



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

RODRIGO MARTINS DE SOUSA

**LUDICIDADE E ENTRETENIMENTO EM PLATAFORMAS GAMIFICADAS:
MEDIÇÃO DA PRÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

RODRIGO MARTINS DE SOUSA

Ludicidade e entretenimento em plataformas gamificadas: mediação da prática para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* para a obtenção do título de mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientador: Prof., Dr. José Mauro Souza Uchôa

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S725l Sousa, Rodrigo Martins de, 1995 -

Ludicidade e entretenimento em plataformas gamificadas: mediação da prática para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa / Rodrigo Martins de Sousa; orientador: Dr. José Mauro Souza Uchôa. – 2024.
108 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - Acre, 2024.

Inclui referências bibliográficas.

1. Ludicidade. 2. Gramática do design visual. 3. Ensino de língua inglesa. I. Uchôa, José Mauro Souza (orientador). II. Título.

CDD: 408

**LUDICIDADE E ENTRETENIMENTO EM PLATAFORMAS GAMIFICADAS:
MEDIAÇÃO DA PRÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

Rodrigo Martins de Sousa

Dissertação defendida em 27/09/2024 e considerada APROVADA para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa
Universidade Federal do Acre – Ufac
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira
Universidade Federal do Acre – Ufac
(Membro interno)

Prof. Dr. Rodrigo Nascimento de Queiroz
Universidade Federal de Rondônia – Unir
(Membro externo)

Prof. Dr. Claudio Luiz da Silva Oliveira
Universidade Federal do Acre – Ufac
(Membro interno/ suplemente)

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

Dedico este trabalho à minha mãe, Elizabete Martins, que foi minha primeira inspiração e modelo para buscar o ensino superior. Vejo este trabalho como uma semente que ela plantou e, hoje, após muitos esforços e paciência, estamos colhendo os frutos desse sonho.

AGRADECIMENTOS:

Sou muito grato à minha família pela paciência que tiveram nos momentos em que precisei recusar convites e não pude estar presente em várias ocasiões de confraternização. Foram períodos desafiadores na minha jornada de pesquisa, onde decidi explorar e abordar questões que não podiam mais permanecer caladas na minha mente. Neste contexto, quero expressar meu agradecimento à minha psicóloga Stefhanie, que, mesmo quando eu chegava à terapia em lágrimas, conseguia me auxiliar a encontrar maneiras de superar os obstáculos.

Quero expressar minha gratidão ao meu grande parceiro André, que esteve ao meu lado nesses anos, me ajudando a encontrar um pouco de alívio quando precisei. Também agradeço aos amigos Gleiciane, Sandressa, Charles, Catian, Claudenice, Alcenira e Neide, por todo o apoio que me deram durante essa jornada. Reconheço profundamente o esforço de vocês em me auxiliar. Não posso deixar de citar meu orientador, Prof. Dr. Mauro Uchôa, e reforçar o quanto sou grato e sortudo por ter contado com um profissional tão competente ao meu lado. Sem suas orientações, este trabalho nunca teria chegado à sua conclusão.

É importante mencionar os professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens que tive a chance de conhecer, pois eles foram fundamentais para (re)aprender e (re)organizar diversos aspectos da minha vida social, profissional e acadêmica. Destaco especialmente o Prof. Dr. Cleidson Rocha, coordenador do PPEHL. Agradeço também aos membros da minha banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, Profa. Dra. Grassinete Carioca e Prof. Dr. Rodrigo Queiroz, pelos conselhos e questionamentos, além das orientações que tiveram um papel crucial no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço profundamente a todos que estiveram ao meu lado nos momentos difíceis. Sem o apoio de vocês e a presença de Deus, eu não teria conseguido chegar até aqui. Enfrentei muitos momentos de choro e barreiras emocionais que afetaram minha capacidade de escrever. No entanto, com a ajuda divina em sua grandeza, consegui finalizar essa jornada. Venci para glorificar o nome d'Ele, pois só o Senhor é Deus.

RESUMO

O atual contexto escolar na educação básica demanda novos recursos e mecanismos para alcançar objetivos formativos que promovam práticas de cidadania, inclusão, equidade e socialização, aprimorando conhecimentos dos aprendizes. As TDICs, por sua vez, abrem novas perspectivas para lidar com problemas e resolver criativamente questões antes não imaginadas. Este estudo foca no uso de ludicidade e entretenimento em três plataformas gamificadas (*Baamboozle*, *Quizlet* e *Wordwall*) para mediação da prática didática para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. O objetivo do estudo é analisar plataformas gamificadas sob a ótica da Gramática do Design Visual (Kress e van Leeuwen, 1996; 2006) para promover o ensino de LI de forma lúdica e híbrida. Para atingir o objetivo de analisar e compreender informações em imagens-texto e suas semioses multimodais, serão investigadas as seguintes metafunções de Kress e van Leeuwen: representacional, interativa e composicional. O último objetivo específico, foca nas competências comunicativas (compreensão e produção oral e escrita) baseadas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Os critérios de análise incluirão: descrição das ferramentas, tratamento do erro, presença de atividades comunicativas baseadas no QECRL e elementos visuais que favoreçam a compreensão dos aprendizes, com base na Gramática do Design Visual (GDV). Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, com procedimentos descritivo-analíticos baseados em Marconi e Lakatos (2010). Além disso, realiza-se análise e avaliação de informações disponíveis para a compreensão do contexto de um fenômeno, com respaldo na abordagem exploratória proposta por Gil (2002). Durante a investigação, deparamo-nos com a falta de recursos na versão gratuita das plataformas, porém, conseguimos analisar os dados da pesquisa graças à metodologia adotada. Os dados revelam que as plataformas gamificadas oferecem uma vasta biblioteca *online* gratuita de atividades interdisciplinares de inglês para professores e alunos. Essas atividades, acessíveis fora do ambiente escolar, são analisadas com base na Gramática do Design Visual (GDV) e abordam temas culturais sobre o Brasil. Atividades das plataformas *Baamboozle* e *Wordwall* foram analisadas quanto às metafunções composicional, representacional e interativa, mostrando harmonia na apresentação. No entanto, o *Quizlet* não pôde ser analisado da mesma forma, pois carece de elementos não verbais em suas atividades, limitando os recursos imagéticos. Dentre as conclusões, destaca-se a importância de aumentar os investimentos direcionados para o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral, tanto na compreensão quanto na produção, em ambientes virtuais de aprendizagem, de maneira eficiente e relevante para os estudantes.

Palavras-chave: Ludicidade. Gramática do Design Visual. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

The contemporary school context in basic education requires new resources and methods to achieve training objectives that promote citizenship, inclusion, equity and socialization practices, improving learners' knowledge. ICTs, in turn, open up new perspectives for dealing with problems and for creatively resolving previously unimaginable issues. This study focuses on the use of playfulness and entertainment in three gamified platforms (Baamboozle, Quizlet and Wordwall) to mediate didactic practice for English language teaching and learning. The aim of the study is to analyse gamified platforms from the perspective of Visual Design Grammar (Kress and van Leeuwen, 1996; 2006) to promote the teaching of English in a playful and hybrid way. In order to achieve the objective of analyzing and understanding information in text-images and their multimodal semiosis, the following metafunctions of Kress and van Leeuwen will be investigated: representational, interactive and compositional. The last specific objective focuses on communicative competences (oral and written comprehension and production) based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The analysis criteria include: description of the tools, treatment of errors, presence of communicative activities based on the CEFR and visual elements that promote learner comprehension, based on the Grammar of Visual Design (GVD). This research takes a qualitative and exploratory approach, based on descriptive-analytical procedures according to Marconi and Lakatos (2010). It also analyzes and evaluates available information in order to understand the context of a phenomenon, based on the exploratory approach proposed by Gil (2002). During the investigation, we were faced with a lack of resources on the free version of the platforms, but we were able to analyze the research data through the methodology adopted. The data indicates that the digital platforms offer a vast free online library of interdisciplinary English activities for teachers and students. These activities, which are accessible outside the school environment, have been analyzed on the basis of the Grammar of Visual Design (GVD) and address cultural themes about Brazil. Activities from the Baamboozle and Wordwall platforms were analyzed in terms of compositional, representational and interactive metafunctions, showing harmony in presentation. However, Quizlet could not be analyzed in the same way, as it lacks non-verbal elements in its activities, restricting the imagery resources. Among the conclusions are the importance of increasing investment in the development of oral communication skills, both in comprehension and production, in virtual learning environments, in an efficient and relevant way for students.

Keywords: Ludicity. The Grammar of Visual Design. English language teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à gamificação	25
Figura 2 Print Screen das telas da plataforma Baamboozle referente à aba Study.....	26
Figura 3 Print Screen das telas da plataforma Baamboozle referente à aba Study.....	26
Figura 4 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente às formas de compartilhamento de jogo	28
Figura 5 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente às abas de estudo.....	29
Figura 6 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente ao modo Aprender.....	29
Figura 7 Print Screen das telas da plataforma Quizlet referente à gamificação	30
Figura 8 Print Screen das telas da plataforma Quizlet referente à gamificação	30
Figura 9 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente à gamificação	31
Figura 10 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente aos recursos interativos	32
Figura 11 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente aos recursos interativos	33
Figura 12 Alfabeto em Libras (Língua Brasileira de Sinais)	67
Figura 13 Vetor indicando para clicar na tela	67
Figura 14 Ilustração sobre a atribuição que as cores e contrastes possuem no marketing	68
Figura 15 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à pesquisa Curiosities about Brazil.....	79
Figura 16 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente à pesquisa Curiosities about Brazil.....	79
Figura 17 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente à pesquisa Curiosities about Brazil.....	80
Figura 18 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à atividade Curiosities about Brazil.....	80
Figura 19 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente à atividade Top 10 Facts about Brazil.....	81
Figura 20 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente à atividade Curiosities about Brazil.....	81
Figura 21 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente à atividade Curiosities about Brazil.....	82
Figura 22 Zonas da informação	83

Figura 23 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à atividade Curiosities about Brazil	85
Figura 24 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à atividade Curiosities about Brazil	86
Figura 25 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à atividade Curiosities about Brazil	86
Figura 26 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à primeira questão da atividade	88
Figura 27 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente à primeira questão da atividade	89
Figura 28 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente à questão de tradução	92
Figura 29 Print Screen da tela das plataformas Baamboozle, Quizlet e Wordwall, referente às pontuações	94
Figura 30 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente às pontuações	96
Figura 31 Print Screen da tela das plataformas Baamboozle e Wordwall referente aos gabaritos	97
Figura 32 Print Screen da tela das plataformas Baamboozle e Wordwall referente aos rankings	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Carga Horária - Novo Ensino Médio - Acre	37
Quadro 2 Carga Horária - Novo Ensino Médio – Acre	38
Quadro 3 Presença de atividades comunicativas baseadas no QECRL	91
Quadro 4 Disponibilização de feedback pelas plataformas de ensino	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEL	Centro de Estudo de Línguas
CETIC.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CRUAC	Currículo de Referência Único do Acre
GDV	Gramática do Design Visual
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LI	Língua Inglesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MA	Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
NEL	Núcleo de Estudo de Línguas
NIC.br	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Brasil
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
REA	Recurso Educacional Aberto
SEE-AC	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TDMs	Tecnologias Digitais Móveis
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – PLANO METODOLÓGICO	22
1.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA	22
1.2 RECORTE DA PESQUISA E GERAÇÃO DOS DADOS	24
1.2.1 BAAMBOOZLE	25
1.2.2 QUIZLET	26
1.2.3 WORDWALL	31
1.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	33
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	34
2.1 AS NOVAS DEMANDAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PERANTE OS DOCUMENTOS OFICIAIS	34
2.2 O ENSINO DE LI EM UMA ABORDAGEM HÍBRIDA	43
2.3 LUDICIDADE E ENTRETENIMENTO: AUTONOMIA DISCENTE COLABORATIVA	51
2.4 O LÚDICO NA CULTURA DIGITAL	56
2.5 TEXTOS VISUAIS E A GDV PARA PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS DE ENSINO	62
2.6 FATORES RELACIONADOS ÀS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS (COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA)	69
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE	73
3.1 A RELAÇÃO ENTRE OS RECURSOS IMAGÉTICOS COM AS ATIVIDADES COMUNICATIVAS NAS TRÊS PLATAFORMAS DE APRENDIZAGEM	73
3.2 ANÁLISE E COMPREENSÃO DE INFORMAÇÕES PRESENTES EM IMAGENS-TEXTO E SUAS SEMIOSES MULTIMODAIS	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

O contexto escolar atual na educação básica, exige novos recursos e mecanismos para alcançar objetivos formativos que desempenhem humanamente abordagens que possibilitem práticas de vivências reais e contemporâneas de cidadania, equidade, inclusão e socialização, e que ao mesmo tempo, possa aprimorar conhecimentos que muitas vezes são obtidos no cotidiano familiar e social dos aprendizes. Tendo em vista que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) possibilitam trazer para a sociedade novas perspectivas em lidar com problemas, e ao mesmo tempo, abrindo portas para criação e resolução de problemáticas talvez nunca antes imaginadas, esta pesquisa faz seu estudo no âmbito do ensino em Língua Inglesa (LI), mais precisamente sobre o uso didático da ludicidade e entretenimento em plataformas gamificadas como ferramentas mediadoras para o ensino-aprendizagem em LI.

Considerando o grau de importância e obrigatoriedade do ensino de LI na última etapa da educação básica, a oferta da disciplina é colocada como obrigatória somente na primeira série do Novo Ensino Médio, implementado no ano de 2022 e tendo como meta de implementação em todo o território nacional até o ano de 2024. Com base nisso, é relevante realizar buscas por metodologias (inov)ativas que incorporem a ludicidade e o entretenimento de maneira produtiva, utilizando plataformas gamificadas como instrumentos motivacionais para os estudantes de inglês durante o processo de aprendizagem. Isso deve ser feito de forma crítica, integrando-os em diversos cenários educacionais, uma vez que o tempo dedicado à disciplina de inglês em sala de aula encontra-se em declínio. Contudo, é essencial que o aprendiz tenha acesso a um dispositivo móvel com conexão à internet para interagir com essas plataformas educacionais. Para alcançar esse objetivo, é fundamental realizar uma análise crítica sobre jogos digitais, filmes, séries, aplicativos, músicas e outras ferramentas disponíveis na Web 3.0. Essas mídias não devem ser vistas apenas como passatempo no ensino de LI, mas sim como recursos que revitalizam metodologias antes consideradas convencionais. A intenção é promover uma abordagem que coloque o aluno no centro do processo, incentivando-o a se engajar com cenários que refletem sua própria realidade e identidade. Isso os leva a se posicionarem ativamente na sociedade contemporânea, contribuindo para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas essenciais em LI: ler, falar, ouvir e escrever na língua alvo. Dessa forma, propicia-se uma interação ágil e dinâmica com o mundo, afastando-se da postura passiva de meros receptores de conteúdos e informações.

Acreditamos que as atividades lúdicas da cultura digital têm um grande potencial para promover, tanto dentro quanto fora da sala de aula, a interação entre os alunos e seus colegas,

outros aprendizes da língua ao redor do mundo ou até mesmo com a tecnologia em si. Isso pode ocorrer por meio de aplicativos, softwares ou sites da Web 3.0 em ambientes que favoreçam a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para contextualizar melhor, a Web 3.0, termo introduzido por John Markoff (2006), se baseia na terceira geração de serviços na Internet, que proporcionam resultados personalizados conforme os conteúdos que os usuários pesquisam. De acordo com Paletta e Pelissaro (2016):

A evolução tecnológica com a Web 3.0 vê que o processo de busca e recuperação dos recursos informacionais devem ser facilitados com ferramentas tecnológicas e uma melhor representação da informação, construindo uma rede de conhecimentos interligados ao mesmo tempo em que respeita o tipo de usuário ou comunidade presente em cada ambiente. As tecnologias contribuíram para modificar a vida social, de modo que os ambientes digitais em que há interação de usuários permite que esses acessem, manipulem e transformem a informação, criando um mundo próprio e um campo de reflexão, uma vez que é composto de empresas privadas, órgão públicos, cidadãos comuns e comunidades científica e acadêmica (Paletta; Pelissaro, 2016, p. 2).

Harmoniosamente, a Web 3.0 é vinculada à proposta da Web Semântica (Berners-Lee, 2001), pois ambas oferecem aos seus usuários, um leque de recursos que conectam pessoas a pessoas, e pessoas a serviços ao redor do mundo. Recursos estes onde seus conteúdos podem ser entendidos, interpretados e tratados de forma mais rápida e eficiente. Segundo Alves:

A Web Semântica seria uma extensão da Web atual que apresentaria recursos informacionais melhor estruturados e representados, ou seja, o conteúdo informacional destes recursos seriam melhor explicitados e definidos semanticamente, formando uma rede de informações conectadas que por meio de ferramentas tecnológicas, tais como os agentes de software, proporcionaria uma melhor recuperação de informação (Alves, 2005, p. 28).

Para alunos que estão aprendendo uma língua adicional, utilizar ferramentas que, em sua essência, tornam a apresentação dos conteúdos mais dinâmica e estimulam a interação do aprendiz pode trazer uma experiência digital lúdica sobre o aprendizado de uma língua adicional em ambientes virtuais. Esses ambientes são ricos em recursos multissemióticos disponíveis tanto para estudantes quanto para professores que desejam integrar essas ferramentas no ensino de inglês, seja dentro ou fora da sala de aula. As interações com as tecnologias, com o objetivo de facilitar o ensino de línguas, são vistas como essenciais, pois permitem que os participantes se tornem protagonistas de ações que promovem mudanças. Isso aumenta a probabilidade de que o processo de aquisição do conhecimento seja efetivo entre os alunos, especialmente quando consideramos a faixa etária das crianças na educação básica regular.

A motivação para realização de uma pesquisa com essa temática, emerge das minhas experiências e história profissional como professor de LI, desde os tempos de bolsista de iniciação à docência até chegar o instante em que tive contato com as três plataformas que aqui serão analisadas e como elas me despertaram interesse para um estudo teórico e crítico aplicado em suas composições. Desde 2012, quando ingressei no curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Federal do Acre, em Rio Branco, tive a oportunidade de me candidatar a uma bolsa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde fui contemplado e com essa oportunidade consegui ser bolsista até o último ano de graduação, mais precisamente em 2016. No projeto em que participei, meus colegas bolsistas e eu sempre procuramos abordar o ensino de Língua Inglesa de uma maneira lúdica. Geralmente, evitávamos métodos tradicionais que favoreciam o ensino da gramática fora de contexto e a interpretação de textos por meio da tradução. Ao observarmos aulas ministradas com esse enfoque, notamos que isso frequentemente desmotivava os alunos, fazendo com que ficassem dispersos na sala e comprometendo seu engajamento nas aulas de inglês.

Éramos em torno de cinco bolsistas de iniciação à docência na escola em que fazíamos o estágio. Antes de levar qualquer atividade, jogo(s) ou proposta de aula para as turmas, tínhamos momentos de leituras teóricas para que pudessemos amadurecer nossas visões sobre o ensino de LI através de metodologias diferenciadas, como por exemplo, as metodologias ativas de aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos¹. Ao longo do tempo, pude aprofundar minha experiência em sala de aula quando comecei a trabalhar no Centro de Estudo de Línguas (CEL) e em seus núcleos (Núcleo de Estudo de Línguas - NEL). Atualmente o CEL/NEL têm a abordagem comunicativa (Richards e Rodgers, 2001) como proposta de ensino, tendo como foco principal o desenvolvimento efetivo significativo da língua alvo, onde os aprendizes são expostos à língua estudada de forma imersiva, fazendo uso de estratégias comunicativas com auxílio das tecnologias com intuito de oportunizar uma aprendizagem significativa.

Mas o que todo esse caminho percorrido tem a ver com meu objeto de pesquisa? Bom, quando me vi lecionando a LI como língua adicional² e fazendo uso de recursos lúdicos e tecnológicos como meio(s) facilitador(es) para que meus alunos(as) pudessem aprender uma nova língua de maneira mais dinâmica e interativa, que fizesse sentido com a realidade de cada

¹ “Os multiletramentos envolvem não apenas o acesso às novas tecnologias, mas também a habilidade de fazer uso crítico e criativo delas” (Rojo, 2012, p. 34).

² “Uma língua adicional é uma língua que é aprendida após a aquisição da primeira língua e pode ser usada em diferentes contextos, mas nunca substitui a língua nativa” (Grosjean, 2010, p. 56).

um, e o melhor, pude perceber que toda essa inserção nas aulas de LI foi atribuindo bons resultados, este fator aumentou meu interesse em buscar ainda mais ferramentas lúdicas digitais que pudessem não só movimentar as aulas através de dinâmicas, mas que estimulassem o trabalho em grupo e/ou individual através de solução de problemas e tarefas com o uso desse tipo de plataformas a favor do ensino-aprendizagem de LI. Então, usando da minha motivação em ver os alunos engajados em usar algumas plataformas, não só dentro da sala de aula, mas fora dela, pois eles sempre me perguntavam se tinha mais atividades, explicações do(s) conteúdo(s) em plataforma “X” ou em alguma outra para ser explorada. Com base nisso, fui me interessando em pesquisar outros sites e aplicativos que nunca tinha usado antes, até então aprender a usá-los e aplicá-los em minhas turmas.

Quando surgiu a pandemia da COVID-19, no ano de 2020, as escolas da rede estadual de ensino do estado do Acre tiveram as aulas suspensas e até então, foi dado um prazo de retorno de três semanas, na expectativa de que a pandemia não iria exceder mais que um mês. O tempo passou e o número de pessoas infectadas foi aumentando. Um vírus que por sua vez (na época) era inicialmente desconhecido, sem cura e sem vacina. Diante dessa situação, as aulas no CEL/NEL retornaram no formato remoto (*online*), com apenas alguns alunos frequentando via *Google Meet*³ e *WhatsApp*⁴. Embora não atingisse o número de 100% de pessoas matriculadas na instituição frequentando os encontros *online*, não podíamos ficar de braços cruzados dentro de nossas casas. Não medimos esforços ao buscarmos por esses alunos, contactando via aplicativo de mensagens, motivando-os a participarem das aulas virtuais, assim como darem continuidade ao estudo das línguas ofertadas pela instituição, cujo eram matriculados. Diante dessa situação, várias perguntas foram feitas, não só por mim, mas por toda equipe escolar: Como vamos dinamizar nossas aulas, de forma com que se assemelhe ao que fazíamos dentro das nossas salas de aula físicas? Para aqueles(as) que já trabalhavam constantemente com o uso de ferramentas lúdicas digitais que propusessem a gamificação de atividades e dinâmicas na sala de aula concreta, ao transferir para a sala virtual, não haveria muita estranheza. No entanto, o que pude notar foi que, aqueles(as) colegas que não tinham essa prática, enfrentaram com mais dificuldade o processo de adaptação, tendo que usar plataformas *online* durante a ministração das aulas ou para trabalhá-las em contextos híbridos, ou seja, fora do ambiente escolar. Inicialmente foi muito trabalhoso por parte do time pedagógico (professores e coordenadores) lidar com as circunstâncias que nos cercavam.

³ <https://meet.google.com/landing>

⁴ <https://web.whatsapp.com/>

Como professor, posso falar que foi uma época em que tive que tomar iniciativas considerando a particularidade de cada aluno. Muitos não faziam as atividades híbridas ou entregavam fora do prazo por diversos motivos como: algum familiar contraía o vírus da COVID-19 e tinham que cuidar desse familiar, muitas vezes até os próprios alunos adoeciam, acabavam se internando e só apareciam às aulas muito tempo depois; atestados de óbitos na família ou pessoa muito próxima; falta de acesso à internet em casa, muitos alunos até chegavam a participar das aulas em frente a casa de vizinhos para rotear sinal de internet, entre outros motivos individuais que os alunos compartilhavam até nós professores no privado (fora dos grupos) do *WhatsApp*. Tínhamos duas escolhas: ou respondíamos a cada mensagem/problema enviado por esses alunos, ou ignorávamos e perdíamos eles de vez. Não foi uma experiência fácil. Como motivar nossos alunos a frequentarem as aulas de LI sabendo que o mundo em nossa volta estava em constante adversidade?

Durante as aulas presenciais era fácil adotar dinâmicas onde os alunos podiam trabalhar em grupo, ir ao quadro para apresentarem pequenos trabalhos, realizar competições sadias em grupos dentro da sala de aula. Mas, como levar dinâmicas que instiguem o aluno de LI a se envolver integralmente em um momento de distanciamento social? Como ludificar e entreter ao mesmo tempo de forma crítica para que houvesse o engajamento integral dos participantes dentro de uma aula remota? Uma vez que quando essas ferramentas eram trabalhadas durante as aulas presenciais obtínhamos sucesso, porém a realidade que ali se montava era outra.

Com base nesses dois parâmetros de vivência, pude perceber que ainda há muito o que se discutir em relação ao que entendemos sobre a palavra e função do entretenimento como recurso educacional capaz de motivar o aprendiz no durante e após as aulas de inglês em contextos híbridos de aprendizagem. Segundo Trigo (2003, p. 32) “a etimologia da palavra entretenimento, de origem latina, vem de *inter* (entre) e *tenere* (ter) [...] significa ‘aquilo que diverte com distração ou recreação’ e ‘um espetáculo público ou mostra destinada a interessar e divertir’”. Sendo assim, podemos afirmar de fato que esta ação está cada dia mais integrada à vida das pessoas, sendo por meio do rádio, TV e principalmente da internet. O principal assunto em debate aqui é a possibilidade de ensinar a LI utilizando o entretenimento crítico em um ambiente provocador de linguagem, enfatizando a relevância de abordagens que utilizem recursos digitais acessíveis e de fácil manuseio para as gerações presentes e futuras de alunos.

Entendemos que as gerações que estão hoje dentro das salas de aulas são alunos que já nasceram de certa forma, imersos na cultura digital e conseguem interagir com ela espontaneamente. Uma característica marcante dessa nova geração é a preferência por ler textos não verbais e seus diversos gêneros. Para Venturelli (2017):

O público da arte computacional é efetivamente diferente do público das obras de arte tradicionais. Esse último gosta de interpretar histórias, imagens e músicas, mas os outros, da arte computacional, preferem fazer algo mais: eles apreciam obras que possam ser manipuladas na sua apresentação, preferindo trabalhos artísticos que recorram aos outros para que façam parte da obra e possibilitem o seu funcionamento (Venturelli, 2017, p. 64).

Nesta linha de pensamento, entendemos que os principais meios de comunicação social, além de proporcionarem informação e interação entre os indivíduos ou grupos, podem favorecer espaços dinâmicos e atrativos que estimulam o prazer e distração em seu uso, presenteando o usuário, um bombardeio de informações audiovisuais que podem colaborar positivamente à bagagem formativa do cidadão. De outro lado, à medida que mais pessoas adquirirem acesso às novas tecnologias e suas diversas funções sociais e acadêmicas, será cada vez mais necessário promover debates e discussões sobre a integração do mundo contemporâneo plural com o acesso desigual às tecnologias. No entanto, defendemos o seu uso formativo para as aulas de LI na educação básica com uma percepção crítica, dinâmica e construtiva, correlacionadas às metodologias ativas de ensino. Em vista disso, será que a ludicidade e o entretenimento em plataformas gamificadas são ferramentas capazes de mediar a prática didática para o ensino-aprendizagem de LI?

Diante desse cenário de aprendizado e experiências docentes, esta investigação se alinha à linha de pesquisa de Ensino, Linguagens e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens ao promover uma reflexão sobre as metodologias ativas no ensino de LI, além da formação do aluno como protagonista consciente dos problemas e desafios atuais. O intuito é formar cidadãos críticos que possam exercer uma cidadania responsável, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96 (art. 22). Para abordar as questões apresentadas, estipulamos o seguinte objetivo geral: analisar plataformas gamificadas com base na Gramática do Design Visual (GDV) para promover o ensino de LI pela perspectiva da ludicidade e do hibridismo com ênfase no desenvolvimento das competências comunicativas. A partir do qual, especificamos os seguintes objetivos: 1) descrever plataformas apresentando suas configurações e potencialidades para o ensino de LI; 2) identificar relações voltadas para análise e compreensão de informações presentes em imagens-texto e suas semioses multimodais, através das Metafunções representacional, interativa e composicional de Kress e van Leeuwen (1996, 2006); e 3) reconhecer dentro das plataformas analisadas, fatores relacionados às competências comunicativas (compreensão e produção oral e escrita) baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) (QECRL).

Essa dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo metodológico, a saber Capítulo I, discorreremos sobre nossa abordagem metodológica, visando uma aproximação do leitor com o tema de pesquisa, assim como os procedimentos adotados pelo (eu)pesquisador para realização da mesma. Essa pesquisa é de natureza analítica descritiva investigativa, que tem como objetivo descrever algo ou algum fenômeno, apresentando suas características e/ou funções (Gil, 2017), usando critérios científicos válidos pré-estabelecidos (Thomas; Nelson, 1996), iremos propor uma relação entre a Linguística Sistêmico-Funcional – LSF, descritos por Halliday (1989, 1994) e as configurações das aplicações digitais com base nas três metafunções da GDV, proposta por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e a presença de tarefas comunicativas baseadas no QECRL (2001) com os seguintes tópicos: Descrição geral das ferramentas; Presença de atividades comunicativas baseadas no QECRL; Recursos (som, imagem e texto); Tratamento do erro; Presença e utilização de cores e sons no tratamento do erro.

No capítulo teórico, a saber Capítulo II, a fim de situarmos nossa pesquisa, realizada com intenções de serem aplicadas posteriormente em contexto de ensino acriano, consideramos necessário apresentar uma discussão sobre os dados do Censo Escolar de 2020 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados estes que antecedem a crise sanitária causada pela pandemia da SARS-CoV-2 (COVID-19) para termos uma visão quantitativa sobre a real condição das escolas públicas acreanas em relação às tecnologias e aos seus recursos digitais disponíveis. Para a corporificação desta pesquisa, iremos fundamentar o que é o lúdico, lúdico digital e gamificação de acordo com Alves e Teixeira (2014), Martín-Barbero (2014), Werbach e Hunter (2012), Quadros (2012), Murta e Valadares (2013), Marczewski (2013), Rau (2012), Santos (2011), Krieger (2012), Fernández, Callegari e Rinaldi (2012), Kim (2011), Fadel, Ulbricht e Busarello (2014), relacionando também com o conceito de entretenimento como ferramenta que pode facilitar a criação de cenários hipotéticos ou autênticos através da imaginação, estimulando a busca por soluções de problemas e/ou a criação de espaços propícios para o engajamento discente em busca de respostas às inúmeras adversidades de um mundo plural e globalizado.

Nesse contexto, fundamentaremos nossas análises em Lemos (2007), Kenski (2007), Schlemmer (2018), Backes (2013), Mantovani (2016), Santos (2002), Paiva (2009) e Sibilia (2012) para buscar argumentos que demonstrem como a ludicidade e o entretenimento em plataformas gamificadas podem mediar a prática didática para o ensino-aprendizagem em LI. Este modelo vai além dos limites da sala de aula formal, promovendo o acesso remoto a atividades e recursos didáticos online disponíveis ao aprendiz, juntamente com o m-learning (aprendizagem móvel). O objetivo é propor ferramentas que possam mitigar possíveis prejuízos

resultantes da redução da carga horária da disciplina de Língua Inglesa no Novo Ensino Médio, conforme estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) através da alteração da Lei nº 13.415/2017 na LDB.

No último capítulo da dissertação, serão abordadas as análises da dissertação, argumentando com os teóricos que ampararam metodologicamente a pesquisa e os objetivos específicos em questão. Entre esses fatores, serão levantadas análises e compreensão de informações presentes em imagens-texto e suas semioses multimodais, e fatores relacionados às competências comunicativas (compreensão e produção oral e escrita) baseado no QECRL.

Nas considerações finais, iremos apresentar que a pesquisa realizada examinou de que maneira a ludicidade e o entretenimento em plataformas gamificadas podem contribuir para a mediação da prática didática para o ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI), fundamentando-se na GDV de Kress e van Leeuwen (1996; 2006), assim como nas competências comunicativas do QECRL (2001). Foram avaliadas três plataformas (*Baamboozle*, *Quizlet* e *Wordwall*), ressaltando as limitações das versões gratuitas e a falta de recursos visuais no *Quizlet*, considerados essenciais para a aprendizagem de LI. As demais plataformas mostraram um equilíbrio maior entre as atividades e os elementos visuais, favorecendo uma aprendizagem mais interativa e autônoma. Constatou-se que, apesar das restrições específicas de cada ferramenta, elas estão em sintonia com a Web 3.0, oferecendo experiências de aprendizagem que são visualmente ricas e conectadas.

CAPÍTULO 1 – PLANO METODOLÓGICO

Neste capítulo, iremos apresentar ao leitor o funcionamento das plataformas *Baamboozle*, *Quizlet* e *Wordwall*. Para isso, compilamos descrições gerais dessas três ferramentas de ensino, utilizando capturas de tela que ilustram suas funções e características direcionadas aos usuários/alunos. Por último, descreveremos os métodos de análise dos objetos de pesquisa que já foram coletados.

1.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo com uma abordagem exploratória e utiliza um procedimento teórico-metodológico descritivo analítico (Marconi; Lakatos, 2010). O objetivo é analisar três plataformas gamificadas que, embora sejam parcialmente gratuitas, se comprometem em sua descrição a permitir que os professores (usuários) criem recursos educacionais abertos, gamificados e lúdicos. Isso pode tornar o ensino da Língua Inglesa mais atraente e interativo tanto na sala de aula quanto em outros ambientes onde os alunos possam acessar de maneira híbrida por meio de dispositivos como computadores, tablets ou celulares com conexão à internet. Para Gil (2002):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...] suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (Gil, 2002, p.42).

Isso significa que esse tipo de investigação busca fazer uma descrição detalhada dos fenômenos e/ou objetos. No entanto, essa pesquisa também inclui procedimentos descritivos analíticos, que de acordo com Thomas e Nelson (1996), envolvem o estudo e a avaliação das informações disponíveis com o objetivo de esclarecer o contexto de um fenômeno. Por fim, apoiamos a ideia de Gil (2002) sobre a abordagem exploratória. Conforme o autor, essas pesquisas:

têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p. 41).

A pesquisa se fundamentará na abordagem de Gil (2017), considerando a pesquisa exploratória como uma investigação de problemas pouco explorados na ciência. O objetivo é elucidar o uso de plataformas gamificadas que incorporam lúdico e entretenimento crítico, além de utilizar materiais disponíveis que facilitem uma abordagem híbrida no ensino de LI. Serão coletados dados dessas plataformas para identificar suas particularidades e dialogar com teóricos relevantes, com a intenção de apresentar hipóteses que contribuam para a pesquisa acadêmica e a formação continuada no ensino de línguas contemporâneo. O trabalho pode incentivar uma aplicação prática em sala de aula, buscando resultados mais precisos sobre a eficácia dessas plataformas em uma comunidade escolar.

Serão reunidas atividades e recursos educacionais abertos nas plataformas *Baamboozle*, *Quizlet* e *Wordwall*, a fim de demonstrar como essas ferramentas organizam seus conteúdos para interação com os estudantes. O conceito de Recurso Educacional Aberto (REA) é explicado por Santos (2013, p. 21) como “recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que estejam em domínio público, ou que tenham sido oferecidos com uma licença de propriedade intelectual que permita seu uso e adaptação por terceiros”. Acreditamos que desta forma, passamos a ter em mãos, objetos de análise daquilo que é e está disponível na íntegra, tanto para o professor quanto para os alunos, uma vez que esses REAs são disponibilizados gratuitamente aos usuários das plataformas.

Abordaremos em nossa pesquisa, literaturas voltadas à GDV, baseado em Kress Kress e van Leeuwen (1996; 2006) aplicadas a três plataformas disponíveis em livre acesso na internet para aprendizes de LI. Uma vez que os *layouts* dessas ferramentas, podem apresentar em suas aparências, características atrativas para o usuário, possibilitando-o entender e interagir com a ferramenta sem "traduzir" todos os comandos e direcionamentos do site, uma vez que a linguagem visual, se coerente, pode facilitar o processo de familiarização e utilização pelo aluno/usuário. Com isso, a partir de autores que reforçam os conceitos de aprendizagem móvel, vamos discutir metodologias híbridas que estejam alinhadas a propostas que promovam a autonomia dos alunos no aprendizado de uma língua adicional atualmente. Para alcançar esse objetivo, consideramos importante também dialogar sobre os princípios do QECRL, relacionados à Competência Comunicativa em língua estrangeira, identificando esses elementos nos objetos de pesquisa. Por último, pretendemos abrir um debate sobre o contexto escolar no Acre com base nos dados do Censo Escolar de 2020, disponíveis no site do Inep, ampliando assim a discussão para o campo da formação de professores de Língua Inglesa na atualidade.

1.2 RECORTE DA PESQUISA E GERAÇÃO DOS DADOS

Para descrição e análises das informações colhidas nas ferramentas propostas, será utilizado um microcomputador portátil Dell Inspiration 15 3501, versão Windows 11, por entender que esse dispositivo possa ter melhor desempenho na produção e coleta de materiais digitais do que se fosse acessado a partir de um telefone celular, *smartphone*.

Como instrumentos para análise de dados, reunimos capturas de telas coletadas das três plataformas de pesquisa, *Baamboozle*, *Quizlet* e *Wordwall*, de seus respectivos sites. As plataformas que mais pude explorar durante minhas aulas (remotas, híbridas ou presenciais) e no qual os alunos sempre se engajavam, foram: *Baamboozle* (<https://www.baamboozle.com>), *Quizlet* (<https://quizlet.com>) e *Wordwall* (<https://wordwall.net/pt>), despertando assim meu interesse em estudar de forma mais crítica as vantagens que essas ferramentas podem proporcionar ao ensino de LI inerente à uma abordagem híbrida. Além disso, foi realizada uma sondagem na base de catálogos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no endereço eletrônico <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> (16 de junho de 2022) para que pudéssemos visualizar a existência de outros trabalhos que incorporassem em sua pesquisa, as mesmas plataformas que propomo-nos investigar dentro de uma abordagem metodológica exploratória com procedimento descritivo. Assim obtivemos as seguintes informações:

1. Não foram encontradas nenhuma pesquisa (dissertação) em nível de Mestrado Acadêmico (MA) e Mestrado Profissional (MP) que envolvessem as plataformas *Baamboozle* e *Wordwall*;
2. Somente foram encontrados resultados para a plataforma *Quizlet*, sendo eles 3 (três) em nível de MA e 1 (um) de MP.

Dada a escassez de estudos em níveis de mestrado e doutorado sobre essas ferramentas, acreditamos que nossa pesquisa é bastante relevante para estudantes de graduação, pós-graduação, docentes e pesquisadores que estejam refletindo sobre suas investigações em áreas relacionadas ao ensino de línguas, à formação de professores e a ferramentas digitais lúdicas híbridas.

Para efetivar esta pesquisa, iremos explorar atividades diversificadas em LI dentro das três plataformas, estabelecendo critérios de análise(s) e coleta(s) como instrumentos norteadores para essa pesquisa, e logo após as descrições e discussões sobre os elementos coletados dentro das plataformas, apresentaremos seus resultados reunidos através de quadros sinóticos.

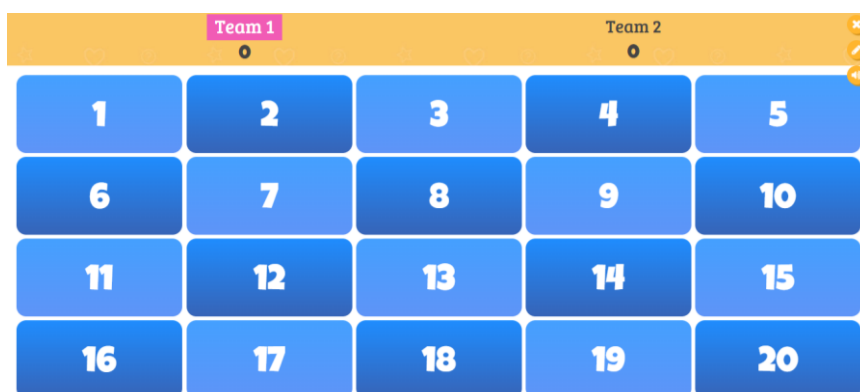
1.2.1 BAAMBOOZLE

A plataforma *Baamboozle*⁵ é uma ferramenta criada por Ronan Casey em 2015 para que, segundo o fundador, “professores possam criar os jogos educativos mais divertidos do planeta”⁶ (tradução nossa). Todas as informações presentes no *site* são descritas em LI, sendo eles jogos, blog da plataforma, valores para realizar assinatura (opcional), biblioteca de atividades criadas pelo usuário e depoimentos de professores.

Para ter acesso à ferramenta, é necessário que o(s) usuário(s) possua(m) conexão à internet em seu(s) dispositivo(s), uma vez que seus recursos não funcionam *off-line* (sem conexão à internet). Para acessar as atividades e games disponíveis na plataforma, o usuário não precisa estar logado.

A plataforma possui um grande acervo de atividades produzidas por professores ao redor do mundo disponibilizadas de forma gratuita, porém sua aplicação e desenvolvimento dentro de uma proposta de aula, é limitada em relação ao uso gratuito, pois a plataforma só oferece dois tipos de propostas lúdicas. A primeira pode acontecer dentro da sala de aula, onde o aluno aponta qual número da caixa ele deseja abrir para visualizar a questão e imagem. O jogo pode ser aplicado através de dois grupos em sala de aula (figura 1).

Figura 1 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à gamificação



Fonte: Baamboozle. Disponível em: www.baamboozle.com/bigquiz/2149

O professor tem a opção de checagem da resposta de forma expositiva, e então, aparecerá dois ícones para identificar se o(s) aluno(s) deram a resposta de forma correta ou incorreta. O *feedback* é acompanhado de recursos sonoros e visuais na plataforma. Há também a possibilidade dos alunos estudarem e/ ou praticarem o conteúdo individualmente e até mesmo

⁵ <https://www.baamboozle.com/>

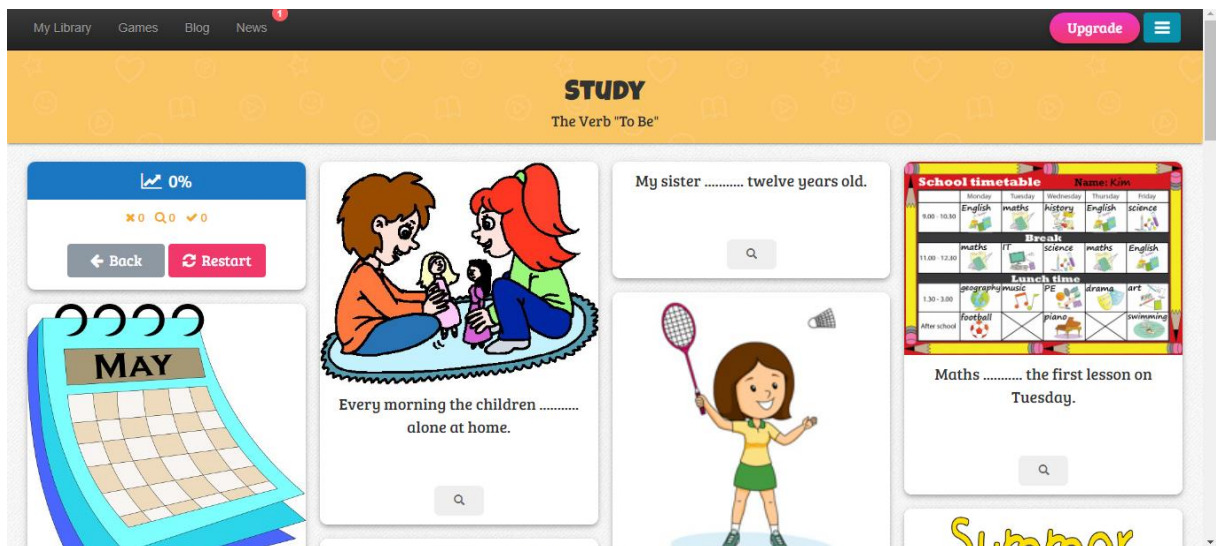
⁶ A place where they make the most fun teaching games on the planet!

fora do ambiente escolar através da opção “study”. Nesta opção os alunos têm acesso aos seus resultados referentes aos seus desempenhos durante a resolução das questões. (Figura 2 e Figura 3):

Figura 2 Print Screen das telas da plataforma Baamboozle referente à aba Study



Figura 3 Print Screen das telas da plataforma Baamboozle referente à aba Study



Fonte: Baamboozle. Disponível em: www.baamboozle.com/bigquiz/2149

1.2.2 QUIZLET

Nesta seção, falaremos sobre as descrições gerais da plataforma *Quizlet*⁷ que se apresentam em seu *site*. Para se ter acesso às atividades de estudo dentro do domínio, não é necessário que o usuário tenha uma conta dentro da plataforma, porém, para o professor criar atividades, listas de estudo, pastas e turmas é necessário o cadastro no *Quizlet*.

Os materiais disponíveis na plataforma abrangem as áreas de Artes e humanidades (história da arte, dança, LI, filmes e televisão, história, música, filosofia e teatro), Idiomas (LI, francês, alemão, latim e espanhol), Matemática (álgebra, aritmética, cálculo, matemática discreta, geometria, fundações matemáticas, probabilidade e estatística), Ciências (biologia, química, ciência da computação, ciência da terra, engenharia, medicina e física), Ciências sociais (antropologia, negócios, economia, geografia humana, direito, ciência política, psicologia, sociologia, geografia mundial), Outros (conhecimentos em informática, hobbies e esportes).

Visualmente, sua página inicial é bastante atrativa para estudantes que desejam usar a plataforma para estudo autônomo nas áreas mencionadas no parágrafo anterior. A plataforma também possui um local em sua página inicial com depoimentos positivos de alunos que usam a ferramenta para estudo livre e que estão motivados com os resultados.

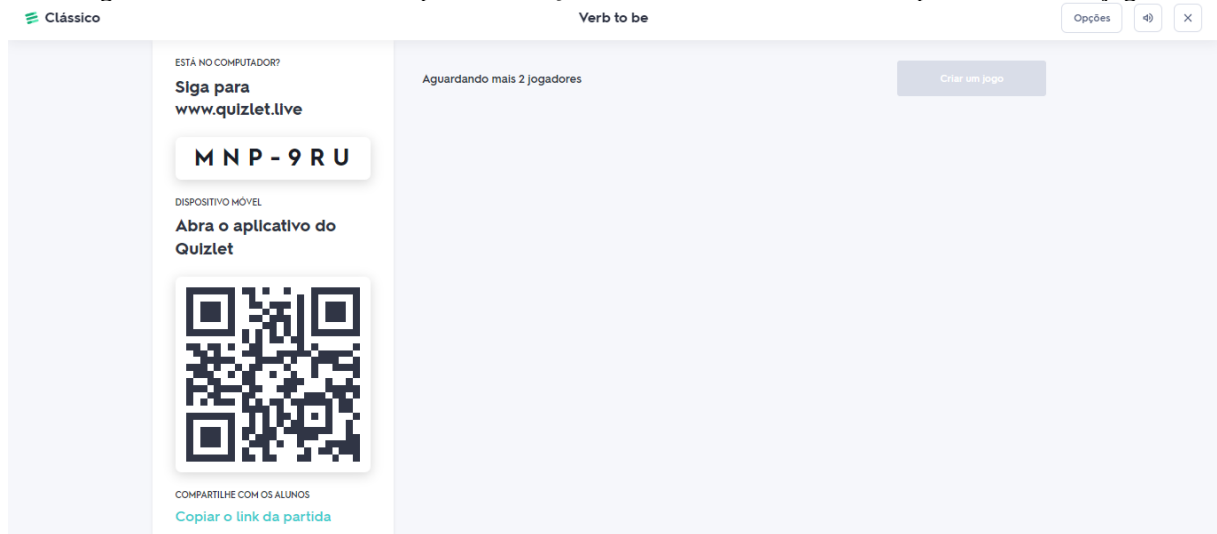
Para materiais produzidos dentro da plataforma, o *Quizlet* oferece duas maneiras de disponibilizá-los na versão para professores. A primeira delas é através do recurso *Jogo para a sala de aula*, nesta opção o(a) professor(a) tem duas maneiras de trabalhar o conteúdo de forma gamificada. A primeira delas é chamada de *Quizlet Live Clássico*, nesta opção a plataforma perguntará ao usuário (professor/a) se para esta dinâmica o trabalho com os alunos será em equipe ou individual. Se a escolha for através do trabalho em equipes, a própria plataforma se encarregará de formar os grupos aleatoriamente. Seja o método escolhido, em equipes ou individual, após a seleção de uma das opções, aparecerá ao professor(a) vias de como os alunos poderão se conectar ao jogo. São eles: *link*; *código de acesso* e *QR Code*. Vale destacar que para realização desta dinâmica, os alunos envolvidos na atividade (em conjunto com seu/sua professor/a) precisarão estar conectados à internet através de um computador ou dispositivo móvel (celular, tablet, notebook, netbook ou ultrabook).

Na segunda opção gamificada *on-line*, é nomeada de *Progresso* e se trata de uma versão *Beta*, ou seja, é uma ferramenta que ainda está em fase de estágio e em desenvolvimento, mas que mesmo assim já está disponível ao público, podendo ainda haver problemas em seu desempenho que precisarão ser reparados por seus desenvolvedores. O(A) professor(a) tem a

⁷ <https://quizlet.com>

opção de selecionar de 6 (seis) à 10 (dez) questões para aparecerem aos alunos durante o jogo. São perguntas com respostas de múltipla escolha, entretanto a plataforma também oferece a opção de adicionar uma rodada de desafio com perguntas escritas onde os alunos deverão digitar em seus dispositivos conectados à internet. A forma de compartilhamento do jogo é igual à opção anterior, através de *link*; *código de acesso* e *QR Code* (figura 4).

Figura 4 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente às formas de compartilhamento de jogo

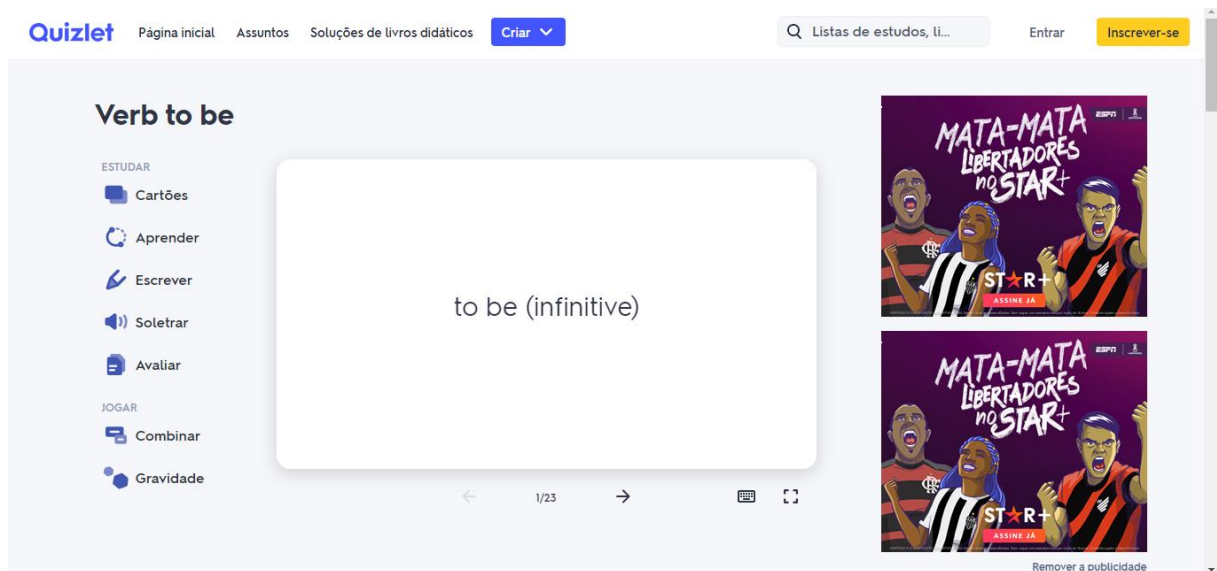


Fonte: Quizlet. Disponível em: www.quizlet.com/374425566/live?type=classic

Na versão *Progresso* e *Quizlet Live Clássico* individual, é necessário que entrem no mínimo 2 (dois) alunos através dos *links* de acesso ou códigos de acesso. Na versão *Quizlet Live Clássico* em equipes, 4 (quatro) alunos no mínimo são necessários para iniciar o jogo.

Após estas opções de interatividade *on-line* oferecidas na versão para professores, a plataforma apresenta suas opções para estudo autônomo na versão/ visualização dos alunos, nomeado de *Estudar*. Nessa opção os alunos têm as seguintes abas: *Cartões*, *Aprender*, *Escrever*, *Soletrar* e *Avaliar*, como mostra a figura 5.

Figura 5 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente às abas de estudo



Fonte: Quizlet. Disponível em: www.quizlet.com/br/374425566/verb-to-be-flash-cards/

Na aba *Cartões*, os alunos estudam através de fichas com termos e definições do material e conteúdo abordado pelo(a) professor(a). No modo *Aprender* a plataforma esclarece da seguinte forma (figura 6):

Figura 6 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente ao modo Aprender



Fonte: Quizlet. Disponível em: www.quizlet.com/374209146/learn

É importante mencionar que nesse mecanismo é acrescentado o exercício de escuta (*listening*) dos alunos. Na aba *Avaliar* os alunos conseguem trabalhar o conteúdo estudado em

forma de um questionário que possui perguntas de verdadeiro ou falso, múltipla escolha e de combinação.

Individualmente, na versão do aluno também é oferecida a possibilidade de gamificar o conteúdo estudado através da opção *Jogar* com as seguintes abas: *Combinar* e *Gravidade* (figura 7 e 8).

Figura 7 Print Screen das telas da plataforma Quizlet referente à gamificação

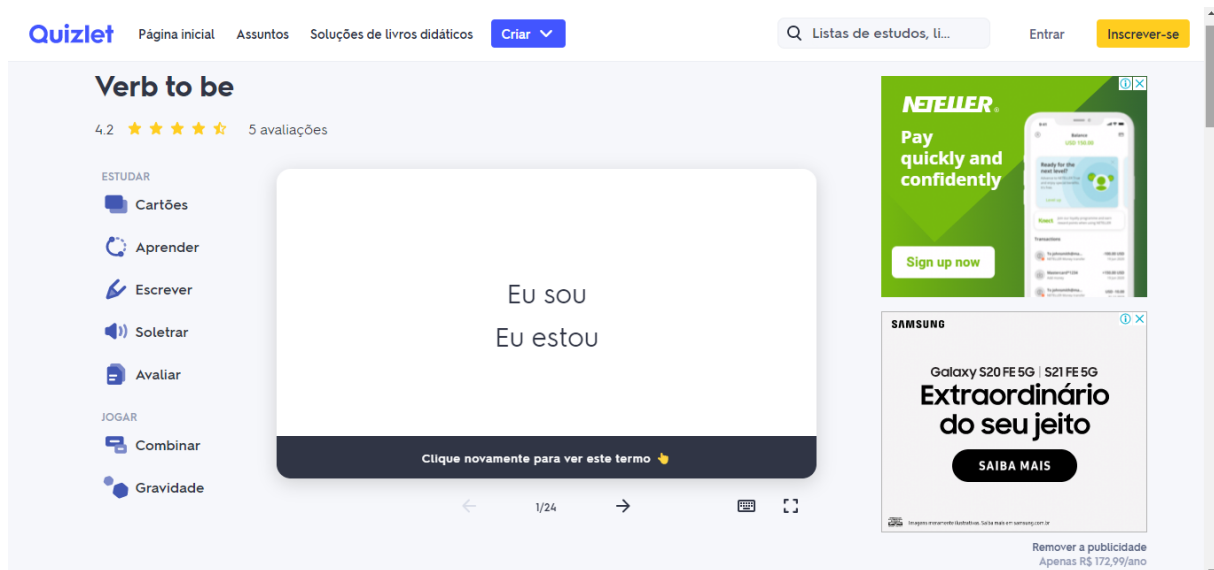
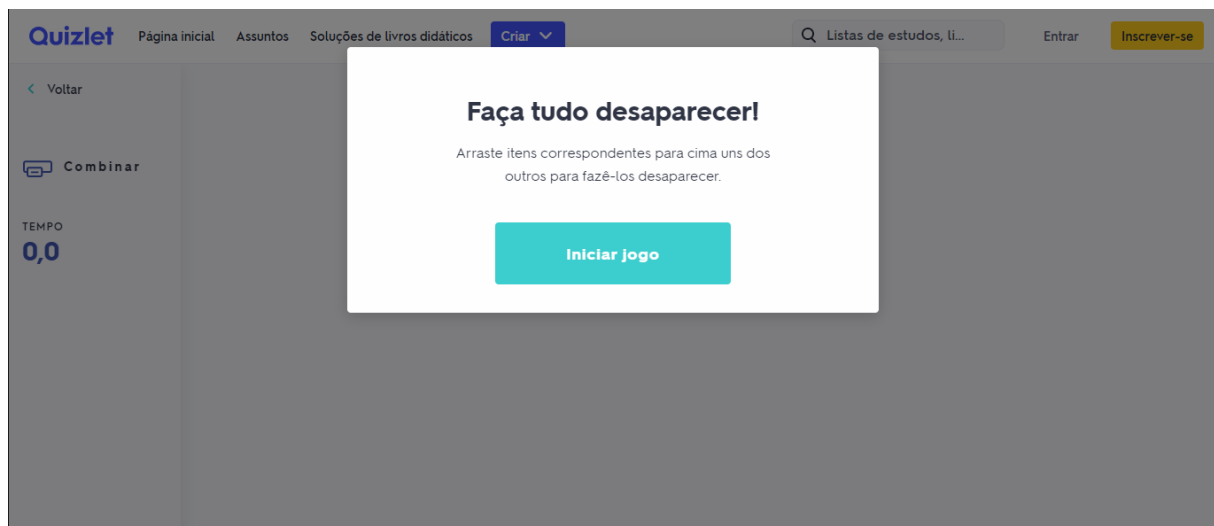


Figura 8 Print Screen das telas da plataforma Quizlet referente à gamificação



Fonte: Quizlet. Disponível em: www.quizlet.com/br/374425566/verb-to-be-flash-cards/ e www.quizlet.com/374209146/match

Na aba *combinar* (figura 7), os alunos realizam a resolução desta atividade/ dinâmica ao conectarem termos e definições ou perguntas e respostas já elaboradas nos cartões/ materiais. Há a presença de um cronômetro durante a resolução desta atividade para que os alunos possam ter conhecimento sobre o tempo em que levaram para responder a atividade. Na opção

Gravidade (figura 9), a atividade acontece em uma área que simula o espaço sideral onde as perguntas/ termos caem em forma de asteroides que necessitam de respostas/ definições que foram antes explicadas nos cartões de estudo (produzido pelo/a professor/a). As perguntas (asteroides) podem ser puladas pelos alunos através da tecla *esc* do computador.

Figura 9 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente à gamificação



Fonte: Quizlet. Disponível em: www.quizlet.com/374209146/gravity

Este jogo possui níveis de conhecimento sobre as questões. Quanto mais acertos, mais níveis são conquistados. O que isso interfere? No grau de dificuldade em responder as próximas perguntas e menos tempo para responder as perguntas que surgem na tela. Esta opção de jogo (*Gravidade*) só está disponível se for acessada de um computador, aparelhos como celulares e tablets não possuem essa alternativa.

1.2.3 WORDWALL

O *Wordwall*⁸ é uma plataforma disponível em português, podendo a página também ser traduzida em 41 (quarenta e um) línguas. Trata-se de uma plataforma parcialmente gratuita, mas que possui grande variedade em seus materiais livres. Em sua página inicial é feita uma contagem em tempo real da quantidade de recursos já criados. Até o presente momento da escrita desse texto, havia um número superior a 33 (trinta e três) milhões de recursos criados dentro da plataforma.

Para elaborar as atividades, é necessário que o usuário faça sua inscrição no *site*, podendo registrar-se com sua conta do *Google* (caso possua). Feito isso, o *site* disponibiliza de

⁸ <https://wordwall.net/pt>

um tutorial para seus usuários na aba *Recursos* na parte superior da tela. Na aba *Comunidade*, podemos ter acesso aos materiais desenvolvidos por outros usuários. Há também neste mesmo local um espaço destinado para pesquisa(s) de atividades públicas através de palavras-chave.

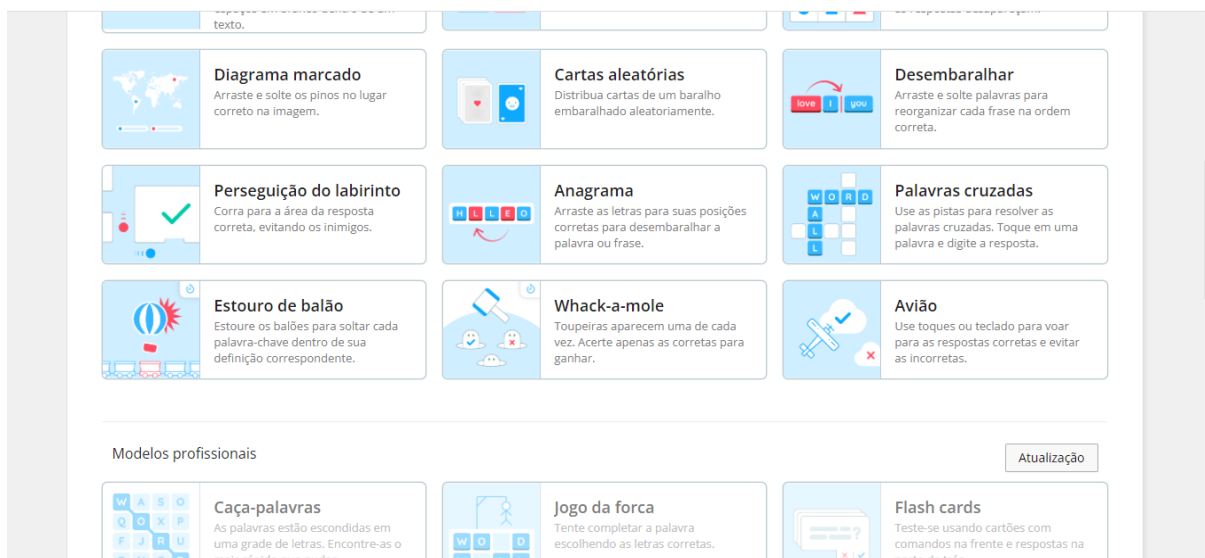
Nas abas *Minhas atividades* e *Criar atividade*, são espaços onde os(as) professores(as) podem criar suas atividades e logo após, consultar em sua biblioteca (*minhas atividades*), as produções feitas, assim como verificar o resultado/ desempenho de seus alunos (ou outros usuários que tiveram acesso às atividades) ao responderem aos exercícios.

Na versão gratuita, as atividades podem ser dinamizadas nos seguintes modelos interativos (figuras 10 e 11): Questionário; Combinação; Abra a caixa; Pares correspondentes; Roda aleatória; Questionário de programa de televisão; Palavra ausente; Classificação de grupo; Encontre a combinação; Diagrama marcado; Cartas aleatórias; Desembaralhar; Perseguição do labirinto; Anagrama; Palavras cruzadas; Estouro de balão; *Whack-a-mole* (bata em uma toupeira – tradução nossa); e, Avião.

Figura 10 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente aos recursos interativos



Figura 11 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente aos recursos interativos



Fonte: Wordwall. Disponível em: www.wordwall.net/create/picktemplate

Dentro da plataforma, o usuário pode elaborar uma atividade e a mesma ser modificada por outros usuários, podendo escolher outro modelo interativo (com a mesma atividade proposta – perguntas e/ou questões), sendo capaz também de mudar as configurações dos jogos na opção Editar conteúdo.

1.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para dar conta do objetivo específico de Análise e compreensão de informações presentes em imagens-texto e suas semioses multimodais, serão investigados os aspectos sobre a: a) Metafunção representacional; b) Metafunção interativa; e, c) Metafunção composicional, de Kress e van Leeuwen (2006). Já o último objetivo, a saber sobre os fatores relacionados às competências comunicativas (compreensão e produção oral e escrita) baseado no QECRL.

Como parte dos procedimentos de análise, reuniremos critérios e subcritérios a partir do nosso objetivo de pesquisa. Os critérios prevaletentes tratarão sobre: a) descrição geral das ferramentas; b) tratamento do erro; c) presença de atividades comunicativas baseadas no QECRL; d) elementos visuais favoráveis a compreensão do(s) aprendiz(es) baseados na GDV.

Diante desses critérios de análise, levantamos o seguinte questionamento de pesquisa: É possível que a ludicidade e o entretenimento presentes em plataformas gamificadas sejam capazes de mediar a prática didática para o ensino-aprendizagem de LI?

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutiremos a ampla perspectiva de que as tecnologias móveis conectadas à internet ampliam consideravelmente a maneira como as pessoas interagem com o mundo. Isso implica que a educação escolar deve ser reimaginada de forma ativa e dinâmica, em resposta às mudanças sociais, econômicas e políticas. É possível estar presente em diversos lugares simultaneamente? Através das plataformas virtuais, sim. E essa possibilidade se torna realidade a cada dia. Essa conexão traz contribuições significativas para o desenvolvimento da sociedade, ao mesmo tempo em que acentua as desigualdades de classe e as distribuições instáveis de serviços. Embora existam diversas dificuldades a serem mencionadas, também destacaremos aspectos positivos relacionados a essa mobilidade dinâmica, que, quando bem estruturada, pode resultar em uma continuidade escolar híbrida e lúdica em um novo cenário pós-pandemia.

2.1 AS NOVAS DEMANDAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PERANTE OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Mudanças e transições desempenham um papel crucial no progresso da sociedade, especialmente quando direcionamos essas transformações para a educação e o currículo de forma geral. Conforme a sociedade evolui, aparecem novas formas de se relacionar e lidar com as transformações em conflitos e parcerias, tornando fundamental que haja uma sintonia entre a escola — especialmente o currículo escolar — e o ambiente externo. Entretanto, esse mundo exterior adentra as salas de aula por meio dos estudantes, que carregam uma rica bagagem de experiências pessoais. Com frequência, esses alunos têm dificuldades em relacionar os saberes adquiridos na escola com as vivências que acumulam fora dela.

É muito comum ouvir dos alunos que na escola pública não se aprende a falar inglês, e que na escola só se aprende o *verb to be* ou aspectos gramaticais da língua. De acordo com as propostas para o ensino de LI pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o currículo criado em cada Estado da federação, através da sua relevante autonomia em elaborar seus currículos, e aqui no Estado do Acre, nomeado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura

e Esportes do Acre (SEE-AC), de Currículo de Referência Único do Acre (CRUAC)⁹ (documento dividido e elaborado para Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Ensino Médio), é um documento que vai além de um ensino centrado em uma base estruturalista de língua(gem), por isso, dizer que não se é possível aprender inglês na escola pública é uma afirmação muito grave. Leffa aborda os desafios enfrentados no ensino de inglês nas escolas públicas, enfatizando que “o ensino de inglês na escola pública brasileira, com as condições atuais, dificilmente pode levar o aluno à proficiência. A carga horária reduzida e a falta de materiais apropriados são fatores determinantes para esse fracasso” (Leffa, 2013, p. 45). Apesar de essa discussão não representar um consenso, temos plena consciência das complexidades que cercam o ensino de LI em instituições de ensino públicas.

Ao que cabe às competências específicas ao ensino de LI na segunda etapa do ensino fundamental, segundo o CRUAC, nas séries 6º, 7º, 8º e 9º ano, os alunos deverão:

- 01.** Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da LI contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
- 02.** Comunicar-se na LI, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- 03.** Identificar similaridades e diferenças entre a LI e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
- 04.** Elaborar repertórios linguístico-discursivos da LI, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
- 05.** Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na LI, de forma ética, crítica e responsável.
- 06.** Conhecer diferentes patrimônios culturais,
- 07.** Materiais e imateriais, difundidos na LI, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (Acre, 2019, p. 650).

Contextualizando um pouco mais em relação a atual realidade da efetivação do currículo acreano, ao que concerne à distribuição da carga horária na grade escolar, a disciplina de LI dispõe de apenas um encontro semanal de 60 minutos para cada turma e ano do ensino fundamental II. Levantamos então a inquietação sobre: como o ensino de LI da escola pública acreana, com todas estas competências específicas citadas acima, pode prosperar diante da insuficiência de tempo na grade escolar?

⁹ Disponível para consulta e download no site <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>.

Esse contexto torna mais complicado o ensino de uma língua adicional, que se revela um desafio para o professor de LI. A necessidade de ajustar e dar prioridade ao que está previsto no currículo, aliada à carga horária reduzida, acaba prejudicando não apenas o trabalho do educador, mas também impacta os alunos em relação às unidades de estudo.

Para o ensino médio, a reforma curricular também atinge negativamente a carga horária da disciplina de LI. Mas antes de tratarmos sobre essa mudança, apresentaremos as competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio. Segundo o documento, essas sete competências são comuns entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. São elas:

- 01.** Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discurso, nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
- 02.** Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
- 03.** Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria, na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- 04.** Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
- 05.** Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
- 06.** Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- 07.** Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Acre, 2020, p. 129).

Vejamos que a seleção das competências específicas, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio, é relevante para a formação de uma sociedade crítica e plural, podendo contribuir fortemente para uma formação coerente voltada ao protagonismo estudantil, baseado na (re)solução de conflitos (de qualquer natureza) através da cooperação e diálogo

responsável. Entretanto, os ajustes entre competências específicas e distribuição da carga horária, reforça a necessidade de um currículo que priorize, de forma justa, articulações entre as necessidades dos alunos, assim como suas narrativas de vida histórico-social-econômica e culturais em meio ao estímulo de ampliação e amadurecimento destes aspectos brevemente citados.

Nesse entremeio, encontra-se o conflito de tempo (carga horária) que é oferecido ao ensino de LI para os alunos do ensino médio. Ao que cabe à disciplina aqui em questão, é ofertado apenas 80 horas anual para alunos da 1ª série do ensino médio, tendo em sua divisão, duas aulas semanais para alunos desta série.

Quadro 1 Carga Horária - Novo Ensino Médio - Acre

Ensino Médio em Tempo Parcial,
com total geral de **3.000 horas.**

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – 1.800h				
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares		1ª Série	2ª Série	3ª Série
LGG	Língua Portuguesa	x	x	x
	Educação Física	x	x	x
	Arte	x		
	Língua Inglesa	x		
MAT	Matemática	x	x	x
	Biologia	x	x	
CNT	Física	x	x	
	Química	x	x	
	História	x	x	
CHS	Geografia	x	x	
	Filosofia	x	x	
	Sociologia	x	x	
ITINERÁRIO FORMATIVO				
Língua Espanhola			x	
Eletivas		x		
Projeto de Vida		x	x	
Pós-Médio				x
Rota de Aprofundamento			x	x
FTP			x	x
Oficinas		x		
Estudo Orientado		x	x	x
Práticas Experimentais		x	x	x
Protagonismo		x	x	x

Ensino Médio em Tempo Integral,
com total geral de **4.440 horas.**

Fonte: Currículo de Referência Único do Acre – Itinerários Formativos (2020). Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1o8b3Mnd-nq1N4i5UffqquT8VUG3uVIZw/view>

Ao que cabe à distribuição da carga horária, temos:

Quadro 2 Carga Horária - Novo Ensino Médio – Acre

ENSINO MÉDIO DIURNO - 2020									
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA TOTAL
			SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	120	2	80	3	120	320
		ARTE	2	80					80
		LÍNGUA INGLESA	2	80					80
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	2	80	2	80	240
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	120	2	80	3	120	320
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	1	40	2	80			120
		QUÍMICA	1	40	2	80			120
		BIOLOGIA	1	40	2	80			120
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	80	1	40			120	
	GEOGRAFIA	2	80	1	40			120	
	FILOSOFIA	2	80					80	
	SOCIOLOGIA	0	0	2	80			80	
CARGA HORÁRIA TOTAL DA FGB			21	840	16	640	8	320	1800
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	LÍNGUA ESPANHOLA				2	80		0	80
	ELETIVAS		2	80					80
	PROJETO DE VIDA		2	80	2	80	2	80	240
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS	Nome da rota							
		Nome da rota							
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA	Nome da rota							
		Nome da rota							
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM CNT	Nome da rota							
		Nome da rota							
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM CHSA	Nome da rota							
Nome da rota									
FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	Nome o curso								
	Nome o curso								
CARGA HORÁRIA TOTAL - ITINERÁRIOS FORMATIVOS			4	160	9	360	17	680	1200
TOTAL GERAL			25	1000	25	1000	25	1000	3000

Fonte: Currículo de Referência Único do Acre – Itinerários Formativos (2020). Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1o8b3Mnd-nq1N4i5UFfquT8VUG3uVIZw/view>

Diante do exposto, podemos visualizar a atual situação da disciplina de LI na rede pública regular acreana, submetido a transformações políticas e curriculares formais, cujos arranjos dificultam subdivisões desvantajosas para a aprendizagem de uma língua adicional, com toda sua complexidade não somente para o aprendiz, que encontra em seu caminho durante o aprendizado, adversidades que contribuem muitas vezes para o desestímulo durante o percurso, podendo fazer parte do processo.

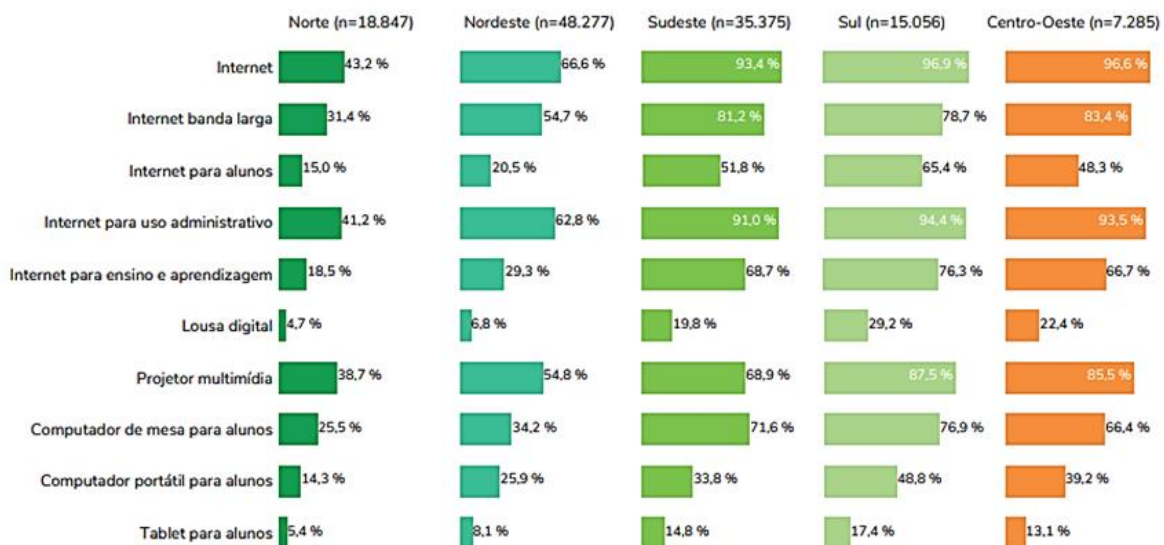
Cabe ao professor de LI encontrar maneiras de diminuir, ao menos, a falta de tempo que os alunos enfrentam no aprendizado da disciplina dentro da sala de aula. No ensino fundamental, eles têm contato com a matéria apenas uma vez por semana, durante 60 minutos. Já no ensino médio, essa frequência aumenta para duas vezes na semana, também com 60 minutos em cada encontro, sendo que a disciplina é oferecida apenas para os alunos da 1ª série. Em contrapartida, com as provocações da BNCC voltadas para o desenvolvimento das habilidades direcionadas às tecnologias digitais e seu potencial pluridisciplinar, com base na

educação do futuro, o conceito de práticas e/ou metodologias híbridas, podem ganhar mais sentido e continuidade de estudo às disciplinas curriculares, como a de LI, que entraram em desvantagem na grade escolar, principalmente no ensino médio, em relação às atualizações documentais que regem, ou pelo menos, orientam os caminhos a serem seguidos e alcançados na educação estadual acreana.

O cenário para aplicabilidade de ferramentas digitais dentro da sala de aula pode se tornar desafiador dependendo da realidade e das condições de onde a escola se encontra. Na realidade da escola pública estadual, segundo dados do Censo Escolar de 2020, divulgados pelo Inep sobre os recursos tecnológicos nas escolas do país, apenas 27% das escolas públicas estaduais de ensino fundamental no Brasil possuem lousa digital, 76,7% dispõem de computadores de mesa para alunos, 32,9% computadores portáteis para alunos, 74,7% dispõem de internet banda larga e 61,3% estendem o uso de internet para seus alunos. O percentual de Projetores Multimídias não foi divulgado claramente no censo do Ensino Fundamental das instituições públicas estaduais.

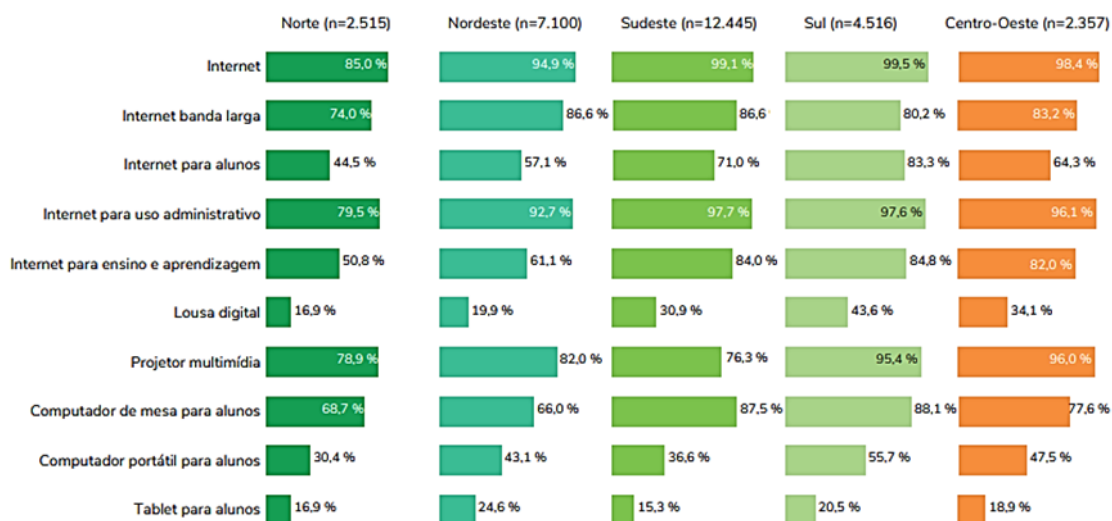
Ao que se refere ao Ensino Médio das escolas públicas estaduais, os dados seguem da seguinte forma: apenas 29,2% das escolas possuem lousa digital, 79,3% dispõem de computadores de mesa para alunos, 36,6% computadores portáteis para alunos, 80,4% dispõem de internet banda larga e 64,6% estendem o uso de internet para seus alunos e 80,9% possuem projetores multimídias. Os dados aqui apresentados parecem ser positivos quanto à disponibilidade de internet no ambiente escolar, principalmente na última etapa do ensino básico (ensino médio). Porém, quando estes dados são divididos e assim apresentados por região, as escolas estaduais da região norte são as mais carentes destes recursos tecnológicos, desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Gráfico 1 Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental, segundo as regiões - Brasil – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

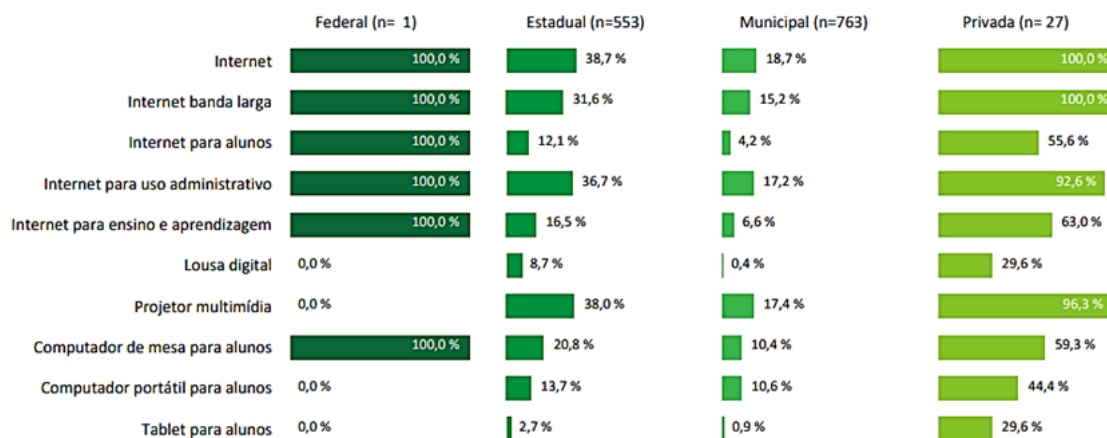
Gráfico 2 Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, segundo as regiões - Brasil – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Quando trazemos esses dados cada vez mais próximos da nossa realidade, para o Estado do Acre, os baixos números são nítidos em relação às porcentagens nacionais e por região, que evidenciam o cenário atual da grande maioria das escolas estaduais de ensino fundamental e médio.

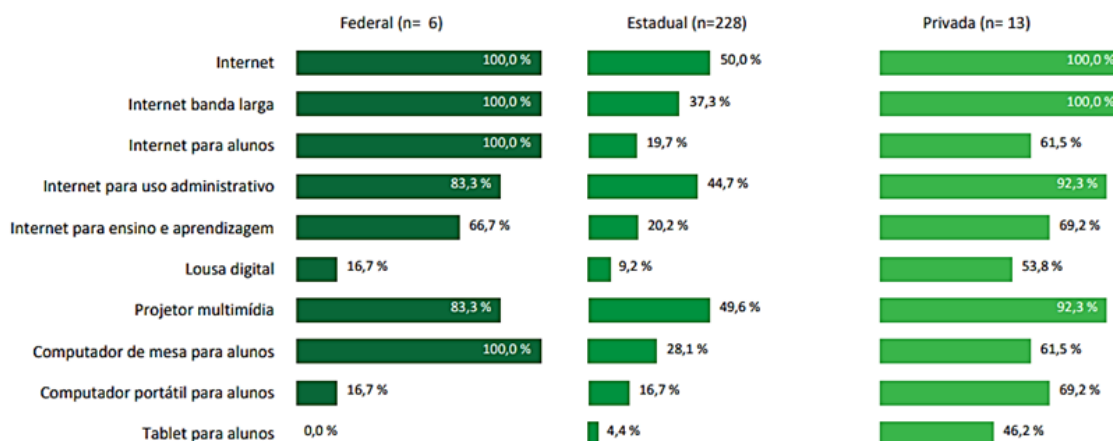
Gráfico 3 Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, segundo a dependência administrativa - Acre – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Também é nítido dentro do próprio estado a “vantagem” que as escolas privadas possuem em relação às escolas estaduais. Geralmente com mais recursos tecnológicos desde sua estrutura física quanto a disponibilidade de internet aos seus alunos. No próximo gráfico teremos os números relacionados à última etapa da educação básica.

Gráfico 4 Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio - Acre – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Um ponto que chama bastante atenção nos dois últimos gráficos sobre o Estado do Acre é que apenas um recurso tecnológico alcança os cinquenta por cento (50%), sendo ele a Internet no Ambiente Escolar, porém, este recurso não se enquadra no critério Internet para alunos (19,7%) e nem de serviço à Banda Larga (37,3). Sendo assim, podemos visualizar uma notável diferença entre as escolas (estadual, federal e privada) e seu levantamento estatístico em relação

aos seus aparatos tecnológicos investidos. Deste modo, podemos também notar um ambiente escolar sem estrutura tecnológica suficientemente adequada para oferecer aos professores e alunos da rede pública estadual, limitando a aproximação da escola com o mundo globalizado conectado à Web 3.0.

Esse contraste entre as condições que as escolas de ensino fundamental e médio estaduais do Acre têm em relação às estatísticas nacionais e por regiões, precisam receber olhares políticos e governamentais com mais equidade da oferta de acesso gratuito e com qualidade ao que se refere, neste ponto aqui defendido, ao auxílio e oferta de ferramentas digitais na educação pública regular de ensino, para que seja colocado em prática aquilo que está na BNCC no que se menciona às TDICs no contexto escolar: “É necessário promover a **alfabetização e o letramento digital**, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a **inclusão digital**.” (BNCC, 2018).

Trabalhar com as tecnologias em sala de aula, mais especificamente nas aulas de LI, é possibilitar (multi)letramentos próximos à(s) realidade(s) dos alunos, uma vez que há na Web uma infinidade de conteúdos oriundos de diversas culturas, estilos e formas de expressões. Para Prensky:

[...] alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar; algum professor supõe que os alunos são os mesmos de sempre, e que os mesmos métodos que funcionaram para os professores quando estes eram alunos irão funcionar para os seus alunos hoje. Muitos professores mantêm o mesmo método de ensino durante toda a carreira, e sustentam-se em discursos antiquados e inadequados ao contexto dos alunos de hoje (Prensky, 2001, p. 7).

Existe uma preocupação na oferta de um ensino descontextualizado às práticas reais de uso linguístico dentro e fora da escola, uma vez que surgem cada vez mais rápido na sociedade, várias formas de se comunicar e diferentes meios para que esta comunicação ocorra. A falta de recursos tecnológicos propícios ao ensino, pode afetar diretamente professores de LI que tentam promover a interculturalidade, ou pelo menos, trazer novas e diferentes culturas ao redor do mundo para dentro da sala de aula, evitando o ensino de LI com metodologias consideradas tradicionais e ultrapassadas para a atual conjuntura da contemporaneidade. Sibilia (2012) alerta um possível desestímulo ao formato escolar tradicional:

Por tudo isso, em face às fortes transformações ocorridas nas últimas décadas, não surpreende que a escola tenha se convertido em algo terrivelmente chato, e que a obrigação de frequentá-la signifique uma série de calvário cotidiano para as dinâmicas e interativas crianças contemporâneas. Seu desinteresse e o escasso entusiasmo que costumam demonstrar a esse respeito seriam indícios dessa falta de sentido, evidenciada ainda pelos altíssimos índices de deserção escolar que se constaram em

todo o mundo. A partir dessa perspectiva, a educação parece ter se tornado um produto pouco atraente, destinado a um consumidor disperso e insatisfeito, que por sua vez vê seduzido pela variada oferta emanada pelo mercado do entretenimento (Sibilia, 2012, p. 206).

Expandindo essa ideia, é fundamental que o professor, atuando como um pesquisador crítico, identifique as particularidades e os obstáculos que a escola pública estadual no Acre enfrenta e adote uma postura proativa na busca de soluções que vão além do ensino tradicional. Ao incorporar ferramentas digitais de maneira estratégica, ele não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também prepara os estudantes para se engajar com as exigências de um mundo cada vez mais globalizado e digital. Isso implica que o ensino de LI deve superar a mera gramática e a memorização de vocabulário, oferecendo aos alunos experiências práticas e significativas, como interação com conteúdos multimídia e comunicação em plataformas virtuais. Esse enfoque favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, incluindo pensamento crítico, criatividade e colaboração em rede. Dessa forma, o professor se torna um facilitador que transforma a realidade educacional enquanto capacita os alunos a se posicionarem competitivamente no cenário global.

2.2 O ENSINO DE LI EM UMA ABORDAGEM HÍBRIDA

Diante do exposto até aqui, devido às modificações curriculares da educação básica, mais precisamente, alterações as alterações de distribuição das cargas horárias de LI no ensino fundamental II e ensino médio das escolas públicas acreanas, provocam inevitavelmente, em uma redução injusta da quantidade de aulas desta disciplina nessas etapas da educação escolar. Professores de LI e alunos, são os mais prejudicados em relação a essa redução burocrática curricular, que mascara o currículo através das competências específicas da área, mas não prioriza condições mínimas de tempo para que o formador venha desenvolver satisfatoriamente, práticas formativas relacionadas à competência comunicativa ainda em sala de aula.

O atual conflito curricular-escolar, que aborda dimensões políticas e sociais do ensino de LI no sistema público acreano de educação, pressionam professores de LI na busca de alternativas práticas e metodológicas que atendam ao “novo”, visto que não adianta pensar em aplicar um novo currículo com velhas práticas, que muitas vezes, não condizem mais com a realidade plural em que vivemos na atualidade, que inclui pessoas ao desenvolvimento, mas consequentemente exclui outrem. É evidente que o CRUAC, assim como a BNCC, reconhecem

a importância de se ter um ensino voltado aos múltiplos letramentos disponíveis na *Web* e fora dela, onde os alunos estejam engajados e motivados não só em interagir com estas ferramentas e recursos, mas também em produzi-los, de maneira que aquilo que é ensinado na escola, possa ser usado fora dela coerentemente.

A despeito dessas problemáticas aqui levantadas, o ensino de línguas não pode ficar de braços cruzados à espera de novas mudanças com olhares sensíveis para os profissionais da área e estudantes que empenham-se em aprender LI na escola pública regular acreana. Com o advento da internet e das tecnologias cada vez mais móveis e híbridas, destaca-se a necessidade da educação ocupar espaços híbridos para construção do conhecimento e de continuidade escolar. Para Bacich e Moran (2015, p. 1), *híbrido* significa misturado, mesclado, *blended*. Singh (2003), conceitua *Blended learning* como o ensino-aprendizado que combina o status on-line e off-line, ocorrendo primeiramente através da internet e depois em sala de aula. Ou seja, podemos ter uma integração entre o espaço Escola e o espaço *Online* e/ou *Offline*, à disposição do aprendiz. De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013):

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (Christensen, Horn & Staker, 2013, p. 7).

Com base nessa fundamentação teórica, é possível observar que o ensino híbrido constitui uma abordagem que amplia os limites da aprendizagem para além dos ambientes formais, como a sala de aula tradicional. Essa metodologia oferece maior liberdade e autonomia ao aluno, permitindo-lhe acessar diversos recursos e ferramentas que facilitam o aprendizado. Ao integrar laboratórios de informática, bibliotecas públicas com internet e outros locais de pesquisa, o ensino híbrido transforma esses espaços em complementos fundamentais ao processo educacional.

Dessa forma, os alunos não ficam restritos apenas ao conteúdo ensinado presencialmente; eles podem explorar informações de maneira autônoma, ajustando seu ritmo de estudo e interesses às suas necessidades pessoais. Essa flexibilidade proporciona um ensino mais adaptado, onde o estudante é encorajado a ser protagonista do seu próprio aprendizado, buscando informações, utilizando ferramentas digitais e aplicando o conhecimento na prática. O ensino híbrido não apenas amplia o acesso ao saber, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais como pensamento crítico, gestão do tempo e uso consciente das

tecnologias, resultando em uma formação mais abrangente e alinhada às exigências contemporâneas.

Por isso, como professores, precisamos revisitar nossos planos de aulas para avaliarmos onde precisamos melhorar e como conseguiremos alcançar ainda mais nossos alunos, no intuito de ajudá-los pedagogicamente, em momentos em que não estaremos presentes com eles face a face. Nesse sentido, a partir de uma práxis contemporânea, pretende-se alinhar, cada vez mais, tecnologia através de plataformas gamificadas paralelas à metodologias híbridas como facilitadoras ao ensino de LI na escola pública. Gadotti (2002) salienta que:

O professor deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem (...) um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e sobretudo, um organizador da aprendizagem (Gadotti, 2002, p. 32).

Assim, a proposta é que não somente o professor, como também o seu planejamento de aula, assumam propostas de ensino autênticas para espaços (in)formais de ensino, conciliando digital - presencial e digital - híbrido. Historicamente, a educação de maneira geral, sempre manifestou a necessidade de não se resumir apenas em carga horária escolares, nem concentrando o ensino apenas dentro do ambiente escolar e/ou sala de aula. Quem nunca teve que levar atividade(s) para casa? Realizar trabalhos de pesquisas individuais ou em grupos, ou ainda quando sentiu alguma dificuldade em alguma disciplina/ área escolar, precisou pesquisar determinado conteúdo em livros, enciclopédias ou recorreu à internet? O hibridismo fomenta esse fenômeno que busca instigar dos alunos, mais práticas de pesquisa e estudo fora do ambiente escolar. Atualmente, uma grande aliada tanto dos alunos como para professores, é a *internet*, ou diretamente o *Google*¹⁰, uma gigantesca enciclopédia de buscas virtuais livres, direcionando acesso às inúmeras plataformas gamificadas e *sites* disponíveis na *Web*.

Com a popularização dos dispositivos móveis, conhecidos como *smartphones*, com acesso à internet através de redes *Wi-fi*, 2G, 3G, 4G e atualmente a internet 5G, vêm modificando a relação entre sociedade e mobilidade virtual, podendo ofertar em sua essência inúmeras finalidades, sejam elas educacionais, entretenimento, lazer, *hobby*, realizar transações bancárias, negociações de trabalho, entre outros que acolhem os diversos serviços na palma da mão daqueles à quem tem acesso. Para Santos (2016),

Sem dúvida alguma, o telefone celular é uma das mais celebradas invenções do homem contemporâneo e revolucionou a comunicação em nossos dias. Para além de

¹⁰ www.google.com: endereço do site.

ser uma tecnologia útil e avançada, o celular tornou-se um objeto de desejo, de status. O que proporciona uma constante busca por novos modelos, tecnologias e possibilidades técnicas nos aparelhos, isso certamente reflete no maior consumo e importância dessa mercadoria na sociedade e para os jovens estudantes (Santos, 2016, p. 17).

O autor destaca esta tecnologia como uma ferramenta (mercadoria) que aquece o mercado de vendas, uma vez que o consumidor está cada vez mais exigente em relação às funções técnicas dos aparelhos, reproduzindo muitas vezes, condições que ostentam status dentro da sociedade. Por outro lado, precisamos destacar também a funcionalidade que essas ferramentas trazem para nosso(s) cotidiano. Ganhamos tempo pagando uma conta de energia pelo aplicativo do banco em vez de irmos na própria agência bancária ou em uma casa lotérica, não é mesmo? Muitas vezes, assim podemos fazer com aquilo que se precisa estudar e/ou pesquisar. Em vez de procurarmos em livros, muitas pessoas já adotaram a internet e sua biblioteca virtual como fonte de pesquisa para realização de trabalhos e pesquisas pessoais, escolares e acadêmicas. O processo de digitalização, do físico para o virtual, é algo que está transformando os modos de ler, escrever, se comunicar, interagir, cooperar e estudar. Isso se dá pelos múltiplos sistemas midiáticos que as sociedades contemporâneas constroem diariamente, e implicam, conseqüentemente, no âmbito educacional. Nessa perspectiva, Sibilia (2012), destaca que:

Numa sociedade altamente mediatizada, fascinada pela incitação à visibilidade e instada a adotar com rapidez os mais surpreendentes avanços tecnológicos, entra em colapso aquela subjetividade interiorizada que habitava o espírito do homem-máquina. Aos poucos, embora com mais velocidade do que aquela que costumamos precisar para compreender o sentido dos processos que vivenciamos, desaba-se toda a arquitetura que sustentava aquele protagonista dos velhos tempos modernos, cujo cenário privilegiado transcorria em fábricas e escolas, e cujo instrumental mais prezado era a palavra escrita ou impressa em letras de molde. Agora esse eixo que constituía o âmago dos sujeitos oitocentistas e se considerava hospedado nas próprias profundezas de cada um – e que, portanto, devia ser modelado e nutrido tanto pelas moralizações familiares como pelo aprendizado escolar – traslada-se para outras zonas da humana condição; ao mesmo tempo alimentando e respondendo às insistentes demandas por novos modos de se autoconstruir. Em suma, junto com os reluzentes espaços e utensílios que a contemporaneidade tem dado à luz, disseminam-se outras formas de edificar a própria subjetividade e, também, novas maneiras de se relacionar com os outros e de se posicionar ou atuar no mundo (Sibilia, 2012, p. 203).

A autora levanta em sua fala, aspectos que ressignificam o chamado homem-máquina diante de uma sociedade contemporânea mediatizada, que em sua mensagem, encontra-se deslumbrado por visibilidade. Podemos entender que esse destaque almejado por parte da sociedade contemporânea, atrela vários espaços, seja ele em alguma plataforma/rede de entretenimento, no próprio local de trabalho ou em uma sala de aula, por exemplo. Aquele que

mais se destaca em algo, vem a ser reconhecido pelas demais pessoas que convivem de certa forma, e retomando à fala de Sibilia (2012, p. 203) desta forma, “disseminam-se outras formas de edificar a própria subjetividade [...] e novas maneiras de se relacionar”.

Com essa perspectiva, nossos estudantes não são os mesmos de quatro ou cinco anos atrás. O jeito como se comportam, interagem, se comunicam e expressam suas opiniões muda de forma repentina. Este aspecto social não pode ser encarado como algo enigmático, muito pelo contrário, deve-se proporcionar mais espaços abertos ao diálogo e aprendizado para que esses alunos venham se tornar cidadãos críticos reflexivos sobre o mundo em que vivem. Nessa direção, o ensino de LI na escola pública contribui para a conscientização e emancipação dos estudantes, permitindo que se vejam como cidadãos globais, aptos a interagir com diversas culturas e pessoas ao redor do mundo. O aprendizado de um novo idioma, como o inglês, não só amplia as oportunidades de comunicação, mas também facilita a troca de conhecimentos e experiências com aqueles que falam outra língua nativa.

Esse processo de aprendizagem abrange muito mais do que as habilidades linguísticas básicas (ler, ouvir, falar e escrever); ele incentiva uma compreensão da diversidade cultural e promove o respeito por diferentes modos de vida e pontos de vista. Ao adquirir fluência em uma língua franca como o inglês, o estudante se torna apto a transitar por variados contextos culturais e sociais, tanto no Brasil quanto fora dele. Essa habilidade é essencial em um mundo cada vez mais globalizado, onde as interações transcendem fronteiras nacionais. Desse modo, o ensino de inglês nas escolas públicas vai além de ser apenas um recurso comunicativo; é um meio para reforçar a identidade como cidadão global (Held e McGrew, 2002), promovendo o respeito e a valorização das diferenças humanas, culturais e ideológicas, contribuindo assim para formar indivíduos mais conscientes e inclusivos.

A língua possui a habilidade de unir as pessoas; no entanto, quando utilizada de maneira mal-intencionada ou comunicada de forma equivocada, sem diálogo ou compreensão, pode acabar separando e isolando indivíduos. Essas circunstâncias ganham cada dia mais espaço no âmbito virtual, que vai além do que o físico (*face to face*). Por detrás das telas dos *smartphones* e de computadores, existem pessoas reais, que compartilham e postam comentários e/ou conteúdos sobre aquilo que os interessa de alguma maneira. Muitas páginas de notícias ou entretenimento, por exemplo, já disponibilizam um espaço para que o leitor possa deixar comentários, ou apenas reagir com *emojis*¹¹, *likes* e *dislikes* abaixo do texto da matéria. Esses

¹¹ Emoji é um símbolo visual que representa uma palavra ou frase inteira. De origem japonesa, a palavra é formada pela combinação dos termos *e* (imagem) e *moji* (letra) (Padilha, 2022).

contextos, quando abordados em sala de aula, pode-se-ão discutir relações de manipulação da linguagem entre o burlar ou ocultar algo.

Para entendermos um pouco mais sobre hibridismo(s), precisamos anteceder nossa fala ao que se refere às metodologias ativas de aprendizagem, cuja definição segundo Silberman (1996), remete a aplicação de estratégias eficazes em relação aos métodos de ensino tradicionais. De acordo com Bonwell e Eison (1991), as metodologias ativas são capazes de oportunizar aos discentes, estratégias que favorecem aprendizagens ativas e significativas, onde os alunos se sintam motivados a produzir algo. Questões como estas, que estão relacionadas às metodologias ativas de aprendizagem em contexto híbrido ao ensino de LI que norteiam nossos objetos de pesquisa. Diante disso, acreditamos que a prática de um ensino híbrido venha ser uma ótima alternativa de tornar as aulas de LI mais prósperas e em espaços mais amplos para o ensino-aprendizagem. Silva e Camargo (2015), salientam que:

O ensino híbrido vem ao encontro das necessidades recentes de descobrir a melhor prática educativa para professores e escolas. Trata-se de um modelo de ensino que pressupõe o uso da tecnologia para o desenvolvimento das atividades dentro e fora da classe, em que o aluno é estimulado a buscar o conhecimento com a mediação do professor e da escola (Silva; Camargo, 2015, p. 181).

Temos aqui presente, uma alternativa contra o vilão conhecido como tempo ou carga horária, e na tentativa de reverter esse fator, precisamos contar com ferramentas, mas também com metodologias (ou pelo menos, práticas pedagógicas) que favoreçam uma continuação daquilo que a escola propõe ensinar. Em concordância com Paiva (2009, p. 35) em relação às horas em sala de aula, elas “precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo por ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua”, uma vez que, no contexto do ensino regular público acreano, o professor de LI precisa fazer malabarismos correspondente ao tempo oferecido para a disciplina.

Sendo assim, precisamos ressignificar o que conhecemos por espaço(s) e território(s) dentro do percurso contemporâneo. Para Lemos (2007) e seu entendimento sobre espaço no uso de tecnologia(s):

[...] dentro do que chamaremos territórios informacionais. A interface entre o espaço eletrônico e o espaço urbano cria os territórios digitais informacionais. Estes se formam na emissão e recepção de informação digital em espaços híbridos, informacional e físicos, através dos dispositivos móveis [...] (Lemos, 2007, p. 43).

Desse modo, podemos ter espaços não só para o ensino, mas também para a aprendizagem de línguas adicionais, em ambientes híbridos, *online* e constantemente móveis.

Ensinar e aprender atualmente envolve hábitos que incluem tecnologia e autonomia, pois o indivíduo nem sempre consegue controlar o tempo que passa utilizando a ferramenta disponível. Essa interatividade entre o(s) sujeito(s) e tecnologia em diferentes espaços e tempos, Backes (2013) descreve como “[...] hibridismo tecnológico digital, que consiste na integração e articulação de diferentes tecnologias digitais [...]” (Backes, 2013, p. 338). Com o auxílio das Tecnologias Digitais Móveis (TDMs) e sua popularização em grande massa, tê-las como ferramentas aliadas ao ensino de LI, poderão colaborar de certa forma, fazendo com que os aprendizes interajam dinamicamente através de uma comunicação multi (direcional/dimensional) e dialógica, marcada pela interatividade confluindo para uma aprendizagem híbrida (Mantovani, 2016).

Embora devamos respeitar o espaço do aluno fora do ambiente escolar, não devemos desvalorizar o trabalho em grupo ou individual extraclasse, sem que ocorra de forma massiva e maçante, para que ao invés de motivar o aluno se aproximar cada vez mais da língua, afaste-o desfavoravelmente. Para isso, é importante que durante ao planejar a aula, o(a) professor(a) escolha ferramentas disponíveis em plataformas gratuitas ou parcialmente gratuitas, e que em sua execução, não consuma muitos dados móveis dos alunos, uma vez que não se sabe se o(s) aluno(s) tem acesso à internet com dados ilimitados, por exemplo. Contudo, favorecer caminhos virtuais que estabeleçam laços entre aprender onde quer que o participante esteja (in)formalmente e interagir com pessoas reais ou robôs, é de grande importância diante da complexidade de se aprender uma língua adicional presencialmente.

Para que isso ocorra, é fundamental que entendamos as atribuições multimodais que essas ferramentas cibernéticas atribuem ao ensino de LI. Schlemmer (2018), descreve que:

[...] por multimodal, entendem-se as distintas modalidades educacionais imbricadas, ou seja, a modalidade presencial-física e modalidade online e, sendo online, podendo combinar elementos de *eletronic learning*, *mobile learning*, *pervasive learning*, *ubíquos learning*, *immersive learning*, *gamification learning* e *game based learning* (Schlemmer, 2018, p. 57).

Todas essas áreas e divisões são dignas de estudo e de pesquisa para melhor aplicá-las de acordo com o contexto e propósito escolar/acadêmico. Contudo, iremos planificar nossa pesquisa com base no *mobile learning*, doravante *m-learning*, que em português podemos chamar de aprendizagem móvel. Kenski (2007) salienta que:

Na era digital, a M-learning surge como impulsionamento do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. As novidades tecnológicas vão se tornando

instantaneamente a matéria prima para o próximo ciclo do desenvolvimento, contribuindo para o aumento da rapidez do processo de inovação (Kenski, 2007, p. 35).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), define que:

[...] a aprendizagem móvel comporta a utilização de tecnologia móvel, somente ou em combinação com qualquer outro tipo de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), a fim de facilitar a aprendizagem em qualquer momento e lugar (UNESCO, 2013, p. 6).

Sem dúvida as tecnologias nos remetem à rapidez e fluidez da informação e comunicação. Quando algo relacionado a essa conectividade não vai bem, ou demonstra lentidão, afeta de maneira direta os envolvidos instantaneamente conectados. Neste cenário de interfaces, o virtual ganha forma e significado cada vez mais reais e próximos da realidade (virtual), podendo o aluno interagir e aprender determinada habilidade (linguística) através da sua interação com a máquina. O aprendiz se torna tão autônomo de si, que ele mesmo escolhe onde, quando e que horas se conecta a tal conteúdo. Podendo ser na fila do supermercado, dentro do ônibus ou no sofá de sua casa. Não conseguimos delimitar esses espaços de acesso, podemos disponibilizar plataformas de acesso. Como se fossem caminhos a serem trilhados, agora, a maneira como esse(a) aluno(a) irá trilhar seu caminho e quais ferramentas irá utilizar, não nos cabe como professores mediadores decidir.

A partir desse pressuposto, a tecnologia pode proporcionar aos alunos de maneira geral, recursos que viabilizam acessos múltiplos em abas, fazendo com que o aprendiz navegue por várias plataformas ao mesmo tempo em que executam uma determinada atividade. Podem reproduzir uma música, consultar alguma palavra no dicionário e/ou ouvir a pronúncia da mesma, enviar e receber mensagens instantâneas entre outras funcionalidades que ficariam extensas pontuar cada uma delas aqui. Como enfatiza Santos (2002), “através de interfaces, o digital permite a hibridização e a permutabilidade entre os sujeitos (emissores e receptores) da comunicação” (Santos, 2002, p. 427), independente de onde se encontra(m) esse(s) sujeito(s). Sabemos que é um grande desafio, muitas vezes, levar uma nova proposta que envolve tecnologia e ensino para dentro e fora da sala de aula, uma vez que não sabemos se todos os envolvidos no processo serão alcançados. Porém, os desafios sempre fizeram parte da educação pública, e promover propostas (inov)ativas na educação não seria diferente.

2.3 LUDICIDADE E ENTRETENIMENTO: AUTONOMIA DISCENTE COLABORATIVA

O lúdico sempre se fez presente na vida cotidiana das pessoas, principalmente na infância, onde inclusive o contato com histórias narradas (chamadas em LI de *family storytelling*) por familiares, amigos e/ou pessoas próximas, nos faziam entrar no campo do imaginário. Era possível, então, dar vida às histórias experienciadas no pensamento para a realidade, através do contato com brinquedos, que muitas vezes eram comprados ou até mesmo confeccionados pelas mãos de um familiar ou quem sabe por nossas próprias mãos, atribuindo-lhes significados reais, ao mesmo tempo, imaginários. Para Vygotsky (1998): “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” (Vygotsky, 1998 apud Zacharias, 2007, p. 6). Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de conhecimentos práticos, podendo ainda, contribuir para o despertar do querer aprender e o saber fazer, que podem ser levados para a vida adulta, com perspectivas significativas.

Defendendo a importância do uso da ludicidade na fase infantil, nessa etapa no desenvolvimento da criança, é estimulado a prática de jogos e brincadeiras que, primeiramente buscam entreter, ao mesmo tempo, despertar no(s) participante(s) o interesse para a realização de funções e tarefas com finalidades diversas. Seja a brincadeira, por exemplo, de pique-esconde, onde a criança exercita sua concentração e prática de ter que contar os números cardinais, se formos levar em consideração às práticas de ensino daquilo que é estudado na escola regular, até funções que encorajam o aprendiz a exercitar raciocínios lógicos, trabalho em equipe, respeito e conhecimento de regras, entre outros. Segundo Vygotsky (1994):

A criança que sempre participou de jogos e brincadeiras grupais saberá trabalhar em grupo; por ter aprendido a aceitar as regras do jogo, saberá também respeitar as normas grupais e sociais. É brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade (Vygotsky, 1994, p. 82-83 apud Correa, Bento, 2012, p. 8).

Sendo assim, o jogo em sua esfera lúdica, é algo imprescindível no desenvolvimento da criança, iniciando esse processo em casa para a escola, e chegando lá, tendo seu uso mediado por professores para que tudo ocorra bem, de acordo com a(s) proposta(s) metodológica(s).

Assim, ao longo da escolarização, a ludicidade ganha uma nova perspectiva: a de ensinar a desenvolver algo. É através de jogos, brincadeiras, dinâmicas, narração de histórias com ou sem fantoches, entre outras técnicas recreativas que, ao mesmo tempo em que o público vai se entretendo, essas atividades podem estimular indutivamente a construção de pontes entre o

saber fazer e o saber usar algo para aplicar em determinada situação. Afinal, o que podemos entender sobre atividades lúdicas? Na definição de Luckesi (2000):

As atividades lúdicas são aquelas que proporcionam experiências de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, as quais não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos (Luckesi, 2000, p. 46).

Arriscamo-nos a dizer que as atividades lúdicas, em suma dimensão pedagógica multidisciplinar, pode favorecer, inclusive, no desenvolvimento de práticas que se enfoquem em um ensino mais dinâmico e motivador para o aprendiz, estabelecendo relações significativas entre os participantes do processo de socialização do conteúdo. Partindo do que chamamos inicialmente da “imaginação” até a real efetivação das propostas pedagógicas, através da socialização, troca de ideias para resolução de problemas, formando assim, sujeitos críticos, dinâmicos e plurais para que possam efetivamente, atuar como cidadãos honestos em convivência democrática civilizada e respeitosa em sociedade.

Para estudantes de línguas adicionais, focando em alunos de língua inglesa, a interatividade proporcionada por atividades lúdicas é bastante relevante para o aprendizado. Isso porque a comunicação na língua adicional deve acontecer de maneira saudável e coerente com seu contexto de uso. Defendemos que o ensino de LI deve ser alinhado às necessidades dos alunos, com o professor atuando como facilitador desse processo, oferecendo o suporte necessário para que os estudantes ampliem seu repertório linguístico, desenvolvam pensamento crítico e adquiram habilidades digitais e socioemocionais em LI de forma harmoniosa e autêntica, incentivando-os a ter uma nova perspectiva sobre as aulas de LI.

Entretanto, é fundamental que a construção de significados promovida pela ludicidade e pelo entretenimento associado faça conexão com os aspectos (socio)linguísticos dos alunos de LI na educação básica, possibilitando que os estudantes tomem decisões dentro de um contexto que não seja distante da sua realidade. Para Rau (2012, p. 14) “a ludicidade possibilita a reflexão quando se pensa no sujeito autônomo e reflexivo, no que diz respeito às relações sociais em que estiver inserido e na sua função educativa, capaz de estabelecer relações significativas com o meio”. É importante mencionar que o material lúdico pode se fazer presente em diferentes tipos de jogos, podendo ser jogos de tabuleiro (*board game*), cartas (*cards*) mas também em um *videogame*, *role-play* (encenação), um *quiz* e etc. Atentemo-nos que as ferramentas lúdicas atualmente, não se concentram somente em atividades impressas ou que fazem uso do quadro branco/negro, elas se expandem ao universo tecnológico digital

que muitas vezes fazem parte do cotidiano do aluno, mas ainda carece no cotidiano e arquitetura da escola pública.

Levando ainda em consideração a temática referente à necessidade da escola andar de mãos dadas à sua realidade externa, Tufte e Christensen (2009, p. 3) salientam que: “[...] o uso das mídias parece ser uma parte integral do cotidiano de crianças e adolescentes, o que desafia a escola e os professores; desafia também a forma e o conteúdo da mídiameducação - e o próprio currículo escolar”. É necessário que a(s) tecnologia(s) seja(m) aliada(s) no processo de reinvenção das salas de aula das escolas públicas, e principalmente das aulas de LI. Não há como separarmos aquilo que se aprende sem ou com o uso das tecnologias, uma vez que as mudanças que acontecem na educação precisam acompanhar os avanços sociais, políticos, linguísticos e tecnológicos. Além da internet, as ferramentas tecnológicas se tornaram fenômenos que se fazem impossíveis de serem eliminados da sociedade moderna. Pinheiro (2010, p. 148), salienta que “[...] a internet não será extinta e novas tecnologias ainda estão a surgir. Com o passar do tempo, muito mais pessoas estarão conectadas à rede mundial, e negar tal fato é como negar a própria evolução da sociedade”.

Em função disso, as ferramentas lúdicas são indispensáveis ao ambiente escolar e em específico nas aulas de LI, podendo promover além da interação entre os pares ou grupos, a troca de informações e conhecimentos para tomada de decisões com objetivos coletivos. Alves e Teixeira (2014) argumentam que:

Ao respeitar as peculiaridades de cada aluno, a gamificação, conforme sua dimensão interativa e engajadora, pode explorar qualidades cognitivas, sociais, culturais e motivacionais do aprendiz. Ela pode auxiliar na motivação das pessoas fazendo com que estas percebam diretamente o impacto do seu aprendizado ou do treinamento que realizam em sua vida cotidiana. Além desta percepção, a gamificação ainda pode envolver o aluno e incentivá-lo ao estudo e à reflexão crítica na medida em que permite interação e colaboração (Alves; Teixeira, 2014, p. 140).

Além disso, tratando do uso da ludicidade em sala de aula, Fernández, Callegari e Rinaldi (2012, p. 26) sustentam que “[...] a presença de atividades lúdicas nas aulas de idioma converte-se em uma possibilidade a mais para que os fatores afetivos sejam valorizados e para que os conhecimentos prévios sejam ativados e ampliados”. Desta forma, acreditamos no fator positivo que a presença destas práticas, quando abordadas adequadamente, podem atuar como facilitadores ao engajamento de trabalho em grupo(s) nas aulas de LI. Para Marczewski (2013), gamificação consiste no uso de técnicas, pensamentos e elementos de jogos para promover experiências dentro de um determinado contexto no intuito de solução de problemas e não apenas como uma distração.

De acordo com Werbach e Hunter (2012), gamificação é a utilização de elementos de jogos para estimular seus usuários à prática de determinadas atividades, provocando mudança de estratégias e comportamentos, promovendo aprendizagem(ns). Segundo Amy Jo Kim (2011) em sua apresentação intitulada *Smart Gamification: Designing the player Journey*¹² disponível no canal do *YouTube*¹³, *Google TechTalks*¹⁴, a *designer* de jogos e arquiteta comunitária, durante a conferência, argumenta que a gamificação ocupa-se em usar técnicas de jogos, de forma não mecânicas, mas técnicas que tornam as atividades mais envolventes e divertidas.

Reconhece-se por meio destes teóricos, que o entreter está presente nas atividades lúdicas e gamificadas, no entanto, dependendo da proposta e propósito de quem o planeja e o realiza, o simples uso do entretenimento como pretexto distrativo trivial, passa a ter significado linguístico-pedagógico para aqueles que o executam em determinada tarefa com finalidades construtivas.

Conduzindo todos esses pressupostos para a ambientação escolar, a prática de gamificar atividades traz consigo problematizações que envolvem a formação de professores, transpassando sua formação acadêmica até formações de aperfeiçoamento (atualização) de professores. Sustentamos em Moran (2007), a concepção de que precisamos estar abertos para novas práticas que busquem descontinuar, ou pelo menos, conscientizar uma prática de ensino não tradicional, que esteja em constante diálogo com as necessidades dos indivíduos (alunos) em coerência com a globalização. Para o autor:

[...] para sermos bons profissionais hoje, precisamos crescer profissionalmente, sempre atento as mudanças e abertos à atualizações. Além disso, acordo com as características e realidade dos alunos e sua comunidade. Também devemos escolher didáticas que promovam a aprendizagem de todos os alunos, evitando qualquer tipo de exclusão e respeitando as particularidades de cada aluno; e por fim, utilizar diferentes estratégias de avaliação de aprendizagem (Moran, 2007, p. 9).

Assim, evidencia-se que apenas observar as mudanças e o desenvolvimento da sociedade sem propor práticas de ensino contextualizadas para dentro da sala de aula, é virar as costas para o desenvolvimento de processos criativos, e abrir lacunas para a não discussão no ambiente escolar (mais precisamente durante as aulas), sobre as diferentes humanidades, linguagens e identidades. De acordo com Santos (2018):

¹² Gamificação Inteligente: Projetando a jornada do Jogador (tradução nossa).

¹³ <https://www.youtube.com/>

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=B0H3ASbnZmc&t=346s>

A tecnologia tornou-se uma grande facilitadora de processos de interconexão com todas as realidades que são importantes para aprender, e o professor, ao fazer uso dessas novas tecnologias, fomentar um pensamento crítico aos alunos, pois não adianta só aprender a teclar num computador ou só assistir a um filme, é necessário gerar com isso um espírito crítico para que possibilite ao aluno fazer uma reflexão sobre aquilo que está sendo observado (Santos, 2018, p. 9).

Essa interconexão entre os indivíduos e as redes de (tele)comunicação vem se tornando cada dia mais presente no cotidiano das pessoas, e em sua grande maioria, dos jovens. Cada vez mais o tópico de uma conversa entre eles é sobre algo que envolva o eletrônico ou a internet. Durante os intervalos, mais conhecidos popularmente como recreio, os alunos socializam para falar sobre redes sociais, filmes na tv ou cinema, futebol, *videogames*, músicas, *podcasts* etc, e, no entanto, não é difícil encontrar aqueles que preferem interagir apenas com a ferramenta na palma da mão, em vez de relacionar-se com algum outro colega. Ferreira e Pinto (2008), levantam um tópico muito significativo diante das pessoas que têm acesso à internet e perfis na *Web*, segundo os autores:

O utilizador passou de consumidor a produtor de conteúdo, criando-os e partilhando-os a partir de qualquer lugar e em qualquer momento, desde que, possua um computador com acesso à Internet. Assim, assume um papel mais activo, pois produz conteúdos, adiciona comentários, partilha ideias e relaciona-se. A comunicação passa a desenvolver-se de forma mais partilhada e colaborativa (Ferreira; Pinto, 2008, p. 107).

A partir dessa perspectiva, temos a necessidade de buscar meios e ferramentas que busquem inserir, com base em um contexto escolar pedagógico, alternativas, e porque não práticas que estimulem o uso crítico linguístico por parte dos nossos alunos, aquilo que já não é mais estranho para eles (alunos), uma vez que, vivemos na era da fluidez (Bauman, 2001). Uchôa (2017, p. 71) sustenta o uso versátil das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula, propondo que essas ferramentas sejam compreendidas “não como objeto de ensino-aprendizagem, mas sim como procedimento na construção de estratégias pedagógicas”, já que se trata de um instrumento que pode oportunizar a ampliação de realização de atividades e/ou explicação de conteúdos, ambas de forma lúdica, que consequentemente entretenha o alunado durante o processo de ensino significativo.

Em consequência disso, precisamos especificar o que é lúdico e lúdico digital para/em plataformas educacionais sérias, que não atuem apenas para o entretenimento comercial. Mas para isso, trataremos em nosso próximo tópico o papel que essas mídias educacionais têm na ambiência escolar (híbrida ou não) em relação à visão utópica do jogo lúdico ser considerado apenas como um passatempo dentro da carga horária escolar.

2.4 O LÚDICO NA CULTURA DIGITAL

Antes do aumento e da ampliação do acesso às tecnologias digitais, a ludicidade sempre teve um caráter subjetivo na história da humanidade. Podemos destacar a prática de jogos e comportamentos que retratavam essas atividades desde as artes rupestres, que foram evidenciadas nas paredes de cavernas e abrigos. Essas histórias eram narradas de forma lúdica para que todos que conseguissem entrar naquele espaço pudessem interpretar, por meio das pinturas, a mensagem que o autor desejava transmitir. Hoje as histórias também incluem em seu *corpus*, dimensões sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais criadas na/para internet através de programas, *sites* ou aplicativos gratuitos, parcialmente gratuitos ou pagos.

É importante reconhecer que, atualmente, as Artes e a História podem realmente estar ligadas a uma cultura específica, cujas identidades devem ser mantidas e respeitadas acima de tudo. Contudo, o modo como podemos visitá-las vai além de simplesmente ir até o local para vê-las ou conhecê-las. Na era digital, qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo que tenha acesso à internet por meio de um computador ou dispositivo móvel pode explorar esses lugares sem precisar viajar. Da mesma forma, um estrangeiro tem a oportunidade de aprender sobre a cultura de quem se dedica a compartilhar sua comunidade, cidade, estado ou nação nas plataformas.

Para o estudante de LI na escola pública, isso tem grande importância, uma vez que se busca desmistificar a ideia de que é preciso viajar ou estar em países onde se fala a língua para realmente aprender a falar o idioma., sendo capaz de até mesmo conhecer espaços, monumentos, cultura(s) e identidade(s) daquele país através de *sites* que disponibilizam um *tour* para que pessoas ao redor do mundo vivenciem de maneira virtual como é, ou como seria estar lá. Por isso, hoje com o auxílio da internet, o aluno não se limita somente àquilo que é repassado pelo professor em sala de aula, como por exemplo: “- Hoje vamos aprender um pouco mais sobre o processo de colonização nos Estados Unidos!”, muito pelo contrário, o aluno tem autonomia para ir além do período de colonização nos Estados Unidos, diante daquilo que está escrito nos livros didáticos ou do texto levado pelo professor durante a aula. O aluno tem autonomia de pesquisar sempre um pouco mais, conhecer mais sobre o processo de colonização, não somente dos Estados Unidos, mas o que motivou colonizarem aquele país, quais evidências que ainda são frutos dessa colonização etc.

Para isso, a combinação entre conteúdo programático e a ludicidade através de vídeos, filmes, documentários, *podcasts*, entre outros, podem contribuir para uma aprendizagem

significativa daquilo que se deseja ensinar. Ao que se refere à ludicidade, Santos (2011) à destaca como:

Uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (Santos, 2011, p. 12).

Há grandes possibilidades para se dinamizar a forma de como é realizada a abordagem do conteúdo proposto de uma lição, dando uma roupagem dinâmica e atraente para as aulas de LI. E é com essa perspectiva que conseguimos associar ludicidade e entretenimento com propostas críticas ao ensino de LI, dispondo de momentos que promovam socialização, comunicação e consequentemente a construção de conhecimento(s). Diante disso, a ludicidade e em consequência o(s) jogo(s) lúdico(s) se faz(em) necessário(s) na transformação das práticas e metodologias de ensino, por se tratar de uma ferramenta que apresenta aspectos positivos quanto à aplicabilidade à educação linguística em LI, principalmente por adaptar atividades tradicionais-convencionais em atividades lúdicas significativas, que exerçam percepções críticas no/para o aprendiz. Ao entender que o jogo (*game*) possui aspectos lúdicos, concordamos com Fadel, Ulbricht e Busarello (2014, p. 13) ao salientarem a existência de situações desafiadoras atribuídas na gamificação “funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes”. Outro aspecto positivo ao relacionar o jogo lúdico digital como uma ferramenta favorável ao ensino, segundo Murta e Valadares (2013), é que:

Os jogos podem ser uma alternativa para o ensino e a aprendizagem, visto que quando bem construídos podem desenvolver no aluno habilidades multifuncionais e interdisciplinares necessárias ao contexto atual. A interação intensa dessas crianças e jovens com os artefatos digitais parece impactar a forma como eles processam a informação e constroem o conhecimento (Murta; Valadares, 2013, p. 57).

Além disso, não podemos ignorar os recursos didáticos que vão além do papel cartão, cartolina ou *flashcards* impressos (muito comum nas aulas de línguas estrangeiras para ilustrar vocabulários ou situações através de imagens). A educação contemporânea exige uma iniciativa perante os novos letramentos, abrangendo mas também incorporando os jogos e metodologias digitais, uma vez que a carga horária escolar dedicada ao ensino de LI na educação básica e, principalmente, no Novo Ensino Médio por si só desfavorece a labuta que é ensinar na escola pública *LI como língua franca* (Brasil, 2018, p. 241).

É de extrema importância, buscar saídas que tentem suprir essa fragmentação em carga(s) horária(s) que acontece dentro da sala de aula para que a autonomia do aluno, em buscar ou dar continuidade aos estudos, possa perpassar caminhos fora da escola, tendo a internet e suas plataformas *on-line* ou *off-line* como ponte facilitadora ao ensino de LI, vinculando sua imagem extraclasses às atividades gamificadas em ambientes digitais. Para Quadros (2012):

A gamificação no ensino é como uma mescla criativa entre as técnicas, design, histórias, desafios e tudo mais que possa ser originário dos games com os procedimentos metodológicos que sejam imigrantes do contexto de sala de aula para a rede online e vice-versa. Os benefícios de um ensino adotando um sistema ou método que aplica os conceitos da gamificação começam a partir do planejamento do projeto, da sala de aula para a execução da prática na rede. Dessa forma, o contexto do jogo não vai significar nada, mas o ensino, seja de línguas ou de qualquer outra disciplina curricular, terá sentido na medida em que o objetivo esteja na aprendizagem efetiva do aluno (Quadros, 2012, p. 4).

A proposta é que a abordagem de um ensino lúdico em ambiente digital não se restrinja apenas ao espaço escolar ou à sala de aula, uma vez que, como já foi destacado, pode não haver tempo adequado para explorar essas práticas no contexto físico da escola e/ou durante o horário das aulas. Um dos objetivos centrais desta dissertação é que o uso dessas ferramentas para fins educacionais transcenda os limites da escola, permitindo que o aprendizado permaneça conectado a esses alunos mesmo em suas residências ou em qualquer local onde tenham acesso à internet.

Não é tarefa difícil analisar com nossos próprios olhos que, quando a criança, adolescente ou até mesmo adultos estão fora do expediente escolar ou de trabalho, buscam ocupar sua mente e/ou corpo em atividades que proporcionem prazer físico ou mental. Sejam essas atividades, ocupações domésticas (para alguns), atividades físicas, interação através de plataformas no âmbito digital (rádio, TV, aplicativos e redes sociais), jogos eletrônicos e/ou não eletrônicos. No geral, a hipótese que pode ser levantada através da pesquisa dirigida pelo *Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação* (Cetic.br) do *Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR* (NIC.br¹⁵) é que, 93% (cerca de 22,3 milhões) de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos no país, tiveram acesso à internet no ano de 2021. Número superior em relação ao ano de 2019, cujo percentual era de 89%. Outro fator

¹⁵ Dados e informações da pesquisa retirada do texto de Verônica Fraidtenraich, disponível em: <https://encurtador.com.br/YHYo3> Acessado dia 26 de novembro de 2022.

que também chama a atenção na pesquisa é que houve um crescimento de acesso na região nordeste, assim como nas áreas rurais do país.

Dessa forma, podemos afirmar que: crianças e adolescentes estão deixando de brincar nos dias atuais? Talvez a resposta seja não, contudo, a frequência (de tempo) que crianças e adolescentes se dedicavam às brincadeiras que não envolviam a tecnologia, passa a perder espaço para entretenimentos que envolvem o uso de tecnologia(s). Portanto, é inválido dizer que o uso das ferramentas digitais por parte dos alunos se limita apenas no ambiente que está fora da escola. Almeida (2011) sustenta que:

As tecnologias começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos ou pelo seu modo de pensar e agir inerente a um representante da geração dos nativos digitais e passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais, ressignificando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas. Dentre os artefatos tecnológicos típicos da atual cultura digital, com os quais os alunos interagem mesmo fora dos espaços da escola, estão os jogos eletrônicos, que instigam a imersão numa estética visual da cultura digital; as ferramentas características da Web 2.0, como as mídias sociais apresentadas em diferentes interfaces; os dispositivos móveis, como celulares e computadores portáteis, que permitem o acesso aos ambientes virtuais em diferentes espaços e tempos, dentre outros (Almeida, 2011, p. 5).

Nesse contexto, promover a integração entre tecnologia, escola e aluno é fundamental para que o estudante tenha acesso ao ensino de Língua Inglesa diante das demandas contemporâneas e suas constantes transformações. Outro aspecto que merece discussão é sobre os estímulos que os alunos recebem na sala de aula, visando não apenas seu aprendizado imediato, mas também o desenvolvimento de competências autônomas e positivas para sua própria educação. O uso de plataformas gamificadas pode atuar como facilitadores em ambientes híbridos — como laboratórios de informática da escola, bibliotecas públicas com internet disponível para usuários, ou até mesmo na casa do aluno — todos esses espaços fora da sala de aula podem ser melhor aproveitados para ajudar o estudante a aprofundar seus conhecimentos nas matérias oferecidas pela escola. Contudo, essa tarefa não deve ser uma experiência penosa para quem está disposto a aprender.

O entretenimento provindo do brincar *online*, pode se tornar elemento facilitador para aprender uma nova língua, uma vez que o exercício de brincar, sempre fez parte do desenvolvimento humano, desde a infância. De acordo com Krieger (2012, p. 187), “[...] o brincar é essencial para o desenvolvimento humano e sua aprendizagem [...]”, sendo assim, não podemos desconsiderar que jogos e/ou brincadeiras também estende sua abrangência integral em essência, para ambientes digitais, dando à eles um *design* lúdico e atraente para os usuários.

As tecnologias apresentam uma particularidade que nos permite ter autonomia para ir e vir, decidir entre abrir ou fechar abas, páginas ou aplicativos, fazer comentários ou participar de enquetes, além de editar e/ou publicar conteúdos em diferentes plataformas. De acordo com Martín-Barbero (2014):

A tecnologia remete não só à novidade de aparatos, mas aos novos modos de percepção e linguagem, a novas sensibilidades e escrituras, modificando tanto o estatuto cognitivo quanto o institucional das condições de saber e conduzindo ao apagamento das fronteiras entre a razão e imaginação, saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber da expertise e saber da experiência profana (Martín-Barbero, 2014, p. 79).

O autor enfatiza que a tecnologia transforma a maneira como entendemos e interagimos com o mundo, impactando tanto o conhecimento que adquirimos quanto as estruturas que o sustentam. Essa transformação provoca uma sobreposição das fronteiras tradicionais entre diferentes esferas do saber, como razão e imaginação, informação e conhecimento, natureza e artefato, além de conhecimento técnico e prático. Assim, a tecnologia não apenas oferece novas ferramentas, mas também reconfigura a forma como pensamos, aprendemos e nos expressamos, diluindo os limites entre diversas categorias de conhecimento.

Quando direcionamos essa autonomia para um contexto educacional, sentimo-nos no propósito de discutir a ampla oportunidade que algumas plataformas educacionais disponíveis na *Web* oferecem àqueles que têm interesse em (re)elaborar materiais para estudantes de LI ou para quem deseja aprender e se aperfeiçoar na LI (in)formalmente.

Discussões voltadas às epistemologias digitais e multimodais vêm sendo democratizadas devido à popularização do acesso às TDICs. Não é em vão que a própria BNCC propõe em seu texto (Brasil, 2018, p. 473-474), temas que possam instigar e desenvolver no aluno, atitudes sobre o pensamento computacional (*compreender, analisar, definir, modelar, resolver e comparar* de forma sistemática), exercício a respeito do mundo digital (aprendizagens relacionadas às diferentes formas de *processar, transmitir e distribuir* a informação de forma segura e confiável em ferramentas digitais, físicos ou virtuais) e a cultura digital (aprendizagens voltadas para *uso consciente e democrático* por meio das tecnologias digitais) relacionando-os às competências gerais para a Educação Básica.

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano

estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro (Brasil, 2018, p. 473).

Nesse viés, a cultura digital, por sua vez, vem ampliando consequentemente o processo de como os sujeitos sociais aprendem e por onde eles aprendem. Para Schwartz (2014, p. 17):

Cultura digital promove novas demandas e instaura dinâmicas que desafiam autoridades, controles e medidas de desempenho pessoal, social, educacional e profissional. Essa realidade traz desafios e oportunidades para os professores, caso pretendam cerrar fileiras com seus alunos em defesa de práticas pedagógicas inspiradoras, capazes de ir além da mera transmissão de informação (Schwartz, 2014, p. 17).

Nesse ponto de vista, constata-se que devido as “novas” demandas de metodologias de ensino, engajadas ao uso das tecnologias em uma sociedade pós-moderna, empodera aquele(s) que possuem acesso direto com essas ferramentas computacionais, e vulnerabiliza ainda mais, aquele(s) que faz(em) uso desses recursos passivamente, como mero(s) receptor(es) de informação e conteúdo. Não há mais como negar que o uso das TDICs veio para somar na ambiência educacional, hospitalar, engenharias, no campo do agronegócio e na economia de forma geral. Porém, é preciso que haja uma descentralização e democratização destes recursos que são de fácil acesso pelas camadas mais privilegiadas (aquelas oriundas das classes econômicas mais favorecidas) para os setores públicos secundários que atendem grande parte das pessoas em situação de vulnerabilidade econômica. Uma vez que a globalização através da tecnologia possibilita a abertura de portas para a construção de novos caminhos e nova perspectiva de vida, vai se instalando também, lacunas relacionadas à facilidade de acesso à informação e educação coerente à contemporaneidade.

Stuart Hall em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, ao falar sobre a direção ao pós-moderno global, ressalta que “o que está sendo criado é um novo espaço cultural eletrônico, uma geografia sem ‘lugar’ da imagem e da simulação” (Hall, 2020, p. 43), vejamos que esse lugar/espaço geográfico onde a pessoa se encontra fisicamente não é mais o bastante para limitar a busca pelo conhecimento, pela interação, comunicação e aprendizagem quando se tem em mãos um instrumento que possibilita aproximar pessoas de outras pessoas, de lugares ao redor do mundo e de culturas em geral. Em vista disso, a forma como as pessoas leem o mundo vem apresentando novas epistemologias a partir do contato com as tecnologias e suas incalculáveis formas de desenvolver metodologias que favorecem uma cultura híbrida de ensino de línguas em uma perspectiva que interaja com textos visuais e não-visuais,

reforçando a concepção de que podemos aprender LI através do acesso à internet e sua linguagem multimodal.

Segundo Jewitt (2011, p. 14), a multimodalidade consiste em “[...] abordagens que entendem a comunicação e representação como sendo mais que a linguagem verbal, e que atende a toda gama de formas comunicacionais que as pessoas usam [...] e as relações entre elas [...]. Em fase disso, abordaremos em nossa próxima seção, caminhos sobre a Comunicação visual baseada na GDV por Kress e van Leeuwen (1996; 2006) apoiando-se na Organização metafuncional fundamentada em Halliday (1989, 2004) para compreendermos a função do visual no ambiente digital.

2.5 TEXTOS VISUAIS E A GDV PARA PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS DE ENSINO

O fortalecimento da multimodalidade de textos através das imagens (com ou sem movimento) vem transformando a maneira de como lemos e interagimos com o mundo. Segundo Koch (1984, p. 21), o texto é “[...] qualquer manifestação através de um estoque de sinais de um código [...]”. No entanto, não podemos mais delimitar a definição de texto somente como um conjunto de palavras ou expressões escritas de uma determinada língua. Halliday (1973) é citado pela autora em seu texto por abordar sobre a importância de considerarmos a amplitude do texto sobre tudo aquilo que pode ser lido e interpretado, isso porque a visão tradicional sobre texto deixa de abranger muitos aspectos linguísticos que fazem parte da linguagem humana, pois “o texto em sentido estrito, é uma unidade de língua em uso, unidade semântica: não de forma e sim de significado” (Koch, 1984, p. 22).

Nessa perspectiva, consideramos importante, levantar discussões voltadas aos textos multimodais que são veiculados nesses ambientes digitais a partir de seus contextos de situação e de cultura. Para Gasparetto Sé (2008), a definição de texto multimodal é delineada da seguinte forma:

Os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo (Sé, 2008, p. 1).

Para Kress e van Leeuwen, “todos os textos são multimodais” (Kress e van Leeuwen, 1998, p. 186). Nesse ponto de vista, com a intensificação dos gêneros que permeiam o universo digital, há uma necessidade de impulsionar ainda mais a discussão desses gêneros e seus enunciados dentro do espaço escolar e seus diferentes ambientes de circulação, onde o aluno/indivíduo possa interagir com plataformas gamificadas (e aqui leva-se em consideração as ferramentas de ensino) dentro e fora da escola, uma vez que os textos multimodais estão em toda parte. Essas comunicações multimodais viabilizam ao aprendiz de LI da escola pública, ir além da visão estruturalista da língua e sua gramática estática.

Ao que se refere à importância do conceito de contexto, Matthiessen e Halliday (2006) afirmam que:

Contexto é um sistema semiótico de mais alto nível no qual a linguagem está “encaixada”. Mais especificamente, linguagem está encaixada em um contexto de cultura ou sistema social. Qualquer instanciação de linguagem como texto é encaixada no seu próprio contexto de situação. Contexto é uma matriz ecológica para ambos o sistema geral de língua e para textos particulares. Ele é realizado por meio da linguagem; e sendo realizado pela linguagem por meio da linguagem significa que ele cria e é criado pela linguagem (Matthiessen e Halliday, 2006, p. 88).

Dessa forma, uma vez que o ensino é abordado de forma sistematicamente descontextualizado daquilo que expressa a realidade social do aluno (a quem se faz presente durante as aulas), haverá uma dualidade entre o que os alunos vivenciam dentro da sala de aula com aquilo que eles dominam fora do ambiente escolar. Precisamos experimentar essas novas formas de interação entre o neologismo Glocal (Kumaravadivelu, 2006) de dentro da sala de aula para fora dela, e vice-versa. Não há como os alunos viverem essa duplicidade entre deixar para o lado de fora da escola, toda vivência e experiência mediada pelo uso das tecnologias e suas amplas funcionalidades em desuso acadêmico/escolar.

Assim como o texto verbal possui sua gramática que organiza o funcionamento de uma língua através da sistematização de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, o texto não verbal também possui singularidades em seus sistemas imagéticos, uma vez que imagens desempenham um papel crucial na construção de significados e na aproximação dos alunos ao conteúdo atual ou futuro a ser estudado. Diante disso, a proposta apresentada por Kress e Van Leeuwen (1996; 2006) na obra “Lendo Imagens: A Gramática do Design Visual” (*Reading Images: The Grammar of Visual Design*), advoga a partir do princípio de estudo e aplicação das teorias voltadas à linguagem verbal, tendo como base as três metafunções da linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Michael Alexander Kirkwood Halliday (1989; 1994), defendendo que a linguagem visual e outros modos semióticos também seguem

propósitos comunicativos, e por isso, são levantados critérios semelhantes de avaliação, porém, “não são simplesmente alternativas de representação *da mesma coisa*.”¹⁶ (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 76, tradução nossa).

A LSF, intrinsecamente ligado à ideia de contexto, compreende a linguagem como um sistema de significados, considerando a competência comunicativa de um ator social e a maneira de como esse participante codifica e decodifica expressões de maneira interacional satisfatória, estudando também, a língua nas suas diferentes funções sociais que ela exerce, onde cada sujeito empreende e constrói significados através das funções disponíveis nos sistemas. Para Halliday (1989; 1994), a linguagem desempenha três metafunções. Elas são divididas em Ideacional, Interpessoal e Textual.

A metafunção ideacional representa as experiências do mundo interior e exterior. Para Neves (1997), através desta metafunção:

Os indivíduos organizam e incorporam na língua suas experiências dos fenômenos do mundo real, o que inclui sua experiência do mundo interno da própria consciência, ou seja, suas reações, cognições, percepções, assim como os seus atos lingüísticos de falar e entender (Neves, 1997, p. 12).

Já a metafunção interpessoal reflete a expressão das interações sociais, denotando a(s) relação(ões) de troca entre os participantes da interação (sujeito - predador). A metafunção textual expressa, por sua vez, a estrutura e formato do texto, ou seja, ela possui a função de organizar as informações a serem desempenhadas. De forma sucinta, a teoria LSF afirma que os significados são gerados em textos falados e escritos, elaborados para refletir a realidade social à qual pertencemos, já que as três metafunções sugeridas por Halliday (1989; 1994) ocorrem simultaneamente na linguagem.

No contexto do sistema funcional da linguagem, conforme abordado por Halliday (1989; 1994), os recursos gramaticais são considerados não apenas como normas formais, mas sim como ferramentas que auxiliam na expressão de vivências e na criação de significados. O fator ideacional, por exemplo, refere-se à habilidade da linguagem em representar a realidade e as experiências das pessoas. Ao examinarmos os recursos gramaticais nas atividades digitais, notamos que eles possibilitam aos usuários descrever ações e eventos, além de expressar sentimentos, opiniões e narrativas pessoais, refletindo assim a complexidade da experiência humana.

¹⁶ “... not simply alternative means of representing the same thing.” (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 76)

O fator interpessoal está relacionado à interação social mediada pela linguagem. Nos ambientes digitais, os recursos gramaticais empregados nas atividades promovem diversas formas de interação entre os participantes. Isso pode incluir o uso de perguntas e respostas, a facilitação de diálogos ou debates e a formação de relações de poder e solidariedade. Através desses meios, a linguagem se torna um canal para conectar pessoas, facilitando a troca de ideias e o envolvimento em discussões relevantes.

Por fim, o fator textual é fundamental para organizar o conteúdo e garantir a clareza da mensagem. A maneira como os recursos gramaticais são organizados dentro do texto impacta diretamente na compreensão e interpretação do que está sendo comunicado. Coesão e coerência são essenciais para criar um texto eficaz, permitindo que leitores ou ouvintes estabeleçam conexões entre diferentes partes da mensagem. Em plataformas no âmbito digital, onde as informações circulam rapidamente e a atenção do público é instável, ter habilidade para estruturar recursos gramaticais de forma clara e lógica torna-se ainda mais importante.

Em resumo, a análise dos recursos gramaticais em atividades digitais sob as óticas dos fatores ideacional, interpessoal e textual revela como a linguagem funciona como um potente meio de representação e conexão social. Essa abordagem não só enriquece nossa compreensão sobre o uso da linguagem em contextos digitais, mas também ressalta a gramática como uma ferramenta que molda tanto as experiências individuais quanto as relações sociais, contribuindo para construir significados em um mundo cada vez mais interligado.

Nesse cenário predominantemente funcionalista, assim como existe uma gramática que regula de forma estruturada a linguagem verbal humana, torna-se essencial levar em conta a linguagem não verbal, como as imagens, em um ambiente organizacional. É essencial que tais elementos visuais estejam alinhados com as estruturas visuais, a fim de transmitir mensagens coerentes. No nosso dia a dia, é comum e inevitável o contato com imagens em diversas formas, como propagandas, campanhas publicitárias, anúncios veiculados em veículos motorizados, canais da TV aberta e fechada, *outdoors*, plataformas de *streaming* e em redes sociais. Estes são apenas alguns dos meios nos quais a comunicação, seja ela direta ou indireta, circula e interage com o leitor por meio de recursos visuais presentes em seu entorno.

Os linguistas Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), aprofundam suas pesquisas no âmbito da Semiótica Social, em especial no *Design Multimodal* e seus modos semióticos que vão além do texto verbal, perpassando caminhos linguísticos e culturais através dos signos, que interferem na forma de como os indivíduos lêem e interagem com o mundo e suas diversas culturas que constituem as humanidades. Para Halliday e Hasan (1989), a cultura pode ser interpretada como um “[...] conjunto de sistemas semióticos, um conjunto de sistemas de

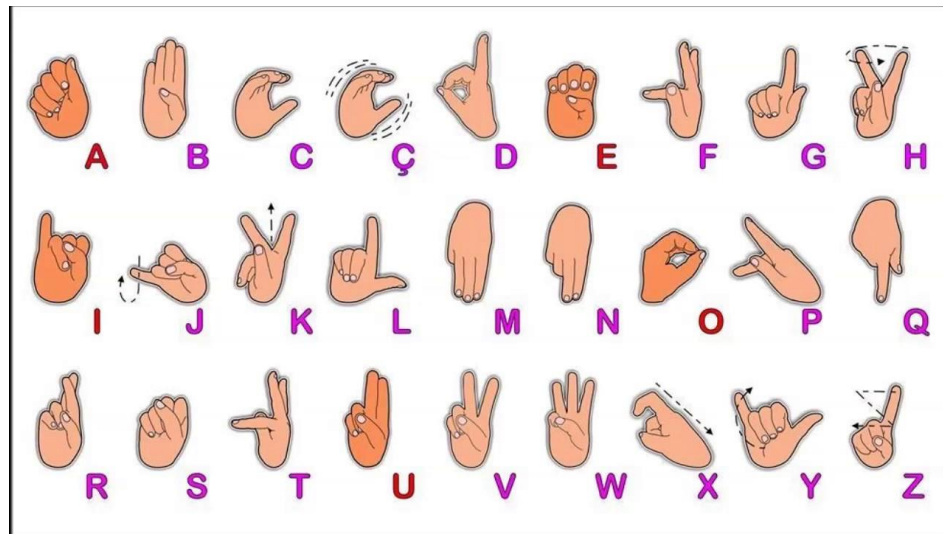
significado, os quais se relacionam entre si [...]” (Halliday; Hasan, 1989, p. 4), para isso, faz-se uso da(s) língua(s) como instrumento(s) linguístico(s) que, organiza(m)-se estruturalmente mediante à sua gramática específica com propósitos comunicativos dentro de determinados contextos e enunciados.

Com base nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006), encontram correlações teóricas entre a gramática sistêmico-funcional da língua com o que os autores propõem da GDV, contudo, a teoria em questão concentra-se na análise das informações contidas em imagens-texto e suas formas de significação e interpretação por parte do leitor, podendo então facilitar sua interpretação no ato da leitura. Para esclarecer um pouco mais sobre a teoria da GDV, Kress e van Leeuwen (2006) propõem outras categorias para os estudos visuais, diferentes daquelas propostas por Halliday (1989; 1994). São elas: Metafunção Representacional, Metafunção Interativa e Metafunção Composicional. Essas três metafunções tem como objetivo central, contribuir para que o leitor possa entender e utilizar esses textos de maneira mais consciente e menos instintiva, indo além da simples leitura, mas de forma analítica para compreender a mensagem transmitida pelo enunciado(r).

A metafunção representacional é traduzida através dos constituintes presentes nas imagens, podendo ser pessoas, animais, lugares ou objetos, e como estes vetores (constituintes) podem remeter na ampliação de seu sentido semiótico, podendo até trazer a ideia de movimento dentro da ilustração. A imagem¹⁷ a seguir traz como exemplo a função desse recurso em movimento na sinalização das letras Ç, H, J, K, X, Y e Z, na Língua Brasileira de Sinais:

¹⁷ Imagem retirada do site Google Imagens, disponível em: <https://tinyurl.com/287xkws2>. Acessada em: 01/01/2023

Figura 12 Alfabeto em Libras (Língua Brasileira de Sinais)



Fonte: Google Imagens (2023)

A metafunção interativa, por sua vez, instiga a tomada de decisão do leitor com base em algo, construindo também, sentidos interativos comunicativos entre quem o(a) vê e o que é visto. A imagem¹⁸ a seguir traz como exemplo a função desse recurso em uma ambientação digital, onde é indicado ao sujeito, qual lugar deverá ser clicado para assim dar continuidade ou finalizar algo:

Figura 13 Vetor indicando para clicar na tela



Fonte: Google Imagens (2023)

Na metafunção composicional, os autores defendem que esta função seja responsável pela estrutura e estilo (formato) do texto, indicando desta forma, o valor de informativo dos elementos presentes na imagem. Essa metafunção é responsável também por reunir aspectos importantes como: valor da informação, saliência e estruturação da imagem. Essa função é muito comum para atuantes no campo do *Marketing*, ou popularmente conhecido como áreas de publicidade e propaganda, onde a abordagem do *Marketing Sensorial*, é convenientemente

¹⁸ Imagem retirada do site Google Imagens, disponível em: <https://tinyurl.com/477pkhk8>. Acessada em: 01/01/2023

alinhada com aquilo que se deseja vender ou divulgar. Vejamos na próxima imagem¹⁹, o papel que cada uma das cores e seus contrastes referenciam à informação em que se pretende passar e/ou aguçar no leitor.

Figura 14 Ilustração sobre a atribuição que as cores e contrastes possuem no marketing



Fonte: Google Imagens (2023)

Notemos que a GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), constitui sua teoria com base na análise do texto visual, que atualmente, perpassa caminhos multimodais através de signos linguísticos em suas dimensões multissemióticas, sendo eles representados em diversos contextos situacionais e/ou culturais. A GDV tem como base os estudos da LSF de Halliday sobre gramática, distanciando-se daquilo que se entende por padrões aceitáveis e entre o certo e errado. Kress e van Leeuwen (2006), ao apresentarem o que entendem por gramática, citam Halliday (1994) ao concordarem que:

Gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles (Halliday (1994), apud, Kress e Van Leeuwen, 1996, p. 2).

Dessa forma, a GDV com suas organizações multissemióticas (em uma sequência lógica: emissor - mensagem - receptor) fazem parte da comunicação verbal ou não verbal, sendo elas essência da linguagem dentro da perspectiva das estruturas visuais, perceptível aos nossos sentidos, podendo ainda serem signos mentais ou abstratos (Kress e van Leeuwen, 1996), reconhecendo que a linguagem não pode ser reduzida apenas por categoria de palavras,

¹⁹ Imagem retirada do site Google Imagens, disponível em: <https://tinyurl.com/87t4ftv2>. Acessado em: 01/01/2023

pois ela é “multiforme e heteróclita (...) ela pertence ao domínio individual e ao social” (Saussure, 2004, p. 17).

É incontestável que com o avanço dos números de acesso e alcance à internet, a forma como as pessoas se comunicam e se relacionam através dela vem mudando perceptivelmente a forma de ler, interagir, estudar, trabalhar e de se relacionar com outras pessoas que nela estão conectadas, direta ou indiretamente. Por isso, cria-se uma (nova) perspectiva de facilitar seu acesso coletivo, sendo ele de forma crítica, democrática e humana via metodologias ativas, ainda no âmbito escolar, que oportunizem situações de desenvolvimento intrapessoal e interpessoal civilizado. Para Braga (2013):

[h]á também mudanças significativas no modo de ler e produzir textos. Em meios digitais, estamos todos imersos em enunciados multissemióticos e hipertextuais. Nas páginas digitais da internet a leitura é multimodal e demanda escolhas de percursos e o acesso a conteúdos é realizado em rede, acessando links que remetem a outras páginas e a outros links (Braga, 2013, p.41).

Devido aos desdobramentos significativos de acesso à textos publicados na rede, retornamos para as três metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (2006) sobre a teoria da GDV, em que é integrado o letramento visual aos aspectos multimodais das línguas, e como, conseqüentemente, pode-se compatibilizar uma intervenção nos materiais e recursos pedagógicos para o ensino de línguas. Neste contexto que estamos analisando, os materiais em LI apresentam a relação das funções representacional, interativa e composicional nas três plataformas examinadas nesta pesquisa. Isso ocorre porque o uso de recursos visuais é uma prática recorrente nos sites voltados para o ensino e a prática de/em LI na contemporaneidade. Dessa forma, nas seções seguintes, apresentaremos diagnósticos comparativos que buscam identificar, nas teorias da GDV e no QECRL, características comunicativas que possam otimizar o ensino de língua inglesa em ambientes híbridos de aprendizagem com o suporte da internet. Além disso, será investigado como as plataformas proporcionam *feedback* sobre erros, acertos e os comandos até iniciar a realização das atividades.

2.6 FATORES RELACIONADOS ÀS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS (COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA)

O QECRL (2001), é um documento criado pelo Conselho da Europa publicado em sua 1ª (primeira) edição em língua portuguesa no ano de 2001. O documento define em seu volume

os níveis de proficiência para falantes de uma língua adicional, tendo parâmetros comuns para que todas as outras sejam mensuradas de forma igualitária (escala global). Os níveis são organizados na seguinte forma: A1 (Iniciação); A2 (Elementar); B1 (Nível Limiar); B2 (Vantagem); C1 (Autonomia); e, C2 (Maestria).

O QECRL foi desenvolvido com base em dois objetivos centrais. O primeiro busca incentivar todos os profissionais que atuam no campo das línguas vivas, incluindo os alunos, considerando questões como: o que precisamos entender para usar um novo idioma? Como estabelecemos nossas metas e avaliamos nosso progresso, que vai desde a falta de conhecimento linguístico até a proficiência plena na língua desejada? Por fim, uma das perguntas que mais nos chama atenção é: o que podemos fazer para auxiliar a nós mesmos e aos outros no aprendizado de uma língua adicional?

O segundo ponto tratado no Quadro refere-se em como facilitar a troca de informações entre quem trabalha nesta área e os aprendizes, de tal modo que os envolvidos possam expressar o que pretendem aprender e como poderão ser auxiliados nesse processo. O documento deixa claro que sua intenção não é de determinar uma forma ou método de como deve ser feito, mas sim, questões que são ou serão levantadas, porém, sem oferecer respostas.

O QECRL é dividido em 9 (nove) capítulos. O capítulo 1 (um) define as finalidades, objetivos e as funções do Quadro, partindo da concepção do plurilinguismo como resposta à diversidade linguística e cultural. No segundo capítulo, é explorada a abordagem utilizada em relação às estratégias destinadas aos alunos, focando no desenvolvimento de competências gerais e comunicativas. Isso impulsiona com sucesso as atividades nos procedimentos relacionados à criação e à interpretação de textos, além de promover a elaboração de discursos sobre temas específicos e situações que ocorrem em diversas esferas da vida social. No capítulo 3 (três), é apresentado os níveis comuns de referência, tratando também sobre a progressão na aprendizagem como uma sequência flexível de níveis de êxito.

No capítulo 4 (quatro) acontece a descrição da utilização da língua pelo aluno/ utilizador. Já no 5º (quinto) capítulo do Quadro, é exposto detalhadamente as competências gerais e comunicativas do aluno/utilizador, e suas escaladas na medida do possível. No capítulo de número 6 (seis), o Quadro considera os processos de aprendizagem e de ensino das línguas, tratando das relações entre aquisição e aprendizagem. No capítulo 7 (sete), é apresentado o papel das tarefas na aprendizagem e no ensino das línguas. No capítulo 8 (oito), diz respeito às implicações da diversificação linguística na concepção do currículo, abordando questões como plurilinguismo e o pluriculturalismo; objetivos de aprendizagem diferenciados; concepção de um currículo e cenários curriculares; aprendizagem contínua das línguas; competências

modulares e parciais. No último tema, o capítulo 9 (nove), apresenta as diversas finalidades da avaliação e os tipos de avaliação. Após esse breve resumo da organização do QECRL, iremos abordar neste texto somente os aspectos mencionados nos capítulos 2 (dois) e 7 (sete).

O capítulo 2 (dois) aborda temas pertinentes à Competência comunicativa em língua, integrando-se a questões que envolvem a linguística, sociolinguística e pragmática. Por sua vez, a competência linguística aborda as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas em suas dimensões dentro de uma determinada língua. Em relação às competências sociolinguísticas, relacionam-se às condições socioculturais do uso da língua, afetando vigorosamente toda a comunicação linguística entre os envolvidos no processo de interlocução. Enquanto às competências pragmáticas estão relacionadas ao uso funcional dos recursos linguísticos, criando-se então a possibilidade de produzir discursos de forma coerente e coesa em suas trocas interacionais.

Para dialogar com os capítulos aqui destacados do QECRL com a proposta central desta dissertação, precisamos compreender a partir de Wenden & Rubin (1987, p. 23-27), estratégias que colaboram diretamente e indiretamente para a aprendizagem de uma língua adicional. A princípio as autoras destacam duas principais estratégias de aprendizagem. A primeira trata da aprendizagem cognitiva, aquelas relacionadas aos procedimentos usados na prática em busca de soluções de problemas que requerem exploração de forma direta ao objeto ou situação. Nessa esfera, segundo as autoras, temos 6 (seis) estratégias: clarificação/verificação, adivinhação/inferência (indutiva), raciocínio dedutivo, prática, memorização e monitoramento. Por outro lado, as estratégias de aprendizagem metacognitivas apresentam-se para supervisionar, reger ou coordenar a aprendizagem de línguas.

Para Oxford (1990a), as estratégias de aprendizagem estão divididas em duas grandes esferas: as diretas e as indiretas. Para a autora, as estratégias diretas são divididas em grupos que compõem estratégias de memória, de cognição e de compensação. As estratégias de memória auxiliam os alunos a recordarem e fazerem associações às informações e conteúdos estudados. As estratégias de cognição apresentam habilidades para compreensão da língua estudada, possibilitando ao aprendiz tomar propriedade sobre a língua-alvo. As estratégias de compensação facilitam aos alunos, empregarem métodos que facilitem sua performance durante a utilização da língua alvo, fazendo o uso de sinônimos, por exemplo, para compensar a falta de vocabulário ou de estrutura gramatical ao usar a língua.

As estratégias indiretas, de acordo com Oxford (ibidem p. 135), acontecem quando os aprendizes se envolvem com o aprendizado da língua indiretamente, sendo elas complemento fundamental para as estratégias diretas. No entanto, as estratégias são classificadas para a autora

em três grupos, fazendo parte do primeiro grupo as estratégias metacognitivas, que possibilitam aos estudantes administrarem seus próprios processos de aprendizagem, principalmente ao que se refere ao planejamento e avaliação de estudo. Já a segunda estratégia trata sobre as estratégias afetivas. Essas por sua vez cooperam para que os aprendizes administrem suas emoções, motivações e atitudes relacionadas ao estudo da língua-alvo. Por último, temos as estratégias sociais. Essa, no que lhe diz respeito, ajuda os estudantes a aprenderem a língua através das interações entre eles, envolvidos em atividades cooperativas e em grupos para efetivação da comunicação.

Para completar o entendimento de competência comunicativa, Dell Hymes (1971) descreve o falante ideal como aquele que possui um conhecimento que vai além das normas gramaticais de uma língua. O autor também leva em consideração a familiaridade que o aprendiz tem com a língua, destacando assim a relevância de compreendê-la no contexto em que está inserida. Hymes (1971) chama essa compreensão de competência sociolinguística, que abrange as regras de uso de uma determinada língua. Por sua vez, a subcompetência estratégica, segundo Canale e Swain (1980), inclui elementos de compensação e ênfase na comunicação, como a formulação, estética e lúdica. Ela é composta pela Competência Estratégico-Formulaica e pela Competência Estético-Lúdica, que se referem à capacidade de conectar a aprendizagem da língua com a elaboração de um discurso envolvente e atrativo, mantendo o fluxo comunicativo, ao mesmo tempo em que supre a falta de recursos linguísticos.

Ambos os autores concordam que não é possível aprender uma língua, e assim desenvolver suas habilidades comunicativas, sem estar inserido em um contexto social. Portanto, reconhecemos a urgência de estimular a interação entre os estudantes. Contudo, ao buscarmos aplicar essa teoria sociointeracionista através de plataformas gamificadas, é fundamental compreendermos de que maneira essas ferramentas podem apoiar os educadores de inglês em suas metodologias de ensino. É essencial destacar a importância de envolver os alunos fora do ambiente escolar, permitindo que continuem seus estudos em contextos informais de aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE

Como parte da análise da dissertação, dispomos de critérios definidos a partir dos objetivos inicialmente traçados durante a pesquisa que, portanto, buscamos aproximar neste capítulo, o entendimento entre as semioses nas plataformas de aprendizagem através da GDV, de forma com que o aprendiz, em condição híbrida de ensino, possa desempenhar sua autonomia na aprendizagem de LI, sem auxílio (presencial ou remoto) do professor ou professora de LI. Essa autonomia, portanto, não se refere apenas à disposição do conteúdo, mas também à maneira como o aprendiz interage com os elementos visuais, construindo significado de forma independente. A GDV auxilia nessa análise ao possibilitar a compreensão de como as plataformas de aprendizagem organizam visualmente os conteúdos de LI para promover a autoaprendizagem, motivando os estudantes a explorar os recursos e utilizar as ferramentas disponíveis sem precisar da ajuda direta de um professor.

Ademais, o conceito de ensino híbrido fortalece essa ideia ao combinar o que há de mais significativo nos ambientes presencial e virtual. No entanto, nessa abordagem específica, busca-se reduzir o suporte humano direto, permitindo que o aprendiz desenvolva suas próprias estratégias para aprender, revisar, praticar e se autoavaliar através da interação com a plataforma. A estrutura semiótica das plataformas e a organização dos recursos em diferentes linguagens (visual, escrita e auditiva) oferecem ao aluno o incentivo necessário para um aprendizado contínuo e autônomo.

Por último, o uso das plataformas gamificadas sob a perspectiva da GDV revela uma dimensão mais ampla do ensino de LI, onde a autonomia do aprendiz é não apenas um objetivo pedagógico, mas uma realidade potencializada pela tecnologia. Esse cenário requer uma nova postura do estudante, que deve ser capaz de gerenciar seu tempo, explorar os materiais e tomar decisões sobre seu processo de aprendizado sem a mediação constante do professor, mas contando com o apoio dos recursos multimodais integrados nas plataformas.

Deste modo, prosseguiremos através de subseções, a busca por elementos que elucidem os itens elencados a partir dos objetivos e procedimentos de análise.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE OS RECURSOS IMAGÉTICOS COM AS ATIVIDADES COMUNICATIVAS NAS TRÊS PLATAFORMAS DE APRENDIZAGEM

Não há como negar que a pandemia da COVID-19 aqueceu a indústria tecnológica, principalmente na produção de aparelhos digitais móveis, como *tablets*, *smartphones* e *notebooks*, como também na utilização de *sites* ou aplicativos que abordassem a interação entre pessoas. Por consequência, em decorrência ao distanciamento social nos anos de 2020 e 2021, a maior parte dos espaços escolares e acadêmicos foram transferidos para plataformas *online*, de transmissão em tempo real e com arquivos compartilhados na nuvem²⁰ (*Google Drive*, *Google Classroom*, *Onedrive*, etc). Tendo esses dois anos como experiência, é possível dizer que a educação no Brasil e nas comunidades locais passou por mudanças significativas (comparadas à época anterior à pandemia) e que os resultados desse processo de (re)adaptação repercutem até os dias de hoje.

Enquanto professor atuante nesse cenário, pude observar que os alunos demonstravam uma maior dependência em permanecer horas conectados às telas de seus celulares. Isso acontecia principalmente quando eles terminavam de fazer alguma atividade escrita individual no livro e/ou caderno em sala de aula. O oposto acontecia quando a atividade era aplicada a partir de uma ferramenta digital ou com o auxílio dela. Nesse segundo cenário, os alunos além de participarem oralmente, interagiam ativamente com o professor e o restante da turma, dando respostas, explicando as atividades ou passo a passo para os colegas, nos momentos de correções, na tentativa de identificarem os porquês de terem acertado ou errado em determinada atividade/ questão, por exemplo.

Outro caso interessante a compartilhar é que a maior parte dos alunos pediam que os materiais das aulas (*PDF*, *PowerPoint*, vídeos e etc) fossem compartilhados com eles via grupo de *WhatsApp* ou *Google Classroom*²¹. Com isso, surgiu a necessidade de se trabalhar constantemente com recursos digitais e imagéticos tanto para trabalho dentro da sala de aula como fora dela. Ficou evidente para mim que os espaços híbridos, previamente utilizados durante o período de distanciamento social, precisavam ser melhorados nas aulas de LI. Isso permitiria que os alunos continuassem seus estudos de forma autônoma fora da sala de aula formal, mesmo com o retorno das aulas presenciais regulares.

A partir dessa vivência, houve a necessidade de se preocupar um pouco mais com a qualidade e significância que essas atividades digitais encontradas prontas ou a serem elaboradas nas plataformas gamificadas, pudessem contribuir para o entendimento da

²⁰ Armazenamento em nuvem é uma forma restrita de enviar e receber arquivos compartilhados por outras pessoas através de *links* ou endereço de email. Esses arquivos podem ser vídeos, fotos, arquivos de texto entre outros. Os arquivos postados na nuvem podem ser baixados nos dispositivos pessoais dos usuários.

²¹ <https://classroom.google.com/>

comunicação visual em uma perspectiva comunicativa em LI. Para isso, precisamos ver os textos propostos pelas plataformas não somente por causa das imagens e *layouts* que elas contêm, mas qual a correlação entre texto verbal e texto não verbal como recurso facilitador de aprendizagem de uma língua adicional? Esse debate precisa ir além da estética visual atrativa, precisamos questionar a utilização dessas ferramentas disponíveis na *Web* de forma crítica e reflexiva. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006):

A composição não é só uma questão de estética formal e de sentimento ou de atrair leitores (embora seja isso também); além disso, ela orienta os elementos significativos dentro de um texto coerente e faz isso de modo que as próprias composições seguem as exigências das estruturas de códigos específicos, produzindo elas próprias sentido (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 203).

Considerando isso, acreditamos que as atividades sugeridas precisam ir além de estarem cheias de recursos visuais; elas devem, em sua essência, incorporar princípios firmes de aprendizagem que promovam a construção de significados em LI. Não é suficiente apenas ensinar gramática e leitura se o indivíduo não conseguir interagir, interpretar seus significados e aplicá-los de maneira autêntica e independente.

Levando em conta uma abordagem híbrida em um ambiente fora da sala de aula formal, acreditamos que os estudantes que tiverem contato com essas ferramentas, precisarão compreender, além das atividades propostas em si, a funcionalidade das plataformas, por exemplo, como iniciar atividade “x” e como dar sequência com a atividade proposta? Sendo assim, vejamos na prática como as plataformas apresentam aos seus usuários uma atividade sobre Diversidade Cultural (*Cultural Diversity*). As atividades estão disponíveis nos seguintes links: <https://www.baamboozle.com/game/394907> (Baamboozle), <https://quizlet.com/845456997/cultural-diversity-flash-cards/> (Quizlet) e, <https://wordwall.net/pt/resource/23459298/cultural-diversity> (Wordwall).

A atividade da plataforma Baamboozle foi a única que apresentou recursos visuais que ajudaram a ilustrar, ou pelo menos tentaram representar, o contexto das perguntas ou situações propostas. Por outro lado, as plataformas Quizlet e Wordwall mostraram suas atividades apenas de forma escrita, sem qualquer apoio de imagens relacionadas ao tema abordado, conforme evidenciam as imagens comparativas entre as três plataformas.

15



Talk about special food in your country.

Definição

the values, beliefs, attitudes, languages, symbols, rituals, behaviors, and customs unique to a particular group of people and passed from one generation to the next.

Selecione o termo correspondente

1

Uniqueness is influenced by many things including physical characteristics and nonphysical characteristics. Name two of each.

2

Culture is defined as

3

Race is defined as

4

Ethnicity is defined as

0:24 ✓ 0

You saw a poor boy on the street asking for money. You...

A
 would talk to him and offer help.

B
 wouldn't give him money.

C
 would say no and ask him to stop.

Pontuação x2

50:50

Tempo extra

1 de 10

Observa-se que nas atividades oferecidas pelo *Quizlet* e *Wordwall*, seguem uma estrutura tradicional, pois não há como escapar da resposta correta pré-definida. Isso impede a exploração das dimensões culturais e opiniões dos alunos, já que apenas uma alternativa é considerada certa entre as opções de resposta. Por outro lado, a atividade da plataforma *Baamboozle* foi a única que proporcionou a chance de respostas abertas, permitindo que o aluno desenvolvesse suas habilidades comunicativas em LI, desde que essas atividades sejam aplicadas em sala de aula com o incentivo do professor.

Ao que diz respeito a única atividade que trouxe em seu conteúdo a presença de recursos imagéticos relacionados ao texto verbal, podemos enfatizar mais uma vez a vantagem relacionada ao uso de recursos imagéticos dentro de atividades onde o aprendiz pode correlacionar o texto verbal + texto não verbal, sem necessariamente entender moderadamente do que se trata o texto verbal, uma vez que é feito a leitura do texto não verbal. Por isso, vale ressaltar que as imagens possuem recursos instrutivos como: tamanhos distintos, diferentes cores, espaços e detalhes pictóricos que facilitam a compreensão do conteúdo da questão pelo usuário (Bezemer; Kress, 2015) e consequentemente, essas ferramentas imagéticas possibilitam uma melhor interpretação dos signos e seus significados presentes nas atividades dentro das plataformas.

No entanto, a escolha entre imagem e texto precisa ser coerente, não se restringindo em escolhas de imagens banais e aleatórias, que possam fugir da proposta comunicativa que deverá ser alcançada durante sua utilização. No caso da questão da plataforma *Baamboozle*, o recurso imagético abordou imagens animadas em formato *GIF*²² (*Graphics Interchange Format*). Desta forma, eram mostrados outros pratos culinários, contribuindo assim, para a apresentação de diferentes culturas através da gastronomia. Sobre essa articulação visual, Kress e van Leeuwen (2006) destacam que:

[...] a articulação e a compreensão dos significados sociais nas imagens derivam da articulação visual dos significados sociais nas interações face a face, as posições espaciais alocadas para diferentes tipos de atores sociais na interação (se eles estão sentados ou em pé, um do lado do outro ou olhando cada um frente a frente, etc.) (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 116).

A atividade exige que o leitor vá além do que está expresso verbalmente, permitindo-lhe reconhecer um discurso visual que combina diferentes modos semióticos entre ler e ver. Kress e van Leeuwen (2006) ressaltam a relevância da apresentação dos signos durante a criação e disseminação de seus significados. Aqui, também é importante considerar o meio pelo qual essas atividades circulam, já que, ao serem publicadas na internet, elas alcançam um público diversificado composto por pessoas reais com diferentes níveis de poder, conhecimento, intenções e interesses. Isso inclui professores de escolas públicas ou privadas, alunos da educação básica, graduação ou pós-graduação, pesquisadores, etc., todos que venham buscar atividades disponíveis dentro das plataformas.

²² Formato de Intercâmbio Gráfico, em português.

Um outro aspecto que podemos notar é que a falta de recursos imagéticos, como ocorreu nas duas atividades anteriores das plataformas *Wordwall* e *Quizlet*, além de tornarem as tarefas menos visualmente atraentes, também aumentam a dificuldade de interpretação para os alunos que estão começando a aprender inglês. Estes estudantes frequentemente precisarão utilizar um dicionário ou tradutor para compreender o contexto geral das perguntas e das alternativas de resposta.

3.2 ANÁLISE E COMPREENSÃO DE INFORMAÇÕES PRESENTES EM IMAGENS-TEXTO E SUAS SEMIOSES MULTIMODAIS

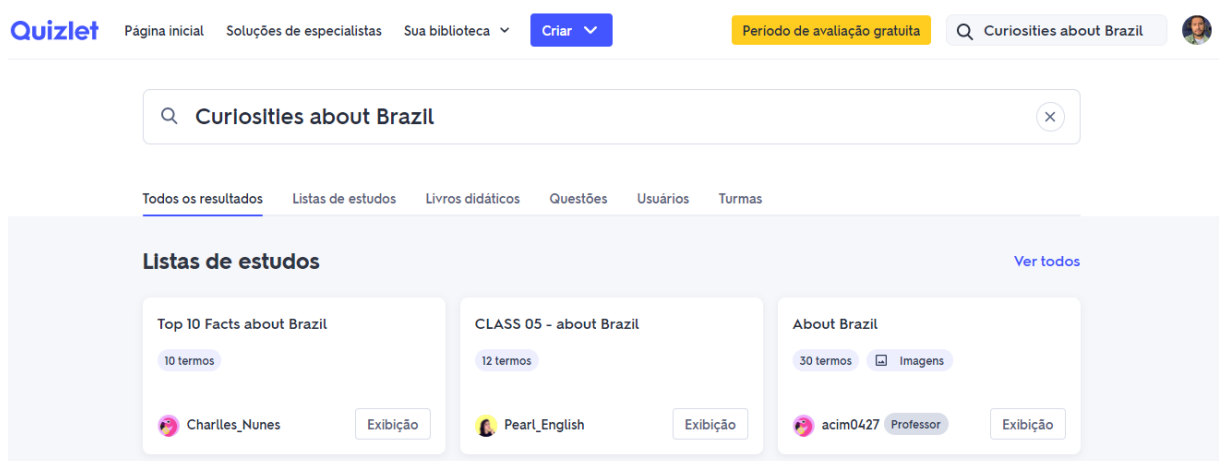
Nesta subseção, direcionamos nosso olhar para as três metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (1996), para que possamos identificar relações voltadas para análise e compreensão de informações presentes em imagens-texto, suas semioses multimodais e seus valores em contextos sociais a ser abordado por meio das plataformas *Baamboozle*, *Quizlet* e *Wordwall*. Inicialmente, precisaríamos de um tópico de pesquisa dentro das plataformas, decidimos então, propor uma busca que estivesse relacionada à uma das competências específicas para o ensino fundamental II, que estivesse de acordo com o Currículo de Referência Único do Acre (2020). Escolhemos a 1ª (primeira) competência, referente à “identificação do lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural” (Acre, 2020, p. 650). Partindo do pressuposto do reconhecimento identitário cultural, de maneira ampla, pesquisamos pela palavra-chave *Curiosities about Brazil* (curiosidades sobre o Brasil), e obtivemos os seguintes resultados:

Figura 15 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à pesquisa Curiosities about Brazil²³



Fonte: Baamboozle

Figura 16 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente à pesquisa Curiosities about Brazil²⁴

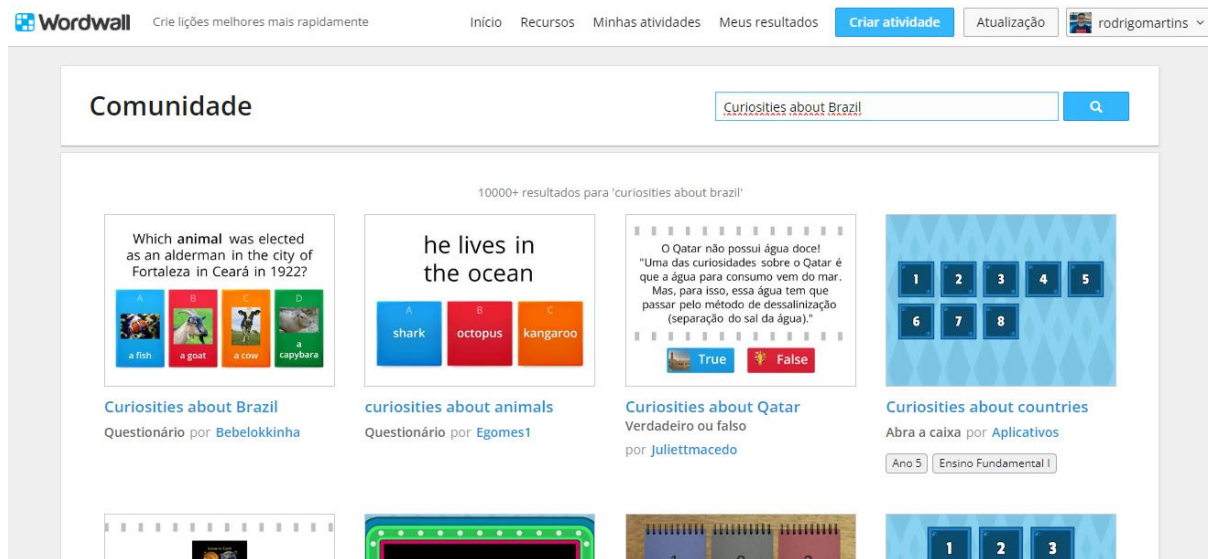


Fonte: Quizlet

²³ Disponível em: https://www.baamboozle.com/search?param=Curiosities+about+Brazil&language=en&sort_by=featured&results_from=all&filter_questions_min=10.

²⁴ Disponível em: <https://quizlet.com/search?query=Curiosities-about-Brazil&type=all>.

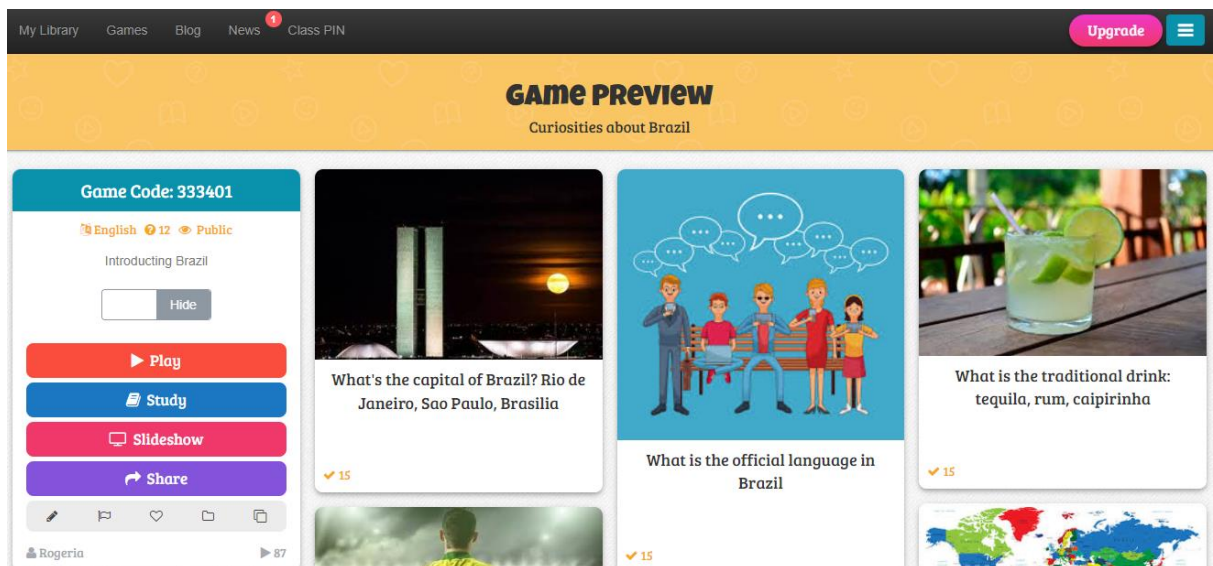
Figura 17 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente à pesquisa Curiosities about Brazil²⁵



Fonte: Wordwall

Diante disso, apresentamos a interface das atividades escolhidas.

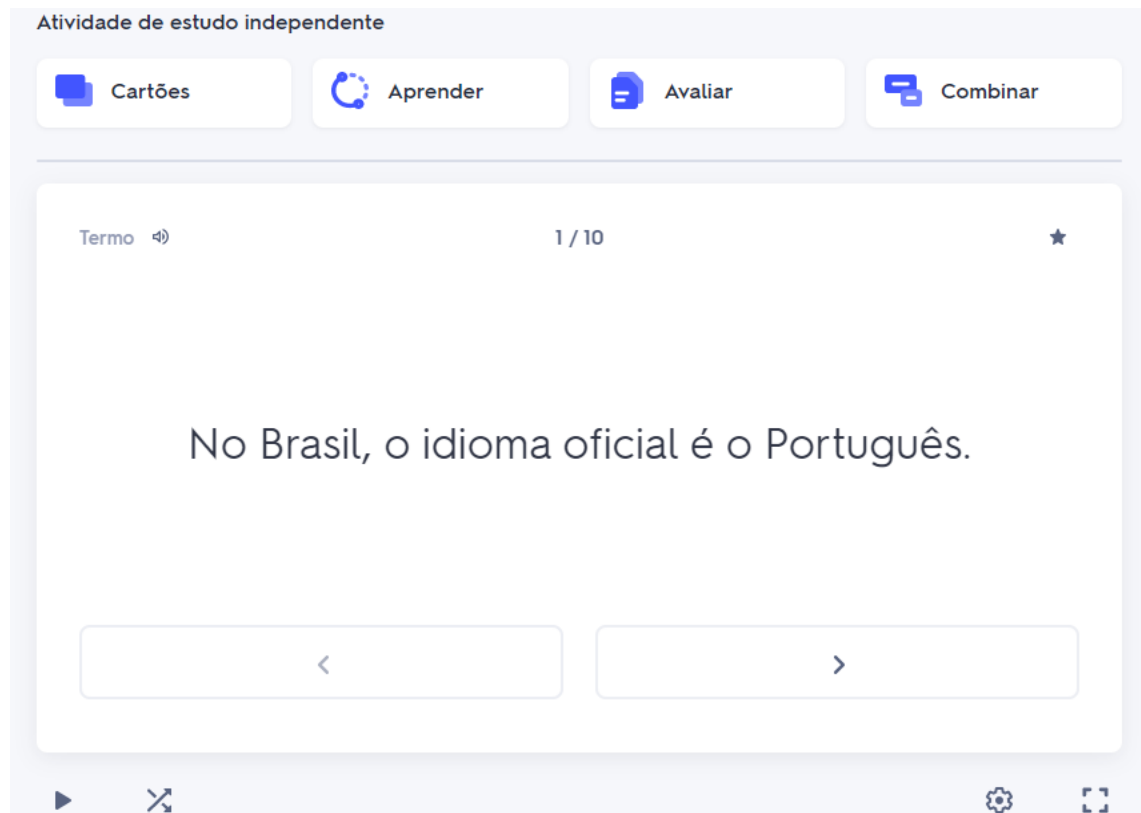
Figura 18 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à atividade Curiosities about Brazil



Fonte: Baamboozle

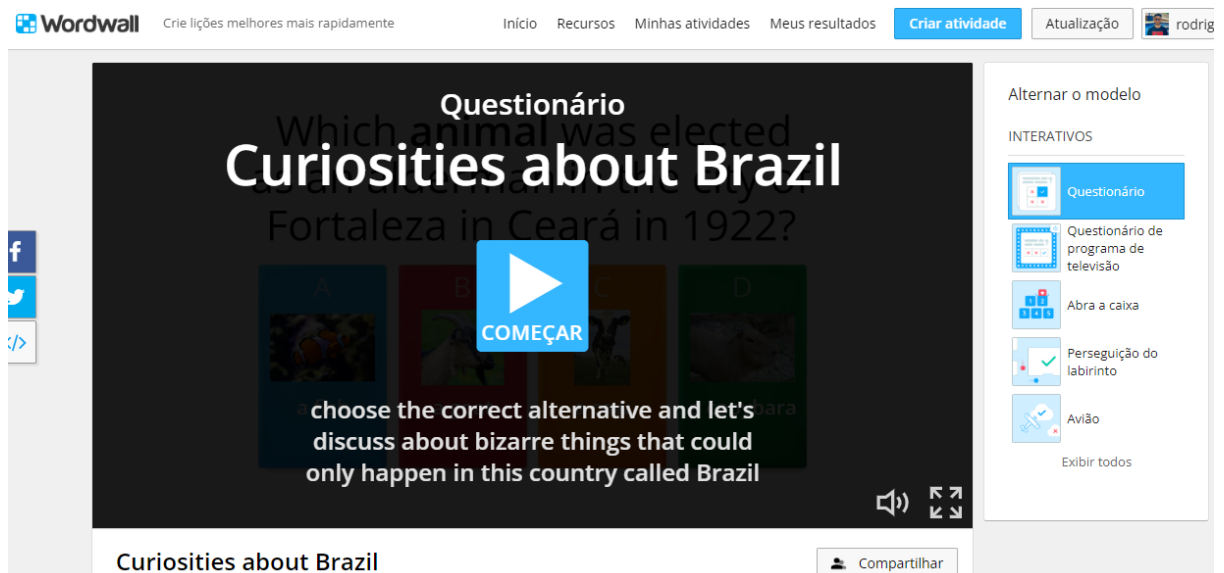
²⁵ Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community?localeId=1046&query=Curiosities%20about%20Brazil>

Figura 19 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente à atividade Top 10 Facts about Brazil



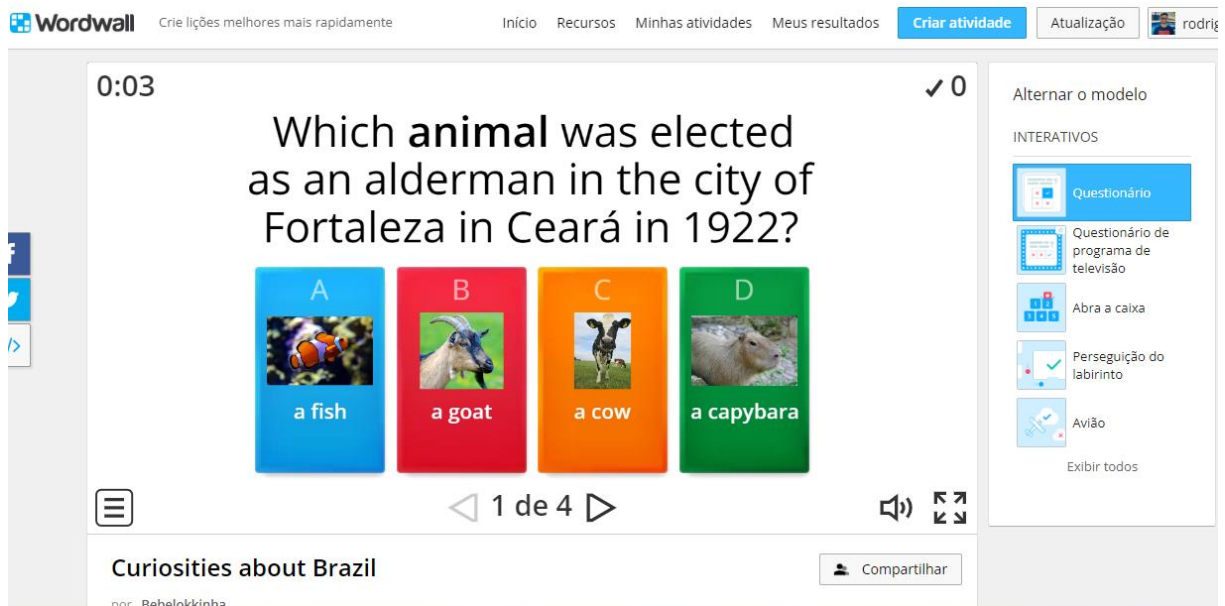
Fonte: Quizlet

Figura 20 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente à atividade Curiosities about Brazil



Fonte: Wordwall

Figura 21 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente à atividade Curiosities about Brazil



Fonte: Wordwall

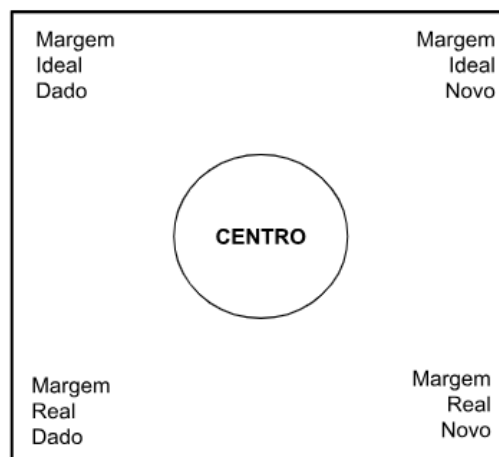
Após a escolha do tema, é possível visualizar todas as opções de atividades propostas pelas plataformas. No entanto, somente o site *Baamboozle* ofereceu uma atividade relacionada com o tema e em língua inglesa. Para se ter acesso (fazer escolha) da atividade, todas as três plataformas possuem o mesmo recurso de seleção. Com apenas um clique, onde os usuários podem acessar a atividade desejada. Vale destacar que apenas a plataforma *Wordwall* apresenta suas atividades com um recorte de uma das questões em forma de *layout* de suas atividades, possibilitando ao leitor/ usuário, a visualização prévia de seu conteúdo/ texto antes mesmo da atividade ser aberta pelo utilizador da ferramenta.

De acordo com a metafunção composicional em Kress e van Leeuwen (2006), podemos analisar como estão organizadas as informações entre texto-verbal e não verbal, através da organização dos elementos visuais nas atividades das plataformas *Baamboozle* e *Wordwall*. Conforme argumentam os teóricos, a junção dos elementos em uma imagem e as mensagens por eles transmitidas seguem as seguintes categorias dessa metafunção: a) o valor informativo, ou seja, a disposição de um elemento na imagem, conferindo-lhe significados específicos; b) o enquadramento, que envolve a presença ou ausência de elementos ou molduras conectando ou isolando elementos; e c) a saliência, que são recursos que direcionam a atenção para pontos específicos na imagem. No entanto, não levantaremos discussões sobre a plataforma *Quizlet*, uma vez que a mesma não apresenta atividades entre imagem-texto a serem exploradas.

Partindo da concepção de que o visual (imagem) deve ser entendida como um elemento composicional com aspectos formais e funcionais, essenciais para a significação textual, vemos que nas figuras 12, 13 e 14, temos as imagens centralizadas nas telas dos usuários, obtendo desta forma, posição de destaque. Vale ressaltar que estas imagens das figuras mencionadas equivalem às pré-visualizações dos jogos criados a partir da temática em questão (*Curiosities about Brazil*).

Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006) organizam os campos de visão como Zonas de informação, como mostra a figura a seguir:

Figura 22 Zonas da informação



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 197)

Para os autores, cada campo de visão possui um significado composicional, podendo ser classificados como: Real, Ideal, Dado e Novo. O Real mostra o que é esperado. O Ideal retrata a situação como é (com informações mais precisas). O Dado é algo que o leitor já conhece. E o Novo destaca o que ainda é desconhecido para o leitor. Diante disso, podemos notar que todas as informações e orientações oferecidas pelos *layouts* de cada página das plataformas seguem o padrão de Zona de informação (figura 22). Segundo os autores:

Se, em uma composição visual, alguns dos elementos composicionais são colocados na parte superior e outros elementos diferentes, na parte inferior do espaço do quadro ou da página, então, o que foi colocado na parte superior é apresentado como o Ideal e o que foi colocado na parte inferior é apresentado como o Real. Para algo ser ideal, significa que temos a essência idealizada ou generalizada da informação, portanto, também seria a parte mais saliente. O Real, então, opõe-se a este em que apresenta mais informações específicas (por exemplo, detalhes), informações mais concretas (por exemplo, fotografias como prova documental, ou mapas ou gráficos) ou informações mais práticas (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 181).

Esta organização de informações é significativa para os usuários, uma vez que sua forma de acesso e interação com as atividades, seguem uma linha interativa de desenvolvimento dentro das plataformas. Por meio destes percursos são poucas as chances de causar estranheza do uso de uma plataforma para outra, contudo, ressaltamos que para aquelas plataformas que fazem o uso de textos não verbais, principalmente com o uso de imagens autênticas, têm a se sobressair positivamente sobre aquelas outras plataformas em que este tipo de recurso não está disponível na versão gratuita.

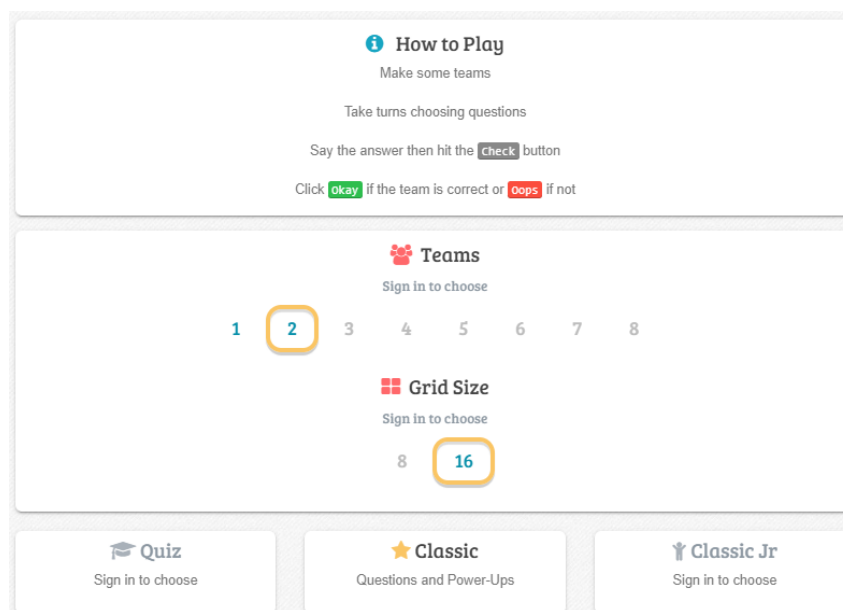
Podemos perceber que das três atividades escolhidas, apenas duas delas oferecem recurso de imagens relacionadas ao tópico abordado em que cada uma delas propõe apresentar. Antes de permitir a interação direta do aluno/aprendiz com a atividade escolhida, é importante avaliarmos se o caminho até lá, é exposto de maneira clara e objetiva para o usuário. Passamos a destacar, a seguir, os pontos referentes à organização visual das plataformas com base nos conceitos da metafunção representacional da GDV. Para os ambientes de pesquisa nas plataformas *Baamboozle* e *Wordwall*, é utilizado um espaço retangular em branco e ao final um símbolo representacional de uma lupa, indicando ao usuário, independente da sua proficiência em língua inglesa (caso esteja usando a plataforma em inglês), possa entender que aquele espaço é dedicado a pesquisa de determinado conteúdo ou tema. Enquanto a plataforma *Quizlet*, apresenta apenas a barra de pesquisa, sem fazer uso de qualquer outro texto não verbal indicando que aquele espaço seja direcionado para realizar buscas dentro do catálogo de materiais do site.

Nessa proporção, uma vez que o usuário tenha pouca ou nenhuma vivência com plataformas gamificadas e/ou *sites*, a ausência de textos não verbais e de fatores representacionais que tragam em sua essência a ideia de ação, ou seja, aquilo que impulsiona o usuário a tomar decisões autônomas dentro dos *sites* pode dificultar significativamente a interação entre os aprendizes com as plataformas, isso se tratando do método de busca dentro das ferramentas. Ao selecionar a atividade desejada, temos a visualização capturada através da figura 15. Notamos que ao lado de cada ícone de ação da plataforma *Baamboozle*, situado ao lado esquerdo da tela, temos um vetor representacional daquilo que está descrito verbalmente ao lado (*play*; *study*; *slideshow*; e, *share*). Esses recursos narrativos são de extrema importância para que o leitor, caso não tenha muita familiaridade com a LI, consiga ler, de certa forma, o sentido e função de cada uma das opções oferecidas naquele menu.

Outro ponto a ser investigado aqui é como a função representacional acontece perante a atividade selecionada. Na figura 18, temos uma pré-visualização da atividade proposta pela

plataforma *Baamboozle*. Ao observarmos a relação entre texto verbal e texto não verbal das questões propostas, podemos afirmar que há coerência entre a proposta imagética e o enunciado da questão. Para iniciar a atividade, é necessário que o usuário clique em *play*, abrindo então doze opções de jogos, sendo apenas uma única opção para uso gratuito (*Play for Free*). Em seguida, o usuário visualiza o seguinte *layout*, como mostra a figura 23:

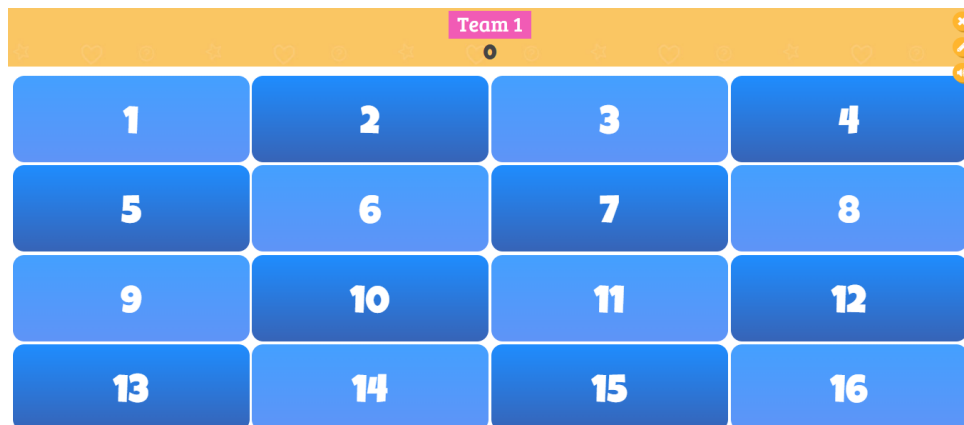
Figura 23 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à atividade Curiosities about Brazil



Fonte: Baamboozle

Na zona de informação central da tela podemos visualizar as orientações em como jogar o jogo (*How to play*), acompanhado do símbolo que representa informação. Abaixo, detalhadamente, é exibido a funcionalidade de cada comando seguindo por cores. Sendo elas a cor cinza (*Check*) para checagem das respostas; verde (*Okay*) caso a resposta dada esteja correta; e a cor vermelha (*Oops*), caso o aluno tenha dado uma resposta errada. Em seguida a opção de como a atividade será jogada. Através de times (*Teams*) ou individualmente, e também, o número de cartas. Tanto a palavra *Teams* quanto *Grid Size*, estão acompanhadas por símbolos representativos. Ao iniciar o jogo, temos a seguinte imagem:

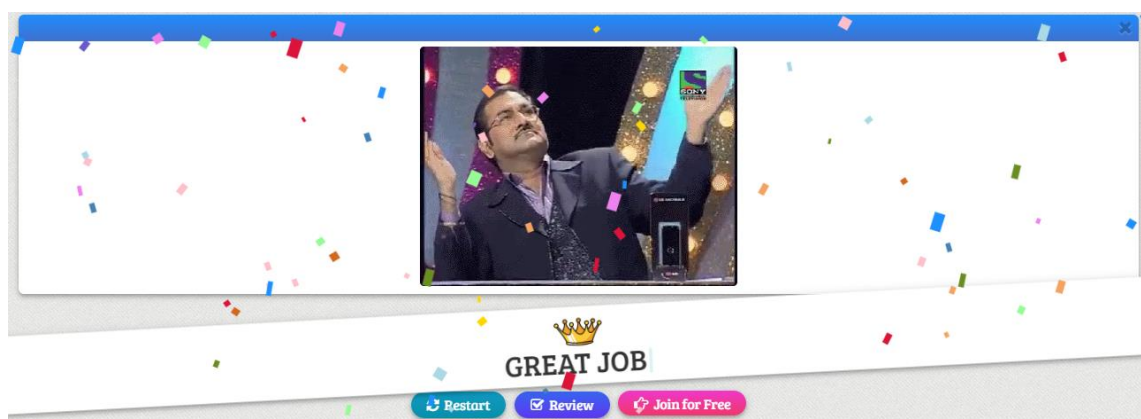
Figura 24 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à atividade Curiosities about Brazil



Fonte: Baamboozle

Após iniciar o jogo, o(a) jogador(a) pode visualizar na margem ideal novo do *layout* as opções para fechar a janela do jogo, simbolizado por um “x”, editar o nome da equipe através do símbolo de um “lápis”, e ativar ou desativar som através do “altofalante”. Nesses comandos, há a presença do texto não verbal apenas. Ao final do jogo, é apresentado um *layout* com o nome da equipe vencedora, caso esteja no modo competição, e as congratulações finais, como mostra a figura 25:

Figura 25 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à atividade Curiosities about Brazil



Fonte: Baamboozle

Podemos observar que a plataforma orienta muito bem os jogadores em como prosseguir na página, oferecendo-lhes a opção de recomeçar o jogo (*Restart*), revisar as questões (*Review*), fechar a aba (simbolizado pelo x na margem ideal novo da página), e realizar cadastro na plataforma (*Join for free*). Todas essas opções de comando são seguidas de signos não verbais.

No *Wordwall*, ao clicar para iniciar o jogo, o usuário tem acesso ao uso das línguas portuguesa e inglesa simultaneamente, como mostra a figura 20, isso porque as configurações da página estavam em Português, no entanto, caso o usuário queira deixar a página configurada em Inglês, essa opção também viável. Analisando os textos não verbais em sua interface (ainda na figura 20), podemos visualizar alguns signos, como: um símbolo de iniciar jogo e embaixo o texto verbal Começar; um símbolo de volume, indicando que o usuário pode desligar ou não o som; e por último, um símbolo de expansão de tela. Há também outros símbolos espalhados na tela com a finalidade de compartilhamento da atividade através de redes sociais ou *link*. Na margem Ideal Novo do *layout*, a plataforma oferece ao usuário outras opções de jogos interativos com as mesmas questões. São eles: Questionário, Questionário de programa de televisão, Abra a caixa, Perseguição do labirinto, Avião, e, Exibir todos. Optamos por deixar no modelo Questionário (primeira opção). Vale ressaltar que para a exibição de todas as opções gamificadas da atividade, são dadas imagens em miniaturas de como são os *layouts* dos jogos.

Ao acessarmos a primeira questão da atividade (figura 21), é possível notar que para todas as quatro alternativas (de A à D) das questões 1 (um) e 3 (três) da atividade, além de possuírem textos verbais, as alternativas também são descritas através de textos não verbais (significante - palavra e significado - imagem). Uma vez que os textos verbais estão escritos em LI, a presença de seus significados são determinantes para uma boa compreensão de seus significantes. A questão 1, por exemplo, está organizada da seguinte forma: na alternativa A temos *a fish* e acima a imagem de um peixe, logo entendemos que *a fish* em português significa *um peixe*. Outro fator positivo encontrado na atividade proposta pela plataforma *Wordwall* é que todas essas informações, tanto de enunciados quanto de textos não verbais (nas alternativas) estão posicionadas na zona central de informação, contribuindo assertivamente para uma comunicação visual direta com o leitor.

Há também a presença de outros símbolos que acompanham as páginas da atividade. Na margem real dado, é apresentada uma caixa com três linhas. Neste ícone temos um menu do jogo com as seguintes opções: enviar respostas, onde o aluno envia todas as respostas, podendo ele ter respondido às questões ou não; começar de novo, nesta opção o aluno retoma todas as questões do início, zerando seus erros e acertos; e, retomar, onde é possível retornar ao jogo sem ter prejuízo nas pontuações de erros e acertos. Na parte central inferior às alternativas, o usuário tem a opção de seguir para a próxima pergunta ou retornar para a(s) anterior(es). Para todas essas ações de comando, foram utilizados textos não verbais, com a exceção da opção de prosseguir ou retomar questões.

Além das relevantes contribuições da metafunção composicional (Kress e van Leeuwen, 2006) para a análise e utilização das Zonas da informação, que definem de maneira coerente as posições e os enquadramentos das imagens nos *layouts* das plataformas gamificadas, é possível atribuir significados específicos a elas, respeitando princípios comunicativos, informativos e interativos entre a plataforma - jogo/atividade - aprendiz. Para verificar outros fatores voltados para análise e compreensão de informações presentes em imagens-texto e suas semioses multimodais, ancoramos nossa pesquisa em mais duas metafunções propostas pela GDV, são elas: a metafunção representacional, e a metafunção interativa.

A metafunção representacional se refere às estruturas que criam imagens visuais que retratam o mundo ao nosso redor e as experiências que vivemos, incluindo os fenômenos que emergem em nossa consciência. Por sua vez, a metafunção interativa mostra como a comunicação não verbal se expressa através da linguagem visual. Essa metafunção também conta com subcategorias, tais como: Contato (demandas e ofertas), Distância social (íntima/pessoal, social e impessoal), Atitude (ângulo e perspectiva) e Modalidade (natural, sensorial, tecnológica e abstrata). Contudo, nesta análise, focaremos apenas na subcategoria Modalidade, que é descrita por Kress e van Leeuwen como “o valor de verdade ou credibilidade que uma informação pode transmitir do mundo” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 155). Portanto, quanto maior a confiabilidade da precisão de uma imagem, mais verdadeira ela parecerá ao leitor que interage com ela.

A partir disso, podemos elencar comparativamente os elementos das duas primeiras questões das plataformas *Baamboozle* e *Wordwall*.

Figura 26 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente à primeira questão da atividade



Fonte: Baamboozle

Figura 27 Print Screen da tela da plataforma Wordwall referente à primeira questão da atividade



Fonte: Wordwall

A partir da leitura visual da figura 26, o autor da atividade requer do leitor na questão de número 1 o item a seguir: Diga o nome de um país que faça fronteira com o Brasil (tradução nossa). O autor agrega a questão, colocando uma imagem do mapa geográfico da América do Sul, com as bandeiras dos países que nela compõem. Na figura de número 24, no enunciado da questão 1, temos: Qual animal foi eleito vereador da cidade de Fortaleza (CE) em 1922? (tradução nossa). A questão possui quatro alternativas que são organizadas da letra A à D, e junto delas (textos verbais), o autor adiciona imagens às alternativas.

Primeiramente, gostaríamos de nos apegar à ideia de Kress (1989, p. 21) sobre a importância da organização coerente entre textos verbais e elementos visuais na construção de significados. Para o autor: “[...] a construção de sentido se dá nos dois níveis, simultaneamente: no plano do contexto imediato, onde se desenvolvem os eventos sociais, característicos de determinada instituição e no plano do contexto mais amplo de determinada cultura.” Quando analisamos o que está pedindo no enunciado da atividade proposta pela plataforma *Baamboozle* (figura 26), podemos ver claramente a contextualização realizada pelo autor ao disponibilizar a imagem que representa a América do Sul, e o espaço geográfico de cada país é preenchido com a bandeira nacional de cada nação. O autor decide então abordar uma imagem que traz à memória do aprendiz, quais países fronteiriços com o Brasil seriam esses.

Em momento algum a imagem traz recursos verbais em sua estrutura, pelo contrário, utiliza dos fatores da subcategoria Modalidade, da metafunção interativa, ao que se refere à veracidade da informação a ser transmitida. Dessa forma, não foi encontrada nenhuma falha informativa na imagem selecionada para a questão 1 da atividade. A paleta de cores utilizada é clara, o que torna as bandeiras compreensíveis para aqueles que têm conhecimento total ou parcial sobre elas, possibilitando ao leitor uma interação direta com a questão. No entanto, obteremos um resultado satisfatório apenas se o aluno possuir pelo menos um repertório linguístico aceitável em inglês, o que lhe permitirá compreender o enunciado da questão e, em seguida, estabelecer conexões com a imagem apresentada. Assim, será viável integrar elementos das experiências de vida do aluno por meio da metafunção representacional.

Para a questão de número 1, proposta pela plataforma *Wordwall*, apresentada na figura 24, temos um fator composicional em seu enunciado que chama a atenção do leitor indutivamente. A palavra *animal* está em negrito, ou seja, em destaque de qualquer outra palavra do discurso. Notamos que há uma ação intencional do autor em ligar a palavra destacada ao contexto das opções de respostas (*a fish; a goat; a cow; e, a capybara*). Para Kress e van Leeuwen (2006), esses contrastes e/ou saliências fazem com que possamos identificar a importância da mensagem a ser passada, mas também, podemos fazer um elo com a metafunção representacional, uma vez que em uma imagem, por exemplo, esses fatores ajudam a identificarmos quem são os participantes e quais informações eles tentam passar para seus interlocutores. Talvez, se caso não tivéssemos a presença de imagens nas alternativas da questão, o interlocutor compreenderia que o enunciado da questão trataria sobre algum tema que apresentaria animais em suas alternativas.

Satisfatoriamente, a plataforma *Wordwall* dá liberdade ao autor de explorar métodos visuais que facilitem o contato e interatividade entre leitor/aprendiz e atividade/texto. Com base nisso, percebemos também que não há equívoco algum entre o texto verbal e não verbal nas alternativas. Essa coerência, de fato, pode desenvolver as relações do leitor com a imagem que é vista (metafunção interacional), favorecendo no aprendiz, trazer à tona seu conhecimento de mundo para uso em língua inglesa, e assim, conciliando conhecimento em língua portuguesa para operar em uma questão abordada em LI.

O objetivo que tivemos ao longo deste capítulo foi de apresentar uma análise de como é abordado as três metafunções da GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), através de atividades propostas por duas plataformas gamificadas (*Baamboozle* e *Wordwall*). Uma vez que buscamos por atividades que abordassem, sobretudo, conteúdos em língua inglesa para alunos de uma língua adicional, e que dispusessem de imagem(ns) - texto como parte integrante da atividade.

Por esse motivo, a plataforma *Quizlet* ficou de fora das análises, uma vez que suas atividades consistiam apenas em textos verbais, sem uso de imagens na versão gratuita, e também, nenhuma outra atividade já elaborada em seu catálogo à disposição de usuários que usam a versão grátis.

Para concluir o que foi sugerido nos objetivos específicos deste estudo, vamos apresentar dados relacionados à presença de atividades comunicativas apoiadas pelo QECRL e nas estratégias mencionadas anteriormente nas ferramentas. Para isso, apresentaremos os seguintes critérios: compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral e produção escrita (digitada, já que se trata de ferramentas utilizadas em computadores ou *smartphones*), considerando o contexto de aplicação fora da sala de aula, ou seja, em um ambiente híbrido para o ensino de LI. Utilizamos cores para assinalar os aspectos positivos, que estão em verde, os aspectos negativos, em vermelho, e aqueles que não se aplicam à pesquisa, que foram identificados em laranja.

Quadro 3 Presença de atividades comunicativas baseadas no QECRL

PRESENÇA DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS BASEADAS NO QECRL			
Crítérios das plataformas:	Baamboozle	Quizlet	Wordwall
Compreensão oral	Não	Não	Não
Leitura	Sim	Sim	Sim
Interação oral	Não	Não	Não
Produção oral	Fora da sala de aula/ Não se aplica	Não	Fora da sala de aula/ Não se aplica
Escrita (digitação)	Não	Sim	Não

Fonte: o autor (2022)

Após a conferência desses critérios dentro das plataformas *Baamboozle*, *Quizlet* e *Wordwall*, podemos ver que os fatores relacionados à oralidade do aprendiz não são explorados dentro das ferramentas, isto é, dentro de uma abordagem híbrida, a Competência Estratégica inserida em uma perspectiva comunicativa, fica impossibilitada de acontecer sem a intervenção ou mediação de um(a) professor(a), que poderia facilitar a abertura de novos caminhos e possibilidades para engajamento e favorecimento de uma comunicação oral entre pares e/ou grupos.

No critério relacionado à produção escrita, onde os usuários precisam digitar algo para solucionar determinada situação, a plataforma *Quizlet* é a única que oferece este recurso, enquanto as demais não. Esta opção está configurada na atividade para que os alunos possam traduzir determinada frase do português para o inglês, como mostra a figura de número 25, no entanto, é possível que o usuário, seja ele o(a) professor(a) ou o(a) aluno(a), mude nas configurações da atividade, situado na margem ideal novo no ícone “opções”.

Figura 28 Print Screen da tela da plataforma Quizlet referente à questão de tradução



Fonte: Quizlet

Na plataforma *Wordwall* sua atividade consiste apenas em múltipla escolha, podendo também o usuário escolher outros jogos para a mesma atividade com opções de ligação, checagem de vocabulário com auxílio imagens. No entanto, um ponto em que as três plataformas possuem em comum é o fato de sempre apresentarem atividades que envolvem a compreensão escrita em LI, visto que para os alunos interagirem com as ferramentas e as propostas das atividades, precisarão exercer essa habilidade.

Uma preocupação que se faz presente neste momento em relação ao uso da ludicidade e entretenimento crítico digital para o ensino de LI em uma abordagem híbrida, é saber se de fato essas ferramentas atendem e/ou facilitam a superação das necessidades dos alunos em relação ao aprendizado da LI. Diante disso, é importante relembrarmos os conceitos já citados relacionados à Competência Comunicativa em Hymes (1971) e a subcompetência estratégica acerca de Canale e Swain (1980), articulando com as investigações colhidas das plataformas aqui em pesquisa. A partir disso, como esses aprendizes de LI, ao fazer uso de plataformas gamificadas de ensino, receberão *feedbacks* sobre seu desempenho linguístico?

Nessa perspectiva, a fim de identificar como as plataformas *Baamboozle*, *Quizlet* e *Wordwall* oferecem seus *feedbacks* aos aprendizes, montamos o seguinte quadro:

Quadro 4 Disponibilização de feedback pelas plataformas de ensino

Critérios das plataformas:	Baamboozle	Quizlet	Wordwall
Há correção automática?	Sim (pelo próprio controlador do jogo)	Sim	Sim
Diferentes sons para erros e acertos?	Sim	Sim	Sim
Diferentes cores para erros e acertos?	Sim	Sim	Sim
Presença de pontuações das questões (acertos) ao longo do envio de respostas?	Sim	Não	Sim
Possibilidade de mudar respostas?	Não se aplica	Sim	Não
Possibilidade de refazer o exercício após envio das respostas?	Sim	Sim	Sim
Possibilidade de ver o gabarito de respostas ao final da atividade?	Sim	Não (Apenas no modo Avaliação)	Sim
Classificação final por <i>ranking</i>?	Sim (se for jogado no modo time)	Sim	Sim

Fonte: o autor (2024)

O *feedback*²⁶ está presente em todas as três plataformas e em todas as três atividades investigadas nelas. Os únicos três critérios em que as plataformas se diferenciam são: Presença de pontuações das questões (acertos) ao longo do envio de respostas, Possibilidade de mudar respostas, e, Possibilidade de ver o gabarito de respostas ao final da atividade. A presença de pontuações ainda no processo de resolução das atividades, atuam como um *feedback* imediato de performance do aprendiz ao conteúdo. Nesse contexto, precisamos entender que nem sempre o *feedback* está associado ao erro cometido pelo aprendiz, mas também, em seus acertos. Mas antes disso, precisamos conceituar o que é erro.

Com base em Ellis (1997), temos a distinção entre *errors* e *mistakes* (erros e equívocos, tradução nossa)²⁷. Segundo o autor:

²⁶ O *feedback* é definido por Keh (1990) como a reação ou postura de alguém diante de uma ação realizada pelo aprendiz, fornecendo assim uma oportunidade para avaliar e aprimorar seu desempenho posteriormente. No contexto acadêmico, Paiva (2003) amplia seu contexto de aplicação, podendo o *feedback* ser fornecido pelo professor, por um amigo, familiar, ferramentas de ensino *on-line* e/ou *off-line* entre outros.

²⁷ “Errors reflect gaps in a learner’s knowledge; they occur because the learner does not know what is correct. Mistakes reflect occasional lapses in performance; they occur because, in particular instance, the learner is unable to perform what he or she knows” (Ellis, 1997, p. 17).

Erros refletem falhas no conhecimento do aprendiz; eles ocorrem porque o aprendiz não sabe o que é correto. Equívocos refletem lapsos ocasionais na performance; eles ocorrem porque, num exemplo específico, o aprendiz está incapacitado de produzir o que ele sabe (Ellis, 1997, p. 17, tradução nossa).

Os erros ou equívocos muitas vezes são fáceis de serem identificados pelo professor em sala de aula, uma vez que se tenha conhecimento sobre qual conteúdo os alunos já tiveram acesso durante as aulas e qual o repertório linguístico de seu alunado. No entanto, quando essa ação ocorre em sala de aula, é fácil fornecer *feedback* adequado aos alunos. No que diz respeito à interação entre o aprendiz e uma plataforma digital, é fundamental que essa plataforma possua essa funcionalidade para melhorar a comunicação com o usuário. Ao analisarmos esse processo no ambiente digital, é bastante comum observar, especialmente em atividades gamificadas, a utilização de pontuações para marcar erros e acertos durante a realização e solução das tarefas, onde os aprendizes são premiados sempre que acertam uma questão. Com base nisso, destacamos o critério Presença de pontuações das questões (acertos) ao longo do envio de respostas (figura 29):

Figura 29 Print Screen da tela das plataformas Baamboozle, Quizlet e Wordwall, referente às pontuações





Fonte: Baamboozle, Quizlet e Wordwall

A figura 29 traz recortes das três plataformas analisadas nesta pesquisa, e, neste critério mencionado, apenas a plataforma *Quizlet* não apresenta pontuações durante a performance dos usuários com as atividades, sendo a pontuação apresentada somente no final. Na versão Combinar, os alunos só conseguem finalizar o jogo se fizerem todas as combinações de forma correta. Já no ícone Avaliar (com as mesmas questões), os alunos conseguem enviar a atividade deixando, inclusive, questões sem respostas. Nessa versão, o aluno tem acesso (após envio) ao gabarito, como mostra o Quadro de número 4 (quatro). Ao contrário do *Quizlet*, as plataformas *Baamboozle* e *Wordwall* oferecem esse recurso ao longo que os estudantes vão respondendo as questões propostas.

Acreditamos que o *feedback*, ainda durante a resolução das questões pelos alunos, tem papel importante na motivação e reconhecimento dos erros, equívocos e acertos pelo próprio aprendiz. Olmsted, Webb e Ware (1977) afirmam que não é necessário, por exemplo, que a atividade seja concluída para elogiar ou dar *feedbacks* para os alunos, uma vez que o elogio durante a execução de uma ação, motiva o indivíduo a dar continuidade na realização da atividade, com isso, a ausência desses recursos nas atividades propostas pelas plataformas durante a realização das atividades, pode desencorajar o aluno que não sabe se está indo bem ou não durante o processo, tendo uma visão de seu resultado apenas quando concluir o exercício.

Outro ponto a ser discutido com base nos resultados apresentados no Quadro 4, é referente à possibilidade de mudança de respostas dadas pelos alunos dentro da plataforma. Vemos a partir da figura 29, no *Quizlet* o aluno só consegue avançar no jogo ou fazer a

combinação se juntar as cartas correspondentes em sua tradução. A ferramenta permite o aluno cometer um erro ou equívoco, porém, é realizada uma correção imediata, permitindo o aluno fazer uma nova tentativa até obter sucesso na escolha. No *Wordwall* isso não é possível, uma vez que o aluno escolhe determinada alternativa que esteja incorreta, o mesmo deixa de pontuar, enquanto na plataforma *Baamboozle*, para realizar a correção, a plataforma apresenta a resposta ao aluno, onde ele mesmo tem a opção de marcar se ele forneceu a resposta de acordo com a fornecida pelo criador da atividade, como mostra a figura 30:

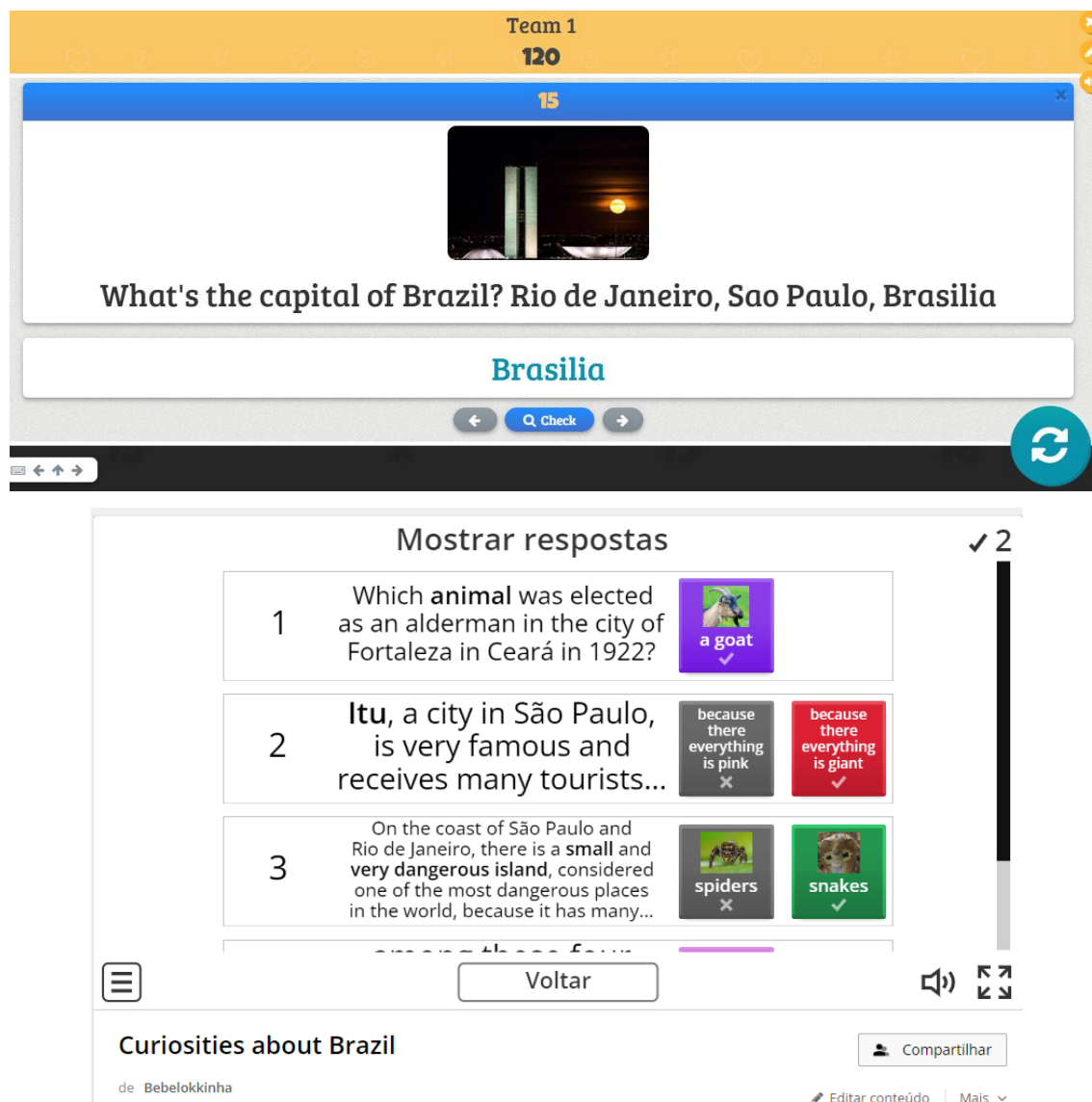
Figura 30 Print Screen da tela da plataforma Baamboozle referente às pontuações



Fonte: Baamboozle

Em um contexto híbrido de uso, fora do ambiente da sala de aula, o estudante deve ser sincero consigo mesmo e indicar na plataforma se acertou ou errou a questão. A última distinção entre as plataformas diz respeito à possibilidade de visualizar as respostas corretas ao final da atividade. Tanto o *Baamboozle* quanto o *Wordwall* oferecem essa funcionalidade, conforme ilustrado nas figuras 31, ao passo que o *Quizlet* redireciona o aluno para a página de classificação com as pontuações dos demais participantes.

Figura 31 Print Screen da tela das plataformas Baamboozle e Wordwall referente aos gabaritos



Fonte: Baamboozle e Wordwall

É notável que a plataforma *Wordwall* organiza melhor a apresentação das respostas dadas pelos alunos e a alternativa correta fornecida pelo autor da atividade. Já o *Baamboozle* faz uma espécie de revisão com as perguntas e respostas da atividade. A plataforma não coloca as respostas de forma comparativa pelo fato de não coletar as respostas dadas pelos alunos. Diante dos resultados apresentados, precisamos dialogar com o que sugere o QECRL sobre as competências comunicativas.

Segundo o QECRL, as atividades e tarefas comunicativas precisam promover, como principal finalidade, a troca de informações entre o conteúdo e o aprendiz, incentivando-o a fazer uso da língua adicional sem que ele seja repreendido, muitas vezes, por não atingir os resultados com êxito. Sendo assim, de acordo com o QECRL, é sugerido que o ensino de línguas

seja conduzido por um professor que esteja presente para guiar os alunos de forma adequada na interação durante as comunicações em um grupo linguístico específico. Dessa maneira, o foco não deve ser exclusivamente em uma única resposta correta. (Council of Europe, 2001, p. 226-227). O QECRL (2001, p. 229) também é a favor de proporcionar mais tempo do aprendiz com os textos e atividades, segundo o referencial “[...] quanto mais tempo um ouvinte ou um leitor tiver para repetir ou reler um texto, mais hipóteses terá de compreender e aplicar várias estratégias para lidar com dificuldades levantadas pela sua compreensão”.

Isso confronta principalmente a forma como é apresentado o *ranking* das pontuações finais, uma vez que além da contagem de acertos, as plataformas *Quizlet* e *Wordwall*, oferecem as primeiras classificações para o aluno que resolver a atividade mais rápido. Como mostram as figuras 32:

Figura 32 Print Screen da tela das plataformas Baamboozle e Wordwall referente aos rankings

Combinar 33,1 Opções

Ótimo começo! Mas será que agora você consegue ir melhor?

Agora supere a marca pessoal de dan470, que fez 29,6 segundos!

Os 10 melhores

1	Taormina86	6,6 segundos
2	Dahlia4784	12,2 segundos
3	ChrisMltchell5555	14,7 segundos

Compartilhar sua pontuação Jogar novamente

Curiosities about Brazil

de Bebelokkinha

Compartilhar

Editar conteúdo Mais

Ranking

Posição	Nome	Pontuação	Tempo
1o	-	-	-
2o	-	-	-
3o	-	-	-
4o	-	-	-
5o	-	-	-

Mostrar mais

Fonte: Quizlet e Wordwall

É possível, todavia, que os alunos acompanhem seus resultados individuais durante a resolução das atividades propostas, mas que o resultado final apresentado em *ranking* não seja fator conclusivo de que o aluno é ou não capaz de se comunicar/ compreender textos em língua inglesa. É necessário um acompanhamento mais amplo por parte do professor para verificar como o aluno chegou a obter determinado resultado. Compreendemos que os recursos visuais (através de cores) e sons são importantes para o aprendiz receber o *feedback* de seus erros, acertos e equívocos, mas sabemos que apenas essas condições materiais não são suficientes. Há uma grande complexidade linguística que precisa sim, ser estimulada através dos questionamentos dos alunos para com o conteúdo estudado. E quem atenderá aos questionamentos dos alunos no processo de aprendizagem em língua inglesa em uma abordagem híbrida adotada?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos objetivos estabelecidos, esta pesquisa buscou entender de que forma a ludicidade e o entretenimento crítico, ao serem encontrados em plataformas gamificadas, podem ser utilizados como recursos para favorecer uma abordagem híbrida para o ensino de LI. Para isso, ampliamos nosso diálogo com as teorias da GDV, de Kress e van Leeuwen (1996; 2006) e as competências comunicativas baseadas no QECRL (2001). Inicialmente, com o intuito de organizar nosso estudo e tentar compreender e resolver a pergunta central da pesquisa, realizamos uma análise em três plataformas parcialmente gratuitas. Constatamos que determinados recursos não estavam acessíveis na versão gratuita, o que restringiu nossa capacidade de explorar todas as funcionalidades disponíveis nas plataformas. Apesar de não termos acesso total aos recursos do *Baamboozle*, *Quizlet* e *Wordwall*, isso não impediu a realização das análises dessa pesquisa. Contudo, ficamos felizes ao concluir que a abordagem metodológica utilizada supriu o trabalho de pesquisa.

Da nossa primeira meta específica, podemos inferir que as plataformas gamificadas oferecem uma extensa biblioteca *online* de atividades interdisciplinares para professores e alunos de inglês, acessíveis gratuitamente pela internet. Com uma ampla gama de opções de atividades disponíveis, os professores de LI podem selecionar, adaptar e criar novas atividades nas plataformas, a fim de enriquecer suas aulas e atender às expectativas planejadas. No entanto, é importante notar que essas ferramentas têm suas limitações, as quais podem resultar em lacunas no aprendizado da LI, dependendo do enfoque comunicativo escolhido, porém, caso o professor deseje acompanhar o envio de atividades, prática de novos vocabulários ou conteúdos e/ou exercícios de revisão, as plataformas *Quizlet* e *Wordwall* oferecem ao professor. No entanto, a opção de acompanhamento das atividades feitas pelos alunos, na plataforma *Baamboozle* o professor não consegue fazer esse controle.

Já na variedade de acesso em seus serviços via *Web* e Aplicativo, apenas uma ferramenta oferece, sendo ela o *Quizlet*. Ou seja, o *Baamboozle* e o *Wordwall* disponibilizam seus serviços apenas na *Web*. Diante desse cenário, destacamos o contexto situacional das ferramentas em estudo e concluímos que todas estão alinhadas com a *Web 3.0* (Palleta; Pelissaro, 2016). Isso se deve ao fato de que elas estão aptas a promoverem a conexão entre as pessoas por meio de recursos informativos mais elaborados e atraentes, incluindo elementos sonoros, visuais, *feedback*, correções automáticas e uma variedade de opções de jogos adaptados com as mesmas perguntas de uma determinada atividade, como é o caso do *Wordwall*.

Para analisar os recursos visuais baseados na GDV, levamos em consideração que os aprendizes teriam contato com as atividades disponíveis pelas ferramentas, fora do ambiente escolar, em uma abordagem híbrida de ensino de língua inglesa. A partir disso, reunimos atividades que falassem sobre temas culturais sobre o Brasil. Seleccionamos as primeiras opções de atividades propostas de cada plataforma e fizemos recortes de telas das mesmas, analisando seus textos não verbais e, como esses signos poderiam facilitar a interação entre aprendizagem-plataforma. Das três plataformas, apenas o *Quizlet* não oferecia, em nenhuma atividade (na versão gratuita), textos não verbais ou imagens como recursos imagéticos para os enunciados das questões e/ou alternativas.

Consideramos um ponto negativo da plataforma, pois entendemos que o texto visual desempenha um papel crucial no aprendizado de uma língua adicional. Isso ocorre porque o aluno é capaz de estabelecer conexões entre sua língua nativa e a língua que está aprendendo, especialmente para compreendê-la em diversas situações. Essa contribuição vai além dos discursos contidos nas atividades e resulta em uma aprendizagem autodidata de LI através das interações que os estudantes podem ter com as ferramentas e as atividades disponíveis.

Por outro lado, foi percebido que há uma harmonia entre as atividades propostas pelo *Baamboozle* e *Wordwall* pela forma de como elas são apresentadas aos aprendizes, partindo do estudo das três metafunções propostas pela GDV (Composicional, Representacional e Interativa). Infelizmente não foi possível analisar o *Quizlet* com os as metafunções, devido a plataforma não possuir elementos não verbais em suas atividades, deixando dessa forma, a plataforma carente de recursos imagéticos para compor e contribuir para a leitura de imagens. Além das imagens, partimos para a análise dos *layouts* das ferramentas assim como o campo de visão para os leitores e como eles interagem com os discursos e enunciados das questões. Estamos satisfeitos com os resultados obtidos nas análises, pois é fundamental manter aberto o debate sobre a “gramática das imagens” em territórios digitais.

É crucial expandir o escopo de pesquisa e trabalho nesse sentido, uma vez que as imagens agora são vistas como textos não verbais independentes, capazes de construir seus próprios significados únicos. Os leitores devem interpretar esses textos com base em suas experiências pessoais, sociais e culturais, rompendo com a dependência de textos verbais. Para isso, é essencial ir além do uso da imagem como mero apoio textual, buscando um propósito crítico-reflexivo que incentive o diálogo construtivo, especialmente tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, uma vez que a aprendizagem móvel através de metodologias ativas de aprendizagem, favorecem aos novos alunos do século XXI, e com eles, as novas formas de

cooperação e relacionamentos que partem do mundo real e espera ser encontrado também no virtual.

A partir disso, sentimos a necessidade de verificar se essas atividades trariam propostas relacionadas às competências comunicativas (compreensão e produção oral e escrita) em língua inglesa baseadas no QECRL. Infelizmente, as plataformas ainda deixam a desejar na exploração das habilidades de comunicação. Em um formato híbrido, o *Quizlet* possibilita a prática da compreensão e produção escrita, enquanto o *Baamboozle* e o *Wordwall* focam somente na compreensão escrita. No entanto, nenhuma delas oferece atividades para desenvolvimento da comunicação oral. É notável que a abordagem lúdica, com o uso de jogos, cores e sons, não é suficiente para tornar o ensino de idiomas eficaz. Portanto, é crucial que os desenvolvedores das plataformas direcionem mais esforços para incluir recursos de gravação de voz e, quem sabe, interações através de inteligência artificial com os alunos. Somente assim, acreditamos que as habilidades comunicativas, tanto oral quanto escrita, poderão ser efetivamente aprimoradas de maneira dinâmica, promovendo um aprendizado mais significativo para os estudantes.

Entretanto, uma das questões identificadas está ligada à disponibilidade dessas ferramentas para os usuários: acesso por meio de um computador ou página web. Para uma compreensão mais aprofundada sobre se a adoção de atividades híbridas por meio das plataformas de ensino realmente se alinha à realidade escolar, seria necessário expandir nossa pesquisa para o campo, considerando as seguintes perguntas: Qual é a porcentagem de alunos com acesso à internet? Que tipo de serviço de internet esses alunos utilizam? (internet ilimitada ou com limite de dados); Eles acessam através de celular, tablet ou computador? É importante salientar que existem desigualdades sociais e econômicas nas escolas públicas da Amazônia Ocidental, especialmente no estado do Acre.

Com base nessas diferenças, propomos a criação de uma política pública de educação que garanta à população do Acre o acesso gratuito à internet, por meio da oferta de computadores e pontos de Wi-Fi em escolas, bibliotecas públicas (muitas das quais ainda precisam ser construídas) e praças (principalmente nas áreas periféricas). Essa ação pode ajudar no desenvolvimento geral não apenas dos estudantes que estão na rede regular de ensino, mas também na ampliação do serviço para toda a comunidade. Assim, promoveria o avanço em várias áreas do conhecimento social, econômico e cultural, entre outras, através do acesso à internet.

REFERÊNCIAS

ACRE. Governo do Estado. Currículo de Referência Único do Estado do Acre - Ensino Fundamental. Linguagens, códigos e suas tecnologias: LI. Rio Branco: Secretaria Estadual de Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

ACRE, Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação: Rota de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias. Rio Branco, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1o8b3Mnd-nq1N4i5UFfqquT8VUG3uVlZw/view> Acesso em: 17 janeiro de 2023.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. Revista e-Curriculum, v. 7, n. 1, p. 1-19, abr. 2011.

ALVES, M. M.; TEIXEIRA, O., 2014. *Gamificação e objetos de aprendizagem: elementos da gamificação no design de objetos de aprendizagem*. In. FADEL, L. M., ULBRICHT, V. R., BATISTA, C. R., VANZIN, T. (Orgs.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 122-142.

ALVES, R. C. V. Web Semântica: uma análise focada no uso de metadados. 2005. 180 f. p.28, 115, 123, 158. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) -Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Tradução de: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BACKES, L. Espaço de convivência digital virtual (ECODI): o acoplamento estrutural no processo de interação. ETD - Educação Temática Digital. Campinas, v.15, n.2 mai/ago 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1286/1301>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BERNERS-LEE, T., LASSILA, O.; HENDLER, J. The semanticweb. Scientific American, May 2001. Disponível em: <http://www.sciam.com/article.cfm?articleID=00048144-10D2-1C70-84A9809EC588EF21>. Acesso em: agosto. 2023.

BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. In: KLUG, N. M; STOCKL, H. Language in Multimodal Contexts. New York/Berlin: De Gruyter, 2015, p. 21-28.

BONWELL, C.; EISON, J. Active learning: creating excitement in the classroom. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED336049> Acesso em: 20 dez. 2022

BRAGA, D. B. Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. *A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional*: in Gamificação na Educação. Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CASTELLS, M. The Rise of the Network Society. 2. ed. Malden: Blackwell Publishers, 2000.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido-uma-inovacao-disruptiva.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CORREA, L. S.; BENTO, R. M. de L.. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Panamericana de Ji-Paraná.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ELLIS, R. Second Language Acquisition. Oxford University Press, 1997.

FERNANDEZ, G. E.; CALLEGARI, M. V.; RINALDI, S. *Atividades lúdicas para a aula de língua estrangeira: espanhol*. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

FERREIRA, P.; PINTO, R. P. PopFly: Como editor de mashups. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores. Lisboa: DGIDC, 2008.

GADOTTI, M. A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido. *Abceducatio*, Ano III, n. 17, p. 30-33, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

GROSJEAN, F. Bilingual: Life and Reality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

HALL, S. (1932-2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacina Lopes Louro: Rio de Janeiro: Lamparina, 12ªed. , 2020.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. 1989. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press.

- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. An introduction to functional grammar. London: Hoder Education, 2004.
- HELD, D.; MCGREW, A. Globalization/Anti-Globalization: Beyond the Great Divide. Cambridge: Polity Press, 2002.
- HYMES, D. “*Competence and performance in linguistic theory*” *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press, 1971.
- JEWITT, C. (org.). The routledge handbook of multimodal analysis. Londres e Nova York: Routledge, 2011.
- KEH, C. L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, Oxford, v. 44, n. 4, p. 294-304, out., 1990.
- KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
- KIM, A. J. *Smart gamification: Designing the player Journey*. 2011. Vídeo retirado de: <https://youtu.be/B0H3ASbnZmc> Acessado em: 20/07/2022.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- KRESS, G. Linguistic processes in sociocultural practices. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. London: Routledge. 1996
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (ed.). *Approaches to Media Discourse*, p. 186-219. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1998.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006. 2nd edition.
- KRIEGER, M. da G. T. *Psicodinâmica da aprendizagem*. 1^a Ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- KUMARAVADIVELU, B. Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod / B. Kumaravadivelu – ESL and Applied Linguistics Professional Series. London, 2006.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2013.
- LEMOES, A. Cibercultura como território recombinate. In: MARTINS, C. D.; SILVA, D. C.; MOTTA, R. (Org.). Territórios recombinate: arte e teologia - debates e laboratórios. São Paulo, Cadernos Instituto Sérgio Motta, 2007.
- LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MANTOVANI, A. M. A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem: ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura, 2016. 165 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9012/1/000480488-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em 18 dez. 2022.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. 2009. Systemic functional grammar: a first step into theory. Higher Education Press.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCZEWSKI, A. *Gamification: a Simple Introduction & a Bit More*. Seattle: Amazon Digital Services, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J. *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, J. M. Bases para uma educação inovadora. In: MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MURTA, C. R.; VALADARES, M. G. P. de F. *Princípios de aprendizagem de jogos eletrônicos: gameficando a aula de línguas*. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 12, n. 1, 2013.

NEVES, M. H. M. A Gramática Funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLMSTED, P.; WEBB, R.; WARE, W. Teaching Children at Home and School. In: Theory into practice. v. 16 No.1 Fevereiro, 1977.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990a.

PAIVA, V. L. M. O. (2003). Feedback em Ambiente Virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 219-254. Disponível em: . Acesso em: 03 mar. 2024.

PAIVA, V. L. M. de O. e. O ensino da língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org) *Ensino Aprendizagem de LI: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Pág. 31-38)

PALETTA, F. C.; PELISSARO, B. Informação, ciência e tecnologia na Sociedade da Informação no contexto da Web 3.0: uma análise a partir de três questões, *Revista Conhecimento em Ação*, vol. 1, no 1, Art. no 1, ago. 2016, ISSN:2525-7935 DOI: 10.47681/rca.v1i1.3133. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/3133>. Acesso em 25 out. 2023.

PINHEIRO, P. P. *Direito Digital*. 4ª ed., São Paulo: Saraiva, 2010.

QUADROS, G. B. F. de. *Gamificando os processos de ensino na rede*. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, v. 2, n. 3, 2012.

RAU, M. C. T. D. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. 1ª Ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Revista Maringá Ensina nº 12 – julhoagostoseptembro 2009. A criança e o faz de conta. Vera Lúcia Camara F. Zacharias. (p. 36-37).

RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b.

ROJO, R. *Multiletramentos e multimodalidades: rumo a uma pedagogia do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, A. I. dos. (2013). *Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.

SANTOS, A. V. dos. *O telefone celular e as transformações nos modos de ver de jovens estudantes em museus*, 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.

SANTOS, E. Por autorias livres, plurais e gratuitas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 18, p. 425-435, jul./dez. 2002.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). *O Lúdico na Formação do Educador*. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, W. P. *Tecnologias da Informação e Comunicação (Tics) e suas possibilidades de uso no ensino de Língua Portuguesa*. *Revista Desempenho*, v. 2, n. 28, 2018.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHLEMMER, E. *Projetos de Aprendizagem gamificados: Uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. Momento: diálogos em educação*. Rio Grande, v.27, p. 42-69, jan-abr 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7801/5279>. Acesso em 10 dez. 2022.

SCHWARTZ, G. *Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas*. São Paulo: Paulus, 2014.

SÉ, E.V.G. *Tecnologia: Manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal*. Portal Vya Estelar, 2008. Disponível em: <https://vyaestelar.com.br/tecnologia-manuais-de-aparelhos-devem-ter-linguagem-multimodal/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILBERMAN, M. *Active learning: 101 strategies do teach any subject*. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SILVA, R. A. da; CAMARGO, A. L.. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SINGH, H. Building effective blended learning programs. Educational Technology, 2003. Disponível em: <https://asianvu.com/bookstoread/framework/blended-learning.pdf>. Acesso em 12 dez. 2022

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. (1996) Research methods in physical activity. 3.ed. Champaign: Human Kinetics.

TRIGO, L. G. G. Entretenimento: uma crítica aberta. São Paulo: Senac, 2003.

TUFTE, B. CHRISTENSEN, Ole. Mídia-Educação: Entre a teoria e a prática. Perspectiva. Florianópolis: v. 27, n. 1, 97-118 jan./jun., 2009.

UCHÔA, J. M. S. Pesquisa Narrativa e Ensino de Línguas: sentidos que se constroem na prática. In: BEZERRA, Maria Irinilda da Silva; UCHÔA, José Mauro Souza. Caminhos Investigativos: a metodologia em foco. Curitiba: CRV, 2017.

UNESCO. Policy Guidelines for Mobile Learning. 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>. Acesso em: 19 nov. 2022.

VENTURELLI, S. Arte Computacional. Brasília: Ed. UnB, 2017

VYGOTSKY, L. 1989. A Formação Social da Mente, Martins Fontes, 1998.

WEBACH, K.; HUNTER, D. *For the win: How Game Think can Revolutionary your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.