

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI**

**SIDNEY SHARLLEY CARDOSO VIEIRA**

**O *GAMIFICATION* EM ESCOLAS DE IDIOMAS: DIFICULDADES E  
DIRECIONAMENTOS PARA SUA APLICAÇÃO**

**TERESINA  
2020**

**SIDNEY SHARLLEY CARDOSO VIEIRA**

**O *GAMIFICATION* EM ESCOLAS DE IDIOMAS: DIFICULDADES E  
DIRECIONAMENTOS PARA SUA APLICAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado no Curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí - UESPI como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Licenciatura Plena em Letras Inglês, sob orientação do Prof. Esp. Mario Eduardo Pinheiro.

**TERESINA  
2020**

**O *GAMIFICATION* EM ESCOLAS DE IDIOMAS: DIFICULDADES E  
DIRECIONAMENTOS PARA SUA APLICAÇÃO**

**SIDNEY SHARLLEY CARDOSO VIEIRA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO APROVADO**

**EM \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Esp. Mario Eduardo Pinheiro  
Presidente

---

Prof. MSc. Eugênio Carlos do Rego Araújo  
Membro

---

Prof. Esp. Paulo Mota Filho  
Membro

*A cada um dos alunos que me ajudou a enxergar o propósito e o ideal  
do magistério e aos professores, pela sua obstinada determinação*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos colegas da turma 2016.1, especialmente a minha amiga de outras vidas Aylla Oliveira, a Chilsea, Manoel, Marcos Junior e Lizandra, que me fizeram de prontidão sentir-me acolhido no novo curso. Aos demais da turma 2016.2, os que contribuíram, claro, pois estiveram comigo durante a maior parte desses cinco anos e colaboraram para minha permanência, perseverança e sucesso. Agradeço especificamente a minha grande amiga Ananda Sampaio e a Juliana Guimarães, ambas pelas quais tenho enorme apreço e que, desde o primeiro momento, marcaram a minha mudança de turma. A primeira pela amizade verdadeira construída e a segunda pela imediata receptividade. Agradeço também a Renata, Raquel e Vilmara pela parceria nas atividades, nos desabafos e nos saudosos lanches no Carioca.

Também agradeço imensamente cada um dos professores, que ensinaram-me o real significado do papel do professor e que, independentemente de qualquer adversidade, sempre se preocuparam com cada um de nós alunos. Agradeço imensamente ao meu Professor Orientador Mário, a professora Mônica, a Professora Eldelita - incomparável orientadora durante toda a Residência Pedagógica - e a Professora Marlia, que ajudou este projeto se tornar realidade. Agradeço também a Universidade Estadual do Piauí - UESPI, por ensinar-me que as dificuldades não são empecilho quando se há garra e vontade.

A minha família por apoiar e acreditar em todos os meus projetos. Especialmente meus avós-pais, Vozinha e Vozinho, a minha irmã Shirley, o meu primo Tobias e minha tia-irmã Lindalva. Todos dos quais, independente do momento ou situação, sei que posso contar e buscar consolo.

Aos amigos que acreditam e sei que seguirão acreditando em cada um dos meus sonhos. Aqui não ousou citar nomes pois não gostaria de esquecer nenhum.

Não sei quando eu o direi isso ou se um dia direi, mas também gostaria de agradecer ao Caio, que, mesmo após passado o que vivemos, não consigo imaginar concluir esse curso sem ter contado com sua ajuda e disponibilidade.

## RESUMO

Utilizando os visuais, comandos e linguagem característicos do universo *gamer*, a gamificação surgiu como forma de solucionar problemas e aumentar engajamento em audiência específica. Este trabalho tem por temática principal a análise da utilização dessas estratégias de gamificação em uma sala de aula de Língua Inglesa, especificamente uma em que existem alunos de várias idades. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é entender como os não nativos digitais lidam com a linguagem da *gamificação* e se a assimilam tão bem quanto os nativos digitais. Para chegar à resposta de tal questão, aqui se analisa os resultados de duas atividades, uma digital e outra analógica, a fim de compreender e comparar as reações de ambos os públicos. A pesquisa tem como principais teóricos Braga e Obregon (2015) no que diz respeito à gamificação, Prensky (2001) no que tange a teorização sobre gerações e tecnologias digitais, e Deci e Ryan (2017) quando desmembraram a motivação extrínseca nos estudos mais profundos da Teoria da Autodeterminação. Este é um estudo de caso descritivo qualitativo, realizado em escola de idiomas pública da cidade de Teresina-PI. Do resultado das análises, foi possível constatar que os estudantes imigrantes tiveram reações muito similares em ambas as atividades, e dificuldades não só na atividade de gamificação digital, mas em ambas.

**Palavras-chave:** gamificação; ensino-aprendizagem; motivação.

## **ABSTRACT**

Through exploration of visuals, commands, and language that are characteristics of the gamer universe, gamification came to light as a path to solve problems and to increase engagement in specific audiences. The main theme of this paper is related to an analysis of the use of these gamification strategies in an English language classroom, specifically one which there are students of various ages. Thus, the major purpose of this research is to understand how non-digital natives deal with the language of gamification and whether they assimilate it as well as digital natives. To get to the answer of that question, here is made an analysis of results of two activities, one digital and another one analog, in order to understand and compare the reactions of both audiences mentioned. The research has as leading theorists Braga and Obregon (2015) regarding to gamification, Prensky (2001) regarding the theorization about generations and digital technologies, and Deci and Ryan (2017) when they dismembered the extrinsic motivation in order to understand profoundly the Self-Determination Theory. This is a qualitative descriptive case study research, carried out in a public language school in Teresina (PI), Brazil. From the result of that analysis, it was possible to identify that the digital immigrant students had similar reactions in both activities, and faced difficulties not only in the digital gamification activity, but in both of them.

**Palavras-chave:** gamification; teach-learning; motivation.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Profissão dos entrevistados (sala A).....	19
Gráfico 02	Sexo dos entrevistados (sala A).....	20
Gráfico 03	Idade dos entrevistados (sala A).....	20
Gráfico 04	Nível de domínio das ferramentas digitais, 0 a 34 anos (Sala A).....	21
Gráfico 05	Nível de domínio das ferramentas digitais, acima de 35 anos (Sala A)	21
Gráfico 06	Utilização de jogos em aulas de Inglês (Sala A).....	22
Gráfico 07	Frequência do uso de jogos em salas de aula pelos professores (Sala A).....	23
Gráfico 08	Tipos de jogos aplicados em sala de aula pelos professores (Sala A)	23
Gráfico 09	Predileções pessoais quanto aos tipos de jogos, 0 a 34 anos (Sala A).....	24
Gráfico 10	Predileções pessoais quanto aos tipos de jogos, acima de 35 anos (Sala A).....	25
Gráfico 11	Motivação dos alunos diante do anúncio da atividade, 0 a 34 anos (sala A).....	25
Gráfico 12	Motivação dos alunos diante do anúncio da atividade, acima de 35 anos (sala A).....	26
Gráfico 13	Fatores que motivaram a participação na atividade, 0 a 34 anos (sala A).....	26
Gráfico 14	Fatores que motivaram a participação na atividade, acima de 35 anos (sala A).....	27
Gráfico 15	Momento em que a atividade despertou interesse nos participantes, 0 a 34 anos (sala A).....	28



Gráfico 16	Momento em que a atividade despertou interesse nos participantes, acima de 35 anos (sala A).....	29
Gráfico 17	Escala de percepção de assimilação do conteúdo, 0 a 34 anos (sala A).....	29
Gráfico 18	Escala de percepção de assimilação do conteúdo, acima de 35 anos (sala A).....	30
Gráfico 19	Escala de percepção da fixação das regras exercitadas, 0 a 34 anos (sala A).....	30
Gráfico 20	Escala de percepção da fixação das regras exercitadas, acima de 35 anos (sala A).....	31
Gráfico 21	Escala de percepção da fixação de vocabulário, 0 a 34 anos (sala A)	31
Gráfico 22	Escala de percepção da fixação de vocabulário, acima de 35 anos (sala A).....	32
Gráfico 23	Escala de percepção de aprendizado através da atividade, 0 a 34 anos (sala A).....	32
Gráfico 24	Escala de percepção de aprendizado através da atividade, acima de 35 anos (sala A).....	33
Gráfico 25	Existência de impedimentos na participação da atividade (sala A).....	33
Gráfico 26	Profissão dos entrevistados (sala B).....	34
Gráfico 27	Sexo dos entrevistados (sala B).....	35
Gráfico 28	Idade dos entrevistados (sala B).....	35
Gráfico 29	Nível de domínio das ferramentas digitais, 0 a 34 anos (Sala B).....	36
Gráfico 30	Nível de domínio das ferramentas digitais, acima de 35 anos (Sala B)	36

Gráfico 31	Utilização de jogos em aulas de Inglês (Sala B).....	37
Gráfico 32	Frequência do uso de jogos em salas de aula pelos professores (Sala B).....	37
Gráfico 33	Tipos de jogos aplicados em sala de aula pelos professores (Sala B).	38
Gráfico 34	Predileções pessoais quanto aos tipos de jogos, 0 a 34 anos (Sala B).....	38
Gráfico 35	Predileções pessoais quanto aos tipos de jogos, acima de 35 anos (Sala B).....	49
Gráfico 36	Motivação dos alunos diante do anúncio da atividade, 0 a 34 anos (sala B).....	40
Gráfico 37	Motivação dos alunos diante do anúncio da atividade, acima de 35 anos (sala B).....	40
Gráfico 38	Fatores que motivaram a participação na atividade, 0 a 34 anos (sala B).....	41
Gráfico 39	Fatores que motivaram a participação na atividade, acima de 35 anos (sala B).....	42
Gráfico 40	Momento em que a atividade despertou interesse nos participantes, 0 a 34 anos (sala B).....	42
Gráfico 41	Momento em que a atividade despertou interesse nos participantes, acima de 35 anos (sala B).....	43
Gráfico 42	Escala de percepção de assimilação do conteúdo, 0 a 34 anos (sala B).....	44
Gráfico 43	Escala de percepção de assimilação do conteúdo, acima de 35 anos (sala B).....	44

Gráfico 44	Escala de percepção da fixação das regras exercitadas, 0 a 34 anos (sala B).....	45
Gráfico 45	Escala de percepção da fixação das regras exercitadas, acima de 35 anos (sala B).....	45
Gráfico 46	Escala de percepção da fixação de vocabulário, 0 a 34 anos (sala B)	46
Gráfico 47	Escala de percepção da fixação de vocabulário, acima de 35 anos (sala B).....	46
Gráfico 48	Escala de percepção de aprendizado através da atividade, 0 a 34 anos (sala B).....	47
Gráfico 49	Escala de percepção de aprendizado através da atividade, acima de 35 anos (sala B).....	47
Gráfico 50	Existência de impedimentos na participação da atividade (sala B).....	48

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Aspectos construtores de uma ação de <i>Gamificação</i> .....	10
Tabela 02	Comparativo de idade dos entrevistados.....	48
Tabela 03	Profissão dos entrevistados.....	49
Tabela 04	Comparativo de sexo dos entrevistados.....	49
Tabela 05	Nível de domínio das ferramentas digitais por idade.....	50
Tabela 06	Utilização de jogos em aulas de inglês.....	51
Tabela 07	Frequência do uso de jogos em sala de aula pelos professores.....	51
Tabela 08	Tipos de jogos aplicados em sala de aula pelos professores.....	52
Tabela 09	Predileções pessoais quanto aos tipos de jogos.....	53
Tabela 10	Motivação dos alunos diante do anúncio da atividade.....	54
Tabela 11	Fatores que motivaram a participação na atividade.....	55
Tabela 12	Momento em que a atividade despertou interesse nos participantes...	56
Tabela 13	Escala de percepção de assimilação do conteúdo.....	57
Tabela 14	Escala de percepção da fixação das regras exercitadas.....	58
Tabela 15	Escala de percepção da fixação de vocabulário.....	59
Tabela 16	Escala de percepção de aprendizado através da atividade.....	60
Tabela 17	Existência de impedimentos na participação da atividade.....	61

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro conceitual das Motivações da Teoria da Autodeterminação.....	13
---	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>04</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>08</b>
2.1	A gamificação como ferramenta lúdica de desenvolvimento individual e coletivo	08
2.2	A relação dos públicos com o universo do game e suas motivações	12
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>16</b>
3.1	Tipo de Pesquisa.....	16
3.2	População.....	17
3.3	Amostra.....	17
3.4	Técnica de Coleta de Dados.....	17
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>18</b>
4.1	Análise das informações da sala A.....	19
4.2	Análise das informações da sala B.....	34
4.3	Análise comparativa entre os resultados das salas A e B.....	48
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>65</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	
	APÊNDICE I QUESTIONÁRIO.....	67
	APÊNDICE II QUESTÕES USADAS NOS TESTES.....	70
	<b>ANEXOS.....</b>	
	ANEXO I IMAGENS DA ATIVIDADE ANALÓGICA.....	75
	ANEXO II IMAGENS DA ATIVIDADE DIGITAL.....	78

## 1 INTRODUÇÃO

O termo *Gamificação* é algo relativamente novo, surgido no ano 2002, através do pesquisador britânico Nick Pelling. No entanto, o conceito ficou conhecido globalmente apenas após a palestra de Jane McGonigal no TED Talk em 2010, oportunidade em que a psicóloga discutiu as implicações dessa cultura sobre a sociedade contemporânea. De modo amplo, a metodologia inspirou-se no *game* para apropriar-se do seu modelo de interação baseado em propostas, comandos e visuais. “A gamificação (do original em inglês *gamification*) corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico” (VIANNA *et al*, 2013, p. 15).

Quase duas décadas depois, a linguagem do jogo já está inserida nos mais diversos segmentos da vida contemporânea e todas as áreas do conhecimento utilizam-se do modelo de engajamento que é característico desta linguagem, em função, claramente, de melhorar seus próprios processos e oportunizar uma melhor aceitação por parte do público. De modo geral, o *gamification* é um tipo de estratégia que facilmente atrai os olhares dos profissionais que desejam tornar o fazer de sua profissão mais tecnológico e atual. Algo muito influenciado pelas características que são peculiares da linguagem do *game*, como o visual, os desafios, a oportunidade de envolver mais o público, o uso de dispositivos tecnológicos em sua aplicação, etc.

Em áreas como a saúde já existem dinâmicas nesse sentido, e não apenas focadas no fazer da medicina, como nos programas existentes de prevenção à obesidade, mas até mesmo na contenção de gastos internos; o marketing, por exemplo, é outra área que amplamente explora o visual da *gamificação* em aplicativos e usa a linguagem da *gamificação* nos jogos de recompensa e nos programas de fidelidade por engajamento. Na educação não poderia ser diferente, afinal, formato bastante usual é o do engajamento de estudantes através do *e-learning*, como as várias ferramentas *online* existentes de ensino de língua inglesa (COSTA; MARCHIORI, 2016, p. 46).

Quando se pensa o *gamification*, quase que instantaneamente somos remetidos ao *game* digital. No entanto, este pesquisador, baseando-se em literatura específica

sobre o tema, compreende que a dinâmica do jogo se baseia mais em seus aspectos construtores do que na mídia pela qual o jogo é instrumentalizado. Afinal, um *game* também não pode se dar através de um tabuleiro? Como se percebe, aqui entende-se o *gamification* não apenas como algo atrelado às virtualidades e ao uso de dispositivos eletrônicos, mas, principalmente, às narrativas, que podem ser desmembradas e realocadas de modo que, ainda que não pareça, seja possível aplicar os parâmetros do engajamento, da disputa e da recompensa em uma forma analógica, por exemplo.

Se faz necessário compreender mais amplamente quais as implicações do uso de tais ferramentas para se alcançar os resultados desejados. Por exemplo, no caso do ensino de Língua Inglesa em uma escola de idiomas em que existem alunos de várias idades, é importante entender como essas audiências lidam ao receber tais estímulos e como o professor considera tais fatores quando planeja e explora tais estratégias. Assim, algo que este trabalho propõe é identificar como a audiência que nasceu em época anterior à disseminação da tecnologia responde a tais estímulos e tem sua aprendizagem impactada nesses momentos. Visto que, diferentemente dos públicos mais jovens, que já nascem manuseando os dispositivos, acaba tendo que adaptar os seus processos mentais analógicos provenientes de uma geração passada a uma forma nova de interação e comunicação.

Desde já, pressupõe-se que em sala de aula as metodologias devem ser adotadas, primeiramente, levando em consideração o melhor ensino dos conteúdos. Contudo, aqui busca-se compreender como os públicos são atingidos e respondem aos estímulos das atividades e, dentro de sua relação com o professor, de que maneira suas especificidades são levadas em consideração quando o profissional planeja as aulas. Afinal, não basta apenas o ensino do professor por um ensino mais dinâmico, faz-se necessário concretizar o favorecimento da aprendizagem dos alunos ao final de tal ação.

Imagine aplicar uma metodologia em sala de aula e terminar com dois efeitos completamente distintos: público A tendo entendido prontamente o conteúdo e público B ainda perdido no assunto. É insurgente que o professor, além do puro desejo pelo uso da linguagem do *game*, entenda as nuances existentes entre todos os públicos que compõem o ambiente da sala de aula e, conseqüentemente, planeje a sua apropriação



da linguagem do *game* de modo que, ao fim das atividades, quaisquer que sejam os públicos consigam participar efetivamente das dinâmicas e apreender os conteúdos que são transmitidos através delas.

A partir de tudo isto, surge a problematização central deste trabalho: no contexto da aula de língua inglesa em uma escola de idiomas, é possível utilizar uma mesma proposta de *gamificação* para alunos com idades diversas? Pergunta esta que guia toda a pesquisa teórica deste trabalho e sinaliza os caminhos para a execução dos testes e experimentações da pesquisa *in loco* que foi realizada.

Adiantando os possíveis resultados deste trabalho, as seguintes hipóteses levantadas: estudantes oriundos de gerações anteriores têm maiores dificuldades em entender e manusear tais ferramentas; quando se utiliza a linguagem do *game* em jogos analógicos, os não nativos digitais têm mais facilidade de assimilação; pessoas nativas digitais lidam com as propostas de *gamificação* mais facilmente; em salas em que os alunos divergem de idade, professores tendem a não usar a *gamificação*; e professores desconhecem que a gamificação também pode acontecer através de formato analógico.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como os indivíduos não nativos digitais lidam com a linguagem da *gamificação*, no contexto do ensino de língua inglesa. Os específicos estabelecidos para alcançar o objetivo geral foram: comparar a aplicação de proposta digital e analógica em salas de aula com públicos nativos e imigrantes digitais; analisar a reação de não nativos digitais ao se deparar com uma aula tecnológica; examinar a aceitação do público de maior idade em atividades analógicas e atividades digitais; e identificar os tipos de jogos, analógicos ou digitais, utilizados pelos professores em suas atividades.

Sobre a metodologia, quanto aos procedimentos de coleta de dados e o método pelo qual se dá a pesquisa, aqui se tem um estudo de caso, visto que observa-se um objeto específico para, através de teorias e análises, identificar um fenômeno. Quanto ao objetivo da pesquisa, esta se configura como descritiva, pois baseia-se em características com o intuito de se aprofundar nas nuances do fenômeno. Quanto à abordagem, o presente trabalho é de cunho qualitativo, já que, além de observar, interpreta os dados do estudo enquanto os descreve. Quanto ao método, trata-se de

uma pesquisa comparativa devido à utilização da comparação de dois públicos específicos, nativos e imigrantes digitais, a fim de entender suas reações frente às atividades aplicadas.

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma, inicialmente aborda-se as fundamentações teóricas, em que são apresentados a gamificação e seus aspectos construtores segundo Braga e Obregon (2015, p. 3), o conceito de imigrantes e nativos digitais de Prensky (2001, p. 2) e as motivações segundo a Teoria da Autodeterminação pela teoria de Deci e Ryan (2017, p. 184), em seguida a metodologia que norteia todo o trabalho, a apresentação da coleta de dados e análise de seus resultados e, em seguida, as considerações finais do confronto entre questões levantadas e resultados finais.

A seguir será apresentada a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, apresentando mais amplamente os conceitos da gamificação, delimitando os públicos que compõem a investigação e os fatores que podem motivar o indivíduo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A gamificação como ferramenta lúdica de desenvolvimento individual e coletivo

Campos do saber como a Psicologia, Filosofia, Biologia ou mesmo a História da humanidade em si demonstram como o homem se satisfaz com o ato da disputa e os ganhos oriundos destas ações. Utilizando-se de teorias de tais áreas, Huizinga (2001, p. 7) classifica o ato da disputa como algo natural do instinto animal do ser humano. Durante a evolução humana o confronto vem permeando guerras, questões sociais e, até mesmo, a sobrevivência acima das demais espécies, por exemplo. E, ao longo de qualquer uma dessas ações, algo que visivelmente está presente é o fascínio pelos resultados e pela conquista.

No entanto, não é só a disputa que busca o ser humano. Vianna *et al* (2013, p. 16) é enfático ao utilizar a Pirâmide da Hierarquia de Necessidades de Maslow para afirmar que, apesar do ato de disputar com os demais, o jogo, está no topo da pirâmide e não ser algo necessariamente importante para a vida, as dificuldades naturais da existência do homem em sociedade os obriga a encontrar maneiras de experienciar a realidade de maneiras mais leves e prazerosas, encontrando formas em que se possa incorporar às necessidades da vida certo nível de prazer. Daí, é possível captar uma das razões que explicam o fascínio atual pelo *gamification* em tantos setores da vida humana.

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LÉVY, 1999, p.157).

As novas tecnologias mudam em níveis profundos, também, os problemas centrais de cada setor, como no caso da educação, que se encontra em constante transformação. Agora, o que deve ser aprendido também se transforma, bem como

seus contextos gerais, os fluxos informativos, os conhecimentos emergentes, os pré-requisitos, etc. E os perfis de competências remodelam-se da mesma forma, permitindo, cada vez menos, que as estratégias de ensino tenham um caráter homogêneo. Chegando, assim, a uma realidade em que o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e assume o papel de incentivador da inteligência coletiva de seus alunos, gerando novas formas do aluno se adequar à economia do conhecimento (LÉVY, 1999, p. 171).

Guy Claxton (2005, p. 158) fala que a forma pela qual administramos e manuseamos as coisas pode ajudar o cognitivo do indivíduo a melhorar seu entendimento sobre os diversos conceitos presentes na experiência da vida humana. Em suas palavras “boas ferramentas funcionam bem porque se ajustam tanto a nós quanto ao trabalho”. No universo de muitas informações e tarefas que o ser humano experencia atualmente, aliviar o esforço mental e físico é algo que se torna insurgente e isso pode ser proporcionado através da utilização de ferramentas nos fazeres diários. Assim como uma tarefa braçal como a poda de uma árvore pode ser facilitada pelo uso de uma tesoura elétrica, a compreensão de tarefas educacionais também pode ser auxiliada por ferramentas tecnológicas.

As ferramentas de aprendizagem não são apenas objetos e espaços físicos sólidos. A linguagem, como diz o cientista Andy Clark, “é de muitas maneiras o artefato fundamental”. Ela usa nossas competências para murmurar e ouvir, fazendo delas um dispositivo extraordinário que transforma a nossa competência para pensar e para nos comunicar com os outros. (CLAXTON, 2005, p.159).

Quando se afunila tal discussão tecnológica e fixa seu foco na *gamificação*, pode-se perceber que neste tipo de estratégia existe a possibilidade ampla de integrar uma enorme gama dessas proposições. Assim, é necessário entender a gamificação como o fazer complexo que é. A fim de exemplificar esse encadeamento lógico e torná-lo compreensível, Kapp (2012, p. 9 apud BRAGA, OBREGON, 2015, p. 3) desmembra a *gamificação* em seus oito aspectos estratégicos e estruturais, evidenciando como os discursos são implantados, seus sentidos são construídos e como surge seu espírito próprio, que fazem de si algo compreensível e lhe imputa motivações e objetivos.

**Tabela 1: Aspectos construtores de uma ação de Gamificação**

1	Jogador	Diz respeito ao indivíduo que interage com o jogo ou com outros usuários
2	Abstrato	Relacionado aos simulacros que o jogo promove do mundo real
3	Desafios	A busca por realizar as metas e atingir os resultados
4	Regras	A estruturação de diretrizes do jogo
5	Interatividade	Permite a reciprocidade entre jogador e elementos do jogo
6	Feedbacks	Auxiliares e orientadores para que os jogadores acertem suas jogadas
7	Desfecho Quantificável	O que permite a esse usuário entender o resultado e saber se venceu ao final
8	Reação Emocional	A gama de sentimentos evocados pelo jogo que provocam no jogador alegria, tristeza, raiva, consciência de acerto ou desfecho de perda

Fonte: (KAPP, 2012, p. 9 apud BRAGA, OBREGON, 2015, p. 3)

Assim, percebe-se que a gamificação quando usada com foco no ensino e na aprendizagem, possui uma grande capacidade de engajamento entre professores e alunos. No caso do professor é possível receber feedbacks mais amplos e mais claros sobre os conteúdos ministrados. Já os alunos, por exemplo, conseguem visualizar e compreender mais claramente os objetivos implantados no jogo, as regras e, conseqüentemente, os conteúdos que através dele são transmitidos. Tudo isso tornando a prática do ensino mais lúdica e permitindo maior engajamento - de ambas as partes (BRAGA, OBREGON, 2015, p. 3).

É unânime o entendimento de que, no contexto da educação, a utilização do *gamification* e de todas as suas nuances lúdicas têm o propósito de intensificar o interesse do aluno nos conteúdos transmitidos. Isso porque a gamificação quebra o fluxo analógico padrão da transmissão de conteúdos e acrescenta às aulas momentos de diversão e interação. Se torna mais fácil, assim, controlar qualquer que seja a

dispersão e a audiência é engajada mais facilmente a permanecer, colaborar e assimilar as informações transmitidas durante as aulas (GARCIA, 2015, p. 37).

Mas é necessário entender que essa diversão citada, que diretamente se relaciona à ludicidade, não significa um simples ato de brincar. Segundo Luckesi, (2014, p. 18), a ludicidade é um estado individual interno pertencente a cada um. Em outras palavras, o estado lúdico é algo que pode ser experimentado pelo sujeito a partir de algo que lhe toque internamente. Assim, a atividade lúdica é uma experiência externa que busca ativar no indivíduo aqueles gatilhos que lhe farão sentir prazer em determinado momento. A gamificação, nesse sentido, seria uma atividade lúdica. Daí a importância de se entender o seu espectro amplo, para, através desse conhecimento, saber quais aspectos se pode explorar para atingir as audiências pretendidas.

## 2.2 A relação dos públicos com o universo do *game* e suas motivações

No contexto multimídia em que se encontram as vivências na sociedade atual, os indivíduos de todos os setores, lugares, idades, etc. estão imersos ou são atingidos pelas novas experiências que o digital possibilita - o que não significa necessariamente que todos esses que estão em contato consigam plenamente dominar. Como esclarece Prensky (2001, p. 1), a geração que nasce já inserida nesse contexto das virtualidades imediatistas, os nativos digitais como são chamados, têm seus processos mentais diretamente alinhados às novas configurações dessa linguagem dialética. Suas formas de se expressar, de receber informação, de pensar, etc. funcionam de maneiras que diferem exponencialmente daqueles que nasceram antes de tal momento histórico.

Como os Imigrantes Digitais aprendem – como todos imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu “sotaque”, que é, seu pé no passado. O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo (PRENSKY, 2001, p. 2).

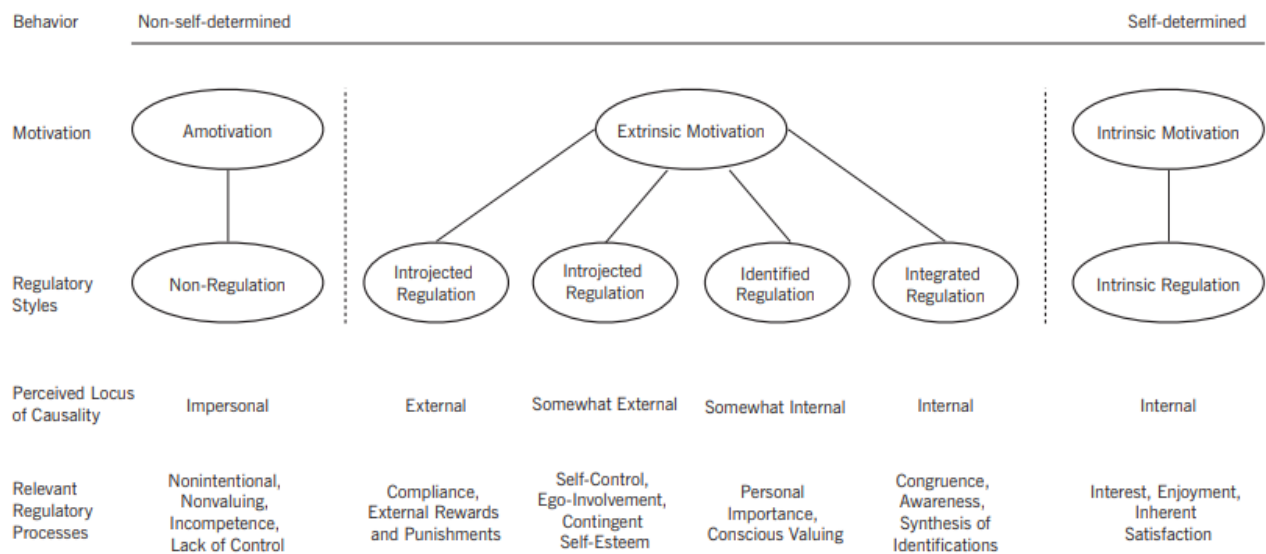
Porém, independentemente de qual seja o poder de envolvimento permitido pela *gamificação*, não basta ao professor apenas o desejo por explorar as nuances do *gamification*, sem propósito. Como enfatiza Costa e Marchiori (2016, p. 61), em uma ação de *gamificação* também é insurgente compreender a fundo quem são os públicos com os quais se deseja se comunicar e os objetivos que almeja-se alcançar. Tanto para se pensar uma mecânica de jogo mais assertiva quanto para identificar nesses indivíduos quais são os aspectos que realmente carecem de impacto e transformação - visto que uma característica de destaque da *gamificação* é essa capacidade de direcionamento para metas específicas. Desta forma, no contexto de uma sala de aula compreendida não apenas por nativos digitais, mas também por pessoas de mais idade, que tiveram de adaptar-se tardiamente a estas novas formas de se comunicar, como que o uso de tal metodologia poderia ser positivo plenamente?

Um processo necessário de se compreender é que a gamificação, através de sua ludicidade, possui um amplo poder motivacional, que, em consequência, leva ao

engajamento daqueles que a utilizam. Deci e Ryan (2017, p. 184), em sua Teoria da Autodeterminação, levam as pesquisas sobre a Motivação a um patamar mais complexo, necessário de se entender neste trabalho. Os autores aprofundam o conceito da motivação extrínseca (externa) da teoria original para mais quatro aspectos, que, segundo eles, estão dentro da mesma e causam interferências nas ações dos indivíduos.

Na teoria original, existem apenas a Motivação Intrínseca e a Motivação Extrínseca. Os dois se apropriam da Motivação Intrínseca e dividem a Extrínseca em quatro: a motivação extrínseca introjetada externa, relacionada às ofertas oferecidas ou punição prometida; a motivação extrínseca introjetada interna, relacionada ao ego do indivíduo em relação àquele momento; a motivação extrínseca identificada, relacionada à vergonha sentida; e a motivação extrínseca integrada, relacionada ao caráter de cada um. Tais conceitos são importantes especialmente quando se pensa individualmente seus públicos, pois, como explicam, as motivações, mesmo que exteriores, se relacionam com o interior de cada um.

**Quadro 1: Quadro conceitual das Motivações da Teoria da Autodeterminação**



Fonte: (RYAN, R. M.; DECI, E. L. Deci, 2017, p.193.)

Ainda sobre a figura do professor, quando se pesquisa sobre *gamificação*, quase que instantaneamente este é levado a duas direções: quando se trata de conteúdo teórico, os materiais mais encontrados falam sobre resultados de determinadas



aplicações e a melhoria no aprendizado dos alunos, mas não nos aspectos mais profundos da linguagem do jogo; e quando busca ferramentas para utilizar em sala de aula, a grande maioria das ferramentas encontradas para uso em sala são aplicações digitais que, em geral, necessitam de um computador ou *smartphone*. Assim, ao fim, termina consciente de que a gamificação é positiva e deve ser usada, mas, sem o conhecimento aprofundado do que é e de como se constrói o *gamification*. Bem como, preso às metodologias já prontas - e em sua grande maioria digitais.

Alguns outros pontos, também, são problemáticos para a utilização da tecnologia em sala de aula e devem ser levados em consideração pela comunidade educacional: deve existir responsabilidade por parte de escolas e professores para com o ensino; a utilização de ferramentas e metodologias têm que estar de acordo com o assunto e disciplina tratados; o apoio administrativo à inovação com propósito é indispensável; assim como a colaboração entre profissionais a fim de compartilhar e fortalecer experiências; e os professores devem estar preparados para realizar o cruzamento de novas metodologias com as já existentes (SIMPSON; STANSBERRY, 2008, p. 169). O que é, segundo a fala de Prensky (2001, p.2), uma grande dificuldade, visto que estes professores são eles mesmos imigrantes digitais, que ensinam os nativos do mundo digital enquanto o seu domínio é de uma língua já ultrapassada.

A presente pesquisa considera o conceito de nativos e imigrantes digitais entendido por Prensky (2001, p.2) e compartilhado por Coelho (2012, p. 88), em que determina a época de seu nascimento entre os anos de 1980 e 1990, balizando, assim, para fins metodológicos desta uma média na metade da década de 1980.

Visto que o professor é, o ator que diretamente lida com todas essas nuances, torna-se insurgente que este reconheça a necessidade da gamificação ser adaptada aos ensejos de cada profissional e às especificidades de cada audiência. Proporcionando a si planejar uma aula que se torna independente dos fatores externos como falta de recursos escolares, problemas com manuseio de aparelhos, interferências naturais dos próprios dispositivos, etc. Assim, transforma-se a *gamificação* em algo completamente adaptativo e diretivo para as reais necessidades identificadas e pretendidas pelo profissional.

Por exemplo, no caso de uma escola em que sejam escassos os recursos oferecidos pela administração, como computadores e projetores, ou manuseados pelos alunos, como os seus celulares, são várias as outras possibilidades que podem ser exploradas pelo professor: um jogo de mímica para adivinhação de substantivos, um jogo de cobra cega para fortalecer as noções sobre direção, um jogo de reorganização de frases para consolidar as regras gramaticais, etc. são apenas algumas dessas possibilidades.

No capítulo seguinte apresenta-se a metodologia desta pesquisa, dando a conhecer o tipo de pesquisa realizada, a população, amostra e a técnica utilizadas para coleta de dados.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Tipo de Pesquisa

Quanto aos procedimentos de coleta de dados e o método pelo qual se dá a pesquisa, esta segue o formato de estudo de caso, tendo em vista o intuito de selecionar um objeto específico dentro de uma realidade para, neste contexto, reconhecer-se um padrão ou fenômeno. O que é proporcionado através da avaliação sobre os resultados identificados e coletados e da compreensão das teorias, que dão suporte na análise dos resultados encontrados (SOUSA, 2002, p. 29). No caso deste trabalho, focado no ambiente de ensino-aprendizagem da língua Inglesa e discute as diferenças entre nativos e imigrantes digitais, escolheu-se como campo uma escola de línguas que possui em sala de aula ambos os públicos.

Quanto ao objetivo da pesquisa, esta configura-se como descritiva, visto o cerne nas características e na observação do fenômeno para, assim, aprofundar-se nas nuances específicas de sua aplicabilidade no dia a dia. Com isto, é possível relacionar a influência do contexto específico sobre os resultados encontrados e sobre a própria teoria em si (SOUSA, 2002, p. 27).

Quanto à abordagem, esta pesquisa é de cunho qualitativo, já que as análises feitas valeram-se da observação e interpretação dos dados do estudo ao mesmo tempo em que os levanta, com o intuito de descrever o objeto analisado e compreendê-lo com mais profundidade. Assim, a visão do pesquisador é um fator importante na exposição dos fatos identificados e provoca a contrastação entre esses e os conceitos teóricos (MASCARENHAS, 2012, p. 46).

Quanto ao método, esta é uma pesquisa comparativa, pois, apesar de tratar primariamente sobre a gamificação em sala de aula, o presente utiliza-se da comparação das respostas de dois públicos, nativos e imigrantes digitais, diante das atividades com o *game* em sala de aula, para entender como estes públicos reagem e sentem-se impactados no que diz respeito à apreensão de conteúdo.

### **3.2 População**

O Centro Cultural de Línguas (CCL) Padre Raimundo José possuía, no total, 1.600 alunos, dos quais 340 estudavam inglês.

### **3.3 Amostra**

A quantidade de alunos avaliados para obtenção dos resultados corresponde a 10% da população que estuda inglês no CCL, que foram 34 alunos.

### **3.4 Técnica de Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada através de um questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas, que foi aplicado aos alunos a fim de identificar suas reações, necessidades, habilidades, preferências, estímulos, etc.

Em seguida serão apresentados os dados coletados na investigação realizada e analisados os resultados encontrados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como objeto da pesquisa, escolheu-se aplicar o teste no Centro Cultural de Línguas Padre Raimundo José - CCL, escola pública que oferta cursos a preços populares na cidade de Teresina e atende públicos de diversas idades, assim, compreendendo o público que é analisado nesta pesquisa.

Para o objeto do teste deste projeto, foram escolhidos alunos do 2º período do curso de Língua Inglesa da escola, por se entender que estes já estão familiarizados com a língua e por se saber, também, que nas turmas iniciais, o índice de evasão é menor, o que possibilita melhor adesão e menos intercorrências.

Destas turmas, o total de alunos somava, à época do teste, 340 alunos, caracterizando-se quantidade mínima para execução dos testes 10% deste total, ou seja, 34 alunos ao todo.

Com o objetivo de estabelecer comparativos entre as respostas de nativos e imigrantes digitais, optou-se por aplicar uma mesma quantidade de perguntas com duas turmas diferentes: em uma das turmas, tais perguntas foram aplicadas através de jogo analógico, com o uso de folhas de papéis, cartões, tabuleiro e peões (vide Anexo I); e na outra, foi usado um jogo digital, contendo as mesmas perguntas e explorando materiais como notebook, retroprojektor, celular dos estudantes e uso de internet (vide Anexo II). Ao fim, o questionário foi entregue para cada aluno (vide Apêndice I).

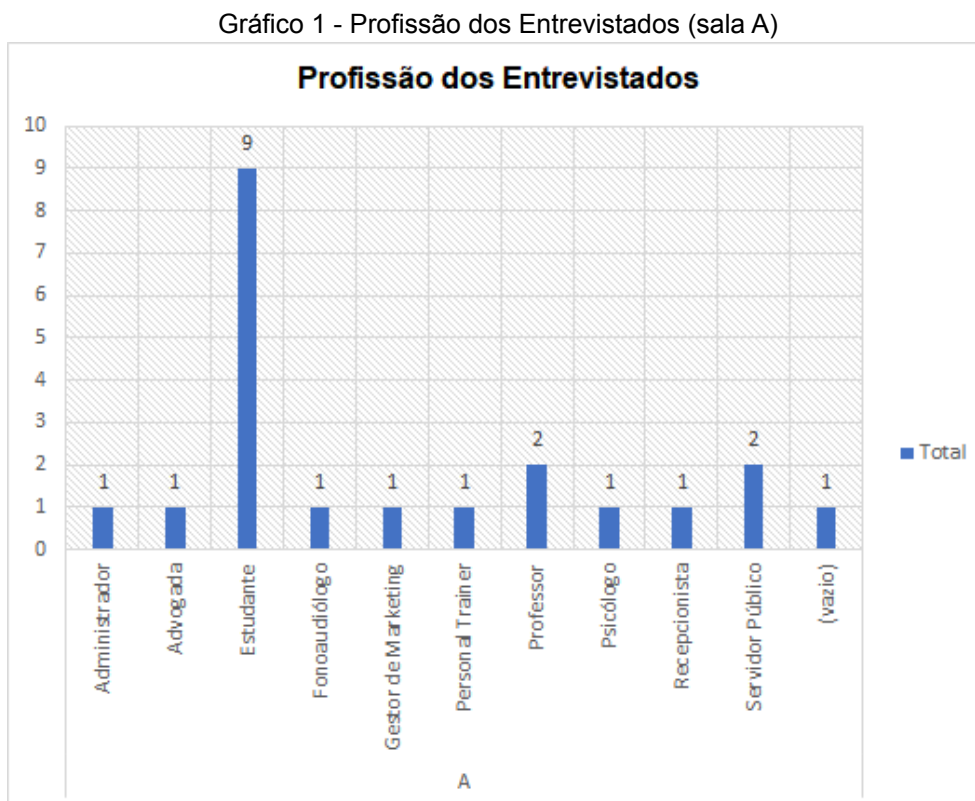
Na semana anterior da aplicação dos testes, o autor deste trabalho conversou com ambas as professoras das duas turmas, que informaram a aplicação recorrente de atividades de gamificação, o que confirma a familiaridade dos alunos com tais atividades.

A atividade analógica foi realizada na noite do dia 28 de novembro de 2019, com um total de 15 alunos em sala, e a atividade digital no dia seguinte, 29 de novembro, pelo turno da manhã, com uma turma de 21 alunos.

O questionário foi feito baseando-se no referencial teórico utilizado neste trabalho, no que diz respeito às características da gamificação e à Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2017, p. 184), que possuem estudos sobre a teoria da motivação e a ampliam para outros fatores relacionados na motivação externa.

Abaixo são analisados os dados de cada uma das salas, em separado, para depois comparar-se os resultados encontrados em ambas.

#### 4.1 Análise das informações da sala A



Fonte: o autor

O gráfico 1 refere-se às informações colhidas no cabeçalho do formulário, em que se pode identificar a profissão dos entrevistados. Dentre todas as citadas, aquela que mais se sobressai é a de estudante, configurando 9 dos 21 alunos entrevistados, sendo seguido pela profissão professor e servidor público.

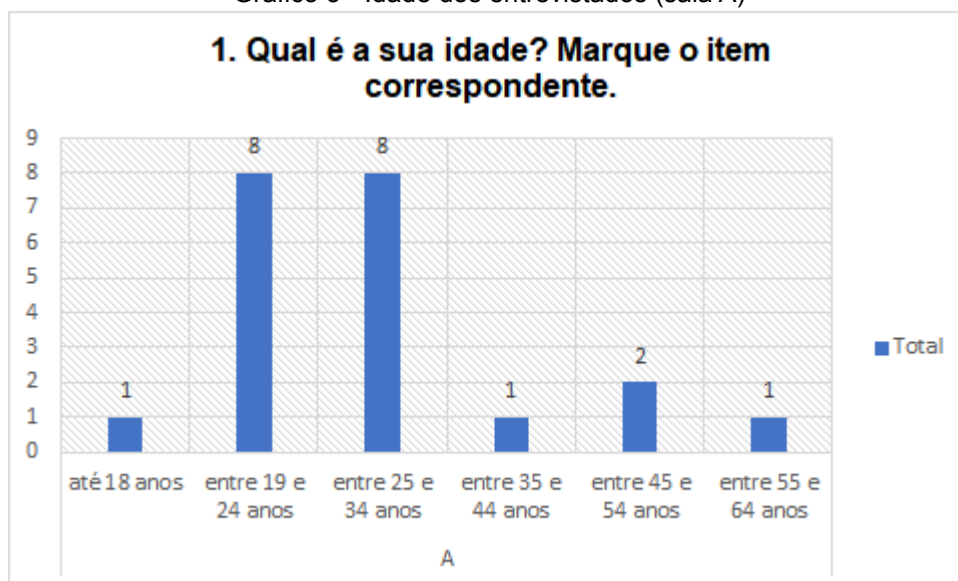
Gráfico 2 - Sexo dos entrevistados (sala A)



Fonte: o autor

O gráfico 2 ainda referencia-se às informações colhidas no cabeçalho do formulário, mas agora traçando o perfil do sexo dos entrevistados. De todos os alunos da turma, 7 são homens e 14 são mulheres.

Gráfico 3 - Idade dos entrevistados (sala A)

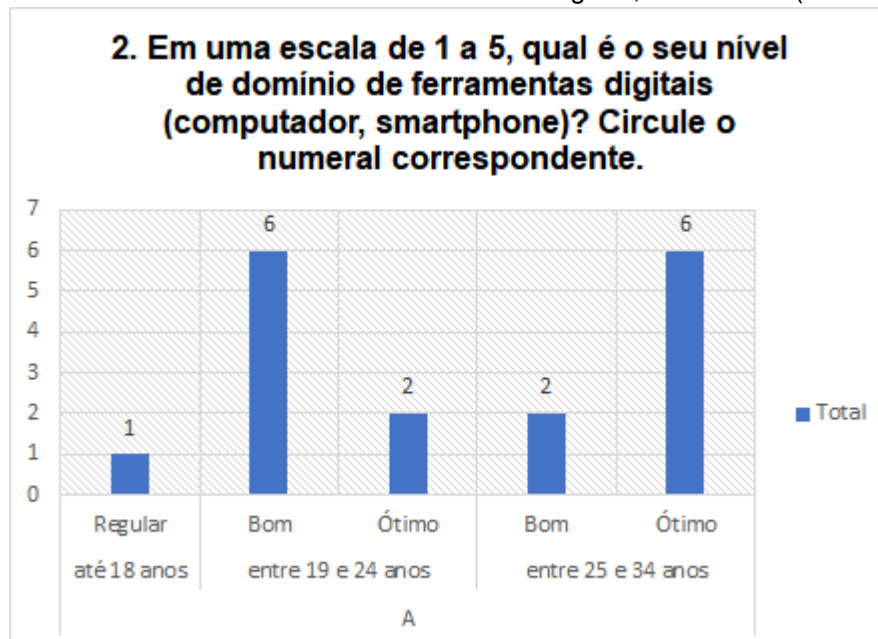


Fonte: o autor

O gráfico 3 relaciona-se à 1ª questão do questionário, que versa sobre a idade dos entrevistados. Nele, podemos verificar que a margem de alunos nativos digitais,

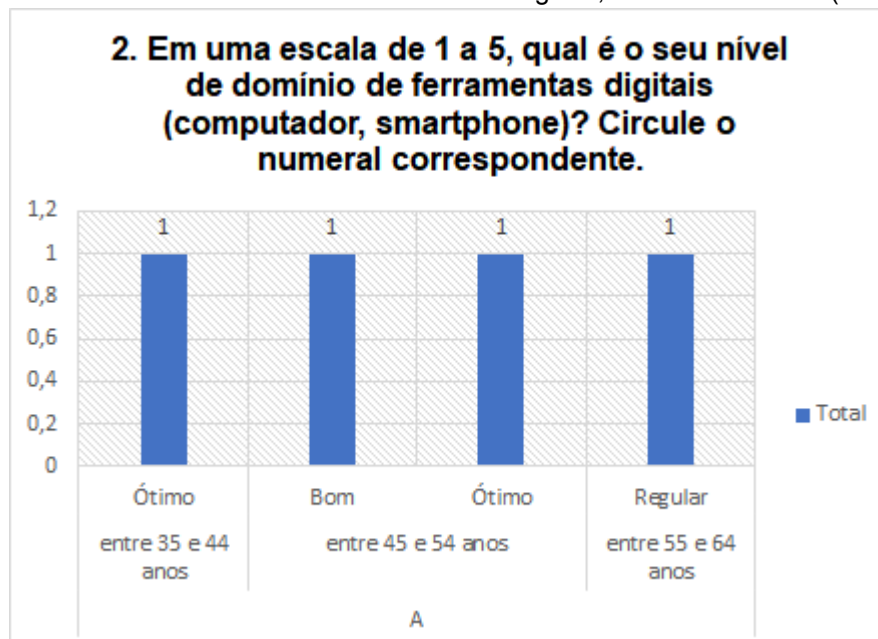
com 17 alunos, é consideravelmente maior à de imigrantes digitais, um total de quatro alunos.

Gráfico 4 - Nível de domínio das ferramentas digitais, 0 a 34 anos (Sala A)



Fonte: o autor

Gráfico 5 - Nível de domínio das ferramentas digitais, acima de 35 anos (Sala A)



Fonte: o autor



Os gráficos 4 e 5, logo abaixo, referem-se à 2ª questão do questionário e encontram-se separados para melhor visualização quanto aos grupos analisados. No que diz respeito ao nível de domínio de ferramentas digitais, como computadores e smartphones, não houve diferenças significativas entre nativos e imigrantes digitais.

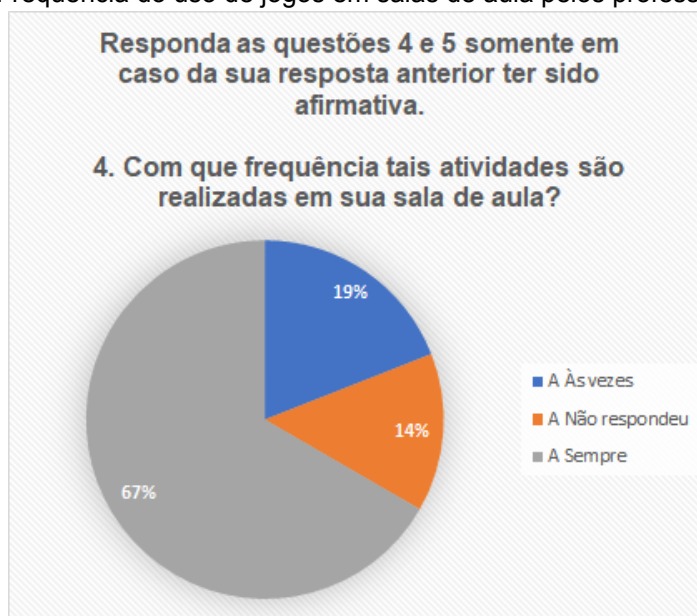
Gráfico 6 - Utilização de jogos em aulas de Inglês (Sala A)



Fonte: o autor

O gráfico 6 implica-se à 3ª questão do questionário e busca confirmar a informação de que os alunos possuem hábito com as atividades com jogos em sala de aula. 90% da turma respondeu positivamente, enquanto 10% respondeu que não costuma jogar em sala.

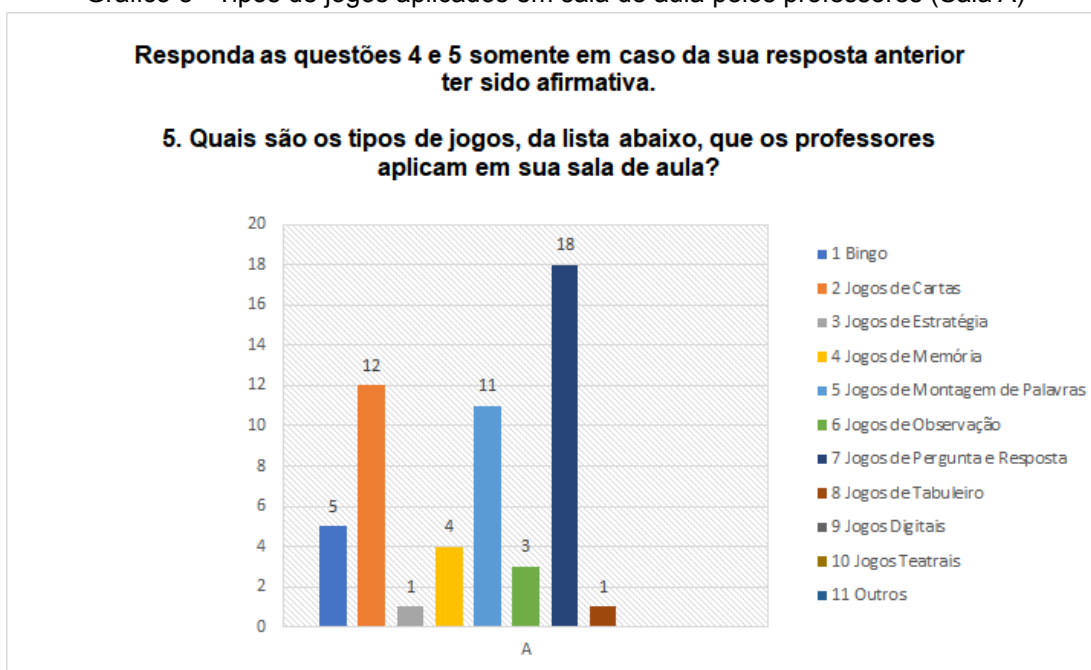
Gráfico 7 - Frequência do uso de jogos em salas de aula pelos professores (Sala A)



Fonte: o autor

A pergunta do gráfico 7, de número 4, estava vinculada à anterior e buscava identificar a frequência. Nela, 67% responderam que jogam às vezes.

Gráfico 8 - Tipos de jogos aplicados em sala de aula pelos professores (Sala A)

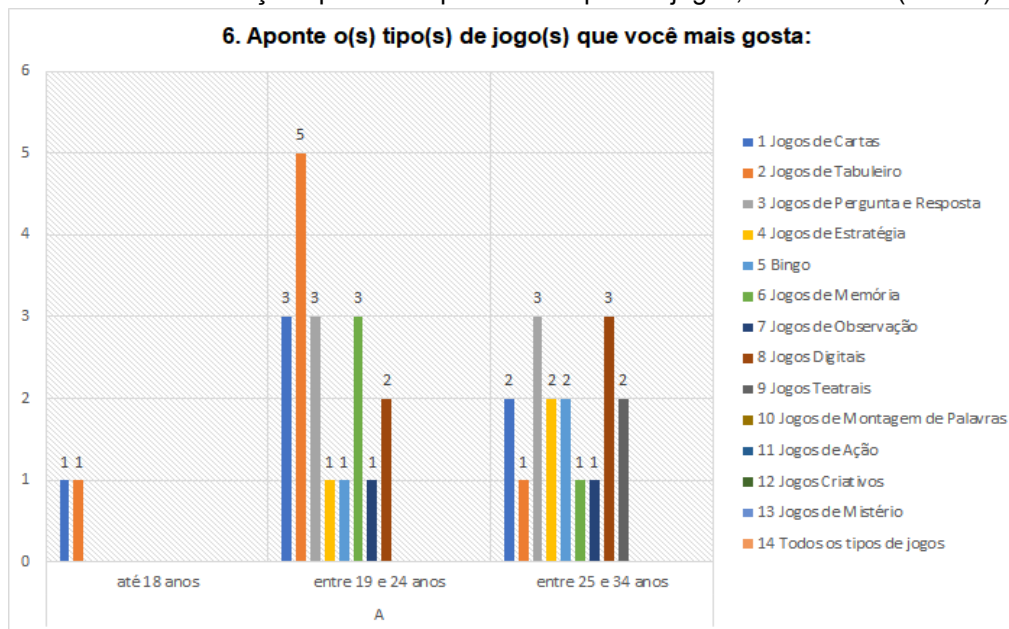


Fonte: o autor

A pergunta do gráfico 8, da questão número 5, também estava vinculada à terceira e buscava delinear quais os tipos de jogos que os professores mais aplicam em

sala de aula. Dentre os principais estão os Jogos de Pergunta e resposta (18), os Jogos de Cartas (12) e os Jogos de Montagem de Palavras (11), todos jogos analógicos. Os digitais não tiveram nenhuma resposta.

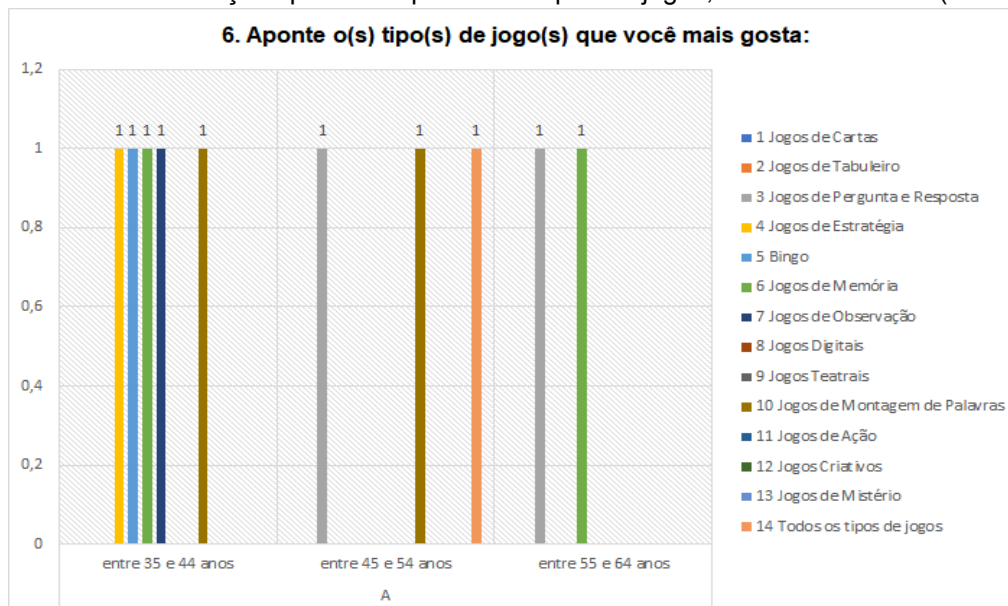
Gráfico 9 - Predileções pessoais quanto aos tipos de jogos, 0 a 34 anos (Sala A)



Fonte: o autor

Os gráficos 9 e 10 se referem à 6ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais. Como vemos acima, entre os nativos digitais (gráfico 9), os jogos mais marcados foram Jogos de Tabuleiro (7), Jogos de Pergunta e Resposta (6), Jogos de Cartas (6) e os Jogos Digitais (5).

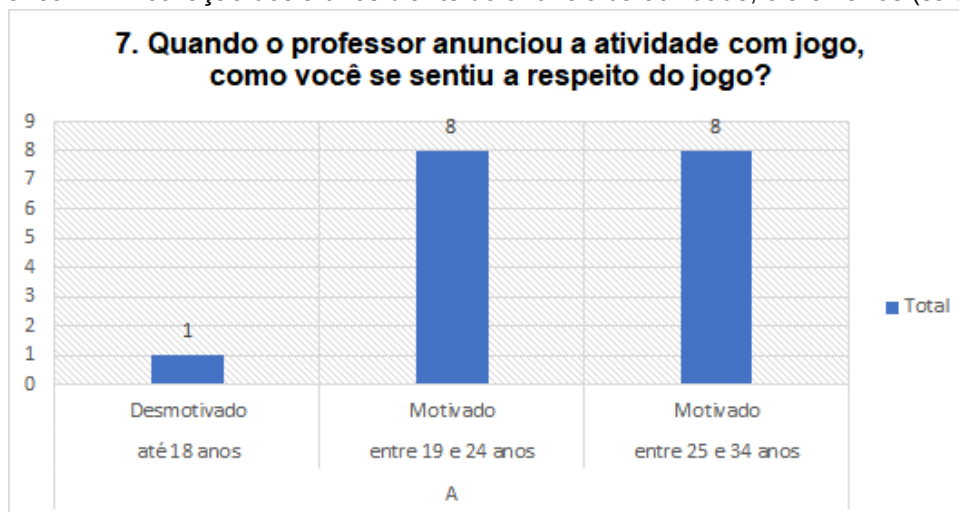
Gráfico 10 - Predileções pessoais quanto aos tipos de jogos, acima de 35 anos (Sala A)



Fonte: o autor

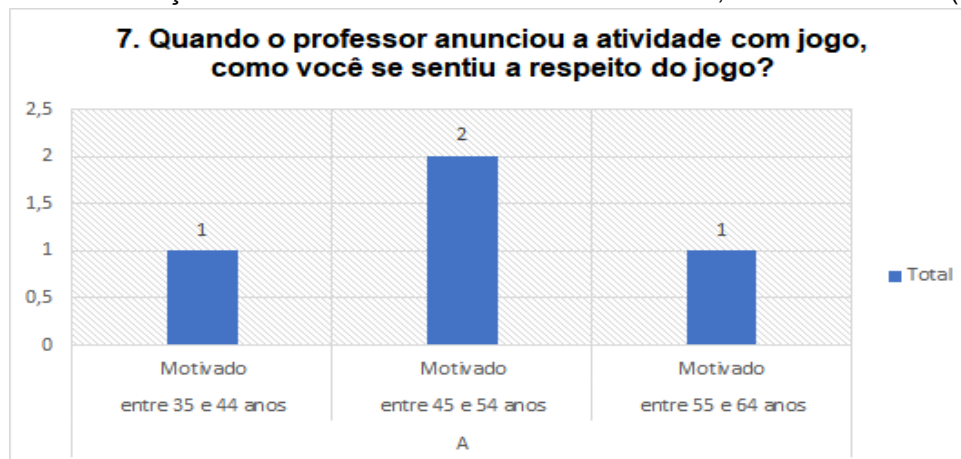
Já entre os imigrantes digitais (gráfico 10), os jogos mais marcados foram os de Memória (2), os Jogos de Montagem de Palavras (2) e os de Pergunta e Resposta (2). Pode-se ver que os digitais não obtiveram resposta em nenhum dos grupos.

Gráfico 11 - Motivação dos alunos diante do anúncio da atividade, 0 a 34 anos (sala A)



Fonte: o autor

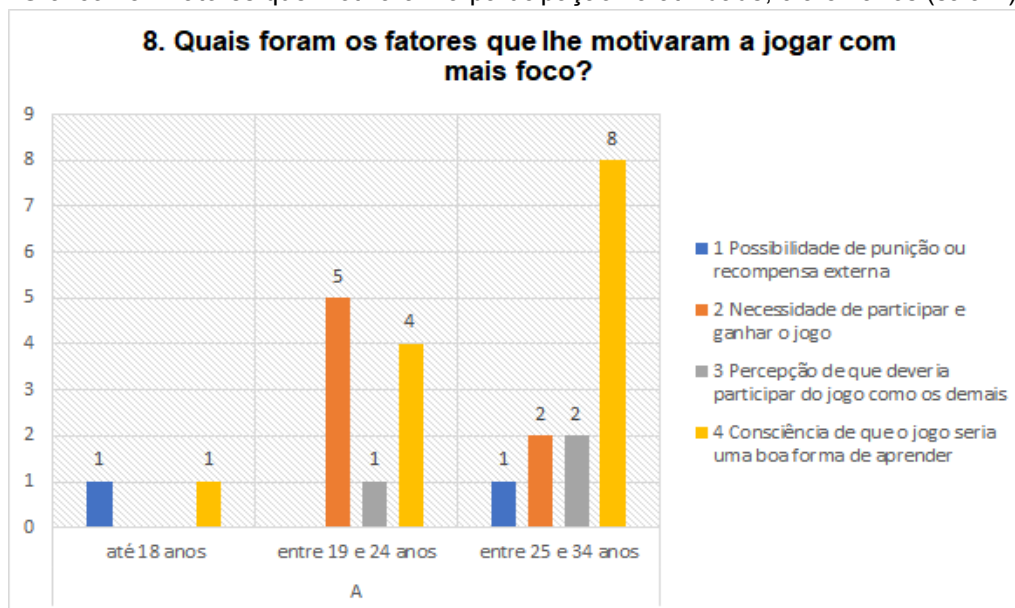
Gráfico 12 - Motivação dos alunos diante do anúncio da atividade, acima de 35 anos (sala A)



Fonte: o autor

Os gráficos 11 e 12 referem-se à 7ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais quanto à sua motivação no momento do anúncio da atividade. Neles é possível perceber que apenas um dos alunos respondeu estar desmotivado e este fazia parte do grupo de nativos digitais, com idade até 18 anos.

Gráfico 13 - Fatores que motivaram a participação na atividade, 0 a 34 anos (sala A)

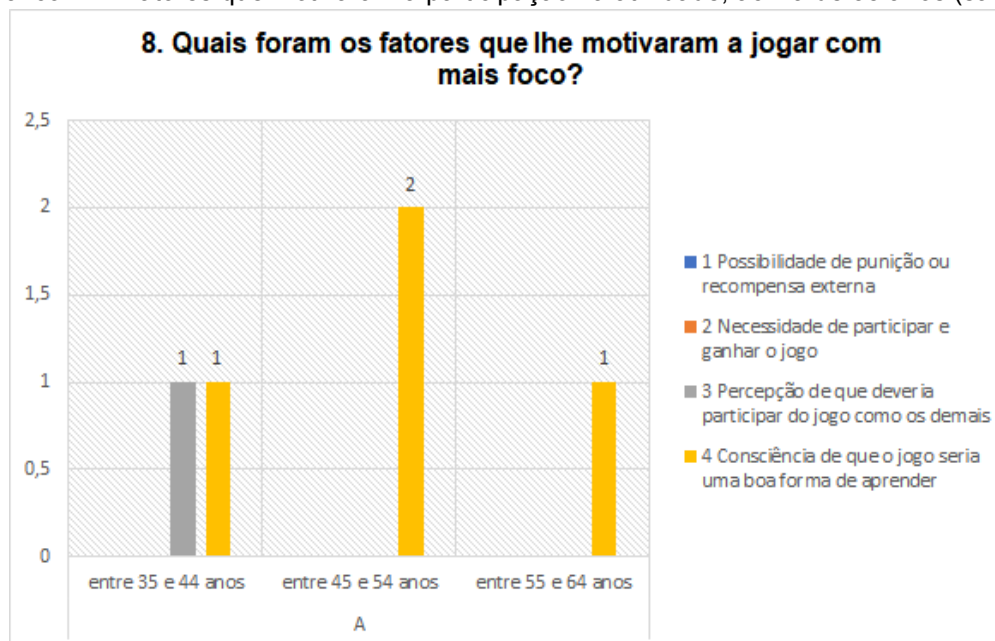


Fonte: o autor

Os gráficos 13 e 14 relacionam-se à 8ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de

imigrantes digitais quanto aos fatores externos que os motivam a jogar. Entre o grupo de nativos digitais (gráfico 13), todas as respostas foram marcadas, se concentrando, respectivamente em Consciência de que o jogo seria uma boa forma de aprender (13), Necessidade de participar e ganhar o jogo (7), Percepção de que deveria participar do jogo como os demais (3) e Possibilidade de punição ou recompensa externa (1).

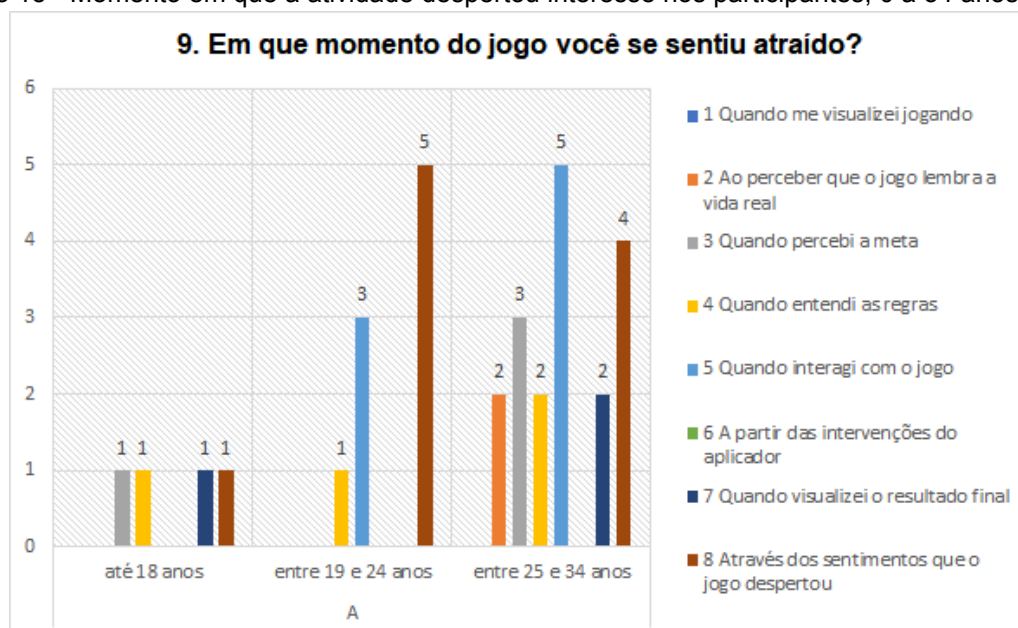
Gráfico 14 - Fatores que motivaram a participação na atividade, acima de 35 anos (sala A)



Fonte: o autor

Enquanto entre o grupo de imigrantes digitais (gráfico 14), as respostas concentraram-se entre a Consciência de que o jogo seria uma boa forma de aprender (4) e a Percepção de que deveria participar do jogo como os demais (1).

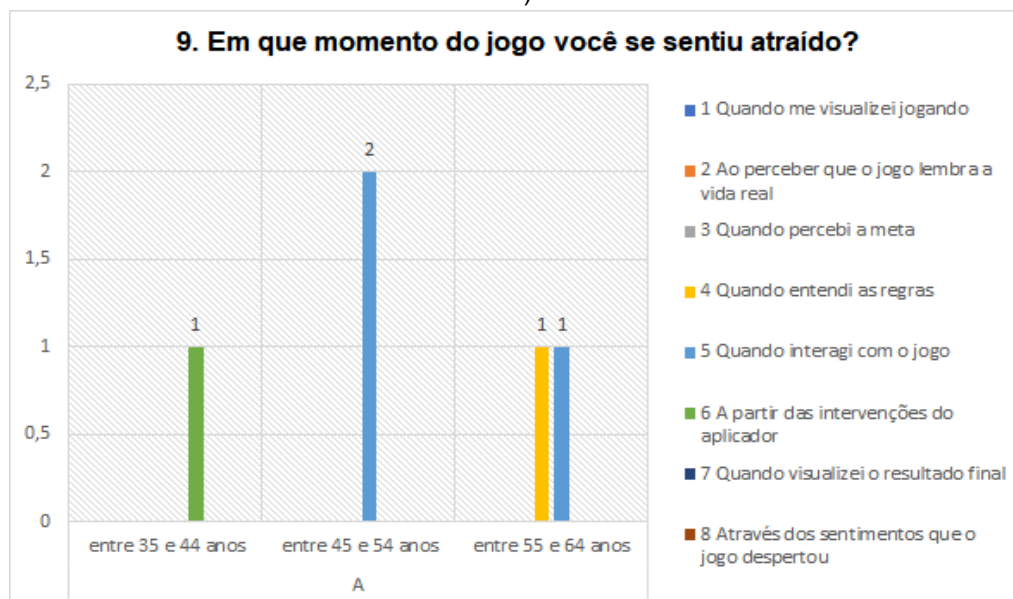
Gráfico 15 - Momento em que a atividade despertou interesse nos participantes, 0 a 34 anos (sala A)



Fonte: o autor

Os gráficos 15 e 16 relacionam-se à 9ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais quanto ao momento específico do jogo que os fez sentirem-se atraídos. No caso dos nativos digitais (gráfico 15), percebe-se que quase todas as opções foram assinaladas, com maior índice de respostas nas opções Através dos sentimentos que o jogo despertou (10), Quando interagi com o jogo (8), Quando entendi as regras do jogo (4) Quando percebi a meta (4) e Quando visualizei o resultado final (3).

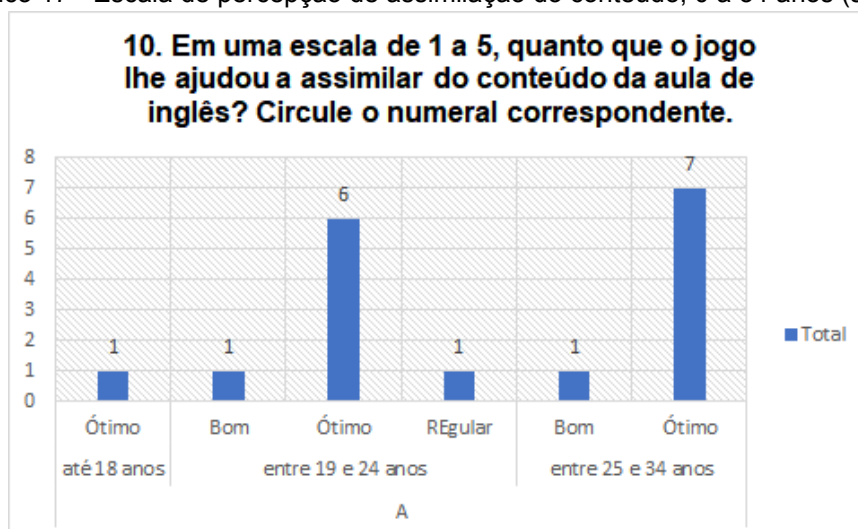
Gráfico 16 - Momento em que a atividade despertou interesse nos participantes, acima de 35 anos (sala A)



Fonte: o autor

Já no grupo de imigrantes digitais (gráfico 16) predominou a opção Quando interagi com o jogo (3), seguida de Quando entendi as regras (1) e A partir das intervenções do aplicador (1).

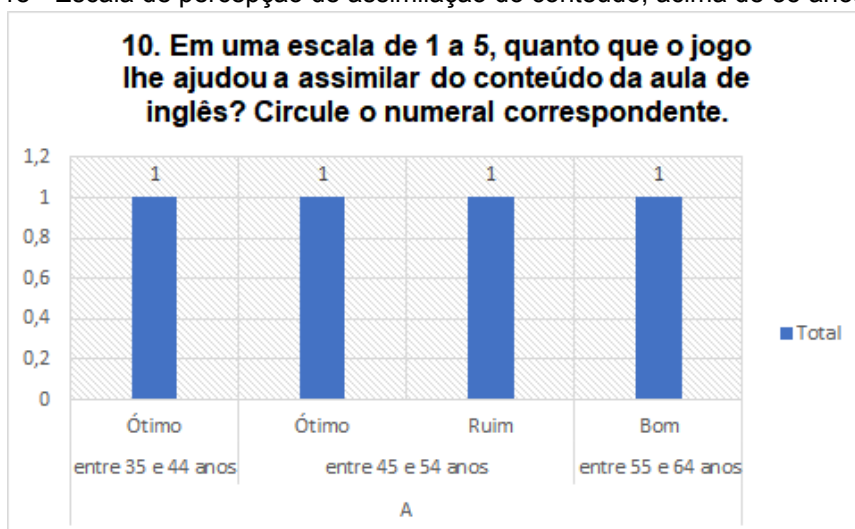
Gráfico 17 - Escala de percepção de assimilação do conteúdo, 0 a 34 anos (sala A)



Fonte: o autor



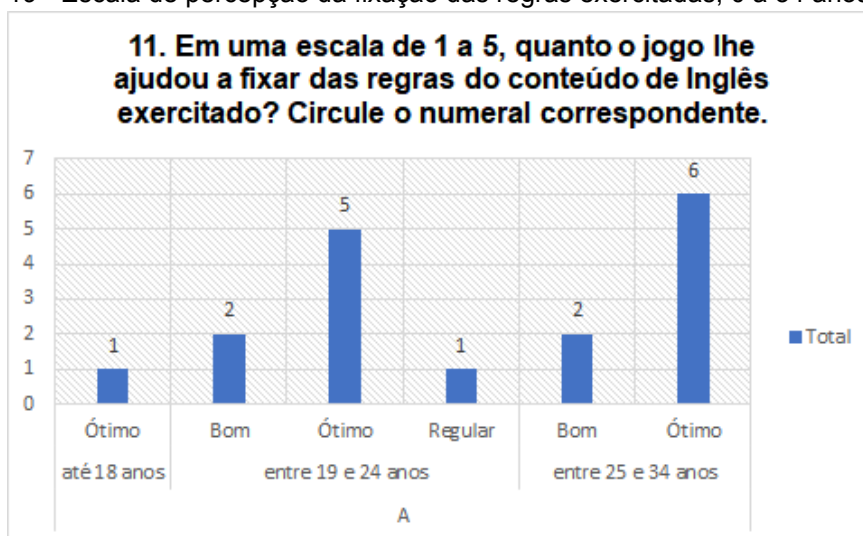
Gráfico 18 - Escala de percepção de assimilação do conteúdo, acima de 35 anos (sala A)



Fonte: o autor

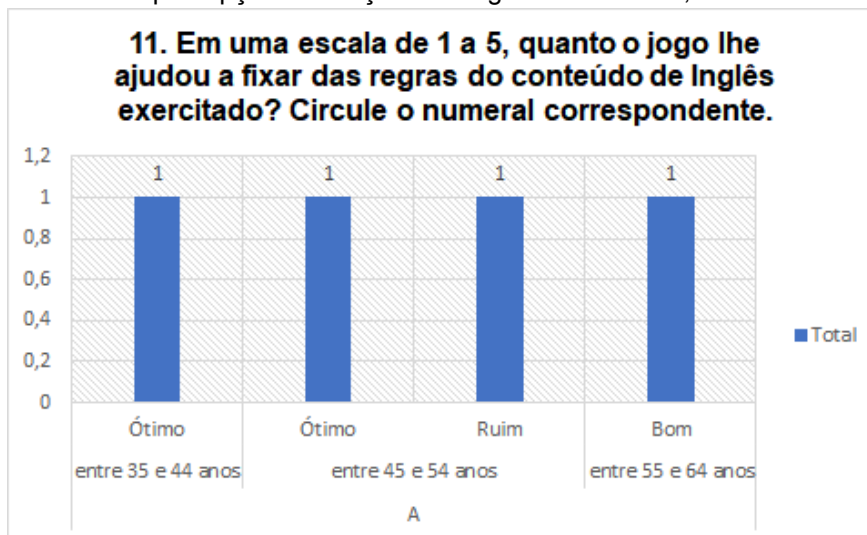
Os gráficos 17 e 18 referem-se à 10ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais quanto à maneira que o jogo ajudou a assimilar o conteúdo específico da aula explorado. Pode-se perceber que a grande maioria dos dois grupo considerou Ótimo ou Bom o nível de assimilação, com apenas 1 dos alunos respondendo Regular e apenas 1 respondendo Ruim.

Gráfico 19 - Escala de percepção da fixação das regras exercitadas, 0 a 34 anos (sala A)



Fonte: o autor

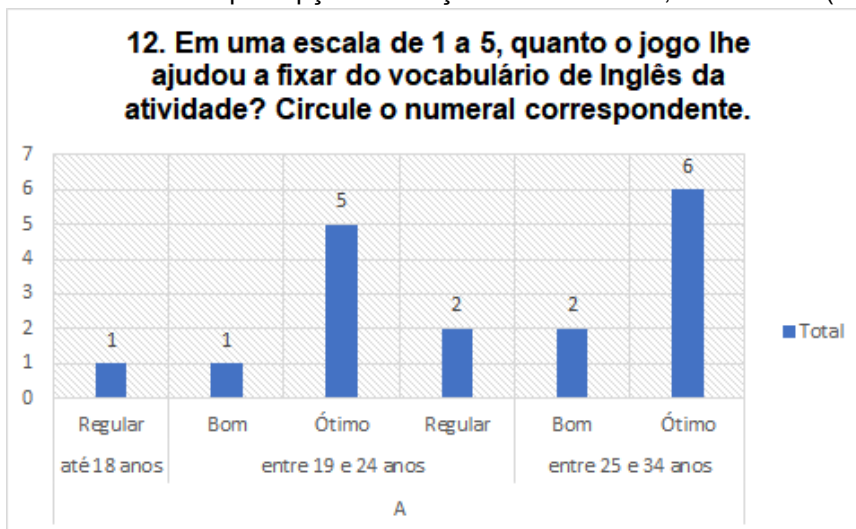
Gráfico 20 - Escala de percepção da fixação das regras exercitadas, acima de 35 anos (sala A)



Fonte: o autor

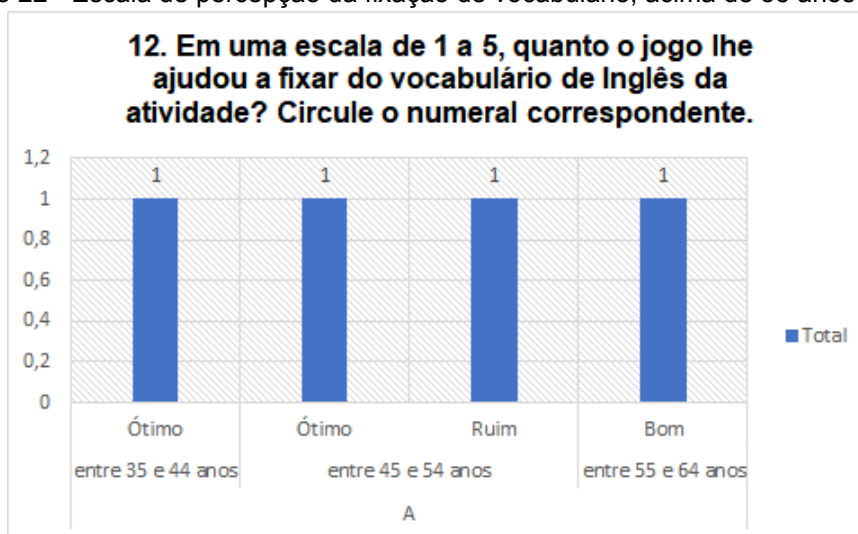
Os gráficos 19 e 20 implicam-se à 11ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais sobre o quanto o jogo ajudou a fixar as regras do conteúdo explorado. Pode-se perceber que a grande maioria dos dois grupo considerou Ótimo ou Bom o nível de fixação, com apenas 1 nativo respondendo Regular e apenas 1 imigrante respondendo Ruim.

Gráfico 21 - Escala de percepção da fixação de vocabulário, 0 a 34 anos (sala A)



Fonte: o autor

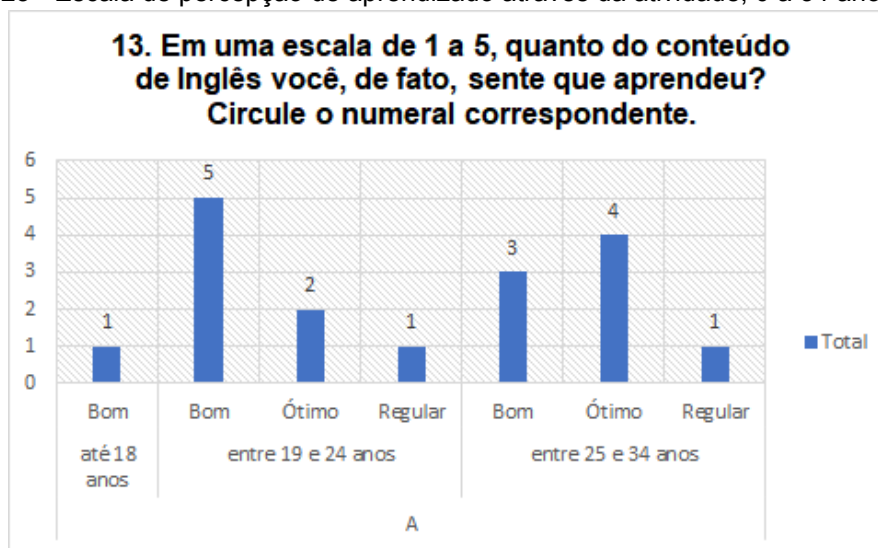
Gráfico 22 - Escala de percepção da fixação de vocabulário, acima de 35 anos (sala A)



Fonte: o autor

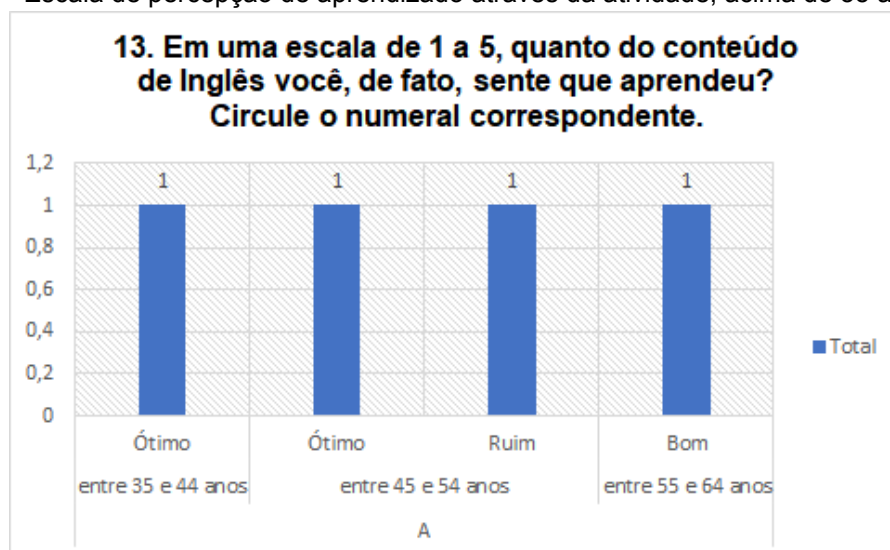
Os gráficos 21 e 22 referem-se à 12ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais sobre o quanto o jogo ajudou a fixar o vocabulário do conteúdo explorado na atividade. Pode-se perceber que a grande maioria dos dois grupos considerou Ótimo ou Bom o nível de fixação, com 2 nativos respondendo Regular e 1 imigrante marcando Ruim.

Gráfico 23 - Escala de percepção de aprendizado através da atividade, 0 a 34 anos (sala A)



Fonte: o autor

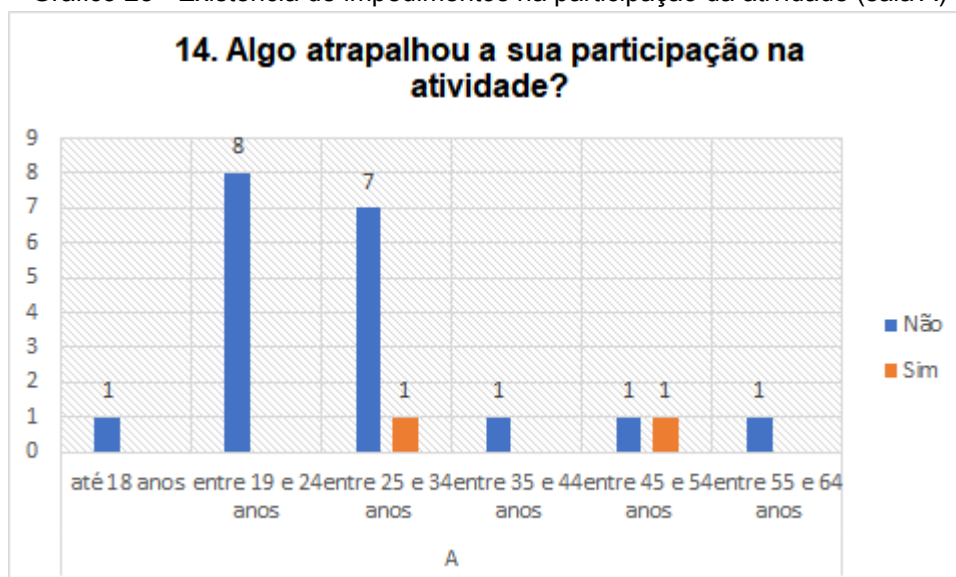
Gráfico 24 - Escala de percepção de aprendizado através da atividade, acima de 35 anos (sala A)



Fonte: o autor

Os gráficos 23 e 24 relacionam-se à 13ª questão e estão divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais sobre o quanto o aluno sente que, de fato, aprendeu através da atividade com o jogo. Pode-se perceber que a grande maioria dos dois grupo considerou Ótimo ou Bom o nível de aprendizado, com 1 nativo respondendo Regular e 1 imigrante marcando Ruim.

Gráfico 25 - Existência de impedimentos na participação da atividade (sala A)

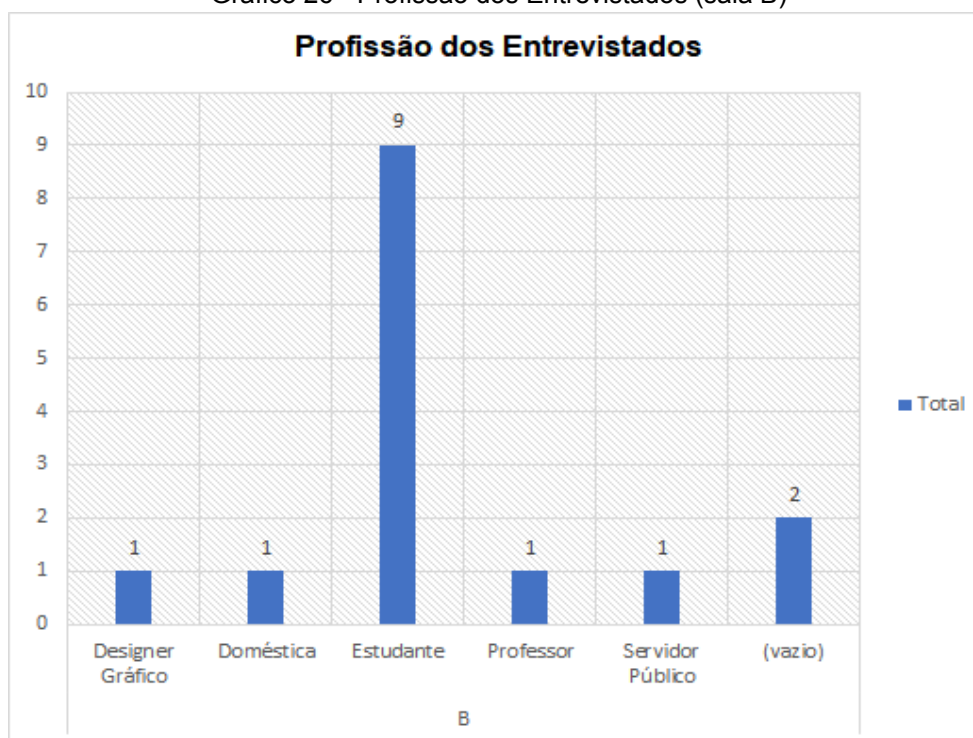


Fonte: o autor

O gráfico 25 refere-se à 14ª questão e fecha o questionário perguntando se houve algo que atrapalhou a participação do aluno na atividade. A maioria respondeu que Não, enquanto 2 alunos responderam que Sim, sendo um nativo e o outro imigrante. As razões apresentadas foram as seguintes: um imigrante afirmou não ter conseguido ver as perguntas com clareza e um nativo afirmou estar cansado.

## 4.2 Análise das informações da sala B

Gráfico 26 - Profissão dos Entrevistados (sala B)



Fonte: o autor

O gráfico 26 refere-se às informações colhidas no cabeçalho do formulário, em que identifica-se a profissão dos entrevistados. Dentre todas as citadas, aquela que mais se sobressai novamente é a de estudante, configurando 9 dos 15 alunos entrevistados.

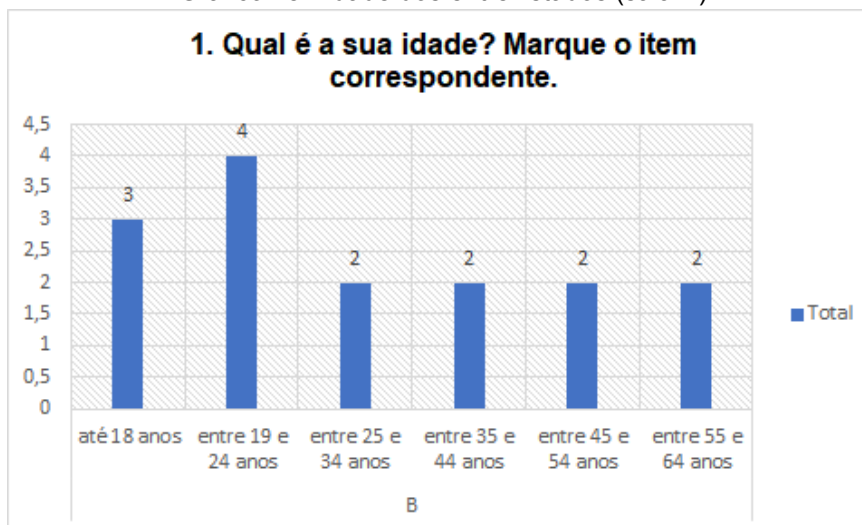
Gráfico 27 - Sexo dos entrevistados (sala B)



Fonte: o autor

O gráfico 27 ainda referencia-se às informações colhidas no cabeçalho do formulário, mas agora traçando o perfil do sexo dos entrevistados. De todos os alunos da turma, 5 eram homens e 10 eram mulheres.

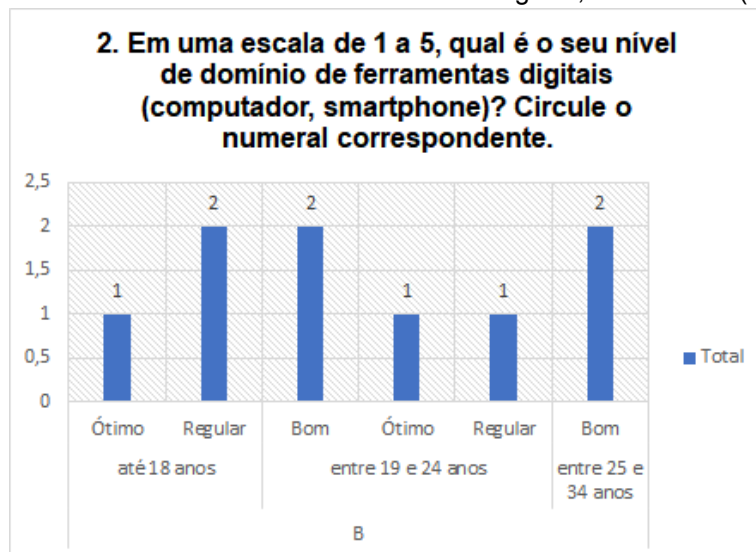
Gráfico 28 - Idade dos entrevistados (sala B)



Fonte: o autor

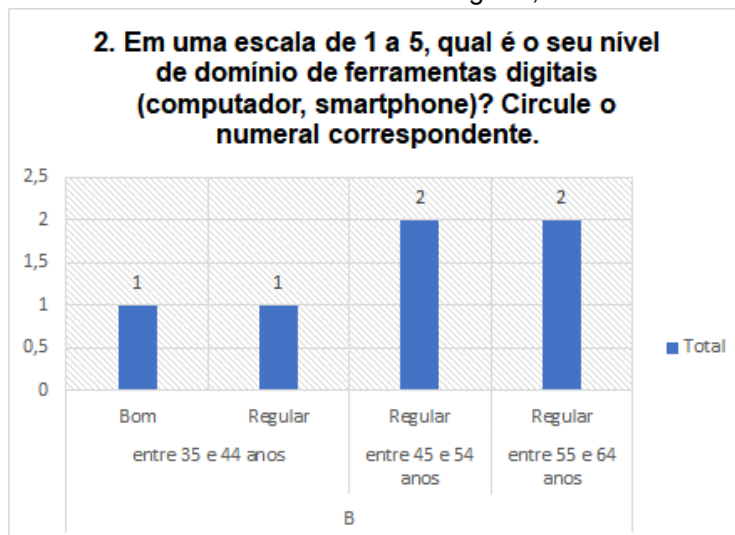
O gráfico 28 implica-se à 1ª questão do questionário, que versa sobre a idade dos entrevistados. Nele, já podemos verificar maior proximidade entre nativos e imigrantes digitais. Nativos digitais são nove alunos e imigrantes digitais são seis.

Gráfico 29 - Nível de domínio das ferramentas digitais, 0 a 34 anos (Sala B)



Fonte: o autor

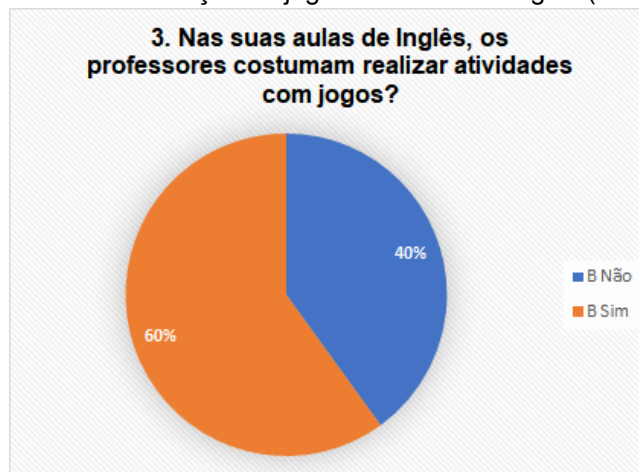
Gráfico 30 - Nível de domínio das ferramentas digitais, acima de 35 anos (Sala B)



Fonte: o autor

Os gráficos 29 e 30, logo abaixo, referem-se à 2ª questão do questionário e encontram-se separados para melhor visualização quanto aos grupos analisados. No que diz respeito ao nível de domínio de ferramentas digitais, como computadores e smartphones, pode-se perceber que cinco dos seis imigrantes digitais que responderam consideram-se regulares contra apenas um que escolheu a opção bom. Enquanto entre os nativos não houve diferenças significativas.

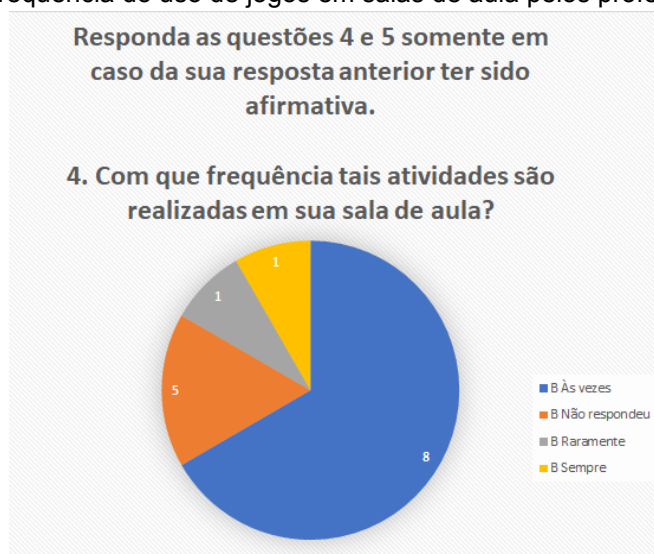
Gráfico 31 - Utilização de jogos em aulas de Inglês (Sala B)



Fonte: o autor

O gráfico 31 relaciona-se à 3ª questão do questionário e busca confirmar a informação de que os alunos possuem hábito com as atividades com jogos em sala de aula. 60% da turma respondeu positivamente, enquanto 40% respondeu que não costuma jogar em sala.

Gráfico 32 - Frequência do uso de jogos em salas de aula pelos professores (Sala B)

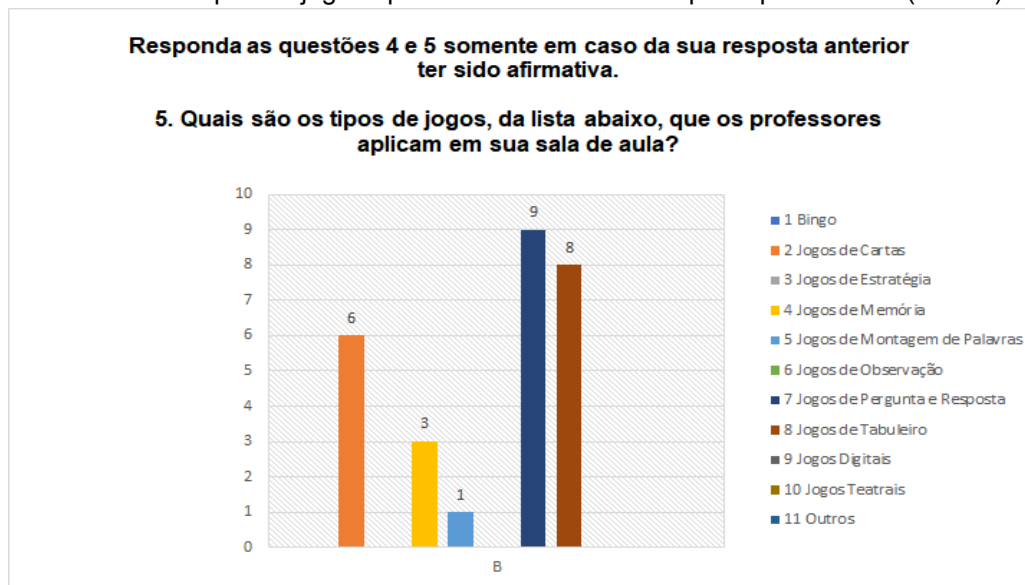


Fonte: o autor

A pergunta do gráfico 32, de número 4, estava vinculada à anterior e buscava identificar a frequência. Nela, 53% responderam que jogam às vezes.



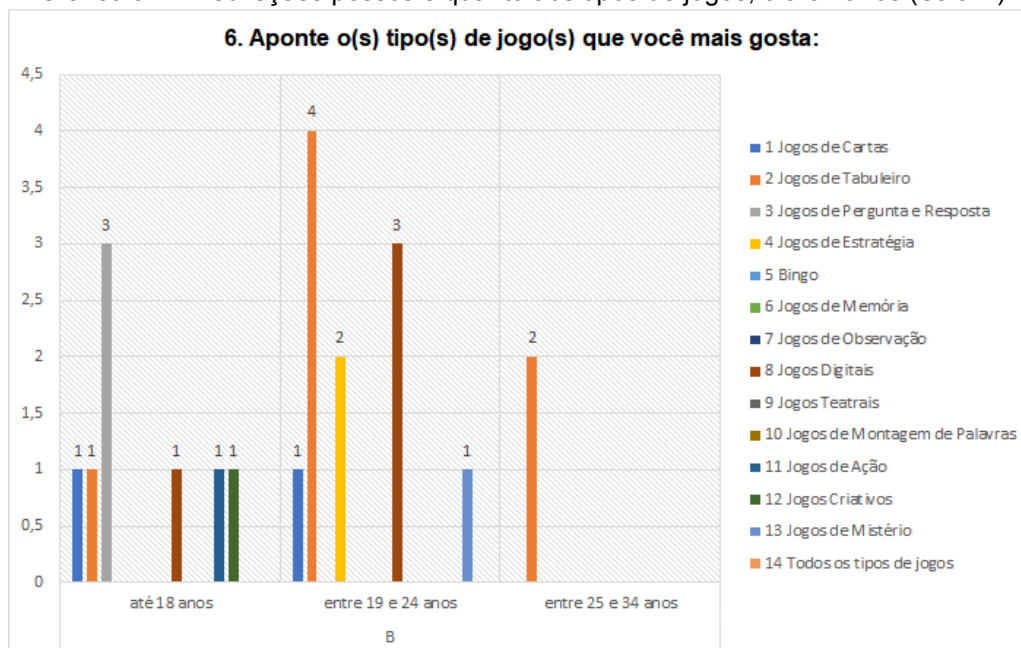
Gráfico 33 - Tipos de jogos aplicados em sala de aula pelos professores (Sala B)



Fonte: o autor

A pergunta do gráfico 33, de número 5, também estava vinculada à terceira e buscava delinear quais os tipos de jogos que os professores mais aplicam em sala de aula. Dentre os principais estão os Jogos de Pergunta e resposta (9), os Jogos de Tabuleiro (8) e os Jogos de Montagem de Cartas (6), todos jogos analógicos. Novamente os digitais não tiveram nenhuma resposta.

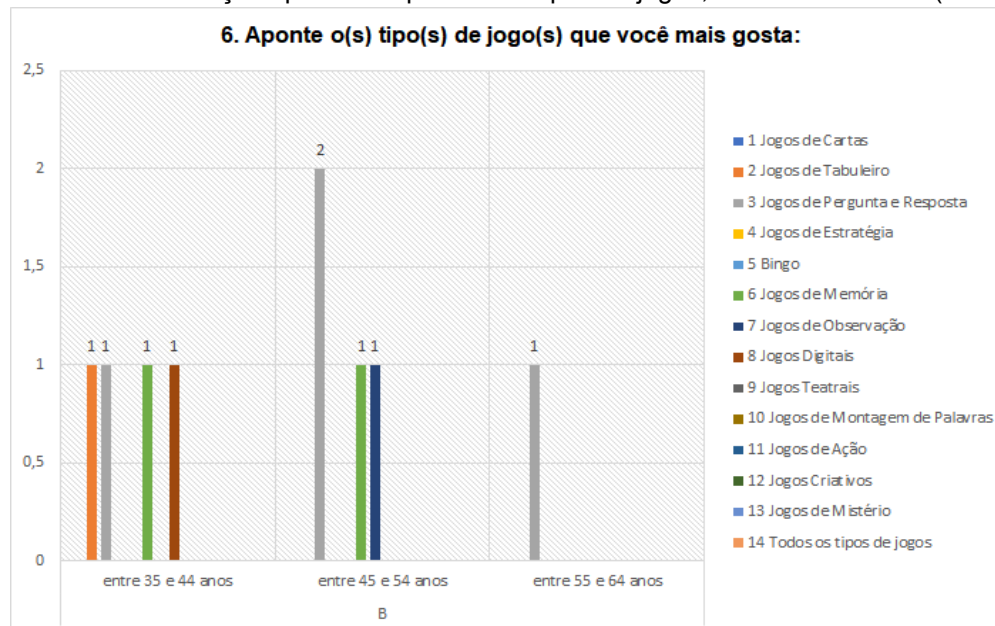
Gráfico 34 - Predileções pessoais quanto aos tipos de jogos, 0 a 34 anos (Sala B)



Fonte: o autor

Os gráficos 34 e 35 referem-se à 6ª questão e encontram-se assim a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais. Como se vê acima, entre os nativos digitais, os jogos mais marcados foram Jogos de Tabuleiro (7), Jogos Digitais (4) e Jogos de Pergunta e Resposta (3).

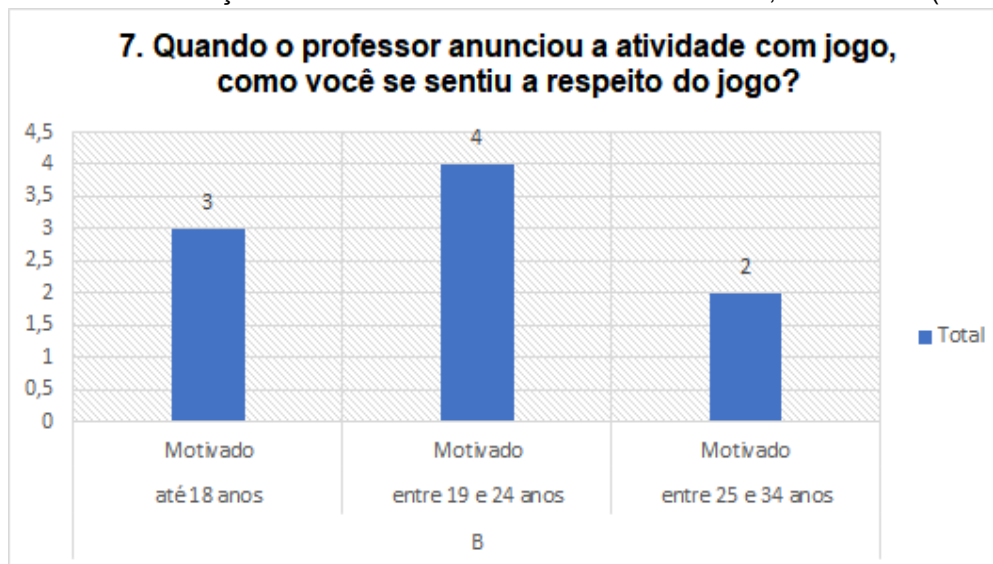
Gráfico 35 - Predileções pessoais quanto aos tipos de jogos, acima de 35 anos (Sala B)



Fonte: o autor

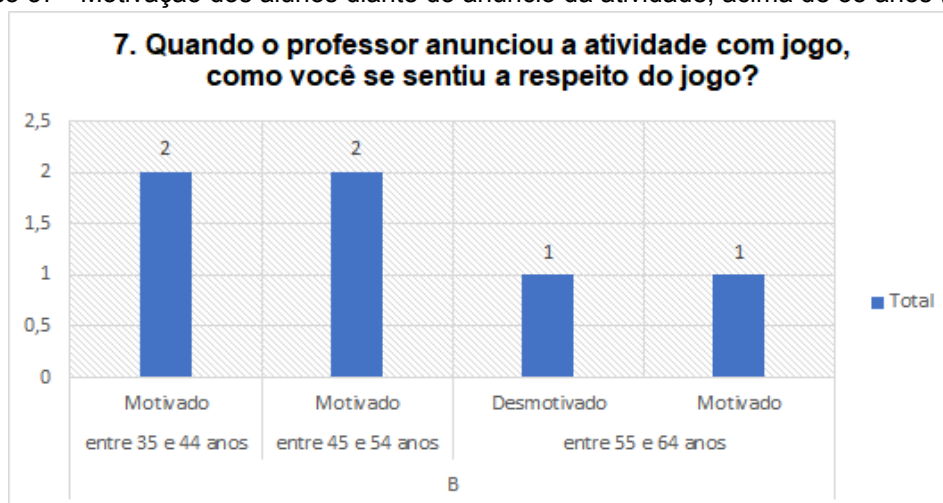
Já entre os imigrantes digitais (gráfico 35), os jogos mais marcados foram os de Pergunta e Respostas (4). Pode-se ver que os digitais obtiveram apenas uma resposta, e entre o grupo mais novo, entre 35 e 44 anos.

Gráfico 36 - Motivação dos alunos diante do anúncio da atividade, 0 a 34 anos (sala B)



Fonte: o autor

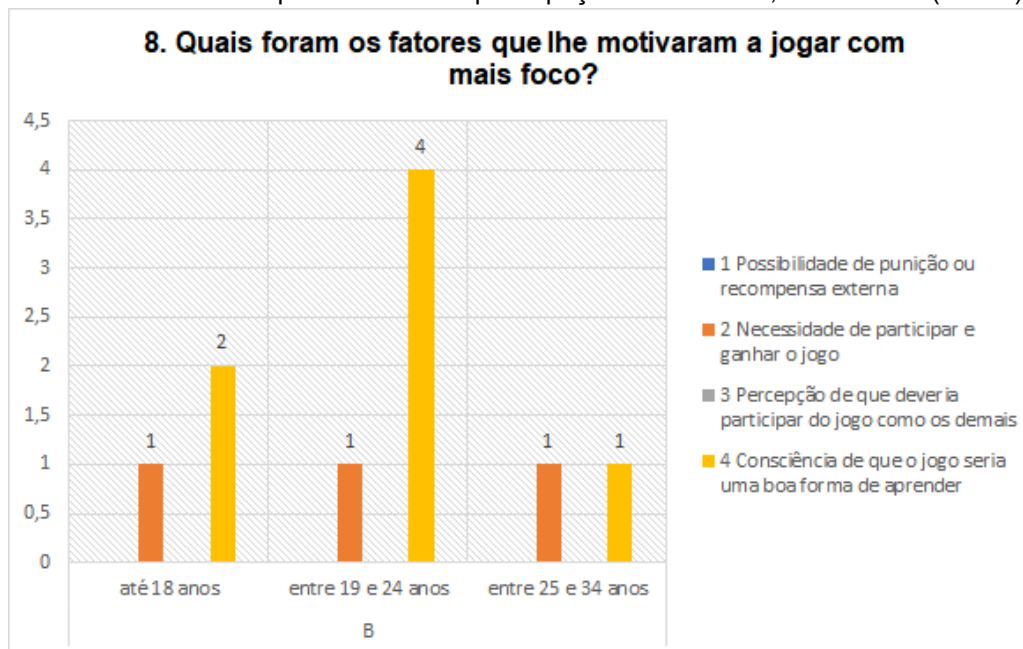
Gráfico 37 - Motivação dos alunos diante do anúncio da atividade, acima de 35 anos (sala B)



Fonte: o autor

Os gráficos 36 e 37 referenciam-se à 7ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais quanto à sua motivação no momento do anúncio da atividade. Neles se pode perceber que apenas um dos alunos respondeu estar desmotivado e este fazia parte do grupo de imigrantes digitais, com idade entre 55 e 64 anos.

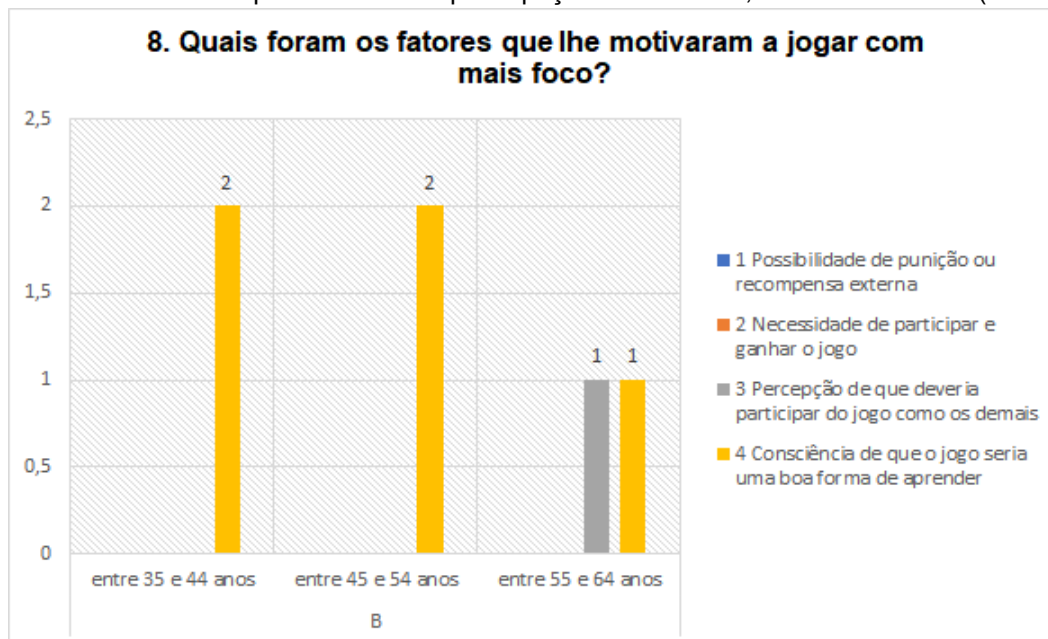
Gráfico 38 - Fatores que motivaram a participação na atividade, 0 a 34 anos (sala B)



Fonte: o autor

Os gráficos 38 e 39 referem-se à 8ª questão e estão divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais quanto aos fatores externos que os motivam a jogar. Dentre o grupo de nativos digitais (gráfico 38), as respostas ficaram divididas entre a Consciência de que o jogo seria uma boa forma de aprender (7) e a Necessidade de participar e ganhar o jogo (3).

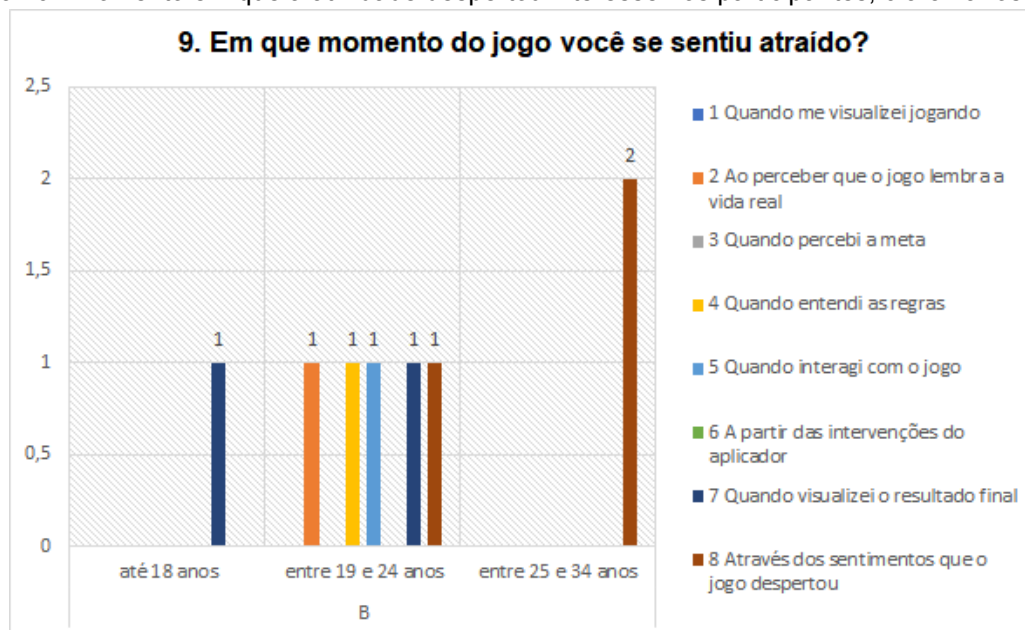
Gráfico 39 - Fatores que motivaram a participação na atividade, acima de 35 anos (sala B)



Fonte: o autor

Já entre o grupo de imigrantes digitais (gráfico 39), as respostas concentraram-se em Consciência de que o jogo seria uma boa forma de aprender (5) e a Percepção de que deveria participar do jogo como os demais (1).

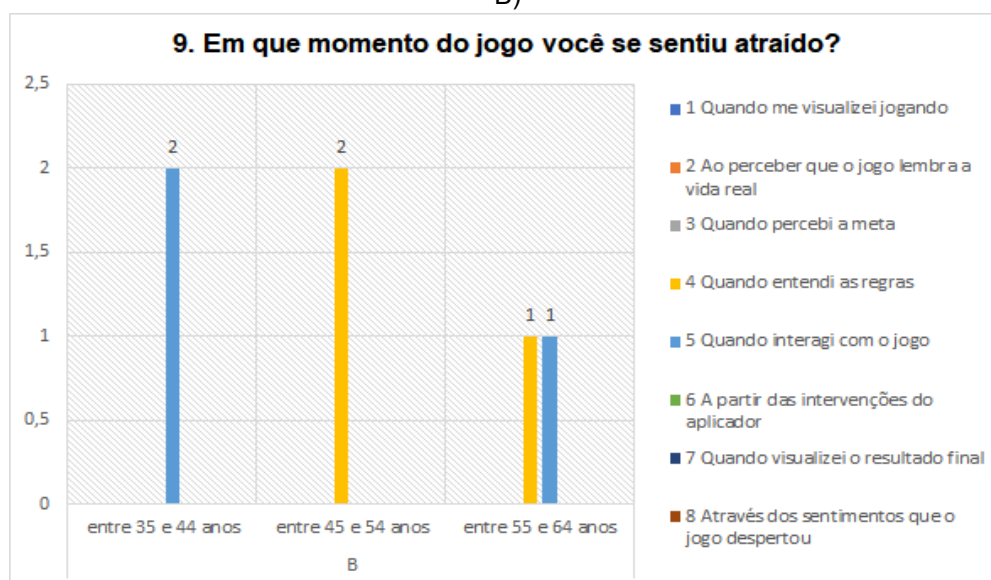
Gráfico 40 - Momento em que a atividade despertou interesse nos participantes, 0 a 34 anos (sala B)



Fonte: o autor

Os gráficos 40 e 41 relacionam-se à 9ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais quanto ao momento específico do jogo que os fez sentirem-se atraídos. Entre o grupo de nativos digitais (gráfico 40), percebe-se que mais da metade das opções foram assinaladas, com maior índice de respostas nas opções, Através dos sentimentos que o jogo despertou (3), seguida de Quando visualizei o resultado final (2), Ao perceber que o jogo lembra a vida real (1), Quando interagi com o jogo (1) e Quando entendi as regras do jogo (1).

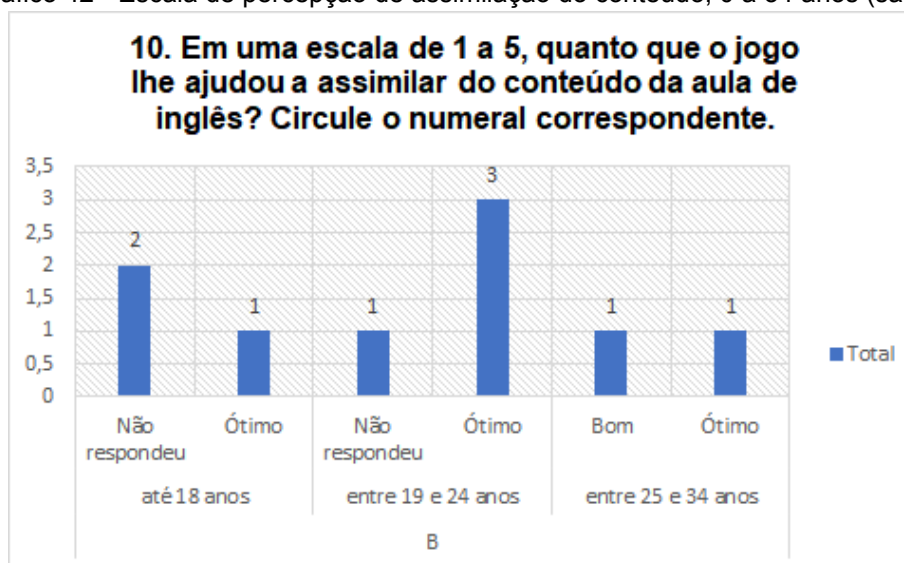
Gráfico 41 - Momento em que a atividade despertou interesse nos participantes, acima de 35 anos (sala B)



Fonte: o autor

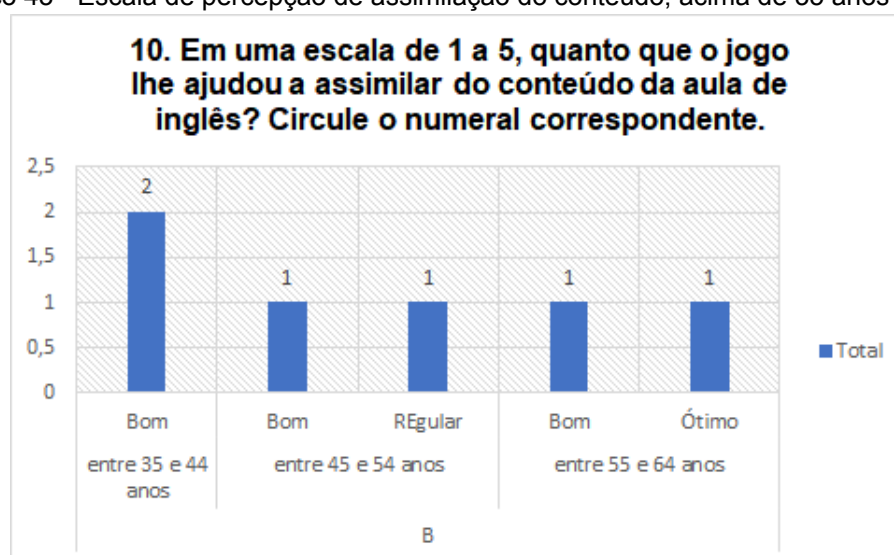
Novamente, no grupo de imigrantes digitais (gráfico 41) predominou a opção Quando interagi com o jogo (3) e Quando entendi as regras (3).

Gráfico 42 - Escala de percepção de assimilação do conteúdo, 0 a 34 anos (sala B)



Fonte: o autor

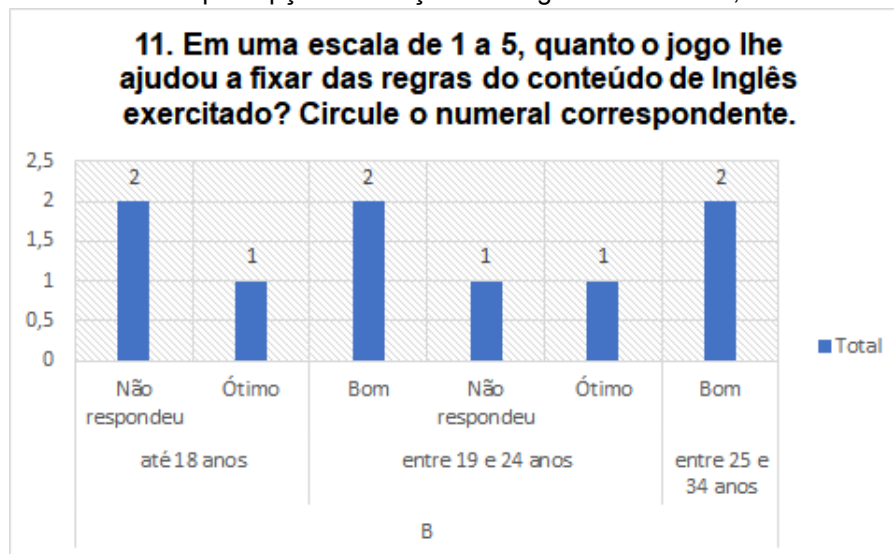
Gráfico 43 - Escala de percepção de assimilação do conteúdo, acima de 35 anos (sala B)



Fonte: o autor

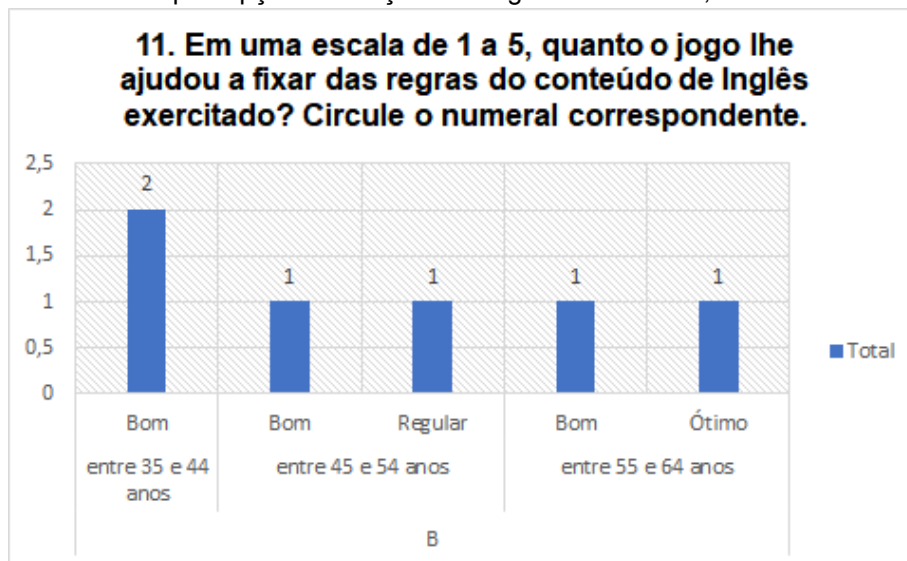
Os gráficos 42 e 43 referem-se à 10ª questão e estão divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais quanto à maneira que o jogo ajudou a assimilar o conteúdo específico da aula explorado. Pode-se perceber que a grande maioria dos dois grupos considerou Ótimo ou Bom o nível de assimilação, com apenas 1 imigrante respondendo Regular e três nativos que não marcaram nenhuma das alternativas.

Gráfico 44 - Escala de percepção da fixação das regras exercitadas, 0 a 34 anos (sala B)



Fonte: o autor

Gráfico 45 - Escala de percepção da fixação das regras exercitadas, acima de 35 anos (sala B)

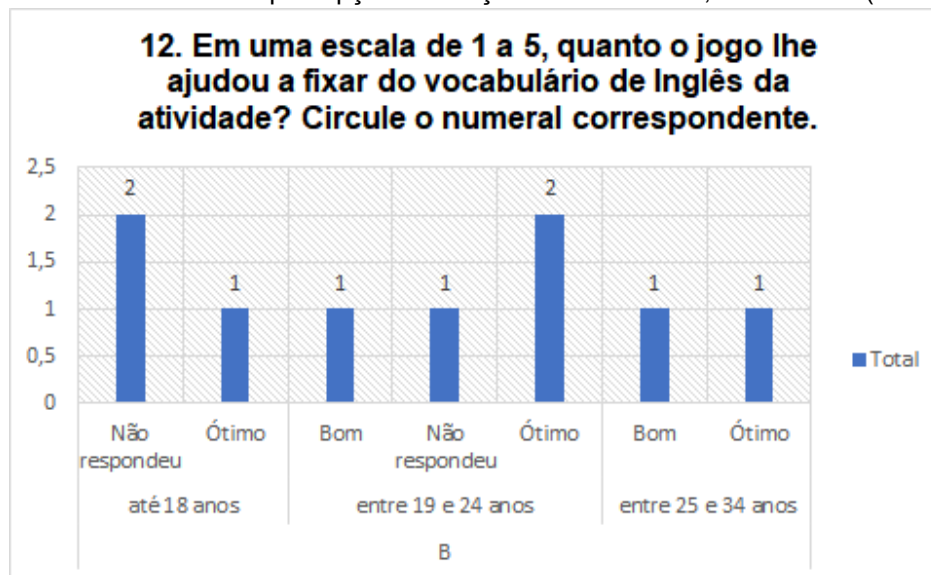


Fonte: o autor

Os gráficos 44 e 45 relacionam-se à 11ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais sobre o quanto o jogo ajudou a fixar as regras do conteúdo explorado. Pode-se perceber que a grande maioria dos dois grupos considerou Ótimo ou Bom o nível de fixação, com apenas 1 imigrante respondendo Regular e 3 nativos não marcando nenhuma das alternativas.

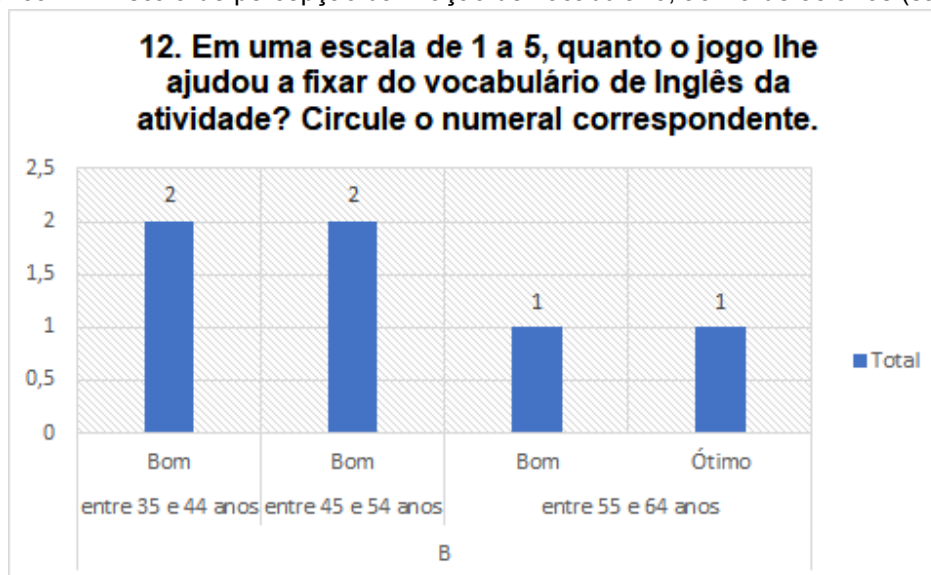


Gráfico 46 - Escala de percepção da fixação de vocabulário, 0 a 34 anos (sala B)



Fonte: o autor

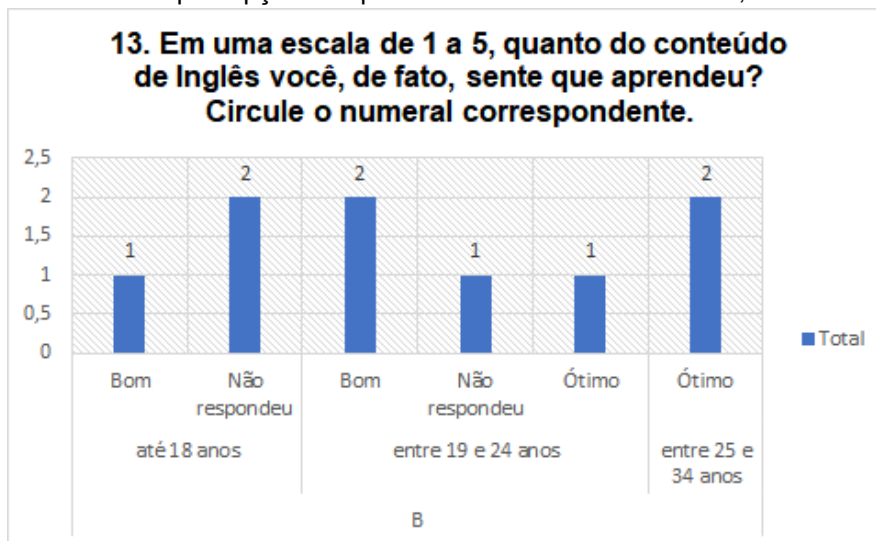
Gráfico 47 - Escala de percepção da fixação de vocabulário, acima de 35 anos (sala B)



Fonte: o autor

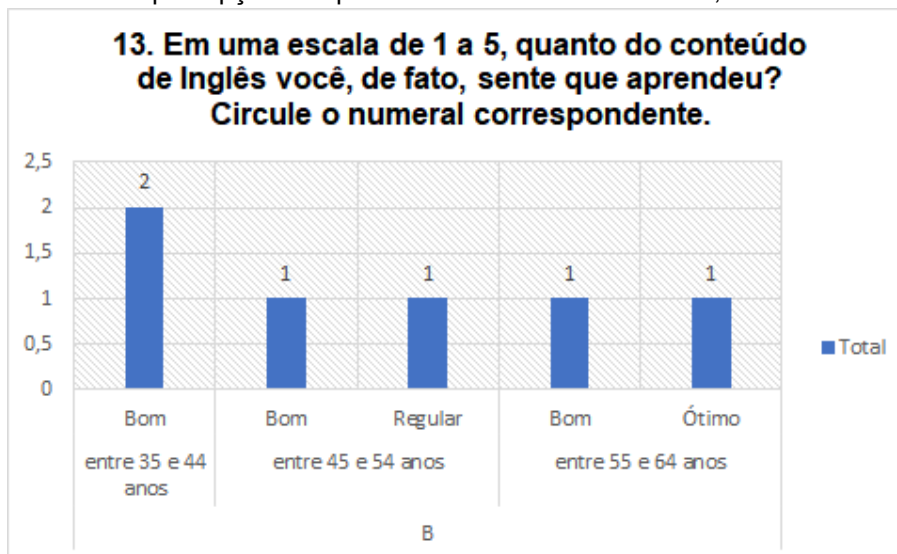
Os gráficos 46 e 47 referem-se à 12ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais sobre o quanto o jogo ajudou a fixar o vocabulário do conteúdo explorado na atividade. Pode-se perceber que a grande maioria dos dois grupos considerou Ótimo ou Bom o nível de fixação, com 3 nativos não respondendo.

Gráfico 48 - Escala de percepção de aprendizado através da atividade, 0 a 34 anos (sala B)



Fonte: o autor

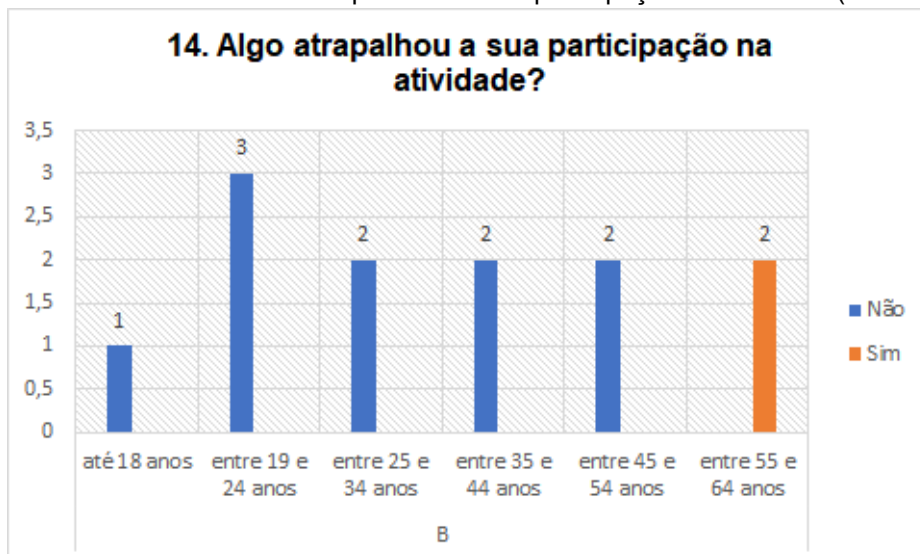
Gráfico 49 - Escala de percepção de aprendizado através da atividade, acima de 35 anos (sala B)



Fonte: o autor

Os gráficos 48 e 49 relacionam-se à 13ª questão e encontram-se divididos em dois a fim de verificar se há diferença de respostas entre os grupos de nativos e de imigrantes digitais sobre o quanto o aluno sente que, de fato, aprendeu através da atividade com o jogo. Pode-se perceber que a grande maioria dos dois grupos considerou Ótimo ou Bom o nível de aprendizado, com 3 nativos não respondendo e 1 imigrante marcando Regular.

Gráfico 50 - Existência de impedimentos na participação da atividade (sala B)

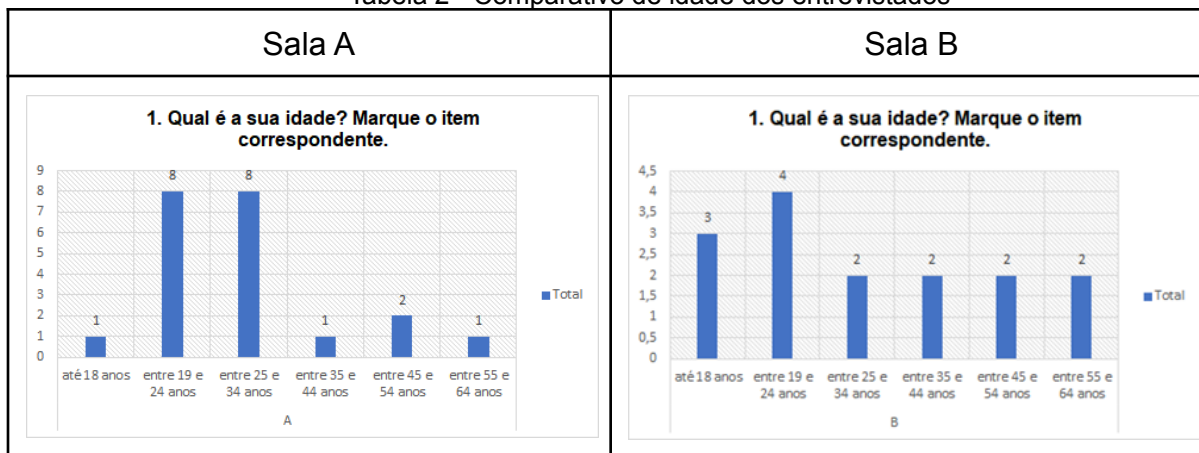


Fonte: o autor

O gráfico 50 refere-se à 14ª questão e fecha o questionário perguntando se houve algo que atrapalhou a participação do aluno na atividade. A maioria respondeu que Não, enquanto 2 alunos imigrantes responderam que Sim. As razões apresentadas foram as seguintes: um afirmou não ter conseguido visualizar bem e outro afirmou estar cansado.

#### 4.3 Análise comparativa entre os resultados das salas A e B

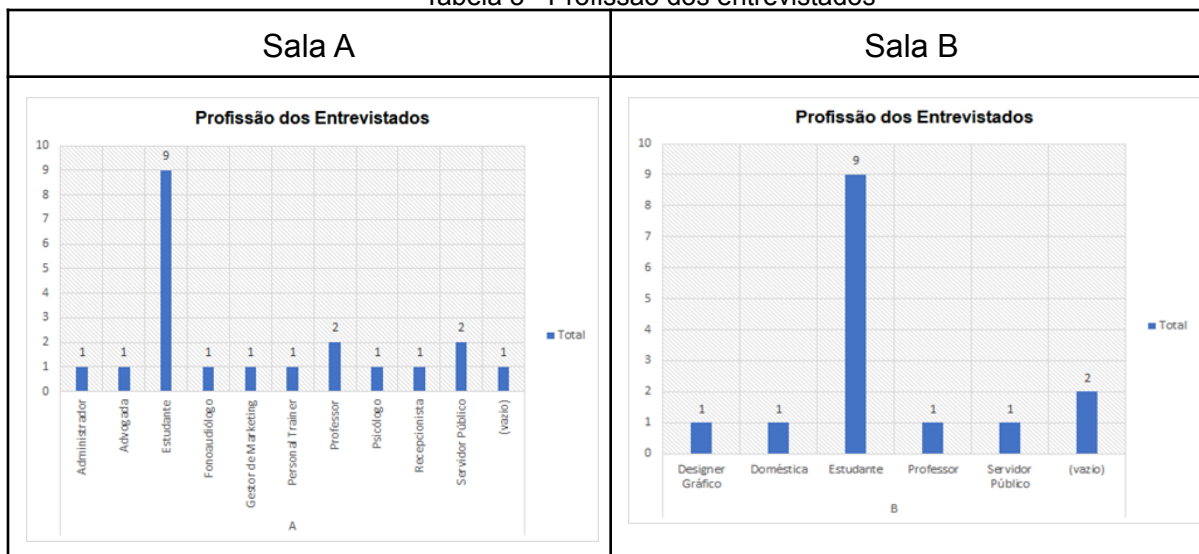
Tabela 2 - Comparativo de idade dos entrevistados



Fonte: o autor

Percebe-se que a maioria do público de ambas as turmas é composto por jovens nativos digitais, de 0 a 34 anos.

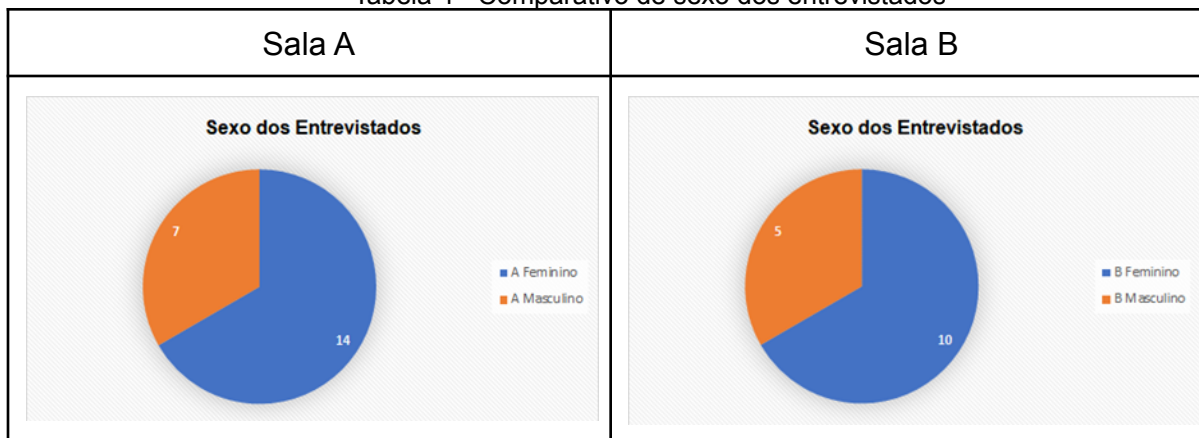
Tabela 3 - Profissão dos entrevistados



Fonte: o autor

A profissão mais preenchida foi a de estudante.

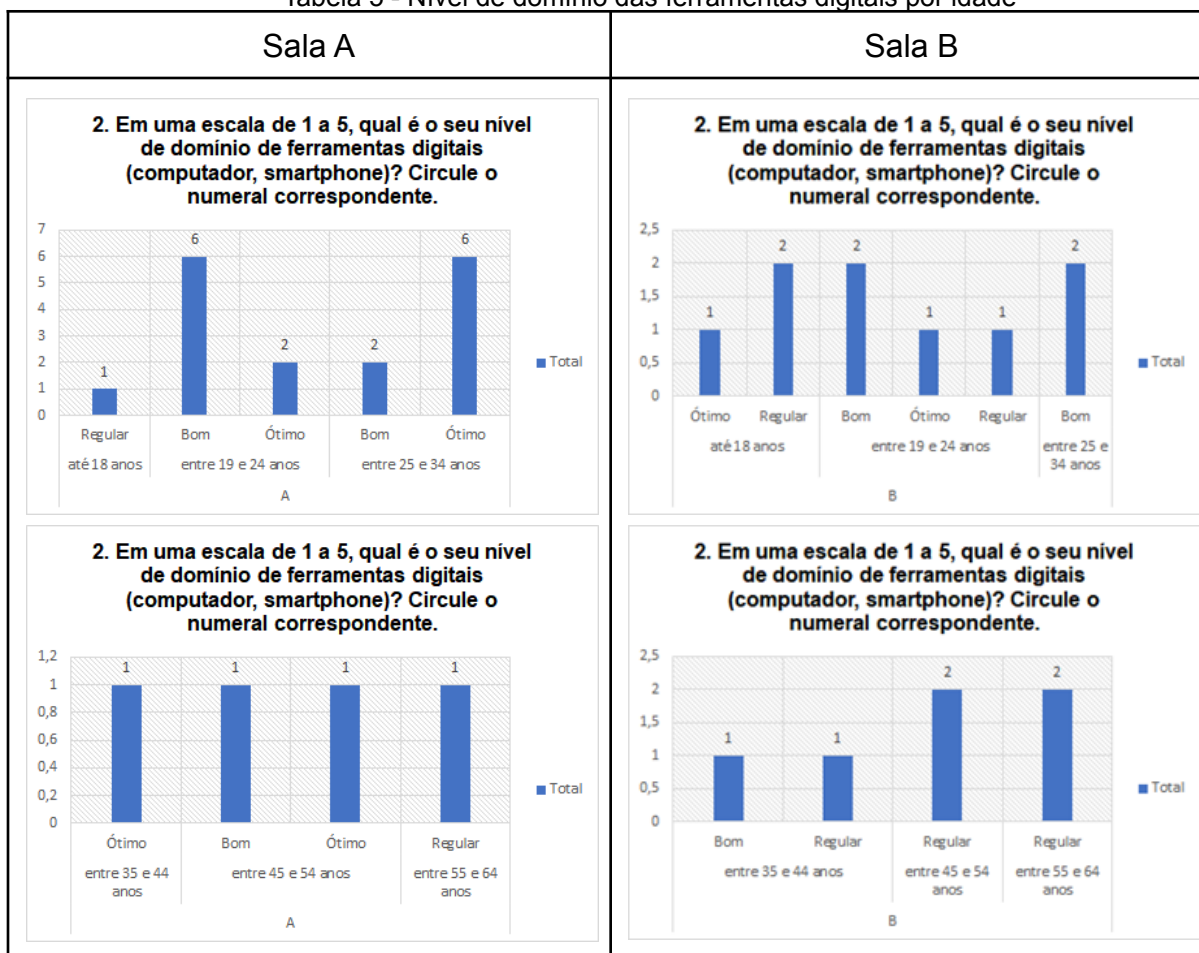
Tabela 4 - Comparativo de sexo dos entrevistados



Fonte: o autor

Sobre o sexo, a maioria marcou a opção feminino.

Tabela 5 - Nível de domínio das ferramentas digitais por idade



Fonte: o autor

Sobre o nível de domínio de ferramentas digitais (questão 2), com as opções Péssimo, Ruim, Regular, Bom e Ótimo, 12 nativos digitais marcaram a opção bom, 10 marcaram ótimo, quatro marcaram a opção regular e nenhum marcou a opção ruim. Já entre os imigrantes digitais, seis marcaram regular, enquanto os quatro demais se dividiram entre dois bons e dois ruins. Nenhum imigrante marcou a opção ótimo.

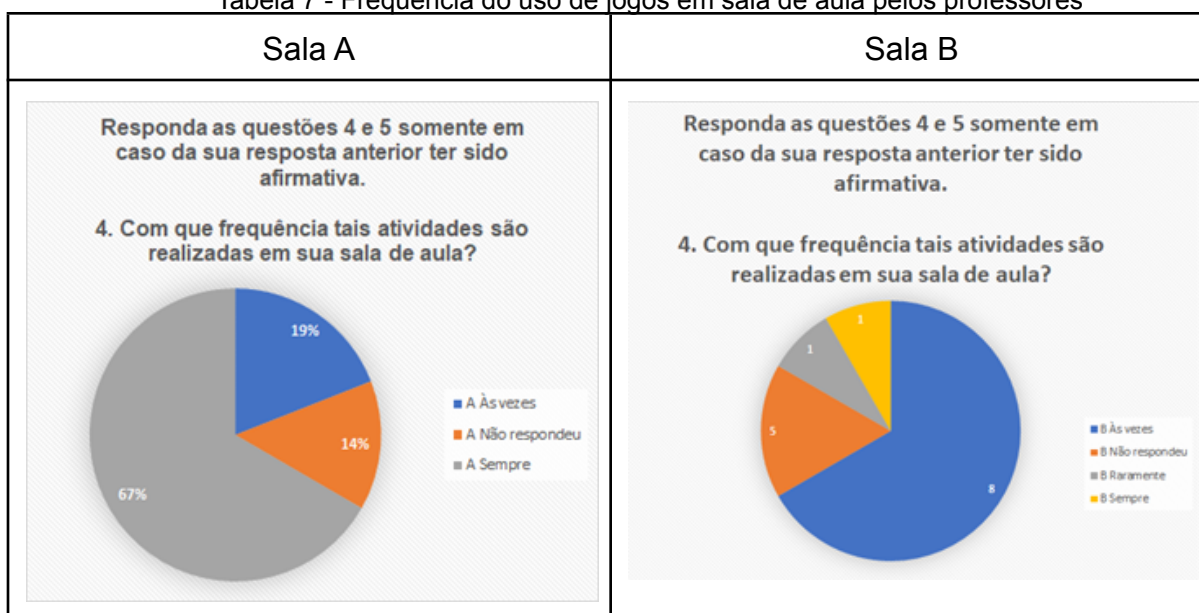
Tabela 6 - Utilização de jogos em aulas de inglês



Fonte: o autor

Comprovando a informação oferecida pelas Professoras titulares das salas, em ambas os alunos foram unânimes em confirmar a informação de que atividades com jogos são realizadas em sala (questão 3).

Tabela 7 - Frequência do uso de jogos em sala de aula pelos professores

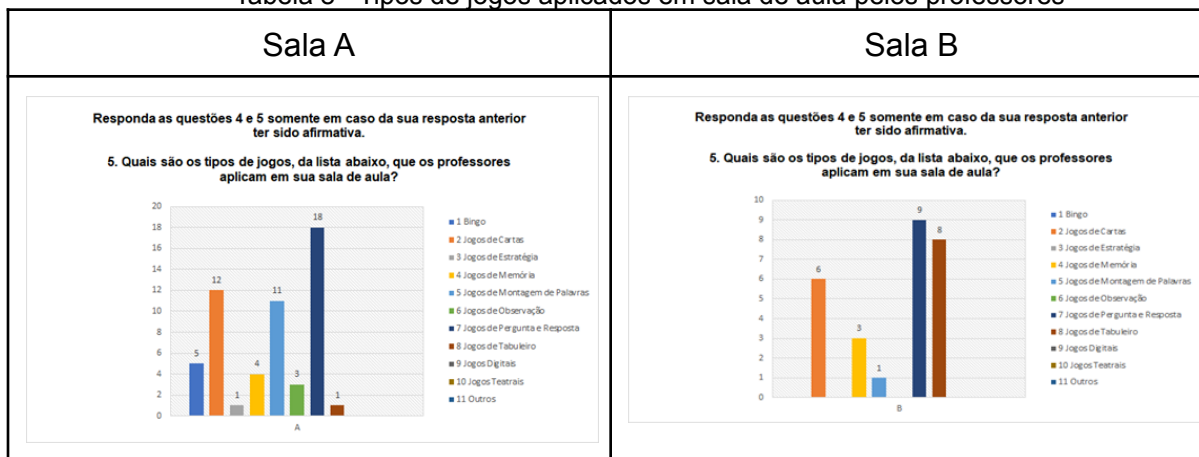


Fonte: o autor



No entanto, a maioria do público da sala A afirmou que tais atividades acontecem sempre, enquanto o da sala B informou que acontecem apenas às vezes (questão 4).

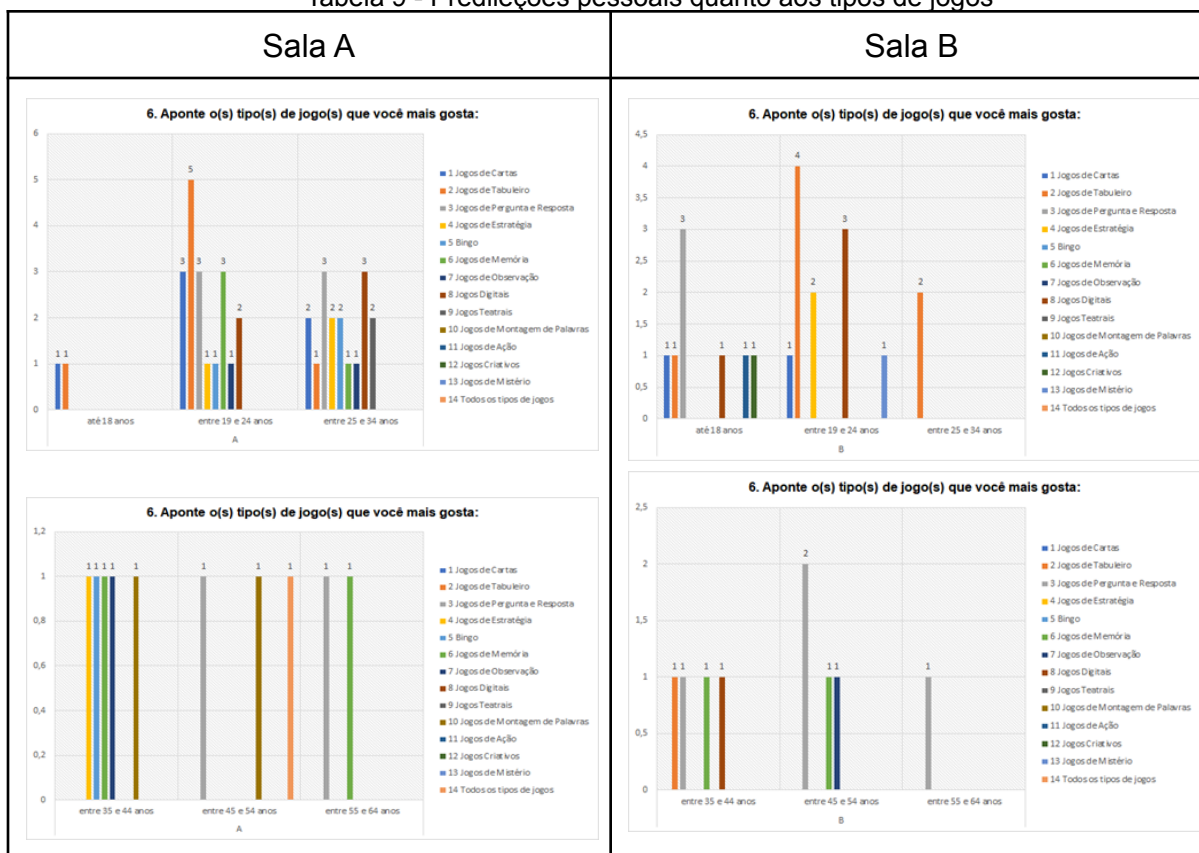
Tabela 8 - Tipos de jogos aplicados em sala de aula pelos professores



Fonte: o autor

Dentre os jogos mais aplicados pelas Professoras em ambas as salas (questão 5), estão os Jogos de Pergunta e resposta, os Jogos de Cartas, os Jogos de Montagem de Palavras e os de Tabuleiro. Todos jogos analógicos. Enquanto os digitais não são citados por ninguém. O que foi informado por ambas as professoras previamente, justificado pelo fato de ser difícil o acesso à internet na rede particular da escola e, também, devido ao risco que é planejar uma aula com a utilização dos dispositivos próprios dos alunos.

Tabela 9 - Predileções pessoais quanto aos tipos de jogos

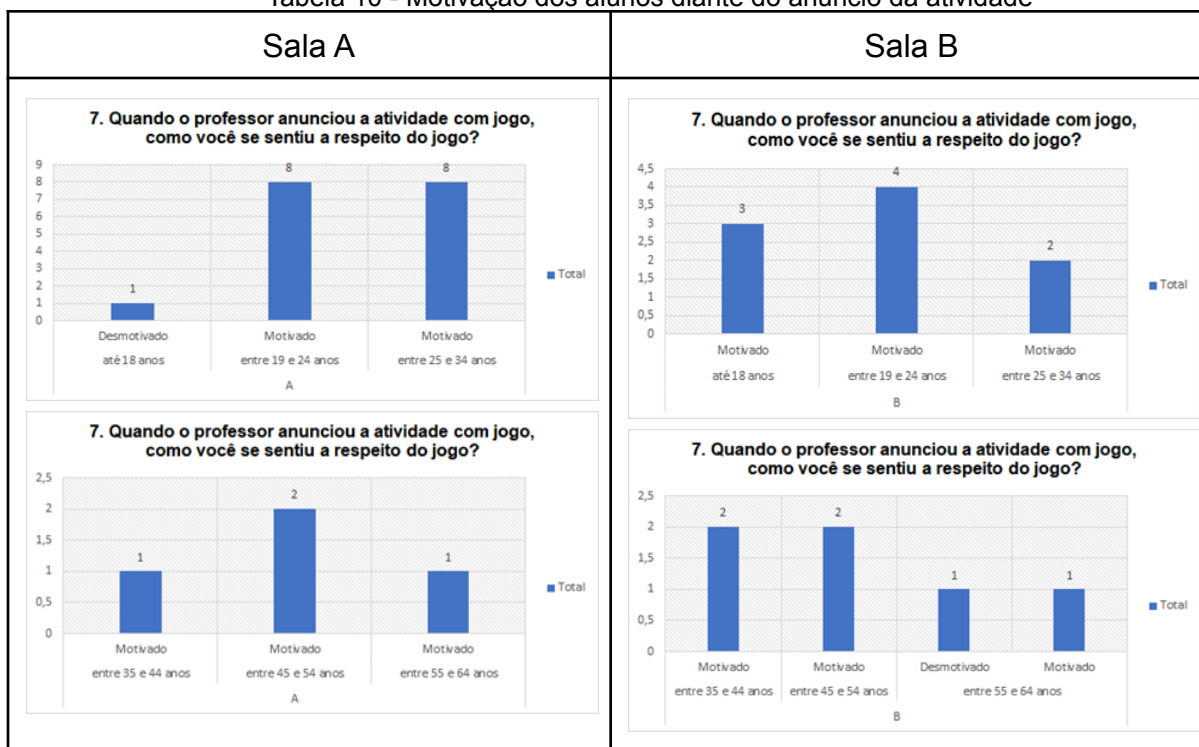


Fonte: o autor

Em relação aos jogos que nativos e imigrantes mais gostam (questão 6), têm-se as informações seguintes. Entre nativos digitais, os jogos mais citados foram os Jogos de Tabuleiro, Jogos de Pergunta e Resposta, Jogos de Cartas e os Jogos Digitais. Entre imigrantes as respostas também foram próximas, com maior quantidade de menções aos jogos de Memória, de Montagem de Palavras e os de Pergunta e Resposta. Nota-se que enquanto os Jogos Digitais figuram entre os mais citados pelos nativos, entre imigrantes apenas uma pessoa citou esse tipo.



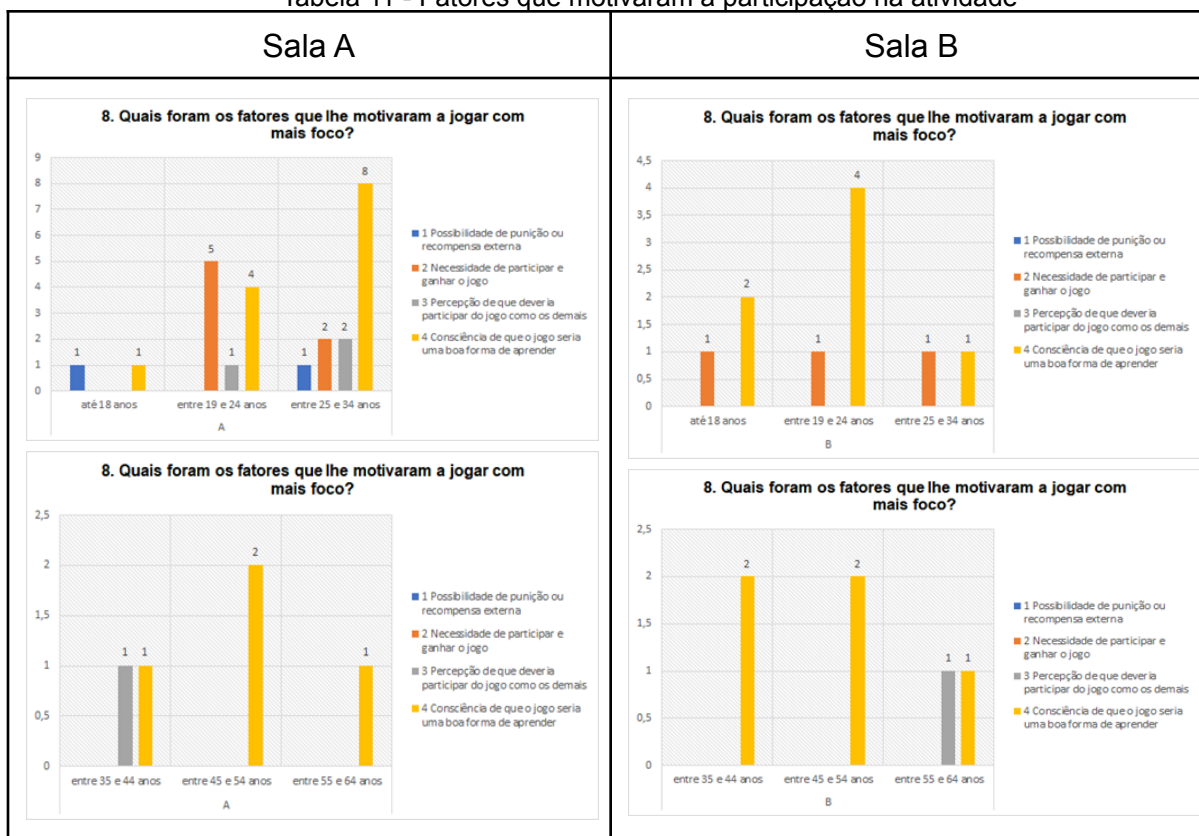
Tabela 10 - Motivação dos alunos diante do anúncio da atividade



Fonte: o autor

Sobre estar motivado ou desmotivado quando do anúncio da atividade com jogo (questão 7), não houve dissonâncias, entre nativos e imigrantes a maioria afirmou estar motivada e apenas uma pessoa, em ambos os grupos, afirmou estar desmotivada.

Tabela 11 - Fatores que motivaram a participação na atividade

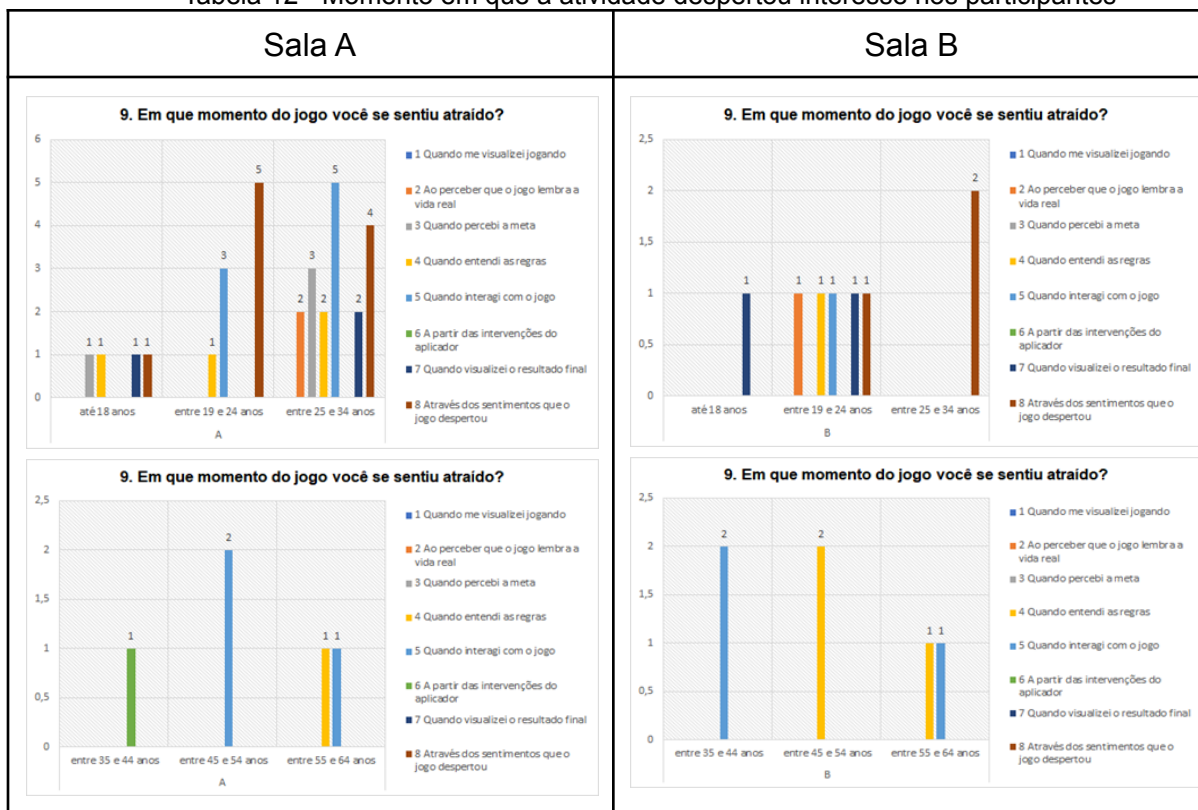


Fonte: o autor

Analisando os fatores externos que motivam cada um a jogar (questão 8), nota-se que os nativos digitais são influenciados por todos estes: Possibilidade de punição ou recompensa externa (motivação extrínseca introjetada externa - relacionada às ofertas ou punição); Necessidade de participar e ganhar o jogo (motivação extrínseca introjetada interna - relacionada ao ego); Percepção de que deveria participar do jogo como os demais (motivação extrínseca identificada - relacionada à vergonha); e Consciência de que o jogo seria uma boa forma de aprender (motivação extrínseca integrada - relacionada ao caráter). Com maior predominância nas alternativas relacionadas à vergonha e ao ego.

Já os imigrantes digitais, foram influenciados apenas por dois fatores. Respectivamente, Consciência de que o jogo seria uma boa forma de aprender (motivação extrínseca integrada - relacionada ao caráter) e Percepção de que deveria participar do jogo como os demais (motivação extrínseca identificada - relacionada à vergonha).

Tabela 12 - Momento em que a atividade despertou interesse nos participantes



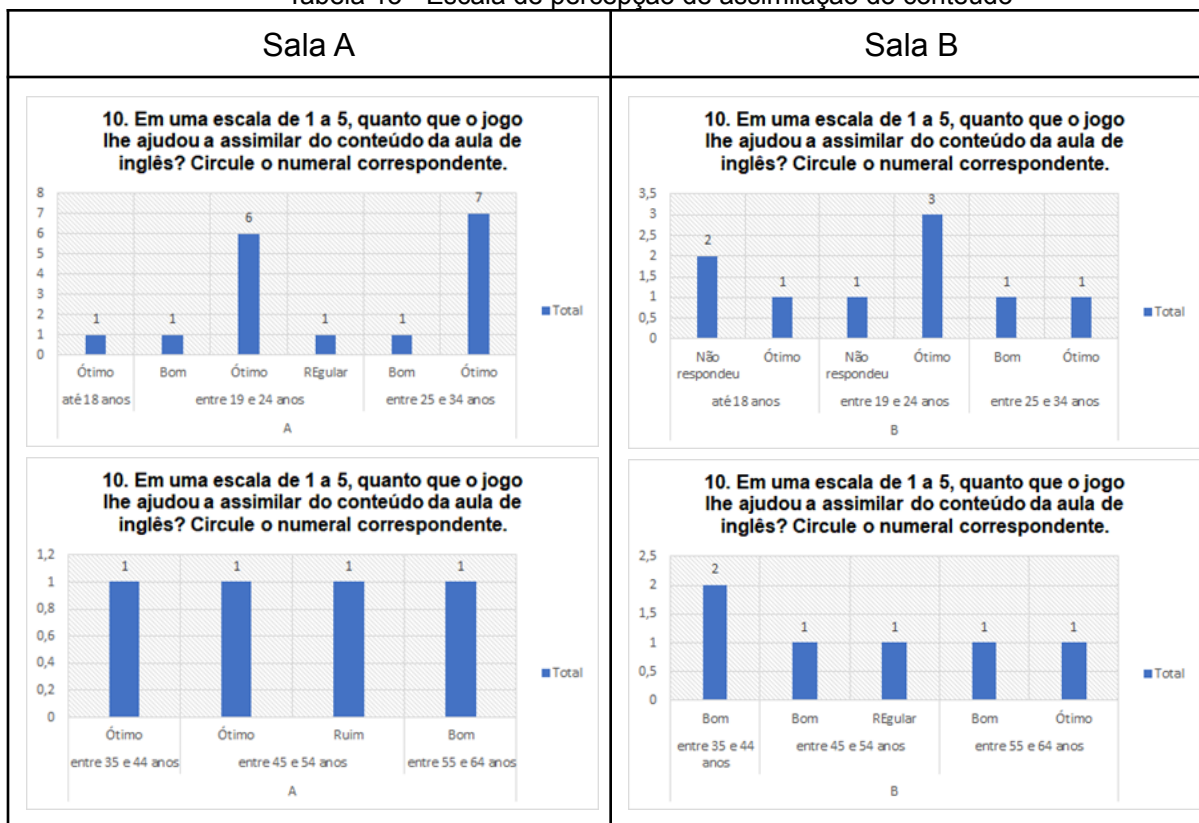
Fonte: o autor

Em relação ao momento específico do jogo em que os alunos sentiram-se atraídos (questão 9), entre os jovens as principais respostas foram, respectivamente: Através dos sentimentos que o jogo despertou; Quando interagi com o jogo; Quando visualizei o resultado final; Quando percebi a meta; e Quando entendi as regras do jogo. Apenas duas opções não foram marcadas: Quando me visualizei jogando e A partir das intervenções do aplicador.

Já entre imigrantes as respostas foram diferentes. Apenas três opções foram marcadas. Respectivamente: Quando interagi com o jogo; Quando entendi as regras; e A partir das intervenções do aplicador. O que demonstra que os imigrantes precisam estar em contato com o jogo para, de fato, se engajarem.

Sobre as questões 10 a 13, que objetivavam identificar as diferenças entre as maneiras que os jogo analógico e digital ajudaram os alunos, não houve grandes dissonâncias.

Tabela 13 - Escala de percepção de assimilação do conteúdo



Fonte: o autor

Quanto à maneira que o jogo ajudou a assimilar o conteúdo específico da aula explorado (questão 10), em ambas as salas os resultados foram similares. A maioria dos dois grupos considerou Ótimo ou Bom o nível de assimilação. Um nativo respondeu Regular e um imigrante respondeu Ruim, e dois nativos não marcaram nenhuma opção.

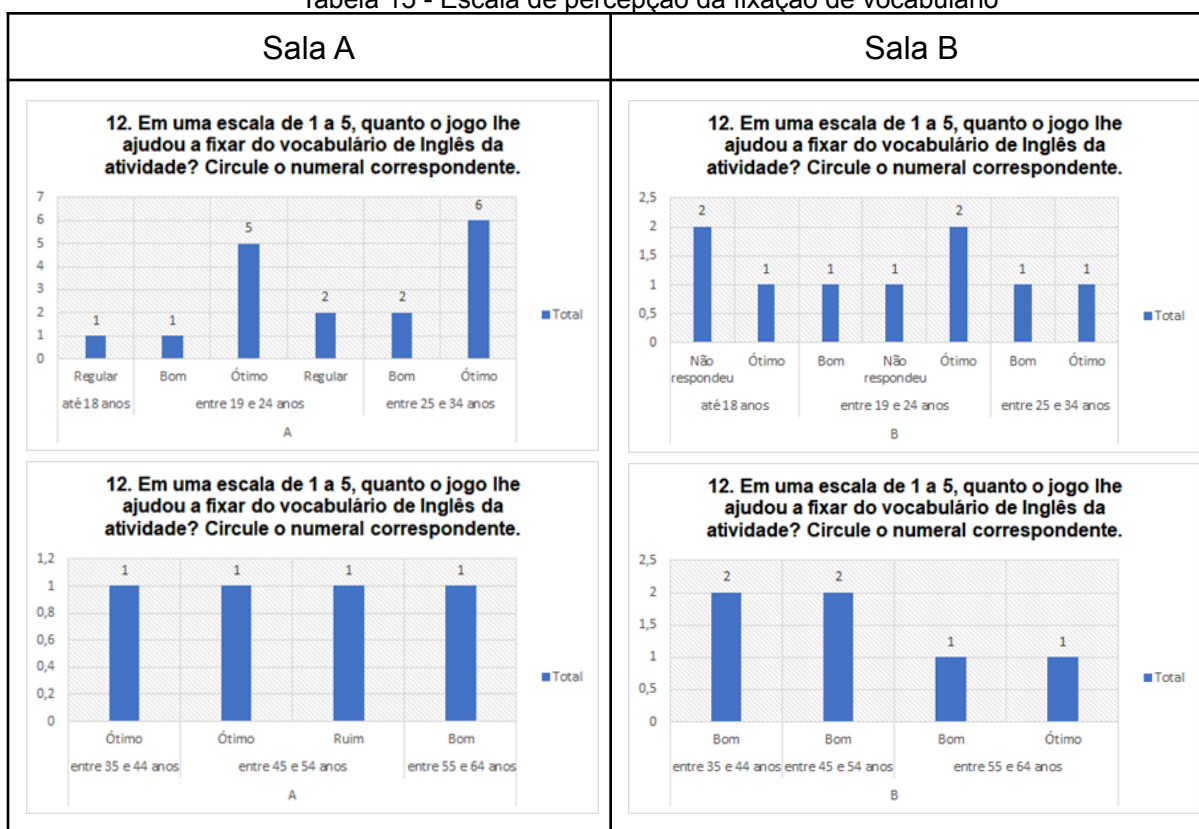
Tabela 14 - Escala de percepção da fixação das regras exercitadas



Fonte: o autor

Sobre o quanto o jogo ajudou a fixar as regras do conteúdo explorado (questão 11), pode-se perceber que a grande maioria dos dois grupos considerou Ótimo ou Bom o nível de fixação. Um nativo e um imigrante responderam regular, um imigrante respondeu Ruim e três nativos não marcaram nenhuma das alternativas.

Tabela 15 - Escala de percepção da fixação de vocabulário

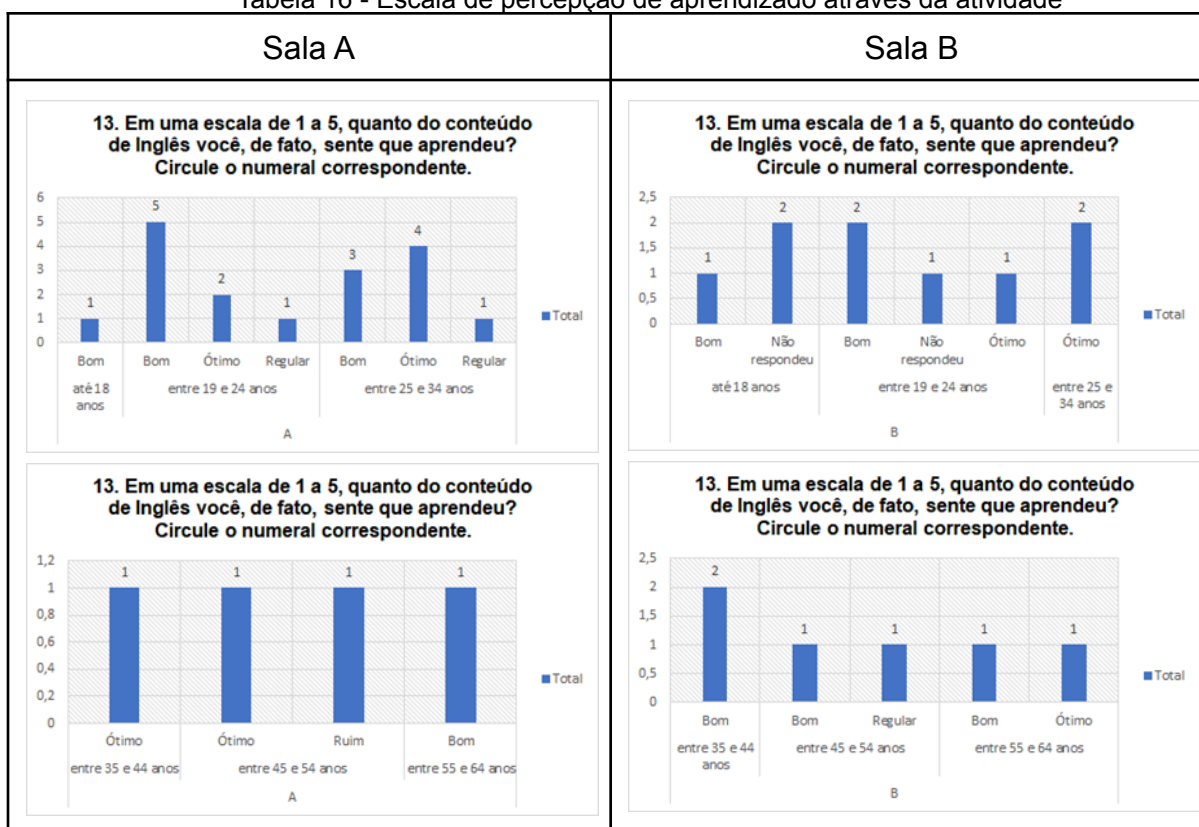


Fonte: o autor

Já em relação ao quanto o jogo ajudou a fixar o vocabulário do conteúdo explorado (questão 12), pode-se perceber que a grande maioria dos dois grupos considerou Ótimo ou Bom o nível de fixação. Entretanto, três nativos responderam Regular, um imigrante respondeu Ruim e três nativos não responderam.



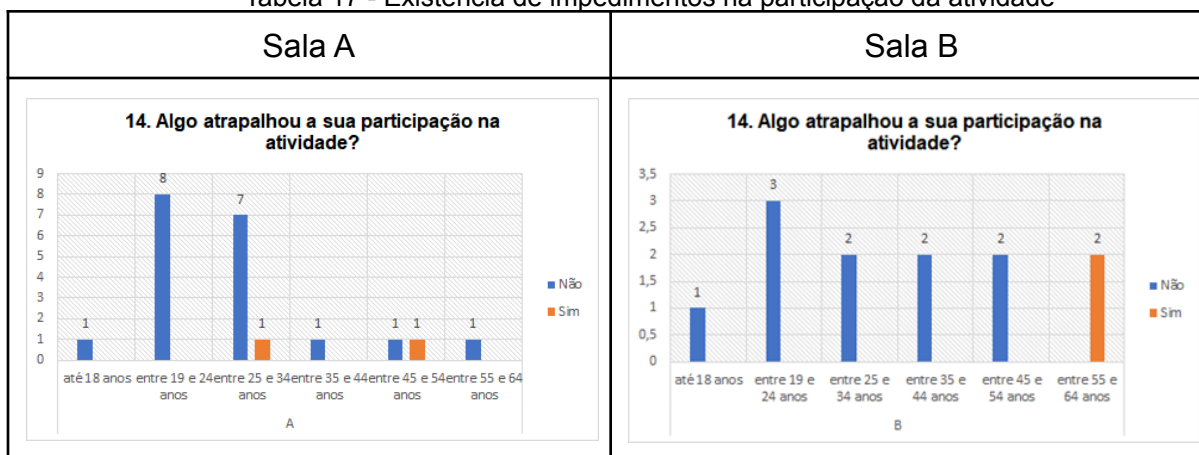
Tabela 16 - Escala de percepção de aprendizado através da atividade



Fonte: o autor

No que diz respeito ao quanto o aluno sente que, de fato, aprendeu através da atividade com o jogo (questão 13), a grande maioria dos dois grupos considerou Ótimo ou Bom o nível de aprendizado. Um nativo e um imigrante marcaram regular, um imigrante marcou ruim e três nativos não responderam.

Tabela 17 - Existência de impedimentos na participação da atividade



Fonte: o autor

Finalizando o questionário, ao ser questionada se algo atrapalhou a participação na atividade (questão 14), a maioria respondeu que Não. Contudo, um nativo e três imigrantes responderam Sim. O nativo afirmou estar cansado e os dois imigrantes afirmaram terem tido dificuldades para visualizar as atividades.

Por fim, no capítulo adiante teremos as considerações finais a respeito das questões neste trabalho levantadas e os resultados encontrados.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da curiosidade deste pesquisador em expandir seu conhecimento sobre o espectro da gamificação, já estudado anteriormente por este na área do Marketing Digital. Daí nasceu a vontade de entender como, no contexto da sala de aula, os professores exploravam tais artifícios. Mais ainda, como a gamificação poderia ajudar professores a transmitir conteúdos a um público que desviasse do padrão. Assim, escolheu-se o contexto da escola de idiomas, pois nesta se encontraria um público mais diversificado. Com destaque para o público imigrante digital, por haver uma desconfiança precoce de que este não lidaria bem com as mídias digitais e que professores usariam justamente esta forma de jogo, o digital. O objetivo geral desta pesquisa, então, foi compreender como os indivíduos não nativos digitais lidariam com a linguagem da *gamificação* no contexto do ensino de língua inglesa

Entre os vários questionamentos levantados nesta pesquisa, uma hipótese era que pessoas nativas digitais lidariam com as propostas de *gamificação* mais facilmente. Quando se analisa os resultados da investigação realizada em sala, especificamente nos gráficos que abordam o nível de motivação, os fatores motivadores e os tipos de jogos preferidos, por exemplo, foi possível notar que vários fatores influenciaram este público. O que mostra que tanto o interesse é mais amplo, seja por uma simples vontade de disputar e ganhar o jogo ou pela vontade de aprender, quanto é maior o leque de jogos com os quais este público já teve ou tem contato. Em relação à percepção individual da assimilação de conteúdo, das regras, do vocabulário e do aprendizado, as respostas também se mantiveram em nível bom ou ótimo. Superior, por exemplo, ao apresentado pelos imigrantes digitais em suas respostas. Outro fator saliente é que, em relação aos jogos preferidos, para os nativos os Jogos Digitais figuraram entre os mais citados.

Outra hipótese levantada era a de que estudantes oriundos de gerações anteriores teriam maiores dificuldades em entender e manusear as ferramentas de gamificação neste trabalho estudadas. Aqui dois pontos ficaram salientes, um diz respeito ao nível de domínio de ferramentas digitais, importante para as atividades com

*games* digitais. Nesta parte específica do questionário nenhum imigrante se considerou ótimo em seu manuseio, diferentemente dos nativos digitais que em sua maioria marcou a opção. Outro ponto foi que, independentemente dos imigrantes demonstrarem motivação, ainda foi possível perceber certas barreiras, pois estes afirmaram terem se engajado, de fato, apenas a partir do momento em que começaram a jogar e que, através das intervenções do aplicador da atividade, entenderam as regras. Também curioso é que essa resposta foi similar em ambas as salas. Mostrando, assim, haver uma mesma dificuldade desse público para com a linguagem do *game* de uma maneira geral, seja ele analógico ou digital.

Também presumiu-se que quando se utilizasse a linguagem do *game* em jogos analógicos, os não nativos digitais teriam mais facilidade de assimilação, o que foi negado. Em relação a estes resultados individuais mais inteligíveis como a assimilação do conteúdo, a fixação de regras do conteúdo, a fixação de vocabulário e a percepção do aprendizado de modo geral, todos os itens investigados em formulário, as respostas para a atividade analógica e a digital foram semelhantes. A maioria dos imigrantes de ambas as turmas respondeu que considerou ótimo ou bom o seu resultado. E apenas um aluno imigrante, proveniente da turma em que foi realizada a atividade analógica, marcou a opção ruim. Importante salientar que este aluno marcou a opção ruim em todas essas questões, o que gerou questionamentos a respeito de sua vontade em participar da atividade.

No início deste trabalho também se imaginava que nas salas em que os alunos divergiam de idade, professores tendiam a não usar a *gamificação*. Esta foi mais uma hipótese refutada pela pesquisa, pois em ambas as salas os alunos foram unânimes em confirmar a informação de que atividades com jogos eram realizadas por seus professores, mudando apenas a frequência de aplicação de uma sala para a outra. Em uma foi informado pessoalmente que quase que semanalmente havia alguma atividade com tal linguagem, enquanto na outra acontecia de maneira mais espaçada.

Sobre a dúvida de que professores desconheciam que a gamificação também poderia acontecer através de formato analógico, o cenário encontrado também foi diferente. Dentre os jogos mais aplicados pelas Professoras em ambas as salas todos eram, justamente, do tipo analógico. Enquanto os digitais não foram sequer citados. Tal

fenômeno foi justificado por ambas as professoras pelo fato de ser difícil o acesso à internet na rede privada da escola e, também, devido ao risco iminente de se planejar uma aula com a utilização dos próprios dispositivos dos alunos. Visto que estes muitas vezes não possuem ou sequer estão com seus dispositivos em sala.

Agora, sabe-se que uma única estratégia para estes formatos diversificados de salas de aula não é de todo modo acertado. Por exemplo, percebeu-se aqui que existiram fatores diferentes motivando cada um dos públicos, nativos e imigrantes digitais. Por exemplo, enquanto nativos digitais foram influenciados por fatores como o medo da punição e a vontade pela competição e/ou vitória, os imigrantes motivaram-se pela vergonha de não participar e a percepção quanto a importância da atividade. Algo que reforça a indispensabilidade de se conhecer cada turma e pensar as estratégias que melhor se adequam aos públicos que a compõem.

Esta pesquisa começou com a dúvida se seria possível utilizar uma mesma estratégia de gamificação para uma turma diversa e termina com outro questionamento. Sabe-se, agora, que imigrantes digitais mostram ter dificuldade com a gamificação em ambos os formatos. O que provoca, assim, a necessidade de se expandir as investigações para compreender de que modo ou formato a gamificação poderia atingir eficazmente tal audiência.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, M. C. G.; OBREGON, R. F. A.. **Gamificação**: Estratégia para processos de aprendizagem. 7º Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem, p. 1-9, 2015.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COELHO, P. M. F. **OS NATIVOS DIGITAIS E AS NOVAS COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre> Acesso em: 11 dez 2019.

COSTA, A. C. S.; MARCHIORI, P. Z. **Gamificação, elementos de jogos e estratégia**: uma matriz de referência. InCID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 44-65, set. 2015/fev. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/download/89912/103928/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GARCIA, A. **Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social**. Orientador: Luiz Claudio Martino. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). - Universidade Federal Tecnológica do Paraná, UTFPR. Londrina. 2015. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1666/1/LD\\_PPGEN\\_M\\_Garcia%2C%20Adriana\\_2015.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1666/1/LD_PPGEN_M_Garcia%2C%20Adriana_2015.pdf). Acesso em: 16 jun. 2019.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCKESI, C. **Ludicidade e formação do educador**. Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

MASCARENHAS, S. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. NCB University Press, Vol. 9. No. 5. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Deci. **Self-Determination Theory**: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. The Guilford Press. New York, 2017.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/2005119/metodologia-cientifica-antonio-raimundo-dos-santos>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SIMPSON, E.; STANSBERRY, S. **Games and Teacher Development**: Bridging the Gap in the Classroom. In: MILLER, C. T. (Org.). Purpose and Potential in Education. Nova York: Springer, 2008.

VIANNA, Y.. *et al.* **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos /1. Ed. – Rio de Janeiro : MJV Press, 2013.

## **APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO**

### Questionário individual e anônimo

<b>Turma:</b>	<b>Turno:</b>
<b>Sexo:</b>	<b>Profissão:</b>

**1. Qual é a sua idade? Marque o item correspondente.**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> até 18 anos        | <input type="checkbox"/> entre 45 e 54 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 19 e 24 anos | <input type="checkbox"/> entre 55 e 64 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 25 e 34 anos | <input type="checkbox"/> 65 ou mais         |
| <input type="checkbox"/> entre 35 e 44 anos |   |

**2. Em uma escala de 1 a 5, qual é o seu nível de domínio de ferramentas digitais (computador, smartphone)? Circule o numeral correspondente.**

Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
1	2	3	4	5

**3. Nas suas aulas de Inglês, os professores costumam realizar atividades com jogos?**

- ☐ Não ☐ Sim

Responda as questões 4 e 5 somente em caso da sua resposta anterior ter sido afirmativa.

**4. Com que frequência tais atividades são realizadas em sua sala de aula?**

- |                                    |                                 |
|------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Às vezes  | <input type="checkbox"/> Nunca  |
| <input type="checkbox"/> Raramente | <input type="checkbox"/> Sempre |

**5. Quais são os tipos de jogos, da lista abaixo, que os professores aplicam em sua sala de aula?**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bingo                         | <input type="checkbox"/> Jogos de Cartas     |
| <input type="checkbox"/> Jogos de Estratégia           | <input type="checkbox"/> Jogos de Memória    |
| <input type="checkbox"/> Jogos de Montagem de Palavras | <input type="checkbox"/> Jogos de Observação |
| <input type="checkbox"/> Jogos de Pergunta e Resposta  | <input type="checkbox"/> Jogos de Tabuleiro  |
| <input type="checkbox"/> Jogos Digitais                | <input type="checkbox"/> Jogos Teatrais      |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____                 |  |

**6. Aponte o(s) tipo(s) de jogo(s) que você mais gosta:**

---



---

**7. Quando o professor anunciou a atividade com jogo, como você se sentiu a respeito do jogo?**

- ☐ Desmotivado  
☐ Motivado

**8. Quais foram os fatores que lhe motivaram a jogar com mais foco?**

- ☐ Possibilidade de punição ou recompensa externa  
☐ Necessidade de participar e ganhar o jogo  
☐ Percepção de que deveria participar do jogo como os demais

( ) Consciência de que o jogo seria uma boa forma de aprender

**9. Em que momento do jogo você se sentiu atraído?**

- ( ) Quando me visualizei jogando
- ( ) Ao perceber que o jogo lembra a vida real
- ( ) Quando percebi a meta
- ( ) Quando entendi as regras
- ( ) Quando interagi com o jogo
- ( ) A partir das intervenções do aplicador
- ( ) Quando visualizei o resultado final
- ( ) Através dos sentimentos que o jogo despertou

**10. Em uma escala de 1 a 5, quanto que o jogo lhe ajudou a assimilar do conteúdo da aula de inglês? Circule o numeral correspondente.**

Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
1	2	3	4	5

**11. Em uma escala de 1 a 5, quanto o jogo lhe ajudou a fixar das regras do conteúdo de Inglês exercitado? Circule o numeral correspondente.**

Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
1	2	3	4	5

**12. Em uma escala de 1 a 5, quanto o jogo lhe ajudou a fixar do vocabulário de Inglês da atividade? Circule o numeral correspondente.**

Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
1	2	3	4	5

**13. Em uma escala de 1 a 5, quanto do conteúdo de Inglês você, de fato, sente que aprendeu? Circule o numeral correspondente.**

Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
1	2	3	4	5

**14. Algo atrapalhou a sua participação na atividade?**

( ) Não ( ) Sim: \_\_\_\_\_



## **APÊNDICE II – QUESTÕES USADAS NOS TESTES**

**1 - Transforme da forma afirmativa para a forma negativa: Carla is talking to her mother.**

- a) Carla is not talking to her mother?
- b) Carla aren't talking to her mother
- c) Carla isn't talking to her mother - alternativa correta
- d) Carla are talking not to her mother

**2 - Transforme da forma afirmativa para a forma interrogativa: They are trying to buy a new car.**

- a) They is trying to buy a new car?
- b) Is they trying to buy a new car
- c) They aren't trying to buy a new car?
- d) Are they trying to buy a new car? - alternativa correta

**3 - Qual a conjugação correta dos verbos SWIM, MAKE e CRY no Present Continuous?**

- a) swimming, makeing e cring
- b) swimming, making e crying - alternativa correta
- c) swimming, makeing e crying
- d) swiming, making e cring

**4 - Qual a conjugação correta dos verbos SEE, DREAM e PLAY no Present Continuous?**

- a) seeing, dreaming e playing - alternativa correta
- b) seing, dreaming e plaing
- c) seeing, dreamming e plaing
- d) seing, dreamming e playing

**5 - O que não é verbo?**

- a) He is swimming at the lake
- b) Carl and Thomas are calling their manager

- c) She is amazing at what he does - alternativa correta  
 d) They are sending me the money

**6 - Qual coluna preenche os espaços da ligação?**

Hanna: \_\_\_\_\_.

Luis: Hi, Hanna. It's Luis.

Hanna: Hey, Luis. \_\_\_\_\_ are you doing?

Luis: I'm fine. \_\_\_\_\_ about you?

Hanna: All right, \_\_\_\_\_.

- |          |           |         |          |
|----------|-----------|---------|----------|
| a) Hello | b) Thanks | c) What | d) Hello |
| How      | What      | How     | What     |
| What     | How       | Thanks  | How      |
| Thanks   | Hello     | Hello   | Thanks   |

alternativa correta

**7 - Transforme da forma afirmativa para a forma negativa: She likes to eat fruit.**

- a) She does not likes to eat fruit  
 b) She don't like to eat fruit  
 c) She do not likes to eat fruit  
 d) She doesn't like to eat fruit - alternativa correta

**8 - Transforme da forma afirmativa para a forma interrogativa: Camila and Joane want that smartphone.**

- a) Does Camila and Joane want that smartphone?  
 b) Do Camila and Joane want that smartphone? - alternativa correta  
 c) Camila and Joane do want that smartphone?  
 d) Does Camila and Joane want that smartphone

**9 - Como ficam os verbos GO, MAKE e CRY conjugados na 3ª pessoa do singular (he/she/it)?**

- a) gos, makies e cryes

- b) goes, makes e cries
- c) goes, makes e cries - alternativa correta
- d) gos, makies e cries

**10 - Como ficam os verbos KISS, PLAY e WORK conjugados na 3ª pessoa do singular (he/she/it)?**

- a) kiss, plays e workes
- b) kisses, plays e works - alternativa correta
- c) kiss, plaies e workes
- d) kisses, plaies e works

**11 - Qual o significado da palavra baked?**

- a) assado - alternativa correta
- b) queimado
- c) grelhado
- d) frito

**12 - Qual o significado de spicy food?**

- a) comida gostosa
- b) comida gordurosa
- c) comida apimentada - alternativa correta
- d) comida succulenta

**13 - Qual o significado da palavra healthy?**

- a) cremosa
- b) saudável - alternativa correta
- c) leve
- d) saborosa

**14 - Qual o significado da palavra onion?**

- a) cebola - alternativa correta

- b) pimentão
- c) camarão
- d) mel

**15 - Qual o significado da palavra chili?**

- a) feijão
- b) pimenta - alternativa correta
- c) alho
- d) frango

**16 - Qual o significado da palavra dessert?**

- a) lanche
- b) framboesa
- c) vitamina
- d) sobremesa - alternativa correta

**17 - Qual o significado da palavra snack?**

- a) biscoito
- b) torrada
- c) lanche - alternativa correta
- d) morango

## **ANEXO I – IMAGENS DA ATIVIDADE ANALÓGICA**

Figura 1 – Tabuleiro, cards, dados e peões e perguntas

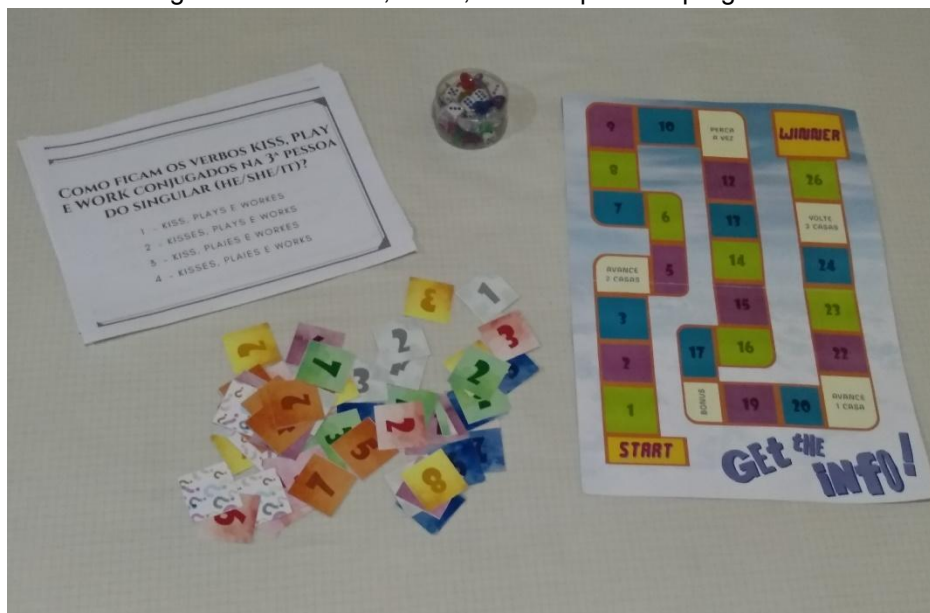


Figura 2 – Modelo de moldura das questões

TRANSFORME DA FORMA AFIRMATIVA PARA A FORMA NEGATIVA

**CARLA IS TALKING TO HER MOTHER**

- 1 - CARLA IS NOT TALKING TO HER MOTHER?
- 2 - CARLA AREN'T TALKING TO HER MOTHER
- 3 - CARLA ISN'T TALKING TO HER MOTHER
- 4 - CARLA ARE TALKING NOT TO HER MOTHER

Figura 3 – Registro de aplicação do teste





## **ANEXO II – IMAGENS DA ATIVIDADE DIGITAL**

Figura 4 – Captura de tela da plataforma utilizada, apresentada aos alunos através de datashow.

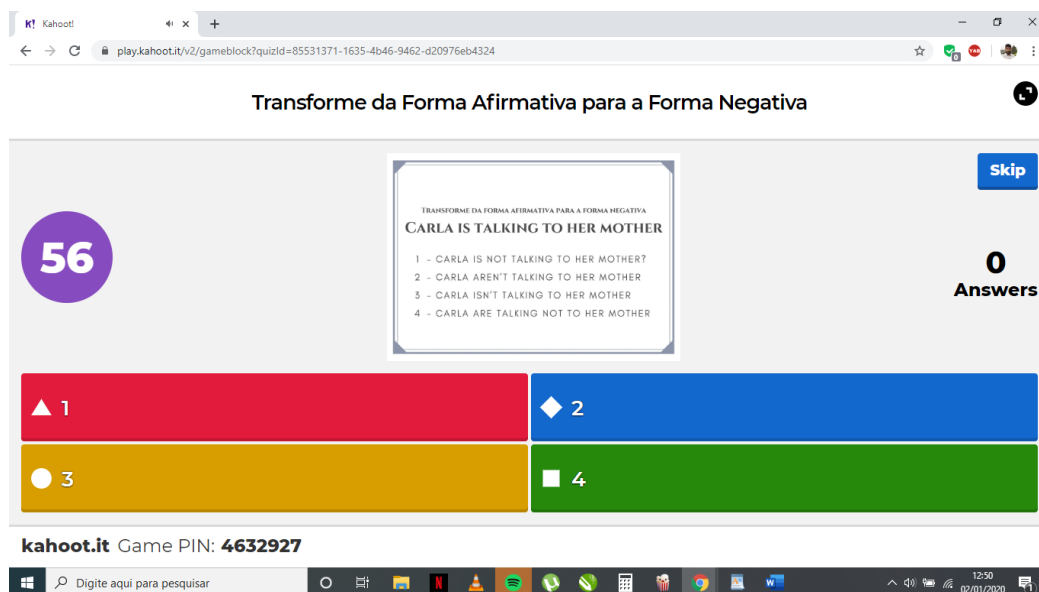


Figura 5 – Captura de tela dos smartphones participantes

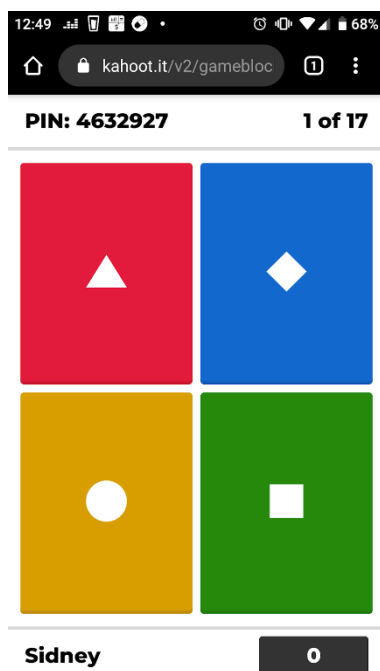


Figura 6 – Registro da aplicação do teste

