Língua Inglesa.



P24.1: Considerando sua realidade atual, quais destas situações você vivencia no seu trabalho como professor de inglês da rede pública? (R.M.)

Fonte: Pesquisa "O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira" British Council/Plano CDE. Base: 1269 (ponderada)

Fonte: British Council/ Plano CDE (2015)

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Aplicação com o Professor

1. Considerando que a prática foi desenvolvida no contexto da pesquisa de mestrado, e você foi o responsável por aplicá-la, sem participação na construção da aula, eu gostaria de saber como foi a aplicação? Ocorreu de forma adequada? Os passos e atividades ficaram claros para aplicação? O preparo prévio foi suficiente? Foi importante a realização da conversa que tivemos entre a primeira e a segunda aula?
2. Na primeira aula foram usados os recursos de vídeo, conversa com os alunos através do brainstorming e jogo digital. Como você avalia o uso destes recursos?
3. O que você acredita que os alunos mais gostaram na primeira aula e porquê?
4. Pensando ainda na primeira aula, o que você avalia que foi positivo? O que poderia ser aprimorado ou não funcionou bem na dinâmica da aula? Por quê?
5. Na segunda aula foram usados os recursos do *tablet* e jogo digital em grupos, criação de um texto, gravação de um vídeo com o *tablet*. Como você avalia o uso destes recursos?
6. O que você acredita que os alunos mais gostaram na segunda aula e porquê?
7. Pensando ainda na segunda aula, o que você avalia que foi positivo? O que poderia ser aprimorado ou não funcionou bem na dinâmica da aula? Por quê?
8. Você percebe alguma diferença na motivação dos alunos para participarem da aula ao trabalharam com o jogo digital x atividades sem o uso do jogo digital? Quais diferenças? Por quê?
9. De maneira geral, o que você acredita que mais gerou resultado com relação a aquisição de linguagem nos alunos? Por quê?
10. Você percebe alguma diferença na aquisição de linguagem dos alunos ao trabalharam com o jogo x atividades sem o uso do jogo? De que maneira?
11. De maneira geral, qual/quais atividade(s) você acredita que mais motivou os alunos? Assistir vídeo, brainstorming, jogo digital no computador individualmente, jogo digital no *tablet* em grupos, construção de texto, gravação do vídeo e compartilhamento com os colegas? Você pode escolher mais de

uma atividade, ordenando da que você acredita que mais motivou a que menos motivou. Por quê?

12. Você acredita que o uso na tecnologia em sala de aula motiva os alunos nas atividades de língua inglesa? Por quê?
13. Um dos objetivos deste trabalho é avaliar como o uso dos recursos multimodais podem incentivar a prática da leitura e escrita de textos em inglês, no contexto das práticas pedagógicas. Você acredita que os elementos multimodais foram efetivos na prática aplicada? Você avalia que estes elementos favoreceram a leitura e construção textual em língua inglesa? Por quê?
14. Como você avalia a importância da língua inglesa para o futuro dos alunos, pessoal e profissionalmente?
15. Quais oportunidades você acredita que o aluno possa ter em sua vida em função da habilidade em falar inglês? E quais ele pode perder por não ter esta proficiência?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ALUNOS

Questionário – Alunos

Olá! Nós gostaríamos de saber o que você achou das aulas e como você aprendeu com elas. Seria muito legal se você pudesse responder o questionário abaixo. Nas perguntas descritivas, nós íamos adorar se você pudesse colocar o máximo de informação possível. Muito obrigada!

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Gênero: () Masculino () Feminino
4. Qual sua língua materna?
 - a) Português.
 - b) Alemão.
 - c) Italiano.
 - d) Espanhol.
 - e) Outro: _____
5. Você sabe falar outra língua, além da sua língua materna? Se sim, qual(is)?

6. Como você definiria o seu nível de conhecimento em língua inglesa?
() Básico () Intermediário () Avançado () Fluente
7. Você costuma jogar jogos digitais (pode ser no vídeo *game*, celular, *tablet*)?
() Sim () Não
8. Se sim, você costuma jogar para?
() Entretenimento () Estudo () Outro: _____
9. Qual o seu(s) jogo(s) digital(is) favorito(s)? Você pode responder mais de um.

10. O que você mais gostou na primeira aula?
 - f) O vídeo inicial.
 - g) Jogar o *Water Generations* no computador.
 - h) A conversa com o professor e colegas sobre o tema da sustentabilidade.
 - i) Outro: _____

11. O que você mais gostou na segunda aula?

- a) Jogar o *Water Generations* no *tablet*.
- b) Escrever o texto respondendo a pergunta proposta.
- c) Gravar o vídeo e compartilhar com os colegas.
- d) Outro: _____

12. Comparando todas as atividades que fizemos nestas duas aulas, qual atividade você mais gostou? Por quê?

13. Você gosta de estudar inglês? Por quê?

14. O uso da tecnologia motiva você a realizar as atividades de língua inglesa? Por quê?

15. O que você achou do jogo *Water Generations*? Foi legal jogar? Você conseguiu aprender componentes da língua inglesa através dele?

16. O uso de diferentes recursos: computador, *tablet*, vídeo, jogo digital, criação de texto, motiva você em sala de aula? Você gosta de aulas que façam uso de diferentes recursos? Por quê?

17. Para você, foi tranquilo acompanhar o conteúdo do jogo mesmo sendo totalmente em língua inglesa? Caso você tenha tido dúvidas, como você solucionou (perguntou para o professor, procurou na internet, dicionário, etc)?

18. Você acredita que aprendeu algum novo componente da língua inglesa através desta prática? Caso sim, este aprendizado ocorreu onde (jogo *Water Generations*, vídeo inicial, gravação do vídeo no *tablet*, etc)?

19. Como você avalia a importância da língua inglesa para o seu futuro, pessoal e profissional?

20. Você gostaria de trabalhar em um local onde fosse necessário o uso da língua inglesa para se comunicar com seus colegas ou com pessoas de outros países? Por quê?

21. Você gostaria de viajar para outros lugares no mundo, conhecer outras culturas? O inglês seria importante para isso? Por quê?

22. Quais oportunidades você acredita que possa ter em sua vida em função da habilidade em falar inglês? E quais você pode perder por não ter esta proficiência?

APÊNDICE D – PLANO DE AULA: AULA 1

PLANO DE AULA

Aula 1

1. TEMA

Water Generations: uma prática transversal para ensino de língua inglesa.

2. OBJETIVOS DA AULA 1

Contextualizar o aluno ao tema da prática e do *game* – uso sustentável dos recursos hídricos.

Entender o vocabulário prévio que possuem sobre o tema, através do *brainstorming*.

Trabalhar a competência audiovisual, através do vídeo.

Entrar em contato com o conteúdo multimodal do *Water Generations*, por meio dos computadores.

Compreensão textual, que se dará por meio de texto escrito e audiovisual.

3. CONTEÚDOS

- Língua inglesa em contexto do uso sustentável dos recursos hídricos.

4. DURAÇÃO

90 minutos.

5. RECURSOS

Laboratório de informática com computadores para uso individual (ou em duplas, caso falem máquinas).

Acesso à internet.

6. METODOLOGIA

- 1) Apresentação da prática: professor faz uma breve introdução dos conteúdos que serão trabalhados nestas duas aulas e os objetivos.

- 2) *Brainstorming*: professor conduz um *brainstorming* com os alunos, para entender o que eles sabem, em língua inglesa, sobre o uso sustentável da água. Necessário que este momento seja filmado (pode ser no celular) e as palavras citadas pelos alunos anotadas, pois o conteúdo gerado servirá como base para análise.
- 3) Professor apresenta o vídeo introdutório: https://www.youtube.com/watch?v=71IBbTy-_n4 – adicionar legenda em inglês e reduzir a velocidade de vídeo para que todos consigam acompanhar.
- 4) *Water Generations*:
<http://games.feevale.br/loa/jogosteia/geracaoaguaingles/>
 - Os alunos deverão acessar o jogo através dos computadores, preferencialmente um computador por aluno.
 - O professor ficará responsável por introduzir o jogo aos alunos, acompanhá-los nas primeiras orientações que são exibidas pelo jogo, bem como alertá-los quanto aos principais itens como: nível de energia, recursos financeiros, e melhorias da residência.
 - O professor também deve orientar os alunos a prestarem atenção nos textos que surgem ao longo do jogo, de forma que eles anotem vocabulários novos. Sugere-se que sejam indicadas 10 palavras-chaves ou mais, relacionadas a temática do jogo e que sejam novas para eles.
 - Para busca de novos vocabulários, os alunos podem acessar o dicionário tradicional ou o dicionário online de Cambridge (<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>).
- 5) Ao final, é indicado ao professor discutir a ideia geral do *game* com os alunos, bem como das palavras novas que eles anotaram. Ainda, o professor pode questioná-los com relação à mensagem que compreenderam através do *game*, no que tange o cuidado com o meio ambiente e com o uso consciente da água.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação da aula se dará pela observação do trabalho dos alunos, que se concretiza no fechamento da aula, onde há uma discussão dos temas trabalhados.

APÊNDICE E – PLANO DE AULA: AULA 2

PLANO DE AULA

Aula 2

1. TEMA

Water Generations: uma prática transversal para ensino de língua inglesa.

2. OBJETIVOS DA AULA 2

Revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior, através do jogo.

Trabalhar outro aspecto da comunicação, que é o de produzir significados, através da criação de um pequeno texto e gravação de um vídeo.

3. CONTEÚDOS

- Língua inglesa em contexto do uso sustentável dos recursos hídricos.

4. DURAÇÃO

90 minutos.

5. RECURSOS

Laboratório de informática com computadores para uso individual (ou em duplas, caso falem máquinas).

Acesso à internet.

Tablets.

6. METODOLOGIA

- 1) Os alunos receberão *tablets* para jogar o *Water Generations* em trios. O professor deve orientar os alunos a dividir o recurso entre os membros do grupo, além de orientá-los a revisar o tema do jogo e o vocabulário que foi anotado na primeira aula (palavras-chaves novas anotadas).
- 2) Antes de iniciarem o trabalho no jogo, o professor deverá solicitar aos alunos que, em um pequeno texto ou frase, respondam a seguinte

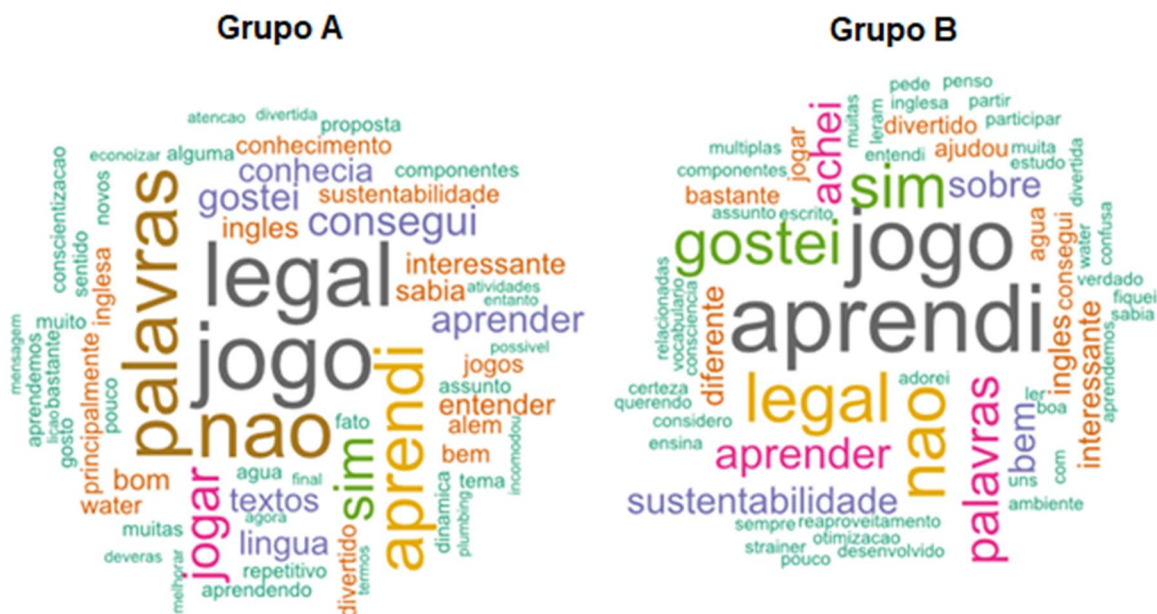
pergunta: **“What could you do in your home to use water sustainably?”**. Eles podem ir jogando e tirar ideias para o texto do jogo para responder a pergunta (IMPORTANTE: sem cópia literal). O professor pode informar que este texto servirá para a gravação de um vídeo curto.

- 3) Passados 20 minutos de jogo e criação do texto, os alunos devem utilizar os *tablets* para gravar um vídeo curto (em trios/duplas), com o texto criado na atividade anterior. É importante salientar que todos devem aparecer e se comunicar no vídeo. Os grupos deverão salvar os vídeos nos *tablets*.
- 4) Quando todos concluírem a gravação, o professor solicita que sejam trocados os *tablets*, de modo que todos possam ver o vídeo dos colegas, bem como, mais uma vez, revisar o conteúdo. Garantir que os vídeos permanecerão nos *tablets*, pois será usado na análise.
- 5) Ao final, é sugerido ao professor que conduza um fechamento da aula, instigando os alunos que identifiquem alguma frase que foi comum nos vídeos, os vocabulários que mais apareceram neles, e o que mais absorveram de aprendizado com relação a novas formas de se relacionar com os recursos hídricos.
- 6) Por fim, o professor deve solicitar que os alunos que respondam um pequeno questionário, que servirá para a coleta de dados deste trabalho. O questionário estará disponível no Google Docs (<http://twixar.me/z0b3> | <http://twixar.me/50b3>). Bem importante que os alunos saibam que se trata de um questionário e não um teste. Eles podem e devem dizer tudo o que pensam sobre os temas tratados nas perguntas.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação da aula se dará pela observação do trabalho dos alunos, que se concretiza no fechamento da aula, onde há uma discussão dos temas trabalhados.

Nuvem de palavras das respostas da pergunta “O que você achou do jogo *Water Generations*? Foi legal jogar? Você conseguiu aprender componentes da língua inglesa através dele?”.



Fonte: Elaborado pela autora

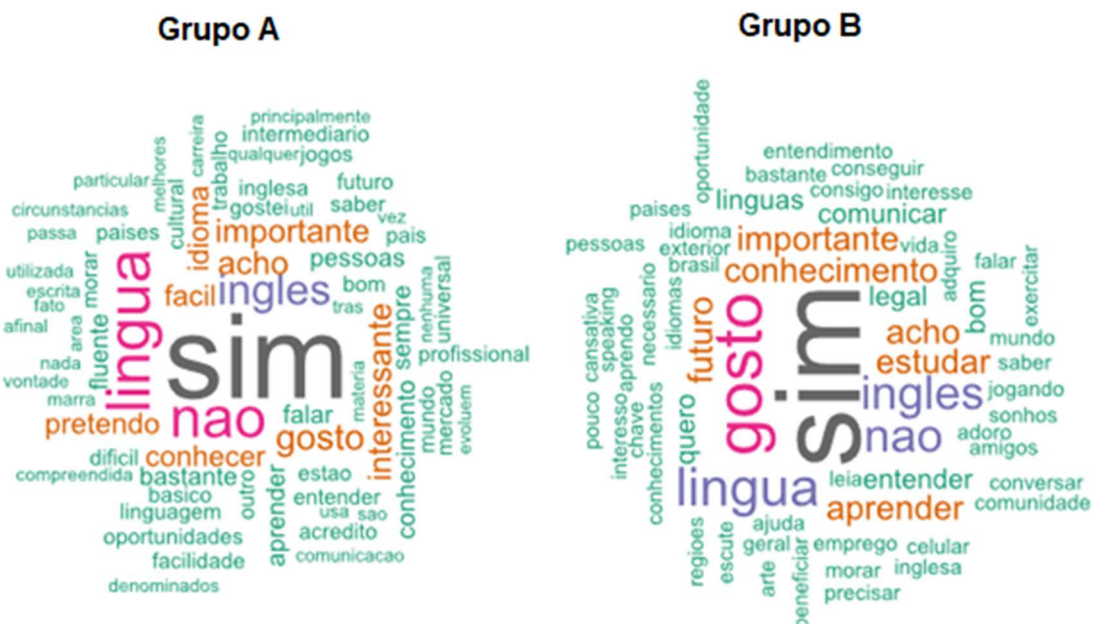
Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Quais oportunidades você acredita que o aluno possa ter em sua vida em função da habilidade em falar inglês? E quais ele pode perder por não ter esta proficiência?”.



Fonte: Elaborado pela autora

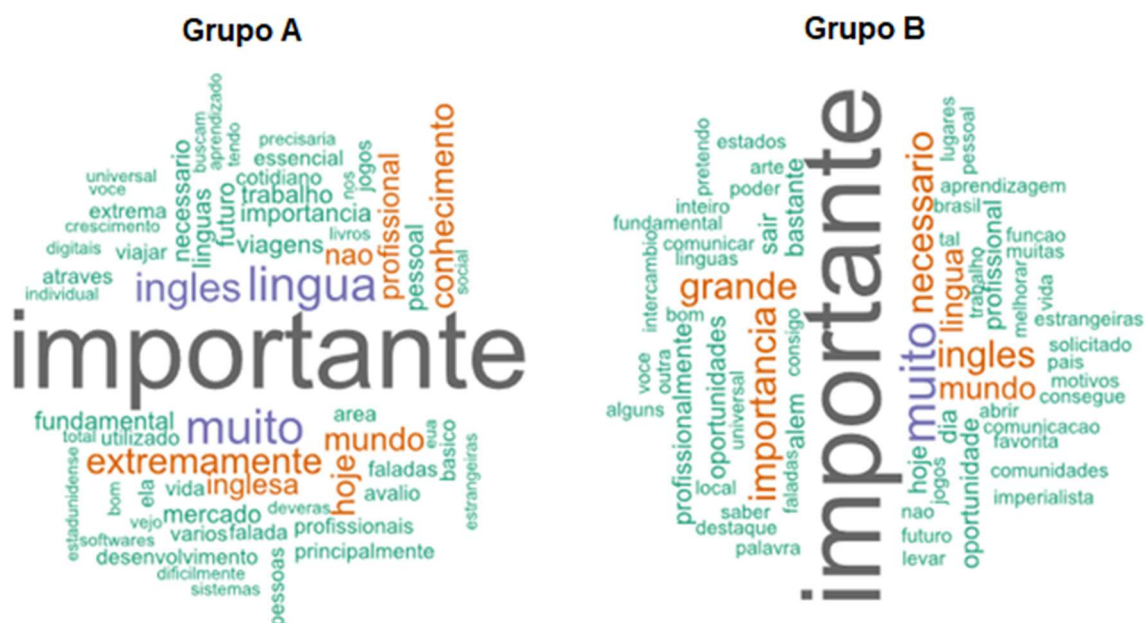
Nuvens de Palavras – Questionário Alunos

Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Você gosta de estudar inglês? Por quê?”.



Fonte: Elaborado pela autora

Nuvem de palavras das respostas da pergunta “Como você avalia a importância da língua inglesa para o seu futuro, pessoal e profissional?”.



Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE G – TABELAS DE ANÁLISE DE SENTIMENTO: QUESTIONARIO ALUNOS

Análise de sentimento para a pergunta “Para você, foi tranquilo acompanhar o conteúdo do jogo mesmo sendo totalmente em língua inglesa? Caso você tenha tido dúvidas, como você solucionou (perguntou para o professor, procurou na internet, dicionário, etc)?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Tranquilo (6; 33,3%)	Dúvida (4; 80%)	Tranquilo (10; 58,8%)	Dificuldade (2; 100%)
Ajuda (4; 22,2%)	Dificuldades (1; 20%)	Bem (3; 17,6%)	
Bem (4; 22,2%)		Ajuda (2; 11,8%)	
Maior (2; 11,1%)		Fácil (1; 5,9%)	
Bom (1; 5,6%)		Grande (1; 5,9%)	
Querido (1; 5,6%)			

Fonte: Elaborado pela autora

Análise de sentimento para a pergunta “Você acredita que aprendeu algum novo componente da língua inglesa através desta prática? Caso sim, este aprendizado ocorreu onde (jogo Water Generations, vídeo inicial, gravação do vídeo no tablet, etc)?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Ajuda (1; 33,3%)	-	Maior (1; 100%)	-
Ajudou (1; 33,3%)			
Bastante (1; 33,3%)			

Fonte: Elaborado pela autora

Análise de sentimento para a pergunta “Você gostaria de trabalhar em um local onde fosse necessário o uso da língua inglesa para se comunicar com seus colegas ou com pessoas de outros países? Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Gosto (4; 21,1%)	-	Gosto (3; 23,1%)	-
Interessante (3; 15,8%)		Legal (3; 23,1%)	
Bem (2; 10,5%)		Trabalho (3; 23,1%)	
Maior (2; 10,5%)		Bastante (1; 7,7%)	
Bastante (1; 5,3%)		Fluente (1; 7,7%)	
Bom (1; 5,3%)		Importante (1; 7,7%)	
Desenvoltura (1; 5,3%)		Interessante (1; 7,7%)	
Facilidade (1; 5,3%)			
Grande (1; 5,3%)			
Legal (1; 5,3%)			
Melhor (1; 5,3%)			
Realizar (1; 5,3%)			

Fonte: Elaborado pela autora

Análise de sentimento para a pergunta “Você gostaria de viajar para outros lugares no mundo, conhecer outras culturas? O inglês seria importante para isso? Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Importante (4; 36,4%)	Comum (1; 100%)	Importante (7; 58,3%)	Virar (1; 100%)
Ajuda (1; 9,1%)		Preciso (2; 16,7%)	
Bastante (1; 9,1%)		Bom (1; 8,3%)	
Gosto (1; 9,1%)		Gosto (1; 8,3%)	
Linda (1; 9,1%)		Principal (1; 8,3%)	
Maior (1; 9,1%)			
Melhor (1; 9,1%)			
Suficiente (1; 9,1%)			

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE H – TABELAS DE ANÁLISE DE SENTIMENTO: ENTREVISTA PROFESSORES

Análise de sentimento para a pergunta “Considerando que a prática foi desenvolvida no contexto da pesquisa de mestrado, e você foi o responsável por aplicá-la, sem participação na construção da aula, eu gostaria de saber como foi a aplicação? Ocorreu de forma adequada? Os passos e atividades ficaram claros para aplicação? O preparo prévio foi suficiente? Foi importante a realização da conversa que tivemos entre a primeira e a segunda aula?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Tranquilo (3; 42,9%)	-	Bem (4; 33,3%)	-
Bem (1; 14,3%)		Ajudou (3; 25,0%)	
Bom (1; 14,3%)		Bastante (1; 8,3%)	
Certo (1; 14,3%)		Bom (1; 8,3%)	
Importante (1; 14,3%)		Suporte (1; 8,3%)	
		Tranquilo (1; 8,3%)	
		Veracidade (1; 8,3%)	

Fonte: Elaborado pela autora

Análise de sentimento para a pergunta “Na primeira aula foram usados os recursos de vídeo, conversa com os alunos através do brainstorming e jogo digital. Como você avalia o uso destes recursos?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Bem (2; 100%)	-	Ajuda (1; 50%)	-
		Trabalho (1; 50%)	

Fonte: Elaborado pela autora

Análise de sentimento para a pergunta “Pensando ainda na primeira aula, o que você avalia que foi positivo? O que poderia ser aprimorado ou não funcionou bem na dinâmica da aula? Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Legal (1; 50%)	-	Bem (1; 33,3%)	-
Preciso (1; 50%)		Melhor (1; 33,3%)	
		Tranquilo (1; 33,3%)	

Fonte: Elaborado pela autora

Análise de sentimento para a pergunta “Pensando ainda na segunda aula, o que você avalia que foi positivo? O que poderia ser aprimorado ou não funcionou bem na dinâmica da aula? Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Bem (2; 50,0%)	-	Bem (1; 100%)	Dificuldades (1; 100%)
Bastante (1; 25,0%)			
Bom (1; 25,0%)			

Fonte: Elaborado pela autora

Análise de sentimento para a pergunta “Você percebe alguma diferença na motivação dos alunos para participarem da aula ao trabalharem com o jogo digital x atividades sem o uso do jogo digital? Quais diferenças? Por quê?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
-	-	Atraente (1; 100%)	Pressa (1; 100%)

Fonte: Elaborado pela autora

Análise de sentimento para a pergunta “Como você avalia a importância da língua inglesa para o futuro dos alunos, pessoal e profissionalmente?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Melhorar (1; 100%)	-	Ajuda (1; 8,3%)	Complicado (2; 16,7%)
		Bem (1; 8,3%)	Bloqueio (1; 8,3%)
		Bom (1; 8,3%)	Comum (1; 8,3%)
		Calma (1; 8,3%)	Culpa (1; 8,3%)
		Certo (1; 8,3%)	Odiava (1; 8,3%)
		Ganhar (1; 8,3%)	
		Grande (1; 8,3%)	
		Humilde (1; 8,3%)	
		Importante (1; 8,3%)	
		Marca (1; 8,3%)	
		Preciso (1; 8,3%)	
		Trabalho (1; 8,3%)	

Fonte: Elaborado pela autora

Análise de sentimento para a pergunta “Quais oportunidades você acredita que o aluno possa ter em sua vida em função da habilidade em falar inglês? E quais ele pode perder por não ter esta proficiência?”.

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Trabalho (1; 100%)	-	Trabalho (2; 22,2%) Claro (1; 11,1%) Fluente (1; 11,1%) Ganhar (1; 11,1%) Melhor (1; 11,1%) Prova (1; 11,1%) Surreal (1; 11,1%) Unidade (1; 11,1%)	Complexo (1; 33,3%) Dificuldades (1; 33,3%) Mal (1; 33,3%)

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE I – PLANO ORIGINAL: AULA 1

PLANO DE AULA

Aula 1

1. TEMA

Water Generations: uma prática transversal para ensino de língua inglesa.

2. OBJETIVOS DA AULA 1

Contextualizar o aluno ao tema da prática e do *game* – uso sustentável dos recursos hídricos.

Entender o vocabulário prévio que possuem sobre o tema, através do *brainstorming*.

Trabalhar a competência audiovisual, através do vídeo.

Entrar em contato com o conteúdo multimodal do *Water Generations*, por meio dos computadores.

Compreensão textual, que se dará por meio de texto escrito e audiovisual.

3. CONTEÚDOS

- Língua inglesa em contexto do uso sustentável dos recursos hídricos.

4. DURAÇÃO

50 minutos.

5. RECURSOS

Laboratório de informática com computadores para uso individual (ou em duplas, caso falem máquinas).

Acesso à internet.

6. METODOLOGIA

- 1) Apresentação da prática: professor faz uma breve introdução dos conteúdos que serão trabalhados nestas duas aulas e os objetivos. (5 minutos)
- 2) *Brainstorming*: professor conduz um *brainstorming* com os alunos, para entender o que eles sabem, em língua inglesa, sobre o uso sustentável da água. Necessário que este momento seja filmado (pode ser no celular) e as palavras citadas pelos alunos anotadas, pois o conteúdo gerado servirá como base para análise. (15 minutos)
- 3) Professor apresenta o vídeo introdutório: https://www.youtube.com/watch?v=71IBbTy_n4 – adicionar legenda em inglês e reduzir a velocidade de vídeo para que todos consigam acompanhar. (5 minutos)
- 4) *Water Generations*: (25 minutos)
 - a. <http://games.feevale.br/loa/jogosteia/geracaoaguaingles/>
 - b. Os alunos deverão acessar o jogo através dos computadores, preferencialmente um computador por aluno.
 - c. O professor ficará responsável por introduzir o jogo aos alunos, acompanhá-los nas primeiras orientações que são exibidas pelo jogo, bem como alertá-los quanto aos principais itens como: nível de energia, recursos financeiros, e melhorias da residência.
 - d. O professor também deve orientar os alunos a prestarem atenção nos textos que surgem ao longo do jogo, de forma que eles anotem vocabulários novos. Sugere-se que sejam indicadas 10 palavras-chaves ou mais, relacionadas a temática do jogo e que sejam novas para eles.
 - e. Para busca de novos vocabulários, os alunos podem acessar o dicionário tradicional ou o dicionário online de Cambridge (<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>).
- 5) Ao final, é indicado ao professor discutir a ideia geral do *game* com os alunos, bem como das palavras novas que eles anotaram. Ainda, o professor pode questioná-los com relação à mensagem que compreenderam através do *game*, no que tange o cuidado com o meio ambiente e com o uso consciente da água.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação da aula se dará pela observação do trabalho dos alunos, que se concretiza no fechamento da aula, onde há uma discussão dos temas trabalhados.

APÊNDICE J – PLANO ORIGINAL: AULA 2

PLANO DE AULA

Aula 2

1. TEMA

Water Generations: uma prática transversal para ensino de língua inglesa.

2. OBJETIVOS DA AULA 2

Revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior, através do jogo.

Trabalhar outro aspecto da comunicação, que é o de produzir significados, através da criação de um pequeno texto e gravação de um vídeo.

3. CONTEÚDOS

- Língua inglesa em contexto do uso sustentável dos recursos hídricos.

4. DURAÇÃO

50 minutos.

5. RECURSOS

Laboratório de informática com computadores para uso individual (ou em duplas, caso falem máquinas).

Acesso à internet.

Tablets.

6. METODOLOGIA

- 1) Os alunos receberão *tablets* para jogar o *Water Generations* em trios. (10 minutos)
- 2) O professor deve orientar os alunos a dividir o recurso entre os membros do grupo, além de orientá-los a revisar o tema do jogo e o vocabulário que foi anotado na primeira aula (palavras-chaves novas anotadas). Isto será necessário para que possam construir um texto na atividade seguinte da aula. O professor pode informar que este texto servirá para a gravação de um vídeo curto.

- 3) Passados os 10 minutos, o professor deverá solicitar aos alunos que, em um pequeno texto ou frase, respondam a seguinte pergunta: **“What could you do in your home to use water sustainably?”**. (10 minutos)
- 4) Os alunos devem utilizar os *tablets* para gravar um vídeo curto (em trios), com o texto criado na atividade anterior. É importante salientar que todos devem aparecer e se comunicar no vídeo. Os grupos deverão salvar os vídeos nos *tablets*. (10 minutos)
- 5) Quando todos concluírem a gravação, o professor solicita que sejam trocados os *tablets*, de modo que todos possam ver o vídeo dos colegas, bem como, mais uma vez, revisar o conteúdo. Garantir que os vídeos permanecerão nos *tablets*, pois será usado na análise. (10 minutos)
- 6) Ao final, é sugerido ao professor que conduza um fechamento da aula, instigando os alunos que identifiquem alguma frase que foi comum nos vídeos, os vocabulários que mais apareceram neles, e o que mais absorveram de aprendizado com relação a novas formas de se relacionar com os recursos hídricos. (10 minutos)
- 7) Por fim, o professor deve solicitar que os alunos que respondam um pequeno questionário, que servirá para a coleta de dados deste trabalho. O questionário estará disponível no Google Docs (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe9HighPXQmUjGqO4dOD7YbLzCCoxbvAx5pHdFmlr-SILSnuQ/viewform>). Bem importante que os alunos saibam que se trata de um questionário e não um teste. Eles podem e devem dizer tudo o que pensam sobre os temas tratados nas perguntas. (20 minutos)

7. AVALIAÇÃO

A avaliação da aula se dará pela observação do trabalho dos alunos, que se concretiza no fechamento da aula, onde há uma discussão dos temas trabalhados.