

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

WILLIAN RUFATO DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DE INDICADORES PARA PLANOS DE ENSINO
HÍBRIDO – MOBILE LEARNING NA DISCIPLINA DE INGLÊS –
CONTEXTUALIZADOS EM ESCOLA PÚBLICA**

CURITIBA

2019

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

WILLIAN RUFATO DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DE INDICADORES PARA PLANOS DE ENSINO HÍBRIDO –
MOBILE LEARNING NA DISCIPLINA DE INGLÊS – CONTEXTUALIZADOS EM
ESCOLA PÚBLICA**

**CURITIBA
2019**

WILLIAN RUFATO DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DE INDICADORES PARA PLANOS DE ENSINO HÍBRIDO –
MOBILE LEARNING NA DISCIPLINA DE INGLÊS – CONTEXTUALIZADOS EM
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional - Uninter, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia

CURITIBA

2019

S586c Silva, Willian Rufato da
Construção de indicadores para planos de ensino híbrido
– mobile learning na disciplina de inglês contextualizados em
escola pública / Willian Rufato da Silva. - Curitiba, 2019.
231 f.: il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Ensino híbrido. 2. Sistemas de comunicação móvel. 3.
Aprendizagem ativa. 4. Tecnologia educacional. 5. Inovações
tecnológicas – Educação. I. Título.

CDD 371.334

Catlogação na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 020/2019

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

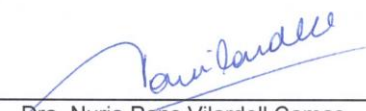
No dia 22 de novembro de 2019, às 9h, sala 53, bloco A, do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Marilene Santana dos Santos Garcia (Presidente-Orientador - PPGENT/ UNINTER), Nuria Pons Vilardell Camas (Integrante Externo – UFPR), Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (Integrante Interno Titular- PPGENT/ UNINTER), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Suplente - PPGENT/ UNINTER) para julgamento da dissertação: “CONSTRUÇÃO DE INDICADORES PARA PLANOS DE ENSINO HÍBRIDO-MOBILE LEARNING NA DISCIPLINA DE INGLÊS CONTEXTUALIZADOS EM ESCOLA PÚBLICA”, do mestrando Willian Rufato da Silva. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

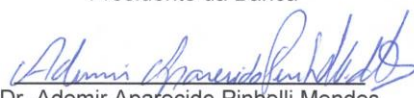
- () APROVADO, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- (X) APROVADO somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADO.

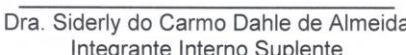
O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

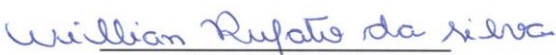
Recomendações: retirar o requisito 6 e transferir em outros critérios ou requisitos de curso e atender as demais recomendações de banca.


Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia
Presidente da Banca


Dra. Nuria Pons Vilardell Camas
Integrante Externo


Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Integrante Interno Titular


Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Suplente


Willian Rufato da Silva
Mestrando

Dedico este trabalho às pessoas que lutam diariamente ao meu lado, transmitindo fé, amor, alegria, determinação, paciência e coragem, tornando os meus dias mais felizes e bonitos. A Deus por tudo que me proporciona na vida. À minha mãe e meu pai (in memoriam), os quais amo muito e sempre amarei, pelo exemplo de vida. À minha querida irmã Nágila e tia Luzia por tudo que contribuem em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Arnaldo (in memoriam) e Ana, que mais do que me proporcionar uma boa infância e vida acadêmica, formaram os fundamentos do meu caráter e me ensinaram o valor da vida plena em dignidade. Obrigado por serem a minha referência de tantas maneiras e estarem sempre presentes na minha vida de uma forma indispensável.

À minha irmã, Nágila, que representa minha segurança em todos os aspectos, minha amiga incondicional, o abraço espontâneo e tão necessário, especialmente em tempos de tantas atrocidades que a sociedade vive. Obrigado por me fazer sentir tão querido e confortado nas horas mais necessárias.

À Liliane Cardoso, minha amiga e irmã de coração, que mesmo em meio aos estados da arte da vida, é aquela em quem enxergo as mesmas raízes que me alimentam. Sua presença comigo alguns dias e mesmo quando longe, suas palavras, e-mails, lágrimas e vibrações vieram principalmente quando mais precisei e foram essenciais nos longos dias e noites de estudos que tivemos neste mestrado.

À Ana Elisa, uma grande amiga, que me deu grandes exemplos raros de como o ser humano pode se superar mesmo em meio a tristeza de perder sua mãe durante sua gestação.

À Cássia, minha melhor amiga e aos seus pais Cida e Carlos que serão sempre meus eternos pais Curitibanos/Paulistanos sendo estes muito humanos, cheios de virtudes e com dom de amar o próximo.

Aos meus amigos, Sidney, Daniel, Rodrigo e Jefferson pela amizade e cumplicidade em me ouvir nos momentos que tive dificuldade e precisei de ajuda.

A todos da KNN Idiomas, local que fui muito feliz e pude ser professor de inglês pela primeira vez quando ainda tinha 19 anos e que com muito amor e gentilidade lapidaram a base do meu profissionalismo num padrão de excelência. A todos meus antigos professores da minha graduação na Univesidade Tuiuti, em especial a minha querida professora Dicléia Shaffel que me emocionou com palavras e cuidado durante os anos que estive ao meu lado.

Aos meus grandes tesouros e joias chamados English Students de perto e de longe, pelo amor e preocupação demonstrados através de ligações, visitas, e-mails e aos

meus alunos da educação especial, vocês aliviaram minhas horas difíceis, me alimentando de certezas com amor, muita força, alegria e superação diária.

À minha tia Luzia, também professora e mestre em Língua Inglesa, por ter semeado em meu coração logo na infância o amor por Letras, pela companhia e acolhida constante e tão querida, sacrifício ilimitado em todos os sentidos, orações, palavras, bons conselhos profissionais além de muitos abraços e aconchego.

À minha mentora cultural, amiga e orientadora desta dissertação: professora Dra. Marilene Garcia, grandiosa referência como pesquisadora nacional e internacional da área de tecnologias educacionais. Mulher de caráter e cheia de determinação que luta por quem ama até à exaustão, uma pessoa que não vive de ilusões, mas sim das atitudes que toma em qualquer circunstância com sua notória humildade e intelectualidade. É uma grande honra poder dizer que sou seu orientando. Continue demonstrando essa postura única e muito especial de ser exigente, guerreira, doce e muito amável ao mesmo tempo.

À professora Núria Pons e a Coordenadora Siderly, pelo carinho e desprendimento em fazer parte de minha banca de qualificação e defesa.

Ao grupo Editorial Positivo, Luciane Lautens, uma amiga verdadeira, Paulo Pellissari meu eterno e culto professor de literatura britânica e em especial à elegante Simone Stival por ter creditado a mim momentos únicos e experiências educacionais significativas ao realizar Assessoria Pedagógica Nacional de Língua Inglesa, Tecnologias e Metodologias Ativas em diferentes escolas espalhadas pelo Brasil.

Muito obrigado nunca será suficiente para demonstrar a grandeza do que recebi de vocês. Peço a Deus que os recompense à altura.

E é a Ele que dirijo minha maior gratidão.

Deus, mais do que me criar, deu propósito à minha vida. Vem dEle tudo o que sou, o que tenho e o que espero. Mas não devo nada, por que Ele pagou por isso.

*Sábio é o ser humano que tem coragem de ir
diante do espelho da sua alma para
reconhecer seus erros e fracassos e utilizá-
los para plantar as mais belas sementes no
terreno de sua inteligência — Augusto Cury*

RESUMO

O presente estudo nasce a partir do grupo de pesquisa: “Educação híbrida, metodologias e objetos de aprendizagem digitais” do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (Uninter). Seu foco parte da análise de uso do aplicativo Duolingo para dispositivos móveis, a partir da perspectiva da autonomia e da motivação de estudantes. O problema de pesquisa emerge a partir de como orientar práticas de ensino híbrido-mobile, em que possa haver engajamento e motivação para aprendizagem do inglês. Após a discussão e avaliação dessas práticas, buscou-se desenvolver indicadores em processos de ensino e aprendizagem híbrido, em uma escola de nível básico, a partir de situações e práticas educacionais em sala de aula. A metodologia empregada inclui: i) uma pesquisa exploratória com levantamento de literatura, em três bases de dados a saber: Capes, Google Acadêmico e IBTD, identificando 198 trabalhos, em sua maioria em língua inglesa; ii) aplicação de estratégia pedagógica para o uso na modalidade híbrida com o aplicativo duolingo; iii) observação participante, que gerou o produto educacional desta dissertação, pela descrição de indicadores para estratégias pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula. Este estudo tem como fundamentação bibliográfica autores como: (GARCIA 2018, MORAN 2018, BACICH 2018, MATTAR 2018, FREDRICKS 2004, HORN & STAKER 2015, FILATRO 2017, RYAN E DECI 2004, HUIZINGA 2014). Os resultados apontam para 10 indicadores que poderão auxiliar professores a trabalhar seus planos de aula híbridos de inglês. Os indicadores encontrados foram os seguintes: 1) concentração; 2) mobilidade; 3) Blended Learning (ensino híbrido); 4) comunicação oral; 5) gamificação; 6) engajamento; 7) micro learning por estações; 8) organização do espaço físico de sala de aula; 9) Bring your on device; 10) inclusão.

Palavras-chave: Duolingo. Indicadores. Ensino híbrido. Aplicativos. Metodologias ativas.

ABSTRACT

The present study begins in the research group: "Hybrid education, methodologies and digital learning objects" of the Professional Master in Education and New Technologies of the International University Centre (Uninter). Its focus starts from the analysis of Duolingo use application for mobile devices, from the perspective of autonomy and student motivation. The research problem emerges from how to guide hybrid-mobile teaching practices, in which there can be engagement and motivation for learning English. After the discussion and evaluation about these practices, it was sought to develop indicators in hybrid teaching and learning processes, in three high school groups, from situations and educational practices in the classroom. The methodology used includes: i) an exploratory research with literature survey, in three databases to be known: Capes, Google Academic and IBTD, identifying 198 works, mostly in English language; ii) pedagogical strategy to use in hybrid mode with the duolingo application; iii) participant observation, which generated the educational product of this dissertation by the description of indicators for pedagogical strategies to be applied in the classroom. This study is based on bibliographic authors such as: (GARCIA 2018, MORAN 2018, BACICH 2018, MATTAR 2018, FREDRICKS 2004, HORN & STAKER 2015, FILATRO 2017, RYAN E DECI 2004, HUIZINGA 2014). The results point to 10 indicators that can help teachers work out their hybrid English lesson plans. The following indicators were found: 1) concentration; 2) mobility; 3) Blended Learning (hybrid teaching); 4) oral communication; 5) gamification; 6) engagement; 7) micro learning by stations; 8) classroom organization; 9) Bring your on device; 10) inclusion.

Keywords: Duolingo. Indicators. Blended Learning. Applications. Active methodologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aplicativo do Duolingo.....	60
Figura 2: Exercícios do Duolingo.....	62
Figura 3: Jogo completo – mensagem após o usuário terminar todas as atividades de uma língua no Duolingo.....	62
Figura 4: O usuário ganha um lingot a cada nível do jogo atingido como uma forma de recompensa.....	63
Figura 5: O usuário pode oferecer os lingots conquistados a outros membros do aplicativo.....	64
Figura 6: Durante os exercícios os usuários podem perder os corações ao errarem uma questão.....	64
Figura 7: As coroas representam os níveis de habilidade em que o usuário se encontra.....	65
Figura 8: Configurações iniciais que aparecem na tela principal do aplicativo.....	67
Figura 9: Criação de um perfil no Duolingo.....	67
Figura 10: Teste de nivelamento no Duolingo.....	68
Figura 11: Lições iniciais de inglês no Duolingo.....	69
Figura 12: Lição concluída e recompensa recebida.....	69
Figura 13: Exemplo de um exercício onde o usuário recebe um feedback em verde quando acerta uma resposta.....	72
Figura 14: Exemplo de um exercício onde o usuário recebe um feedback em vermelho quando erra uma resposta	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Analisados X Descartados.....	78
Quadro 2: Seleção de trabalhos a partir da Capes.....	80
Quadro 3: Seleção de trabalhos a partir do Google Scholar.....	83
Quadro 4: Seleção de trabalhos a partir do IBTD.....	85
Quadro 5: Porque é importante aprender inglês?.....	93
Quadro 6: Como devem ser as aulas de inglês?.....	99

Quadro 7: Imagem das aulas	101
Quadro 8: Imagem das aulas	102
Quadro 9: Indicadores.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual por ano.....	78
Gráfico 2 – Bases utilizadas	79
Gráfico 3 – Tipologia textual dos 198 trabalhos analisados.....	79
Gráfico 4 – Principais palavras-chave.....	87
Gráfico 5 – Palavras-chave secundárias.....	89
Gráfico 6 – Sexo	94
Gráfico 7 – Faixa etária.....	94
Gráfico 8 – Percepção em relação a relevância da Língua Inglesa.....	95
Gráfico 9 – Percepção social sobre a Língua Inglesa.....	95
Gráfico 10 – Percepção sobre maior habilidade linguística.....	96
Gráfico 11 – Percepção sobre maior limitação na Língua Inglesa.....	96
Gráfico 12 – Percepção do nível linguístico	97
Gráfico 13 – Percepção sobre o smartphone.....	97
Gráfico 14 – Atividade mais usada.....	98
Gráfico 15 – Nível de dificuldade.....	103
Gráfico 16 – Percepção sobre a motivação antes das práticas.....	104
Gráfico 17 – Nível de motivação anterior às práticas.....	105
Gráfico 18 – Nível de motivação posterior às práticas.....	105
Gráfico 19 – Engajamento anterior às práticas.....	106
Gráfico 20 – Engajamento posterior às práticas.....	107

LISTA DE SIGLAS

IDE *Integrated Development Environment*

APK *Android Package*

APP *Application*

BYOD *Bring Your Own Device*

CALL *Computer Assisted Language Learning*

EFL *English as a Foreign Language*

HTML *HyperText Markup Language*

IA *Inteligência Artificial*

IOS *iPhone Operating System (Apple)*

L1 *First Language*

L2 *Second Language*

MALL *Mobile Assistant Language Learning*

MEC *Ministério da Educação*

MOOC *Massive Open Online Course*

M-Learning *Mobile Learning*

PDA *Personal Digital Assistance*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	01
1.1 Definição do problema de pesquisa.....	02
1.2 Objetivo geral.....	03
1.3 Objetivos específicos.....	04
1.4 Justificativa.....	05
1.5 Proposta metodológica.....	05
1.6 Organização dos capítulos.....	08
2 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	09
2.1 Ensino híbrido.....	09
2.2 Mobile learning.....	14
2.2.1 Curadoria educacional para mobile.....	21
2.2.2 Softwares educacionais.....	24
2.3 Gamificação.....	25
2.3.1 Categorias de gamificação.....	29
2.3.2 Estruturas de gamificação.....	31
2.3.3 Ensino gamificado.....	34
2.3.4 Gamificação na educação.....	35
3 ENGAJAMENTO NO APRENDIZADO.....	39
3.1 Teoria do engajamento e suas dimensões.....	39
3.2 Imersão no idioma.....	42
3.3 Teoria da Autodeterminação, motivação e autonomia.....	44
3.3.1 Motivação.....	45
3.3.2 Motivação intrínseca e as três necessidades básicas.....	48
3.3.3 Motivação intrínseca versus Motivação extrínseca.....	54
3.4 Comportamento autônomo para aprendizagem	56
4 APLICATIVO AUTÔNOMO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS.....	60
4.1 Duolingo.....	60
4.1.2 Tipos de recompensas no Duolingo.....	63
4.1.3 Design educacional do Duolingo.....	65

5 METODOLOGIA.....	75
5.1 Descritivo metodológico.....	75
5.1.1 Critérios de inclusão e exclusão para o mapeamento.....	76
5.1.2 Dados encontrados.....	77
5.2 Desenvolvimento e aplicação de planos de ensino em contexto híbrido.....	91
5.2.1 Práticas metodológicas e resultados do questionário prévio.....	92
5.2.2 Resultados posterior as práticas.....	103
6 DISCUSSÃO DOS INDICADORES ENCONTRADOS	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A – Produto da Dissertação: Guia de Orientações Didáticas para Blended Learning.....	147
APÊNDICE B – Incidência de palavras-chave.....	209
APÊNDICE C – Questionários.....	210
APÊNDICE D – Respostas dos Alunos	216
APÊNDICE E – Parecer do comitê de ética	224

1 INTRODUÇÃO

Por meio do avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e da Internet, a comunicação tornou-se globalizada e a Língua Inglesa alcançou o status de língua franca (CRYSTAL, 2005). Com isso, a demanda por aprender inglês tem aumentado e, conseqüentemente, amplia-se a oferta de cursos presencialmente ou a distância. Uma grande quantidade de cursos de língua inglesa on-line é ofertada gratuitamente ou mediante pagamento. Em função da evolução da tecnologia móvel dos aparelhos celulares (*smartphones*), também cresceu o número de aplicativos para a aprendizagem de línguas no contexto da mobilidade digital.

Os celulares estão incorporados em nossas atividades diárias e sua inserção na Educação foi inevitável, criando oportunidades para apoiar as atividades de ensino e aprendizagem, em sala de aula e fora dela. Alguns estudos e pesquisas mais recentes buscam evidenciar o valor educacional dos equipamentos de tecnologia digital, sustentando que a aprendizagem com mobilidade ou conhecida como m-learning pode desenvolver a motivação e a autonomia, envolvendo o aprendiz em uma aprendizagem mais efetiva, autêntica, personalizada e ubíqua. Essas tecnologias móveis têm possibilitado transformações educacionais significativas na vida das pessoas, fornecendo acesso à comunicação e à informação de forma rápida e prática, ampliando possibilidades de escolha e aprendizagens (GARCIA, 2018; MORAN, 2018; BACICH, 2018; MATTAR, 2018; MACGONIAL, 2016; FILATRO, 2017; ALVES, 2015; HUIZINGA, 2014).

Diante deste cenário da educação contemporânea em que os educandos já nascem em meio a uma gama de tecnologia, o papel do professor alinha-se, cada vez mais, como mediador da aprendizagem, utilizando estratégias que levam o aluno a se tornar mais independente, orientando-o na construção do conhecimento, tanto individualmente quanto em grupo, com participação ativa e cooperação de todos os envolvidos.

Esta pesquisa contempla estudos focados no uso de tecnologia digital, a destacar o uso do Duolingo como possibilidade de práticas híbridas em sala de aula com uso de dispositivo móvel. O Duolingo reúne a maior quantidade de aprendizes de línguas no mundo (300 milhões). Estando o Brasil na segunda colocação com mais de 31 milhões de usuários, ficando somente atrás dos Estados Unidos com 55 milhões.

Assim, tem-se constatado que nas últimas décadas a aprendizagem de línguas e mesmo outras formas de aprendizagem não ocorrem exclusivamente por vias institucionais, conforme a perspectiva tradicional de ensino e os aplicativos têm um papel importante. Para Siemens (2004) há uma manifesta valorização do processo de integração do modelo formal, informal e não formal o que pressupõe que a aprendizagem ocorre de maneira contínua e é inerente em nossa vida cotidiana.

De acordo com Munday (2016), quando se trata de aprendizagem, os aplicativos dirigidos, entre outras finalidades à aprendizagem de línguas, podem ser trabalhados como suporte híbrido, mesclando cursos presenciais e a distância, fazendo com que realmente o aluno seja protagonista na aquisição do saber, pois irá mesclar a aprendizagem com o mundo físico (cursos presenciais) e o virtual (cursos on line, a distância). Munday (2016) explora a ideia de usar o Duolingo, para complementar aulas tradicionais de espanhol como língua estrangeira em nível universitário. Tais aplicações fizeram uso de tecnologia de aprendizagem adaptativa, permitindo tarefas para adaptar o nível de cada estudante.

1.1 Definição do problema de pesquisa

A presente pesquisa examina de que modo o aplicativo Duolingo pode ser utilizado, em contexto presencial, na aprendizagem de idiomas, efetivando-se em ambiente híbrido de ensino, demonstrando possibilidades dos educadores de integrar formas de tecnologia digital aos planos de aula.

O problema norteador desta pesquisa é trabalhado a partir de como construir tais planos de ensino híbridos, que poderão orientar as práticas híbridas de ensino de língua inglesa em em três turmas de alunos entre 13 e 16 anos de idade numa escola pública estadual em Curitiba e produzir resultados mais efetivos e de qualidade neste tipo de aprendizagem.

As estratégias híbridas em sala de aula definem-se nos seguintes focos de análise:

- 1) Habilidades linguísticas adquiridas pelas estações com as atividades propostas.
- 2) O engajamento e motivação em sala de aula mediante as rotações por estações.
- 3) Interface comunicativa para a aprendizagem da língua inglesa.

4) Mobile Learning por meio do aplicativo Duolingo presente em uma das estações.

5) Possibilidades de erro como oportunidade de aprendizagem e revisão de conceitos trabalhados no aplicativo.

Os resultados dessa investigação visam construir indicadores para estratégias pedagógicas que possam atender algumas demandas da cultura digital em ambientes híbridos de aprendizagem, pois os alunos, atualmente, no contexto da escola presencial podem acessar um grande número de aplicativos de aprendizagem de línguas, especialmente por conta do uso de *smartphones*. Tais aplicativos muitas vezes envolvem jogos que possibilitam um maior interesse pelo conteúdo. Garcia (2018) assinala:

Os jogos têm sido vistos como forma de aumentar a motivação e o interesse dos alunos pelas atividades propostas pela escola. Na medida em que se tornaram digitais, os jogos conseguiram ampliar seu público e as possibilidades de envolvimento, de imersão e de variar as metodologias de aprendizagem. (GARCIA, 2018, p. 197).

É importante destacar que as experiências fora do ambiente de sala de aula com jogos devem ser incorporadas por propostas didáticas gamificadas, como ocorre no Duolingo como aporte de ensino híbrido.

Para Siemens (2004, p. 70) “a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos”. A aprendizagem ocorre de várias maneiras com destaque para a aprendizagem informal através de comunidades de prática, redes pessoais e também atividades relacionadas ao trabalho. Para o autor, o campo da educação tem sido lento em reconhecer os impactos das novas ferramentas de aprendizagem e igualmente lento em se apropriar efetivamente delas, pois a inclusão das novas tecnologias ao contexto escolar pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os educandos já possuem o contato com ferramentas tecnológicas desde a tenra idade.

1.2 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o uso do aplicativo Duolingo em contexto de ensino híbrido, como estratégia pedagógica, focando o levantamento de indicadores que poderão nortear e inspirar a produção de atividades de ensino e aprendizagem híbridas com uso de dispositivo móvel – celular.

1.3 Objetivos específicos

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear estudos realizados, em nível acadêmico, sobre o Duolingo verificando pontos comuns ao presente estudo.
- Desenvolver indicadores como produto da pesquisa para o uso do aplicativo em contexto híbrido de ensino a partir de uma atividade pautada em um planejamento didático-pedagógico adequado aos alunos de uma escola pública.
- Descrever aspectos que evidenciam as características do Duolingo para trabalhar em um cenário híbrido educacional como: aplicabilidade, navegabilidade, interface gráfica, acesso, certificação e métodos de aprendizagem por seus usuários, efeitos de sentido e significação pedagógica que emergem no uso do aplicativo levando em consideração seus usuários.
- Criar planos híbridos com mobile que possam trabalhar a inclusão social pelo uso de um aplicativo para aprender a língua inglesa em escola pública.

A partir dessa investigação foi levantado alguns indicadores para estratégias pedagógicas que atendem algumas demandas da cultura digital em ambientes de aprendizagem pois os alunos, atualmente, podem facilmente acessar a um grande número de aplicações de aprendizagem de línguas, especialmente aqueles criados para *smartphones*.

Desta forma, a escola passa a ser um ambiente propício para se propor e trabalhar novos encaminhamentos metodológicos de aprendizagem, conforme salienta Garcia (2018):

A escola, que tem de se sintonizar com a popularização dos dispositivos móveis disseminada entre jovens, de forma a identificar novas oportunidades para gerar novos conhecimentos, o que incide diretamente na produção cultural, intelectual e artística, bem como na interação social, praticadas em âmbito escolar. (GARCIA, 2018, p. 42).

Espera-se que a presente pesquisa venha incentivar práticas e análises crítico-reflexivas dos docentes e discentes de língua inglesa, tornando-se cada vez mais experientes na utilização de recursos didático-pedagógicos.

1.4 Justificativa

A justificativa desta pesquisa parte de inquietações de cunho pessoal, teórico/acadêmico. Em termos pessoais, emergem as minhas práticas, ao investigar processos digitais provenientes de metodologias ativas e ensino híbrido, bem como em função de muitos anos como professor de língua inglesa tanto em escola pública quanto privada.

Sua justificativa teórica dá-se em função da necessidade de construção de mais subsídios acadêmicos em termos da eficácia do uso de aplicativos educacionais, vistos sob a ótica da escolha autônoma de aprender uma língua a partir de uma proposta gamificada, que apresenta uma complexidade e densidade no processo híbrido educacional.

Para Arena (2009) as experiências que a tecnologia proporciona, como a imersão, a simulação e a interatividade com uso de celulares podem dimensionar ações educacionais que agreguem ao cotidiano do educando.

No entanto, a complexidade do tema e dos desafios da contemporaneidade no campo da educação pressiona para a alteração das práticas educacionais, que deve deixar de ser convencional, para se apropriar de recursos tecnológicos ofertados e analisar o potencial desses recursos no contexto do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Conforme destaca Dubiela e Silva (2014), a necessidade da inclusão de tais ferramentas na educação visam a uma maior dinamização do aprendizado que contemple espaços educacionais presenciais e o uso de aplicativos na educação.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de aplicar estratégias pedagógicas com tecnologia em sala de aula, para que tanto aprendizes e professores possam ampliar suas possibilidades de ensino e aprendizagem com o uso de aplicativos em seus dispositivos móveis.

1.5 Proposta metodológica

Esta pesquisa envolve alguns diferenciais metodológicos: i) pesquisa exploratória e descritiva com levantamento teórico bibliográfico, sobre estudos feitos em torno dessa temática; ii) caráter descritivo, a partir de aspectos voltados às suas funcionalidades, que podem ser trabalhadas tanto por professores quanto por alunos, envolvendo: aplicabilidade, navegabilidade, interface gráfica, acesso, atividades gamificadas propostas, formas de engajar os alunos; formas de qualificar e avaliar a aprendizagem; iii) pesquisa de observação-participante, com estabelecimento de um estudo de caso pela aplicação de uma prática; iv) por fim, definição de indicadores que possam qualificar o uso de aplicativos em atividades híbridas de ensino de língua inglesa, próprios para ambientes de escola pública.

O aspecto descritivo desta metodologia com foco no Duolingo envolve, como suporte qualitativo da aprendizagem autônoma e híbrida, estudos de Piaget (1975), Vygotsky (1991), Ausubell (1995), Prensky (2001), Thorne (2003), Moran (2003), Simens (2004), Freire (2011), Macgonial (2012), Tucker (2012), Mattar (2014), Bacich (2015), Bergmann (2015), Sheninger (2016), Mccarthy (2016), Bacich e Moran (2017), Munday (2017), Garcia (2018).

As bases teóricas serão formadas a partir de dados científicos pautados no Ensino Híbrido que é um modelo de educação formal caracterizado por mesclar duas modalidades de ensino: o on-line, em que geralmente o aluno estuda sozinho, aproveitando o potencial de ferramentas on-line que podem inclusive guardar dados individuais dos alunos sobre características gerais do seu momento de estudo e o off-line, momento em que o aluno estuda em grupo, com o professor ou colegas, valorizando a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo¹.

A metodologia de observação participante ou observação ativa, pauta-se em Gil (2008), o qual afirma que esta consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

¹ Aqui é referenciado Vygotsky (1991), pois o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Complementando tal metodologia, é aplicado questionário prévio e posterior, além das práticas em aula com o uso do celular e interações com o Duolingo

A partir do processo de observação participante foram descobertos indicadores educacionais que geraram o produto final desta pesquisa científica intitulado: Guia de Orientações Didáticas presente no Anexo - A

As práticas híbridas com o aplicativo Duolingo foi realizada com alunos de uma escola pública do estado do PR em turmas de 8º e 9º ano no município de Curitiba. Foi selecionado em três grupos experimentais sendo apresentado o material da pesquisa e aplicação do Duolingo para aprendizagem da língua inglesa.

Após apresentação dos materiais, foi aplicado um questionário idêntico em ambos os grupos, buscando identificar as percepções motivacionais quanto ao uso do aplicativo para aprender inglês. A variável dessa aplicação prática do estudo interfere na percepção da amostra sobre as questões referentes ao aplicativo. Para tanto foram realizadas as seguintes atividades:

- Composição das práticas híbridas com rotação por estações previamente organizadas no espaço físico da sala de aula, utilizando o aplicativo Duolingo em uma das estações propostas.
- Elaboração de questionários – prévio e posterior.
- Seleção do colégio público com estrutura funcional para as práticas.
- Exposição do grupo ao material selecionado e aplicação dos questionários previamente elaborado em ambas turmas que participaram do estudo.
- Organização, sistematização e mapeamento dos dados coletados em campo para a identificação dos efeitos pedagógicos encontrados na observação.

1.6 Organização dos capítulos

Este estudo está estruturado em seis capítulos, sendo o primeiro capítulo a Introdução, em que se apresenta a temática em seus aspectos conceituais, o problema de pesquisa, a justificativa bem como a relevância do estudo, os objetivos da pesquisa e a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo é composto pelos referenciais teóricos basais, extraído de um levantamento bibliográfico, abrangendo os principais suportes desta pesquisa na construção dos indicadores, como mobile learning, ensino híbrido e gamificação, entre outros.

O terceiro capítulo apresenta referenciais da pesquisa segundo as teorias sobre motivação, engajamento, jogos e autonomia.

O quarto capítulo apresenta a análise pedagógica da aprendizagem de Língua Inglesa por meio do aplicativo Duolingo em consonância com os objetivos específicos propostos.

O quinto apresenta a metodologia que foi utilizada no trabalho para alcançar os objetivos propostos além da análise dos resultados obtidos por meio de um mapeamento de 198 trabalhos científicos.

No sexto é apresentado indicadores gerados pela aplicação da pesquisa numa escola pública que deram origem aos planos de aulas de Língua Inglesa em contexto híbrido com o Duolingo que gera o produto desta pesquisa denominado: Guia de Orientações Didáticas para Blended Learning presente no **Apêndice - A**.

No sétimo e último capítulo as considerações finais em que é retomado o problema de pesquisa de forma sintética e dadas as respostas para os objetivos propostos de início por meio dos resultados obtidos além de reflexões sobre as limitações dos estudos e sugestão para pesquisas futuras.

2 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

2.1 Ensino híbrido

Ensino Híbrido é um modelo de educação formal que se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: o online, em que geralmente o aluno estuda sozinho, aproveitando o potencial da internet; e o offline, momento em que o aluno estuda individualmente, em grupo, com o professor ou em pares, valorizando a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo. Segundo Horn e Staker (2015) o ensino híbrido tem suas raízes no ensino on-line.

Quando surgiu, o ensino on-line, de modo previsível, tinha a reputação de ser uma alternativa secundária e barata para a sala de aula presencial e tradicional. Entre os cerca de 40 mil estudantes da educação básica que estavam fazendo pelo menos um curso on-line em 2000, a maioria os utilizava como uma tentativa de última hora para recuperar notas a tempo para a formatura, para evitar abandonar a escola ou para estudar de forma independente em casa ou on-line. O ensino on-line tinha pouco apelo para os estudantes dos cursos regulares já o ensino on-line avançou firmemente de forma ascendente para alcançar uma variedade mais ampla de estudantes e até começou a substituir o ensino tradicional em certos casos. Em algumas escolas, os cursos de língua estrangeira on-line foram os primeiros a oferecer um substituto viável para a disciplina tradicionalmente presencial. (HORN e STAKER 2015, p. 32).

E conseqüentemente, almejando a oportunidade de aproveitar as virtudes do ensino on-line, segundo os autores, diretores e professores de escolas inovadoras buscaram formas de unir o ensino on-line com a experiência da escola física tradicional.

Esse esforço produziu o termo “ensino híbrido” que entrou no léxico do ensino da educação básica aproximadamente na virada do século XXI. “Visto que a maioria dos pais e estudantes necessita de uma escola que seja mais do que puramente virtual, a combinação do ensino on-line e tradicional da educação básica representa um avanço muito importante na integração dessas modalidades” (HORN e STAKER 2015, p. 33).

Deste modo, surge uma metodologia didática do ensino híbrido que mescla aulas online e presenciais, intercalando conteúdos que se complementam. A metodologia híbrida de aprendizagem também é conhecida como *blended learning*. A combinação de experiências e tecnologias digitais tem como objetivo promover uma reorganização do tempo e do espaço da aula, além de redefinir os papéis do professor

e do estudante, promovendo mais autonomia e engajamento, fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Como afirma Bacich (2015, p. 50), “as tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e os conteúdos”. Deste modo, os professores delineiam esse processo de aprendizagem como forma de potencializar a construção do conhecimento pelo aluno.

No entanto, ao utilizar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem estudiosos ressaltam que ensino híbrido é diferente de ensino enriquecido por tecnologia. “Com o primeiro, os estudantes têm pelo menos algum controle sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo de sua aprendizagem, enquanto no último, as atividades de aprendizagem são padronizadas para toda classe” (HORN e STAKER 2015, p. 53).

Esta forma de ensino, em linhas gerais, é o elo entre os dois modelos de aprendizagem: o presencial e o online, ou seja, parte do processo ocorre em sala de aula, em que os alunos interagem entre si trocando experiências.

Segundo Horn e Starker (2015), existem quatro modelos de ensino híbrido que são mais comuns na educação básica: Rotação (que inclui os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual), Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido.

O modelo que atrai primeiro os professores em particular é o modelo de Rotação. “Esta categoria inclui qualquer curso ou matéria em que os estudantes alternam- em uma sequência fixa ou a critério do professor – entre modalidade de aprendizagem em que pelo menos uma seja on-line” (HORN e STAKER 2015, p. 37). Com frequência, os estudantes alternam entre ensino on-line, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas. Eles também podem alternar entre ensino on-line e algum tipo de discussão ou projeto realizado.

No modelo de Rotação estão inclusos os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual.

Na Rotação por Estações os estudantes realizam diferentes atividades, em estações, no espaço da sala de aula; é dividido em estações de trabalho, portanto, cada estação tem um objetivo específico. Mas cada um deles está ligado ao objetivo central da aula. Cada aluno ou grupo de alunos passam por diferentes estações.

Depois de um determinado tempo (geralmente pré-estabelecido) eles trocam de estação, de modo que todos os alunos passem por todas as estações. As estações são independentes uma das outras, promovendo a conclusão de objetivos separados, para que no final se completem. Por ser um modelo de ensino híbrido, algumas das estações são feitas de forma online para que eles possam ter mais autonomia.

Já o modelo de Laboratório Rotacional é semelhante à Rotação por Estações, segundo Bacich e Moran (2015), os estudantes se encaminham para o laboratório de informática para a parte de ensino on-line do curso. A ideia é liberar tempo dos professores e espaço da sala de aula, usando um laboratório de informática e uma estrutura de pessoal diferente para o componente on-line.

O terceiro tipo de Modelo de Rotação, é a Sala de Aula Invertida, de acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), é assim denominada porque inverte completamente a função normal da sala de aula. Em uma sala de aula invertida, os estudantes têm lições ou palestras on-line de forma independente, seja em casa, seja durante um período de realização de tarefas. O tempo na sala de aula, anteriormente reservado para instruções do professor, é, em vez disso, gasto no que se costuma chamar de “lição de casa”, com os professores fornecendo assistência quando necessário. Nesta modalidade híbrida de aprendizagem o aluno estuda o conteúdo antes da aula, de forma com que se prepare para as atividades posteriores. Dessa forma, o aluno traz uma bagagem de conhecimento para a aula e compartilha para o restante da turma. A teoria é estudada em casa, no formato online, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas.

O último modelo de Rotação é a Rotação individual, sua base é muito parecida com o modelo de rotação por estações, contudo nesta modalidade cada aluno tem seu roteiro personalizado e não mais um grupo. A principal diferença entre a rotação individual e a por estações é que no individual o aluno não é obrigado a passar por todas as estações. Na rotação ele passa por aquelas que fazem sentido ao nível de aprendizado dele.

Nesse modelo cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados.

Na Rotação individual os estudantes alternam em um esquema individualmente personalizado entre modalidades de aprendizagem. Um software, ou professor, estabelece o cronograma de cada aluno. As Rotações Individuais são diferentes dos outros modelos de rotação porque os estudantes não rotacionam necessariamente por estações ou modalidades disponíveis; seus cronogramas diários são personalizados de acordo com suas necessidades individuais. (HORN e STAKER 2015, p. 45).

O segundo modelo de ensino híbrido é FLEX, o termo se refere a cursos ou matérias em que ensino on-line é a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, mesmo que às vezes direcione os estudantes para atividades presenciais. O professor tutor está no local, e os estudantes aprendem principalmente em uma escola tradicional, física, exceto por alguma lição de casa. “Os estudantes movem-se pelo curso Flex de acordo com suas necessidades individuais. Professores estão disponíveis, presencialmente, para oferecer ajuda e, em muitos programas, iniciam projetos e discussões para enriquecer e aprofundar a aprendizagem, embora, em outros, eles estejam envolvidos” (HORN & STAKER 2015, p. 47).

O terceiro modelo de ensino híbrido é a forma mais comum na modalidade híbrida no Ensino Médio, o modelo À la carte. Ele inclui qualquer curso ou disciplina que um estudante faça inteiramente on-line enquanto também frequenta uma escola física tradicional. “Os cursos À la Carte podem ter componentes presenciais, exatamente como ocorre nos cursos Flex. Contudo, o aspecto diferencial fundamental entre os dois é que, com o modelo À la Carte, o professor tutor é o professor on-line, enquanto no Flex, o professor tutor é o professor presencial” (HORN e STAKER 2015, p. 49).

O último modelo de ensino híbrido é o Virtual Enriquecido, que descreve cursos que oferecem sessões de aprendizagem presencial, mas permite que os estudantes façam o resto do trabalho on-line, de onde eles preferirem. Alguns cursos podem ser presenciais nas terças e quintas-feiras, por exemplo, e permitem que os estudantes trabalhem de forma independente em lições on-line, seja na escola, seja fora dela, nas segundas, quartas e sextas-feiras. Outros podem customizar o requisito da aula presencial com base no progresso do estudante; se ele estiver ficando para trás, deve ter aulas presenciais com mais frequência.

Esse modelo difere da Sala de Aula Invertida porque os estudantes raramente encontram-se pessoalmente com o professor todos os dias da semana. Ele também difere de um curso totalmente on-line, porque as experiências presenciais são obrigatórias; elas não são meramente horas de expediente opcionais ou eventos sociais. (HORN e STAKER 2015, p. 50).

É perceptível que os modelos do ensino híbrido visam oportunizar o aprendizado para o aluno de acordo com suas possibilidades, fazendo com que ele tenha mais autonomia e liberdade no momento de consumir o conteúdo. Portanto, cada aluno se torna um membro ativo em sala, trazendo conhecimentos diversos e colaborando com o aprendizado do outro. No entanto, ao usar o ensino híbrido, é necessário que tanto no aprendizado presencial quanto no digital, o objetivo seja o mesmo. Sendo cada um deles uma parte do processo de aprendizagem, de modo com que complementem um ao outro. Logo, o ensino online utiliza meios digitais para que o aluno tenha mais autonomia à forma de aprendizagem. Nesse quesito, as duas modalidades se completam pois proporcionam diferentes experiências na forma de aprendizado.

E assim, com essa forma de aprendizagem torna-se mais claro para o professor quais são as facilidades e dificuldades de cada aluno. Deste modo, é possível personalizar o ensino, propondo atividades de acordo com a necessidade de cada um. E o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação as propostas do ensino tradicional e conseqüentemente as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com a tecnologia.

O Ensino Híbrido busca o desenvolvimento da autonomia dos alunos para que possam trabalhar em grupos e compartilhar conhecimentos, utilizando tecnologias digitais como aliadas nesse processo.

Sendo assim, o Ensino Híbrido parte de uma proposta metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem, pois a troca entre os pares com diferentes habilidades e conhecimento se torna mais fluida e participativa.

O ensino híbrido foi projetado para possibilitar uma formação mais completa, interativa e personalizada. Essa modalidade de ensino representa uma abordagem diferenciada, especialmente porque emprega metodologias ativas de aprendizagem, ou seja, estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida.

Segundo Moran (2017), as metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com diferentes e possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais com os aprendizes de

hoje. Para o autor, por meio das metodologias ativas aprende-se melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais).

Para Moran (2017), a combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender. O ensino híbrido, de acordo com os estudiosos contribui para uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíqua, realidade física e aumentada que traz inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades e no nosso mundo conectado a possibilidade de aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e de múltiplas formas. A inovação pedagógica depende também da capacidade de cada um de nós aprendermos de forma mais aberta, profunda, compartilhada e realizadora.

Para Bacich; Neto e Trevisani (2015), a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações.

Sendo assim, conforme ressalta Moran e Bacich (2018), as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor, já a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

2.2 Mobile learning

O tema *mobile learning* apareceu pela primeira vez na história em uma publicação científica, em 2001, na qual foram destacadas as vantagens de se estudar em qualquer lugar e a qualquer hora (MÜLBERT; PEREIRA, 2011). Levando-se em consideração que o constante aumento na venda de dispositivos móveis no Brasil e no mundo impactou o comportamento das pessoas em diversos campos, inclusive na educação, o m-learning, atraiu a atenção de empresas, instituições de ensino e alunos.

Essa nova modalidade tem o caráter centrado na mobilidade do processo de aprendizagem e surgiu para mobilizar os processos de ensino e consequentemente o aprendizado dos alunos. De acordo com Saccol, Schlemmer & Barbosa (2011):

No m-learning, a informação é acessível, o que faz com que se torne mais “presente” em qualquer tempo e espaço, pois em primeiro lugar, não são necessários sequer fios para acessá-la e, em segundo lugar, é muito mais prático e simples em função da portabilidade das tecnologias. Dessa forma, a mobilidade física, tecnológica, a conceitual, a socio interacional e a temporal propiciam maior facilidade de acesso à informação. Isso pode propiciar maior autonomia ao sujeito, visto que, além de acessar ou capturar dados onde quer que eles se encontrem, é possível transformá-los em informação quase instantaneamente. (SACCOL, SCHLEMMER & BARBOSA 2011, p. 3).

Dadas as atuais necessidades de locomoção dos profissionais e a crescente necessidade de sua capacitação, torna-se necessário criar mecanismos que possibilitem ao estudante continuar a aprender mesmo estando fora da instituição de ensino. Dessa forma, de acordo com Espindola (2016), quando os dispositivos computacionais se aliam com a comunicação móvel celular obtém-se a computação móvel, que permite a um aluno acesse conteúdos e interaja com professores e colegas a partir de praticamente qualquer lugar.

Para Miangah e Nezarat (2012), a possibilidade de utilização da tecnologia de computação móvel, no auxílio ao processo de aprendizagem, permitirá ao aluno acessar em qualquer lugar e em qualquer hora o vasto volume de informação necessário para o acompanhamento de cursos, principalmente aproveitando os horários de espera ou de locomoção.

Assim sendo, o Mobile Learning permite que os alunos e professores criem novos ambientes de aprendizagem a distância, utilizando-se dos dispositivos móveis com acesso à internet. Ele pode ser traduzido ao português segundo conceito de Espindola (2016) como um aprendizado móvel ou entendido como integração das tecnologias móveis no contexto educativo.

O mobile learning veio agregar às outras estratégias de ensino em seus diferentes contextos, seja em escolas ou empresas, trazendo novas possibilidades para os processos de aprendizagem.

De acordo com Garcia (2018):

À medida que os dispositivos de comunicação foram tornando-se cada vez mais portáteis e, ao mesmo tempo, receberam soluções de tecnologia smart (momento em que se aliam a conectividade), iniciou-se a chamada era dos *mobiles*, estendendo-se a conceitos como sociedade *mobile* e mesmo *mobile hominis* (homem *mobile*). Dessa maneira, tais dispositivos não só passaram a oferecer novas oportunidades para se comunicar, interagir, produzir, compartilhar, colaborar e acessar conteúdos a qualquer hora e a partir de qualquer lugar, mas também tornaram seus usuários cidadãos on-line, visíveis, rastreados, ligados e acessíveis pelos inúmeros canais comunicativos e pelos aplicativos disponíveis. (GARCIA, 2018, p. 9).

A Internet permitiu que as pessoas se envolvam em muitas atividades sem sair de casa, tais como: compras, pagamento de contas, busca de informações específicas e a própria formação educacional-profissional. As pessoas passaram a fazer parte da comunidade on-line e a ter acesso a milhares de grupos de discussão específicos, onde podem formar relacionamentos especializados e acessar informações sobre diferentes categorias: política, educação, assistência técnica, atividades sociais, saúde e prazeres recreativos.

Com a comunicação e a informação, atualmente superdesenvolvidas, a potencialização do uso da Internet na educação ocorre desde uma simples pesquisa até cursos a distância. Segundo Saraiva (2010), a relação entre professor e aluno ultrapassa o ambiente físico escolar, atingindo o ciberespaço. Deste modo, a tecnologia passa a exercer influência direta no fazer pedagógico, pois possibilita a comunicação e interação do professor com seus alunos de forma digital, atendendo às necessidades atuais.

Ao aliar essa tendência ao ensino, o *mobile learning* tornou os processos de aprendizagem mais acessíveis e flexíveis. Afinal, com o celular uma pessoa pode encontrar uma infinidade de informações dos mais diversos temas em poucos segundos.

A propagação da Internet foi comparada ao advento da imprensa, que, como a Internet, aumentou consideravelmente a disponibilidade de informações e a taxa de reprodução. Muitos comentaram sobre a capacidade da Internet de transformar os negócios e a economia em geral, mas talvez uma mudança igualmente profunda seja sentida em toda a sociedade e na cultura, onde a Internet e a World Wide Web estão transformando a forma como as pessoas vivem e interagem. (LÉVY, 1999, p. 147).

Atualmente os estudantes podem acompanhar os ensinamentos e outros materiais educacionais a qualquer hora e qualquer lugar, sem depender completamente das salas de aula e métodos tradicionais de educação, que podem

ser distantes da realidade de milhares de pessoas. Assim, mesmo pessoas com a vida atarefada e de diversas faixas etárias podem ter acesso a conteúdos e conhecimentos específicos como nunca aconteceu antes. Isso é apenas uma das possibilidades que o aprendizado móvel oferece aos processos de aprendizagem.

Segundo Moran (2017), Mattar (2018), Garcia (2018), Filatro (2017), considerando o lado das escolas e organizações, inserir esta metodologia em suas estratégias de aprendizagem pode representar uma diminuição significativa de custos, pois as atividades são feitas remotamente, sem precisar gastar com espaço físico, com o tempo dos alunos/colaboradores para participar da dinâmica, nem com deslocamento para outros lugares.

Além disso, como grande parte da população possui um *smartphone* (e esse número cresce constantemente), boa parte dos educandos terá maior facilidade em acessar os conteúdos disponíveis e realizar as atividades, pois tem familiaridade com essa linguagem tecnológica. As aulas e tarefas podem ser visualizadas fora dos horários fixos de trabalho e estudo, dando a oportunidade aos usuários de reforçar as informações repassadas e tirar dúvidas, ajudando a assimilar melhor os conhecimentos adquiridos.

Para Saccol (2010), o m-learning atua como “processos de aprendizagem apoiados pelo uso de Tecnologias da Informação ou comunicação móveis e sem fio, e que tem como característica fundamental a mobilidade dos aprendizes, que podem estar fisicamente/geograficamente distantes uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais como salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho. (SACCOL, 2010, p. 25).

Nos últimos anos o Mobile Learning está transformando a educação através da tecnologia móvel. Segundo Costa (2016), M-learning é uma modalidade de ensino contextual que favorece novos tipos de comportamentos resultantes da interação sociocultural dos indivíduos e da convergência dos aspectos de usabilidade dos dispositivos móveis que permitem um fluxo de microconteúdos, possibilitando uma real aprendizagem continuada entre os episódios de aprendizagem formal, não-formal e informal. Conforme assinala Garcia (2018):

Assim, ocorre a “mistura” do ensino presencial, em que se valoriza a interação entre os atores educacionais, professores e alunos, com o ensino virtual, explorando-se ferramentas da tecnologia, como celulares e mobile-learning, acessos a pesquisas, informações em tempo real. (GARCIA, 2018, p. 64).

Sendo assim, o mobile learning deve ser visto como uma forma aliciante e inovadora de tentar melhorar a aprendizagem dos alunos através de tecnologias móveis e algo que surgiu para responder aos desafios da sociedade, às necessidades das atuais gerações de alunos e representar novas oportunidades no ensino a distância. Pois as tecnologias digitais estão modificando a maneira como nos comportamos e, conseqüentemente, como aprendemos. (BARROS, WAINER, CLAUDIO, FERREIRA e DWYER, 2008).

Diante desse cenário educacional, em que os educandos chegam à escola envoltos a inúmeras informações, habilidades, bem como deficiências, há a necessidade da escola se reorganizar e replanejar, pois conforme ressalta Garcia (2018):

Dessa maneira, para planejar a nova escola, teremos de lidar com um processo cada vez mais dinâmico, fundado nas mudanças sociais e tecnológicas, que percebe o aprendiz, tomando seu ponto de vista, tornando-o visível na ação pedagógica. A realidade em que esses aprendizes convivem está repleta de potencialidades, de oportunidades, de exageros, de distração e de aprendizagens, que deverão ser acompanhadas pelos atores educacionais, ou seja, avaliadas e checadas, implicando um contínuo processo de formação em duas vias, em que todos aprendem juntos. (GARCIA, 2018, p. 80).

Uma das tendências do mobile learning, designado por BYOD (Bring Your Own Device), está a configurar a integração dos dispositivos móveis dos alunos. O conceito BYOD permite que os alunos tragam e utilizem os seus próprios dispositivos móveis para aprender, em vez de esperar que a escola disponibilize as tecnologias aos alunos. A integração de jogos e de dispositivos móveis em contexto educativo pode proporcionar oportunidades de aprendizagem únicas.

Mcgonial (2018) salienta que os jogos eletrônicos fazem parte do cotidiano das atuais gerações de alunos e a sua utilização no ensino pode melhorar significativamente o processo de aprendizagem através da motivação intrínseca ao ato de jogar. Os mundos virtuais vieram propiciar ambientes de aprendizagem extremamente ricos e interativos e a Web 2.0, mais concretamente as redes sociais, veio multiplicar os jogos colaborativos, de que são exemplo: o farmVille, o CityVille, o Empires & Allies, dentre outros.

O uso da aprendizagem com mobilidade é reforçado pela UNESCO (2014) no documento intitulado “Diretrizes de Políticas para o Aprendizado Móvel”, que apoia o uso de dispositivos móveis para aprendizado. Este documento define o termo aprendizagem móvel da seguinte forma:

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdo, dentro ou fora da sala de aula. (UNESCO, 2014, s/p).

A inclusão digital na escola, segundo Burd (2010), favorece o desenvolvimento de novas formas de aprender e ensinar, integrando professores/as e alunos/as para uma educação mais flexível e colaborativa, em que o primeiro passa a desenvolver um papel de mediador e o segundo se torna mais autônomo, com objetivo de potencializar o aprendizado.

Diante deste contexto tecnológico, aos poucos, o governo federal em conjunto com outros órgãos vem lançando programas de incentivo à inclusão digital na rede pública de ensino, porém com muitas críticas por diversas razões, desde infraestrutura, planejamento, políticas até a formação continuada de professores. Mesmo assim, investiu em aquisições de computadores, softwares, laptop e tablets, requisitados pelos estados e municípios, em busca de melhorias na educação. No Paraná, um desses projetos é o Conectados. Este projeto surgiu como uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação cujo objetivo foi favorecer e ampliar a discussão e o uso de tecnologias educacionais junto à comunidade escolar.

O planejamento deste projeto visou atender o Plano de Metas do Governo do Estado do Paraná (2015-2018), a ação 6 do Programa Minha Escola Tem Ação (META), as “Diretrizes para uma Política Nacional de Inovação e Tecnologia Educacional 2017-2021” e a pesquisa realizada na rede estadual de educação do Paraná intitulada Guia Edutec. O planejamento também considerou a experiência ocorrida com o Projeto CONECTADOS em 2015-2016 (projeto piloto), que demonstrou que a participação dos professores é mais efetiva quando o coletivo escolar é convidado para participar das ações. A experiência adquirida com o projeto piloto também mostrou a necessidade da renovação do parque tecnológico nos estabelecimentos de ensino. Já a avaliação do Guia Edutec indicou as fragilidades existentes nos campos relacionados à visão e às competências, considerando-se a utilização de tecnologias digitais por parte dos docentes e da gestão escolar. Com isso percebeu-se a necessidade da oferta de formação continuada adequada à realidade de cada estabelecimento de ensino. O denominador comum nos processos

de formação será a Educação na Cultura Digital, tema essencial na educação da atualidade, que alcança e sensibiliza as crianças e os jovens estudantes, que já estão inseridos neste contexto.

A geração dos nativos digitais e não digitais necessitam da aproximação entre a tecnologia e o ensino. Com isso, a utilização de recursos tecnológicos tem adquirido cada vez mais espaço em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) é recomendado o uso de tecnologias:

Nesse sentido o tema integrador Culturas digitais e computação se relaciona à abordagem, nas diferentes etapas da educação básica e pelos diferentes componentes curriculares, do uso pedagógico das novas tecnologias da comunicação e da exploração dessas novas tecnologias para a compreensão do mundo e para a atuação nele. (BRASIL, 2016, p. 51).

É perceptível que especialistas em educação se atentaram no potencial dos dispositivos tecnológicos para facilitar a difusão de conhecimentos e tornar o processo de aprendizagem mais efetivo e dinâmico. Por isso, estão surgindo diversas possibilidades de integrar esses dispositivos ao contexto educativo e incentivar o protagonismo dos estudantes na construção do próprio conhecimento. Afinal conforme destaca o dicionário Houaiss (2004) “Protagonismo é o processo de protagonizar, de ser o protagonista, o figurante principal de uma apresentação ou encenação”. Ou seja, o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem é aquele que aprende em uma relação de troca com o professor, em uma via de mão dupla em que ambos aprendem e se desenvolvem.

No entanto, especialistas da educação enfatizam que a simples adoção de tecnologias digitais não é uma garantia de desenvolvimento desse protagonismo. Para que esses métodos tenham a efetividade desejada, é fundamental que as atividades sejam adequadas à faixa etária dos alunos, seja em relação ao conhecimento exigido para a interação ou à sua capacidade de engajar esse público. Além disso, o papel do educador em sua aplicação é essencial para o sucesso da proposta e o bom desempenho dos estudantes.

2.2.1 Curadoria educacional para mobile

O termo, que vem do latim *curator*, significa tutor, aquele que administra a seu cuidado, sob sua responsabilidade. Inicialmente usado na área do Direito, como o ato de curar, zelar, vigiar por algo, passou também a ser utilizado no campo das artes. Atualmente, nos contextos do ciberespaço e da cibercultura, o termo vem migrando, cada vez mais, para o setor de Educação.

A expressão começou na área do direito, com o ato de curar, zelar, vigiar por algo, depois passou para o campo das artes, museu e acervos. E atualmente com a globalização e a expansão da sociedade digitalizada o termo se adaptou a esta nova era, sendo assim atribuído o nome curadoria digital. (MARTINS, 2006 p. 50).

Para Saad (2012), o professor em sala de aula pode se apropriar dessa tarefa de curadoria digital para aprimorar sua atividade e ajudar os alunos a buscar conteúdos de forma mais segura e autônoma. Segundo Saad (2012), o professor-curador tem a possibilidade de levar para a sala de aula, de forma organizada, assuntos transversais às disciplinas, traduzidos para a linguagem daquele grupo em questão, com o objetivo de estimular debates. “O curador é uma pessoa que está conectada e sabe se comunicar com o seu público-alvo. Além disso, ele precisa dominar o assunto”, afirma a professora. Da mesma forma, o professor-curador será mais efetivo se for multimídia, aliando informações de livros didáticos, blogs, vídeos e outros suportes.

Corrêa e Bertocchi (2012) salientam que na medida em que ocorre a expansão da sociedade digitalizada, o termo curadoria passa a ser utilizado para uma diversidade de ações que envolvem organização de dados a partir de critérios ou recortes. Nesse contexto, a “curadoria de informação” assume uma ideia muito mais de organização que de inauguração de uma nova proposta ou visão de mundo. (CORRÊA & BERTOCCHI, 2012, p. 29).

Para as autoras o papel do curador não é uma nova proposta para o universo digital, mas sim uma organização do que já está em andamento. A informação já existe, basta apenas organizá-la e criar filtros e caminhos para chegar no público alvo. Assim o curador está inserido em um sistema que: seleciona, captura, descreve e preserva, oferecendo novo sistema de buscas e plataforma de acesso aos conteúdos. O curador filtra as informações para que elas sejam confiáveis e enriquecedoras para

o aprendizado. Uma “gestão ativa sobre esses dados reduz as ameaças ao seu valor de longo prazo e minimiza os riscos da obsolescência digital” (SAYÃO; SALES, 2012, p. 184).

Deste modo, consoante a essa nova era digital o papel do professor atualmente também passa a ser de curador, ou seja, aquele que seleciona o que é relevante, que oferece o melhor que há em determinado tema, o essencial, que desenvolve habilidades como: pesquisa, comparação, compreensão, análise crítica e conexão.

Na era do *learning by doing* (aprender fazendo), as informações e o conhecimento já estão disponíveis, só precisando ser organizado e sistematizado por alguém com habilidade para definir/apontar o que é importante num dado contexto, para um determinado público e com qual objetivo.

Segundo Medeiros (2018), dentro da sala de aula, o professor é quem tem o papel de escolher, em meio a tanta informação, o que é realmente útil, de forma a auxiliar seus alunos a encontrarem sentido nos materiais e atividades disponíveis. Essa transição de papéis (sai o professor transmissor de informação e entra o professor curador) é defendida por José Moran (2015), que reforça a função de cuidador para o termo curadoria.

Para Moran (2015) o papel do professor atualmente é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. O autor ainda ressalta, que para ser um curador o docente atual tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas).

Segundo Aquino (2017), existe um modelo para realizar uma curadoria, que se divide em três etapas:

A primeira delas é a pesquisa, que consiste no acompanhamento de notícias, textos, vídeos, artigos e na identificação das melhores fontes. Além de fontes físicas como livros e revistas, há diversas ferramentas online que ajudam o trabalho do curador – o uso de alertas do google e RSS feeds de blogs relevantes também podem ser de extrema utilidade para se manter constantemente atualizado.

A segunda etapa, Aquino (2017), é a contextualização, pois é importante que se dê um sentido ao que é trabalhado, de acordo com os interesses do segmento e ganho real em aprendizado.

A terceira é o compartilhamento em si, e nesse momento é preciso definir por meio de quais canais ele será realizado. Se por meio de vídeos, debates, pesquisas individuais, em grupo e a metodologia propriamente.

De acordo com Furtado (2016), a importância da curadoria na educação já se faz presente nos exames avaliadores, como o ENEM e o PISA (Programa Internacional de Avaliação do Estudante), que, de certa forma, servem como balizadores dos currículos escolares. Pois é possível perceber, por exemplo, que na Matriz de Referência do Enem, dois dos cinco eixos cognitivos que são comuns a todas as áreas de conhecimento são relacionados ao conceito de curadoria: Eixo III: Enfrentar situações-problema (selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema) e eixo IV: Construir argumentação (relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente). A autora também ressalta que se relacionam à curadoria as seis dimensões de como lidar com informação propostas pelo PISA, a serem tomadas como base de ensino: ter acesso, manejar, integrar, avaliar, construir e comunicar.

Furtado (2016) ainda enfatiza que há a necessidade de o próprio professor ampliar suas práticas como curador diante das novas tecnologias, afinal é um cenário novo para todo mundo e todos precisam aprender a se situar e lidar com tanta informação.

Uma das contribuições importantes da tecnologia para a qualidade e a equidade da educação é possibilitar o acesso a recursos educacionais digitais que oferecem material didático em múltiplos formatos e plataformas (CRISTIAN CECHINEL, 2017).

Para o professor Cechinel (2017), esse é um enorme ganho para educadores e educandos. No entanto, este ressalta que é preciso preparar os usuários desses recursos para que reconheçam os benefícios de tais inovações, para que consigam identificar o que mais lhes servirá como apoio ao processo de ensino - aprendizagem e para que sejam capazes de utilizar – e, melhor ainda, de produzir – recursos educacionais de forma inovadora em seu cotidiano.

De acordo com Cechinel (2017), diante da profusão de recursos educacionais que começam a surgir nas redes, em repositórios e plataformas online, é importante, primeiramente, entender a natureza dessa produção. Também é fundamental orientar formar os professores e alunos sobre os indicadores de qualidade pedagógica e tecnológica dos recursos. Só assim eles poderão escolher materiais adequados às suas necessidades e que impactem positivamente a aprendizagem, conquistando o interesse dos estudantes, otimizando tempo de aula e proporcionando ganhos para a gestão das escolas.

Desse modo, nota-se que a função do professor, na atualidade, é selecionar, disponibilizar e orientar o acesso ao conhecimento, com muito zelo e cuidado. Conforme assinala Cortella (2015), a era da curadoria é o momento em que são organizados os espaços de convivência, isto é, de vida comum, considerando ainda que esses espaços estão estruturados em algumas instituições, tais como as escolas, os meios de comunicação, em que aquele que é o responsável por coordenar as atividades tem o espírito de ser curador.

2.2.2 Softwares educacionais

Para Vesce (2018) a palavra software, assim como a palavra hardware não possuem tradução para o português, pois juntando as traduções de soft + ware, pode-se inferir que software une o conceito de “leve”, “macio” com o conceito de “artigo”, “produto”. “Leve” porque não é palpável como o hardware (hard = duro). A tradução literal seria: artigo leve. Segundo a autora, softwares são programas de computador, que por sua vez, designam um conjunto de instruções ordenadas que são entendidas e executadas pelo computador. Existem dois tipos principais de softwares: os sistemas operacionais (softwares básicos que controlam o funcionamento físico e lógico do computador) e os softwares aplicativos (executam os comandos solicitados pelo usuário, como os processadores de texto e planilhas eletrônicas). Dois outros tipos de softwares que contém elementos dos softwares básicos e dos softwares aplicativos, mas que são tipos distintos: os softwares de rede, que permitem a comunicação dos computadores entre si, e as linguagens de programação, que fornecem aos desenvolvedores de softwares as ferramentas necessárias para escrever programas.

Dentre as diversas ferramentas que auxiliam os educandos no processo de aprendizagem tem-se o celular como um grande aliado. O celular, representando as diversas ferramentas da informática e apps educativos usados na educação, torna-se cada vez mais um amplificador de potencialidades na capacitação e aperfeiçoamento de alunos, professores e das próprias instituições de ensino.

Vesce (2018) pondera que os softwares podem ser considerados programas educacionais a partir do momento em sejam projetados por meio de uma metodologia que os contextualizem no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, mesmo um software detalhadamente pensado para mediar a aprendizagem pode se tornar obsoleto se a metodologia do professor não for adequada ou adaptada a situações específicas de aprendizagem. Conforme pondera Almeida & Almeida (2015):

Softwares educacionais são programas que visam atender necessidades vinculadas à aprendizagem. Devem ter objetivos pedagógicos e sua utilização deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo. (ALMEIDA & ALMEIDA, 2015, p. 10).

Segundo Vesce (2018) o desenvolvimento de um software educacional para apoio ao processo de aprendizagem, de uma determinada área de conhecimentos e de um determinado conteúdo é de fato uma das etapas primordiais de sua produção em que é definido a concepção pedagógica daqueles que estão envolvidos no seu desenvolvimento e implementação. E para isso, ter um ou vários pedagogos na equipe de projeto é indispensável, mas o que acaba ocorrendo é que grande parte das equipes de desenvolvimento de softwares educativos muitas vezes não possuem profissionais da educação envolvidos na construção destes softwares.

Para Almeida & Almeida (2015) o requisito essencial do software a ser utilizado nas escolas é a não substituição das atividades educacionais já existentes. Não deve ser simplesmente uma versão computadorizada dos atuais métodos de ensino. O computador deve ser uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade do ensino. O computador é uma ferramenta que deve propiciar as condições para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente. Portanto, em vez de memorizar informação, os estudantes devem ser ensinados a procurar e a

usar a informação. Para os autores, esse é um dos pressupostos que deve guiar o desenvolvimento de software educativo.

2.3 Gamificação

Gamificação é o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos. O principal objetivo é aumentar o engajamento e despertar a curiosidade dos usuários e, além dos desafios propostos nos jogos, na gamificação as recompensas também são itens cruciais para o sucesso.

A gamificação em linhas gerais usa ideias e mecanismos de jogos para incentivar alguém a fazer algo. A gamificação é uma tendência que usa elementos de jogos para a criação de estratégias de ensino, tais como rankings de tarefas e desafios em etapas. É importante para aumentar a motivação e a interação dos usuários, gerando melhores resultados nos treinamentos. O conceito pode ser usado para desenvolver soluções mobile, criando o mesmo efeito nesses dispositivos.

O termo gamificação vem do inglês gamification e consiste em aplicar mecânicas, pensamento e estéticas de games em processos que envolvam aprendizagem e/ou resolução de problemas, com o intuito de envolver e motivar pessoa. MARCZWSKI (2013) utiliza uma definição semelhante. O autor afirma que a gamificação consiste no uso de técnicas de design, lógica e elementos de jogos para melhorar a qualidade, encorajar e motivar pessoas em contextos de não jogo. (MATTAR; ALMEIDA; MEDEIROS 2017, p. 204).

De acordo com Navarro (2013), o termo gamificação foi criado em 2003 pelo pesquisador britânico Nick Pelling para designar a aplicação da lógica dos jogos aplicada em contextos fora dos jogos, ou seja, na realidade profissional, escolar e social do indivíduo. Porém, somente em 2010, a partir de uma palestra da game designer Jane McGonigal, o termo ganhou notoriedade. Entretanto, embora a palavra tenha sido utilizada com frequência a partir de então, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo de forma intuitiva em várias áreas, por exemplo, na educação, quando uma criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários), competindo para ver quem terminava determinada atividade primeiro (competição), entre outros (FADEL, 2014).

Embora o termo possa ser entendido como desenvolvimento de uma estratégia de aprendizado com a utilização de um jogo digital em um contexto de aprendizagem (DUBIELA E SILVA, 2014), não significa necessariamente que gamificar consista na utilização de jogos em si, mas, sim, aplicar seus elementos e mecânicas em contextos que não são jogos (DOMINGUEZ, 2013).

Dominguez (2013) acredita que a gamificação possa ajudar professores e alunos, pois esta metodologia pode ser utilizada como uma ferramenta que amplie a motivação e o compromisso dos alunos que, conforme apontado, têm sido preocupações constantes para professores. Para Campigotto (2013), sua utilização contribui na criação de um ambiente diferenciado de aprendizagem, com a eficácia na possível retenção de atenção do aluno. Para Kapp (2012), quando empregada adequadamente, a gamificação tem o poder de motivar, informar e educar.

Kapp (2012, p.10) define a gamificação como: “(...) o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos baseados em jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizagem e resolver problemas.” O autor explica os elementos presentes nesta definição: nas mecânicas de um game, estão inseridas as regras, a saída quantificável, o feedback, os níveis, as recompensas e o sistema de pontuação, entre outros. Já a estética corresponde a aparência visual e possui relação direta com a aceitação positiva na experiência de gamificação. Os pensamentos correspondem à capacidade de transformar um contexto ou uma situação qualquer em um jogo, capaz de produzir experiências positivas.

De acordo com Fadel (2016), a gamificação concentra-se em utilizar todos os elementos dos jogos apropriados a uma determinada prática, com a intenção de resolver problemas. Para isso, ela eleva níveis de motivação e engajamento e utiliza de cenários lúdicos para estimular os objetivos intrínsecos do indivíduo. E na EAD (educação a distância) a ideia é criar uma motivação intrínseca, em que o aprendizado acontece por meio das próprias brincadeiras, sem separação entre a teoria e a prática.

As novas tecnologias podem servir de suporte para a gamificação, mas não são imprescindíveis na sua aplicação. Nas propostas de gamificação há um “pensar em jogos”, em que são apresentadas as metas e as regras a serem seguidas, podendo ser oferecido *feedback* ao seu usuário ao longo de sua participação, bem como recompensas pelo seu desempenho, podendo ser criada uma narrativa com estímulos visuais, mistérios, desafios e fantasia (BUSARELLO, 2016).

A gamificação envolve o aluno na resolução de problemas, na significação do que se estuda e aprende; também possibilita ao professor o desenvolvimento de estratégias de ensino para melhor sintonizar-se com seu aluno, a partir de elementos linguísticos estéticos próprios dos games e construir novos e mais prazerosos modos de aprendizagem (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014). Também a gamificação proporciona novas experiências e novos conhecimentos, permitindo aos alunos a abertura de novos caminhos e saberes, proporcionando o desenvolvimento de habilidades que serão necessárias para a sua vida pessoal e profissional.

É importante ressaltar que a gamificação não implica, necessariamente, no uso de ferramentas digitais, nem tampouco em criar um game, pois trata-se da proposta de elencar estratégias aplicáveis ao processo de ensino aprendizagem, ou mesmo a estruturação de outro ambiente de aprendizagem, o que implica a utilização de elementos encontrados na maioria dos games, de modo que esses seja aplicado no processo, na intenção de gerar envolvimento e dedicação dos participantes (FARDO, 2013). Pode-se considerar ainda que, no contexto educacional, a gamificação, ao proporcionar uma aprendizagem lúdica, possibilita ao educando visualizar suas ações e seu papel neste processo.

De acordo com Menezes (2018), o uso da gamificação na educação é uma forma de incentivar determinados comportamentos vistos nos alunos com o intuito de garantir familiaridade com as novas tecnologias. Além disso, a ferramenta promove um processo de aprendizagem mais dinâmico, rápido e agradável. A professora, ainda ressalta que em países desenvolvidos como o Estados Unidos, essa estratégia já é bastante utilizada para despertar interesse dos alunos e promover condições de aprendizagem mais conectadas com o mundo real e com a experimentação na sala de aula, os professores podem usar a gamificação criando cenários, missões e desafios para os alunos cumprirem. Pois, ao promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos, a gamificação ajuda a conquistar um maior engajamento em comparação aos modelos tradicionais de ensino.

Sendo assim, a proposta da gamificação na educação surge como uma ideia de utilizar a lógica que rege o universo dos jogos a algumas atividades humanas, na área educacional, porém quando aplicada à educação, o seu objetivo será tornar os conteúdos estudados, e até a própria forma de estudar, muito mais próximos e interessantes aos educandos. Desafios e recompensas, tarefas que resultam em

algum tipo de bônus, evolução, transformação da teoria em prática e interdisciplinaridade são características da gamificação como ferramenta pedagógica.

Deste modo, a gamificação poderá ser usada nas estratégias de aprendizagem móvel como forma de potencializar o ensino. Consequentemente, esse método usa elementos comuns aos jogos - como pontuação, missões e desafios - para motivar os participantes a alcançar objetivos com resultados concretos, como aprender determinados assuntos e realizar tarefas cotidianas.

2.3.1 Categorias de gamificação

Para classificar os tipos de gamificação foram utilizadas as definições propostas por Kapp (2012) e por Werbach & Hunter (2012). Kapp conceitua os tipos em Gamificação Estrutural e de Conteúdo, a primeira categoria trata de aplicar de forma nítida os elementos dos games sem alterar o contexto em si. O contexto a ser gamificado permanece imutável, mas os elementos dos jogos estão presentes ao redor dele para motivar a realização das tarefas.

Gamificação estrutural é a aplicação de elementos de jogo para impulsionar um aluno através do conteúdo sem alterações ou alterações no conteúdo (KAPP, BLAIR, & MESCH, 2013, p. 224). O conteúdo não se torna semelhante a um jogo; apenas a estrutura em torno do conteúdo. Uma implementação comum desse tipo de gamificação adota os elementos de pontuação dos videogames, como pontos, níveis, distintivos, tabelas de classificação e conquistas, e os aplica a um contexto educacional (NICHOLSON, 2012).

Para Kapp (2012) a avaliação contínua e em tempo real do progresso da gamificação estrutural fornece informações importantes tanto para o aluno quanto para os administradores da instrução, à medida que os alunos completam partes do conteúdo, realizam questionários para avaliar a aquisição de conhecimento e avançam para as metas educacionais prescritas. A avaliação contínua do progresso ajuda a identificar os pontos fortes e fracos.

Segundo Kapp (2012) a Gamificação Estrutural parece estar desenvolvendo várias categorias distintas. Por exemplo:

Baseado em jogos - Nesta versão da Gamificação Estrutural. O aluno é apresentado com um jogo curto para jogar antes de fazer uma pergunta. Nesse caso, o jogo não está relacionado ao conteúdo que está sendo ensinado. O jogo é

simplesmente um método de chamar a atenção dos alunos e limpar a mente para permitir que ele absorva mais facilmente o conteúdo que está por vir. Os jogos casuais geralmente são baseados em jogos casuais disponíveis comercialmente, como “Breakout”, “Bejeweled”, “Angry Birds”, “Fruit Ninja” e outros jogos casuais simples e rápidos. O conteúdo do jogo não está relacionado ao conteúdo a ser aprendido. Os dois são separados. A ideia, neste caso, é que o jogo casual relaxe a mente da pessoa e prepare-a para aprender e, também, atua como um motivador para encorajar o aluno a se envolver com o jogo. O jogo casual, por si só, leva o aluno/jogador a continuar jogando. Dois exemplos de fornecedores (entre vários) usando essa técnica são o Axonify e o mLevel.

Baseado em competição - Nesta versão, a gamificação gira em torno da concorrência. Os alunos são apresentados com uma pergunta e eles devem responder à pergunta antes de outro jogador/aluno. A pergunta geralmente aparece em um aplicativo móvel e o jogador precisa responder à pergunta dentro de um determinado período de tempo. Existem tabelas de classificação usadas para classificar os jogadores e o objetivo é responder a maioria das perguntas corretamente no menor tempo possível. Os alunos respondem a novos desafios clicando na resposta certa e a interação pode incluir rich media (vídeo) e interações sociais com outras pessoas. O aspecto competitivo dos jogos impulsiona a motivação e o design desse tipo de gamificação. É usado frequentemente para treinar forças de vendas. Dois exemplos de fornecedores que usam essa técnica são o Qstream e o Insite Hub.

Baseado em progressão - Nesta versão, responder a perguntas avança um aluno em direção a um objetivo do jogo, como “subir ao topo da montanha.” As questões apresentadas no jogo estão diretamente relacionadas ao conteúdo a ser aprendido. Por exemplo, um aluno deve responder a perguntas para levar seu personagem a uma montanha. Ao longo do caminho, respostas corretas resultam em ganhar fichas e progredir em direção ao topo da montanha. Respostas incorretas bloqueiam o progresso e resultam em pontos perdidos. Cada questão está relacionada ao conteúdo a ser aprendido e ao conteúdo contido no jogo. Outro exemplo seria uma analogia do carro de corrida em que o jogador avança seu carro respondendo a uma pergunta corretamente. A maioria destes tipos de jogos giram em torno da mecânica do jogo “corrida até o final” e isso fornece a motivação. As perguntas fazem parte do jogo, então quanto mais respostas corretas, mais rápido o jogador se move em direção à linha de chegada. Dois fornecedores deste tipo de

Gamificação Estrutural são o Bottom Line Performance com seu produto “Knowledge Guru” e Growth Engineering com seu produto “Genie”.

Baseado em distintivos - O design da gamificação baseada em Badge gira em torno do aprendiz receber emblemas para dominar corretamente o conteúdo. Isso também é conhecido como microcrédito. A ideia por trás desse tipo de gamificação é fornecer reconhecimento de conhecimento baseado em competência com a concessão de um crachá que possa ser exibido digitalmente e que transmita uma afirmação de uma competência aprendida. Os crachás podem ser divididos em várias categorias, alguns incluem Tempo (fazendo uma tarefa com um determinado período de tempo), Precisão (fazendo uma tarefa sem erros), Aprendizagem (garantindo que o aprendizado ocorreu) e Competência (garantindo que o aprendizado seja competente na tarefa).

Kapp (2012) também conceitua a Gamificação de Conteúdo. Para o autor a gamificação de conteúdo bem projetada pode parecer muito perto de um jogo de aprendizado. Com a Gamificação de Conteúdo, há uma grande quantidade de design que se destina a tornar o conteúdo como um jogo. Na verdade, se um designer adiciona uma grande quantidade de elementos, dinâmicas e mecânicas de jogo, a gamificação do conteúdo pode realmente se transformar em um jogo de aprendizado.

Segundo Kapp (2012) na gamificação de conteúdo, é preciso que se crie um feedback interessante. O feedback é um elemento importante em qualquer tipo de gamificação de conteúdo porque informa o aluno sobre o desempenho de suas ações no jogo enquanto, simultaneamente, oferece interesse, imersão e orientação. Um bom feedback projeta reações profundas nos aprendizes para que eles experimentem emoções. Uma experiência interessante e envolvente desde o momento em que se inicia até o momento que se termina.

Ao contrário de Kapp (2012) que conceitua a Gamificação em Gamificação Estrutural e de Conteúdo, os autores Werbach & Hunter (2012) ressaltam que existem 3 tipos de gamificação: Interna, Externa e Comportamental (ou de Mudança de Comportamento). Quando os autores citam Gamificação Interna, trata-se da metodologia aplicada dentro de organizações para aumentar a cooperação, engajamento e motivação dos indivíduos com objetivos como aumentar a produtividade. A Externa trata do relacionamento de uma empresa com os seus clientes, essa categoria utiliza a gamificação para agregar valor ao produto, gerar empatia e fidelizar o cliente com o objetivo de gerar mais lucros para as empresas.

Um exemplo comum da Gamificação Externa são os cartões de fidelidade onde os clientes acumulam pontos que podem ser trocados por benefícios. Já a Gamificação Comportamental é a aplicada com foco em um indivíduo ou população com objetivo de modificar o comportamento dessas pessoas para que elas adquiram hábitos melhores ou mais saudáveis.

2.3.2 Estruturas de gamificação

De acordo com estudos de Werbach e Hunter (2012) existem três tipos de elementos (dinâmicas, mecânicas e componentes) como categorias aplicáveis aos estudos e desenvolvimento da gamificação. Tais categorias são organizadas em ordem decrescente de abstração de modo que cada mecânica se liga a uma ou mais dinâmicas, e cada componente a uma ou mais mecânicas ou dinâmicas.

As dinâmicas de jogos representam o mais alto nível de abstração de elementos do jogo são os temas em torno do qual o jogo se desenvolve, assim como aspectos do quadro geral do sistema de jogo levados em consideração, mas que não fazem parte diretamente do jogo. Esses elementos mostram quais são as forças subjacentes que existem em jogos (WERBACH; HUNTER, 2012).

Fardo (2013) destaca que dentro da categoria Dinâmica existem os elementos presentes em aplicações da gamificação, tais como:

Narrativa: A história que acompanha o jogo e fundamenta as ações dos jogadores.

Progressão: O desenvolvimento e crescimento do jogador.

Relacionamentos: As interações sociais que geram sentimentos de cooperação, status, altruísmo, entre outros.

As dinâmicas, portanto, representam as interações entre o jogador e as mecânicas de jogo e compõem os aspectos do quadro geral de uma gamificação. Devem ser gerenciadas, mas não são explicitadas obrigatoriamente no jogo (WERBACH; HUNTER, 2012).

Já a categoria das mecânicas se refere aos elementos mais específicos que levam às ações também mais específicas. Elas orientam as ações dos jogadores em uma direção desejada delimitando que o jogador pode ou não fazer dentro do jogo (ERIKSSON, MUSIALIK, WAGNER, 2012). Esta categoria é subdividida por Fardo (2013) em:

Sorte: Elemento aleatório que influencia alguns resultados.

Turnos: Participação sequencial dos jogadores.

Desafios: Quebra-cabeças ou outras tarefas que requerem esforço intelectual para serem resolvidas.

Transações: Trocas de recursos entre os jogadores.

Competição: Um jogador ou time ganha e o outro perde.

Cooperação: Um objetivo é compartilhado por todos os jogadores.

Feedback: Resposta que realimenta o sistema do jogo.

Recompensas: Benefícios conseguidos através de um determinado resultado alcançado.

As mecânicas viabilizam o funcionamento do jogo e orientam as ações do jogador; e, dependendo da mecânica utilizada, os jogos podem ter uma variedade ampla de estilos (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). Vários mecanismos podem estar incluídos em uma dinâmica como, por exemplo, feedback e recompensas – os quais podem dar uma sensação de progressão no jogo. Assim, cada mecânica é uma forma de atingir uma ou mais das dinâmicas descritas. Um evento aleatório, tal como um prêmio que aparece sem aviso, pode tanto estimular o senso de diversão e curiosidade dos jogadores como ser uma forma de obter novos participantes ou manter os jogadores mais experientes envolvidos (WERBACH; HUNTER, 2012).

Por último a categoria dos componentes são aplicações específicas visualizadas e utilizadas na interface do jogo. Este é o nível mais concreto dos elementos de jogos e, assim como uma mecânica se liga com uma ou mais dinâmicas, vários componentes podem fazer parte de uma mecânica. De acordo com Fardo (2013) estes componentes são:

Conquistas: Objetivos definidos que foram realizados.

Avatares: Personagens representando os jogadores.

Desbloqueio de Conteúdo (DLC/Easter Eggs): Aspectos disponíveis apenas quando os jogadores atingiram certos pontos ou completaram certos objetivos.

Tabelas de Classificação (Rankings): Representações visuais da progressão dos jogadores e suas conquistas.

Níveis: Etapas da progressão dos jogadores, ou do jogo, ou da dificuldade do jogo.

Pontos: Representação numérica da progressão do jogo.

Missões: Objetivos predefinidos que devem ser completados pelos jogadores.

Times: Grupos de jogadores com objetivos em comum.

Werbach e Hunter (2012) ressaltam que os componentes descritos acima podem assumir diversas combinações, e essa escolha deve ser feita com base no que atende mais adequadamente as demandas de um determinado contexto. Combinar as dinâmicas, mecânicas e componentes de forma que sejam efetivas para um determinado objetivo é a tarefa central de um projeto de gamificação.

Deterding (2012) enfatiza que desenvolvedores que acreditarem que gamificar é a simples adição de recompensas e incentivos com pontos e medalhas dentro de um sistema, estão destinados a fracassar em suas aplicações.

2.3.3 Ensino gamificado

Viegas (2018) ressalta que a palavra gamificação tem sido associada à educação de forma recorrente, sempre que são discutidos os novos rumos dessa área. Considerada uma forte tendência na contemporaneidade, a autora relata que sua utilização na educação, tanto formal quanto corporativa, tem se mostrado uma forma bastante útil para potencializar e maximizar o aprendizado, além de motivar e engajar o aluno na resolução de desafios.

Para a autora a Gamificação é o uso da lógica dos games em outros contextos. Trazendo esses elementos para a educação, a gamificação no processo pedagógico significa usar as estratégias próprias dos jogos para tornar o processo de aprendizado mais atrativo, valendo-se de comportamentos naturais do ser humano como competitividade, socialização, busca por recompensa e prazer pela superação. A Gamificação não significa apenas recompensar o aluno a cada tarefa realizada, mas sim utilizar o design e as técnicas próprias de jogos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente atraente e desafiador que estimule os alunos em sua busca pelo conhecimento.

Viegas (2018) salienta que a gamificação na educação é excelente para impulsionar o engajamento e a motivação do aluno, pois o envolve em um ambiente lúdico, que promove a competição, o trabalho em equipe e a conquista de objetivos. Da mesma forma que um jogo, essa estratégia prende a atenção do aluno ao oferecer recompensas a cada objetivo cumprido e ao mostrar sempre um nível superior que pode ser alcançado conforme ele avança em seu conhecimento. A interação social

entre os alunos é outro fator potencializado pela gamificação, gerando oportunidades de aprendizagem mais significativa através da colaboração.

No entanto, a autora destaca que para trazer as estratégias dos games para a sala de aula, o professor precisa encorajar os alunos a se envolver na tarefa. É necessário pensar em um sistema que promova recompensas e dificuldades crescentes de acordo com a progressão do aluno, liberando tarefas mais difíceis a cada objetivo conquistado.

Os feedbacks imediatos, conforme enfatiza Both (2011), dão segurança ao aluno e permitem que refaça a estratégia para vencer os desafios. Dividir os estudantes em equipes também estimula a aprendizagem colaborativa e o engajamento. Além disso, o professor pode utilizar recursos tecnológicos, como aplicativos para celular ou tablet, para dinamizar a aula. Dessa forma, os alunos se sentirão ainda mais motivados pela possibilidade de usarem seus próprios celulares e poderão ser encorajados a continuar a tarefa em casa, favorecendo a autonomia. Propiciar um ambiente lúdico e divertido em sala de aula através da gamificação é uma ótima forma de capturar a atenção dos alunos, estimulando não apenas o desenvolvimento cognitivo do estudante, mas também competências socioemocionais como o trabalho em equipe e a colaboração.

2.3.4 Gamificação na educação

De acordo com Cezarotto e Battaiola (2017) jogos digitais são caracterizados como um ambiente multimídia, uma vez que se utilizam da multimodalidade para transmitir informações e instruções ao jogador, ou seja, em sua maioria, os jogos utilizam de imagens gráficas, junto a texto, efeitos sonoros, músicas e comunicação oral. Esse ambiente digital é interativo, sendo composto por desafios, regras, feedback imediato e resultados quantificáveis, tais características promovem engajamento e emoção para os jogadores. Segundo os autores, o cerne dos jogos digitais está na possibilidade de promover uma experiência ao jogador, a qual está fundamentada na interação com outros jogadores e/ou com os próprios elementos de jogo.

Para os autores Cezarotto e Battaiola (2017), os jogos eletrônicos são uma significativa mídia de entretenimento capaz de cativar e prender a atenção de seus usuários, sendo reconhecida pela sua capacidade de promover a diversão. Isso posto, frente as necessidades da sociedade na esfera da aprendizagem, os jogos se

apresentam eficientes em atuar além do entretenimento como uma ferramenta motivadora e, portanto, são utilizados em contextos sérios como na educação. Diante dessa necessidade na educação, surgiram os jogos digitais educacionais, que possuem como objetivo promover a aprendizagem de algum conteúdo específico. Esses jogos são identificados na literatura como *computer games for learning*; aprendizagem baseada em jogos digitais (do inglês *game-based learning*); ou ainda, *serious games*. Considerando isso, jogos digitais educacionais são um ambiente multimídia com ênfase na experiência, já que a aprendizagem se constitui mediante a interação do jogador com os elementos dinâmicos do jogo, o que resulta em uma experiência.

Cezarotto e Battaiola (2017) ressaltam que apesar dos jogos educacionais digitais possibilitarem significativas oportunidades de aprendizagem é necessário que o jogo seja projetado adequadamente, logo o êxito no desenvolvimento de jogos tem como premissa a forma como os seus elementos são configurados para promover experiências ao jogador, no caso dos jogos educacionais essa tarefa tem o seu grau de complexidade intensificada, visto que é um requisito projetual ir além da experiência de entretenimento, pois é necessário promover a aprendizagem de um conteúdo.

De acordo com Winn e Heeter (2007), o processo de design dos jogos educacionais demanda uma equipe multidisciplinar, usualmente formada por game designers, pedagogos e conteudistas. Tornando-se um desafio alinhar as diferentes perspectivas desses profissionais no design do jogo, ao considerar que existe uma diferença ideológica, de vocabulário e cultura entre os profissionais envolvidos. Para os referidos autores, os game designers desejam criar uma experiência de jogo altamente interativa e divertida, por outro lado, os pedagogos querem que o jogo atue como um professor eficaz. Já os conteudistas querem que o jogo contemple um índice exato e altamente detalhado do conteúdo. No entanto, no design de jogos ainda existem outros profissionais além dos citados que também fazem parte do projeto do jogo educacional, a citar o papel elementar de programadores, especialistas em som, animadores, entre outros.

Ao selecionar e utilizar jogos digitais educacionais, além de alinhar as diferentes perspectivas de diversos profissionais no design de um jogo, também é necessário atentar para o uso dos elementos dos jogos. Não basta justapor os elementos dos jogos e esperar que os indivíduos se sintam motivados a resolver um

determinado problema. Deve-se pensar em quais elementos são realmente importantes para resolver o problema e projetar o ambiente gamificado de modo que todos os elementos estejam integrados garantindo aos indivíduos uma experiência significativa em que eles possam refletir sobre as tarefas realizadas, não buscando apenas alguma recompensa oferecida (ZICHERMANN; LINDER, 2013).

Os elementos dos jogos tratam de componentes básicos para a construção de um jogo (DETERDING, 2011), contudo não se resume apenas aos elementos visuais, mas ao conjunto de abstrações que se integram para formar um jogo. A classificação desses elementos varia de acordo com cada autor, mas convergem para características similares. (CHEONG, FILIPPOU e CHEONG, 2013). Deterding (2011) classifica os elementos em 5 categorias, indo dos elementos concretos para os abstratos, sendo essas categorias: Elementos Gráficos, Mecânicas, Princípios e Heurística, Modelos de Jogabilidade e Metodologias de projeto. Uma classificação mais simples dos itens abstratos e concretos divide os elementos em 3 categorias: Dinâmicas dos Jogos, Mecânicas dos Jogos e Componentes dos Jogos (CHEONG; FILIPPOU e CHEONG, 2013).

A divisão proposta por Huang (2013) separa os elementos dos jogos em duas categorias, Elementos Inter pessoais e os Elementos Sociais. A primeira categoria trata de elementos que vão estar relacionados com o próprio jogador, mantendo-o motivado, focado no jogo e propiciará a autossatisfação. A segunda trata dos elementos que vão garantir a competitividade ou cooperação entre os jogadores. Dentro da categoria Interpessoal identifica-se os seguintes elementos:

- Pontos – São um meio de realizar um feedback de forma imediata para cada ação realizada pelo jogador, também são um meio de incentivar o jogador a realizar as tarefas propostas, além de criar uma noção de avanço dentro do jogo. Exemplos de pontuação são os scores, XP, karma points, reputação, pontos de habilidade, pontos de regate, etc. (EL-KHUFFASH, 2013).

- Níveis – Esses elementos medem o progresso do jogador dentro do jogo. Podem informar em que fase dentro do mundo do jogo o jogador está ou quanto a experiência que o personagem do jogador possui, caso a progressão não seja por fases como em um RPG (EL-KHUFFASH, 2013).

- Tempo – Relaciona-se com as regras do jogo, se existe tempo para realizar a tarefa, se o jogo possui ou não turnos ou mesmo recursos limitados. Esse elemento também está ligado a eventos que ocorrem em determinados momentos do jogo, que

podem ocasionar um status positivo ou negativo. (HÄGGLUND, 2012; DETERDING, 2011; XU, 2012).

- Estética – Trata-se de como o jogo vai ser apresentado aos seus jogadores, não só em questões elementos visuais. A estética de um jogo está ligada ao seu formato (digital, tabuleiro, cartas, etc.), sua imersão e jogabilidade (BETTS, 2011).

A categoria de Elementos Sociais compreende os seguintes itens:

- Rankings – São elementos utilizados para comparar o desempenho de diversos jogadores, motivando-o a continuar jogando para progredir no ranking (EL-KHUFFASH, 2013).

- Perfis/Avatares – Através da personalização de um perfil ou um avatar o jogador pode se sentir mais motivado a jogar. Além de utilizarem seus perfis e avatares durante a interação com os outros jogadores (COSTA, 2014).

- Interação Social – É o elemento que estimula a competição ou a cooperação entre os jogadores para realizar uma tarefa (EL-KHUFFASH, 2013).

Por fim, temos os elementos que pertencem as duas categorias. Estes são:

- Recompensas: Um dos elementos mais importantes dos jogos, é aquilo que o jogador busca ao realizar uma tarefa. Uma recompensa pode ser interpessoal quando o jogador alcança o sentimento de satisfação, ou externa quando a recompensa é dada ao jogador na forma de algum título, insígnia ou presente (ZICHERMANN, LINDER, 2013), como em jogos que liberam novos personagens após o jogador terminar o jogo.

- Narrativa: Trata-se do elemento que vai guiar a história do jogo, mantendo o jogador sempre engajado em alguma tarefa e prendendo sua atenção. A narrativa também pode ser utilizada para engajar grupos de jogadores a interagir, como em RPGs tradicionais (ZICHERMANN, LINDER, 2013; EL-KHUFFASH, 2013).

3 ENGAJAMENTO NO APRENDIZADO

3.1 Teoria do engajamento e suas dimensões

Para aprofundar o tema engajamento na aprendizagem, destacamos alguns autores que procuraram definir o que é engajamento. Para Eccles (2016, p. 71) “o engajamento é assumido como uma propriedade momentânea e emergente derivada de todas as maneiras pelas quais uma pessoa pode se engajar em certo momento em uma atividade ou em uma configuração contextual”.

Segundo Fredricks (2004, p. 55), engajamento escolar é uma construção multidimensional constituída de componentes comportamentais, emocionais e cognitivos. Para Santos (2013), “engajamento escolar é um conceito que se refere à relação que o estudante estabelece com as atividades escolares que lhes são propostas” (p. 31). No entanto, para Ladd e Dinella (2009), essa relação não deve se restringir à presença física na escola ou mesmo na sala de aula, mas deve envolver o engajamento comportamental, emocional e cognitivo como determinantes potenciais para a aprendizagem e o sucesso escolar.

O sucesso escolar está intimamente relacionado ao engajamento, uma vez que alunos engajados apresentam menor probabilidade de abandono à escola, apresentam notas mais adequadas e maior possibilidade de promoção às séries mais altas. Por outro lado, alunos menos engajados têm maior possibilidade de apresentar atitudes negativas, como abandono aos estudos e evasão escolar (KLEM; CONNELL, 2004).

De acordo com Queiroz (2017), os padrões de engajamento entre esses três componentes têm efeitos de longo prazo sobre o sucesso acadêmico dos alunos. A fusão desses três componentes sob a ideia de engajamento é valiosa porque pode proporcionar uma caracterização mais rica das crianças do que é possível na pesquisa sobre componentes únicos. Eles não podem ser levados em consideração de forma isolada, ou seja, não é adequado analisar cada dimensão de forma isolada, pois esses fatores estão dinamicamente inter-relacionados dentro do indivíduo e, portanto, não são processos isolados e independentes. Mesmo em cada dimensão, existe uma grande variação de ocorrências possíveis, conforme relata Fredricks:

O engajamento comportamental pode variar de simplesmente fazer o trabalho e seguir as regras a participar do conselho de classe. O engajamento emocional pode variar de um simples gostar à profunda valorização ou identificação com a instituição. O engajamento cognitivo pode variar de simples memorização ao uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas que promovem compreensão profunda e especialização. Essas diferenças qualitativas dentro de cada dimensão sugerem que o envolvimento pode variar em intensidade e duração. Pode ser a curto prazo e em situação específica ou a longo prazo e estável. (FREDRICKS, 2004, p. 61).

O desempenho nas atividades propostas interfere no engajamento a partir de fatores contextuais, tais como o estilo da atividade, as interações com os colegas, a postura do professor e as experiências em conteúdos escolares anteriores (SANTOS, 2013).

Para Julio, Vaz e Fagundes (2011), “em uma mesma atividade pode haver momentos de engajamento pautados pelas proposições do professor, engajamento pautado pelo interesse dos próprios alunos ou mesmo a falta de engajamento” (p. 64). Por essa razão, o professor precisa atentar à forma como é apresentada determinada atividade, dadas essas variações na dinâmica do engajamento. Para isso, o profissional precisa estar bem preparado quanto à sua formação e comprometimento com o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos, para que possa se valer de estratégias variadas, de acordo com a necessidade do momento, despertando o engajamento.

A intensidade ou duração do engajamento também é variável de uma atividade para outra (MEGLIATO, 2011). Para essa autora, o engajamento pode variar entre apenas fazer a tarefa escolar e a participação em atividades extracurriculares; entre o gostar e envolvimento mais profundo, ou identificação com o ensino e as atividades escolares; da simples memorização ao uso de estratégias como forma de promover melhor compreensão do que é proposto.

O engajamento comportamental refere-se ao envolvimento cooperativo e construtivo com as atividades propostas em sala de aula, incluindo atenção, conduta positiva e frequência escolar (LADD e DINELLA, 2009).

Fredericks (2004), aludindo às definições mais comuns que têm sido usadas para o engajamento comportamental, acrescenta que nele estão envolvidas outras atitudes, tais como:

- Conduta positiva, tal como seguir as regras e aderir às normas da sala de aula, bem como a ausência de comportamentos perturbadores, tais como faltar aulas e se envolver com problemas;

- Envolvimento em tarefas de aprendizagem e acadêmicas, incluindo comportamentos tais como esforço, persistência, concentração, atenção, perguntas e contribuição para a discussão em sala de aula;
- Participação em atividades relacionadas à escola, tais como atletismo ou governança escolar.

Para essa autora, esses aspectos do engajamento são considerados cruciais para o alcance de sucesso acadêmico e como preventivo para a evasão escolar.

De acordo com Faria (2008), o estudante engajado cognitivamente não se contenta em fazer o mínimo solicitado pela atividade ou pelo professor. Ele não faz a atividade por obrigação ou somente pelos pontos que o professor atribui a ela, mas pelo desejo de aprender algo.

O engajamento emocional refere-se aos sentimentos das crianças sobre os colegas, professores, trabalhos escolares, ou suas reações afetivas na sala de aula ou no contexto escolar maior (LADD e DINELLA, 2009).

Há que se considerar, no que concerne ao engajamento escolar, a intensidade e qualidade emocional do envolvimento do aluno em iniciar e concluir as tarefas de aprendizagem (MEGLIATO, 2011). Trata-se de um construto que não é caracterizado por ser um estado específico e momentâneo, ele se refere a um estado afetivo-cognitivo e persistente, que não é focado em algum objeto, evento ou comportamento particular (SCHAUFELI, 2002); reporta-se a um estado mental positivo e relacionado com o trabalho/estudo, envolvendo três fatores: o vigor, a dedicação e a absorção (Santos, 2013).

O vigor equivale à manifestação de altos níveis de energia, refere-se ao desejo de esforço e também de uma perseverança na concretização das tarefas (Perestrelo, 2011); é caracterizado por níveis de energia, resistência mental, esforço e persistência no trabalho face às dificuldades (CARDOSO, 2008).

A dedicação equivale ao sentimento de significado, entusiasmo, inspiração e interesse na atividade que está sendo realizada; envolve fortes níveis de orgulho e desafio no trabalho (PERESTRELO, 2011; SANTOS, 2013); reflete-se no envolvimento do indivíduo com o trabalho, as atividades que lhe são propostas (VARELA, 2011).

O estado de absorção refere-se a elevados níveis de concentração e de felicidade durante o desenvolvimento de determinadas atividades. Nesse estado, o

indivíduo engajado envolve-se completamente com as atividades, imergindo nelas de tal forma que nem percebe que o tempo está passando (ANDRADE, 2013).

Queiroz (2017) ressalta que todos esses elementos estão fundamentalmente implicados no engajamento escolar. De acordo com o autor, deve-se observar que indivíduos engajados apresentam vigor (desprendem a maior quantidade possível de energia na execução de suas atividades), dedicação (abraçam os desafios propostos com entusiasmo) e absorção (entregam-se às atividades como algo realmente prazeroso, em que vale a pena investir o tempo).

Para o autor, ainda é importante destacar que o engajamento não é resultado apenas de elementos intrínsecos ao indivíduo, mas inclui necessariamente suporte externo, oriundo das relações sociais. Afinal, em contraste com a motivação, que é interna, não observável, psicológica, neural e até mesmo biológica por natureza, o engajamento caracteriza-se por ser um comportamento que pode ser observado de forma pública. O engajamento é o resultado de um construto tridimensional, envolvendo aspectos de comportamento, emoção e cognição (FREDRICKS, 2004).

3.2 Imersão no idioma

Para Oliveira e Weissheimer (2015) a imersão no idioma consiste no ato de uma pessoa viajar para um país nativo da língua e passar certo tempo aprendendo inglês na prática. Contudo, a imersão pode ser feita de outra forma, considerada mais artificial, tão eficaz quanto a primeira, se feita do modo correto. De acordo com as autoras, o processo de imersão é quando alguém deseja estar totalmente ligado a um determinado estudo. Isso ocorre quando nos submetemos a estudar um determinado conteúdo de maneira intensiva. O estudante ficará totalmente mergulhado dentro dos estudos da língua, fazendo com que a imersão proporcione ao estudante o contato constante com o idioma.

Estudiosos já comprovaram que o método da imersão em inglês aumenta a capacidade de absorção e retenção do conhecimento do idioma. O aluno se dispõe a uma intensa carga horária e grande nível de concentração, tornando-o muito mais receptivo à língua estudada. Sua audição começa a se acostumar com a sonoridade da língua e suas diferentes nuances linguísticas, expressões cotidianas e ditados populares incorporam facilmente no vocabulário, e o “pensar em inglês” naturalmente toma forma, aproximando o aluno da fluência.

Conforme aponta Larsen-Freeman (2000, p. 128) o princípio fundamental da abordagem comunicativa é a de que aprender uma língua é aprender a comunicar-se na referida língua.

O objetivo do ensino comunicativo de línguas é permitir aos alunos comunicarem-se na língua alvo. Para fazer isso os alunos precisam conhecer as formas linguísticas, os significados e suas funções. Eles precisam saber que diferentes formas podem ser usadas para desempenhar uma função e que também uma única forma pode geralmente servir a uma variedade de funções. Eles devem ser capazes de escolher, entre essas, a forma mais apropriada, dado o contexto social e os papéis dos interlocutores. Eles também devem ser capazes de gerenciar o processo de negociação de sentidos com seus interlocutores. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 128).

Arena (2009) ressalta que ao participar de um curso de imersão o aluno vivencia o idioma de forma intensa por várias horas seguidas, o que cria conexões de sinapse mais duradouras no cérebro. Não poder falar sua língua mãe e ter que se expressar em outro idioma faz com que o aluno entenda que a comunicação não precisa estar envolvida com um vocabulário complexo e difícil. Muito pelo contrário, a situação mostra que o importante é a comunicação com simplicidade e qualidade.

De acordo com Brown (1994, p. 193), “o ensino de inglês como segunda língua é o ensino de inglês dentro da cultura na qual o inglês é falado de forma nativa”. Segundo Yorio (1976), nesse período de tempo, os alunos estudam a língua, formalmente, e participam de outras atividades para a própria aquisição da língua, como passeios a pontos turísticos, shoppings e outras atividades que possam despertar sua interação com os falantes da língua-alvo.

Sendo assim, para Oliveira e Weissheimer (2015) ao ser considerado os tipos de imersão em inglês, pode-se falar sobre a imersão considerada artificial. Ou seja, uma imersão no idioma mesmo não estando num país que tenha a língua inglesa como materna. Esse método só pode ser feito se o aluno se dedicar. Esse tipo de imersão consiste em trocar todo o seu cotidiano para a língua inglesa. Exemplos: escrever tudo em inglês quando for possível, falar em inglês sempre que possível, trocar as configurações de todos os aparelhos eletrônicos para o inglês e tudo o que mais for preciso para se estar em contato constante com o idioma. Nessa direção podemos citar Soares (2015):

Aprendizagem se dá por imersão em ambientes culturais ou por intervenção pedagógica. E a escola é o “locus” criado para a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, didaticamente organizados, por um educador que dirige o processo. Deverá iniciar por leituras

significativas extraídas da cultura popular (como receitas, trovas, provérbios, músicas, propagandas, entre outros). Deverão ser trabalhados: a compreensão dos textos, os sistemas grafo fônicos e sintáticos. O trabalho com estes sistemas permitirá que sejam trabalhadas as partes, isto é, as palavras, sílabas e letras, sempre vinculadas a outros conhecimentos e experiências anteriores. (SOARES, 2015, p. 242).

A imersão é essencial para dominar a maioria das habilidades complexas mentais, tais como: a aprendizagem de um novo idioma ou tudo que envolva coordenação motora complexa. Imersão possui algumas características interessantes, segundo Tondelli, 2005, argumenta:

Ora, a imersão potencializa a prática da LE e a consciência da diversidade cultural, seja conversando com pessoas nativas do país, seja com outros tantos estrangeiros oriundos de diversas partes do mundo, que também procuram pela mesma experiência. É a partir dessa imersão que as chances de desenvolver as habilidades linguísticas aumentam consideravelmente. É uma oportunidade para crescer tanto pessoal quanto profissionalmente, sendo tal experiência considerada uma das melhores formas de aperfeiçoamento na língua alvo e para o entendimento de outras culturas. Seria basicamente pôr em prática, vivenciar, o que geralmente se aprende na teoria por meio de livros. É imergir na língua que apresenta toda a cultura de determinados grupos do outro país. É vivenciar de forma mais intensa a língua e a cultura em que se está inserido, acelerando, assim, o processo de aprendizado. (TONDELI, 2005, p. 168).

Para Oliveira e Weissheimer (2015) é importante salientar que o conceito de imersão diz respeito não só a estar em um novo país, mas também em constante aproximação com nativos, de modo a se aproximar, também, da cultura e hábitos compartilhados por estes.

3.3 Teoria da Autodeterminação, motivação e autonomia

A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi elaborada no ano de 1981 por Richard M. Ryan e Edward L. Deci, atuais professores do Departamento de Clínica e Ciência Social, do Departamento de Psicologia da Universidade de Rochester, Estados Unidos, com a finalidade de compreender os elementos componentes da motivação intrínseca e extrínseca, bem como dos fatores relacionados com a sua promoção. Esta teoria pressupõe que todos os indivíduos são, por natureza, ativos e auto motivados, curiosos, interessados, ansiosos pelo êxito. Entretanto, a teoria reconhece que as pessoas podem agir de forma passiva ou hostil ou ainda serem alienadas, mas tais ações resultam da interação entre as pessoas, da natureza individual, das atividades específicas e dos ambientes sociais, que podem apoiar ou contrariar essa

natureza. Seu propósito primordial está concentrado no alcance de uma explicação de como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições socioculturais (DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A Teoria da Autodeterminação (TAD) desde que surgiu na década de 80 vem sendo considerada um referencial útil para a compreensão dos aspectos motivacionais do ser humano, com aplicações em diversas áreas, inclusive na área de educação. Na formulação desta teoria, Ryan e Deci (2000) vislumbram o ser humano associado a suas fontes motivacionais naturais, além da sua natureza ativa, buscando sempre o crescimento para o desenvolvimento saudável e para a autorregulação. O atingimento deste nível evolutivo implica na busca de atividades que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e estabelecimento de vínculos sociais que possam levar a alcançar um sentido integrado do ser, associando experiências intrapsíquicas e interpessoais (RUFINI, 2011). Segundo Rufini (2011), esse aspecto positivo destacado anteriormente nem sempre é fortalecido pelo contexto social, existindo sempre a possibilidade de ameaças às percepções pessoais de competência, de autonomia e de vínculo.

3.3.1 Motivação

A motivação é um aspecto importante do processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela. Os estudantes desmotivados pelas tarefas escolares apresentam desempenho abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada e se distanciam do processo de aprendizagem. Assim, aprendem pouco correndo risco de evadir da escola limitando suas oportunidades futuras (BZUNECK, 2004). Ao contrário, um estudante motivado mostra-se envolvido de forma ativa no processo de aprendizagem, com esforço, persistência e até entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo habilidades e superando desafios (GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004).

Tradicionalmente, a motivação humana era classificada em dois tipos: intrínseca e extrínseca. Ao formularem a teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (2000) ampliaram o escopo descritivo da motivação extrínseca, com base na variação do nível de autonomia e autodeterminação percebida nas pessoas. Segundo esses

autores, a motivação intrínseca leva a um comportamento em que as pessoas se sentem motivadas pela atividade em si, ou seja, pela satisfação inerente à realização da atividade. A motivação extrínseca se manifesta quando a atividade é realizada com base em seu valor instrumental, e envolve uma percepção de que através da atividade será possível alcançar algo desejável ou será possível escapar de alguma consequência adversa ou punitiva (RUFINI, 2011; DECI; RYAN, 2000; RYAN, 1995).

Os mentores da Teoria da autodeterminação, através de investigações empíricas, identificaram diferentes tipos de regulação de comportamento. Essa regulação varia em função do nível de autonomia ou autodeterminação percebida nas pessoas. Como decorrência dessas investigações, a motivação extrínseca, que até então era menos detalhada, tratada apenas como um contraponto à motivação intrínseca, passa a ter um maior detalhamento das suas características (RUFINI, 2011).

O primeiro tipo de motivação extrínseca, denominado de regulação externa, caracteriza-se pelo baixo nível de autorregulação, sendo a pessoa levada a um estado de completa regulação, atendendo a controladores externos. Pode-se citar, como exemplos desse tipo de motivação, a execução de tarefas por pressão ou por obediência, visando evitar punições ou mesmo com o objetivo de obter alguma recompensa, constituindo uma forma de motivação controlada externamente.

O próximo tipo de motivação é denominado de motivação extrínseca por regulação introjetada, caracterizada por pressões internas ao indivíduo. A pessoa age no sentido de evitar sentimento de culpa, ansiedade ou para atender aspectos ligados à autoestima, constituindo uma forma de motivação controlada internamente. O aluno que se dedica aos estudos com base na percepção do sacrifício feito pelos pais para mantê-lo na escola é um bom exemplo desse tipo de motivação.

Na motivação extrínseca por regulação identificada, a pessoa assume determinados comportamentos considerados de importância pessoal. Por exemplo, um adolescente que pretende seguir a carreira de engenharia, assume como valor próprio a necessidade de se dedicar com afinco ao estudo da matemática.

Finalmente, caracterizada pelo seu alto grau de autonomia, a motivação extrínseca por regulação integrada está associada ao comportamento assumido por escolha pessoal, de forma totalmente autônoma e sem coação. É considerada como algo pessoalmente importante, pois está associada à própria pessoa, sua personalidade e seu caráter. Esse tipo de motivação está mais próximo da motivação

intrínseca, possuindo um alto nível de autonomia, sendo diferenciada pelo fato de carecer de um componente externo que dê sentido e ímpeto para a ação. Podemos citar como exemplo o caso de um aluno de mestrado que apesar do empenho na elaboração do seu trabalho de dissertação movido por valores pessoais, dificilmente persistiria na ação se o diploma de mestre não estivesse atrelado à apresentação e aprovação do trabalho (RUFINI, 2011).

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, a motivação se diferencia qualitativamente em um continuum de autorregulação que vai desde a ausência de qualquer regulação pessoal (desmotivação), passando pelos quatro níveis de motivação extrínseca (regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada), culminando com a motivação intrínseca, em que fica caracterizada a total regulação pessoal (RYAN; DECI, 2000).

Segundo Rufini (2011), a crença de que a medida que os alunos avançam nas séries, tornam-se gradativamente menos motivados para estudar, vem sendo comprovada por estudos de diversos pesquisadores, ocorrendo principalmente em áreas de conteúdos específicos como matemática e ciências. Isso leva a um envolvimento predominantemente extrínseco dos alunos com a escola na medida em que avançam nas series escolares, em decorrência do progressivo convívio com pressões externas, competição e busca por recompensas. Para Ryan e Deci (2000), existem evidências de que há uma diminuição da motivação intrínseca dos alunos nos oito primeiros anos escolares.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação formulada por Deci e Ryan (2000), as pessoas são fortemente influenciadas pela motivação intrínseca, na medida em que avançam da infância para a adolescência e para a vida adulta, tendem a substituir a motivação intrínseca pela motivação extrínseca, onde os comportamentos são desempenhados para satisfazer exigências externas ou obter recompensas. Esse comportamento caracteriza-se por uma regulação externa, que ocorre de forma controlada e alienada, levando a ações que têm um locus externo de casualidade.

Segundo Deci e Ryan (2000), isso ocorre em função das exigências sociais e dos papéis de responsabilidade que as pessoas vão assumindo no decorrer da vida, obrigando-as a executar tarefas que não são intrinsecamente interessantes.

Para Souza (2013) a Teoria da Autodeterminação, elaborada pelos psicólogos americanos Edward Deci e Richard Ryan, é uma das mais mencionadas quando se

trata de motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. O cerne da teoria reside na divisão dos motivos em intrínsecos e extrínsecos.

Quando a motivação é intrínseca, “os comportamentos são executados por interesse e, conseqüentemente, não requerem, recompensas “outras a não ser a experiência espontânea de interesse e prazer que os acompanham” (RIGBY, 1992, p. 167). Sendo assim, o aprendente realiza atividades de aprendizagem pelo prazer em aprender a língua. Já na motivação extrínseca, “os comportamentos são instrumentais, executados pelas recompensas ou conseqüências que advêm de sua execução” (RIGBY, 1992, p. 167). O aprendiz tem, portanto, um motivo externo, como passar em um exame ou conseguir um melhor emprego. Deci e Ryan (2000) afirmam que a motivação intrínseca advém da relação entre indivíduos e atividades e que a recompensa desta é a própria atividade.

Nesse sentido, a motivação intrínseca é considerada “o protótipo da atividade autodeterminada ou autônoma” (RIGBY, 1992, p. 167), ou seja, a base da Teoria da Autodeterminação. Já a motivação extrínseca, por vezes rejeitada como algo prejudicial à motivação intrínseca (RIGBY, 1992; DECI; RYAN, 2000), é apresentada por Deci e Ryan (2000) como um construto com tipos variados. Alguns deles podem ser considerados formas mais fracas de motivação, atuando como fatores prejudiciais à autodeterminação; outros, porém, apresentam formas mais ativas de motivação, que conduzem à autodeterminação. Dessa maneira, essa teoria tem como objeto de estudo as condições do contexto social que facilitam a saúde psicológica, bem como apresenta como hipótese principal a noção de que o bem-estar psicológico pode ser alcançado a partir da autodeterminação (RYAN & DECI, 1987).

Nesse sentido, um comportamento, para ser considerado autodeterminado, necessita estar acompanhado de quatro premissas básicas: ser autônomo, autorregulado, ser expressão de um empoderamento psicológico e resultar em autorrealização (WEHMEYER, 1999).

3.3.2 Motivação intrínseca e as três necessidades básicas

Etimologicamente, segundo Bzuneck (2004, p. 9), a palavra motivação tem sua origem no verbo latino *movere*, cujo termo supino *motum* e o substantivo *motivum*, determinam semanticamente a palavra *motivo*. Portanto, a motivação pode ser definida como “[...] aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar

o curso". Nesse seguimento, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define a motivação como "um conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual" (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2004, p. 1968).

Segundo Bzuneck (2004), a motivação como objeto de socialização, não pode ser ensinada e nem treinada, mas cabe ao professor o papel de motivar os seus alunos, sendo, portanto, indispensável que se leve em conta, antes da ação pedagógica, rever certas atitudes negativas e crenças errôneas que os professores podem ter e que poderiam colocar em perigo o seu trabalho de socialização para uma motivação positiva. Pode-se perceber, portanto, que analisar a motivação no contexto escolar implica em abordar um processo que envolve diversos fatores e que recai diretamente no comportamento do aluno.

Nesse sentido, Tapia (2004) afirma que a motivação está relacionada à interação dinâmica entre as características pessoais do aluno e o contexto em que as atividades escolares acontecem. Segundo o autor, o modo pelo qual cada indivíduo se relaciona com o mundo depende de uma série de fatores internos e externos, muitas vezes conflitantes entre si e que produzem determinados tipos de comportamento, constituindo-se a motivação humana numa das formas pelas quais pode-se explicar o comportamento do homem. A explicação das causas do comportamento referindo-se à motivação deriva-se provavelmente da psicanálise, que "empregou ideias como energias e forças inconscientes que dirigem o comportamento para servir aos 'propósitos' almejados pelas forças" (COFER, 1972, p. 2).

Bugelsky (1956) diz que "motivação não é uma entidade ou força, mas uma expressão que se refere a uma grande variedade de condições que alteram as relações estímulo-resposta". Para a autora, a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho.

Segundo Bzuneck (2001), toda pessoa dispõe de recursos pessoais como o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades. Esses recursos poderão ser investidos em qualquer atividade escolhida pelo indivíduo, sendo mantidos, enquanto estiverem atuando os fatores motivacionais. Desta forma, a motivação pode influenciar no modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho.

No contexto escolar, há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. O aluno intrinsecamente motivado envolve-se em atividades que oferecem a oportunidade para o aprimoramento de seus conhecimentos e de suas habilidades. Por sua vez, o indivíduo extrinsecamente motivado, realiza uma tarefa escolar para melhorar suas notas ou para conseguir prêmios e elogios (GUIMARÃES, 2003).

De acordo com Ribeiro (2011), a palavra “motivação” é, atualmente, uma das mais usadas pelos professores e outros responsáveis pela educação, em particular a educação formal, para justificar quer o insucesso quer o sucesso dos alunos, em particular no ensino e na aprendizagem da ciência escolar.

No entender de Boruchovitch (2009) a motivação, em concreto, não é somente uma característica própria do aluno, mas também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola. Na opinião da autora, das distintas formas de promover a motivação, a principal é que o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada.

Segundo Bzuneck (2001) e Knüppe (2006) a questão da motivação dos alunos e professores é uma das mais importantes questões que a escola tem de lidar. De fato, a motivação do aluno é um problema de ponta em educação, uma vez que afeta diretamente o processo ensino e aprendizagem. No contexto de sala de aula, é comum os professores sinalizarem encontrar dificuldades para envolverem os alunos nas atividades de aprendizagem, porquanto grande parte deles estão desmotivados (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004).

Considerando-se esta problemática, as citadas autoras mencionam que a motivação é indispensável para a efetivação do aprendizado, visto que é um fator que impulsiona o aluno a estudar, a realizar as atividades acadêmicas, a avançar nos estudos, entre outros. Elas ainda ressaltam que:

Tendo em vista que a motivação do aluno é um dos principais determinantes do êxito e da qualidade da aprendizagem, investigar a motivação dos alunos, principalmente neste momento no qual a avaliação da aprendizagem por meio de notas e repetência está sendo repensada, constitui-se num tema importante para a prática educacional. (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 06).

Os alunos que estão motivados a aprender engajam-se ativamente em atividades que eles acreditam que os ajudarão a aprender, como prestar atenção cuidadosamente nas instruções, organizar e rever mentalmente o material a ser

aprendido, entre outros. Já os alunos desmotivados, segundo Neves e Boruchovitch (2004) estão menos dispostos a serem sistemáticos em seus esforços para aprender.

A motivação é de natureza sutil e complexa, como fenômeno psicológico interior no qual as diferenças e aspirações individuais de cada aluno desempenham papel fundamental. Não existe uma regra ou técnica definida, em sentido geral, a motivação pode e deve variar de acordo com o grupo a que se refere. E o termo é um dos mais utilizados para se explicar o sucesso ou o fracasso de algumas atividades humanas (GÓMEZ, 1999).

De acordo com Dalacorte (2000), a motivação pode ser vista como um estado de atividade emocional e cognitiva que gera atos conscientes e que promove um período de esforço intelectual e/ou físico para atingir objetivo(s) preestabelecido(s).

O estado motivacional depende de três necessidades básicas que propiciam motivação intrínseca e formas mais autorreguladas de motivação extrínseca: a necessidade de **autonomia, de competência e de pertencimento** (RYAN; DECI, 2002).

Para Deci e Ryan (2000) a Teoria da autodeterminação envolve um sentimento de vontade, de iniciativa, de sentir-se causa da ação, não excluindo, assim, o sentimento de ligação e conexão com outras pessoas. O oposto de autonomia não é dependência, mas sim, heteronomia. Nesta perspectiva teórica, o ambiente social precisará fornecer os nutrientes adequados para um funcionamento psicológico humano em nível mais perfeito.

A necessidade de competência está relacionada à tendência da pessoa para se sentir capaz de interagir satisfatoriamente com o seu meio, obtendo uma sensação de segurança, confiança e eficiência no desenvolvimento das ações. Ela reflete a necessidade de sentir-se eficaz, autoconfiante no seu esforço e na sua capacidade de alcançar os resultados pretendidos. Segundo Guimarães (2004), trata-se de um comportamento intrínseco, pois favorece uma reciprocidade em relação à ação exercida. Com este entendimento, o sentimento de contentamento em prevalecer sobre determinado desafio e o consequente crescimento da competência, resultante deste domínio, possibilitariam emoções positivas, e, portanto, benéfico psicologicamente. Guimarães (2003) afirma que o sentimento de competência, por si só, é incapaz de promover a motivação intrínseca. Para esta autora, a presença da percepção de autonomia é indispensável, pois esta necessidade traz consigo a

valorização da sensação de liberdade pessoal e o sentimento de responsabilidade pelo desempenho competente.

Reeve, Deci e Ryan (2004), ponderando sobre o contexto de sala de aula, destacam que quando os alunos buscam e persistem em desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento, mostram interesse por atividades que possibilitam crescimento e enriquecem as suas capacidades e habilidades. Nesta ótica, é possível considerar a necessidade de competência satisfeita.

Por último, a necessidade de pertencimento, também entendida pela expressão vínculo, diz respeito ao esforço para estabelecer relações interpessoais seguras e duradouras, a preocupação com o outro e, de modo concomitante, ao sentimento de que o outro também demonstra confiança, respeito mútuo, ligação verdadeira. Logo, uma necessidade de estar em comunhão segura em relação aos integrantes do seu meio (RYAN; DECI, 2002), de se socializar. Esta necessidade específica apoia-se em duas dimensões, quais sejam, sentir-se aceito e ficar mais próximo do outro (RYAN; STILLER, 1991).

Alguns estudos (CLEMENT; DORNYEI; NOELS, 1994; MANSFIELD, 2001) têm assinalado níveis mais altos de confiança e de emoções positivas em alunos que apresentam vínculos positivos com a escola. Estes alunos não só aparentam enfrentar os conflitos de modo mais harmonizado como trabalham com mais persistência, obtendo sucesso na aprendizagem.

Sentir-se parte de um contexto, pertencer a este ambiente, pode ser considerado como pano de fundo para a satisfação das outras necessidades (competência e autonomia). O pertencimento é uma necessidade psicológica humana e demanda o estabelecimento de vínculos íntimos, estreitos e seguros com os outros, visando o envolvimento emocional e interpessoal. Quando ela é satisfeita no ambiente escolar, os alunos sentem-se motivados para o relacionamento autêntico com as outras pessoas, aproximando-se daquelas que demonstram atenção e respeito em relação a eles (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

De acordo com Deci e Ryan (1996), quando o ambiente escolar possibilita suporte às necessidades já mencionadas, autonomia, competência e vínculo/pertencimento, os alunos sentem-se satisfeitos e envolvem-se ativamente nas tarefas, possibilitando assim a manutenção ou o aumento da motivação intrínseca. Ainda segundo estes autores, o apoio do contexto facilita a interiorização e integração da motivação extrínseca, porque tende mais a satisfazer do que a frustrar as

necessidades psicológicas básicas. Entretanto, se o ambiente de sala de aula é falho, bloqueador ou essencialmente dissonante em relação a essas necessidades, possivelmente provoca consequências psicológicas prejudiciais aos estudantes.

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 147), “(...) a qualidade do relacionamento entre professores e alunos, dentro da escola, influenciada em grande medida pelo estilo motivacional dos primeiros, revela-se a fonte principal de satisfação ou frustração das necessidades psicológicas dos estudantes”. Estas necessidades essenciais ao indivíduo, são propostas como sendo características universais, presentes em todas as culturas indistintamente, não sendo, conseqüentemente, privilégio de um ou outro grupo social. Ryan e Deci (2002) admitem, contudo, que aspectos como gênero, idade e cultura, e especialmente o ambiente de interações, podem tornar as necessidades variáveis, uma vez que valores e práticas variam culturalmente.

Cabe ressaltar que o rumo dos estudos motivacionais na área da aprendizagem de línguas estrangeiras é diferente dos tomados pela psicologia. Isso se dá pelo fato de que a aprendizagem de línguas estrangeiras é diferente de outros tipos de aprendizagens e mesmo de outras ações humanas, pois “a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve mais que meras habilidades de aprendizagem, ou um sistema de regras, ou a gramática; ela envolve uma modificação na autoimagem, a adoção de novos comportamentos sociais e culturais e modos de ser” (DÖRNYEI, 2005, p. 68).

Outra razão para essa diferença de rumos é que, devido ao fato do domínio de uma língua estrangeira ser uma atividade de longo prazo, a “motivação não permanece constante durante o curso de meses ou anos” (DÖRNYEI, 2001, p. 16).

Segundo o autor, atividades que podem ser realizadas em curto prazo não requerem que a motivação seja mantida por muito tempo, o que não ocorre com a aprendizagem de língua estrangeira.

É consenso entre pesquisadores do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras que a motivação gera aprendentes com maiores chances de sucesso na aprendizagem (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI, 2005; USHIODA, 2008).

Segundo Brown (2001), o domínio de uma segunda língua acontecerá principalmente devido ao “investimento” pessoal do indivíduo. Por isso, o professor não pode motivar o aluno a aprender, mas pode incentivá-lo, isto é, estimulá-lo externamente, captando e polarizando sua atenção e despertando o seu interesse.

Para isso, pode e deve usar recursos e procedimentos incentivadores, aproveitando os fatores ambientais, não apenas no início da aula, mas durante todo o seu decorrer metodológico.

3.3.3 Motivação intrínseca versus Motivação extrínseca

A motivação extrínseca está relacionada, tal como reforça Tapia (1997), com metas externas, ou seja, com situações em que a conduta se produz com a finalidade de apenas se receber uma recompensa ou se evitar qualquer punição ou castigo. Nessas situações, o sujeito preocupa-se sobretudo com a sua imagem, com o seu “eu”. A motivação intrínseca corresponde, por seu turno, a situações em que não há necessariamente recompensa deliberada, ou seja, relaciona-se com tarefas que satisfazem por si só o sujeito; correspondem-lhe, por isso, metas internas. Vários autores identificam as metas externas como metas de rendimento e as metas internas como metas de aprendizagem (ARIAS, 2004).

No que tange à motivação intrínseca, existem outros determinantes que podem contribuir para a promoção desse tipo de envolvimento, como por exemplo, a satisfação das três necessidades psicológicas básicas que são a competência, a autonomia e o pertencimento, integrantes da Teoria da Autodeterminação, elaborada por Deci e Ryan (2000). Resumidamente, a necessidade de autonomia refere-se uma percepção de que a origem do comportamento é interna, ou seja, existe a necessidade pessoal de perceber que a ação ocorre por vontade própria e não por pressões externas; a necessidade de competência diz respeito à capacidade da pessoa interagir satisfatoriamente com o seu meio e a necessidade de pertencimento ou de estabelecer vínculos é a percepção de que existem vínculos interpessoais estáveis e duradouros.

Os alunos com metas de aprendizagem envolvem-se mais facilmente na própria aprendizagem, de forma a adquirir conhecimentos e desenvolver competências, enquanto que os alunos com metas de rendimento estão mais preocupados em demonstrar os seus níveis de competência e com os juízos positivos que deles se possa fazer. Os alunos movidos por motivação intrínseca têm, assim, face às tarefas escolares, o objetivo de desenvolver as suas competências; aqueles que, ao contrário, são sobretudo impulsionados por mecanismos de motivação

extrínseca, o seu objetivo é apenas obter avaliações positivas (FONTAINE, 1990; ARIAS, 2004).

Quando confrontados com tarefas específicas, alguns alunos reagem por um aumento de esforço, de persistência e de maior envolvimento na ação; outros, pelo contrário, tentam escapar-se e manifestam reações de inibição. Destes dois tipos de comportamento advêm geralmente resultados escolares diferentes, mais satisfatórios no primeiro e menos no segundo, algo que vários autores atribuem a diferenças motivacionais dos sujeitos (FONTAINE, 1990).

Para Marques (2018) a motivação dos alunos sofre grandes influências de fatores internos e externos sendo os fatores internos o interesse, a vontade, a confiança que o aprendiz tem ao adquirir atividade. Já entre os fatores externos conta-se a interação, as experiências, às condições sociais entre as pessoas envolvidas no processo.

Para o autor, geralmente, a relação professor-aluno é fator decisivo no sucesso dos aprendizes em relação ao aprendizado. Através do incentivo, o professor mexe com o interesse e a emoção do aluno transformando isso em motivação para obter conhecimento. O organismo age e reage em função de estímulos internos (fatores emocionais), dinâmicos (atitudes) e persistentes que são os motivos do comportamento.

Os alunos que não são motivados caracterizam-se por serem passivos, exercerem pouco esforço e desistirem facilmente das tarefas. O foco destes alunos são as razões extrínsecas. Eles não apreciam as tarefas acadêmicas e as evitam o quanto podem (BZUNECK, 2001).

De acordo com Guimarães (2001):

[...] a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. (GUIMARÃES, 2001, p. 46).

A motivação extrínseca designa um contínuo de possibilidades oportunizadas pelo professor, já a motivação intrínseca, refere-se aos planos individuais e pessoais de cada aluno. Essa capacidade de criar e perseguir objetivos pessoais, pode ser encarada também como um auto regulação. É preciso não confundir autocontrole com auto regulação.

De acordo com Marques (2018) cabe aos professores a função de motivar seus alunos para que se tornem autorregulados e não autocontrolados, para que possam assim, desenvolver sua autonomia.

Segundo Deci (1975 p. 23), atividades intrinsecamente motivadas são aquelas que não dependem de recompensas externas para serem bem-sucedidas. Elas promovem sensação de competência e autonomia. Por outro lado, atividades extrinsecamente motivadas dependem totalmente de recompensas, tais como prêmios, dinheiro, notas, bem como feedback positivo.

Para Gardner e Lambert (1972), a motivação extrínseca vem de fora, como por exemplo, as necessidades e anseios do aluno em conseguir algo, influências do grupo e família, cobranças sociais, entre outros. São fatores que acabam por influenciar de modo positivo ou negativo no comportamento do aluno, causando ou não a motivação intrínseca.

De acordo com Costa (2018), motivos como notas, aprovação no final do ano, estímulo familiar por médias mais elevadas são fatores externos, que levam o aluno a estudar. A partir daí alguns psicólogos terem a convicção de que se pode efetivamente, suscitar ou desenvolver a motivação. Afinal, conforme ressalta Ribeiro (2001), na motivação extrínseca, o controle da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, não sendo os fatores motivacionais inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas simplesmente o resultado da interação entre ambos. Na motivação intrínseca, ao contrário, o controle da conduta depende sobretudo do sujeito em si, dos seus próprios interesses e disposições.

3.4 Comportamento autônomo para aprendizagem

O comportamento autônomo diz respeito às necessidades, aos interesses e às habilidades da pessoa. A autorregulação faz referência ao uso de estratégias para o alcance de objetivos, da resolução de problemas e da tomada de decisões, bem como estratégias para uma aprendizagem contínua. O empoderamento psicológico relaciona-se ao controle percebido em domínios cognitivos, da personalidade e motivacionais. Por sua vez, a autorrealização é a tendência de formar um curso significativo de vida com base em propósitos pessoais (WEHMEYER, 1999).

Tendo em vista que a Teoria da Autodeterminação parte do pressuposto de que a pessoa é, quando bem constituída biologicamente, propensa ao desenvolvimento;

à integração dos elementos psíquicos, de forma a surgir um senso de eu (*self*); e à interação com uma estrutura social maior, deve-se levar em consideração que essas propensões surgem das necessidades intrínsecas de autonomia psicológica, competência pessoal e vínculo social (RYAN & DECI, 2000).

A necessidade de autonomia é definida como o imperativo de ações e decisões em conformidade com os valores pessoais e com um nível alto de reflexão e consciência. A autonomia, para a Teoria da Autodeterminação, não tem relação com o sentido semântico usado no senso comum, mas se traduz em um “senso de eu”, que diz respeito à noção da pessoa individual, singular e distinta das outras (SHELDON; RYAN; DECI & KASSER, 2004).

A necessidade de competência pessoal, por sua vez, está relacionada à adaptação ao ambiente e se refere à aprendizagem de um modo geral e também ao desenvolvimento cognitivo. Essa necessidade engloba desde a procura da sobrevivência, a execução de atividades práticas, a exploração do ambiente até a competência em uma participação social efetiva (DECI & RYAN, 2000; SHELDON & BETTENCOURT, 2002).

Da necessidade de vínculo social, origina-se a procura por relacionamentos com outras pessoas, grupos ou comunidades, em busca da atividade de amar e ser amado. Dessa necessidade, origina-se, também, a preocupação, a responsabilidade, a sensibilidade e o apoio nos relacionamentos afetivos. Essa necessidade é importante para a aquisição dos regulamentos sociais (normas, regras e valores), pois é pelos vínculos com os outros que ocorre a aprendizagem (DECI & RYAN, 2000).

O objetivo final das necessidades intrínsecas é a integração da pessoa ao ambiente social, porém de maneira coerente com os valores culturais em que ela se insere. Porquanto, essas necessidades levam a pessoa a lidar com as múltiplas variáveis do contexto; ter segurança e intimidade com os outros; auto organizar o seu comportamento, o que inclui uma tendência à coerência interna (DECI & RYAN, 1990).

As três necessidades intrínsecas apresentam equifinalidade, ou seja, elas são interdependentes e o desenvolvimento de uma gera o desenvolvimento das outras (DECI & RYAN, 2002). Para que as necessidades intrínsecas possam se desenvolver adequadamente, é necessário um contexto cultural suportivo, que disponha de nutrientes para o atendimento sistemático dessas necessidades ao longo da vida, principalmente na infância, bem como uma constituição biológica adequada (RYAN & DECI, 2000). Um contexto suportivo representa o apoio requerido ou os recursos

retirados do ambiente, chamados de nutrição: o que deve ser obtido por um organismo vivo para manter o crescimento, a integridade e saúde (RYAN & DECI, 2000).

Estas três necessidades psicológicas básicas podem ser assim entendidas: a necessidade de autonomia compreende os esforços do indivíduo para ser a causa, perceber-se na origem de suas ações com o intuito de determinar o próprio comportamento. As pessoas autônomas acreditam naturalmente que são capazes de realizar uma atividade por vontade própria e não por pressões externas. Este sentimento de liberdade possibilita a satisfação dos seus próprios interesses e a livre consideração da relevância ou importância, para si mesmas, dos valores sociais, morais ou de costumes.

Um aspecto primordial referente à necessidade de autonomia diz respeito ao locus, que se refere ao local de origem da ação, interno ou externo.

Representa, em outras palavras, o grau em que um indivíduo acredita que sua vida se encontra sob seu próprio controle ou sob o controle dos outros. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004), os alunos são considerados autônomos quando percebem um locus de causalidade interno (origem interna da ação), sentem um alto nível de liberdade e baixa pressão e visualizam a possibilidade de escolha no decorrer de suas atividades. Elas também estabelecem suas próprias metas, projetando as ações que serão necessárias para a consecução deste propósito, avaliam constantemente estas ações, verificando os acertos e erros resultantes do processo.

Por outro lado, Guimarães (2004), em relação ao locus de causalidade externo, assegura que a pessoa com este tipo de percepção crê que o bom ou o ruim que lhe acontece está determinado pelo acaso, pela sorte ou pelo poder de pressão dos demais. Segundo a autora, a pessoa se percebe como uma “marionete”, cultivando sentimentos de fraqueza, ineficácia ou obrigação perante as diversas situações que lhe são apresentadas, causando desvios de atenção e consequente prejuízo da motivação intrínseca. Para o autor, é imperativo, entretanto, em relação ao locus de causalidade, ressaltar seu caráter variável. Ele não se posiciona de modo uniforme, perene ou contínuo ou, ainda, fixado em um extremo interno ou externo, de modo inalterável.

De acordo com Guimarães (2004, p. 41) “(...) o locus de causalidade não é uma característica fixa na vida do indivíduo”. Isto quer dizer que em determinadas situações a pessoa pode perceber-se em um nível intermediário entre o locus de causalidade interno e externo.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, a satisfação dessas três necessidades é fundamental para o desenvolvimento de orientações motivacionais autodeterminadas, que estão diretamente relacionadas com a motivação intrínseca. Nesta perspectiva, as pessoas têm uma propensão natural para a realização de atividades, que desafiem as habilidades já existentes ou que representem alternativas de exercícios dessas mesmas habilidades. Desse modo, as pessoas agiriam de forma espontânea, por vontade própria e não a partir de pressões externas (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p.144) “a base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais”. Reeve, Deci e Ryan (2004) evidenciaram que a autodeterminação é uma tendência humana inata e está relacionada à motivação intrínseca. Nessa perspectiva, as pessoas têm uma propensão natural para a realização de suas atividades que desafia as habilidades já existentes. Desse modo, as pessoas agiriam de forma espontânea, por vontade própria e não a partir de pressões externas. No entanto, os contextos de convivência social podem tanto fortalecer quanto prejudicar o desenvolvimento de tal potencialidade.

A Teoria da Autodeterminação é apresentada como uma macroteoria da motivação e que possibilita conhecer melhor a motivação das pessoas. No contexto educacional, ela se volta à promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, considerando, de modo irrestrito, o valor da educação e salienta a necessidade de confiança dos alunos nas próprias capacidades e atributos (GUIMARÃES, 2003).

Quatro subteorias foram elaboradas nesta perspectiva teórica: Teoria das Necessidades Básicas, Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Orientação de Causalidade e Teoria da Integração Organísmica. Seus proponentes, Ryan e Deci (2002) destacam que cada uma delas tem um foco específico, permitindo, quando examinadas de modo coordenado, a compreensão do amplo conjunto que constitui a motivação humana.

4 APLICATIVO AUTÔNOMO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: O CASE DUOLINGO

4.1 Duolingo

Ao acessar o aplicativo Duolingo, o usuário primeiramente escolhe qual idioma deseja aprender. As opções do usuário a partir da Língua Portuguesa são: inglês, espanhol, alemão, francês, italiano e esperanto. Na sequência, deve ser escolhido o tempo de dedicação diária na realização das tarefas e depois a criação de um perfil para ser compartilhado dados do seu aprendizado nas redes sociais, como o Facebook por exemplo, por último o usuário faz um teste de nivelamento para ser averiguado o ponto de partida para a aplicação das tarefas.

O aplicativo funciona de maneira que os usuários progridam nas lições, por níveis diferentes. Inicialmente, são apresentadas algumas palavras e frases para serem traduzidas, tanto da língua materna para a língua alvo, quanto da língua alvo para a materna. Imagens e áudios também acompanham os exercícios. O desempenho do usuário é medido por meio de um sistema que pontua os acertos, fazendo com que o mesmo avance para outras etapas. Assim, ao realizar os exercícios propostos, o usuário completa um dos níveis, e outro mais avançado é desbloqueado. O aprendiz pode escolher fazer o curso tanto pelo site quanto pelo aplicativo, e a dinâmica de nivelamento é semelhante, porém um pouco mais simples se for feita pelo celular.

Figura 1: Aplicativo do Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

O conteúdo do aplicativo Duolingo é organizado em lições e seus conteúdos são estudados por meio de um método de fixação descrito pela plataforma como sendo de caráter mnemônico.

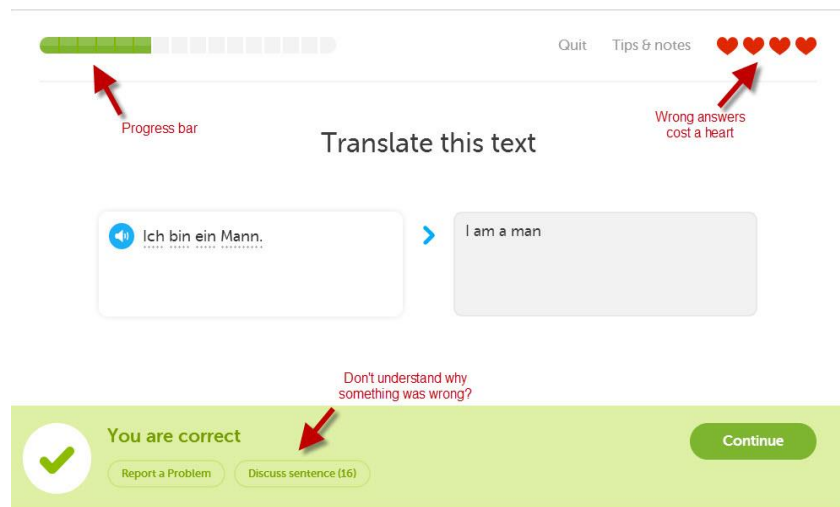
Cada bloco de exercícios possui um nível, que é representado por uma coroa. O número e a cor da coroa estão relacionados ao nível do usuário. Não é necessário alcançar todos os níveis para prosseguir, assim, o usuário pode escolher entre praticar outras unidades e aprender novos conteúdos ou se aprofundar em determinada unidade e elevar seu nível de conhecimento, sendo que o nível máximo a ser atingido é o nível 5.

As coroas são divididas em: dourada para o nível 5; laranja para o nível 4; vermelho para o nível 3; verde para o nível 2 e azul para o nível 1. As cores conferem ao aplicativo um design gráfico harmonioso, contrastando cores que indicam informações de interesse para o usuário, como no caso das cores das coroas para indicar os níveis de cada unidade, favorecendo, assim, uma interface mais intuitiva e amigável.

Quando o usuário acessa o ícone “praticar”, é possível rever as palavras que precisam ser reforçadas. Apesar de contribuir na revisão e domínio do vocabulário, essa “prática” não influencia nos níveis, ou seja, não faz com que o usuário avance para alcançar a coroa dourada.

Quanto a progressão e engajamento, além das coroas douradas, outra forma que o Duolingo encontra de mostrar o progresso de seus usuários são os troféus e os “lingots” que são uma forma de moeda de troca por produtos e serviços dentro do próprio sistema, o Duolingo ainda mostra qual o seu percentual de engajamento e progresso (representado pelo termo “Progress bar”, ou seja, barra de progresso), que pode também ser publicado nas redes sociais, gerando o interesse do usuário em publicar o quanto está indo bem no novo idioma.

Figura 2: Exercícios do Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

A metodologia gamificada apresenta um sistema de medalhas para as tarefas concluídas, e para que o usuário não perca o foco que é o aprendizado e o jogo em si, em alguns momentos ele só ganha um feedback como *You are correct* (você está correto)" para que ele foque também no aprendizado das próximas tarefas propostas, e não se concentre somente nas premiações por medalhas ou créditos.

O Duolingo dispõe de sistemas de pequenos objetivos, desde premiações por feedbacks a metas e objetivos médios com premiações de medalhas. No entanto, o objetivo final é sempre o mesmo, ganhar o troféu Duolingo e ter 100% de fluência para compartilhar com os amigos sua fluência.

Figura 3: Jogo completo – mensagem após o usuário terminar todas as atividades de uma língua no Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

Deste modo, é possível notar que o Duolingo é um sistema divertido de aprendizagem onde o usuário pode interagir com as tarefas, escrever textos para que outros usuários avaliem o grau de fluência (sem julgamentos ou críticas destrutivas) e competição entre amigos próximos.

4.1.2 Tipos de recompensas no Duolingo

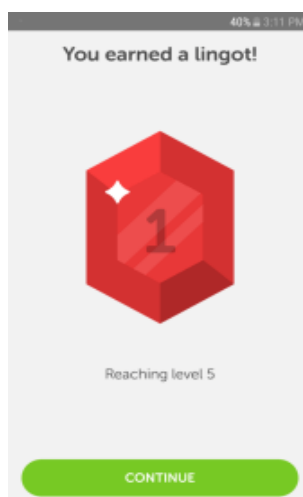
O Duolingo é um dos aplicativos mais populares para aprender uma nova língua. A proposta do aplicativo é tornar o ensino de idiomas uma atividade gamificada e, para isso, oferece recompensas quando o usuário atinge suas metas diárias.

As Recompensas são os benefícios que os usuários recebem por alguma ação ou realização a partir de uma conquista no jogo e servem para ajudar a manter a motivação do usuário no jogo.

No Duolingo o usuário pode ganhar moedas virtuais (lingots), desbloquear novos níveis e ver como sua pontuação de fluência aumenta à medida que aprende novas palavras, frases e gramática. As moedas virtuais do jogo (lingots) são adquiridas normalmente pela assiduidade e pelo bom desempenho.

Assim, à medida que progredem nas tarefas, os jogadores podem comprar superpoderes e, conseqüentemente, ganham uma reserva para lições mais difíceis. Percebem-se, assim, algumas das características bem específicas de games.

Figura 4: O usuário ganha um lingot a cada nível do jogo atingido como uma forma de recompensa



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

Além da assiduidade e bom desempenho outra forma do usuário conseguir ganhar Lingots, a moeda virtual do Duolingo, é fazendo comentários excepcionais e dá-los a outros quando eles fazem o mesmo nos fóruns de comentários. Eles não custam dinheiro de verdade. Para dar um lingot a alguém, o usuário deve selecionar "Dê Lingots" abaixo de um comentário que mereça ou de uma postagem feita.

Figura 5: O usuário pode oferecer os lingots conquistados a outros membros do aplicativo

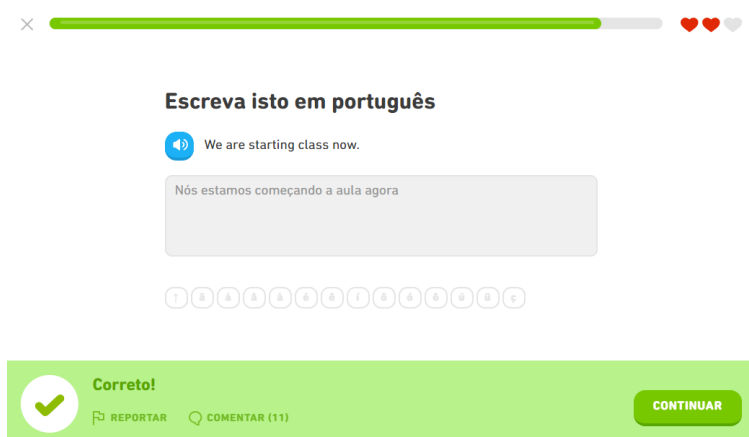


Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

Além das moedas virtuais (lingots), outras formas de recompensa do aplicativo Duolingo são os corações e as coroas.

O usuário não pode perder os corações, ou seja, se errar uma questão um dos corações é apagado. Na imagem abaixo pode ver que um dos corações está apagado. Isso significa que houve um erro durante a trajetória do usuário. Se errar quatro vezes, então todos os corações são perdidos e o usuário "morre", caso isso ocorra, o usuário deve recomeçar o mesmo tipo de exercício e não cometer os mesmos erros.

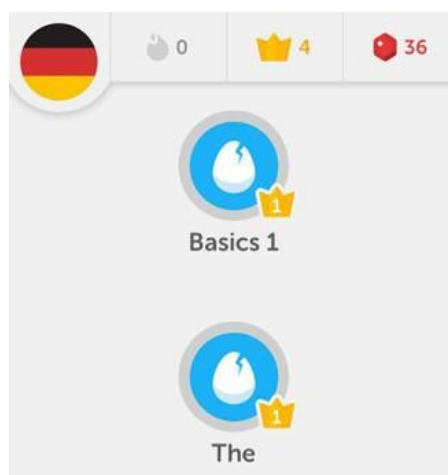
Figura 6: Durante os exercícios os usuários podem perder os corações ao errarem uma questão



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

As coroas são outra forma de recompensa que os criadores do aplicativo resolveram implantar para motivar os usuários a continuarem utilizando o aplicativo mesmo depois de adquirirem um certo nível de fluência no idioma. Ao abrir tanto o aplicativo quanto o site, serão mostradas pequenas coroas douradas em cada círculo que mostra as lições. Trata-se dos Níveis de Coroa, uma forma de aumentar e fortalecer o conhecimento da língua: quando o usuário termina de estudar uma habilidade, recebe um Nível de Coroa. Assim, quando quiser ir mais além em qualquer habilidade, é só continuar subindo de nível, estudando lições que vão ficando mais difíceis sobre as habilidades.

Figura 7: As coroas representam os níveis de habilidade em que o usuário se encontra



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

4.1.3 Design educacional do Duolingo

O Duolingo é uma plataforma de ensino digital de idiomas que utiliza uma plataforma de contribuição colaborativa. O Duolingo está disponível na Web, iOS, Android e Windows Phone. O aplicativo oferece certificados em proficiência em inglês e em várias outras línguas. Se considerar a funcionalidade do aplicativo, é possível perceber que integra diferentes recursos midiáticos (texto, imagens, áudios e ferramentas de gravação).

O desempenho e acessibilidade do aplicativo é compatível em diferentes sistemas operacionais, tais como Android, iOS, Windows Phone e ainda permite acesso pelo site, sem sobrecarregar o aparelho ou o servidor.

Sua portabilidade é garantida pela compatibilidade aos sistemas operacionais mais utilizados atualmente, possibilitando o uso de aparelhos em qualquer ambiente, por se tratar de dispositivos móveis (celular e tablet), entretanto, é necessário estar conectado à internet, o que nem sempre é possível, comprometendo sua utilização e acessibilidade.

As aulas de Inglês pelo aplicativo Duolingo são em *microlearning*, ou seja, o conteúdo é entregue em pequenos blocos de aprendizagem e elas se adaptam ao estilo de aprendizagem do aluno, pois pode definir metas diárias para treinar.

Os exercícios são elaborados de modo a ajudá-lo a aprender e a revisar o vocabulário de maneira eficaz. As notas dos exercícios são imediatas, pois os exercícios interativos fornecem resultados instantâneos para ajudar o aluno a melhorar seus conhecimentos de Inglês.

Para iniciar o usuário seleciona quanto tempo pretende se dedicar ao aprendizado do idioma, assim, é possível estipular uma meta diária. São indicadas quatro alternativas, sendo que cinco minutos por dia é o mínimo de tempo indicado para a dedicação ao curso, considerada como “casual”; o aplicativo considera “regular” a prática de dez minutos diários; quinze minutos de estudo diários são denominados como “forte”; e por fim, praticar o idioma neste aplicativo por vinte e cinco minutos por dia denomina-se como “insano”. Essa meta diária pode ser alterada a qualquer momento pelo usuário, ajustando, portanto, os estudos às suas necessidades e disponibilidade.

Figura 8: Configurações iniciais que aparecem na tela principal do aplicativo

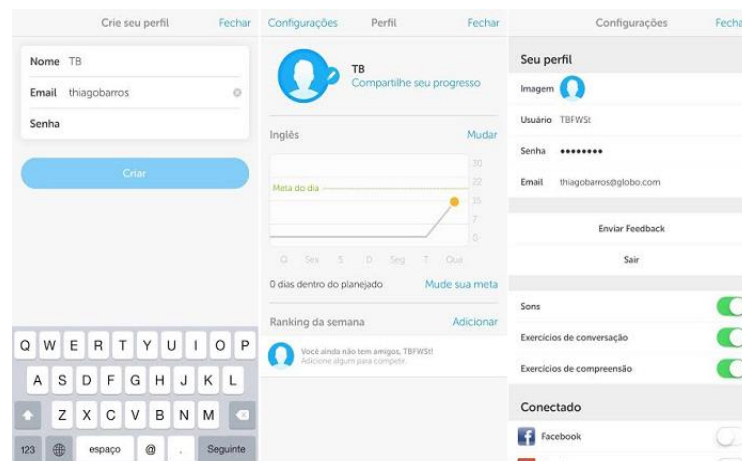


Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

A qualquer momento, o usuário pode alterar seu ritmo de estudo, diminuindo ou aumentando o tempo de estudo diário indicado no momento da instalação do aplicativo; ou ainda, indicar se está disponível para utilizar o microfone e realizar exercícios de prática oral.

Depois, o usuário deve criar um perfil. Basta inserir nome, e-mail e senha. Depois, configurar outras preferências, como uso de sons e conexão ao Facebook para que o compartilhamento dos seus dados possa ser feito na rede social.

Figura 9: Criação de um perfil no Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

Após criar um perfil é o momento de o usuário definir seu nível de conhecimento do idioma. O Duolingo é um dos aplicativos mais populares para aprender novos idiomas gratuitamente. Focado em vocabulário, escrita e compreensão oral, o aplicativo apresenta um conjunto de lições separadas por temas do dia a dia, como roupas, animais, comidas, saudações, verbos, pronomes entre outros. Ao criar uma conta no app, o usuário pode escolher entre começar do zero ou fazer um teste (denominado como teste de nivelamento) e, assim, o usuário poderá iniciar o curso a partir do nível de aprendizagem considerado mais adequado.

Figura 10: Teste de nivelamento no Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

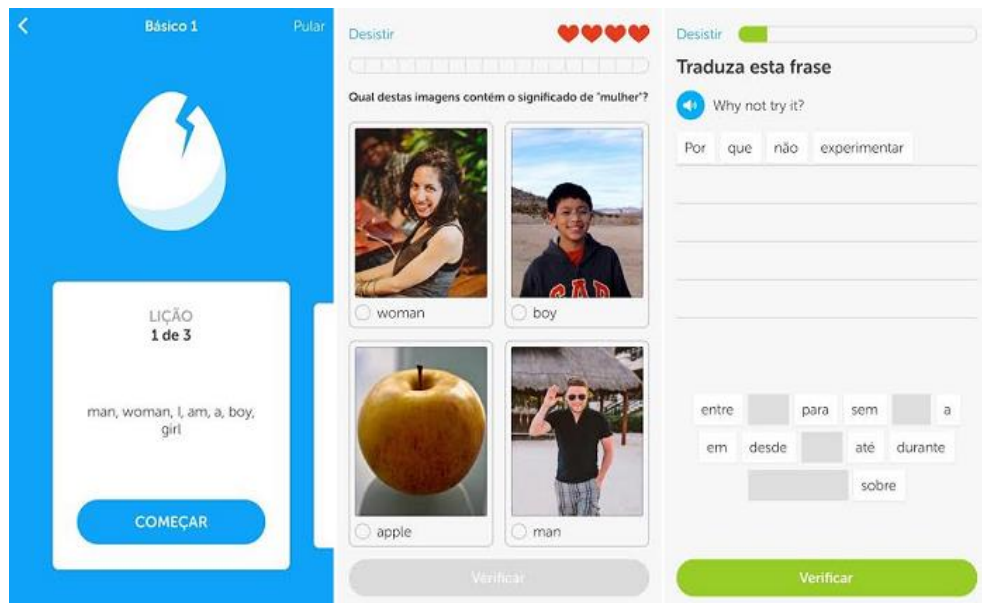
No teste de nivelamento, são apresentados exercícios com diferentes graus de dificuldade exigindo, portanto, um amplo conhecimento vocabular. Assim, de acordo com o desempenho do usuário, verifica-se de quais unidades o usuário estará dispensado, ou não.

As atividades propostas no teste de nivelamento são variadas, mas baseiam-se recorrentemente em exercícios característicos do método gramática-tradução, com ênfase na memorização de vocabulário e estruturas sintáticas. Nota-se nos exercícios propostos que há alusão constante à língua materna.

Depois do teste, serão liberadas as lições tradicionais para o usuário. Este deverá escolher uma delas para começar os exercícios. Há perguntas em que se deve

correlacionar imagens às suas respectivas palavras, outros de tradução, gramática, oralidade e pronúncia, associação de figuras e letras, dentre outros. Conforme o aprendiz vai respondendo novas perguntas vão sendo liberadas na sequência.

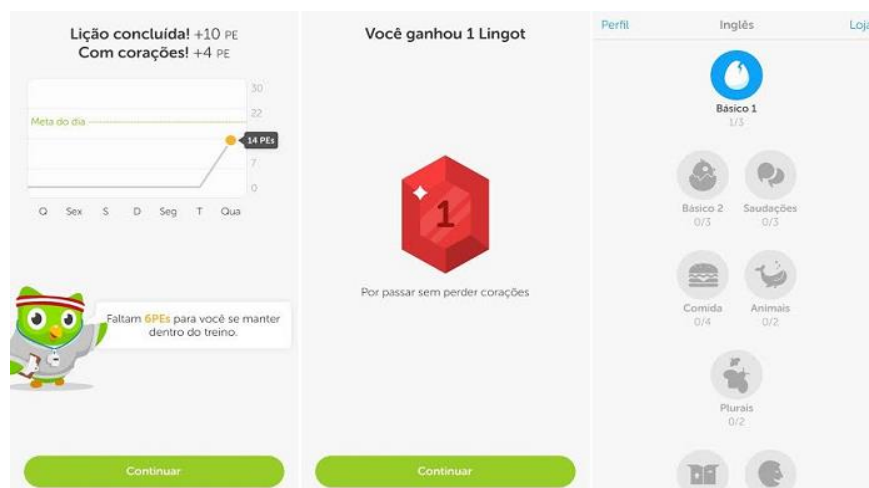
Figura 11: Lições iniciais de inglês no Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

Quando o usuário terminar as lições, terá um pequeno relatório de como foi seu desempenho. Quanto melhor o estudante for, mais conteúdo vai desbloquear para as próximas lições.

Figura 12: Lição concluída e recompensa recebida



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

4.1.4 Pontos, medalhas e rankings: feedback corretivo no Duolingo

Pontuação: Sistema de pontos de acordo com as tarefas que o usuário realiza; este é recompensado com uma quantidade determinada de pontos.

Níveis: Tem como objetivo mostrar ao usuário seu progresso dentro do sistema; geralmente é utilizado em conjunto com os pontos.

Ranking: Uma maneira de visualizar o progresso dos outros usuários e criar um senso de competição dentro do sistema.

Medalhas/Conquistas: Elementos gráficos que o usuário recebe por realizar tarefas específicas.

Desafios e Missões: tarefas específicas que o usuário deve realizar dentro do um sistema, sendo recompensado de alguma maneira por isso (pontos e medalhas).

Além desses elementos pontuados por Klock (2014), o feedback corretivo na gamificação também é fundamental para que os jogadores possam superar níveis e alcançar seus objetivos (DUARTE; ALDA & LEFFA, 2016).

A definição de feedback corretivo pode ser entendida como “informação de qualquer fonte referente ao desempenho do aprendiz de segunda língua a fim de estimular a aquisição” (CORNILLIE; CLAREBOUT & DESMET, 2012, p. 50). Deste modo percebe-se que a estruturação gamificada do Duolingo, fornece e favorece o feedback corretivo com relação à concretização das tarefas propostas.

O Duolingo, atualmente, tem ganhado bastante espaço nesse contexto. Tanto o site quanto o aplicativo oferecem atividades de escrita na língua escolhida, e os usuários progredem nas habilidades à medida que têm êxito nas lições. Os idiomas oferecidos pela ferramenta são: espanhol, inglês, francês, alemão e italiano, dentre outros. A ferramenta já está disponível em vários sistemas operacionais. Há um sistema de pontuação, insígnias e tabela de classificação, pelo qual os jogadores passam de fases e, consequentemente de níveis linguísticos.

Na aprendizagem de línguas, o feedback, de uma maneira geral, é muito importante. Seja para estimular o aluno em seu desempenho, seja para corrigir a produção de alguma estrutura inadequada, ele faz parte da atuação dos professores em suas aulas (DUARTE; ALDA & LEFFA, 2016). O feedback corretivo, mais especificamente, tem o papel de apontar as inadequações linguísticas e os caminhos para formação das expressões, estruturas ou palavras mais adequadas. Segundo Vries (2010), feedback corretivo pode ser definido como as respostas às formas

produzidas pelos alunos que contêm erro. Os autores destacam que, para uma aprendizagem bem-sucedida, pode ser necessário aprender conscientemente algumas características da língua alvo, de modo que o feedback corretivo seria uma forma de atingir tal objetivo. Ellis (2009) aponta que o feedback tem um papel importante em muitas teorias de ensino e aprendizagem de segunda língua (L2). O autor ressalta que:

[...] tanto na teoria cognitiva quanto na teoria behaviorista de aprendizagem de L2, o feedback é um elemento que contribui com a aprendizagem. Tanto nas abordagens estruturais quanto nas comunicativas para ensino de línguas, o feedback é visto como forma de estimular a motivação do aprendiz e assegurar a acurácia linguística. (ELLIS, 2009, p. 3).

Vries (2010) destaca que existem diferentes formas de feedback e consequentemente gera diferentes impactos no processo de aquisição e cita seis dessas formas: feedback explícito, reformulação, pedidos de esclarecimento, feedback metalinguístico, elicitación e repetição (VRIES, 2010, p. 2).

Segundo Vries (2010), o feedback explícito consiste na apresentação, pelo professor, da resposta correta e na clara indicação que a produção do aluno estava incorreta. Já a reformulação trata-se da repetição, pelo professor, de toda ou de parte da produção do aluno sem o erro. Os pedidos de esclarecimento são feitos pelo professor através de alguma pergunta, indicando que não entendeu a produção do aluno ou que ela está mal formulada, e da solicitação de uma repetição ou reformulação por parte do aluno. O feedback metalinguístico, por sua vez, contém comentários, informações ou perguntas relacionadas à boa formulação da produção do aluno, sem indicar explicitamente a forma correta. A elicitación ocorre quando os professores solicitam a forma correta, perguntando pela complementação da frase, fazendo perguntas ou pedindo uma reformulação. Por fim, a repetição também é feita pelo professor, de modo que ele repete a estrutura inadequada de maneira correta.

Além disso, é importante destacar as diferenças entre o feedback positivo e o negativo. O primeiro é dirigido ao aprendiz que fez a tarefa corretamente, ao passo que o segundo aponta que a produção do aluno não está correta (DUARTE; ALDA & LEFFA, 2016). O feedback positivo é considerado importante porque “proporciona suporte afetivo ao aprendiz e estimula a motivação para a continuação da aprendizagem” (Ellis, 2009, p.3). Já o feedback negativo é corretivo por intenção. Porém, segundo Ellis (2009), linguistas divergem quanto à necessidade de correção

dos erros, ou quanto à forma, o momento da correção ou os tipos de erros que devem ser corrigidos. Por fim, o autor afirma que o feedback corretivo é parte essencial da aprendizagem e ocorre naturalmente em quase todas as salas de aula. Constitui-se como uma decisão do professor, a qual depende da forma, do momento e da turma (dos alunos) em que as inadequações ocorrem. Percebe-se, assim, que o uso do feedback corretivo é um tema bastante discutido, visto que tem importância para o processo de aprendizagem. Entretanto, há divergências, conforme apontado por Ellis (2009), que também dependem muito de cada contexto de aprendizagem.

Ao se pensar no Duolingo, a plataforma oferece *feedback* corretivo sempre que o aluno seleciona uma opção errada ou produz uma forma inadequada na língua alvo. O feedback corretivo, gerado pelo Duolingo, aparece no momento em que um erro linguístico (ortográfico ou gramatical) é cometido, de forma explícita. Além disso, antes de iniciar cada unidade do nível básico e algumas de outros níveis, há uma explicação linguística ou gramatical acerca do tópico que será abordado. Os jogadores podem, assim, consultá-las quando sentirem necessidade. As figuras a seguir, ilustram um feedback positivo, em verde, e um feedback corretivo, em vermelho:

Figura 13: Exemplo de um exercício onde o usuário recebe um feedback em verde quando acerta uma resposta



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

Figura 14: Exemplo de um exercício onde o usuário recebe um feedback em vermelho quando erra uma resposta



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>

Para Duarte, Alda e Leffa (2016), ainda com relação aos tipos de *feedback* corretivo oferecidos, é importante destacar que o sistema não oferece qualquer forma de eliciação para que o aluno possa reformular sua frase, nem de pedidos de esclarecimento. O jogador pode seguir adiante, caso ainda tenha vidas, mas as mesmas frases ou expressões não se repetem da mesma forma na lição. Elas podem aparecer em uma tarefa diferente: nos casos de aprendizagem de inglês, por exemplo, se forem apresentadas em uma atividade como tradução do inglês para o português, podem retornar também como tradução do português para o inglês, como compreensão oral em inglês ou como identificação da tradução adequada.

Assim, o Duolingo traz um *feedback* corretivo explícito, indicando o erro e mostrando as formas corretas, quando há mais de uma possibilidade. O sistema não apresenta *feedback* metalinguístico, mas oferece um espaço para que os jogadores solicitem ajuda e possam receber esse tipo de explicação e uma explicação prévia, antes de iniciar algumas atividades, sobre o tópico linguístico ou gramatical a ser abordado. A reformulação e a repetição também não são realizadas pelo Duolingo no momento do erro. A mesma estrutura pode aparecer em outras tarefas no nível, mas no momento do erro há apenas um *feedback* explícito ao aluno e a possibilidade de o jogador solicitar ajuda a outros jogadores.

O Duolingo também traz, como *feedback*, o desempenho dos jogadores através da marcação de vidas, que são representadas por corações, e das conquistas dos Lingots, dependendo do desempenho dos jogadores na conclusão das lições e dos

níveis. Da mesma forma, o ranking de classificação pode demonstrar ao jogador/aprendiz como ele está se desenvolvendo diante dos outros e pode ser considerado, assim, uma forma de *feedback*.

5 METODOLOGIA

5.1 Descritivo metodológico

O percurso metodológico pautado para investigação científica deste trabalho se efetua por meio de:

1) Pesquisa exploratória que procurou aprofundar e ampliar a compreensão sobre o tema a partir de um mapeamento de trabalhos científicos sobre o aplicativo Duolingo, em três bases de dados a saber: Capes, Google Acadêmico e IBTD, identificando 198 trabalhos, em sua maioria em língua inglesa. Para Gil:

As pesquisas exploratórias, juntamente com as descritivas, são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos, etc. (GIL, 2010, p. 42).

2) Aplicação de estratégia pedagógica para o uso na modalidade híbrida do Duolingo.

3) Observação participante, que gera o produto educacional desta dissertação, pela descrição de indicadores para estratégias pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula.

Sobre o primeiro ponto referido, a presente pesquisa se ancorou em referências documentais científicas, para abordar conceitos a respeito das temáticas abordadas. A partir de uma revisão bibliográfica baseada em evidências, cujos resultados foram coletados, categorizados, avaliados e sintetizados. Gil considera sobre a pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios podem ser definida como pesquisa bibliográfica. (GIL, 2010, p. 44).

Frente ao exposto e buscando apresentar elementos que favoreçam reflexões para a aplicação da revisão sistemática no cenário do aplicativo Duolingo, com o objetivo geral de analisar as potencialidades da gamificação no Duolingo como ferramenta pedagógica para a aprendizagem autônoma e em ambiente híbrido de

ensino, o próximo item deste capítulo tem como objetivo apresentar as fases que compuseram a revisão de literatura deste estudo e os seus resultados.

A fim de selecionar pesquisas relacionadas ao objetivo geral deste estudo, admitiu-se o levantamento científico nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Bibliotecas Digitais e Indexadores de Literatura como do Instituto Brasileiro de Treinamento e Desenvolvimento (IBTD) e Google Acadêmico (Google Scholar).

5.1.1 Critérios de inclusão e exclusão para o mapeamento

Para os critérios de busca foram definidas palavras-chave em língua inglesa, pois a maior quantidade de publicações mundiais sobre o referido tema se apresenta nesta língua, assim, buscou-se as palavras: duolingo, autonomy, gamification, blended learning e elementary school.

Bordons e Gómez (2004) declaram que a língua inglesa já possui o status de língua franca na ciência assim como afirma Forratini (1996). Para Van Weijen (2012), a publicação da produção científica em inglês é consequência de fatores históricos, políticos e econômicos, o que explica o fato de 80% das publicações da maior base de dados científica, Scopus, ser em língua inglesa. Van Weijen (2012), mostra um comparativo no qual 10,7% das publicações em língua inglesa são do grupo das Ciências Sociais, Artes e Ciências Humanas enquanto que 22,1% são em língua portuguesa nessa mesma categoria para o período de 1996 a 2011.

Forattini (1996), considera a língua inglesa a “língua franca da ciência” e assim, conclui que o idioma é um modo de expressão, escrito ou verbal, que permite a comunicação entre diferentes povos e nações. Para Vasconcelos (2007), a habilidade de se comunicar utilizando a língua inglesa pode ser associada à sobrevivência acadêmica do pesquisador, destacando a relevância da qualidade na escrita. Para Schutz (2006, p. 6), “o conhecimento e proficiência na língua global é hoje uma qualificação básica do indivíduo, tanto para sua carreira acadêmica quanto profissional”.

Jenkins (2007), caracteriza a língua inglesa como língua franca, pois é o idioma no qual pessoas de diferentes culturas se comunicam e isso envolve indivíduos que não possuem o inglês como língua nativa ou como primeira língua. Os autores ainda afirmam que o domínio desse idioma é competência primordial para as pessoas que

compõem a sociedade do conhecimento. Entre os que consideram o inglês como “língua franca” está Prochno (2008), que argumenta em favor do inglês como língua padrão da ciência, pois seu uso contribui para a democratização do acesso à informação, diminuindo a necessidade de traduções entre línguas pouco faladas.

Todas as ferramentas de buscas utilizadas possuem filtros seguros que delimitam o assunto que se deseja avaliar: umas utilizam “and”, “e”, “ou”, “or”, outras possuem campos de data de publicação, tipo de material, idioma e revisão por pares. Deste modo, os seguintes critérios de inclusão foram adotados para a análise do material científico se fez em duas etapas. Na primeira etapa foi feita uma pré-seleção dos trabalhos pertinentes a questão principal no caso: aplicativo Duolingo, lendo individualmente todos os seus títulos, resumos e palavras-chave. Na segunda, todos os trabalhos: artigos, dissertações e teses internacionais ou nacionais que estivessem em inglês foram avaliadas pelo pesquisador individualmente e a cada um deles foram tabuladas nos respectivos critérios: ano de publicação, autor, keywords, título, local de publicação e tipo textual.

Houve o cuidado no tratamento dos dados de que os trabalhos encontrados em bases de dados diferentes fossem removidos para evitar duplicações e atrapalhar a fidedignidade dos resultados levantados. Por último, os dados dos artigos, dissertações e teses coletadas foram sintetizados para apresentação dos resultados sendo que a contagem das palavras-chave foi conferida por meio de quatro ferramentas a saber: localizador de palavras do word, Invertexto, 4Devs e contagem manual.

5.1.2 Dados encontrados

A busca com o filtro das palavras – chave resultou em 227 trabalhos dentre estes: artigos publicados em revistas científicas internacionais, dissertações de mestrado, teses de doutorado, trabalhos de pós-doutorado, livros, capítulos de livro e ebooks.

Apesar de adicionar o termo “elementary school” (ensino fundamental), os bancos de dados acabaram compilando também outros níveis e modalidades de ensino. De tal modo, verificou-se que 29 trabalhos foram refutados, porque não se referiam ao aplicativo Duolingo ou não apresentavam um experimento acadêmico

adequado quanto a utilização do aplicativo em práticas educacionais, apresentado no quadro seguinte.

Quadro 1 – Analisados X Descartados

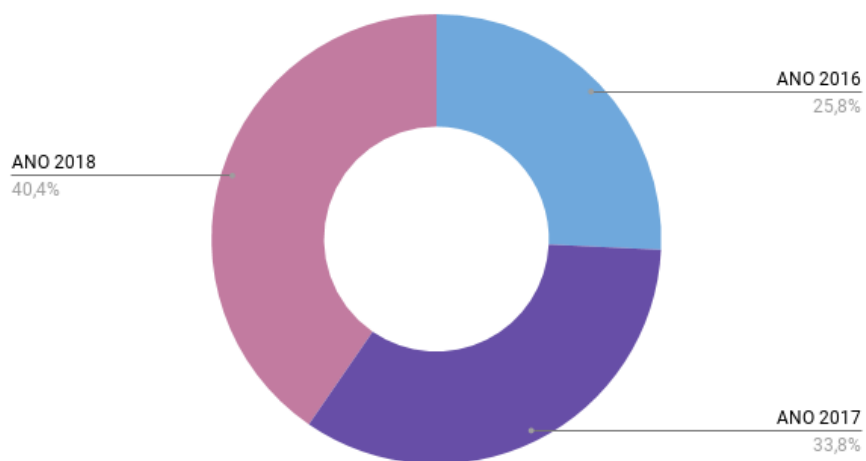
ANALISADOS	DESCARTADOS
198	29
90.0 %	10.0 %

Fonte: O autor (2019).

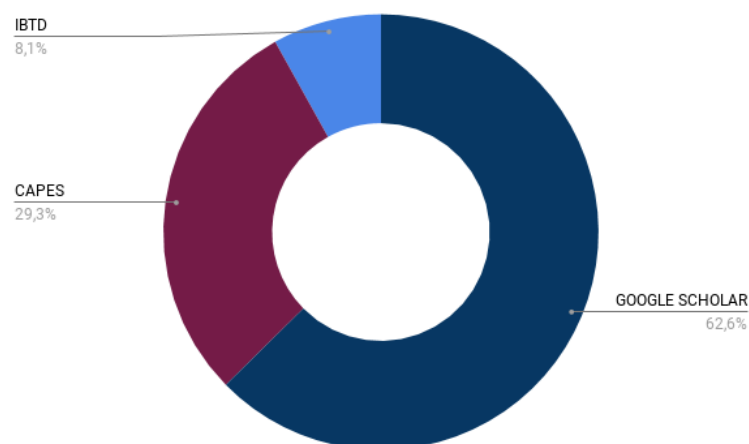
Para esta pesquisa, utilizamos, essencialmente, referências de estudos datadas entre os anos de 2016 a 2018 pois o tema é emergente e utiliza tecnologias educacionais que mudam constantemente. A análise dos 198 trabalhos selecionados está compreendida entre os anos de 2016 a 2018 como exposto no gráfico seguir:

Gráfico 1 – Percentual por ano

Período do Corpus Analisado

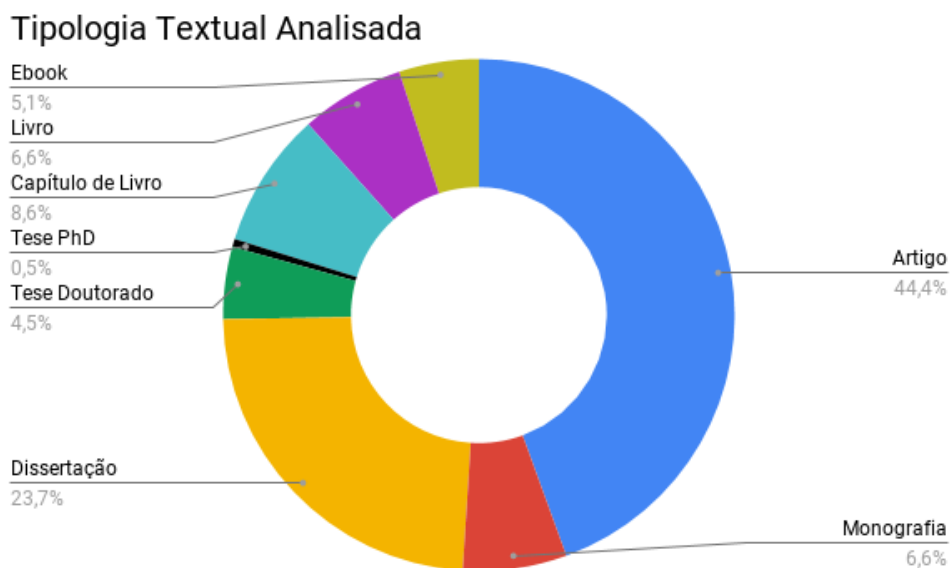


Fonte: O autor (2019).

Gráfico 2 – Bases utilizadas

Fonte: O autor (2019).

Em relação aos tipos de trabalhos, percebe-se que boa parte são elaborados por universidades, geralmente produzidos por grupos de pesquisa que ainda estão em processo de experiência.

Gráfico 3 – Tipologia textual dos 198 trabalhos analisados

Fonte: O autor (2019).

No Portal de Periódicos CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), 58 trabalhos tratam os elementos pontuados neste estudo com boa relevância.

Por meio da referida base de dados, selecionamos cinco trabalhos que discutem com rigor o aplicativo mensurando experiências de utilização do aplicativo Duolingo na modalidade híbrida e elencamos os dois primeiros como os mais importantes.

No primeiro artigo “The Effects of a Mobile Gamification App on Elementary Students' Spanish Achievement and Self-Efficacy” as autoras relatam um projeto de grupo de controle quase experimental, pré-teste, pós-teste que foi usado para examinar o efeito de um aplicativo de gamificação móvel no desempenho da língua espanhola e na auto-eficácia acadêmica dos alunos da terceira e quarta série. Neste estudo, o ensino do idioma espanhol do grupo de tratamento foi realizado com o uso do Duolingo, e no final do projeto os estudos demonstraram que não houve diferença significativa no desempenho dos estudantes em espanhol ou na autoeficácia acadêmica entre os estudantes que usaram o Duolingo e alunos que foram ensinados com instruções presenciais tradicionais. Demonstrando que o Duolingo é uma ferramenta útil para ensinar espanhol a alunos do ensino fundamental.

O segundo artigo “Duolingo: A Mobile Application to Assist Second Language Learning” apresenta o aplicativo Duolingo para o aprendizado de idiomas via celular e explora as possibilidades que este aplicativo oferece em sua interface para um segundo idioma.

Quadro 2 – Seleção de trabalhos a partir da Capes

Ordem de relevância	Autor	Ano	Título	Palavras-chave	Local da publicação	Gênero textual
1	Rachels, Jason R ; Rockinson-Szapkiw, Amanda J	2018	<i>The Effects of a Mobile Gamification App on Elementary Students' Spanish Achievement and Self-Efficacy</i>	<i>Second Language Learning ; Second Language Instruction ; Spanish ; Telecommunications ; Computer Games ; Self Efficacy ; Quasiexperimental Design ; Pretests Posttests ; Control Groups ; Experimental</i>	<i>Computer Assisted Language Learning, 2018, Vol.31(1-2), p.72</i>	Artigo

				Groups ; Comparative Analysis ; Vocabulary Development ; Grammar ; Computer Software ; Computer Assisted Instruction ; Grade ; Grade ;Elementary School Students ; Multiple Choice Tests ;		
2	Nushi, Musa ; Eqbali, Mohamad Hosein	2017	Duolingo: A Mobile Application to Assist Second Language Learning	Telecommunications ; Technology Uses in Education ; Educational Technology ; Second Language Instruction ; Computer Oriented Programs ; Teaching Methods ; Education	Teaching English with Technology, 2017, Vol.17(1), p.89	Artigo
3	Mike Barcomb ; Jen nica Grimshaw ; W alcir Cardoso	2017	I Can't Program! Customizable Mobile Language-Learning Resources for Researchers and Practitioners	Mall ; Material Design ; Teacher Role	Languages, 01 July 2017, Vol.2(3), p.8	Artigo
4	Krishnan, Saloni ; Sellars, Elise ; Wood, Helena ; Bishop, Dorothy V. M ; Watkins, Kate E	2018	The influence of evaluative right/wrong feedback on phonological and semantic processes in word learning	1001 ; 205 ; Psychology And Cognitive Neuroscience ; Registered Report ; Word Learning ; Foreign Language Learning ; Vocabulary ; Phonological ; Semantic Feedback	Royal Society Open Science, 2018, Vol.5(9)	Artigo
5	Gabriela Marques-Schäfer ; Ana Angélica Da Silva Orlando	2018	Concepções de aprendizagem de línguas e o Duolingo: uma análise crítica sobre sua proposta e experiências de	Tecnologia Móvel ; Duolingo; Aprendizagem de Línguas ; Computer Science	Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 01 December 2018, Vol.11(3), pp.228-251	Artigo

			<i>aprendizes / Languages learning conceptions and Duolingo: a critical analysis on its proposals and learners experiences</i>			
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: O autor (2019).

O Google Acadêmico é um serviço de indexação de publicações na área de educação patrocinado pelo departamento de educação do governo americano e pela empresa google. Ele indexa revistas internacionais de cunho educativo, anais de conferências, teses, dissertações, ebooks, capítulos de livros além de relatórios e produções bibliográficas.

Deste acervo foram selecionados e tabulados 153 trabalhos e selecionados cinco trabalhos que elencamos com maior relevância para esta pesquisa.

No primeiro trabalho “Promoting High School ESL Learners’ Motivation and Engagement Through the Use of Gamified Instructional Design” o autor relata o estudo de uma pesquisa que procura explorar o impacto da implementação de um design instrucional gamificado na motivação e no envolvimento dos alunos de ESL. Uma amostra de conveniência de 8 alunos do ensino médio de ESL da série 10 participou do estudo. Um programa gamificado on-line chamado Classcraft foi selecionado como a principal plataforma de estudo por seu potencial de permitir a participantes a experimentar elementos de gamificação, como recompensas, desafios, pontos e o compartilhamento de seu progresso on-line.

E no segundo trabalho “The Playful Frame: Design and use of a gamified application for foreign language learning” a autora enfoca o envolvimento dos alunos em suas atividades de aprendizagem e seu controle sobre as tarefas. A análise da interação dos dados de vídeo revelou que os alunos estavam realmente mostrando expressões de diversão e autonomia. A análise também mostrou que os alunos estavam envolvidos na atividade e estavam voluntariamente concluindo tarefas adicionais de idioma.

Quadro 3 – Seleção de trabalhos a partir do Google Scholar

Ordem de relevância	Autor	Ano	Título	Palavras-chave	Local da publicação	Gênero textual
1	Majdoub, Mourad	2016	<i>Promoting High School ESL Learners' Motivation and Engagement Through the Use of Gamified Instructional Design</i>	<i>Gamification; Motivation; learning engagement; high school; instructional design.</i>	Concordia University Montreal https://spectrum.library.concordia.ca/981734/	Dissertação p. 1-50
2	Cruaud, Caroline	2018	<i>The Playful Frame: Design and use of a gamified application for foreign language learning</i>	<i>Playful frame; learning engagement; learning paths; teacher's perception; learner autonomy</i>	Department of Education, Faculty of Educational Sciences University of Oslo https://www.duo.uio.no/handle/10852/60251	Trabalho de Pós-Doutorado
3	Rosell Aguilar, Fernando	2018	<i>Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app</i>	<i>Evaluation; apps; MALL; language learning; busuu</i>	<i>Journal Computer Assisted Language Learning</i> Volume 31, 2018 - Issue 8 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2018.1456465	Artigo p.1-12
4	Steffens De Castro, Flavio	2016	<i>A Gamification Framework As A Collaboration Motivator For Software Development Teams</i>	<i>Gamification; collaboration; framework; software teams; motivation.</i>	Pontifical Catholic University Of Rio Grande Do Sul Faculty Of Informatics Computer Science Graduate Program http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6843/2/DIS_FLAVIO_S	Dissertação de mestrado: p.01-186

					TEFFENS_DE_CASTRO_COMPLETO.pdf	
5	Richard Rachels, Jason.	2016	<i>The effect of gamification on elementary students' spanish language achievement and academic self-efficacy</i>	<i>Gamification; serious game; digital game; based learning; Duolingo®; Spanish language; foreign language; elementary school; flow theory; zone of proximal development; self-efficacy</i>	Liberty University, Lynchburg, VA https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1246/	Tese de Doutorado p. 01-180

Fonte: O autor (2019).

O IBICT desenvolve e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Nesta base encontramos 16 trabalhos e selecionamos cinco trabalhos importantes para esta pesquisa sendo os dois primeiros mais relevantes.

Na primeira dissertação “Da percepção à performance: um estudo do emprego do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto universitário” a autora investiga a utilização do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto de ensino presencial universitário. A pesquisa mapeou os hábitos de uso de Apps, a satisfação dos usuários após o uso orientado da ferramenta, bem como o desempenho e a persistência dos aprendizes na realização de tarefas ao longo de um semestre.

Na segunda dissertação “Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações” a autora procurou refletir de maneira geral sobre a tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, de modo

particular, sobre o tratamento do vocabulário no aplicativo Duolingo no ensino-aprendizagem de Inglês (LE) por aprendizes brasileiros e também identificar potencialidades e limitações do aplicativo para o desenvolvimento da competência lexical de aprendizes, inseridos ou não em contexto formal de ensino, isto é, analisando as atividades que poderiam ser exploradas por aprendizes autonomamente ou como atividades complementares por professores no contexto de sala de aula.

Quadro 4 – Seleção de trabalhos a partir do IBTD

Ordem de relevância	Autor	Ano	Título	Palavras-chave	Local da publicação	Gênero textual
1	Telma de Macedo Melo	2018	<i>Da percepção à performance: um estudo do emprego do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto universitário</i>	<i>Beliefs in mobile learning Evaluation in pedagogical usability of Duolingo App Language-learning App Duolingo Learner autonomy with Duolingo Motivations to use Duolingo</i>	Universidade de São Paulo	Dissertação
2	Honorato, Andanei Aparecida	2018	<i>Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações</i>	<i>Duolingo, vocabulary, limitations, praxis</i>	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação
3	Silva, Ketlen Oliveira Estevam da	2018	<i>Sala de aula invertida: relato de experiência de tutoria do programa de intercâmbio internacional “Gira Mundo” na Paraíba</i>	<i>Language teaching Flipped classroom Gira Mundo Programme Report</i>	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação

4	KIRINUS , Ricardo da Rosa	2018	<i>Inglês na palma da mão: análise de aplicativos educacionais como recurso para aprendizagem de língua com foco no feedback</i>	<i>Mobile devices Applications English Learning Feedback</i>	UFRGS	Dissertação
5	Melo, Manoel Alves Tavares de	2016	<i>Eficiência do uso do aplicativo duolingo no processo de ensino- aprendizagem da língua inglesa em uma turma da educação de jovens e adultos</i>	<i>Literacy English Language Duolingo</i>	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação

Fonte: O Autor (2019).

Para a presente pesquisa as palavras-chave foram fundamentais para a recuperação eficiente dos conteúdos existentes e atuais da área. Além disso, por serem ferramentas importantes para a indexação nas bases de dados, elas atuam como porta de acesso ao texto. Mesmo diante de todas as funcionalidades das palavras-chave, muitos autores subestimam essa etapa da escrita científica. Não fazem, por exemplo, uma reflexão mais acurada das melhores opções, reduzindo significativamente a possibilidade de seus documentos serem localizados. Para que isso não aconteça, o autor deve fazer inicialmente um exercício de identificação e listagem de palavras e conceitos utilizados em seu artigo, destacando o tópico principal, as técnicas e metodologias utilizadas.

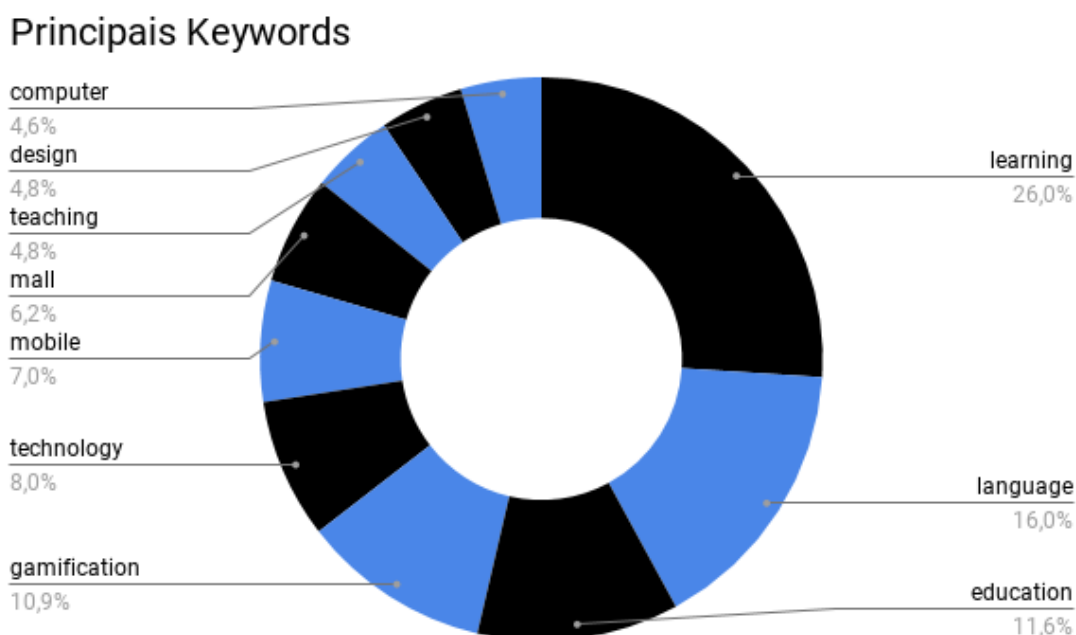
Em seguida, é importante considerar quais termos seriam utilizados pelos potenciais leitores durante a seleção dos documentos, uma vez que grupos de leitores diferentes podem utilizar termos diferenciados para uma mesma pesquisa. Russel (2004) ainda recomenda aos autores que realizem uma pesquisa prévia em outros bons trabalhos que abordem tema semelhante. Essa técnica possibilita observar quais termos são considerados mais eficientes para representar tais estudos. Além disso, subsidia a inserção do artigo em uma dada linha de pesquisa. Lebrum (2007) classifica as palavras-chave em três categorias: gerais, intermediárias e específicas. Pesquisadores que procuram por artigos que abordem aspectos e fenômenos semelhantes à sua pesquisa, farão uso de palavras-chave mais específicas, ao passo

que aqueles pertencentes à mesma área, mas que não têm familiaridade com um tema, provavelmente utilizarão termos intermediários.

Frente ao exposto as palavras-chave (keywords) são o principal instrumento de uma pesquisa. São termos compostos por uma ou mais palavras. Elas são a forma como um usuário escreve a sua dúvida nos buscadores com o intuito de obter respostas e solucionar seus problemas.

Deste modo nesta pesquisa realizou-se um mapeamento com 198 trabalhos selecionados nos três bancos de dados e posteriormente a categorização de 10 palavras-chave que mais ocorreram nos estudos, além de uma categorização secundária de outro grupo de 10 palavras-chave como exposto na sequência:

Gráfico 4 – Principais palavras-chave



Fonte: O autor (2019).

Podemos verificar por meio do **gráfico 4** a alta relevância das palavras: *learning*, *language*, *education*, *teaching*, *design*, *computer*, *gamification*, *technology*, *mobile* e *Mall* (*Mobile Assitance Language Learning*) que esteve presente em mais da metade de todos os textos analisados. MALL é um subconjunto da aprendizagem móvel (m-learning) e da aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL). O MALL evoluiu para apoiar o aprendizado de idiomas dos alunos com o aumento do

uso de tecnologias móveis, como telefones celulares, MP3 e MP4 players, PDAs e dispositivos como o iPhone ou o iPad. Com o MALL, os alunos podem acessar os materiais de aprendizagem de idiomas e se comunicar com seus professores e colegas a qualquer hora, em qualquer lugar. Melhorar a aprendizagem de línguas através do MALL fornece dinâmicas que não estão disponíveis por meio da sala de aula tradicional sendo este acesso ubíquo ao aprender a qualquer hora, em qualquer lugar que o usuário tem recepção. Isso permite aos usuários/alunos retocar em habilidades de linguagem logo antes, durante e depois de uma conversa no idioma que estão aprendendo.

Godwin-Jones (2011) afirma que desde que o aprendizado de línguas móvel (MALL) foi cunhado por Chinnery (2006), o uso de aparelhos móveis para o aprendizado de línguas cresceu exponencialmente. Ainda que o MALL tenha sido considerado como um braço do CALL (KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2008), aquele difere deste por seu uso pessoal, portátil e que permite novas formas de aprendizado, enfatizando a continuidade e espontaneidade do acesso e das interações.

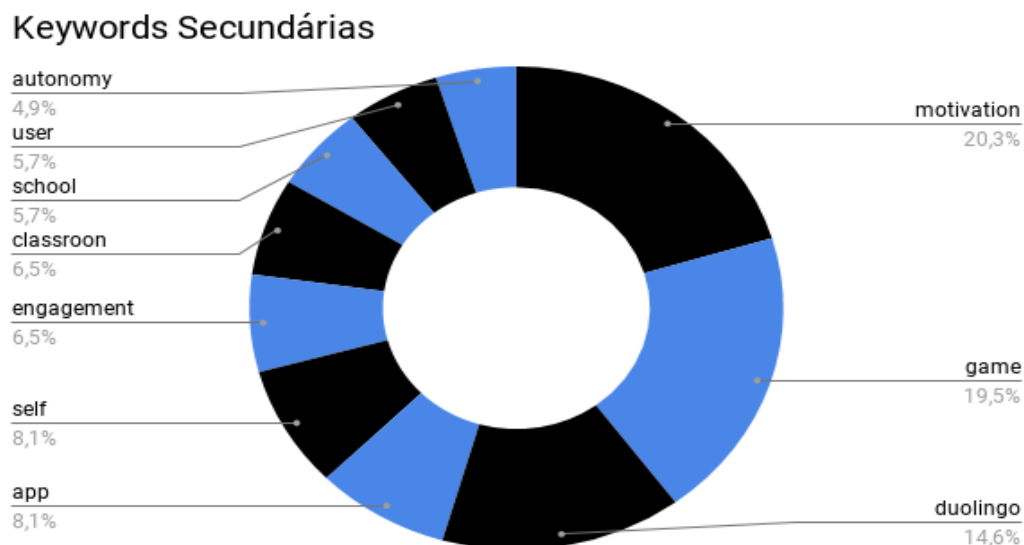
Por meio da keyword MALL nos textos examinados podemos depreender que este tipo de aprendizagem é inclusivo e de baixo custo operacional o que confere dentro da realidade histórica do ensino de língua inglesa em nosso país uma alternativa de excelência para novos encaminhamentos metodológicos no ensino de línguas pois o processo multicultural, histórico, econômico pelo qual passou o Brasil, conferidos os fatores ligados à escravidão e escravização sem o aprofundamento de uma modernidade industrial, tendo sua atividade econômica baseada na concentração do latifúndio, levou diferentes identidades estarem bem próximas no ensino-aprendizagem de línguas.

Como notamos, na nossa história, o ensino de língua estrangeira tem se tornado um capital simbólico elitizado. Tal elitização impacta negativamente tanto as classes sociais mais populares quanto as populações étnicas que estão nessas camadas sociais tanto que foi somente em abril de 2017, com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 2017), que o ensino do idioma se tornou obrigatório no país a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, ao lado de Português e Matemática.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) umas das importantes competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental é o de utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento

na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável; nesta perspectiva o MALL como Duolingo e outros se tornam possibilidade real e aplicável para equilibrar disparidades linguísticas e sociais existentes em nosso país.

Gráfico 5 – Palavras-chave secundárias



Fonte: O autor (2019).

Por meio do grupo secundário de keywords presenciamos palavras fundamentais como a motivação e engajamento que é um fenômeno complexo e, em muitos aspectos, ainda desconhecido. Embora muitos professores e pesquisadores estejam conscientes sobre o uso da tecnologia, pouco têm se atentado em seus estudos práticos em sala de aula o que torna este trabalho ainda mais relevante para comunidade científica a trilhar o caminho árduo de sua aplicabilidade.

Revisando a literatura que trata do assunto, pode-se perceber que a motivação e engajamento encontrado no material analisado neste trabalho com foco para a aprendizagem da Língua Inglesa em ambiente híbrido de ensino é carente de estudos com foco na sala de aula, praticamente inexistindo publicações focadas no idioma em si e na sua totalidade, em teorias aplicáveis à L2, que, como foi visto, se reveste de características muito diferentes.

Mesmo na motivação para a aprendizagem da L2, com raras exceções, por exemplo Gardner e seus colaboradores (1959, 1972, 1985, 1988), os estudos são recentes e com poucos dados empíricos que comprovem as diversas teorias.

No presente estudo, o esforço foi direcionado na compreensão do tema e de fatores concernentes ao mesmo. A partir dele, constata-se a necessidade de outros estudos, tais como pesquisas etnográficas e longitudinais, que envolvam situações concretas de aprendizagem em sala de aula, e em contextos diferentes, para identificar pontos relevantes que influenciam a motivação e engajamento.

Deste modo a presente pesquisa cumpre desde já os objetivos específicos propostos para este trabalho de: investigar práticas híbridas, metodologias ativas, estudos cognitivos (motivação e engajamento), compor mapeamento a partir das referências bibliográficas nacionais e internacionais sobre o tema, deprever aspectos como aplicabilidade, navegabilidade, interface gráfica, acesso, certificação e métodos de aprendizagem por seus usuários, efeitos de sentido e significação pedagógica que emergem das transformações observadas no uso do aplicativo, levando em consideração seus usuários e a influência dos contextos socioculturais e econômicos de recepção que influenciam os jovens ao usar o aplicativo para aprender a língua inglesa.

5.2 Desenvolvimento e aplicação de planos de ensino em contexto híbrido

As práticas educacionais desta pesquisa foram realizadas no Colégio Estadual Leôncio Correia que conta aproximadamente com cem professores e dois mil cento e um alunos distribuídos nos cursos do Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante (Curso: Técnico em Administração) e atende a uma Comunidade Escolar bem diversificada, abrangendo os bairros: Bacacheri, Boa Vista, Juvevê, Cabral, Santa Cândida, Atuba e os municípios: Colombo, Almirante Tamandaré e Pinhais.

A maioria dos alunos atendidos pelo Colégio Estadual Leôncio Correia vem de famílias de classe social/econômica entre média e baixa; há alunos com defasagem quanto à faixa etária e série em que se encontram (por dificuldades na aprendizagem, desequilíbrio familiar, evasão). Os pais compreendem a importância da escola pública e confiam nela como instituição e parceira na formação e na educação de seus filhos, mesmo que alguns deles não acompanhem o processo escolar de seus filhos como deveriam.

O Colégio Estadual Leôncio Correia ocupa uma área construída de seis mil e setenta e quatro metros quadrados, contendo dez blocos e, seu ano de construção, é de um mil novecentos e cinquenta e cinco. Possui trinta e oito salas de aula, biblioteca, um pequeno auditório, duas salas para vídeo/TV/dvd, um laboratório de informática, quadras para prática de esportes, uma sala para a prática de xadrez, uma sala para o Grêmio Estudantil, uma sala para de professores e de hora – atividade. A participação coletiva na gestão do colégio possibilita a descentralização do poder, através do processo eletivo dos diretores e dos membros do Conselho Escolar, que representam e articulam os sujeitos dos diversos segmentos da escola, respeitando as especificidades das suas diferentes funções, ao Regimento Escolar, aos estatutos da APMF e do Grêmio Estudantil.

O ensino de língua estrangeira neste colégio configura-se como um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade lingüística e cultural, oportunizando a engajar-se discursivamente e a compreender que a língua e a cultura são práticas sociais historicamente construídas e, portanto, passíveis de transformação. O objeto de estudo é a língua, concebida como discurso, repleta de sentidos a ela conferidos por nossas culturas e nossas sociedades. É uma construção histórica e cultural em constante transformação, portanto, apresenta-se como um espaço de construções discursivas indissociáveis dos contextos em que adquire

materialidade sendo concebida como princípio social e dinâmico, não se limitando a uma visão sistêmica e estrutural do código lingüístico; é heterogênea, ideológica e opaca. Concebidos como unidades de sentido, os textos podem ser verbais e/ou não-verbais. Nessa definição, uma figura, um gesto, um slogan, um blog, tanto quanto um trecho de fala gravado em áudio ou uma frase em linguagem verbal escrita, podem ser considerados textos. Tais textos, por serem construções sócio históricas, trazem consigo suas condições de produção. A cultura neste colégio é concebida como um processo dinâmico e conflituoso de produção de significados sobre a realidade nos contextos sociais em que ela ocorre, portanto, não se refere a um sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento. O conteúdo estruturante é o discurso enquanto prática social, efetivado por meio das práticas discursivas, as quais envolvem a leitura, a oralidade e a escrita.

5.2.1 Práticas metodológicas e resultados do questionário prévio

A presente pesquisa científica teve como foco o contexto de ensino híbrido na aprendizagem e aprimoramento da Língua Inglesa por meio do aplicativo Duolingo. Participaram da pesquisa 100 (cem) alunos oriundos de um dos maiores colégios públicos da cidade de Curitiba - PR, que tiveram a disciplina de Língua Inglesa estruturada por meio de rotação por estações no segundo semestre de 2019, num período de quarenta dias de aplicação metodológica com 20 horas de alinhamento estratégico junto a equipe pedagógica e 30 horas presenciais em sala de aula com os alunos perfazendo um total de 50 horas de atividades.

Antes de realizar as práticas em sala de aula pudemos identificar as necessidades existentes do público alvo participante por meio de um questionário prévio com perguntas fechadas e duas perguntas abertas aplicado em 3 turmas sendo duas turmas de nono ano e uma de oitavo ano do Ensino Fundamental II.

Por meio das respostas obtidas a partir do questionário inicial respondido por 90 alunos no dia de sua aplicação, conforme o **Quadro 5** verificamos que os alunos consideram o inglês fundamental para suas vidas, sendo que a incidência das palavras principais recorreu da seguinte da seguinte forma: importante (42), emprego/trabalho (35), vida (22), viagens (15), residir fora do país (10).

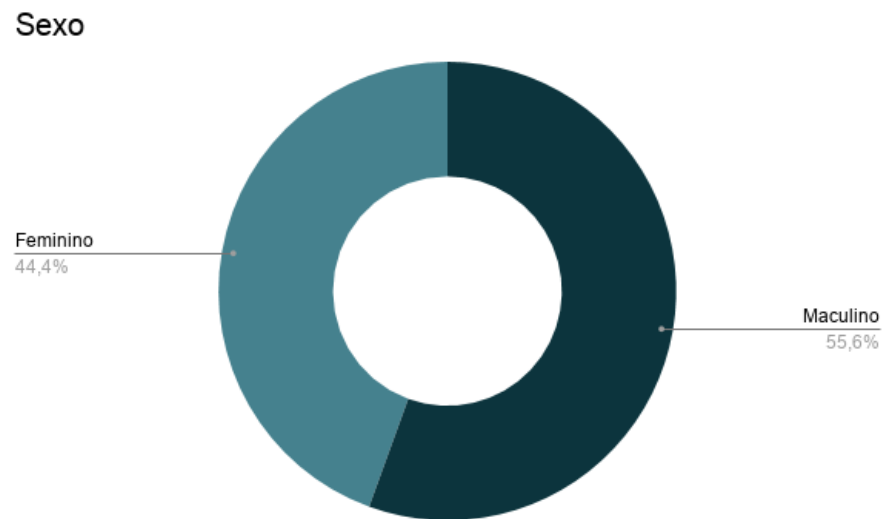
Quadro 5 - Pergunta A: Porque é importante aprender inglês?



Fonte: O autor (2019).

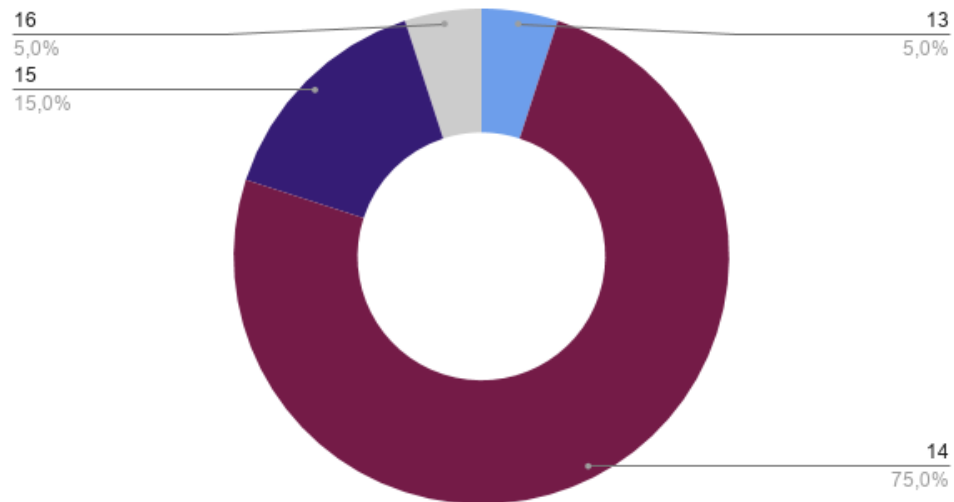
Quanto ao gênero dos alunos 55,6 % dos respondentes eram do sexo masculino e 44,4 do sexo feminino como podemos observar pelo gráfico 6.

Gráfico 6 – Sexo



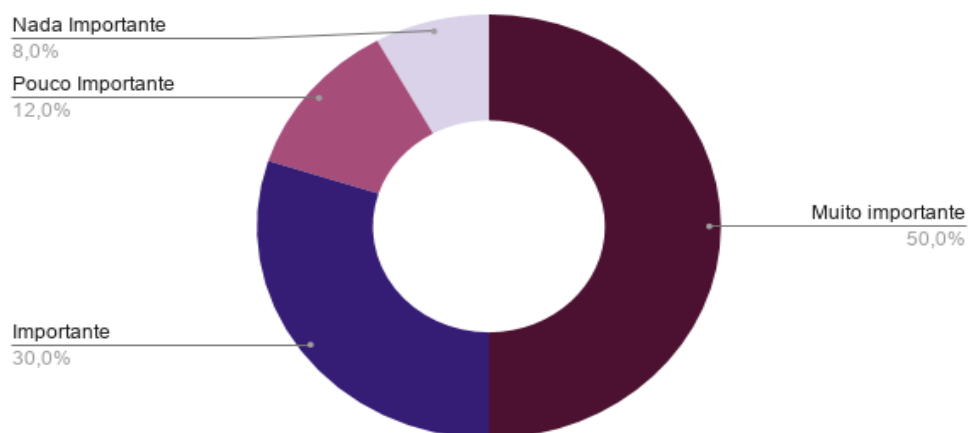
Fonte: O autor (2019).

No que tange a faixa etária dos alunos a maior parte possui 14 anos de idade como demonstrado do gráfico 7.

Gráfico 7 – Faixa etária**Faixa etária**

Fonte: O autor (2019).

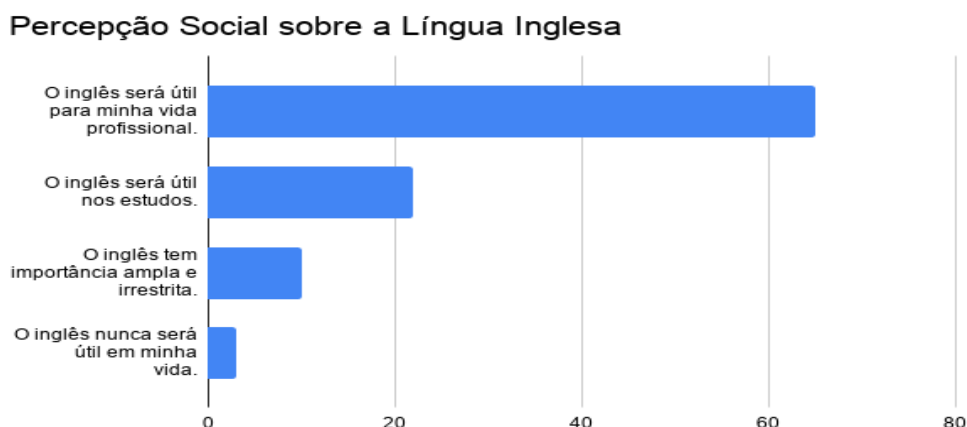
Em relação a relevância da língua inglesa pudemos verificar no gráfico 8 que mais da metade do grupo de alunos consideram a disciplina de língua inglesa muito importante ou importante para suas respectivas formações individuais.

Gráfico 8 – Percepção em relação a relevância da Língua Inglesa**Qual opção melhor representa sua opinião sobre o estudo da Língua Inglesa:**

Fonte: O autor (2019).

O gráfico 9 se refere a percepção da função social da Língua Inglesa, mais de 60% dos alunos julgaram a Língua Inglesa fundamental para o mercado de trabalho.

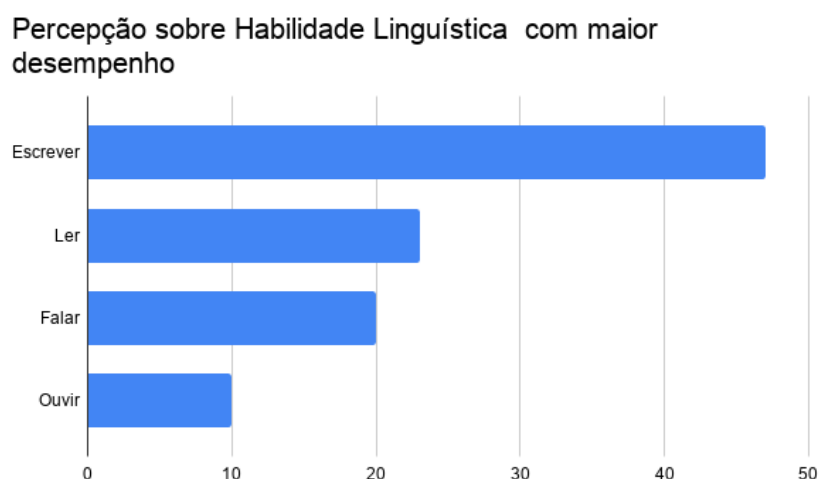
Gráfico 9 – Percepção social sobre a Língua Inglesa



Fonte: O autor (2019).

Identificamos pelo Gráfico 10 que a percepção dos alunos é de que a habilidade de escrita e leitura é que mais possuem desempenho positivo e falar e ouvir possuem mais dificuldades como demonstra os gráficos a seguir:

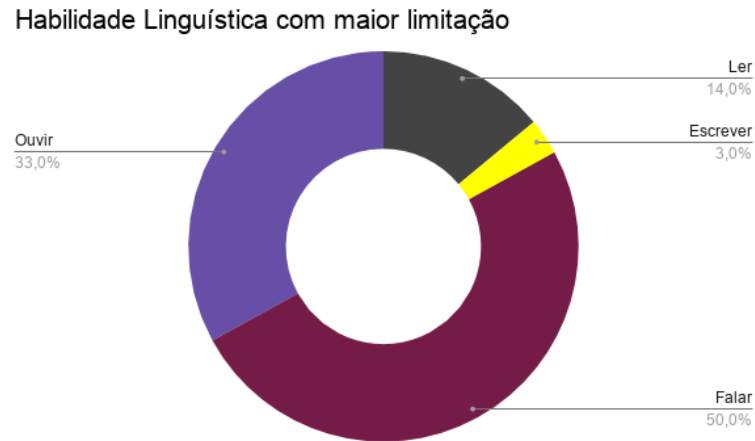
Gráfico 10 – Percepção sobre maior habilidade linguística



Fonte: O autor (2019).

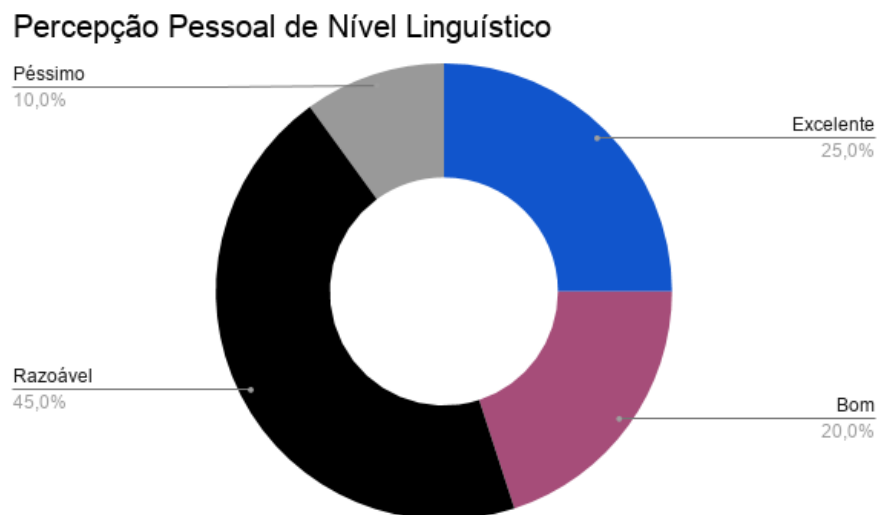
Quanto a percepção sobre o nível linguístico os respondentes acreditam estar em nível bom e razoável e que a maior limitação é falar como observamos nos gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 – Percepção sobre maior limitação na Língua Inglesa



Fonte: O autor (2019).

Gráfico 12 – Percepção do nível linguístico

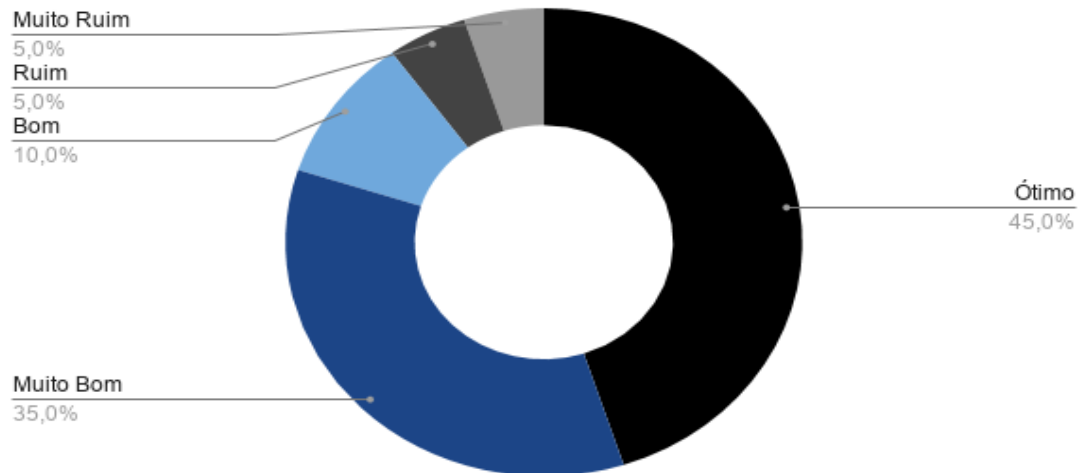


Fonte: O autor (2019).

Em relação a percepção sobre o uso dos *smartphones* em sala de aula 80% dos alunos consideraram que estes recursos são ótimos ou muito bom no processo de aprendizagem durante as aulas de inglês.

Gráfico 13 – Percepção sobre o *smartphone* como elemento pedagógica

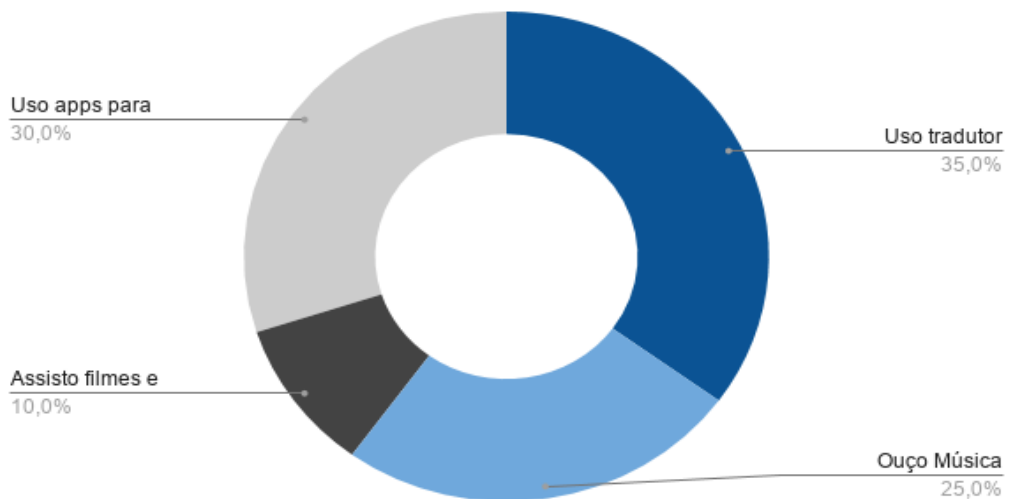
Percepção sobre o uso do *smartphone* como ferramenta pedagógica



Fonte: O autor (2019).

Gráfico 14 – Atividade mais usada

Atividade mais usada no *smartphone* para aprender Inglês:



Fonte: O autor (2019).

Quanto as atividades que mais os alunos usam no *smartphone* ao aprender inglês: tradutores obteve 35%, aplicativos 30%, ouvir músicas 25% e assistir séries e filmes e representou o menor percentual com 10% da totalidade existente.

A partir dos resultados mensurados pelo questionário inicial optamos para aplicação metológica do modelo de Rotação por Estações em que os estudantes realizam diferentes atividades. O espaço da sala de aula foi dividido em estações de trabalho em que cada uma delas tem um objetivo específico, a partir das experiências desenvolvidas por Starker & Horn (2015). Depois de um determinado tempo (geralmente pré-estabelecido) os alunos trocam de estação, de modo que todos os alunos passem por todas as estações.

As estações são independentes uma das outras, promovendo a conclusão de objetivos separados, para que no final se completem com o tema central da aula.

O espaço era previamente preparado para cada dia de aula numa sala interativa com lousa digital, notebooks, mesas redondas, cadeiras, materiais lúdicos e pedagógicos como: livros didáticos, dicionários; cartolina, papel sulfite para as atividades impressas, conexão com internet banda larga, smartphone dos próprios alunos com o aplicativo Duolingo baixado. As estações possuíam a seguinte funções:

Station 1: Watch and Listening Area

1 mesa redonda com 10 cadeiras, 10 notebooks com fone de ouvidos para assistir vídeos sobre o tema do dia, folhas sulfites xerocadas com a atividade a ser realizada de forma individual

Station 02: Writen Area

1 mesa redonda com 10 cadeiras, 1 texto educativo com perguntas diferentes sobre o conteúdo trabalhado no dia, folhas sulfites xerocadas com a atividade a ser realizada de forma individual.

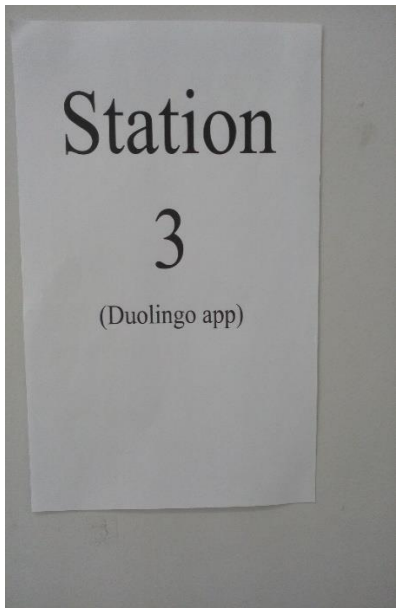
Station 03: Autonomy Area

1 mesa redonda com 10 cadeiras, nesta estação cada aluno devia realizar as atividades com duolinfo de seu próprio smartphone (BYOD bring your own device com o Duolingo).

Station 04: Talking Area

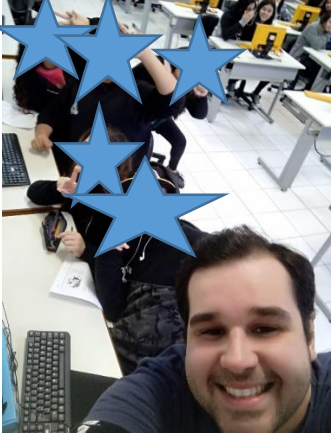
1 mesa redonda com 10 cadeiras, objetos correlacionados ao tema do dia, cada aluno falava três minutos sua opinião sobre o objeto escolhido.

Quadro 7 – Imagens das aulas

Station 1 <i>Writing skills</i> 	Station 2 <i>Listening</i> 	Station 2 <i>Listening</i> 
Station 3 - opção (indoor) Estação Duolingo realizada dentro da sala de aula. 	Station 3 - opção (outdoor) Estação Duolingo feita fora da sala de aula. 	Exemplo de Placa indicativa de estação 

Fonte: O autor (2019)

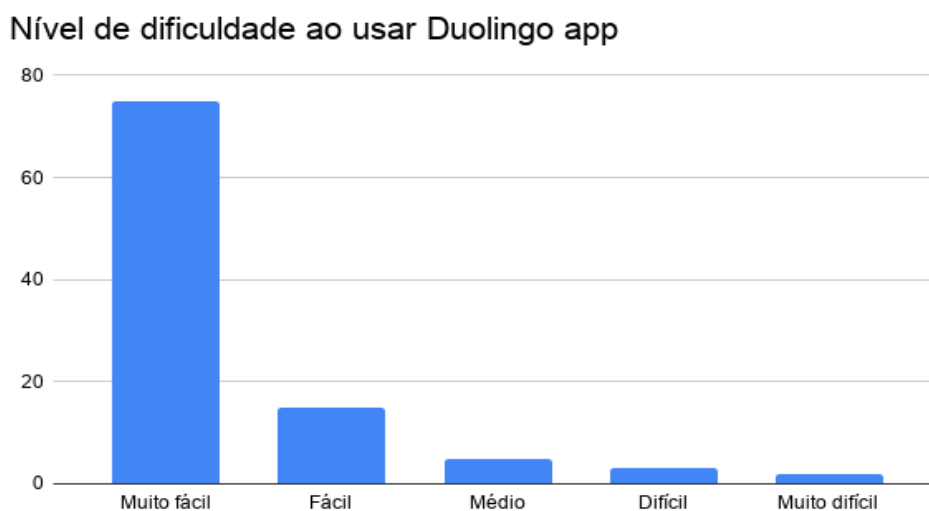
Quadro 8 – Imagens das aulas

Station 4 Conversation and feedback 	Station 4 Conversation and feedback 	Station 4 Conversation and feedback 
Pátio interno do Colégio 	Desktop usado por alunos com de baixa visão 	Entrada do Edifício Histórico do Colégio 

5.2.2 Resultados posterior as práticas

O nível de dificuldade apontado pela maior parte dos alunos foi considerado muito fácil obtendo um percentual de mais de 65% em relação ao uso do aplicativo Duolingo durante as aulas.

Gráfico 15 – Nível de dificuldade



Fonte: O autor (2019).

Gráfico 16 – Percepção sobre a motivação antes das práticas

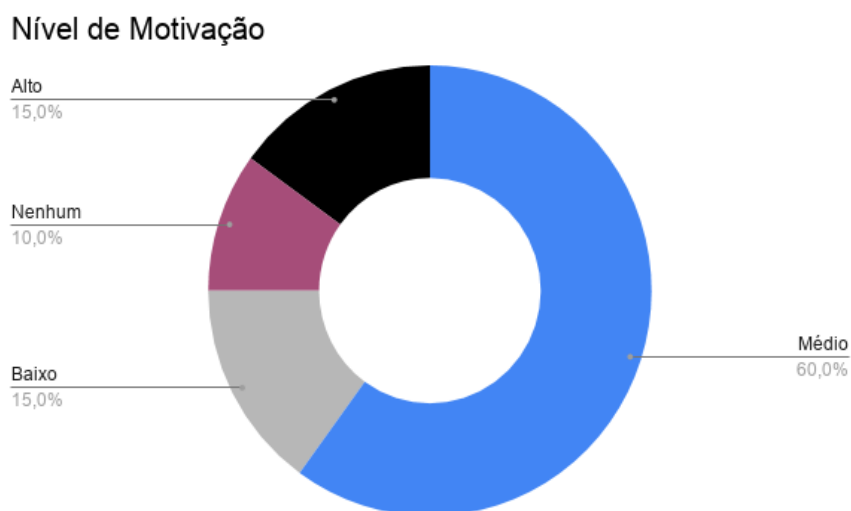


Fonte: O autor (2019).

Neste estudo é referenciado a motivação com o objetivo de refletir sobre sua importância para aprendizagem da Língua Inglesa, dando especial atenção ao contexto escolar, em que a função da motivação é a de despertar nos alunos o desejo de aprender e a curiosidade que possibilitam novas construções, dando autonomia e segurança ao aprendiz durante o processo ensino-aprendizagem. Pudemos verificar que a motivação é um aspecto importante no que tange a aprendizagem em sala de aula, pois foi nítido a qualidade do envolvimento exigido durante as aulas. Os estudantes se motivaram pelas tarefas oferecidas e apresentaram desempenho superior.

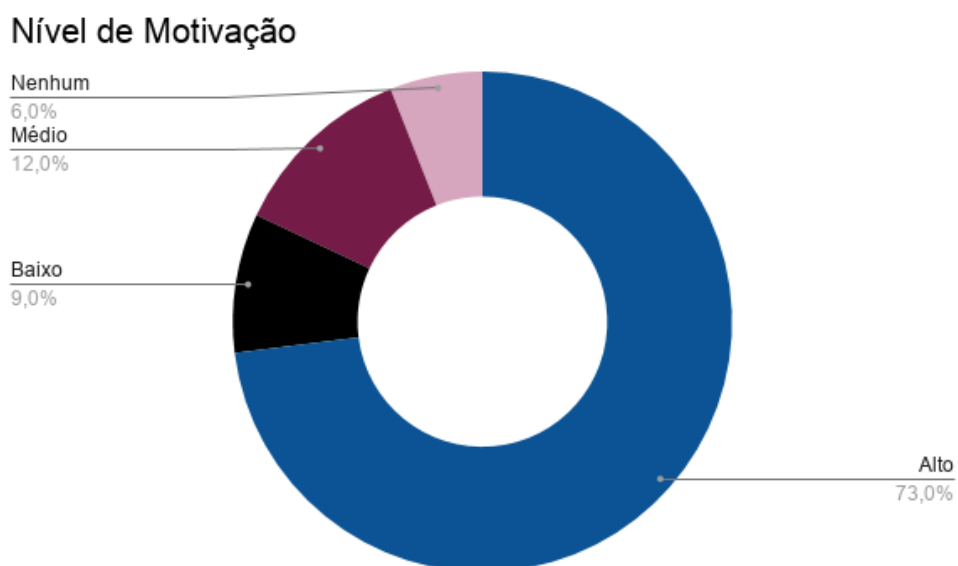
Através dos questionários prévios e posteriores aplicados nos alunos verificamos que a proposta com rotação por estações em contexto de ensino híbrido gerou motivação como demonstra os gráficos 17 e 18.

Gráfico 17 – Nível de motivação anterior às práticas



Fonte: O autor (2019).

Gráfico 18 – Nível de motivação posterior às práticas

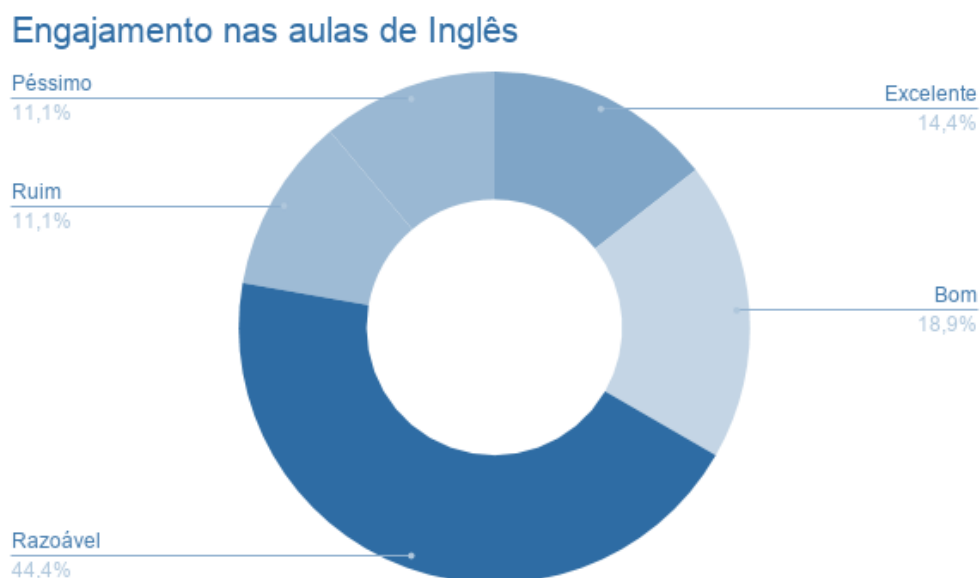


Fonte: O autor (2019).

Por meio dos questionários procuramos também mensurar o engajamento na ótica escolar dos estudantes durante as atividades das aulas, isto é, o grau em que na percepção dos próprios estudantes eles estiveram comprometidos com a execução e participação ativa das atividades no projeto. Como já destacamos neste trabalho em capítulos anteriores o engajamento escolar abrange aspectos comportamentais, emocionais, cognitivos e deste modo é entendido como um construto complexo e multifacetado (Fredricks 2004, Reeve 2012, Veiga 2013).

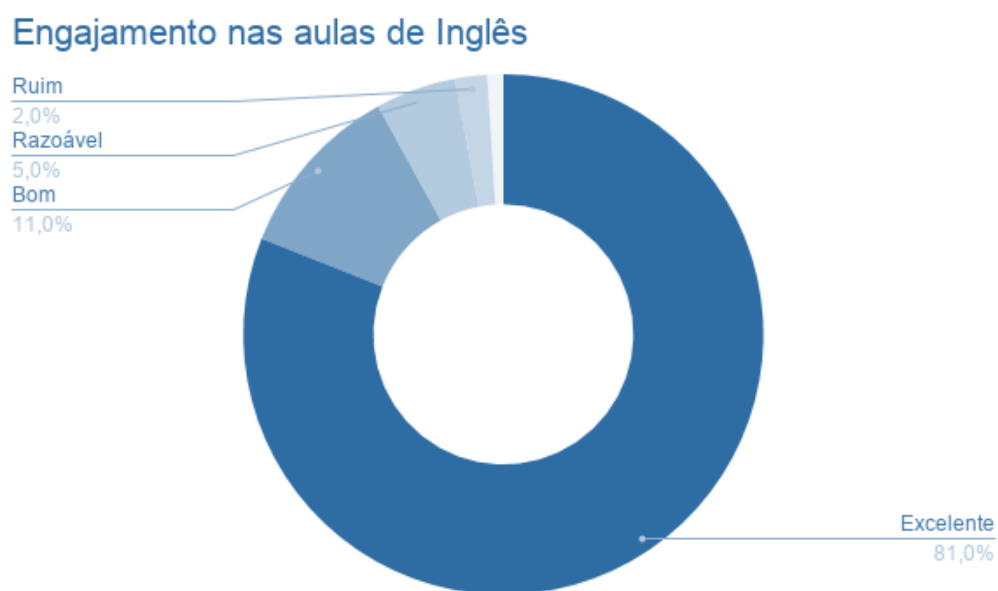
Entre as dimensões do engajamento escolar, o engajamento comportamental se refere às atitudes positivas do estudante em relação ao cumprimento de regras adesão às normas da sala de aula, bem como à ausência de comportamentos inadequados. Também inclui o desempenho e as ações que podem ser observadas no estudante, como completar os deveres de casa, estar presente na escola e prestar atenção às aulas. Neste sentido, verificamos que houve aumento do engajamento por meio dos gráficos 18 e 19 respectivamente anteriores e posteriores as práticas.

Gráfico 19 – Engajamento anterior às práticas



Fonte: O autor (2019).

Gráfico 20 – Engajamento posterior às práticas



Fonte: O autor (2019).

6 DISCUSSÃO DOS INDICADORES ENCONTRADOS

A partir dos indicadores obtidos pela observação participante, foram produzidos 10 indicadores, nos quais o produto dessa dissertação de um Mestrado profissional está baseado, tratando-se de um Guia de Orientações Didáticas presente no (Apêndice – A).

Quadro 9 – Indicadores sugeridos

Indicadores encontrados	Descritivo da observação participante
1) Concentração	A concentração dos alunos dentro da sala de aula foi satisfatória para os professores e até mesmo para as famílias além das conversas entre os próprios estudantes. Foi observado que os alunos têm acesso as mídias sociais e querem continuar a utilizá-las mesmo durante as aulas, o que dificultou algumas vezes o trabalho dos educadores. Os benefícios das novas tecnologias se tornaram perceptíveis quando elas são utilizadas com equilíbrio e sob a supervisão dos professores. Dessa forma, favorecem o processo de ensino e aprendizagem, despertam a curiosidade e melhoram a concentração dos alunos. Com as constantes transformações na atual sociedade, é difícil para os alunos da nova geração conseguir manter o foco em uma aula monótona e sem atrativos para a sua faixa etária. Dinamizar as aulas, propor diferentes metodologias e estratégias de ensino foi importante para conseguir prender a atenção dos alunos isto só foi capaz pois as aulas introduziam ferramentas e elementos do seu universo que tornou mais fácil para os alunos criarem o reconhecimento com o conteúdo abordado.

	Pequenos intervalos foram permitidos para que os alunos descansassem e não sentissem tanto cansaço mental durante a abordagem dos conteúdos. Isso pode ser feito intercalando diferentes estações de trabalho com pequenas tarefas (micro learning) e exercícios práticos, feedback de cada rotação e até mesmo um curto período para descanso ou discussão de temas específicos. Desde os primeiros dias de aula foi importante que os alunos conhecessem as regras estabelecidas para aquele ambiente até então novo. Foi fundamental demonstrar que há momentos de lazer e períodos específicos para exposição dos conteúdos, que devem ser respeitados e valorizados. O dinamismo também ajudou os estudantes entender que a aula não necessariamente significa um momento de tortura, sendo possível combinar aprendizado e diversão ao mesmo tempo.
2) Mobilidade	De acordo com a pesquisa <i>We are Social</i> 2018, que estuda os hábitos de consumo online de 239 países, 5 bilhões de pessoas possuem um dispositivo mobile no mundo. No Brasil o relatório aponta que 143 milhões de pessoas têm acesso a estes aparelhos, ou seja, 68% da população do país. Esses números demonstram como os celulares, tablets e notebooks estão conquistando

	espaço na vida na sociedade, fazendo parte do cotidiano da maioria dos brasileiros. Nas práticas desta pesquisa foi adotado junto aos estudantes o m-learning por meio do Duolingo. Considerando o lado social e institucional do colégio pesquisado, inserir esta metodologia em suas estratégias de aprendizagem pode representar uma diminuição significativa de custos, pois as atividades são feitas remotamente, sem precisar gastar com espaço físico, com o tempo dos alunos/colaboradores para participar da dinâmica, nem com deslocamento para outros lugares e compra de materiais. Além disso, todos os alunos possuíam um smartphone, boa parte dos educandos já tem facilidade intuitiva de manipular, acessar os conteúdos disponíveis e realizar as atividades, pois tem familiaridade com essa linguagem tecnológica. As aulas e tarefas puderam ser visualizadas fora dos horários fixos de trabalho e estudo, dando a oportunidade aos alunos de reforçar as informações repassadas e tirar dúvidas, ajudando a assimilar melhor os conhecimentos adquiridos. Assim o aprendizado se tornou mais amigável, interativo e eficiente. Os alunos não somente em sala de aula puderam acessar os conteúdos como também no ônibus, a caminho de casa, antes de dormir ou nos intervalos – otimizando o tempo. Segundo os alunos o ensino passou a ser mais próximo da realidade. A aprendizagem móvel pode ser usada em outras estratégias de aprendizado, como <i>Blended Learning</i> que é o caso desta proposta aliada a Gamificação agregando essas metodologias e dando maior flexibilidade na disciplina de Língua Inglesa.
--	--

3) Blended Learning (ensino híbrido)	Staker e Horn (2015) definem blended learning como um programa de educação formal que mescla momentos em que se estuda os conteúdos e instruções usando recursos online, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo haver interação com outros alunos e com o professor. No momento online o aluno dispõe de meios para controlar quando, onde, como e com quem vai estudar. No entanto, conforme pondera a especialista Lilian Bacich, para que o Ensino Híbrido seja eficaz não basta colocar computadores na escola e deixar os estudantes ali sem qualquer orientação. Segundo a autora “o ensino híbrido é uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem” (BACICH, 2015). Deste modo, para acrescentar tecnologia nas aulas foi necessário repensar todo o planejamento e ter em mente que professor e alunos assumissem novos papéis no processo de ensino-aprendizagem. Foi considerado a infraestrutura necessária, a capacitação dos professores, os métodos avaliativos, dentre outras características. Houve o cuidado de definir o tipo de tecnologia usada e escolher os temas na plataforma

	digital que melhor se encaixava à proposta de aprendizagem da escola. Para Bacich (2015), no ensino híbrido não existe uma única forma de aprender e a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços. Para Lorenzoni (2018) com o Ensino Híbrido, além do aluno se tornar protagonista da sua própria aprendizagem e possibilitar a autonomia, esta modalidade permite com que diferentes tipos de inteligência sejam valorizados em diferentes momentos da aula; além disso, passa a ser possível personalizar o ensino com apoio de tecnologia educacional. Para Garcia (2019) combinar online e offline visa satisfazer a necessidade dos alunos de controle e sentido sobre o que aprender. Nesse modelo de ensino, os professores (agora chamados facilitadores), focam em 4 áreas principais: Trabalho de conteúdos de curso online e offline: • Facilitação da comunicação com e entre os alunos, incluindo a pedagogia de comunicação de conteúdo on-line, sem as dicas que os alunos receberiam pessoalmente; • Orientar a experiência de aprendizagem de alunos individuais e personalizar o material, quando possível, para fortalecer a experiência de aprendizagem; • Avaliação e classificação, que não diferem muito das expectativas dos professores na estrutura tradicional de ensino. •
--	---

	Conforme destacam Nogueira, Custódio e Prudente (2017), o ensino híbrido (blended learning) oferece a possibilidade de envolver o aluno como participante ativo do processo, pois integra tecnologias digitais ao currículo escolar e permite que o conhecimento seja cada vez mais significativo e se afaste do lugar abstrato que ele tende a ocupar nas salas de aula tradicionais. A tecnologia fomenta e facilita o ensino híbrido abrindo portas para novas perspectivas de aprendizagem, de modo que o processo se torne mais eficaz e os alunos estejam mais motivados por se engajarem em projetos criativos e socialmente relevantes. Ao professor é destinado o papel de curador do conhecimento, aquele que planeja atividades que tornem os alunos cada vez mais proativos e autônomos, de maneira que tenham que tomar decisões e avaliar resultados, com apoio de materiais relevantes.
4) Comunicação oral	Notou-se que comunicação oral é uma das habilidades menos trabalhadas em sala de aula na disciplina em questão, inclusive na escola pública participante desta pesquisa, por várias razões que vão desde problemas estruturais, como o número elevado de alunos por turmas até o fato de haver pouco tempo de aula para

	essa disciplina ao longo da Educação Básica, com apenas duas aulas por semana. Esse fato repercutiu consequências inclusive no âmbito da formação docente na área, visto que é consenso que muitos professores não dominam a habilidade oral referente à língua ensinada e, como decorrência, a ação de expressar suas ideias oralmente representa um grande desafio nas aulas de Língua Inglesa, tanto para alunos quanto para professores. Deste modo, o trabalho com a oralidade é deixado de lado, privilegiando-se somente atividades interativas de leitura e compreensão textual. Em decorrência dessa constatação, optamos por, no projeto aqui descrito, valorizar a oralidade e a espontaneidade na comunicação, aliadas ao diálogo em língua inglesa. Dentre as muitas habilidades que os nossos alunos possuíam, a participação em atividades que envolvem a comunicação verbal, ou seja, a ação de expressar suas ideias oralmente representou um grande desafio nas aulas de Língua Inglesa. Contudo, durante a aplicação do projeto, percebemos a necessidade de ampliá-lo também para outra turma com 33 alunos do ano anterior, já que os alunos de ambas as turmas sempre se comunicavam muito e compartilhavam o que os professores estavam ensinando. Desse modo, os alunos de uma terceira turma manifestaram interesse em também participarem do projeto, o que atendemos prontamente. A unidade didática elaborada foi dividida e aplicada em dez aulas para cada turma. As atividades que envolviam diálogo foram planejadas e abordadas por meio de projeção de vídeo ou imagem, apresentadas em flash cards em uma estação específica para essa finalidade. A mudança de
--	---

	ambiente auxiliou no interesse dos alunos e serviu de estímulo na elaboração das atividades que envolviam diálogos e dinâmicas de grupos, como dramatizações, simulações de entrevistas, entre outros. Como processo ativo de construção de sentido, algumas atividades foram planejadas e contextualizadas com o intuito de motivar o aluno para a prática da oralidade, promovendo a reflexão acerca das práticas sociais comuns em determinadas situações. Fazendo o uso da língua em diferentes contextos, os alunos tiveram a oportunidade de perceber e desenvolver o uso autêntico da língua explorando características da língua oral, como entonação, hesitações, adequações de fala, de ambiente e improvisos.
5) Gamificação	As aulas foram gamificadas de forma analógica e digital. Na gamificação analógica foi possível criar atividades utilizando cartas, tabuleiros ou dinâmicas presenciais para obter resultados concretos, assim como está na natureza de toda gamificação. Não foi apenas uma ação

	de entretenimento, e sim algo que teve impactos positivos no “mundo real do aluno”; já na gamificação digital foi aproveitado as estruturas tecnológicas para criar uma experiência ainda mais envolvente com o aplicativo Duolingo. Foi possível em parceria com o TI da escola acessar a dinâmica por meio de celulares e outros dispositivos a saber: tablets e notebooks, que estão presentes na vida da maioria da população brasileira. Além disso, o formato permitiu a utilização de recursos multimídia para tornar as atividades ainda mais dinâmicas complementando os diferentes estilos de aprendizagem. Assim, a experiência de aprendizado se tornou multimodal. As aulas também seguiram uma estrutura de fluxo narrativo a medida que o aluno percorria cada estação avançava seu conhecimento possibilitando exercer uma melhor oralidade na quarta estação pois nas anteriores o background sobre o tema era preparado.
6) Comportamento engajado	Os alunos eram enturmados e acostumados com a presença do pesquisador em sala de aula e agiram normalmente durante as aulas. A <i>Conversation and Feedback Station</i> possibilitou ao pesquisador uma aproximação entre os alunos, com conversas informais e interativas que contribuiu para conhecer melhor cada aluno.

	As rotações por estações criaram uma atmosfera amistosa com o pesquisador e os alunos, possibilitando uma fluência e sustentabilidade dinâmica ao projeto. Foi verificado o engajamento pela maior parte da turma. Engajar de acordo com o Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa é participar de maneira colaborativa em alguma coisa; apoiar um partido político, uma causa, um ideal, edificar; fazer alguma coisa com dedicação e afincos.
7) Micro Learning por estações	Microlearning é um termo que tem sido cada vez mais mencionado dentro das estratégias de gestão para treinamentos corporativos que tem sido incorporado a uma abordagem de ensino que tem apresentado muitos benefícios para os funcionários de empresas, neste caso aos alunos.

	Trata-se de um método de ensino mais flexível, que consegue oferecer as habilidades necessárias em um tempo menor. Este tipo de abordagem geralmente apresenta cursos mais focados e lições que demandam menos tempo de aprendizado. Mas isto não significou aulas menores ou com menos conteúdos ensinados. O principal objetivo do microlearning nas estações foi conseguir que os alunos consumissem rapidamente um conteúdo e pudessem aplicar o novo conhecimento ou habilidade na prática para reforçar o que foi aprendido. O grande destaque neste critério foi o desafio para os professores ao realizar a organização no planejamento e na correta escolha do foco que foi dado em cada estação. Para que isto pudesse acontecer e que pequenos fragmentos de aprendizagem pudessem fazer sentido para os alunos em cada estação e para a aprendizagem global das aulas, cada conteúdo teve um tema central a ser desenvolvido por dia.
8) Organização do espaço físico da sala de aula	Este indicador visou organizar previamente a sala de aula para os espaços das estações e transformá-las em locais interativos. Assim, sugere-se ter uma Sala interativa (lousa interativa digital; notebooks; mesas redondas; cadeiras; materiais lúdicos e pedagógicos como: livros didáticos, dicionários; cartolina, papel sulfite para as atividades; materiais concretos sobre o tema do dia, conexão com internet banda larga, celular, Duolingo app). Station 1

	<i>Watch and Listening area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, 10 notebooks com fonos de ouvidos para não atrapalhar as outras estações, com o vídeo sobre o tema do dia, folhas sulfites xerocadas com a atividade escrita a ser realizada de forma individual. Station 02 <i>Written area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, texto educativo com perguntas diferentes sobre o conteúdo principal do dia, folhas sulfites xerocadas com a atividade a ser realizada de forma individual. Station 03 <i>Autonomy area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, uso do Duolingo com os aparelhos dos próprios alunos no conceito BYOD (bring your own device) Station 04 <i>Talking and Feedback area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, 1 bandeja com elementos lúdicos sobre aquele tema. Ex: na aula sobre alimentação saudável uma bandeja de frutas em que cada aluno falava sua opinião sobre o tema do dia. Por meio desta organização, procuramos fazer da sala um espaço coworking educacional que assim como no meio corporativo proporciona experiências distintas daquelas encontradas em escritórios, cujo ambiente
--	--

	muitas vezes não favorece a interação entre os colaboradores e tampouco promove a troca de experiências e conhecimentos; foi verificado que muitos estudantes simplesmente gostam de ajudar os seus colegas com as dúvidas escolares denotando bom engajamento. Alguns dedicavam o seu tempo livre para explicar conceitos mais difíceis aos colegas porque segundo eles facilitava a memorização e se satisfaziam de forma pessoal além de poderem adquirir novos conhecimento.
9) Bring your own Device (byod)	Duolingo é uma plataforma de ensino de idiomas que compreende um site, aplicativos para diversas plataformas e também um exame de proficiência digital. O Duolingo está disponível na Web, iOS, Android e Windows Phone. Para esta estação optamos por utilizar o conceito de seja Bring Your Own Device (traga o seu próprio aparelho), também conhecida como mobile learning (aprendizagem móvel) que é uma tendência que surgiu no mundo corporativo e que tem ganhando espaço na educação, ao propor que os alunos trouxessem para a sala de aula seus próprios dispositivos digitais. Um dos principais motivos por essa escolha foi viabilizar a adoção de tecnologia na rotina de estudos, sem a necessidade de fazer altos investimentos de compra, manutenção e atualização de hardwares. Outro ponto forte foi a oportunidade de engajamento dos estudantes nas atividades propostas, dando um novo destino aos celulares e tablets dos discentes, rompendo com o paradigma de que utilizar esses equipamentos iria dispersar a aulas e os estudantes iriam acessar

	conteúdos impróprios que podem e devem ser superados com mudança cultural e implementação de sistemas de segurança e controle. Possibilitou aos professores trabalhar com equipamentos móveis, onde muitas vezes o aluno, já o possui, se utilizando de uma rede wireless fornecida pela escola o que facilitou a dinâmica da sala de aula, ao mesmo tempo que permitiu ao professor utilizar recursos disponíveis trazidos pelos alunos possibilitando um viés pedagógico. Outro ponto positivo nesta abordagem foi criar diferentes espaços dentro e fora da sala de aula pois o BYOD nesta estação possibilitou que a aprendizagem ocorresse em outros espaços como biblioteca, jardim, áreas externas, além da sala de aula das turmas trazendo mais dinâmica e mobilidade nos espaços já existentes da escola durante aulas de inglês.
10) Inclusão	As ações deste projeto foram inclusivas pois foi trabalhada numa concepção de ensino que teve como objetivo garantir o direito de todos à educação. Assim como na educação inclusiva que pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da

	cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção. As práticas foram inclusivas pois favoreceram a diversidade à medida que considerou que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar. Há, entretanto, necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica da escola como, por exemplo, a utilização de recursos e apoio especializados para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problema, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência à todas as crianças. As práticas propiciaram um espaço para todos inclusive para três alunos autistas e um de baixa visão que realizou as aulas no desktop com letras de tamanho maior. A educação inclusiva por sua vez é um sistema educacional híbrido que alia a educação regular com a educação especial, isto é, as crianças com algum tipo de deficiência são inseridas no ambiente escolar normal, para que não haja o comprometimento do rendimento escolar dessas crianças é necessária a estruturação física da escola e capacitação dos professores para lidar com esses alunos diferenciados. Na esteira das metodologias ativas de aprendizagem e da personalização do ensino, a utilização de recursos multifuncionais e de tecnologias específicas para a sala de aula com as rotações por estações contribuíram para o desenvolvimento das práticas. Neste sentido, por meio
--	---

	das práticas ofertadas as tecnologias utilizadas foram importantes para que o aluno tivesse experimentações visuais, orais, táteis e auditivas. Pudemos verificar que quanto mais atividades variadas houver na sala de aula, maiores resultados são obtidos. Dessa forma, a equipe gestora teve o papel de apoiar a utilização desse tipo de estratégias em sala de aula, para que os alunos portadores de deficiências tivessem as mesmas condições de aprender que os demais, no entanto, dentro do seu ritmo. Além disso as rotações por estações facilitaram a relação entre todos os alunos das turmas e melhorou a relação aluno-professor.
--	---

Fonte: O autor (2019).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa científica teve como foco práticas em contexto de ensino híbrido na aprendizagem e aprimoramento da Língua Inglesa para construção de indicadores contextualizados em escola pública.

Este estudo buscou aprofundar conhecimentos teóricos e práticos referentes ao uso do *mobile learning* a partir de *smartphones* tendo como foco o aumento da motivação e engajamento na disciplina de língua inglesa e para atender o objetivo geral desta pesquisa foi analisado o uso do aplicativo Duolingo em contexto de ensino híbrido e os resultados apontaram dez indicadores: 1) concentração; 2) mobilidade; 3) Blended Learning (ensino híbrido); 4) comunicação oral; 5) gamificação; 6) engajamento; 7) micro learning por estações; 8) organização do espaço físico de sala de aula; 9) Bring your on device e 10) inclusão que nortearam a produção de atividades de ensino e aprendizagem híbridas com uso de dispositivo móvel (smartphone) bem como o produto desta dissertação denominado: Guia de Orientações Didáticas presente do **Anexo – A** desta pesquisa.

Os objetivos específicos também foram atingidos ao mapear estudos realizados em nível acadêmico sobre o Duolingo, desenvolver indicadores para o uso do aplicativo em contexto híbrido de ensino a partir de uma atividade pautada em um planejamento didático-pedagógico, descrever aspectos que evidenciaram as características de significação pedagógica que emergem no uso do aplicativo levando em consideração seus usuários e criar planos híbridos com mobile que trabalham o aprendizado de língua inglesa pelo uso de um aplicativo em escola pública.

Para o referido estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica baseando-se em obras de autores que abordam o assunto e de acordo com este levantamento pudemos concluir que a motivação e o engajamento é fundamental para a aquisição de uma aprendizagem significativa que impulsiona o indivíduo para ações concretas ao construir ou modificar comportamentos tornando a conquista do aprendizado da língua inglesa mais qualitativa.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se caracterizou como uma pesquisa exploratória que gerou um mapeamento bibliográfico de 198 trabalhos em sua maioria internacionais e escritos em inglês sobre o aplicativo Duolingo com foco em palavras-chave que resultou após a investigação as seguintes palavras: *learning, language, education, teaching, design, computer gamification, technology,*

mobile e Mall (Mobile Assitance Language Learning) presente em mais da metade de todos os textos analisados.

Foi realizado observação participante, uma vez que o pesquisador atuou também como titular da disciplina de Língua Inglesa na instituição educacional onde foram ofertadas as práticas híbridas.

Participaram da pesquisa 100 (cem) alunos oriundos de um dos maiores colégios públicos da cidade de Curitiba - PR, que tiveram a disciplina de Língua Inglesa gamificada e num contexto híbrido estruturado com rotação por estações no segundo semestre de 2019, num período de quarenta dias de aplicação metodológica.

Os elementos primordiais contemplados na rotação por estações foram: ler, escrever, falar e ouvir tanto de forma analógica como também digital fazendo o uso do próprio *smartphone* de cada aluno em sala de aula.

Os instrumentos para a coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram questionários aplicados aos sujeitos-participantes durante o mês de setembro e outubro e observações realizadas no decorrer do processo pelo pesquisador que gerou indicadores educacionais para estas práticas em sala de aula.

A partir das respostas obtidas no questionário prévio as aulas foi possível identificar que os alunos sentiam necessidade de aulas mais dinâmicas, que combinem teoria e prática. Através do questionário final pode – se constatar as contribuições importantes desta pesquisa por meio do ensino híbrido aliado as rotações por estações; em todas turmas houve um aumento significativo da comunicação oral na língua inglesa, o que é uma evidência contundente de um maior desenvolvimento linguístico nesses alunos por meio das práticas ofertadas. Foi possível também observar a cooperação entre as equipes, uma vez que houve ajuda mútua na execução das atividades, todos em busca de um mesmo objetivo, sem prejudicar uns aos outros.

Podemos depreender que para obter melhores resultados, é importante que, ao inserir a gamificação em um contexto híbrido de aprendizagem de língua, o professor tenha claro o perfil de seus alunos, bem como os objetivos que pretende alcançar, planejando atividades que também contemplem suas principais necessidades. Embora o ensino híbrido não tenha surgido recentemente, sua aplicação, no que se refere ao contexto desta pesquisa, é considerada uma inovação ao se tratar de ensino público e como continuidade para futuros trabalhos científicos

elencamos que há necessidade de mais pesquisas longitudinais em nível de stricto sensu com foco na escola pública fazendo uso de tecnologias.

A limitação encontrada durante a aplicação dessas práticas se deu nas duas primeiras aulas pois os alunos não estavam acostumados com essas vivências diferenciadas nas aulas de inglês, a outra limitação foi que os alunos possuem vasta habilidade com tecnologia, porém não utilizam aplicativos corretos em seus estudos diários.

O presente estudo pôde conceber a língua inglesa presente em vários contextos pelos quais os estudantes dessa faixa etária (14 – 16) transitam – tais como aqueles ligados a músicas, filmes, jogos, mídias sociais, contato com pessoas que se comunicam em inglês dentre outras ações que tornam os alunos protagonistas de compreensão, convívio e respeito frente as diversas realidades globais. Além desses aspectos formativos, aprender uma língua adicional na contemporaneidade – neste caso específico, o inglês amplia as possibilidades de acesso e compreensão dos sentidos veiculados em rede, por meio da consulta dos mais diversos recursos disponíveis e gratuitos no mundo virtual. Deste modo podemos assegurar por meio desta pesquisa que é imprescindível avaliar e reconhecer o papel da língua inglesa como recurso de inclusão cultural que possibilita ao cidadão maior inserção e atuação social, bem como maior chance de mobilidade social e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRIA, VA: ASCD, 2013. CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Clayton Christensen Institute, 2013.

ALMEIDA; Rosa Livia Freitas; ALMEIDA, Carlos Alberto Santos. **Fundamentos e análise de software educativo.** 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/online/Downloads/Informatica_Fundamentos%20e%20analise%20de%20software%20educativo\(1\)%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/online/Downloads/Informatica_Fundamentos%20e%20analise%20de%20software%20educativo(1)%20(5).pdf) Acesso em: 20/03/2019.

ALVES, Lynn R G; MINHO, Marcelle R. S; DINIZ, Marcelo V. C. **Gamificação: diálogos com a educação.** In.: FADEL, Luciane M. F. Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ALVES, Flora. **Gamification como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática.** DVS, São Paulo, 2015.
ANDRADE, M. G. A. M. **Estudo das relações entre percepções de suporte organizacional, engajamento no trabalho e bem-estar no trabalho.** Faculdade Católica Dom Orione, 2013.

AQUINO, Débora. **O professor do futuro é um curador.** 2017. Disponível em: <https://www.deboraaquino.com.br/2017/03/o-professor-do-futuro-e-um-curador.html> Acesso em: 20/02/2019.

ARAÚJO, Ana Regina Fonseca. **Bilinguismo e Neurociência.** 2017. Disponível em: <http://numberone.com.br/institucional/na-midia/artigos/bilinguismo-e-neurociencia> Acesso em: 20/03/2019.

ARENA, Alexander. **Conheça as Vantagens de Fazer um Curso de Imersão em Inglês.** 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/conheca-as-vantagens-de-fazer-um-curso-de-imersao-em-ingles/19676>. Acesso em: 23/02/2019.
ARIAS, J. F. **Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta.** Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), p.35-62. 2004. Disponível em: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>. Acesso em 02/03/2019.

AUSUBEL, David Paul. **A Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.** 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf> Acesso em: 19/02/2019.

BALARDIM, Graziela. **Ensino híbrido: online e offline juntos para uma nova experiência de aprendizado**. 2018. Disponível em: <https://www.clipescola.com/ensino-hibrido/> Acesso em: 25/09/2019.

BARROS, Thiago. **Como usar o Duolingo para estudar e aprender idiomas no celular**. 2016. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/02/como-usar-o-duolingo-para-estudar-e-aprender-idomas-no-celular.html> Acesso em: 03/10/2019.

BARROS, A. C.; WAINER, J.; CLAUDIO, K.; FERREIRA, L. R. R.; DWYER, T. **Uso de computadores no Ensino Fundamental e Médio e seus resultados empíricos: uma revisão sistemática da literatura**. Revista Brasileira de Informática na Educação. 16(1), p. 57-68, 2008.

BERBER, Sardinha T. **Linguística de corpus: histórico e problemática**. D.E.L.T.A., v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

_____, Sardinha T. **Linguística de corpus**. Barueri, SP: Editora Manole Ltda, 2004.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida, uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**, GEN Editorial, Rio de Janeiro, 2016.

BETTS, Bem. **The 4 pillars of Gamification**. 2011. Disponível em: <http://www.ht2.co.uk/ben/?p=330> Acesso em: 29/03/2019.

BONÁS, Sandro. **As dez tendências inovadoras da educação**. 2018. Disponível em: <https://conexiaeducacao.com.br/wp/blog/as-dez-tendencias-inovadoras-da-educacao/> Acesso em: 29/03/2019.

BORDONS, M. GÓMEZ, I. **Towards a single language in Science? A Spanish view**. Serials, n.17, v. 2, p. 189-195, 2004.

BOTH, Ivo José. **Avaliação “voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba, IBPEX, 2011.

BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno** (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

BORUCHOVITCH, E. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores**. Educação, Porto Alegre, vol. 31, n. 1, 2009.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e contextos sociais na escola**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRAGA, Denise B. **Ambientes Digitais: Reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRAUER, K. C. N. **O Emprego das Estratégias de Leitura em Textos de Inglês como LE. HOLOS**, v. 5, p. 165-181, 2014.

BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Brookhart, 2013.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: in interactive approach to language pedagogy**. San Francisco: Longman, 1994.

BUGELSKY, B.R. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Cultrix, 1956.

BURD, Leo. **New Directions for Youth Development**, No. 128, Winter 2010. Wiley Periodicals. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/yd.379>
Acesso em: 21/03/2019.

BUSARELLO, Raul. **Gamification princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta, Cultural, 2016.

BUSARELLO, Raul I.; ULBRICHT, Vania R.; FADEL, Vania R. **A Gamificação e a Sistemática do Jogo: Conceitos sobre a Gamificação como Recurso Motivacional**. In: FADEL, Luciane M. F. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In.: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-36.

CAMPIGOTTO, Rachelle; McEWEN, Rhonda; DEMMANS. **Carrie. Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms**. Journal Computers & Education, Virginia, v. 60, p. 74–86, 2013.

CARDOSO, T. **Engagement nos enfermeiros: o papel do suporte social no bem-estar dos enfermeiros**. [Dissertação – Mestrado Integrado em Psicologia].

Universidade de Lisboa, 2008. Disponível em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/748/1/17375_Engagement_nos_Enfermeiros_o_papel.pdf Acessos em: 12/03/2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____, Manuel. **Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global**. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.

_____, Manuel. **Communication Power**. Oxford: University Press, 2009.

CEZAROTTO, Matheus Araújo; BATTALOLA, André Luiz. **Recomendações para o design de jogos, enquanto intervenções motivadoras para crianças com discalculia do desenvolvimento**. Disponível em:

<https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/WorkshopTesesDissertacoes/175840.pdf> Acesso em: 20/03/2019.

CHECHINEL, Cristian. **Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais**. 2017. Disponível em: <http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB-Estudos-5-Modelos-de-curadoria-de-recursos-educacionais-digitais-31-10-17.pdf> Acesso em: 25/02/2019.

CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. **Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom**. *Language Learning*, v.44, n.3, p.417-448, 1994.

COFER, C.N. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

COLLELO, Silvia M. Gasparin. **A Escola e a Produção Textual: Práticas Interativas e tecnológicas**. São Paulo, Summus, 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Porto: ASA, 2001.

CORNILLIE, F.; CLAREBOUT, G.; DESMET, P. **The role of feedback in foreign language learning through digital role-playing games**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Londres, Elsevier B.V, n. 34, pp. 49-53, 2012, Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812003163?via%3Dihub> Acesso em: 28/03/2019.

CORRÊA, Elizabeth Saad; BERTOCCHI, Daniela. **O Algoritmo Curador: O Papel do Comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação**. São Paulo, ECA, USP, 2012.

CORTELLA, Mário Sergio; DIMENSTEIN, Gilberto. **A Era da Curadoria: o que importa é saber o que importa! (Educação e formação de pessoas em tempos velozes)**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2015.

COSTA, Luis Felipe Coimbra. **Gamification Channel**. Brasília, 2014. Disponível em: http://medialab.ufg.br/art/wp-content/uploads/2014/09/art13_LuisFelipeCosta.pdf Acesso em: 26/03/2019.

COSTA, G. Santos. **Mobile Learning: transformando a educação através da tecnologia móvel**. 2016. Disponível em: <http://www.giseldacosta.com/wordpress/mobile-learning-transformando-a-educacao-atraves-da-tecnologia-movel/> Acessado em: 15/07/2019

CROOKES, G., & SCHMIDT, RW (1991). **Motivação: Reabertura da Agenda de Pesquisa**. *Language Learning*, 41, 469-512.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Consultoria de Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Azhar, 2005.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper & Row, 1990.

DALACORTE, M. C. F. **A participação dos aprendizes na interação em sala de aula.** In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M C. F. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira.* Goiânia, Editora UFG, 2000. p. 39-62.

DECI, E. L. **Intrinsic motivation.** New York: Plenum Press. 1975.

DECI, E. L; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self determination in Human Behavior.** New York: Plenum, 1987.

_____, E. L; RYAN, R. M. **A motivation approach to self: integration in personality.** In: R. Dienstbier (org.). *Nebraska symposium on motivation: perspectives on motivation.* Lincoln: University of Nebraska Press, 1990.

_____, E. L; RYAN, R. M. **Human autonomy: the basis for true selfesteem.** In: M. Kernis (org.), *Efficacy, agency, and self-esteem.* New York: Plenum., 1996.

_____, E. L; RYAN, R. M. (org.). **The handbook of self-determination research.** Rochester: University of Rochester Press, 2002.

DETERDING, Sebastian. **From game design elements to gamefulness: defining gamification.** In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments.* ACM, 2011. p. 9-15.
Disponível em:
http://www.rolandhubscher.org/courses/hf765/readings/Deterding_2011.pdf Acesso em: 25/03/2019.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação.** 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DIA A DIA EDUCAÇÃO: **Tecnologias Educacionais.** Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1477> Acesso em 20/02/2019.

DIRETRIZES PARA O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. – Curitiba: SEED – Pr., 2010. – (Cadernos temáticos).

DOMÍNGUEZ, A; SAENZ-DE-NAVARRETE, J.; DE-MARCOS, L.; FERNÁNDEZ-SANZ, L.; PAGÉS, C.; HERRÁIZ, J. M. **Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes.** Computers & Education, v. 63, 2013.

DÖRNYEI, Zoltan. **Motivational Strategies in the Language Classroom.** Cambridge University Press, 2001.

_____, Z. **The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition.** London: Lawrence Erlbaum, 2005.

DUARTE, G. B. **O processo de gamificação e a aprendizagem de línguas pelo viés da Complexidade**. Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, Buenos Aires – Argentina, 2014.

DUARTE, Gabriela Bohlmann; ALDA, Lucia; LEFFA, Vilson. **Gamificação e o Feedback Corretivo: Considerações Sobre a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pelo Duolingo**. Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, 2º semestre 2016.

DUBIELA, Rafael Pereira; SILVA, Cláudio Henrique. **Design Motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pimenta Café, 2014.

DUOLINGO. Acesso em: 05/04/2019. <http://duolingo.com/>
ECCLES, Jacquelynne S. **Engagement: Where to next?** Learning and Instructions, 45, p. 71-75, 2016.

EL-KHUFFASH, Ahmed. **Gamification Report**. 2013 Disponível em: <http://www.elkhuffash.com/gamification/> Acesso em: 27/03/2019.

ELLIS, R. **Corrective Feedback and Teacher Development**. **L2 Journal, University of California**, Berkeley, n.1, v.1, 2009. Disponível em: <https://escholarship.org/content/qt2504d6w3/qt2504d6w3.pdf> Acesso em: 23/03/2019.

ENRIGHT, M.; GRABE, W.; KODA, K.; MOSENTHAL, P. **TOEFL 2000 Reading framework**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2000.

ERIKSSON, B; MUSIALIK, M; WAGNER, J. **Gamification engaging the future**. 2012. Bachelor Thesis - Department of Computer Science and Engineering, University of Gothenburg, Gothenburg, 2012. Disponível em: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30037/1/gupea_2077_30037_1.pdf Acesso em: 20/02/2019.

ESPINDOLA, Rafaela. **Como Funciona o Mobile Learnign**. 2016. Disponível em: <http://www.edools.com/mobile-learning/> Acesso em: 27/03/2019.

FADEL, Luciane M. F. et al **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. FARIA, A. F. **Engajamento de Estudantes em Atividade de Investigação: Estudo em aula de Física do Ensino Médio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC84XHTF/dissertacao_faria_a_f.pdf?sequence=1. Acesso em: 12/04/2019.

FARDO, Marcelo Luís. **A Gamificação como Estratégia Pedagógica: Estudo de Elementos dos Games aplicados em Processos de Ensino e Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2013.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo, Saraiva, 2017.

_____, Andrea; PICONIZ, Stela Conceição Bertholo. **Design instrucional contextualizado**, 2007.

FILIPPOU, Justin; CHEONG, Christopher; CHEONG, France. **Improving Study Habits Using a Behaviour Change Framework Incorporating Social Motivation and Gamification**. 2014. Disponível em: http://pacis2014.org/data/PACIS_mainconference/pdf/pacis2014_submission_318.pdf Acesso em: 20/04/2019.

FONTAINE, A. M. **Motivação e realização escolar**. In: CAMPOS, B. Psicologia do desenvolvimento e da educação de jovens. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

FORATTINI, O. P. **A Tríade da Publicação Científica**. Revista Saúde Pública, v. 30, n. 1, 1996.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. **School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence**. Review of Educational Research Spring 2004, Vol. 74, No. 1, pp. 59–109, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

_____, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo, 2011.

FURTADO, Paula. **A curadoria na educação e os desafios no papel do professor**. 2016. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/curadoria-na-educacao/> Acesso em: 20/02/2019.

GARCIA, Marilene S. S. **Design de Aplicativos Mobile para Aprendizagem de Língua**. Revista EAD em foco V. 6 N. 1, 2016.

_____, Marilene S. S. **Mobilidade Tecnológica e Planejamento Didático**. São Paulo: Editora Senac-SP, 2018.

_____, Marilene S. S.; MACHADO, Dinamara P. **Protagonismo na Aprendizagem de Línguas pelo Uso de Aplicativos**. Revista EAD em foco V.7 N. 2, 2017.

_____, Marilene S. S.; SILVA, Willian Rufato. **Jogos e games como meios para o desenvolvimento cognitivo: uma reflexão com foco nas metodologias ativas**. Revista Educação & Linguagem V. 20 N. 2, 2017.

GARDNER, R.C. **Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation**. London. Edward Arnold. 1985.

_____, **The socio-educational Model of Second Language Learning: Assumptions, Findings, and Issues**. Language Learning, 38, 101-126, 1988.

GARDNER, R.C, TREMBLAY, P.E, e MASGORET. A M. **Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation.** The Modern Language Journal, 81. 344-362. 1997.

GARDNER, R; LAMBERT, W. **Attitudes and motivation in second language learning.** Rowley: Newbury House, 1972.

GARDNER, R.C. **Motivation and Second Language Aquisition.** Porta Linguarium 8, 2007. Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAINALKK.pdf> Acesso em: 20/02/2019.

GEE, J. P. **Good Video Games and Good Learning.** Phi Kappa Phi Forum, v. 35, n. 2, 2005. Disponível em: <http://ocw.metu.edu.tr/mod/resource/view.php?id=1350> Acesso em: 07/03/2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODWIN-JONES, R. **Emerging technologies: Mobile apps for language learning.** Language Learning & Technology, v. 15, n. 2, p. 2-11, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

GÓMEZ, Pascual Cantos. **A Motivação no Processo Ensino/Aprendizagem de Idiomas: um Enfoque Desvinculado dos Postulados de Gardner e Lambert.** Trabalhos de Linguística Aplicada, v. 34, jul/dez 1999, p.53-78.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 46, p. 135-151, 2008.

GUIMARÃES, S. É. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento.** 2003. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v.17, n.2, p.143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 58-77.

HÄGGLUND, Per. **Taking gamification to the next level.** 2012. Disponível em: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:546713/FULLTEXT01.pdf> Acesso em: 24/03/2019.

HONORATO, Andanei Aparecida. **Duolingo no Ensino-Aprendizagem de Inglês Com Foco no Vocabulário: Potencialidades e Limitações.** 2018. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/155983/honorato_aa_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 30/03/2019.

HORN, M.B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetivo, 2004.

HUANG, Wendy Hsin-uan; SOMAN, Dilip. **A Practitioner's Guide to Gamification of Education. Behavioural Economics in Action Report Series, 2013**. Disponível em:

<http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf> Acesso em: 10/03/2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JULIO, J; VAZ, A; FAGUNDES, A. Atenção: alunos engajados – análise de um grupo de aprendizagem em atividade de investigação. *Ciência & Educação*, vol. 17, n. 1.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/05.pdf> Acesso em: 15/04/2019.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Pfeiffer: San Francisco, 2012.

KAPP, K. M., Blair, L., & Mesch, R. **The gamification of learning and instruction fieldbook: Theory into practice**. New York, NY: John Wiley & Sons, 2013.

KEELE, Staffs. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. Technical report, EBSE Technical Report EBSE, 2007.

KLEM, A. M.; CONNELL, J. P. **Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement**. 2004. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x/abstract> Acesso em: 12/04/2019.

KLOCK, Ana Carolina Tomé. **Análise das técnicas de gamificação em ambientes virtuais de aprendizagem**. *Cinted*, v. 12, nº 2, dez. 2014.

KNUPPE, L. **Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental**. *Educar*, Curitiba, n. 27, 2006.

LADD, G. W., & DINELLA, L. M. **Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories from First to Eighth Grade?** *Journal of Educational Psychology*. 2009. 101, 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153> Acesso em: 20/02/2019.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2000.

Lebrun, J.-L. *Scientific writing: A reader and a writer's guide*. Boston, MA: World Scientific. 2007.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p.211-236.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIZ, N. **Tecnologia móvel no Ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/mestrados-doutorados/Ofertados-nesteCampus/mestrado-profissional-em-ensino-de-ciencias-humanas-sociais-e-da-natureza/dissertacoes/documentos-e-imagens-1/dissertacao_nevton . Acesso em:02/10/2019.

LOPES, Daniel de Queiroz; SOMMER, Luis Henrique; SCHMIDT, Saraí Patrícia. **Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line**. Educação & linguagem: revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Vol. 17, n. 2 (jul./dez. 2014), p. 54-72 (2014). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142559/000993876.pdf?sequence=1> Acesso em 25/02/2019.

LOREZONI, Marcela. **Ensino Híbrido: O que é e como colocá-lo em prática**. 2018. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/ensino-hibrido/> Acesso em: 20/09/2019.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, v., 20, pp. 37-66, 1997. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-secondlanguageacquisition/article/corrective-feedback-and-learneruptake/59229F0CA2F085F5F5016FB4674877BF> Acesso em: 2/03/2019.

MANSFIELD, C. F. **The influence of student's contextual perceptions on motivational goal pursuit in the first year of middle school**. In: Annual Conference of The Australian Association for Research in Education, 2001. Anais Western Austrália: Cowan University, 2001. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/01pap/man01473.htm> Acesso em: 15/04/ 2019.

MANTOVANI, Camila Maciel. **Telefonia Celular: Informação e Comunicação em Novo Espaço de Fluxo**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em:

<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/79903392067139223359944593220619405378.pdf> Acesso em: 20/02/2019.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: Hipertexto e Gêneros Digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARQUES, José Roberto. **A Diferença Entre Motivação Intrínseca e Extrínseca, 2018**. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/lideranca-e-motivacao/a-diferenca-entre-motivacao-intrinseca-e-extrinseca/> Acesso em: 15/03/2019.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). **Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação** – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p. 9-27.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

_____, João. **Design educacional: educação a distância na prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

_____, João; MEDEIROS, Luciano Frontino; ALMEIDA, Siderley do Carmo Dahle. **Educação e tecnologias: refletindo e transformando o cotidiano**, 1ª ed. São Paulo. Artesanato Educacional, 2017.

_____, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

MCCARTY, Brad. **The History of the Smartphone**. 2011. Disponível em: <http://thenextweb.com/mobile/2011/12/06/the-history-of-the-smartphone>. Acesso em 25/02/2019.

McGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Ed. Best Seller, 2012.

_____, Jane. Gaming can make a better world. 2016. Disponível em: https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world Acesso em: 05/02/2019.

MEDEIROS, Sandra. **Curadoria em tempos de Educação 4.0: novos papéis e desafios**. 2018. Disponível em: <https://blog.raeduc.com.br/2018/05/28/curadoria-tempos-educacao-4-0-novos-papeis-desafios/> Acesso em 25/02/2019.

MEGLIATO, J. G. P. **Perfis motivacionais e engajamento de adolescentes nas tarefas escolares em casa**. [Dissertação – Mestrado em Educação]. Londrina, 2011.

MELO, Alessandro de. **Fundamentos socioculturais da educação**. Curitiba. InterSaberes, 2012.

MENEZES, Nayra Karinne. **9 benefícios incríveis da gamificação na educação**. 2018. Disponível em: <https://blog.ipog.edu.br/educacao/beneficios-gamificacao-na-educacao/> Acesso em: 20/02/2019.

MIANGAH, T. M.; NEZARAT, A. **Mobile-assisted language learning**. International Journal of Distributed and Parallel Systems, v. 3, n. 1, p. 309-319, 2012.
MICHELON, Dorildes. **A motivação na aprendizagem da língua inglesa**. Revista Língua e Literatura. URI de Frederico Westphalen/ RS, ano IV/ V, n. 8/9, 2002/2003. Disponível em: http://www.fw.uri.br/publicacoes/linguaeliteratura/artigos/n8_6.pdf Acesso em 13/03/2019.

MONZÓN, A. J. B.; FADANELLI, S. B. **Leitura de textos especializados anglófonos no Ensino Técnico: idiossincrasias terminológicas e pedagógicas sob a perspectiva da Linguística de Corpus**. *LínguaTec*, v. 1, n. 1, 2016.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Revista Foca Foto (UEPG). V II. 2015.

_____, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOUSQUER, T.; ROLIN, C. O. **A utilização de dispositivos móveis como ferramenta pedagógica colaborativa na educação infantil**. In: II Simpósio De Tecnologia Da Informação, 2011, Santo Ângelo. Anais. Santo Ângelo: URI, 2011. Disponível em: <http://www.santoangelo.uri.br/stin/Stin/trabalhos/11.pdf> . Acesso em: 26/09/2019.

MÜLBERT, A. L.; PEREIRA, A. T. C. **Um panorama da pesquisa sobre aprendizagem móvel (mlearning)**. In: Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, 2011, Florianópolis. Anais do V Simpósio Nacional da ABCiber. Disponível em: <http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/80.pdf> Acesso em: 15/03/2019.

MUNDAY, P. (2016). **The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience**. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19 (1), 83-101. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14581> Acesso em: 15/03/2019.

NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade**. 2013. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização (lato sensu) em Mídia, Informação e Cultura. – CELACC/ECA – USP – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/125459/mod_resource/content/1/gamificacao.pdf Acesso em 17/03/2019.

NEVES, E. R. C., & BORUCHOVITCH, E. **A motivação de alunos no contexto da progressão continuada.** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2004, 20(1), p.77-85.

NICHOLSON, S. **A user-centered theoretical framework for meaningful gamification.** Paper presented at Games+Learning+Society 8.0, Madison, WI. 2012, June.

NOGUEIRA, Maria Eduarda Gonçalves; CUSTÓDIO, Laura Jazar Meira Custódio; PRUDENTE, Natália Leão. **O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio do modelo de rotação por estações.** Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/64070.pdf> Acesso em: 20/09/2019.

OLIVEIRA, Maria Rosemary de. **Uso de Tecnologias Digitais, Autonomia na Aprendizagem e Educação Profissional a Distância: Uma Possibilidade para a Inclusão Digital.** Revista Formação, Tecnologias e Cultura digital, setembro de 2016.

OLIVEIRA, Naiara Medeiros; WEISSHEIMER, Janaína. **O aspecto cultural dos programas de imersão e a aquisição de segunda língua.** Odisseia, Natal, RN, n. 14, p. 129-138, jan.-jun. 2015.

OLIVEIRA, Samir Lásbeck. **Educação, Treinamento E Prêmio: App Qranio Reúne 1,3 Milhão de Usuários.** 2018. Disponível em: <https://qranio.com/news/390-educaafo-treinamento-e-prasmio-app-qranio-reasne-13-milhafo-de-usuarios> Acesso em 17/03/2019.

OLIVEIRA, Sandra Oliveira. **Perspectivas sobre a Gamificação: um fenômeno que quer gerar envolvimento.** Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. Revista Abordagens da Narrativa nos Media. pp.97-108, 2014. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2018/1938 Acesso em: 25/02/2019.

OSTERMAN, K. F. **Student's need for belongig in the school community.** Review of Educational Research, v.70, n.3, p.323-367, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **SAÚDE.** Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed., v. 9, Rio de Janeiro, 2000.

PARESTRELO, M. C. F. X. **Prevenção da saúde mental na profissão docente: burnout, estratégias de coping e engagement.** [Dissertação – Mestrado em Psicologia da Educação]. Universidade da Madeira, 2011. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/446/1/MestradoC%C3%A9liaPerestrelo.pdf> Acesso em: 12/03/2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINHEIRO, R. C.; RODRIGUES, M. L. **O uso do celular como recurso pedagógico nas aulas de língua portuguesa.** Revista Philologus, v. 18, n. 52, p. 119- 128, jan.-abr., 2012.

PROCHNO, P. **A sociologia é um esporte de combate: uma réplica ao texto de Sueli e Cristina.** Revista de Administração Contemporânea, v. 12, n. 3, p. 553-860, 2008.

PORVIR. **Plataforma Adaptativa:** Ferramenta que propõe atividades diferentes para cada aluno, de acordo com suas necessidades. Disponível em: <http://www.porvir.org/especiais/personalizacao/?portfolio=espaco>. Acesso em: 09/06/2018.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning.** New York: McGraw-Hill, 2001.

QUADROS, Gerson Bruno Forgiarini. **A Gamificação no Ensino de Línguas Online.** 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/A-Gamifica%C3%A7%C3%A3o-no-Ensino-de-L%C3%ADnguas-Online-Gerson-Bruno-Forgiarini-de-Quadros.pdf> Acesso: 20/03/2019.

QUEIROZ, João Dias de. **A influência da motivação intrínseca e do engajamento multidimensional no desempenho do aluno, sob a perspectiva da sociedade do conhecimento.** 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24321/1/Tese%20de%20Dourourado%20-%20Joao%20Dias%20de%20Queiroz%20-%20Versao%20para%20impressao.pdf> Acesso em: 20/03/2019.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation.** In: McINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (Ed.) Big theories revisited. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.3, p. 31-60.

RIBEIRO, L. S. **A participação da família na vida escolar dos filhos.** [Monografia – Bacharelado em Pedagogia]. Brasília: UNB, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10483/3132> Acesso em: 05/02/2019.

RIBEIRO, Walber Rezende. **Asterisk com café: telefonia digital.** São Paulo: Digital Publish & Print, 2012.

RIBEIRO, Filomena. **Motivação e aprendizagem em contexto escolar.** PROFFORMA, nº 03 – junho, 2011.

RICHARDS, J., & RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching.** New York: Cambridge University Press, 2001.

RIGBY, C. S. **Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning.** *Motivation and Emotion*, v.16, n.3, p.165-185, 1992.

RUFINI, S. E., BZUNECK, J. A., & OLIVEIRA, K. L. (2011). **Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental.** *Psico-USF*, 16(1),1-9.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions.** *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, p.54-67, 2000.

RYAN, R. M.; STILLER, J. **The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning.** In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Connecticut: Jai Press, 1991. v.7, p.115-149.

Russel, A. Calibrated peer review TM: **A writing and critical-thinking instructional tool.** In S. Cunningham & Y. S. George (Eds.), Washington: American Association for the Advancement of Science, 2004.

ROMERO, M. **Aprendizagem pelo jogo: da Gamificação das aprendizagens aos jogos sérios.** In: *Gamificação: como estratégia educativa*. Brasília: Link, Comunicação e Design, 2015.

ROTHER, Edna T. **Revisão sistemática versus revisão narrativa.** *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, p. V-VI, 2007.

SACCOL, A. Z., SCHLEMMER, E., BARBOSA, J.; HAHN, R. **M-learning e U-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua.** São Paulo: Pearson Education, 2010.

SANTOS, J. L. F. **Estilos parentais e engajamento escolar: uma explicação a partir da Teoria da Autodeterminação.** [Monografia – Bacharelado em Psicopedagogia]. João Pessoa: UFPB, 2013.

SARAIVA, Katia. **Educação a Distância: Outros tempos Outros Espaços.** Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SAVIANI, D. **Analfabetismo no Brasil e no mundo. Entrevista concedida à revista TIC Educação**, 10 set. 2010. In: SAVIANI, D. *Educação em diálogo*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 307-309. Disponível em: http://www.odisseu.com/TicEducacao/Newsleer/120_13setembro2010/index.html>. Acesso em: 03/03/2019.

SAYÃO, Luiz Fernando; SALES, Luana Farias. **Curadoria Digital: um novo patamar para preservação de dados digitais de pesquisa.** *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, v.22, n.3, p. 179-191, set./dez. 2012.

SCHAUFELI, W. B. **The measurement of engagement and burnout: a two-sample confirmatory factor analytic approach.** *Journal of Happiness Studies*, vol. 3, 2002.
SCHLEMMER, E. **Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão.** *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 23, n. 42, 2014.

SCHÜTZ, R. **Rumos para o Ensino de Línguas no Brasil** [online]. 2006. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-perg8.html> . Acesso em 05/10/2019.

SHELDON, K. M; BETTENCOURT, B. A. (2002). **Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups**. British Journal of Social Psychology, 41, 25-38.

SHELDON; K. M.; RYAN, R. M; DECI, E. L. & KASSER, T. (2004). **The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it**. Pers Soc Psychol Bull, 30 (4), 2004.

SIEMENS, George (2004). **Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital**. Disponível em:

http://wiki.papagallis.com.br/George_Siemens_e_o_conectivismo. Acesso em 15/11/2018.

SILVA, Josenaldo de Souza; SANTANA, Jionath Santos; ALVES, Vera Lúcia Santos. **Uso do aplicativo duolingo: uma forma inclusiva de ensinar e aprender línguas**. 2016. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA2_ID3849_13102016232830.pdf Acesso em: 03/10/2019.

SILVA, Elaine Teixeira; BEZERRA, Fabíola Aparecida da Silva. **Redes Sociais Digitais na Aquisição de Língua Estrangeira: Relatos com Estudantes do Ensino Médio e Ensino Superior**. Revista Redin. V. 6, nº 1. Outubro, 2017.

SOARES, C. S. L. **Contribuições da teoria de Vygotsky para a alfabetização de adultos**. Revista Ideação. v. 7, nº. 7, 2015 Disponível em:

<http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/829> Acesso em: 20/02/2019.

SOUZA, Marcus Alexandre Carvalho. **Motivação e Complexidade na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: O Advento da Abordagem Socio-Dinâmica**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TAPIA, A. **Motivar para el aprendizaje**. Teoria y estrategias. Barcelona: Edebé, 1997.

_____, A. **Motivação e aprendizagem no ensino médio**. In: COLL, C. (Org.). Psicologia da aprendizagem no ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TONDELLI, Maria de Fátima. **A influência da língua estrangeira na empregabilidade de profissionais da área tecnológica no setor industrial: um estudo exploratório na região norte do Paraná**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2005. 90 f. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/dirppg/ppgep/dissertacoes/arquivos/10/Dissertacao.pdf> Acesso em: 14 jan. 2019.

UNESCO. Diretrizes de políticas da UNESCO para aprendizagem móvel. 2013. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf> Acesso em 20/02/2019.

USHIODA, E. **Motivation and good language learners**. In: GRIFFITHS, C. (org.) Lessons from good language learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

VAN WEIJEN, D. **The Language of (Future) Scientific Communication**. Research Trends, n. 31, nov. 2012.

VARELA, C. A. P. **Podem os trabalhadores de Call Center sentir bem-estar? – Da Percepção de Cumprimento do Contrato Psicológico ao Engagement: o efeito mediador do desejo de passar para o cliente**. [Dissertação – Mestrado Integrado em Psicologia]. Universidade de Lisboa, 2011.

VASCONCELOS, S. M. R. **Writing up a research in english: choice or necessity?** Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias, v. 34, n. 1, p. 62-63, 2007.

VESCE, Gabriela E. Possolli. **Softwares Educacionais**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/softwares-educacionais/> Acesso em: 11/03/2019.

VESSELINOV, R.; GREGO, J. **Duolingo Effectiveness Study** – Final Report. Dec., 2012. Disponível em: http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf Acesso em: 11/03/2019.

VIEGAS, Amanda. **Como usar a Gamificação no processo pedagógico**. 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/como-usar-a-gamificacao-no-processo-pedagogico/> Acesso em: 23/03/2019.

VIVIAN, C. D.; PAULY, E. L. P. **O uso do celular como recurso pedagógico na construção de um documentário intitulado: Fala sério!** Revista Digital da CVA - Ricesu, v. 7, n. 27, fev., 2012.

VRIES, B. P. **The role of corrective feedback in second language learning: New research possibilities by combining call and speech technology**. L2WS SLATE CONFERENCE, Tokio. Proceedings, Tokio, 2010. Disponível em: http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/L2WS2010/papers/L2WS2010_O4-05.pdf Acesso em: 23/03/2019.

VYGOSTKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEHMEYER, M. L. (1999). **A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 14 (1), 53-62.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. For the win: **How game thinking can revolutionize your business**. Wharton Digital Press, 2012.

WINN, B.; HEETER, C. **Resolving conflicts in educational game design through playtesting**. *Innovate Journal of Online Education*, 3(2). 2007.

WINN, B. **The design, play, and experience framework**. *Handbook of research on effective electronic gaming in education*, 3, 1010-1024. 2008.

XU, Yongwen. **Literature review on web application gamification and analytics.** Honolulu, HI, p. 11-05, 2011. Disponível em: <http://csdl-techreports.googlecode.com/svn-history/r674/trunk/techreports/11-05/1105.pdf>
Acesso em: 25/03/2019.

YORIO, C. **Discussion of explaining sequence and variation in second language acquisition.** Language Learning, 1976.

ZICHERMANN, Gabe; LINDER, Joselin. **The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition.** McGraw-Hill Education, 2013.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: implementing game mechanics in Web and mobile Apps.** Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.



ABC

Produto desenvolvido no Mestrado Profissional de
Educação e Novas Tecnologias (Uninter)

GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA BLENDED-LEARNING



APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM APLICATIVO

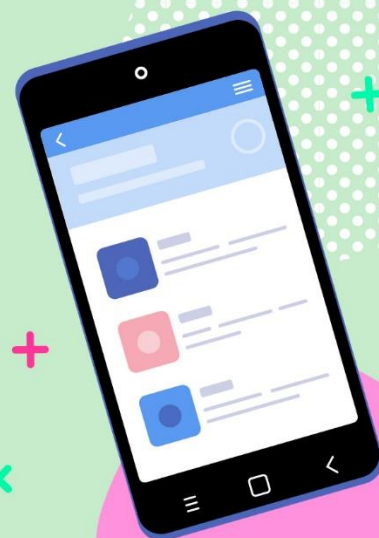


WILLIAN
RUFATO



SUMÁRIO

Apresentação,	149
Introdução,	150
1) Tecnologia educacional,	151
2) As dez tendências da educação no Brasil,	154
3) Ensino Híbrido no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa,	156
4) Modelos de ensino híbrido,	158
5) História do celular,	161
6) As tecnologias digitais móveis na aprendizagem de Língua Inglesa,	164
7) Aplicativos para aprendizagem de Língua Inglesa,	166
8) App Duolingo,	169
9) O uso do app Duolingo na aprendizagem de Língua Inglesa,	171
10) Planos de aula de Língua Inglesa híbrida com o app Duolingo,	173



APRESENTAÇÃO

Este material serve como elemento orientador na utilização dos dispositivos digitais móveis, voltando o foco da aula para o processo de aprendizagem de Língua Inglesa por meio do Ensino Híbrido com o app Duolingo, bem como para as ações colaborativas e a construção da autonomia do aluno por meio de uma proposta pedagógica coerente com o contexto sociocultural que estamos inseridos na atualidade.

Conforme ressalta as Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais- PR (2010), a acelerada renovação dos meios tecnológicos nas mais diversas áreas, influencia, consideravelmente, as mudanças que ocorrem na sociedade. O acesso às tecnologias da informação e comunicação amplia as transformações sociais e desencadeia uma série de mudanças na forma como se constrói o conhecimento. A escola, bem como os outros lugares onde se fomenta o currículo, não pode desconsiderar esses movimentos, tornando-se necessária a compreensão da influência da tecnologia digital móvel na sociedade e da assimilação da cultura da mobilidade na Educação.

Deste modo, o "Guia De Orientações Didáticas Para Blended Learning- Aprendizagem De Inglês Com Aplicativo" traz uma reflexão sobre a importância do uso de tecnologias digitais na educação e planos de aula utilizando a metodologia Blended Learning.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais as tecnologias digitais (TDs) tornam-se parte do cotidiano escolar. O uso dessas tecnologias tem promovido significativas mudanças no ambiente educacional, além da construção do conhecimento devido à facilidade de acesso às informações disponibilizadas no ciberespaço. As criações coletivas em rede e a disponibilização desses saberes podem ser consideradas como uma revolução nos processos de aprendizagem. Se na contemporaneidade os telefones móveis têm feito parte da experiência sociocultural dos discentes, então faz-se necessário considerar as vantagens de sua utilização em sala e benefícios dessa ferramenta na mediação da aprendizagem significativa.

Deste modo, faz-se necessário que a escola compreenda que os alunos já estão imersos em tecnologia em seu cotidiano e o contexto educacional não pode ficar estanque disso, precisa acompanhar as transformações que ocorrem dentro da sociedade e afetam também o contexto socioeducacional, advindo pela utilização dos celulares pelos alunos.

Sendo assim, os profissionais de educação nos dias atuais devem estar preparados para empregar essas novas tecnologias em sala de aula, uma vez que, o uso de smartphones vem sendo cada vez mais constante por parte dos alunos bem como, por toda a comunidade escolar. Se atualmente a tecnologia faz parte da experiência sociocultural dos discentes, levar em consideração os benefícios do uso dos smartphones e celulares no ambiente escolar pode ser valioso e tornar as aulas interessantes, já que para os jovens a aula centrada na verbalização é "chata" e monótona.

1) Tecnologia educacional

O termo tecnologia educacional remete ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino. É usar a tecnologia a favor da educação, promovendo mais desenvolvimento socioeducativo e melhor acesso à informação. Uma das grandes qualidades da tecnologia educacional é a extensa possibilidade de explorar diferentes abordagens de estudo, como modos de aproximação entre professor e aluno e absorção de conteúdos, por exemplo. (GARCIA 2018, MORAN 2018, BACICH 2018, MATTAR 2018, MACGONIAL 2016, FILATRO 2017, ALVES 2015, HUIZINGA 2014).

A tecnologia está conduzindo os rumos da educação para a era digital. Computadores, tablets, smartphones, lousas digitais e outros equipamentos estão cada vez mais sendo incorporados à realidade e à rotina da sala de aula, mas é preciso que os educadores estejam abertos, preparados e integrados a estas mudanças.

Para Castells (1999), a habilidade ou inabilidade de uma sociedade dominar a tecnologia ou incorporar-se às transformações das sociedades, fazer uso e decidir seu potencial tecnológico, remodela a sociedade em ritmo acelerado e traça a história e o destino social dessas sociedades; remetendo que essas modificações não ocorrem de forma igual e total em todos os lugares, ao mesmo tempo é instantânea a toda realidade, mas sim é um processo temporal e para alguns, demorado.

As tecnologias de informação e comunicação estão influenciando amplamente a educação em todos os níveis, abrindo oportunidade para integrar, enriquecer e expandir os materiais educacionais, apresentando novas tecnologias nas metodologias adotadas pelo professor, pois ao mesmo tempo que inovam a prática docente, elas têm a função de informar e possibilitar a interação dos envolvidos no processo de aprendizagem com a cultura e a sociedade em que estão inseridas. Garcia (2018), Moran (2017), Marcuschi, (2004), Burd (2010).

Desta forma, é possível perceber que o século XX e XXI apresentam constante evolução tecnológica, de mercado acirrado, de grande concorrência entre as escolas, de popularização do ensino, buscando-se cada vez mais resultados e qualidade de ensino.

Com isso, para se destacar no mercado da educação, faz-se necessário contar com novas ferramentas e tecnologias educacionais. Logo, como estão trabalhando crescentemente com a geração Z — que engloba os indivíduos também conhecidos como “nativos digitais” —, as instituições de ensino precisam inovar e buscar formas de tornar as aulas mais criativas, motivadoras e interessantes.

As vantagens do uso da tecnologia como ferramenta de ensino estão concentradas no fato dos recursos estarem à disposição de todos, graças à democratização do acesso à Internet, ao avanço das plataformas de educação a distância, aos investimentos em aprimoramentos tecnológicos em instituições educacionais e a maior acessibilidade aos preços de aparelhos eletrônicos para a população.

É importante ressaltar que as tecnologias educacionais não são algo novo em nossa sociedade. Elas já estão presentes em grande parte das escolas. E isso desde os tradicionais laboratórios de informática até o uso de tablets em aula. Contudo, a época acelerada em que vivemos está exigindo uma atualização nos processos de ensino e aprendizagem.

Para impulsionar o sistema público de ensino na busca por mais tecnologias educacionais e programas educativos de qualidade, o Ministério da Educação lançou, em 2009, um Guia de Tecnologias Educacionais, composto por informações que auxiliam na gestão educacional como um todo. O objetivo era para que gestores e diretores de escolas identificassem aquelas tecnologias que pudessem contribuir para a melhoria da educação em suas redes de ensino.

E a partir de outra iniciativa do Ministério da Educação, surgiu em outubro de 2015 uma proposta de reunir e disponibilizar, em um único lugar, os Recursos Educacionais Digitais (RED) dos principais portais do Brasil. Com o

objetivo de melhorar a experiência de busca desses Recursos, a Plataforma foi desenvolvida numa parceria coletiva entre: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professoras da Educação Básica de todo o Brasil. Deste modo, a Plataforma MEC pretende se tornar uma referência em Recursos Educacionais Digitais, como um ambiente de busca, interação e colaboração entre professores. Na Plataforma RED os professores têm acesso a Recursos Educacionais Digitais, como, vídeos, animações e outros recursos destinados à educação. São Recursos de portais parceiros do MEC e de professores que atuam na Educação Básica.

No estado do Paraná, no site da Secretaria Estadual de Educação (Seed-Pr) é possível conhecer os projetos desenvolvidos pela Seed-PR, na área da tecnologia educacional; e acessar materiais dos cursos oferecidos para os profissionais da rede estadual do Paraná e, ainda, as produções criadas por uma equipe da Seed-PR que poderão assessorar o professor em seu planejamento, bem como os alunos para suas pesquisas e estudos.

Nota-se, portanto, a preocupação dos órgãos e setores da educação em se adequar e promover a inserção de tecnologias na área educacional. Logo, a tecnologia pode facilitar o aprendizado e a melhoria da prática através da criação, uso e organização de processos e recursos tecnológicos.

2) As dez tendências da educação no Brasil

De acordo com Bonás (2018), para pensar na educação do futuro, as novas tecnologias fazem parte das tendências da educação. Para uma instituição que tem a premissa evoluir constantemente, é essencial a busca por melhorias no campo educacional. Investir em inovação traz liderança em qualidade de ensino e é fundamental que a instituição de ensino converse com os seus alunos e entenda que atualmente lidamos com uma nova geração. Por isso, é importante que educadores acompanhem as novidades e as tendências dessa transformação.

Bonás (2018) apontou as dez tendências mais importantes inovadoras da educação no Brasil.

Sendo a primeira a “Realidade Virtual ou Realidade Aumentada”. Tendo em vista que a tecnologia educacional está tornando a aprendizagem dinâmica e interativa, e a realidade virtual é um exemplo dessa prática. As aulas tornam-se mais divertidas e atraentes e os alunos se sentem inseridos no contexto abordado. A realidade aumentada tem a possibilidade de trazer o mundo exterior para dentro da escola. Uma de suas funcionalidades é poder levar o aluno a visitar outro país e conhecer épocas passadas. E tudo isso sem sair da carteira.

A segunda tendência é “Byod em sala de aula”. O termo BYOD vem do inglês “Bring Your On Device”, ou “Traga seu próprio dispositivo”. Ou seja, os estudantes trazem seus notebooks, tablets e celulares para utilizar durante a aula. Dessa forma, por exemplo, o professor pode excluir a cópia tradicional e disponibilizar a matéria digitalizada. Assim, o tempo economizado pode ser aplicado para mais tarefas práticas sobre o tema estudado.

A terceira é o “Uso de um ecossistema próprio de apps”. A tecnologia pode ser levada para as aulas de diversas formas, como: lousas interativas, apresentações dinâmicas, plataformas digitais, comunicação com instituições de todo o mundo e, principalmente, o uso de aplicativos. Todas essas ferramentas aumentam as chances de garantir o engajamento dos alunos durante a apresentação da matéria.

A quarta é a “Prática de gamificação”. A gamificação é uma tendência que inspirada na dinâmica de jogos digitais busca atrair os estudantes e engajar as equipes em algum objetivo voltado ao aprendizado. Em geral, essas dinâmicas apresentam alguma bonificação, pontuação e diferentes níveis de dificuldade. O uso

da gamificação visa a trazer atividades lúdicas para a escola, promovendo o trabalho em equipe, a criatividade, a flexibilidade e o entusiasmo dos jogadores.

A quinta é o “Ensino de Coding”. A prática do coding consiste em proporcionar formas para aprender programação. Eles treinam suas habilidades de lógica de algoritmos e do mundo digital. Com base na gamificação, une inglês, matemática e programação para que os estudantes possam aprender a linguagem própria dos computadores. Essa habilidade garante o acesso ao conhecimento de um mercado em ampla expansão.

A sexta tendência é a “Criação de um diretório além da biblioteca”. Segundo Bonás, ter um diretório que compreenda diversas mídias é uma grande aposta de inovação na escola. Pois, cada vez mais, as bibliotecas evoluem para centros de tecnologia e os alunos tendem a visitar mais o local. O ambiente torna-se mais agradável, positivo e moderno. Esse núcleo deve oferecer acesso à internet, novas metodologias de pesquisa e possibilidade de realização de trabalhos digitais para que o espaço integre o mundo virtual e o ficcional ao mundo dos alunos.

A sétima é o “Empreendedorismo”. Essa é uma metodologia que pretende instruir o aluno desenvolver uma visão empreendedora, além do mundo dos negócios. É uma abordagem voltada para a proatividade, protagonismo, desenvolvimento pessoal autodirigido e criatividade. Com um perfil autodidata e funcional, o estudante deixa de atuar como plateia e ganha papel de destaque em seu processo de aprendizagem. O método busca formar novos líderes e cidadãos conscientes capazes de melhorar o meio social em que vivem.

A oitava é a “Inteligência Artificial (IA) e Educação”. A IA é uma ferramenta que trabalha com estatísticas. Quanto mais utilizada, maiores são os dados coletados. Aliada à educação, ajuda para que o padrão de erros e acertos dos alunos seja identificado. Em uma plataforma que utiliza o recurso, o estudante acompanha estatisticamente sua evolução, as aulas que deverá assistir e pontos de dificuldade. Porém, o grande desafio dessa tendência está em formar professores capazes de utilizar as ferramentas tecnológicas no ambiente de ensino.

A nona é a “Fluência digital na escola”. A instituição de ensino deve favorecer uma cultura voltada para o tecnológico. Para Bonás, já não é mais preciso convencer os educadores sobre a importância do uso da tecnologia, pois o momento pede para que se aprenda a como ter sucesso na aplicação dessas ferramentas na escola. O autor ainda ressalta que essa tendência pode ser comparada ao ganho de fluência no

ensino de idiomas, assim como ocorre com os recursos digitais. Quanto mais imersão e prática, maior a fluência dos alunos e professores com o online. Um bom gestor escolar garante que sua escola seja fluente na tendência tecnológica, trazendo isso para a rotina de ensino.

A última tendência é a “Aprendizagem colaborativa”. Com uma noção maior de seus talentos e capacidades, os alunos passam a atuar de forma colaborativa durante as aulas. Todo o conhecimento é construído em conjunto com o professor. Essa tendência inclui também as aulas em colaboração com outras matérias. A realização de projetos interdisciplinares é uma ótima forma de aplicar a aprendizagem colaborativa. Como resultado, alunos e professores de várias disciplinas trabalham em conjunto para construir um aprendizado mais global e integrativo.

Sendo assim, diante da constante transformação do cenário tecnológico e de tantas tendências na educação, Mattos e Sertã Costa (2016) destacam que o uso das tecnologias na sala de aula além de abrir os “muros da escola” proporciona aprendizado dentro e fora dela, e este recurso, sem dúvida está muito presente no dia a dia dos alunos do século XXI e podem permitir possibilidades múltiplas para difusão de conhecimento, cultura e valores através de iniciativas inovadoras e criativas.

3) Ensino híbrido no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

O Ensino Híbrido, ou *Blended Learning*, é uma das maiores tendências da Educação do século 21, que promove uma mistura entre o ensino presencial e propostas de ensino online – ou seja, integrando a Educação à tecnologia, que já permeia tantos aspectos da vida do estudante.

Staker e Horn (2015) definem blended learning como um programa de educação formal que mescla momentos em que se estuda os conteúdos e instruções usando recursos online, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo haver interação com outros alunos e com o professor. No momento online o aluno dispõe de meios para controlar quando, onde, como e com quem vai estudar.

No entanto, conforme pondera a especialista Lilian Bacich, para que o Ensino Híbrido seja eficaz não basta colocar computadores na escola e deixar os estudantes ali sem qualquer orientação. Como bem definiu a autora “o ensino híbrido é uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem” (BACICH, 2015).

Deste modo, para acrescentar tecnologia nas aulas, é necessário repensar todo o planejamento e ter em mente que professor e alunos assumem novos papéis no processo de ensino-aprendizagem. Deve-se considerar a infraestrutura necessária, a capacitação dos professores, os métodos avaliativos, etc. Definir o tipo de tecnologia que será usado e escolher a plataforma digital que melhor se encaixa à proposta de aprendizagem da escola.

Para Bacich (2015), no ensino híbrido não existe uma única forma de aprender e a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços. Nesta modalidade de ensino, o professor não é mais o responsável pelo aprendizado do aluno. O aluno é o protagonista do seu aprendizado, ou seja, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem e ainda se torna autônomo, pois a tecnologia permite a possibilidade de interação social e a troca de saberes entre os alunos e entre o aluno e o professor nas atividades que são desenvolvidas offline.

Para Lorenzoni (2018) com o Ensino Híbrido, além do aluno se tornar protagonista da sua própria aprendizagem e possibilitar a autonomia, esta modalidade permite com que diferentes tipos de inteligência sejam valorizados em diferentes momentos da aula; além disso, passa a ser possível personalizar o ensino com apoio de tecnologia educacional.

Para Garcia (2019) combinar online e offline visa satisfazer a necessidade dos alunos de **controle e sentido sobre o que aprender**. Nesse modelo de ensino, os professores (agora chamados facilitadores), focam em 4 áreas principais:

- Trabalho de conteúdos de **curso online e offline**;
- Facilitação da comunicação com e entre os alunos, incluindo a **pedagogia de comunicação de conteúdo on-line**, sem as dicas que os alunos receberiam pessoalmente;
- Orientar a experiência de aprendizagem de alunos individuais e **personalizar o material**, quando possível, para fortalecer a experiência de aprendizagem;
- **Avaliação e classificação**, que não diferem muito das expectativas dos professores na estrutura tradicional de ensino.

Conforme destacam Nogueira, Custódio e Prudente (2017), o ensino híbrido (blended learning) oferece a possibilidade de envolver o aluno como participante ativo do processo, pois integra tecnologias digitais ao currículo escolar e permite que o conhecimento seja cada vez mais significativo e se afaste do lugar abstrato que ele

tende a ocupar nas salas de aula tradicionais. A tecnologia fomenta e facilita o ensino híbrido abrindo portas para novas perspectivas de aprendizagem, de modo que o processo se torne mais eficaz e os alunos estejam mais motivados por se engajarem em projetos criativos e socialmente relevantes. Ao professor é destinado o papel de arquiteto do conhecimento, aquele que planeja atividades que tornem os alunos cada vez mais proativos e autônomos, de maneira que tenham que tomar decisões e avaliar resultados, com apoio de materiais relevantes.

4) Modelos de ensino híbrido

O ensino híbrido possui diversas metodologias que integram de maneiras diferentes o aprendizado e tecnologia. Cada um destes métodos utiliza a tecnologia de maneira diferente, eles também podem ser combinados de acordo com as necessidades dos alunos, da disponibilidade do professor e da infra-estrutura da escola.

De acordo com Balardim (2018), o formato de ensino híbrido pode ser aplicado por modelos **sustentados ou disruptivos**. Os modelos **sustentados** detêm características do ensino tradicional, sendo mais facilmente adaptado ao modelo de ensino atual. Já o **disruptivo**, por romper com o modelo educacional tradicional, não é tão utilizado por exigir maiores esforços para se adaptar com nossa realidade, fazendo com que somente os modelos sustentados sejam usados no Brasil.

Os modelos sustentados se subdividem em:

Rotação por estações

Nesse modelo “rotação por estações” os alunos são divididos em grupos dentro de um mesmo espaço, as “estações”. Obrigatoriamente, ao menos uma delas precisa ser online. O objetivo é que os alunos pratiquem atividades diferentes em cada estação de forma colaborativa, e rodem entre elas ao final do tempo predeterminado, passando por todas até a conclusão da aula.

No entanto, ao escolher as tarefas, o professor deve se atentar ao tempo que o seu aluno passará em cada estação, para que ele possa concluí-las antes de ir para a próxima. É importante também que as atividades não tenham dependência umas

das outras, para que o estudante possa começar em qualquer local, sem necessidade de linearidade.

Laboratório rotacional

Neste modelo, tanto a parte offline quanto a online ocorrem presencialmente. A turma é dividida em dois grupos e, por um tempo estipulado, um deles realiza atividades de forma autônoma em um laboratório computacional, enquanto que o outro em um espaço offline determinado pelo professor, como uma sala de aula ou um laboratório de ciências, por exemplo. Após o tempo determinado, os alunos de um grupo trocam de lugar com os do outro.

Sala de aula invertida

Entre os modelos sustentados de ensino híbrido, este é o único em que o momento online é feito à distância. As atividades se dividem em três partes. Na primeira, os alunos estudam previamente em casa, com o uso da internet, um conteúdo que pode ser definido pelo professor ou não.

Depois, na segunda parte, os estudantes constroem o aprendizado de forma conjunta com o professor, usando os conceitos que estudaram antecipadamente. Nesse momento, os conhecimentos são debatidos, aprofundados e validados.

Na terceira parte, que ocorre fora de sala de aula, o aluno emprega pesquisas e ferramentas online para complementar e fixar o aprendizado. Ele pode utilizar recursos audiovisuais, textuais, jogos ou o que preferir para consolidar o conhecimento.

Os modelos disruptivos se subdividem em:

Rotação individual

A rotação individual também integra os modelos rotacionais de ensino, mas nesse modelo o aprendizado é trabalhado de forma mais individualizada, partindo do entendimento de que as pessoas não aprendem todas da mesma forma.

A turma é dividida em estações, com uma obrigatoriamente online, mas cada aluno tem o próprio roteiro de atividades para praticar nelas, de acordo com o perfil

de aprendizagem que tem. Esse cronograma personalizado pode ser traçado por professores ou por *softwares*. No segundo caso, o sistema pode avaliar o desempenho do aluno e, com base no resultado, definir quais serão as atividades que ele fará no dia seguinte.

O perfil do aluno também dirá se ele deve passar por todas as estações ou não. É importante que se tenha claro qual objetivo se almeja atingir, e que as tarefas conduzam a ele.

Flex

Se o rompimento com o ensino tradicional já começou a aparecer no formato “rotação individual”, no modelo flex ele se revela totalmente. O ambiente de aprendizagem é dividido em espaços, como laboratório de ciências, estação com computadores, área social para a troca de ideias, entre outros. A intenção é que os alunos possam circular entre eles com flexibilidade, sem tempo fixo para a permanência em cada estação e sem separação entre turmas e séries, podendo todas frequentar os espaços simultaneamente.

As atividades, assim como no modelo anterior, também são personalizadas por aluno, e podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos. A tecnologia aqui é empregada como nunca, e os professores atuam mais como facilitadores, fornecendo as orientações que forem necessárias.

À la carte

O modelo *à la carte* atribui ao aluno o peso da responsabilidade sobre o próprio aprendizado. Ele e o professor definem juntos quais são os objetivos gerais que devem ser alcançados, e o estudante então organiza seus estudos para atingi-los. As aulas são divididas em dois momentos: offline e online.

A parte offline é presencial, enquanto que a online pode ocorrer em um ambiente da escola ou à distância, e consiste na execução de aulas completamente virtuais de uma disciplina escolhida pelo próprio aluno, com o suporte de um tutor online.

Virtual enriquecido

Neste modelo a tecnologia está enraizada em todos os formatos de ensino híbrido, mas neste ela é o próprio sustentáculo do modelo. O aprendizado é basicamente virtual, e a parte offline ocorre geralmente uma vez por semana em encontros presenciais agendados entre tutores e alunos para o acompanhamento dos estudos.

5) História do celular

De acordo com a definição de Ribeiro (2012) o telefone celular é:

(...) um aparelho de comunicação por ondas eletromagnéticas que permite a transmissão bidirecional de voz e dados utilizáveis em uma área geográfica que se encontra dividida em células, cada uma delas servida por um transmissor/receptor. (RIBEIRO, 2012, p. 16).

Em 1947 a empresa americana Bell Company desenvolveu um sistema que permitia a utilização de telefonia móvel dentro de uma determinada área utilizando o conceito de células, ou áreas de cobertura, derivando deste, o nome celular.

Em 1968, as empresas AT&T e Bell definiram o sistema de uso de torres para atender aos usuários por áreas, conforme seu deslocamento, e, desta forma, continuou a propagação do sistema até a cobertura atingida nos dias atuais. A Bell, em 1973, já possuía um sistema de comunicação instalado em carros de polícia, mas foi a Motorola, naquele mesmo ano, a primeira a incorporar essa tecnologia a um dispositivo móvel de comunicação fora de um veículo, para uso pessoal. Contudo, em janeiro de 1979 o sistema foi realmente testado com 200 pessoas em Chicago. Mas foi 10 anos depois, em 1983, que surgiu o primeiro celular aprovado pelo FCC, o DynaTAC 8000X, da Motorola - que junto com a empresa Ameritech iniciou o uso comercial da telefonia celular no Estados Unidos e no mundo.

Passados 20 anos do início da telefonia móvel comercial, o conceito do uso desses dispositivos mudou; hoje os consumidores procuram maneiras de reforçar seus estilos de vida. O celular tornou-se, neste contexto, uma extensão da personalidade do usuário, uma peça capaz de enriquecer relacionamentos, divertir, aumentar a produtividade e expressar individualidade. Isso significa comunicar, dividir,

criar e divertir com voz, textos, imagens, músicas e vídeos. Com o barateamento da tecnologia, o número de usuários de celular no mundo passou de cerca de 300 mil, em 1984, para mais de 1,2 bilhão, atualmente. À medida que a indústria cresceu, as empresas anteciparam a demanda por tecnologias inovadoras, de acesso sem fio à internet, a jogos, músicas e imagens digitais.

A entrada do Brasil na era da telefonia celular ocorreu em novembro de 1990. Desta data até dezembro de 2003 o Brasil passou de 667 para mais de 43 milhões de acessos móveis, demonstrando assim, uma trajetória impressionante de crescimento de uma tecnologia que marca presença em vários setores da sociedade. Em agosto de 2003 o número de usuários da telefonia móvel ultrapassou os da telefonia fixa e pouco a pouco a tecnologia de comunicação móvel foi sendo incorporada ao cotidiano e às mais variadas situações. Desde novas formas de contato pessoal, passando por áreas de negócios, até salvamento de vidas, foram viabilizados através da tecnologia do celular.

O celular deixou de ser apenas um objeto de desejo para se tornar uma necessidade, deixou de ser artigo de luxo para, em muitos casos, se tornar item básico. A telefonia móvel atingiu um patamar que permeia todo o tecido da sociedade brasileira moderna e que, assim como os computadores, criou um forte vínculo de dependência com essa tecnologia.

Foi na década de 1990 que os celulares tiveram penetração no mercado de bens de consumo, oferecendo demandas na produção, circulação e distribuição, tanto dos aparelhos, quanto da consolidação da telefonia móvel no Brasil. Inicialmente usado por adultos para receber e fazer chamadas, os celulares tinham tamanhos grandes, eram caros e só a classe alta tinha acesso. A maioria desses aparelhos era de contas mensais (hoje pós-pago) e não havia muitas funcionalidades.

Castells (2007, p. 38) retrata o celular como uma das maiores invenções humanas. A fusão da biologia, da informática e da microeletrônica foi a base para os avanços em inteligência artificial. Os aparelhos de celular estão cada vez mais presentes no cotidiano. Os rápidos avanços da tecnologia permeiam nossa vida e, quase que despercebidos, ajustam-se ao dia a dia. O celular é o símbolo em constante transmutação de valores, de significados e de práticas. É ele que informa o quão atualizado se está, em qualquer espaço e tempo.

Desde que foi criado em 1973 por Martin Cooper, o celular tem evoluído em meio a diferentes demandas da sociedade. Nos primeiros anos, os equipamentos

pesavam muito e eram enormes, além de custarem gritantes US\$ 4 mil. Hoje em dia, praticamente qualquer um pode ter um aparelho de baixo custo, pesando menos de 0,5 kg e menor do que a mão.

O ex-empregado da Motorola Martin Cooper apresentou ao mundo o primeiro celular, o Motorola DynaTAC, em 3 de abril de 1974 (cerca de um ano após a sua criação). De pé, perto do hotel New York Hilton, ele fixou uma estação base no outro lado da rua. O feito funcionou, mas apenas quase uma década depois o telefone particular finalmente chegou a público.

Assim, de acordo com Mantovani (2005, p. 3), o primeiro aparelho celular comercial do mundo, O DynaTAC 8000X, surgiria apenas em 1983, após décadas de estudos e pesquisas, o barateamento de microprocessadores e a digitalização das linhas de comunicação das redes de telefonia, que permitiram, aos poucos, a sua massificação.

Foi durante os anos 90 que o tipo de tecnologia moderna de celular que é possível se ver atualmente começou a se formar. As primeiras mensagens de texto, processadores de sinais digitais e de alta tecnologia (redes iDEN, CDMA, GSM) surgiram durante este período tumultuoso.

De acordo com Castells (2009, p. 55) com a difusão da Internet, uma nova forma de comunicação interativa surge, caracterizada pela capacidade de enviar mensagens de pessoa para pessoa, em tempo real ou não. É nesse contexto que o primeiro celular considerado um smartphone, o Simon, aparece no mundo. Segundo MCCarty (2011), ele foi desenvolvido pela IBM, ainda no ano de 1992, e possuía uma tela touchscreen (sensível ao toque) e um teclado atrelado que permitia ao usuário receber e enviar mensagens de fax, além de e-mails, algo extremamente revolucionário para época. Talvez tão revolucionário a ponto de não ser compreendido. Sendo esse o real motivo ou não, o fato é que o Simon não vingou entre seus usuários, sendo retirado do mercado pela IBM mais cedo do que o planejado.

Contudo, foi somente no ano 2000 que o termo smartphone propriamente dito foi utilizado pela primeira vez, pela Ericsson, na ocasião do lançamento de seu mais novo celular, o R380. Mesmo assim, foi seu adversário, o Nokia 9000 Communicator, lançado um ano antes, que acabou levando a glória e ficando conhecido como o primeiro smartphone por excelência, ou seja, com alto número de vendas e um sucesso de críticas. Nos anos que se seguiram, de 1996 até 2011, embalado pelo

sucesso do Nokia 9000 Communicator, o Symbian OS (sistema operacional da Nokia) foi líder de mercado dentre os demais sistemas operacionais de smartphones, perdendo a liderança somente no ano de 2011, para o recém lançado sistema operacional da Google, o Android.

Vale ressaltar que, no ano de 2007, a Apple lançou seu primeiro smartphone, o iPhone, que revolucionou o mercado mundial, lançando uma tendência de formato e aplicações destes aparelhos que perdura até hoje, marcando o início de uma nova era. Desde então, os smartphones se popularizaram e se espalharam de tal modo que o Brasil é hoje o quarto país do mundo em quantidade, com 70 milhões de aparelhos, segundo dados da consultoria especializada Morgan Stanley, divulgados em 2013.

6) As tecnologias digitais móveis na aprendizagem de Língua Inglesa

O desenvolvimento das tecnologias móveis nos últimos anos possibilitou mudanças nas formas de trabalhar, comprar, viver e aprender. Esta evolução refletiu-se também na educação, com alguns exemplos da integração dos dispositivos móveis dos alunos ou das escolas nas práticas educativas.

Os smartphones disponibilizam acesso à rede internet, ao modo GPS² e a dispositivos midiáticos de resolução alta que permitem executar áudio, vídeo e imagens, o que é feito por meio de sistemas operacionais de fácil acesso os quais corroboram para que esses dispositivos se apresentem mais sofisticados que os computadores tradicionais (LIZ, 2015).

São tecnologias que estão sendo utilizadas pelos alunos em suas vidas e que podem participar de seu tempo escolar, sendo aliadas na sua aprendizagem. Para Liz (2015, p. 11):

[...] O fato de que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas sofre uma defasagem em relação às habilidades orais, uma vez que o trabalho da maioria dos professores concentra-se na forma escrita (leitura e escrita) da língua, apresenta-se como a principal justificativa para adoção de ferramentas tecnológicas, as quais propiciem insumos de produção oral. (LIZ, 2015).

Sob outro aspecto, a situação educacional mostra uma nova geração de discentes imersos em uma realidade tecnológica em que reina o compartilhamento e a interação no meio social (LIZ, 2015). Por isso, o uso de estratégias ativas e

ferramentas digitais móveis podem ajudar os alunos a melhor compreender os conteúdos da aula e a aumentar os níveis de participação e envolvimento.

Tais ferramentas, por sua vez, oferecem funções que otimizam a comunicação humana, por meio do acesso instantâneo, tanto na transmissão quanto na apropriação da informação, alterando a mecânica de desenvolvimento do mundo globalizado. Assim, portanto, a escola passa por um processo de reestruturação para adaptar-se ao contexto tecnológico.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar, como esfera constituinte da sociedade, desempenha papel importante na incorporação dessa realidade midiática, globalizada e tecnológica, com todos os seus aplicativos multimídias (imagens, áudio e vídeos) incorporados ao planejamento pedagógico, a fim de promover uma aprendizagem contextualizada e produtiva para os envolvidos neste processo. Todavia, para que a experiência de uso das TIC seja relevante no processo de aprendizagem, não basta o simples acesso à informação, uma vez que informação, por si só, não é conhecimento.

De acordo com Pinheiro e Rodrigues (2012, p.122), “o celular é um instrumento pedagógico poderoso, pois concentra várias mídias, contribuindo para o desenvolvimento de competência comunicativa dos alunos”. Não obstante, Vivian e Pauly (2012, p.11), alegam que “ensinar através do uso de novas mídias parece ser um desafio que cria novos paradigmas em relação à educação e transcende nossas expectativas, motivando o docente a ir sempre mais além”.

O acesso que os discentes têm aos dispositivos móveis e às funções que esses aparelhos desempenham indica que pode se constituir em um recurso a ser utilizado para o desenvolvimento de suas potencialidades linguísticas orais. Dessa forma, os aparelhos móveis podem ser usados em espaços de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, no qual o conhecimento é tratado a partir de sua utilização, ofertando inúmeras possibilidades de comunicação e de integração social (LIZ, 2015).

Liz (2015), no campo educacional, o número de dispositivos móveis e os recursos digitais são abundantes e promovem mudanças consideráveis no modelo tradicional de pensamento e aprendizagem, ao passo que tal realidade estimula a inclusão de modelos de ensino-aprendizagem mediados pela tecnologia.

Os autores Mousquer & Rolim (2011), consideram que aprender utilizando dispositivos móveis representa, de certa forma, “sair do convencional vivenciado diariamente em sala de aula. Dessa maneira, os alunos têm uma experiência

diferente, pois torna-se divertido. Alguns aplicativos são diversificados em interatividade e permitem interações entre os alunos ou mesmo com o professor (Mousquer & Rolim, 2011), ficando evidente deste modo que o uso pedagógico do celular pode ser inserido e concebido em prol da educação e do avanço da ciência.

7) Aplicativos para aprendizagem de Língua Inglesa

As transformações pelas quais o ensino da língua inglesa passou, historicamente, foram resultados do reconhecimento das mudanças e demandas dos aprendizes, como também das modificações na concepção de língua e linguagem e do aprendizado, ainda que essas transformações não cheguem às políticas e práticas pedagógicas como o esperado (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Por outro lado, segundo a pesquisa Panorama (2015), a popularização dos *smartphones* trouxe uma demanda por conteúdo móvel. Alguns aplicativos (apps) podem ser baixados de forma gratuita pela internet. Como consequência, os hábitos, antes restritos às pessoas com maior renda, agora são disseminados para grande parte dos usuários móveis.

O uso dos aplicativos de celulares pode também ser uma alternativa no ensino das disciplinas em sala de aula. Para Cani et al. (2017, p. 461).

[...]. Esses aplicativos atingem a vários públicos que se utilizam das tecnologias para aprender outras línguas, qualificar serviços, mapear o trânsito, entre outras funções. Assim, [...] é possível que a apropriação de estratégias gamificadas possa auxiliar a motivação dos alunos durante o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Existem diversos aplicativos que ajudam no aprendizado de um novo idioma. E estes aplicativos para *smartphones* podem complementar o ensino de um novo idioma, com ferramentas que não só ensinam, mas ajudam a memorizar o conteúdo, através de lições, games e até telas de bloqueio.

Dentre os diversos aplicativos de idiomas no mercado podemos destacar os 10 mais populares:

Duolingo

O Duolingo é considerado um dos melhores aplicativos para aprender idiomas da atualidade. O programa transforma o aprendizado numa espécie de jogo por fases que precisam ser vencidas para que novas etapas sejam desbloqueadas. Além do inglês, Duolingo também oferece o espanhol para falantes de português, além de diversas outras línguas, como alemão, francês, italiano, e muito mais para quem já domina o inglês.

Unlock Your Brain

O Unlock Your Brain é um aplicativo que adiciona palavras novas de inglês diretamente na tela de bloqueio. Para desbloquear a tela, é preciso escolher a resposta certa. Caso você erre, ele desbloqueia também, mas o adverte.

O programa oferece pacotes de palavras de diversos tipos, idiomas e níveis de aprendizado. Além disso, é possível acompanhar estatísticas sobre todas as palavras que você aprendeu, com níveis de acerto e erro, além de medalhas por méritos alcançados.

Lingua.ly

Lingua.ly é outro complemento que o usuário precisa ter no seu dispositivo se estiver aprendendo inglês. Ele funciona como um repositório de palavras, permitindo que o usuário busque, traduza e armazene todas as palavras que não conhece de um jeito prático.

O programa também oferece um modo de leitura, que seleciona automaticamente textos que contêm as palavras que o usuário coletou, e também um modo de treino, para que o estudante consiga memorizar todos os novos vocábulos que aprendeu.

Phrasalstein Phone

O aplicativo foi criado pensando em ajudar em uma das maiores dificuldades do aprendizado de Língua Inglesa: aprender os Phrasal Verbs, ou seja, os verbos regidos por preposições. Os Phrasal Verbs são bastante importantes para ganhar fluência no idioma, e por isso devem ser observados com atenção.

Por isso, o Phrasalstein Phone funciona como uma ferramenta de auxílio nessa tarefa. O aplicativo é capaz de juntar as palavras que compõe os Phrasal Verbs e mostrar pequenas animações que ajudam a identificar e memorizar o significado.

The Phrasal Verbs Machine

The Phrasal Verbs Machine tem a mesma mecânica de Phrasalstein Phone, montando Phrasal Verbs diferentes e exibindo os seus significados através de animações. Ambos contam com 100 opções cada e são produzidos pela Universidade de Cambridge, uma das mais importantes e referenciadas do mundo.

English Monstruo

English Monstruo é outro aplicativo da Universidade de Cambridge destinado a ensinar inglês de uma forma lúdica. Através dele, o usuário poderá aprender a resolver os maiores erros do idioma por meio de diversos exercícios interativos.

O programa oferece um nível intermediário-alto de dificuldade e usa como base um software de análise linguística que analisou mais de 1,8 milhões de palavras em inglês para descobrir quais são os erros mais comuns dos estudantes.

Memrise

Memrise permite ao usuário memorizar palavras através de cursos compostos por textos e imagens. Observando desenhos, gravuras e fotos com suas respectivas descrições e o usuário deve tentar lembrar dos seus significados logo em seguida. O programa conta com cursos criados pelos próprios usuários em vários idiomas, tudo de graça. O estudante poderá ouvir a pronúncia de cada palavra, ganhar pontos por cada acerto e manter os programas offline para não gastar seu plano de dados.

Google Translate

Apesar de não ser um aplicativo criado especificamente para aprender outro idioma, o Google Translate pode ajudar os estudantes, tanto com a definição de palavras, frases e textos inteiros, como também com a pronúncia.

O estudante poderá traduzir escrevendo, falando e desenhando e até fotografando textos com bastante facilidade. Além disso, o programa permite criar um Phrasebook, com todas as frases e palavras que o estudante quiser armazenar.

English Grammar in Use

Com o aplicativo English Grammar in Use o usuário poderá estudar o programa completo de estudos para alunos de nível intermediário da Universidade de Cambridge.

O aplicativo conta com 150 lições de gramática que abrangem diversos tipos de assuntos. O usuário pode conferir explicações detalhadas de cada um dos conteúdos além de exercícios práticos. As seis primeiras lições são gratuitas e as demais podem ser compradas por pacotes ou o curso completo.

Busuu

O aplicativo Busuu oferece um curso bastante tradicional de inglês com diversos níveis de dificuldade. Através dele, é possível aprender novos vocábulos, ouvir e fazer exercícios sobre diálogos e testar seu conhecimento sobre vários temas.

Todos os cursos contam com a pronúncia de palavras e exemplos de frases. Você ainda pode ser corrigido por falantes nativos de inglês, ajudar alunos que estão aprendendo português e até criar lembretes para os seus estudos.

8) App Duolingo

O Duolingo diz respeito a um software educacional disponível na web de modo gratuito e de fácil utilização com avaliações periódicas para a prática e aprendizagem de uma nova língua e/ou idioma. Esse software foi lançado no ano de 2012 e, inicialmente, oferecia a opção do aprendizado de espanhol, francês, italiano e inglês.

Funciona de modo que, a cada nível de dificuldade superado o usuário obtém uma pontuação. A modalidade Inglês Básico I apresenta 14 níveis de dificuldades e viabiliza a aprendizagem de mais de duas mil palavras às quais podem enriquecer o vocabulário do aluno apresentando uma abordagem voltada para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares da referida língua estrangeira. Ao progredir nas lições o usuário ainda pode aprender as quatro habilidades comunicativas de audição, leitura, escrita e fala (listening, reading, writing, speaking).

O aplicativo Duolingo foi idealizado por Luis Von Ahn e o programa foi criado no ano 2011 no sentido de facilitar a vida dos estudantes de classes menos favorecidas e atualmente é classificado como um dos melhores programas para aprender idiomas, segundo informações da página na internet é o nº 1 em Educação. Está disponível no seguinte endereço: <https://www.duolingo.com/register> e como aplicativo para baixar em celulares com sistema operacional: Android, iOS e Windows Phone, gratuitamente. O site está disponível em diversos idiomas: Português, Alemão, Checo, Chinês simplificado, Chinês tradicional, Coreano, Espanhol, Francês, Grego, Hindi, Holandês, Húngaro, Indonésio, Inglês, Italiano, Japonês, Polonês, Romena, Russa, Turco, Ucrânia, Vietnamita e Árabe.

O Duolingo, tudo indica, é o aplicativo de aprendizagem de língua estrangeira mais popular do momento, contando, com 46 cursos, 23 idiomas, sendo 3 cursos para brasileiros. 200 mil novos adeptos juntam-se diariamente à plataforma que já possui 100 milhões de usuários, sendo 8 milhões apenas no Brasil (BARROS, 2016).

De acordo com Barros (2016), o Duolingo é um dos mais famosos e elogiados aplicativos de ensino de idiomas do mercado. Ele já ganhou diversos prêmios e funciona de maneira super fácil e é bastante útil para quem está estudando inglês. Segundo o autor, o curso é disponível em forma de etapas, que, como em jogos de videogame, vão sendo desbloqueadas à medida que o usuário vai cumprindo os objetivos de cada lição. No término de cada aula, é disponibilizado um relatório com o desempenho do sujeito em relação às atividades propostas. Nesse momento, são oferecidos uma espécie de moeda, chamada Lingot, que pode ser trocada por bônus, vidas extras, bloqueio de ofensivas, etc. O aplicativo permite seguir os amigos e ter acesso ao progresso de cada um deles, criando uma espécie de competição em que os usuários podem comparar o número de pontos que possuem e a quantidade de palavras que conhecem. É possível também disponibilizar o próprio progresso entre conhecidos e, no caso de adoção formal, com professores. A frequência de uso reflete

o objetivo de cada um, podendo ser escolhida segundo as categorias casual, regular, séria ou insana.

Há a possibilidade de revisão do conteúdo em uma seção com foco no vocabulário estudado e também práticas cronometradas. Segundo Barros (2016), o curso completo apresenta um número superior a duas mil palavras. Novas possibilidades agora também começam a surgir por meio do Duolingo, como a entrada do aplicativo em escolas, como informa o site G15, e a possibilidade de um exame de proficiência, segundo o Catraca Livre. De acordo com informações da Apple, o Duolingo recebeu o prêmio de melhor aplicativo do iPhone. Cada dia que passa o sistema vem se aprimorando e crescendo na aprendizagem de novos idiomas.

9) O uso do app Duolingo como ferramenta na aprendizagem de Língua Inglesa

Para Munday (2016), as plataformas online de aprendizado de idiomas se mostram como alternativa no que tange uma formação de qualidade nesse processo de aquisição de uma segunda língua. A preferência por esse tipo de educação se dá muitas vezes pela sua acessibilidade, pois tais ferramentas podem ser utilizadas de qualquer lugar e em qualquer computador ou dispositivo móvel. Dentre as várias existentes atualmente, uma se destaca: o Duolingo. Essa plataforma tem o intuito de auxiliar quem quer aprender um novo idioma. O Duolingo é uma plataforma gamificada, ou seja, apresenta-se em forma de jogo; sendo assim, cada lição é uma fase e ao se concluir uma lição, outra é desbloqueada, ao passo que é possível acompanhar também o progresso da aprendizagem

O Duolingo se apresenta como ferramenta muito útil para trabalhar no laboratório de informática, principalmente a versão feita para escolas, pois sua estrutura gamificada está ligada a um fator importante no processo de aquisição de uma segunda língua: a motivação. Segundo Zichermann e Cunningham (2011), as ferramentas contidas nos jogos contribuem para uma maior motivação dos jogadores; visto que toda a plataforma é pensada para motivar o aluno a seguir em frente com o estudo do idioma como, por exemplo, as lições divididas em fases e o ganho e a perda de vidas ao se errar uma questão.

Quanto à eficácia da plataforma, segundo Vesselinov e Grego (2012) ao relatarem os resultados de uma pesquisa sobre a eficácia do Duolingo, concluíram que 34 horas de estudos na plataforma equivalem a um semestre em curso superior,

mostrando que mais que uma ferramenta secundária de aprendizagem, o Duolingo pode vir a se torna, em alguns casos, a ferramenta principal de estudos por parte dos estudantes.

De acordo com Silva, Santana, Alves (2016), a metodologia de ensino no Duolingo é a mesma (tradicional) - a aprendizagem consiste na tradução e no estudo de gramática. No entanto, seu maior diferencial e atratividade são os elementos lúdicos, chamando a atenção de vários públicos à sua utilização. Por isso, o Duolingo tem sido visto como suporte para o exercício docente e um mecanismo facilitador da aprendizagem dos discentes nas aulas da disciplina de inglês. Além disso, há abordagens em estudos acadêmicos da capacidade que o aplicativo tem de promover o ensino gamificado, numa plataforma de diversidade com que o aluno se divertindo, aprende com facilidade. As autoras reiteram, que o Duolingo é um complemento divertido e eficiente em vários aspectos para aprender um idioma, mas deve ser visto exatamente como um auxiliar do estudo sistemático de língua estrangeira.

Nesse sentido, seu uso é muito eficiente e tem total capacidade para ser inserido no ambiente escolar como ferramenta de interação entre professor-aluno, de auxílio eficiente no estudo de língua estrangeira. Isso, porque o estudo de um idioma exige muita prática, principalmente no falar; é preciso conhecer todos os tons para promover um bom diálogo.

Deste modo, o Duolingo pode ser utilizado como ótimo aliado na Educação para o ensino de idiomas, já que, não depende de subsídios governamentais. Alguns países dispõe o software em salas de aulas, os professores planejam suas aulas a partir do Duolingo e os alunos aprendem brincando, jogando, deixando as aulas divertidas, sem contar que o resultado é bem mais produtivo do que aulas normais, utilizando quadro, livros e outros subsídios.

10) Planos de aula de Língua Inglesa híbrida com o app Duolingo

Para muitos jovens no início do século 21, sua personalidade online, suas interações sociais e atividades no mundo digital são tão importantes quanto as suas vidas no mundo físico. Desta forma os professores precisam reconhecer esta realidade e ajudar os jovens a aproveitar ao máximo as oportunidades que as tecnologias online bem como o mobile learning podem proporcionar para o desenvolvimento de competências linguísticas e humanas - e o mais importante, os professores precisam mediar o saber para que os alunos se tornarem cidadãos reflexivos e responsáveis.

O Guia de Orientações Didáticas para Blended Learning – Aprendizagem com Aplicativo visa colaborar com professores e alunos em sala de aula. Criado pelo pesquisador e professor Willian Rufato com revisão técnica de Dra. Marilene Garcia ambos da área de Letras – línguas estrangeiras, os planos de aula buscam propor ideias e atividades para incentivar os alunos a desenvolver não só a língua inglesa mas habilidades de criatividade e pensamento crítico essenciais para uma vida plena no mundo de hoje e de amanhã. Estes planos de aulas buscam ajudar os professores a integrar as questões relacionadas a vida online dos jovens ao currículo acadêmico, através estratégias pedagógicas interativas e atividades em sintonia com os quadros de competências da BNCC e conselhos internacionais de educação. Os tópicos e objetivos de cada atividade são apresentados em temas de fácil utilização e baixo custo operacional.

METHODOLOGICAL ACTION: PLAN 1

Pesquisador Responsável: Esp. Willian Rufato

Orientadora Técnica: Dra. Marilene Garcia

Instituição Participante: Colégio Estadual Leôncio Correia

Público alvo	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental 2
Tema	Healthy life
Conteúdo	Vocabulário argumentativo • I think salt is healthy/unhealthy/useful/useless. • I suppose, salt is good for you/not good for you • In my opinion, salt is useful because it <u>makes food tasty</u> • I suppose, sugar is ... • I think we need butter because ... • In my opinion, oil is useful/healthy/useless/unhealthy... • I suppose, oil is good for you • I don't think oil is good for you because ... • Food Pyramid • Healthy Food • Food group
Objetivos	Geral

	Desenvolver o senso crítico reflexivo e a argumentação linguística estimulada por meio do tema alimentação saudável. Específicos • Identificar o uso de expressões estrangeiras usadas no cotidiano alimentar (fast food, bacon, hot dog, hamburger, tea, cookies, etc); • Propiciar ao aluno o contato com textos autênticos relacionados ao tema principal. • Ampliar o vocabulário e intensificar o hábito da interpretação; • Desenvolver a pronúncia e a escuta; • Aperfeiçoar a leitura; • Possibilitar a autonomia e a motivação por meio do aplicativo Duolingo app em sala de aula; • Estimular o trabalho colaborativo; • Fomentar a interculturalidade por meio da língua inglesa; • Desenvolver vocabulário em Inglês referente aos alimentos, ao refletir sobre o que é considerada uma alimentação saudável; • Classificar as comidas em grupos alimentares como: frutas, vegetais, carboidratos, etc.; • Conscientizar os alunos sobre a importância de conhecer a pirâmide de comida e consumir porções diárias ideais para uma vida saudável.
	Para este projeto iremos utilizar o modelo de rotação por estações que é uma modalidade de aprendizagem no ensino híbrido que consiste em criar um circuito dentro da sala de aula. Os alunos, divididos em pequenos grupos, fazem um

Alinhamento Estratégico Pedagógico	rodízio por essas estações, cada uma com atividades acerca de um mesmo tema central. No projeto em questão as atividades das estações serão norteadas pelo tema “Healthy Life”. Vale ressaltar que em uma das estações os alunos farão uso do app Duolingo para aquisição de vocabulário sobre alimentos. O trabalho em cada estação será independente umas das outras, ou seja, cada estação terá começo, meio e fim, sem exigir um exercício prévio. Isso porque cada grupo vai começar em uma estação diferente e circular a partir dela, sendo necessário que os grupos sejam capazes de resolver cada desafio isoladamente. Existem alguns fatores a serem observados, esses fatores estão ligados diretamente no funcionamento das atividades, um desses fatores é a quantidade de estações que cada atividade deverá ter para atingir o objetivo proposto, vários materiais didáticos serão utilizados como lousa, vídeo aulas, jogos online, jogos pedagógicos, materiais de uso cotidiano que envolva a língua inglesa, textos, exercícios de fixação e outros. Cada material será usado em uma diferente estratégia de aprendizado para que cada habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) seja contemplado ao final da atividade. A sala deverá estar preparada previamente, como todo o aparato tecnológico testado e validado pela escola participante junto ao pesquisador.
	Parte 1 – (15 minutos) Warm up técnico: Explicar aos alunos o conceito de alimentação saudável elucidando imagens no quadro digital fazendo perguntas sobre o tema: Você sabia disso? Quem já viu isso antes? O que você acha desta imagem?

Encaminhamento Metodológico	Os alunos irão participar de um pequeno ciclo de exercícios disponível em: duolingo.com. A professora junto do pesquisador irá mediar as dúvidas quanto ao uso em caso de necessidade por ser a primeira vez. Parte 2 – (60 minutos) Dividir os alunos em 04 grupos e trabalhar a metodologia do ensino híbrido– rotações por estações. Os alunos acessarão o aplicativo Duolingo para resolver a atividade na qual contém imagens que devem ser associadas aos nomes dos alimentos em Inglês. Recurso Cada grupo terá uma atividade diferente para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem, mas todos com o mesmo objetivo que será a alimentação saudável. Cada grupo terá um tempo de 15 minutos em cada estação. No item Anexo tem a atividade a ser realizada em cada uma das rotações. Parte 3 - (15 minutos) Conclusão da atividade pela professora e pesquisador com feedback da aula e encaminhamento de homework utilizando o app Duolingo e orientação básica de como fazer seu próprio stop motion.
Transformação e Inovação	Este projeto é transformador e inovador para uma aula de inglês, pois insere no ambiente escolar temas importantes sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs salientam a necessidade de que as concepções sobre saúde ou sobre o que é saudável perpassem todas as áreas de estudo, e que a alimentação no ambiente escolar

	pode e deve ter função pedagógica, devendo estar inserida no contexto curricular. O documento ainda ressalta que a escola, sozinha, não levará os alunos a adquirirem saúde, mas pode e deve fornecer elementos que os capacitem para uma vida saudável.
Avaliação	A avaliação dos alunos consistirá na construção de um vídeo com regras e dicas para uma alimentação saudável e consequentemente uma vida mais saudável. Os alunos serão divididos em grupos com 5 alunos e cada grupo deverá construir um vídeo com regras e dicas para uma vida saudável. O vídeo será construído utilizando a técnica do Stop Motion, que será explicada com o auxílio de alguns vídeos disponíveis nos sites: https://pt.wikihow.com/Criar-uma-Anima%C3%A7%C3%A3o-em-Stop-Motion , https://www.meupositivo.com.br/doseujeito/dicas/como-fazer-video-stop-motion-instagram-facebook/ , os alunos deverão assistir em casa o tutorial mais aprofundado dos vídeos. Na etapa de construção do vídeo os alunos deverão construir o roteiro da história que irão filmar para apresentar as regras de uma alimentação saudável. Eles deverão também, construir o cenário e os personagens das histórias. Em seguida, fotografar as cenas, criar legendas e traduzi-las para o inglês utilizando o tradutor do Google, se necessário, e ainda, deverão gravar as falas em áudio, para avaliação da pronúncia. Ao final da etapa de criação e produção, os alunos editarão o vídeo com o editor OpenShot e para finalizar, apresentarão os vídeos produzidos pelos alunos em uma sessão que poderá reunir as outras turmas do colégio. Deste modo, será possível avaliar os alunos nos aspectos individuais como: interação com o grupo; compreensão da

	atividade e participação na conclusão da atividade, e em grupo: organização; execução e colaboração do trabalho em equipe.
Ambiente	Sala interativa (lousa interativa digital; notebooks; mesas redondas; cadeiras; materiais lúdicos e pedagógico como: livros didáticos, dicionários; cartolina, papel sulfite para as atividades; frutas e materiais para corte, conexão com internet banda larga, celular, Duolingo app). Station 1 <i>Watch and Listening area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, 5 notebooks com fone de ouvidos, com o vídeo sobre alimentação, folhas sulfites xerocadas com a atividade a ser realizada de forma individual. Station 2 <i>Written area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, 1 texto educativo com perguntas diferentes sobre o conteúdo vida saudável, folhas sulfites xerocadas com a atividade a ser realizada de forma individual. Station 3 <i>Autonomy area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, BYOD (bring your own device com o Duolingo). Station 4 <i>Talking area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, 1 bandeja de frutas (maçã, banana, melão), cada aluno deverá falar três minutos sobre sua opinião sobre a fruta escolhida.

Tempo	90 minutos para cada aula

Referências para o plano de aula

BERBER SARDINHA, T. Linguística de *corpus*: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de corpus**. Barueri, SP: Editora Manole Ltda, 2004.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida**, uma Metodologia Ativa de Aprendizagem, GEN Editorial, Rio de Janeiro, 2016.

BRAUER, K. C. N. O Emprego das Estratégias de Leitura em Textos de Inglês como LE. **HOLOS**, v. 5, p. 165-181, 2014.

BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**.

Alexandria, VA: ASCD, 2013. CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute, 2013.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Porto: ASA, 2001.

DUARTE, G. B. **O processo de gamificação e a aprendizagem de línguas pelo viés da Complexidade**. Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, Buenos Aires – Argentina, 2014.

ENRIGHT, M.; GRABE, W.; KODA, K.; MOSENTHAL, P. **TOEFL 2000 Reading framework**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2000.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 46, p. 135-151, 2008.

MONZÓN, A. J. B.; FADANELLI, S. B. Leitura de textos especializados anglófonos no Ensino Técnico: idiossincrasias terminológicas e pedagógicas sob a perspectiva da Linguística de *Corpus*. **LínguaTec**, v. 1, n. 1, 2016.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: SAÚDE. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed., v. 9, Rio de Janeiro, 2000.

PORVIR. **Plataforma Adaptativa**: Ferramenta que propõe atividades diferentes para cada aluno, de acordo com suas necessidades. Disponível em: <http://www.porvir.org/especiais/personalizacao/?portfolio=espaco>>. Acesso em: 09 jun. 2018

METHODOLOGICAL ACTION: PLAN 2

Pesquisador Responsável: Esp. Willian Rufato

Orientadora Técnica: Dra. Marilene Garcia

Instituição Participante: Colégio Estadual Leônicio Correia

Público alvo	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental 2
Tema	Gênero textual: Receita (Recipe)
Conteúdo	Vocabulário argumentativo • What type of text is this? • What is the purpose of this type of text? • How many parts are there in this type of text? Which are they? • How long will it take for this recipe to be ready? • How many people will it feed? • Do you think a beginner cook can make this recipe? Why do you think that? • Where was this recipe published? • Cooking verbs • Foods/spices/seasoning • Kitchenware (utensílios de cozinha)
	Gerais Identificar as partes, características e a sequência de uma receita culinária. Específicos

Objetivos	• Identificar o uso de verbos imperativos no gênero textual receita; • Identificar elementos importantes presentes no gênero textual receita, bem como a abrangência da receita postada em inglês; • Localizar informações na receita proposta (Chocolate Cake) ordenar a sequência a ser seguida; • Propiciar ao aluno o contato com textos autênticos relacionados ao tema principal. • Ampliar o vocabulário; • Desenvolver a pronúncia e a escuta. • Aperfeiçoar a leitura. • Possibilitar a autonomia e a motivação por meio do aplicativo Duolingo app em sala de aula. • Estimular o trabalho colaborativo. • Fomentar a interculturalidade por meio da língua inglesa.
Alinhamento Estratégico Pedagógico	Para este projeto iremos utilizar o modelo de rotação por estações que é uma modalidade de aprendizagem no ensino híbrido que consiste em criar um circuito dentro da sala de aula. Os alunos, divididos em pequenos grupos, fazem um rodízio por essas estações, cada uma com atividades acerca de um mesmo tema central. No projeto em questão as atividades das estações serão norteadas pelo Gênero textual “Receita”, no qual será abordado a receita de um bolo de chocolate (chocolate cake). Vale ressaltar que em uma das estações os alunos farão uso do app Duolingo para aquisição de vocabulário sobre alimentos, utensílios de cozinha e verbos. O trabalho em cada estação será independente umas das outras, ou seja, cada estação terá começo, meio e fim, sem exigir um exercício prévio. Isso porque cada grupo vai

	começar em uma estação diferente e circular a partir dela, sendo necessário que os grupos sejam capazes de resolver cada desafio isoladamente. Vários materiais didáticos serão utilizados como lousa, vídeo aulas, jogos online, jogos pedagógicos (flash cards, por exemplo), materiais de uso cotidiano que envolva a língua inglesa, textos, exercícios de fixação e outros. Cada material será usado em uma diferente estratégia de aprendizado para que cada habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) seja contemplado ao final da atividade.
Encaminhamento Metodológico	Parte 1 – (15 minutos) Warm up técnico: Questionar aos alunos sobre o formato do gênero textual em questão, qual é a função do gênero, onde podemos encontrar. Vocês sabem as partes que compõem uma receita? Qual é o objetivo de uma receita? Onde podemos encontrar receitas culinárias? Você já utilizou alguma receita para preparar algum alimento? Os alunos irão participar de um pequeno ciclo de exercícios disponível em: duolingo.com. A professora junto do pesquisador irá mediar as dúvidas quanto ao uso em caso de necessidade. Parte 2 – (60 minutos) Dividir os alunos em 04 grupos e trabalhar a metodologia do ensino híbrido– rotações por estações. Os alunos acessarão o aplicativo Duolingo para resolver a atividade na qual contém imagens que devem ser associadas aos nomes dos utensílios de cozinha. Recurso

	Cada grupo terá uma atividade diferente para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem, mas todos com o mesmo objetivo que será a identificação das partes e características de uma receita. Cada grupo terá um tempo de 15 minutos em cada estação. No item Anexo tem a atividade a ser realizada em cada uma das rotações. Parte 3 - (15 minutos) Conclusão da atividade pela professora e pesquisador com feedback da aula e encaminhamento de homework utilizando o app Duolingo e orientação básica de como fazer seu próprio vídeo pelo movie maker dando instrução de uma receita.
Transformação e Inovação	Este projeto torna-se relevante para uma aula de inglês, pois insere no ambiente escolar temas importantes sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs – LE-1998), enfatiza a necessidade de se considerar "os aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local" para o ensino de uma língua estrangeira, por isso é importante usar o gênero receita, pois cada aluno socializará o seu conhecimento de mundo, isto é, a bagagem cultural dele. Já que segundo os PCNs os conteúdos de Língua Estrangeira (LE) devem ser trabalhados com os temas transversais tornando possível o aprendizado da LE pela compreensão dos vários modos de se viver a experiência humana (BRASIL, 1988, p. 15).

Avaliação	A avaliação dos alunos consistirá na construção de um minilivro de receitas (em inglês), no qual cada dupla irá pesquisar a receita de um prato típico de um determinado país e depois redigi-la em inglês para compor o livro. A avaliação também consistirá na gravação de um vídeo, no qual os alunos gravarão ensinando a produzir o prato escolhido, desta forma, os alunos serão avaliados pela escrita (a receita digitada, em inglês, para compor o minilivro) e oralidade (gravação do vídeo apresentando como fazer a receita). Em um primeiro momento, os alunos serão divididos em duplas para fazer uma pesquisa na internet sobre receitas típicas de outros países. Depois as duplas devem transpor as receitas para Língua Inglesa. Após a correção, os alunos devem digitar o texto e produzir um livro de receitas. A receita escolhida para compor o minilivro deverá ser colocada em prática, ou seja, os alunos devem gravar um vídeo para ser apresentado em sala de aula. O projeto poderá ser finalizado com um “breakfast” preparado pelos alunos com as receitas apresentadas no minilivro.
Ambiente	Sala interativa (lousa interativa digital; notebooks; mesas redondas; cadeiras; materiais lúdicos e pedagógico como: livros didáticos, dicionários; cartolina, papel sulfite para as atividades; utensílios de cozinha mais comuns e materiais para corte, conexão com internet banda larga, celular, Duolingo app).

Station 1*Watch and Listening area*

1 mesa redonda com 10 cadeiras, 5 notebooks com fone de ouvidos, para assistir ao vídeo “Cooking vocabulary: Red Velvet Cupcake - English in Brazil”, para aprender diversas palavras relacionadas ao mundo da culinária e o passo a passo de uma receita, folhas sulfites xerocadas com a atividade a ser realizada de forma individual. Na atividade os alunos deverão colocar na ordem correta o passo a passo da receita do vídeo que assistiram de acordo com a receita original.

Station 2*Written area*

1 mesa redonda com 10 cadeiras, folhas sulfites xerocadas com a atividade a ser realizada de forma individual. A atividade contém uma lista de verbos utilizados na cozinha e o aluno deverá relacionar a figura de acordo com o verbo.

Station 3*Autonomy area*

1 mesa redonda com 10 cadeiras, BYOD (bring your own device com o Duolingo). Os alunos utilizarão o app Duolingo para fazer uma atividade sobre utensílios de cozinha.

Station 4*Talking area*

1 mesa redonda com 10 cadeiras, 1 bandeja com alguns ingredientes comuns de uma receita (leite, açúcar, margarina, manteiga, sal, ovos, água, queijo, fermento etc.), cada aluno deverá escolher dois alimentos e falar três minutos sobre ele em inglês (por exemplo: sabor (ácido,

	doce, salgado), se é saudável ou não, se gosta ou não e o porquê, etc.
Tempo	90 minutos para cada aula

Referências para o plano de aula

ALEXANDRIA, VA: ASCD, 2013. CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Clayton Christensen Institute, 2013.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida**, uma Metodologia Ativa de Aprendizagem, GEN Editorial, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Ensino de quinta a oitava series.** Brasília, 1998.

FRAGOZO, Carina. **Vídeo: Cooking vocabulary: Red Velvet Cupcake - English in Brazil** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Lo_3MC4uS3w Acesso em: 28/08/2019

MCCARTHY, Chris. **Kitching Verbs.** Disponível em: <https://www.ecenglish.com/learnenglish/lessons/cooking-verbs-0> Acesso em: 25/08/2019

MENDONÇA, Donay. Receita de bolo de chocolate. Disponível em: <https://www.englishexperts.com.br/forum/receita-de-bolo-em-ingles-com-traducao-t67464.html> Acesso em: 25/08/2019.

OLHAR DIGITAL. **Dicas para editar um bom vídeo no Windows Movie Maker.** Disponível em: <https://olhardigital.com.br/noticia/dicas-para-editar-um-bom-video-no-windows-movie-maker/26389> Acesso em: 28/08/2019

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.**

_____. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica.** Curitiba: SEED, 2008.

METHODOLOGICAL ACTION: PLAN 3

Pesquisador Responsável: Esp. Willian Rufato

Orientadora Técnica: Dra. Marilene Garcia

Instituição Participante: Colégio Estadual Leôncio Correia

Público alvo	Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental 2
Tema	“Describing people” (Descrição de pessoas)
Conteúdo	Vocabulário argumentativo • How do you describe yourself? And your family members? And your friends? • Are they all the same or different? • That’s right. People are all different. • How are they different? • That’s right, people can be tall, short, thin or chubby. • Adjectives of appearance • Describing people’s hair, height, body type, age, face and accessories.
Objetivos	Geral Descrever a aparência física de pessoas e consequentemente a sua própria aparência. Específicos • Ampliar o vocabulário por meio dos adjetivos utilizados para descrever pessoas;

	• Explicitar informações pessoais e características relacionadas a gosto, preferências e rotinas; • Conhecer expressões usadas para descrever pessoas; • Aprender sobre acessórios pessoais; • Propiciar ao aluno o contato com textos autênticos relacionados ao tema principal. • Desenvolver a pronúncia e a escuta. • Aperfeiçoar a leitura. • Possibilitar a autonomia e a motivação por meio do aplicativo Duolingo app em sala de aula. • Estimular o trabalho colaborativo. • Fomentar a interculturalidade por meio da língua inglesa. • Ampliar vocabulário básico; • Compreender regras básicas de estrutura gramatical em língua inglesa para se fazer a descrição de pessoas; • Visualizar alguns adjetivos utilizados para descrever personalidade a aprender os seus significados e pronúncia.
Alinhamento Estratégico Pedagógico	Para este projeto iremos utilizar o modelo de rotação por estações que é uma modalidade de aprendizagem no ensino híbrido que consiste em criar um circuito dentro da sala de aula. Os alunos, divididos em pequenos grupos, fazem um rodízio por essas estações, cada uma com atividades acerca de um mesmo tema central. No projeto em questão as atividades das estações serão norteadas pelo conteúdo “Describing people”, no qual será abordado como fazer a descrição física das pessoas e até mesmo a descrição dos objetos pessoais que alguém possa estar usando no momento da descrição. Vale ressaltar que em uma das estações os alunos farão uso do app Duolingo para aquisição de vocabulário sobre adjetivos e acessórios pessoais. O trabalho em cada estação será independente umas das outras, ou seja, cada estação terá começo, meio e fim, sem

	exigir um exercício prévio. Isso porque cada grupo vai começar em uma estação diferente e circular a partir dela, sendo necessário que os grupos sejam capazes de resolver cada desafio isoladamente. Vários materiais didáticos serão utilizados como lousa, vídeo aulas, jogos online, jogos pedagógicos (flash cards com acessórios pessoais, por exemplo), materiais de uso cotidiano que envolva a língua inglesa, textos, exercícios de fixação e outros. Cada material será usado em uma diferente estratégia de aprendizado para que cada habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) seja contemplado ao final da atividade.
Encaminhamento Metodológico	Parte 1 – (15 minutos) Warm up técnico: Questionar aos alunos sobre como eles se auto descrevem, como descrevem os familiares e amigos, se os adjetivos para descrever alguém serve para todos, se as pessoas possuem características próprias. Quais adjetivos você mais utiliza para descrever alguém? Determinados adjetivos utilizados para descrever podem ser considerados ofensivos ou não? Por quê? Cite alguns. Os alunos irão participar de um pequeno ciclo de exercícios disponível em: duolingo.com. A professora junto do pesquisador irá mediar as dúvidas quanto ao uso em caso de necessidade. Parte 2 – (60 minutos) Dividir os alunos em 04 grupos e trabalhar a metodologia do ensino híbrido– rotações por estações. Os alunos acessarão o aplicativo Duolingo para resolver a atividade na qual contém imagens que devem ser associadas aos nomes dos acessórios pessoais, tais como: colar, brinco, óculos, óculos de sol, relógio, pulseira, etc.

	Recurso Cada grupo terá uma atividade diferente para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem, mas todos com o mesmo objetivo que será como realizar a descrição de alguém quando necessário. Cada grupo terá um tempo de 15 minutos em cada estação. No item Anexo tem a atividade a ser realizada em cada uma das rotações. Parte 3 - (15 minutos) Conclusão da atividade pela professora e pesquisador com feedback da aula e encaminhamento de homework utilizando o app Duolingo e orientação básica de como fazer alguns cards com imagens de pessoas famosas para a construção do jogo “Who am I?”
Transformação e Inovação	Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção com sujeito do discurso via língua estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados, por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19). Desta forma, este projeto torna-se relevante para uma aula de inglês, pois insere no ambiente escolar situações nas quais o aluno fará utilização da língua estrangeira para criar algum significado, no caso, descrever pessoas e se auto descrever.

Avaliação	A avaliação dos alunos consistirá na construção de um jogo com cards que se chamará “who am I?”. Cada aluno deverá escolher quatro pessoas famosas, colar a imagem dos famosos em um papel consistente, na sequência, no verso da imagem fazer a descrição dos famosos escolhidos através de quatro ou cinco frases curtas. Depois que todos os cards forem entregues ao professor, os alunos poderão ser avaliados pelo jogo oralmente, pois os alunos serão divididos em grupos de 4 alunos para jogar. Cada aluno ficará com 4 cards cada um e eles deverão ler a descrição dos famosos para o colega adivinhar quem é. O jogo terá por objetivo a prática de conversação, bem como o treinamento da estrutura gramatical e vocabulário.
Ambiente	Sala interativa (lousa interativa digital; notebooks; mesas redondas; cadeiras; materiais lúdicos e pedagógico como: livros didáticos, dicionários; cartolina, papel sulfite para as atividades; revistas, acessórios pessoais e materiais para corte, conexão com internet banda larga, celular, Duolingo app) Station 1 <i>Watch and Listening area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, 5 notebooks com fone de ouvidos, para assistir ao vídeo “Você sabe DESCREVER as pessoas em INGLÊS?”, o qual ensina várias formas de descrever as pessoas em inglês. Depois os alunos farão atividades em folhas sulfites xerocadas a ser realizada de forma individual. Na atividade os alunos deverão relacionar os adjetivos aprendidos no vídeo de acordo com as figuras. Station 2

	<i>Written area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, folhas sulfites xerocadas com a atividade a ser realizada de forma individual. A atividade contém uma lista de adjetivos que descrevem pessoas, porém não devem ser utilizados para se referir a elas diretamente, pois são considerados “impolite”, “informal”. Na tarefa os alunos relacionarão as figuras de acordo com os adjetivos. Station 3 <i>Autonomy area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, BYOD (bring your own device com o Duolingo). Os alunos utilizarão o app Duolingo para fazer uma atividade que trabalhará com acessórios pessoais. O aplicativo mostra a imagem de um acessório e as opções de tradução e o aluno deverá escolher a opção correta. Station 4 <i>Talking area</i> 1 mesa redonda com 10 cadeiras, 1 caixa com alguns acessórios pessoais, tais como: tais como: colar, brinco, óculos, óculos de sol, relógio, pulseira, chapéu -masculino e feminino, boné, etc.), cada aluno deverá escolher dois acessórios e comentar alguns minutos como as pessoas ficam utilizando esses acessórios, se ficam elegantes, charmosas, atraentes, graciosas, formais, etc... Se costumam usar acessórios, quando os utilizam e em que ocasiões.
Tempo	90 minutos para cada aula

Referências para o plano de aula

ALEXANDRIA, VA: ASCD, 2013. CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H.

Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.

Clayton Christensen Institute, 2013.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida**, uma Metodologia Ativa de Aprendizagem, GEN Editorial, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Ensino de quinta a oitava series.** Brasília, 1998.

FELIX, Monique. Vídeo: **Você sabe DESCREVER as pessoas em INGLÊS?**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y3cZWr7qJZg> Acesso em: 01/09/2019

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.**

_____. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica.** Curitiba: SEED, 2008.

METHODOLOGICAL ACTION: PLAN 4**Pesquisador Responsável:** Esp. Willian Rufato**Orientadora Técnica:** Dra. Marilene Garcia**Instituição Participante:** Colégio Estadual Leôncio Correia

Público alvo	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental 2
Tema	Halloween
Conteúdo	Vocabulário argumentativo • O que você sabe sobre o Halloween? • Onde ele é celebrado? Quando? • O Halloween é tradicional no Brasil? • Quais as atitudes das pessoas a favor da celebração do Halloween no Brasil? E das pessoas que são contra? • Qual é sua opinião sobre celebrar o Halloween no Brasil? •
Objetivos	Geral Compreender o significado do halloween através de atividades que desenvolvam o senso crítico e estimule o respeito por todas as culturas, tradições e religiões. Específicos • Desenvolver a visão crítica sobre o tema Halloween, a partir da leitura de textos em Inglês e em Português; • Apresentar uma cultura diferente; • Conhecer a origem, a história e os símbolos do Halloween;

	• Compreender algumas diferenças culturais entre os países de língua Inglesa e o nosso país; • Reconhecer a importância da aprendizagem da língua estrangeira como representação da diversidade cultural; • Aumentar o vocabulário; • Identificar os símbolos do dia das bruxas; • Propiciar ao aluno o contato com textos autênticos relacionados ao tema principal. • Desenvolver a pronúncia e a escuta. • Aperfeiçoar a leitura. • Possibilitar a autonomia e a motivação por meio do aplicativo Duolingo app em sala de aula. •
Alinhamento Estratégico Pedagógico	Para este projeto iremos utilizar o modelo de sala de aula invertida. A sala de aula invertida consiste em disponibilizar material para que o aluno estude em casa e vá até a instituição de ensino para fazer trabalhos e ter mais aprofundamento no tema. No projeto em questão as atividades serão norteadas pelo tema "Halloween" e os alunos pesquisarão em casa os símbolos do Halloween, a origem, contos e lendas do Halloween. Vale ressaltar que em uma das atividades a ser realizada em sala de aula os alunos farão uso do app Duolingo para aquisição de vocabulário sobre o Halloween. Vários materiais didáticos serão utilizados como: livros, DVDs, tinta, folhas de ofício, papel pardo, giz de cera, massinha de modelar, revistas, palitos, lousa, vídeo aulas, jogos online, jogos pedagógicos (flash cards), materiais de uso cotidiano que envolva a língua inglesa, textos, exercícios de fixação e outros. Cada material será usado em uma diferente estratégia de aprendizado para que cada habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) seja contemplado ao final da atividade.

Encaminhamento Metodológico	(15 minutos) Warm up técnico: Questionar os alunos o que eles sabem sobre o Halloween? Onde ele é celebrado? Quando? Se o Halloween é tradicional no Brasil? Explicar aos alunos que nas aulas seguintes serão trabalhadas questões sobre o tema “Halloween” e que os mesmos deverão fazer pesquisas sobre esta temática em casa. Recurso Em casa: computador com acesso à internet e celular com o app Duolingo instalado. Em sala de aula: livros, tinta, folhas de ofício, papel pardo, giz de cera, massinha de modelar, revistas, palitos, lousa, vídeo aulas, jogos online, jogos pedagógicos (flash cards), materiais de uso cotidiano que envolva a língua inglesa, textos, exercícios de fixação e outros. No laboratório de informática: computadores com acesso à internet.
Transformação e Inovação	Este projeto é transformador e inovador para uma aula de inglês, pois insere no ambiente escolar temas importantes sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs salientam a necessidade de se promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribuindo assim para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). “O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural

	promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” (PCN, 1998, p.37).
Avaliação	A avaliação dos alunos consistirá na construção dos símbolos do Halloween para decorar a sala de aula e em uma “Roda de Contação de histórias” em que os alunos irão contar os contos e lendas pesquisados para os colegas de classe. Deste modo, será possível avaliar individualmente cada aluno de acordo com a sua pesquisa realizada extraclasse.
Ambiente	Space 1- Casa Momento 1: Os alunos deverão ler o texto “Halloween no Brasil” no site: http://www.brasilecola.com/halloween/halloween-no-brasil.htm Momento 2: Os alunos também deverão assistir ao vídeo “Halloween Noite” no site: https://www.youtube.com/watch?v=Mj-MFv8msKg e anotar quais os símbolos do Halloween aparecem no vídeo. Momento 3: Os alunos deverão realizar uma pesquisa sobre a origem do Halloween e alguns contos e lendas que são contados no “Dia das Bruxas”. Momento 4: Por último, os alunos usarão o app Duolingo para realizar uma atividade sobre os símbolos do Halloween (associar o vocabulário ao desenho) Space 2 - Sala de aula Momento 1: O professor questionará o assunto do texto “Halloween no Brasil” promovendo uma discussão sobre o referido tema. Em aula aberta, o professor deverá questionar os alunos se eles consideram que é adequado ou não o Halloween ser celebrado no Brasil e por quê.

	Momento 2: Após os alunos realizarem o jogo word drop game no laboratório de informática, o professor discutirá o assunto do vídeo “Halloween Noite” e questionará quais os símbolos do Halloween que apareceram no jogo e também no vídeo. Ao final, o professor deverá dizer que todas estas palavras estão relacionadas ao Halloween, celebrado nos Estados Unidos em 31 de outubro, propondo uma conversa informal sobre o tema, a partir das seguintes questões norteadoras: 1. O que você sabe sobre o Halloween? 2. Onde ele é celebrado? Quando? Momento 3: Após toda a discussão sobre o tema do Halloween como: origem, símbolos e o motivo da comemoração, os alunos começarão a elaborar os símbolos do Halloween para enfeitar a sala de aula. O professor estabelecerá entre 40 a 60 minutos para cada aluno produzir ao menos um símbolo. Momento 4: Após a construção dos símbolos os alunos farão a decoração da sala de aula para na sequência iniciarem a “Roda de Contação” de contos e lendas do Halloween. Space 3 - Laboratório de informática Os alunos deverão acessar o site http://www.manythings.org/vocabulary/games/b/words.php?f=halloween e realizar o jogo Word Drop Game em duplas. O professor estabelecerá de 15 a 25 minutos para que os alunos realizem a atividade proposta no recurso. Ao final, deverá, em aula aberta, verificar quais as duplas que conseguiram organizar mais palavras, e quais são elas, colocando-as na lousa para em seguida ler e solicitar que os alunos repitam para reforçar a pronúncia adequada.
Tempo	90 minutos para cada aula

Referências para o plano de aula

- ALEXANDRIA, VA: ASCD, 2013. CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Clayton Christensen Institute, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BERBER SARDINHA, T. Linguística de *corpus*: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de corpus**. Barueri, SP: Editora Manole Ltda, 2004.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida**, uma Metodologia Ativa de Aprendizagem, GEN Editorial, Rio de Janeiro, 2016.
- BRAUER, K. C. N. O Emprego das Estratégias de Leitura em Textos de Inglês como LE. **HOLOS**, v. 5, p. 165-181, 2014. BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Porto:ASA, 2001.
- DUARTE, G. B. **O processo de gamificação e a aprendizagem de línguas pelo viés da Complexidade**. Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, Buenos Aires – Argentina, 2014.
- ENRIGHT, M.; GRABE, W.; KODA, K.; MOSENTHAL, P. **TOEFL 2000 Reading framework**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2000.
- GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 46, p. 135-151, 2008.
- MONZÓN, A. J. B.; FADANELLI, S. B. Leitura de textos especializados anglófonos no Ensino Técnico: idiosincrasias terminológicas e pedagógicas sob a perspectiva da Linguística de *Corpus*. **LínguaTec**, v. 1, n. 1, 2016.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: SAÚDE. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed., v. 9, Rio de Janeiro, 2000

PORVIR. Plataforma Adaptativa: Ferramenta que propõe atividades diferentes para cada aluno, de acordo com suas necessidades. Disponível em:

<<http://www.porvir.org/especiais/personalizacao/?portfolio=espaco>>. Acesso em:

09/08/ 2019

METHODOLOGICAL ACTION: PLAN 5

Pesquisador Responsável: Esp. Willian Rufato

Orientadora Técnica: Dra. Marilene Garcia

Instituição Participante: Colégio Estadual Leôncio Correia

Público alvo	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental 2
Tema	Asking for and Giving Direction
Conteúdo	Vocabulário argumentativo • “Is there a restaurant near here?” • “How can I get there?” • “Where is the supermarket?” • “Can you tell me where is the university?” • “Can you tell me if there is a drugstore near here?” •
	Geral Perguntar e responder questões relacionadas a fornecer direções para determinados lugares. Específicos • Apresentar expressões e situações relacionadas a indicar direções e instruções;

Objetivos	• Observar as situações, expressões e preposições de lugar que são utilizadas para pedir e dar informações; • Dar e receber informações; • Produzir diálogos de acordo com o contexto (direção) • Aumentar o vocabulário; • Propiciar ao aluno o contato com textos autênticos relacionados ao tema principal; • Conhecer os lugares da cidade; • Desenvolver a pronúncia e a escuta; • Aperfeiçoar a leitura; • Possibilitar a autonomia e a motivação por meio do aplicativo Duolingo app em sala de aula e em casa. •
Alinhamento Estratégico Pedagógico	Para este projeto iremos utilizar o modelo de sala de aula invertida. A sala de aula invertida consiste em disponibilizar material para que o aluno estude em casa e vá até a instituição de ensino para fazer trabalhos e ter mais aprofundamento no tema. No projeto em questão as atividades serão norteadas pelo tema “ Asking and giving direction” e os alunos pesquisarão em casa preposições utilizadas para indicar direções em inglês, expressões e locais da cidade em inglês, tais como: a prefeitura, órgãos governamentais, universidades, faculdades, hospitais, escolas, instituições religiosas, aeroportos, estações de metrô ou de ônibus, parques, clubes, pontos turísticos, etc. Vale ressaltar que em uma das atividades a ser realizada em casa os alunos farão uso do app Duolingo para aquisição de vocabulário locais da cidade em inglês. Vários materiais didáticos serão utilizados como: livros, revistas, palitos, lousa, vídeo aulas, jogos online, jogos pedagógicos (flash cards), materiais de uso cotidiano que

	envolva a língua inglesa, textos, exercícios de fixação e outros. Cada material será usado em uma diferente estratégia de aprendizado para que cada habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) seja contemplado ao final da atividade.
Encaminhamento Metodológico	(15 minutos) Warm up técnico: Questionar os alunos se eles sabem como pedir e dar informações sobre direção a alguém. Se já ensinaram alguém a chegar em algum lugar ou se já tiveram que pedir informação para chegar em algum local. Explicar aos alunos que nas aulas seguintes serão trabalhadas questões sobre o tema “Asking for and giving Direction” e que os mesmos deverão fazer pesquisas sobre este assunto em casa. Recurso Em casa: computador com acesso à internet e celular com o app Duolingo instalado. Em sala de aula: livros, lousa, vídeo aulas, jogos online, jogos pedagógico (flashcards com imagens de direções como: “turn left”, “turn right”, “go up”, “go down”, “go straight ahead”, entre outras), materiais de uso cotidiano que envolva a língua inglesa, textos, exercícios de fixação e outros.
Transformação e Inovação	Conforme indicam os PCNs (MEC/SEF, 1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso, deste modo, o conhecimento das direções não somente em Inglês, mas na

	língua materna é essencial para a sobrevivência. Saber se direcionar para direcionar outras pessoas faz-se necessário. “O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento”. (PCN, 1998, p. 37).
Avaliação	A avaliação dos alunos consistirá na elaboração de um diálogo a ser apresentado para os colegas. Os alunos deverão explicar como chegam da escola a vários lugares próximos à escola. Para isso, será escrito no quadro o nome de vários lugares localizados próximos à escola. Os alunos deverão elaborar diálogos, como alguns dos apresentados no artigo “PEDIR/DAR INFORMAÇÕES”, em que deverão perguntar e dar direções para se chegar a esses lugares. Os alunos serão separados em duplas e determinado qual dupla ficará responsável pelos lugares. Durante a apresentação, os demais alunos deverão ficar atentos e conferir se as direções apresentadas pelas outras duplas estão corretas. E o professor também deverá observar se a pronúncia correta das palavras, o detalhamento das direções dadas, assim como a acuidade e adequação das expressões utilizadas estão de acordo com as introduzidas na aula.

Ambiente	Space 1- Casa Momento 1: Os alunos deverão ler o artigo “PEDIR/DAR DIREÇÕES” no site https://cursodeingles.online/2016/10/direcoes-ingles/ Neste artigo o aluno irá aprender algo que será muito útil quando precisar fazer perguntas sobre como chegar a algum lugar ou mesmo quando necessitar ajudar alguém a chegar em seu destino. Irá entender então, como pedir e dar direções em inglês. As preposições de localização (prepositions of location) também serão estudadas nesta lição. Ao final terá um exercício com gabarito para o aluno testar o aprendizado e exemplos de diálogos com o uso de expressões e preposições de lugar. Momento 2: Os alunos também deverão assistir ao vídeo “Asking for and Giving Directions” no site https://www.youtube.com/watch?v=DPYJQSA-x50 para aprender como pedir e dar direções a alguém usando determinado vocabulário ou expressões. Momento 3: Os alunos deverão realizar uma pesquisa sobre os locais da cidade próximos a sua residência e nas proximidades da escola; e também expressões de direção em inglês. Momento 4: Por último, os alunos usarão o app Duolingo para realizar uma atividade sobre os locais da cidade (associar o vocabulário ao desenho) Space 2 - Sala de aula Momento 1: O professor questionará o assunto do artigo “PEDIR/DAR DIREÇÕES” e contextualizará o artigo com o vídeo “Asking for and giving directions”. Será questionado sobre as preposições, locais da cidade e expressões que os alunos aprenderam com o artigo e com o vídeo.
------------------------	---

	Momento 2: Os alunos realizarão a atividade 1 (exercícios em que deverão relacionar figuras com as palavras a elas correspondentes). Na sequência, na atividade 2, os alunos preencherão a frase com uma palavra ou expressão apropriada ao contexto. Em seguida, deverão realizar o exercício preenchendo as lacunas com a preposição apropriada. No último exercício os alunos responderão à seguinte pergunta: Could you tell me the way to, please? Para isso é apresentado um mapa por meio do qual os alunos deverão se direcionar. Momento 3: Após a resolução dos exercícios os alunos serão divididos em duplas e será sorteado o local que cada dupla ficará responsável por ensinar como chegar, elaborando um diálogo para expor as informações de direção e localização. Será disponibilizado entre 50 e 60 minutos para esta etapa. Momento 4: As duplas deverão apresentar o diálogo explicando como conseguem chegar saindo da escola para o local que foi solicitado para a dupla por meio de sorteio.
Tempo	90 minutos para cada aula

Referências para o plano de aula

ABRAMS, Sharon, REIN, David. Spectrum 1: **A Communicative Course in English**. Regent's Pretence Hall.1993

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHURCH, Nancy, MOSS, Anne. **How to Survive in the USA: English for travelers and newcomers**. Cambridge University Press, 1983. Easy Pace Learning. Disponível

em: <http://www.easypacelearning.com/all-lessons/english-level-2/1288-asking-and-giving-directions-conversation-english-lesson>. Acesso em 06/10/2019.

CURSO DE INGLÊS ON LINE. Vídeo: **Como Pedir e Dar direções em Inglês: Prepositions of location**. Disponível em:

<https://cursodeingles.online/2016/10/direcoes-ingles/> . Acesso em 06/10/2019.

EASY ENGLISH. Vídeo: Asking for and Giving Directions. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DPYJQSA-x50> . Acesso em 01/10/2019.

SALUM, Ana Claudia Cunha. Vídeo: **Asking for and giving Direction**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=56075>. Acesso em 03/10/2019.

APÊNDICE B – INCIDÊNCIA DE PALAVRAS-CHAVE

Keywords	Incidência das keywords
learning	146
language	90
education	65
gamification	61
technology	45
mobile	39
mall	35
teaching	27
design	27
computer	26
motivation	25
game	24
duolingo	18
app	10
self	10
engagement	8
classroom	8
school	7
user	7
autonomy	6

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS

Questionário 1: Anterior às aulas

Marque a(s) alternativa(s) que melhor representam a sua percepção em relação ao que você acredita:

Sexo: Masculino () Feminino () Idade: _____

Contato prévio com a língua

1) Você já estudou inglês nas séries anteriores?

Sim () Não ()

2) Você pretende estudar inglês no futuro?

() Sim, fora escola

() Sim, pretendo fazer cursos

() Sim, pretendo morar fora do país

() Não, estudo na escola por ser obrigatório

Percepção da relevância

3) Qual opção melhor representa sua opinião sobre o estudo da Língua Inglesa:

() Muito importante

() Importante

() Pouco importante

() Nada importante

4) Marque a alternativa que você considera mais se adequada com o que você pensa:

() O inglês será útil para minha vida profissional

() O inglês será útil nos meus estudos

() O inglês tem importância ampla e irrestrita

() O inglês nunca será útil em minha vida

Percepção pessoal sobre conhecimento linguístico

5) Minha percepção sobre meu conhecimento da Língua Inglesa é:

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Razoável
- ☐ Péssima

6) O que você considera como seu principal problema ou limitação em seu desempenho na Língua Inglesa:

- ☐ Ler
- ☐ Escrever
- ☐ Falar
- ☐ Ouvir

7) Qual dos itens você considera como seu maior desempenho na Língua Inglesa:

- ☐ Ler
- ☐ Escrever
- ☐ Falar
- ☐ Ouvir

Percepção quanto ao uso de dispositivos móveis

8) Você utiliza ou já utilizou o celular para aprender inglês?

Sim ☐ Não ☐

9) Qual sua percepção sobre o uso do celular nas aulas de inglês?

- ☐ Ótima
- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Ruim
- ☐ Muito ruim

10) Seu professor utiliza durante as aulas o celular ou outras tecnologias nas aulas de inglês?

() Sim () Não

11) Os recursos tecnológicos têm facilitado sua aprendizagem de inglês?

() Às vezes

() Sim

() Não

12) Qual ferramenta para aprender inglês você mais usa?

() Uso tradutor

() Ouvir música

() Assisto filmes, tutoriais

() Uso app para aprender inglês

Contato prévio com gamificação na área de línguas

13) Você já usou algum app (como Duolingo, Babbel) para aprender inglês?

() Sim () Não

14) Escreva um parágrafo sobre como você gostaria que fossem as aulas de inglês:

Questionário 2: Posterior às aulas

Marque as alternativas que melhor representem a sua percepção.

Sexo: Masculino () Feminino () Idade: _____

Motivação

- 1) Você gostou de aprender inglês durante as aulas usando o aplicativo Duolingo?
☐ Às vezes
☐ Sim
☐ Não
- 2) Você se sentiu motivado para aprender inglês usando o aplicativo?
☐ Sim
☐ Não
- 3) Qual foi o seu nível de motivação usando o aplicativo durante as aulas?
☐ Alto
☐ Médio
☐ Baixo
- 4) Qual emoção representa melhor sua experiência em sala de aula com o aplicativo?
☐ Insegurança
☐ Curiosidade
☐ Ansiedade
☐ Chateação
☐ Tédio
☐ Animação
☐ Tristeza
☐ Alegria

Gamificação

- 5) Qual foi seu nível de dificuldade usando o aplicativo?
☐ Muito fácil
☐ Fácil
☐ Médio
☐ Difícil
☐ Muito difícil

6) Qual das habilidades abaixo foi sua maior dificuldade?

() Ler

() Escrever

() Falar

() Ouvir

7) Os textos de feedback (comentários) depois dos exercícios em que errava ou acertava me ajudaram a sentir recompensado pelo meu esforço. Isso é verdade?

Sim () Não ()

Engajamento, imersão e desafio

8) Usaria mais vezes o aplicativo?

Sim () Não ()

9) O jogo me manteve motivado para continuar usando até o fim de cada rodada?

Sim () Não ()

10) Não percebi o tempo passar enquanto jogava

Sim () Não ()

11) O aplicativo foi desafiador de uma etapa para outra

Sim () Não ()

12) Me senti estimulado para aprender mais a cada fase

Sim () Não ()

Autonomia na aprendizagem

13) Consegui entender a maior parte dos conteúdos sozinho

Sim () Não ()

14) Ficou claro que o conteúdo do aplicativo se relacionava às aulas?

Sim () Não ()

15) Depois de usar o aplicativo, consigo lembrar de mais informações relacionadas aos temas que vi ao jogar

Sim () Não ()

16) Me senti mais independente ao completar os exercícios do aplicativo

Sim () Não ()

Satisfação

17) Numa escala de 0 a 10, qual nota você atribui ao aplicativo?

18) Você recomendaria o aplicativo para outros colegas usarem?

Sim () Não ()

19) A rotação por estações dinamizou a aula?

Sim () Não ()

20) Numa escala de 0 a 10, qual nota você atribui para as aulas em que se foi usado o aplicativo?

APÊNCIDE D –**Pergunta A: Porque é importante aprender inglês?**

(90 respostas)

Pretendo fazer viagens e me tornar cirurgiã.
O inglês será importante para eu viajar.
Pretendo fazer cursos fora do país, acredito que o inglês pode abrir muitas portas profissionais.
Acho importante pois no futuro posso usar em minha vida.
Aprendendo inglês podemos fazer viagens para fora do país e trabalhar em empresas internacionais
É importante para que no meu futuro consiga um bom emprego.
Aprender a falar.
Importante, pois, tenho vontade de morar fora do Brasil.
É importante para vida profissional e para realizar viagens.
O inglês pode me garantir um futuro melhor, posso conseguir fazer um intercambio e trabalhar fora do país.
Na minha opinião ao aprender inglês é muito importante o vocabulário, falar mais nas aulas para que haja maior prática na conversa.
O inglês é fundamental para morar em outro país.
É muito importante trabalhar a fala, pois, esta língua é mundial para comunicação entre povos diferentes.
Acho fundamental o inglês pois no futuro pretendo morar fora do país.
Mercado de trabalho e viagens.
Acho muito importante aprender inglês para fazer viagens.
A fluência por meio da prática e exercícios que podem cair em concurso e ser usado em viagens.
Ao meu ver é importante realizar cursos e é algo fundamental para quem quer viver fora do país.
Eu acho importante falar inglês para ter um bom emprego.
Eu acho que é importante para minha carreira, para eu realizar meus sonhos e para ter mais oportunidades na vida.

O inglês será fundamental em minha vida pois irei mudar para os Estados Unidos e será importante em minha carreira.

O inglês é bom para vida pessoal e profissional além de ajudar na comunicação.

Pretendo trabalhar fora do país.

Ouvir e entender, falar pronunciando certo.

Será muito útil para mim no futuro, músicas me ajudam muito nisso.

O inglês é importante para saber o que acontece no mundo. Para viajar, trabalhar e estudar.

Será importante para meus estudos e se um dia for morar fora ou viajar.

Falar inglês é importante para o meu currículo.

Muito bom para realizar viagens em outros países.

É muito importante para eu saber me comunicar bem com pessoas de diferentes países.

O inglês é importante para quem viaja pra o exterior ou mora fora do país. Além de ser importante para vida profissional.

Acho importante para vida profissional pois é uma língua globalizada.

É importante não só na escola, mas também para quem quer viajar e morar fora do país.

Conversar tendo boa pronúncia.

Aprender esta língua pode ajudar em minha vida profissional.

É importante conseguir entender o que o professor fala em inglês, no caso entender o que escutou.

Eu penso que o mais importante é o vocabulário pois é a base na língua e nós estudantes deveríamos aprender as palavras antes da gramática.

A conversação, pois, o inglês é a língua mais falada do mundo.

Esta língua é fundamental para me proporcionar um futuro melhor profissionalmente.

Esta língua é fundamental no mundo do trabalho em grandes empresas e multinacionais bem como em viagens.

Ao aprender inglês acredito que o mais importante é a comunicação principalmente a escuta.

Eu acredito que o mais importante é a conversação.

Falar inglês é muito importante para exercer muitos trabalhos e ter diferentes empregos.

Acho que o mais importante é a dedicação.

É importante pois desejo mudar de país e inglês é língua mundial.
Novas oportunidades culturais.
Aprender inglês é importante para empregos e viagens.
Está língua é importante para falar com pessoas de outros países.
A língua inglesa além de ser global é fundamental do mundo do trabalho.
O mais importante é ler, escrever, falar e ouvir.
Para realizar turismo em diferentes locais.
Acredito que pode me ajudar na escola quanto em algum trabalho fora do país.
Na minha opinião é importante para arrumar emprego e para quem mora fora do país.
Acredito que o mais importante é falar.
Acho que o inglês é importante para vida financeira, para poder dialogar e se expressar com diferentes pessoas do mundo.
Para exercer minha profissão o inglês será de grande ajuda além de poder realizar viagens internacionais.
Eu acho importante aprender a língua inglesa por ser uma língua mundial.
Saber falar inglês para ter mais chances de emprego e viajar para fora do país ou morar.
Acho importante a pessoa ter foco e determinação para realizar esse aprendizado.
Acho o inglês importante para conquistar boas vagas de emprego.
Na minha opinião para aprender inglês precisamos exercitar a fala e escrita pois são a forma de comunicação mais utilizadas
Falar.
Essa língua é importante para conseguir emprego.
Acho que a conversação é o mais importante.
É importante para se comunicar no trabalho e realizar viagens
Acho importante conversar em inglês.
É importante para o crescimento pessoa e profissional.
O inglês é importante para o conhecimento ao estudar, trabalhar e viajar.
A conversação em sala de aula.
O inglês é um fator decisivo para ser contratado numa boa empresa.
Acho fundamental pois vivemos a globalização.
Acho importante pois este é o idioma de comunicação no mundo.
A comunicação é o mais importante.
Compreender filmes jogos e falas.

O apoio e estímulo do professor nas atividades.
Eu considero o inglês importante para comunicação tanto na escola quanto em viagens por exemplo.
O inglês é essencial no mundo do trabalho.
É importante para se comunicar em viagens
Acredito ser importante pois é a língua mais falada no mundo
A conversação é o mais fundamental em minha opinião.
O inglês ao meu ver é significar status e inteligência.
É importante para se comunicar com o mundo.
Acho importante para realizar viagens.
Acho muito importante a conversação.
Muito importante para ganhar dinheiro.
Inglês é importante para conquistar emprego.
O inglês é importante pois quem fala é chic.
É importante pois quem fala inglês tem glamour.
Para se comunicar com o mundo.
Na minha opinião é ótimo para conseguir trabalho além do desejo que tenho de morar fora do país.

Fonte: O autor (2019).

Por meio das respostas obtidas verificamos que os alunos consideram o inglês fundamental para conquista de um bom emprego e ascensão social.

Quanto ao gênero dos alunos 55,6 % dos respondentes eram do sexo masculino como podemos observar pelo gráfico 6.

Pergunta B: Como devem ser as aulas de inglês?

(90 respostas)

A sala deve estar quieta, o professor tem que ser exigente e explicar bem o conteúdo.

Explicação melhor por parte do professor.

Gostaria de aprender mais palavras novas e ter aulas fora da sala de aula além de mais dinâmicas e brincadeiras.

Melhores explicações do professor.

Gostaria que nas aulas de inglês utilizassem outras salas além da nossa e que tivesse mais trabalhos em grupos.

Aprender novas palavras e pronunciar corretamente.

Que ensinasse mais a falar.

Com vários vídeos e tecnologias. Poderia usar o laboratório de informática.

Ter mais uso de tecnologias e participação certa da turma nas aulas.

Poderia ter mais uso da informática, vídeos e trabalhos em grupo.

Gostaria que que nas aulas tivesse mais músicas, e que a professora falasse mais no idioma.

Que a turma fosse mais na informática e tivesse mais filmes.

Trabalhar aulas de conversação.

Que a professora usase diferentes materiais para tornar as aulas mais animadas e criativas.

Menos bagunça por parte dos alunos.

Gostaria que tivesse filmes, jogos e dinâmicas diferentes.

Com dinâmicas, brincadeiras e uso do celular.

Gostaria que nas aulas de inglês tivesse mais conversação para poder treinar mais a pronúncia.

Deveria ter mais práticas de fala e de novas palavras.

Com mais vídeos, tecnologias, jogos, participação e concentração da turma.

Gostaria que em todas as aulas a professora interagisse com os alunos.

Aulas em diferentes locais da escola como: laboratório, informática e sala alternativa.

Gincanas, músicas, mais frases.

Com mais práticas de fala.

Com mais músicas, filmes, atividades de falar e pronunciar textos em inglês.

Aulas mais dinâmicas e com jogos.
Menos bagunça dos alunos, aulas mais divertidas com mais explicação da matéria.
Poderia ter mais joguinhos nos laboratórios de informática.
Interação com pessoas de outros países.
Que tivessem mais práticas.
Com mais músicas atuais em inglês, maior colaboração dos alunos e gincanas.
Ter mais conversação nas aulas.
Ensinar a falar em inglês e pedir para traduzir tudo o que foi trabalhado.
Gostaria que fossem mais dinâmicas.
Fazer uso de mais tecnologias e filmes.
As aulas poderiam ter mais filmes e músicas.
Eu gostaria que com a ajuda de um professor as aulas fossem mais focadas em leitura e interpretação de texto.
Gostaria que nas aulas tivesse mais filmes, músicas, apps e tecnologias acho que seria mais empolgante.
Poderia ter mais filmes, tecnologias, uso de apps e atividades fora da sala de aula comum.
Deveria ter mais filmes e trabalhar diálogos reais.
Gostaria que fosse mais trabalhado a escuta por meio de filmes, músicas e discussões.
Poderia haver mais atividades extras com pessoas fluentes, competições e músicas.
As aulas deveriam ter mais tecnologias com jogos, músicas, filmes e conversações.
Através de uso de filmes, jogos, sala de informática e etc.
Com mais tecnologias, uso de filmes legendados por exemplo.
Com mais músicas, jogos, comunicação em inglês por parte do professor e atividades com celular ou computador.
Usar apps para aprender inglês, filmes e músicas
Filmes, jogos e atividades em dupla.
Gostaria que as aulas tivessem mais tecnologias com jogos, filmes e músicas.
Poderíamos usar mais o laboratório de informática e fazer mais o uso do celular.
Poderia ter mais músicas, filmes e uso do celular.
Uso de informática, mais aulas de inglês fazendo uso de aplicativos que treinam a língua.

Eu gostaria que tivesse uso de tecnologias como por exemplo uso da sala de informática, gostaria que tivesse filmes, músicas para aulas ficarem mais dinâmicas.

Gostaria que tivesse músicas, acho que ajuda mais na habilidade de escuta.

Mais dinâmicas com professores com mais conhecimento na língua.

Filmes em inglês com tradução, além de músicas e atividades no celular.

As aulas de língua inglesa poderiam ser feitas com a presença de tecnologias como em: jogos, uso do celular e tablete.

Usar nas aulas, filmes e series, músicas e jogos.

Poderia ter mais tecnologias e aulas fora da sala comum no dia a dia.

Eu gostaria que as aulas tivessem mais tecnologias, músicas e alegria.

O professor poderia usar apps no celular para estimular a língua inglesa.

Poderia usar jogos no celular para aprender inglês.

Com jogos na sala de informática.

Que tivesse mais aulas fora de sala.

Que tivesse mais aulas trabalhando a pronuncia.

Poderíamos usar mais o laboratório de informática.

Que tivessem mais dinâmicas extra classe.

Gostaria que tivesse mais músicas e jogos.

Aulas mais dinâmicas fazendo uso do celular ou laboratório de informática tendo mais músicas e filmes.

Com mais jogos, filmes e músicas.

Aulas com métodos mais modernos usando tecnologias como tablet e celular.

Que nas aulas tivessem mais conversações. Acho importante ouvir áudios de pessoas falando para trabalhar a audição.

Com diferentes tipos de exercício em sala.

Atividades mais simples em sala sem ter que copiar do quadro perdendo tempo.

Aulas mais alegres e dinâmicas.

Gostaria que as aulas fossem mais livres e fora da sala de aula.

Com mais modernidades usando o celular por exemplo ou tablet.

Com mais dinâmicas, tecnologias como celular e aulas ao ar livre.

Mais aulas ao ar livre ou em outros espaços da escola.

Gostaria que todas as aulas fossem ministradas em inglês do começo ao fim.

Gostaria que as aulas fossem mais dinâmicas.

Poderia ter mais músicas e uso da informática.

Poderia ter mais uso de tecnologias como celulares e tablets.
Os professores deveriam dar mais retorno aos alunos quanto ao desempenho em sala de aula.
Aulas fora da sala comum em outros locais.
Mais dinâmicas com aulas usando celular e sala de informática.
Gostaria que tivesse mais aulas fora da sala comum.
Mais aulas de conversação.
Aulas em outros espaços da escola.
Gostaria que tivesse mais aulas na sala de informática.

Fonte: O autor (2019).

