

O MUNDO MÁGICO DE HARRY POTTER: Uma possibilidade para a aprendizagem da língua inglesa através da gameficação

HARRY POTTER'S MAGIC WORLD: A possibility for English learning though gamification

Gabriela Moreira Ranquine Pallot¹

Larissa da Silva Melo²

Fabiano Santos Saito³

RESUMO:

Tendo em vista a importância da língua inglesa no mundo globalizado, realizou-se esta pesquisa a fim de desenvolver novas abordagens para o ensino desse idioma. Objetivou-se mostrar como é possível facilitar o ensino da Língua Inglesa como segunda língua nas escolas por meio do processo de gamificação, no qual foi desenvolvido um jogo com a temática do livro Harry Potter and the Sorcerer's Stone. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, discutiu-se sobre os desafios do processo de aquisição de segunda língua e possíveis caminhos para facilitá-lo, bem como alguns métodos e abordagens utilizados por professores, e a perspectiva dos discentes de uma escola pública sobre a proposta pedagógica. Através de uma revisão bibliográfica, abordou-se os conceitos de Huizinga (2007) e Oliveira (2015) a respeito de jogos e sua ampla possibilidade para a prática docente. Além disso, discorre-se sobre as hipóteses do input compreensível e Filtro Afetivo de Stephen Krashen (1981; 1982) e de Gardner et al. (1972; 1976; 1985) a respeito da aprendizagem facilitada pela motivação. A pesquisa foi conduzida sob os métodos qualitativo e quantitativo por meio de aplicação de uma sequência didática com alunos do primeiro ano do Ensino Médio e por questionários a fim de verificar a eficácia da motivação do estudante durante o aprendizado da língua inglesa. Os dados coletados apontam para a necessidade de implementar novas abordagens, constatando a eficácia de manter os estudantes motivados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa. Aprendizagem de segunda língua. Gameficação. Filtro Afetivo. Motivação.

¹ Graduada em Letras: Português e Inglês pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Carangola MG. E-mail: gabrielapallot@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8862-0092>.

² Graduada em Letras: Português e Inglês pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Carangola MG. E-mail: lmello898@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7475-5551>.

³ Docente do curso de Letras: Português e Inglês da Universidade do Estado de Minas Gerais, Carangola MG. E-mail: fabiano.saito@uemg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6750-5885>.

ABSTRACT:

Considering the English language importance in the globalized world, this research was carried out in order to develop new approaches in English teaching. The objective of this research was to show how it is possible to facilitate English teaching as a second language in schools through gamification. A game was developed based on the book Harry Potter and the Sorcerer's Stone. We discussed challenges of the second language acquisition and presented possible ways to facilitate it, such as some methods and approaches used by teachers and public-school student's perspective on the pedagogical proposal. The concepts of Huizinga (2007) and Oliveira (2015) about games and their wide possibilities for teaching practice were discoursed through a literature review. Furthermore, the comprehensible input and Affective Filter hypothesis by Stephen Krashen (1981; 1982) and Gardner et al motivation theory (1972; 1976; 1985) were also discussed. The research was conducted under the qualitative and quantitative methods through the application of a didactic sequence for high school freshman students and also the application of questionnaires in order to verify the effectiveness of the student's motivation while learning English. The collected data indicate the need of implementing new approaches and they verify the effectiveness of keeping students motivated in order to facilitate the teaching-learning process.

KEYWORDS: English Teaching. Second language learning. Gamification. Affective Filter. Motivation.

Introdução

Uma pesquisa realizada pelo instituto Plano CDE para o British Council em 2015⁴ objetivou analisar o ensino da língua inglesa (LI) no Brasil em escolas públicas, e, a partir da pesquisa, foi possível identificar e compreender as principais características dessa prática. Além disso, foram apontadas as adversidades pelas quais alunos e professores são submetidos durante o processo de ensino-aprendizagem, dentre as quais foi declarado por 41% dos professores entrevistados que “O idioma não é considerado relevante pelos alunos” e 33% afirmou que “O inglês não faz parte da realidade dos alunos”.

Esses dados indicam que “[...] o inglês não tem uma função clara, uma vez que não há plano estratégico comum para o aprendizado da língua, a qual tampouco é considerada relevante dentro da base curricular.”, o que aponta para a necessidade de implementação de políticas públicas no sistema de ensino a fim de mudar essa realidade, afinal, “enquanto for visto como uma disciplina complementar, o inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas, o que prejudica a inserção do Brasil em um contexto globalizado.” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 37).

Por ser uma temática extensa, não pretendemos discutir de forma profunda neste trabalho os problemas políticos-pedagógicos da implicação da LI enquanto componente curricular no ensino básico brasileiro. A intenção desta pesquisa é justamente apontar um caminho possível de colocar a prática docente em Língua Inglesa de forma mais contextualizada a fim de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Neste trabalho, intencionamos partir de um ponto de vista da Linguística Aplicada (LA) no ensino da LI, através do aparato teórico da hipótese do *input* e filtro afetivo de Stephen Krashen (1981; 1982) e a hipótese de Gardner (1972; 1976; 1985) da aprendizagem facilitada pela motivação. Sendo assim, o norte da nossa pesquisa foi buscar qual a influência da motivação pessoal dos alunos durante a aprendizagem de língua inglesa.

⁴ BRITISH COUNCIL. São Paulo, 2015. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf.
Acesso em 02 de maio de 2022.

Portanto, o presente estudo visa analisar a eficácia da inserção da leitura e jogo inspirado na obra de ficção infanto-juvenil *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* para entender se há alguma relação entre a aprendizagem do idioma com a contextualização através de um elemento que representa um valor afetivo para o aluno. Por ser um livro adequado para o público alvo e por conter um enredo envolvente e cativante, pode vir a se tornar um ótimo instrumento didático, pois é muito fácil se interessar pela história, além de ser uma leitura que o aluno possivelmente faria em sua língua materna, o que, segundo Stephen Krashen (2009, p.164), é um fato relevante para que a atividade seja confortável e eficiente para o estudante de uma língua estrangeira.

Dessarte, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa verificar a eficácia da motivação pessoal a partir da aplicação de uma sequência didática em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública. Enquanto objetivos específicos, foram formulados os seguintes:

- Buscar possíveis meios para facilitar a aprendizagem da LI;
- Pensar em formas de tornar o processo de ensino-aprendizagem da LI livre de pressões e inibições;
- Sugerir a leitura e aplicação de jogos como métodos facilitadores desse processo;
- Elaborar uma sequência didática pensando na integração entre habilidades linguísticas.

Neste trabalho, busca-se desenvolver uma abordagem de ensino utilizando a obra *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* (ROWLING, 1998) como principal fonte de estímulo à leitura e motivação para a aprendizagem, já que a saga composta por sete livros, os quais foram escritos por J.K. Rowling no período de 1997 a 2007, apresenta ao leitor um enredo que desperta a imaginação por contar com bruxos, feitiços, animais fantásticos, e uma infinidade de elementos mágicos criados pela autora.

Além disso, com a premissa de desenvolver uma das habilidades mais negligenciadas no ensino da LI em escolas públicas, a oralidade, o jogo foi inserido como aliado no processo de ensino-aprendizagem, instrumento que pode desempenhar um papel essencial na construção dos conhecimentos linguísticos, pois através dele é possível desenvolver, principalmente, a comunicação de forma natural em um momento de diversão e descontração na sala de aula.

Trabalhar as quatro habilidades linguísticas de forma integrada é essencial para auxiliar os alunos a construírem seus conhecimentos de forma significativa. Dessa forma, pretende-se contribuir com os estudos a respeito da aprendizagem de LI para o desenvolvimento de novas práticas docentes centralizadas no uso linguístico a fim de demonstrar ao aluno a importância da LI em um mundo globalizado.

É descrita, no primeiro capítulo, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. No segundo capítulo do trabalho, buscamos investigar o tema de pesquisa por meio de uma revisão bibliográfica. O terceiro capítulo trata da apresentação do projeto de ação educacional elaborado. O quarto capítulo, por sua vez, traz a análise dos dados coletados. Por fim, no último capítulo, há as considerações finais.

1 METODOLOGIA

Nossa pesquisa será conduzida sob a metodologia de pesquisa bibliográfica pois esse é o primeiro passo das pesquisas (BRASILEIRO, 2021, p. 78), através da qual foi possível constituir um alicerce teórico sobre diversas discussões no campo de estudo sobre aquisição de segunda língua (ASL) para entender como os métodos e abordagens no ensino de língua inglesa evoluíram ao passar do tempo e todas as vantagens e desvantagens percebidas durante esse processo. Por isso, nossa metodologia é de caráter qualitativo.

Além disso, é orientada pela prática social, em específico a prática educacional, com o intuito de promover o desenvolvimento linguístico em uma perspectiva sociointeracionista. Para tal, desenvolvemos uma sequência didática que se consiste na organização sistemática de uma reunião de atividades sobre um gênero textual com o objetivo de adequar os alunos para os diferentes usos da linguagem (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 94). Foi elaborada também uma revisão bibliográfica sobre a aprendizagem da Língua Inglesa como segunda língua e a eficácia da gamificação (lúdico) como metodologia no processo de ensino e aprendizagem. Após essa revisão começamos a desenvolver o jogo com base na obra *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*.

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual é focada na análise e interpretação dos dados obtidos, e segundo Grubits e Noruega (2004) tem como uma

das principais características a inserção do pesquisador como parte da pesquisa, pois ao realizá-la ele também faz uma análise criteriosa dos dados obtidos. Também utilizamos a abordagem quantitativa, desenvolvida através de questionários que se transformaram em gráficos e tabelas,

Para coleta de dados a respeito da visão dos estudantes sobre a língua inglesa, fizemos o uso de dois questionários, um aplicado antes da proposta do jogo, contendo perguntas como: idade, interesse pela língua Inglesa, e em qual atividade faz mais uso do idioma. Após a aplicação desse questionário, inicia-se a aplicação do jogo em sala de aula, e observação dos alunos perante a atividade, a fim de observar o desempenho e o interesse dos estudantes pela atividade proposta, e pela aprendizagem da língua. Após a aplicação do jogo é o momento de aplicação do segundo questionário, no qual os estudantes responderão perguntas como: opinião a respeito da aula, o quanto gostou das atividades, autoavaliação de aprendizagem e se gostaria de jogar mais vezes. A partir disso, acontecerá uma análise dos dados coletados para verificar a possível eficácia do método escolhido.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A gameficação⁵ enquanto aliada no processo de ensino-aprendizagem

Para Huizinga (2007, p. 85), os jogos são que acompanham o desenvolvimento da sociedade há muito tempo. Em um estudo sobre as relações entre jogo e trabalho a pesquisadora Suzana Albornoz conclui, assim como Huizinga, que os jogos e a cultura estão interligados, sendo os jogos mecanismos culturais, pois abrangem o campo lúdico (*Homo ludens*) que está relacionado com as interações humanas (ALBORNOZ, 2009, p. 84).

O pesquisador Andersen Caribé de Oliveira (2015) se refere ao uso da gamificação na área educacional como meio para promover a aprendizagem, destacando o fato de que os métodos tradicionais de ensino não acompanharam os desenvolvimentos tecnológicos e não são eficazes a ponto de atender às necessidades de formação do indivíduo, que a cada vez mais absorve e tem contato com as características da cultura digital.

⁵ O termo gamificação tradução de *gamification na língua inglesa*, trata-se da junção do verbo gamefy seguido do sufixo -ation; a tradução dos termos remete ao ato de fazer jogo ou tornar jogo.

O método se caracteriza através do conjunto de regras/técnicas, que não precisam especificamente ser desenvolvidas utilizando mecanismos eletrônicos, e sim trazer um ambiente lúdico, capaz de fazer com que o estudante se sinta responsável por seu processo de aprendizagem, e que o professor conduza a atividade de modo que ao aplicá-la já tenha estabelecido a relação do jogo com o objetivo do conteúdo a ser compartilhado através dele (ALVES, 2015, p. 21).

A gamificação pode ser compreendida como a utilização de mecanismos lúdicos como os jogos, em cenários que não são de jogos, que transcendem as mais diversas áreas, sendo uma delas a educação (OLIVEIRA, 2015, p. 6). O propósito ao utilizar esse método em sala de aula é a promoção de um maior engajamento e, conseqüentemente uma maior interação em sala de aula, tanto com os colegas quanto com o professor, o que irá ajudar no desempenho e aprendizagem de ambos durante o processo de ensino e aprendizagem, o qual

[...] acontece por meio de constantes processos de equilibração e desequilibração. Diante de uma nova aprendizagem, ocorre o desequilíbrio (ou desadaptação) o qual mobiliza uma necessidade, uma ação do sujeito. Diante desse acontecimento, entram em ação dois mecanismos que contribuirão para que as estruturas do sujeito se desenvolvam e voltem a se equilibrar: a assimilação e a acomodação à nova aprendizagem. (PIAGET *apud* LEAL, 2011, p.34).

Em outras palavras, ao ter contato com uma nova metodologia de aprendizagem, o estudante passará por um processo de assimilação daquele conteúdo. Mediante a participação ativa na aprendizagem, pode ser possível que os discentes desenvolvam maior interesse pelas atividades acadêmicas, consigam melhores resultados na aprendizagem e fixação de conteúdo, o que favorece diretamente o processo de aprendizagem motivadora e colaborativa que é proposto nas Competências Gerais da Educação Básica (BNCC, 2018, p. 9).

No que concerne ao campo da ASL, os jogos também podem funcionar como ferramentas facilitadoras na aquisição de linguagem por criarem um ambiente mais relaxado, livre de pressões e estresse na sala de aula (KLIMOVA, 2015, p. 1159). Chen (2005 conseguiu observar em sua pesquisa que os jogos encorajam a criatividade e o uso espontâneo da língua, além de colocar o uso linguístico em um contexto significativo.

Ao decidir lançar mão dessa metodologia, o professor deve levar em consideração que o jogo precisa ser pensado para ser um momento proveitoso da aula, portanto deve ser planejado de antemão, afinal “a chave do sucesso para um jogo sobre a língua é que as regras sejam claras, que a meta final seja bem definida e o jogo deve ser divertido” (HONG, 2002).

Consoante a Jacobs (s. d., *apud* KLIMOVA 2015, p 1159) os jogos são práticas significativas de linguagem e podem ser usados como uma extensão do material de ensino a fim de praticar e reforçar as habilidades e conhecimentos necessários. Conforme Uberman (1998, p. 87):

jogos encorajam, entretêm, ensinam, e promovem a fluência e habilidades comunicativas. Se não por nenhuma dessas razões, deveriam ser usados simplesmente porque ajudam os estudantes a ver beleza na língua estrangeira e não apenas problemas que às vezes os sobrecarregam.

Hadfield (1998, p. 4, *apud* KLIMOVA, 2015, p. 1158) define os jogos como “uma atividade com regras, um objetivo e o elemento da diversão”. Para a autora, os jogos podem ser divididos em duas categorias, de acordo com seus princípios: jogos linguísticos nos quais o foco será na acurácia dos conteúdos aprendidos, e jogos comunicativos que se basearão na expressão e troca de informações entre os estudantes. Também há a possibilidade de combinar os dois focos (precisão e comunicação) em um jogo.

2.3 Fatores que influenciam o processo de aprendizagem

A visão instrumentalizada do ensino de LE diz respeito ao desejo do aprendiz de ganhar reconhecimento social ou vantagens econômicas através do conhecimento de uma L2, pois esse conhecimento poderia trazer ao indivíduo benefícios pragmáticos e utilitários como salário mais alto, poder e melhor carreira, por exemplo (GARDNER & LAMBERT, 1972). Apesar de ser importante que o aluno saiba desses benefícios, é preciso que também saiba que pode ser uma oportunidade de se integrar em outra(s) comunidade(s) linguística(s) para facilitar a comunicação com ela(s) (GARDNER *et al.*, 1976, p. 199).

Dessa forma, de acordo com Gardner e Lalonde (1985, p. 6), é possível que uma motivação integrativa represente uma função determinante na aquisição das habilidades

comunicativas, uma vez que isso leva os alunos a fazer contato social com esses membros e, assim, podem aprender habilidades linguísticas características desse grupo. Nessa perspectiva, é possível entender a motivação integrativa como uma oportunidade de enriquecimento cultural a partir desse contato com falantes de outras comunidades linguísticas (GARDNER & LAMBERT, 1972).

Ambas motivações são importantes; de acordo com Cook (1991), um aprendiz pode tanto aprender através da motivação integrada ou instrumental; até mesmo com as duas concomitantemente. No entanto, a motivação exclusivamente instrumental pode ser insuficiente para atingir a fluência, pois geralmente quem tem essa motivação é orientado apenas pelo desejo de alcançar um objetivo específico e, a partir do momento em que isso é alcançado, o interesse pela língua pode sumir. Porém, quando possui certo vínculo com a cultura, ele continua envolvido e buscando sempre mais aprendizado.

Além disso, a motivação instrumental não se mostra tão útil dentro da realidade dos alunos menos favorecidos socialmente, o que foi possível perceber na pesquisa *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*, realizada pelo British Council, na qual os professores acreditam que “a vulnerabilidade social dos alunos muitas vezes faz com que estes não percebam como o ensino de inglês pode ser relevante para a sua formação.” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 18).

Por outro lado, é muito comum haver jovens que estariam mais aptos a serem motivados pelo interesse de se integrar a uma comunidade linguística (GARDNER & LAMBERT, 1972). Como exemplo, há muitos adolescentes em redes sociais com interesses em comum da cultura popular em geral (filmes, séries, jogos, músicas, livros, etc.), utilizando o inglês enquanto língua franca para a comunicação. Portanto, é importante que o professor apresente outras possibilidades de uso da língua estrangeira enquanto instrumento socio-interativo.

Para Krashen (2009, p. 31) existem três categorias sobre as variáveis que influenciam na ASL: motivação (alunos motivados geralmente têm mais facilidade no processo), autoconfiança (alunos autoconfiantes e seguros de si mesmos teriam mais facilidade no processo), e ansiedade (alunos com baixa ansiedade pessoal e também a atitude do professor de proporcionar aos alunos um ambiente livre de ansiedade tende a ajudar no processo). O linguista

(idem, p. 32) defende que as metas pedagógicas devem criar situações nas quais o filtro se mantém baixo pois, dessa forma, o *input* acessaria o dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) mais facilmente. Para tal, o linguista afirma ser essencial que o *input* seja compreensível.

Para o pesquisador

[...] a compreensão pode ser a parte principal do processo de aquisição de língua: talvez nós adquirimos através da compressão de linguagem que está “um pouco além” do nosso nível atual de competência. Isso acontece através da ajuda de um contexto extralinguístico ou pelo nosso conhecimento de mundo. (Em termos mais formais, se o aprendiz está no estágio i na aquisição da sintaxe, ele pode progredir para o estágio $i + 1$ ao compreender o *input* naquele nível de complexidade.) (KRASHEN, 2002, p. 102-103)

O próprio proponente da hipótese aponta suas possíveis limitações, afinal, a progressão dos *inputs* em níveis $i + 1$ se torna algo difícil ou até mesmo impossível de se definir, por isso ele afirma que “essa progressão [...] não precisa ser exatamente compatível com a competência em desenvolvimento do aprendiz: o ‘ajuste grosseiro’ pode ser ideal”, pois “onde houver variação na taxa de aquisição, menos aprendizes podem ter suas necessidades atendidas pelo mesmo *input*.” (KRASHEN, 2002, p. 103). Ou seja, fazer adaptações no *input* a fim de simplificá-lo pode ter efeitos positivos na aquisição e, ainda, se adequar a mais aprendizes.

Embora seja impossível determinar, exatamente, como o $i + 1$ ocorre na prática, já faz parte do senso comum do professor partir do que o aluno já conhece como base para a construção de um novo conhecimento. Afinal, se o *input* for formado apenas de palavras desconhecidas para o estudante, ele não terá muito efeito. Ou seja, o *input* deve ser parcialmente compreensível a fim de alcançar o *intake*, o qual, segundo o autor é o *input* compreendido (KRASHEN, 2002, p. 102).

Sendo assim, com $i + 1$, Krashen quis dizer que a aquisição ocorre quando o foco do estudo se encontra em compreender mensagens e não em suas formas (idem, 2009, p. 21). Em outras palavras, “a hipótese do *input* afirma que primeiro se adquire o significado, e, como resultado, se adquire a estrutura. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado com a forma, mas com o uso.” (KRASHEN, *apud* FIGUEIREDO, 1995, p. 50). Ou seja, ao invés de receber um *input* focando na sua função exclusivamente gramatical, é imprescindível que o estudante compreenda a função semântico-pragmática daquela forma.

3 PROJETO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Consoante a Krashen (2009, p. 80-1), o discente aprende pelo contexto mais do que por metodologias mecânicas tradicionais, as quais envolvem perguntas e respostas prontas ou a memorização de pontos específicos. Para o autor, histórias interessantes podem ter mais efeito do que cópias de longas listas de vocabulários, exaustivas regras gramaticais, e todo esse método convencional da aprendizagem, porque a leitura será motivada pelo interesse próprio do estudante e acontecerá de forma natural, sem pressões externas.

Por esse motivo, partimos do pressuposto de que a leitura motivada pelo interesse próprio, ou “leitura por prazer” (idem, p. 164), pode auxiliar no aprendizado da língua inglesa. Krashen defende que “o único requisito [para a aquisição da segunda língua] é que a história ou ideia principal seja compreensível e que o tópico consista em algo genuinamente interessante ao estudante, que ele leria em sua língua materna.” (idem). Em outras palavras, a leitura é livre; o aluno não precisa, necessariamente, entender cada palavra se está entendendo o contexto (KRASHEN, 1982, p. 80-1).

Os pesquisadores Gardner, Smythe, Clément e Glinksmann encontraram evidências de que a motivação está relacionada com o processo de ASL (GARDNER et. al., 1976, p. 199). Dessarte, é importante inserir o aluno na cultura, mostrar o impacto que a aprendizagem de uma L2 pode ter em sua vida, e não apenas focar no conteúdo curricular; é preciso que o aluno enxergue um sentido em estudar uma L2. Por esse motivo, usar Harry Potter como um instrumento didático pode fazer essa ponte entre o conteúdo e a motivação do aluno.

Considerando as concepções de gamificação e o modo como o lúdico é trabalhado nessa metodologia de ensino, buscamos desenvolver um jogo pois, através dos jogos, “a língua não entra simplesmente como um treino, mas em seu papel natural como ferramenta de comunicação” (NASCIMENTO, 2008, p. 154-155). Dessa forma, é possível proporcionar um momento de aprendizagem bastante significativa. Durante o processo, pensamos em desenvolver um jogo que fosse um mecanismo mais acessível e funcional; por isso é um jogo não tecnológico, afinal, dessa forma poderia haver mais limitações técnicas e metodológicas durante a aplicação.

3.1 Sequência didática

O tópico das aulas, destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, consiste no estudo do tempo verbal futuro simples *will* e *going to* e como empregá-los em contexto de uso. Ao término da sequência didática o aluno deverá ser capaz de reconhecer a estrutura e conseguir se expressar no futuro. Para atingir esse objetivo, a sequência foi dividida em 6 aulas, as quais devem acontecer em aulas geminadas (aulas duplas) a fim de otimizar e conseguir aprofundar os conhecimentos dos alunos:

Tabela 1 – Lesson plan: Harry Potter & Future

Class 1	Duração: 100min
<p>Escrever “Harry Potter” no quadro e perguntar aos alunos o que eles sabem sobre;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir um <i>brainstorming</i>; - Reproduzir o filme. 	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco - DVD <p>Reprodutor de vídeo</p>
Class 2	Duração: 100min
<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar aos alunos “Did you like the movie?”; <p>Introduzir o futuro <i>will</i> X <i>going to</i> explicando a diferença sintática entre eles;</p> <p>Escrever a mesma frase mudando o <i>will</i> por <i>going to</i>, e perguntar se eles notam alguma diferença entre as duas frases e deixar com que eles façam suas inferências;</p> <p>Depois disso, listar algumas diferenças semânticas entre as duas estruturas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler p. 58-59 e explicar o sentido das frases destacadas; - Ler p. 114 e explicar o sentido das frases destacadas. - Atividade de pré-comunicativa de preenchimento de lacunas 	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco <p><i>Handout</i> com o trecho do livro p. 58-59</p> <p>- <i>Handout</i> com trecho do livro p. 114</p> <p><i>Handout</i> com atividade</p>

Class 3	Duração: 100min
<p>Recapitular o que foi discutido na aula anterior. Se necessário, revisar.</p> <p>Entregar a letra da música para que os alunos consigam acompanhar;</p> <p>-Tocar a música do chapéu seletor;</p> <p>- Pedir que os alunos se dividam em 4 grupos;</p> <p>Os alunos serão divididos em suas casas através dos <i>cards</i> porsorteio;</p> <p>- Iniciar o jogo e o time que for vencedor ganhará a taça das casas.</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Folha com a letra da música e tradução</p> <p>- Caixa de som;</p> <p>- Materiais do jogo de tabuleiro</p>

Fonte: elaboração própria

As duas primeiras aulas servem para contextualização da proposta, como uma forma de *warm-up* para a ativação de conhecimentos prévios e também para chamar atenção dos alunos para a temática (OLIVEIRA, 2015, p. 79-80). Dessa forma, a aula deve ser iniciada com um *brainstorming* para que os alunos falem palavras que eles conseguem relacionar com Harry Potter e o professor escreve todas essas palavras em inglês no quadro. Depois desse momento, o professor deve reproduzir o filme em inglês com legenda em português.

As próximas aulas são o momento de introduzir o conteúdo programático futuro *will X going to*. No entanto, como o uso de Harry Potter nesta sequência funciona como um elemento para trazer motivação aos estudantes e facilitar o processo de ensino/aprendizagem, é importante retornar ao filme nos minutos iniciais da aula para que os esquemas mentais sejam ativados. Dessa forma, o professor pode fazer perguntas como: “Did you like the movie?”; “What was your favorite part?”. Assim, o professor pode conduzir uma breve conversa com os alunos. Se eles não conseguirem se expressar em inglês, o professor pode ajudá-los a formular frases.

Depois disso é o momento de inserir o conteúdo. Nesta sequência, a gramática é entendida “[...] como um conjunto de estruturas e de regras que as regem e que é usado por sujeitos no estabelecimento da interação social.” (idem, p. 208). Segundo Ducrot (2005, p.10), o significado de uma sentença está intrínseco ao contexto em que é proferida. Sendo assim, “[...] o sentido só se constrói por empréstimo do contexto, mas essa construção “pragmática” do sentido é dirigida pelo valor propriamente linguístico das palavras que se devem interpretar.” (idem, p. 11). Portanto, ao pensar em ensinar a gramática, deve-se focar “[...] não só na forma

linguística, mas no sentido que essas formas transmitem.” (THORNBURY, 1999, p. 4). Ou seja, os aspectos semântico-pragmáticos são imprescindíveis no processo de construção de sentido e, de acordo com Thornbury, a gramática seria uma das ferramentas para isso.

Portanto, levando em consideração essa perspectiva, primeiramente deve-se discutir a diferença sintática entre eles. Em um segundo momento, escrever as frases “*I am going to study at Hogwarts*” e “*I will study at Hogwarts*” e deixar com que os alunos façam suas inferências sobre as diferenças semânticas entre as duas. Depois disso, o professor deve listar as possíveis diferenças de sentido entre as duas estruturas e exemplificá-las.

No intuito de seguir “uma concepção sócio-interacional de linguagem, vista, pois, como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa.” (KOCH, 1999, p. 16), torna-se importante o texto como papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois é através dos gêneros textuais que a língua é apresentada ao aluno como um instrumento de interação social (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

É importante que o contexto seja entendido a fim de alcançar domínio linguístico em qualquer âmbito da sociedade e produzir os mais variados textos de acordo com a necessidade individual de cada um. Nessa perspectiva, o aluno consegue “[...] uma participação ativa na construção do sentido, através da mobilização do contexto (em sentido amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece.” (KOCH, 1999, p. 16). Tal estratégia está imbricada na semântica e na pragmática, e é bastante pertinente pois, para alcançar a interpretação efetivamente, precisamos pensar principalmente em contextualidade.

Por esse motivo, a leitura de trechos do livro *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone* será importante nesse processo, pois, através deles, o conteúdo será colocado em uma situação de uso. Então, nessa etapa o professor lerá dois trechos do livro com as frases no tempo verbal futuro destacadas a fim de que, ao final de cada leitura, os alunos consigam pensar porque foi utilizado *will* ou *going to*, e o sentido deve ser explicado sempre que for necessário, afinal

“[...] intervenções desnecessárias do professor podem impedir que os alunos se envolvam genuinamente na atividade, prejudicando, assim, o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Contudo, isso não significa que, quando a atividade esteja sendo realizada, o professor deva se tornar um

observador passivo. [...] em outras palavras, ele está disponível como uma fonte de orientação e ajuda. (LITTLEWOOD, 1995, p. 19)27

Ou seja, é importante que o profissional docente incentive os alunos a buscar suas próprias interpretações com as inferências durante a leitura. Nessa perspectiva, podemos pensar que “compreender não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”. (MARCUSCHI 2008, p. 231).

Decidimos seguir a taxonomia de Littlewood (1991, *apud* OLIVEIRA, 2014, p.158) que divide as atividades utilizadas em sala de aula em atividades pré-comunicativas e atividades comunicativas. Sendo assim, depois dessa leitura, o professor deve propor algumas atividades pré-comunicativas, que são “[...] voltadas à prática de elementos linguísticos específicos que compõem a competência gramatical dos estudantes, como as estruturas sintáticas e a pronúncia.” (OLIVEIRA, 2014, p.158). Dentre as possibilidades de atividades pré-comunicativas, escolhemos atividades que focam nas diferenças sintáticas e semânticas na escolha do *will* e *going to* para expressar eventos futuros. Essa atividade servirá como uma preparação para a aula seguinte.

A última etapa da sequência didática, as duas últimas aulas, consiste na produção linguística através do jogo de tabuleiro temático. O objetivo do jogo é chegar ao final e conseguir recuperar a Pedra Filosofal antes dos bruxos das trevas. Para iniciar, o professor deve pedir que a sala seja dividida em 4 grupos. Em seguida, a música do Chapéu Seletor ⁶ será tocada e os alunos acompanharão através de uma folha com a letra e tradução como forma de imersão à história; eles são alunos de Hogwarts prestes a serem selecionados para suas casas. Ao fim da música, o professor pedirá que cada time jogue os dados para sortear as casas; o time que conseguir maior pontuação irá escolher a carta da sua casa primeiro e assim sucessivamente.

Depois da Cerimônia de Seleção, o jogo se iniciará na mesma ordem dos dados. Durante todo o percurso, os alunos serão desafiados a fazer escolhas linguísticas entre *will* e *going to*,

⁶ The Sorting Hat's Song — Harry Potter. Youtube, 2021. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=nmrxfSxeGPM&ab_channel=Incantatem. Acesso em 10 de junho de 2022
Sapiens, v. 5, n. 2- ago./dez. 2023 – p. 32 - 63 | ISSN-2596-156X | Carangola (MG)

com a possibilidade de discutir com os colegas do grupo a melhor resposta. Por fim, o time que conseguir chegar ao castelo primeiro ganhará a Taça das Casas.

Através do jogo, os alunos poderão colocar em prática os conhecimentos adquiridos de forma divertida e descontraída, além de também fazer seus próprios usos linguísticos livres nos momentos de interação com o grupo como forma de negociar significados, pois as atividades comunicativas “[...] correspondem às atividades de vivência, visam à comunicação de ideias e informações” (idem, p. 159).

Dessa forma, o que se espera com essa sequência é, principalmente, o desenvolvimento da prática integrada das habilidades linguísticas de forma a criar uma situação favorável e, assim, desenvolver a competência comunicativa dos alunos de forma respeitosa e agradável para os aprendizes, livre de pressões e inibições em um contexto mais afetivo e livre.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Aplicação das aulas

A escola escolhida para realizar a aplicação fica localizada na zona rural e recebe alunos de todas as comunidades ao seu redor. As aulas têm início às 7h40min e terminam às 12h45min. Para a aplicação da aula, tivemos de fazer algumas alterações na sequência didática, pois não nos disponibilizaram as 3 semanas de aulas geminadas; disponibilizaram 4 aulas em um único dia. No entanto, ao chegar na escola, não nos permitiram começar imediatamente e fomos interrompidas algumas vezes. Sendo assim, elaboramos a seguinte adaptação do nosso plano de aula inicial:

Tabela 2 - Lesson plan: Harry Potter & future (adaptado)

Class 1	Duração: 100min
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar-nos; - Entregar o questionário e pedir que eles escolham um pseudônimo para respondê-lo; - Escrever “Harry Potter” no quadro e perguntar aos alunos o que eles sabem sobre o tema; - Construir um <i>brainstorming</i> e, por fim, dizer que eles trabalharão com atividades baseadas nesse tema; - Introduzir o futuro <i>will X going to</i> explicando a diferença sintática entre eles; - Escrever a mesma frase mudando o <i>will</i> por <i>going to</i>, e perguntar se eles notam alguma diferença entre as duas frases e deixar com que eles façam suas inferências; - Depois disso, listar algumas diferenças semânticas entre as duas estruturas; - Ler p. 58-59 e explicar o sentido das frases destacadas; - Ler p. 114 e explicar o sentido das frases destacadas. 	<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas impressas com o questionário - Quadro branco - <i>Handout</i> com o trecho do livro p.58-59 - <i>Handout</i> com trecho do livro p.114
Class 2	Duração: 100min
<ul style="list-style-type: none"> - Entregar a letra da música para que os alunos consigam acompanhar; - Tocar a música “The Sorting Hat's Song”; - Pedir que os alunos se dividam em 4 grupos; <p>Os alunos serão divididos em suas casas através dos <i>cards</i> por sorteio;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar o jogo e o time que for vencedor ganhará a taça das casas; - Responder o questionário final. 	<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folha com a letra da música e tradução - Caixa de som; - Materiais do jogo de tabuleiro; - Folha com o questionário final

Fonte: elaboração própria

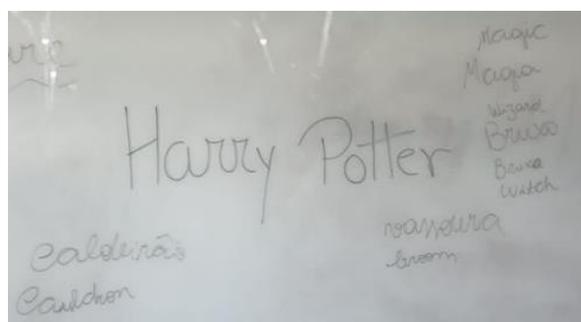
Ao iniciar a aula, nos apresentamos e pedimos aos alunos para fazerem o mesmo, e perguntamos se eles gostavam de estudar inglês, disseram que não muito e que não tinham muito contato com a língua inglesa, exceto um aluno, o qual disse que tem bastante contato pois

joga *games on-line* com pessoas de diversos países, como França e China, e que o inglês funciona como língua franca para a comunicação. Depois da breve apresentação, entregamos o questionário e solicitamos que eles escolhessem um pseudônimo.

Devido ao problema com a disponibilidade da escola, explicamos que a nossa intenção era, antes de tudo, assistir ao filme *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, e os alunos expressaram que eles teriam adorado, pois seria algo diferente do que eles estão acostumados. Alguns alunos não conheciam Harry Potter, e como não conseguimos tempo para assistir ao filme, decidimos resumir brevemente o enredo. A maioria ficou bastante interessada na história.

Dessa forma, iniciamos a aula com a atividade de *warm-up*, na qual os alunos deviam falar palavras relacionadas ao tema. Eles participaram bastante, mas preferiram falar em português, o que nós não encaramos como um problema, portanto, anotamos as palavras em português e, por fim, colocamos os equivalentes em língua inglesa.

Figura 1 – Atividade de *warm up*



Fonte: acervo pessoal

Depois desse momento inicial, começamos a explicação do conteúdo, e eles falaram que ainda não tinham estudado esse conteúdo, pois no momento estavam estudando o verbo “*to prefer*” e vocabulário relacionado a hospital.

Uma das alunas alegou que eles não estão aprendendo nada, pois haviam se tornado, em suas palavras, papagaios durante as aulas. Assim explicamos que cada professor tem o seu método de ensinar a língua inglesa. Acreditamos que, ao falar “papagaio”, a aluna se referia ao

método audiolingual, pois aparentemente a professora fala algumas palavras e expressões, as quais os alunos têm de repetir incansavelmente.

Então iniciamos a explicação do futuro conforme o plano de aula, colocando os verbos no quadro e perguntando se eles encontraram alguma diferença entre os dois. Depois, escrevemos no quadro as sentenças “I am going to study at Hogwarts” e “I will study at Hogwarts”. Os alunos apontaram uma semelhança com o português “eu vou estudar” e “eu estudarei”.

Aproveitando essa inferência, perguntamos se haveria alguma diferença semântica entre as duas frases em português, e eles afirmaram que não. Lembramos que a única diferença é que a primeira seria mais informal, geralmente ligada à fala, e a segunda é mais formal, mais comum na escrita de textos em norma padrão. No entanto, frisamos que essa explicação não seria equivalente para o inglês, pois há uma diferença no sentido.

Além disso, foi preciso revisar brevemente o verbo *to be*, pois os alunos não conseguiam lembrar da concordância, devido ao fato de ser um verbo irregular. Assim, eles questionaram, então, qual seria a diferença entre os dois além da estrutura formal. Assim, escrevemos uma lista de possíveis sentidos para cada um e falamos alguns exemplos para que eles conseguissem compreender melhor.

Na etapa da leitura foram entregues folhas com os trechos do livro e os alunos gostaram bastante desse momento. Aparentemente, a leitura não é o costume da turma nas aulas de inglês. Nós lemos para eles, e, ao final de cada trecho, demos um tempo para que eles fizessem a leitura por conta própria e fizessem sua significação do texto. Depois, eles perguntaram sobre algumas palavras e nós esclarecemos conforme surgiam dúvidas em cada frase destacada, perguntamos o porquê da escolha do *will* ou *going to*, e eles foram fazendo suas inferências conforme o que foi explicado posteriormente. Nós interferimos apenas quando foi necessário e percebemos que eles conseguiram absorver bastante do conteúdo, pois conseguiram explicar as frases conforme o contexto de uso e, assim, foi possível pensar no uso dos verbos no futuro.

Na última etapa da aula, referente ao jogo, nós arrumamos os *cards* de seleção das casas e falamos um pouco sobre as características de cada casa de Hogwarts. Os alunos se mostraram

bastante interessados sobre isso, e conversaram sobre qual eles fariam parte baseando-se em suas personalidades.

Figura 2 – Alunos jogando



Fonte: acervo pessoal

Depois disso, tocamos a música do chapéu seletor e ficaram bastante animados para começar o jogo. Apesar de a maioria dos *cards* ser em inglês, eles conseguiram compreender e quando não conseguiam nós ajudávamos. Poucas vezes erraram alguma pergunta, adoraram competir com os grupos e participaram bastante do jogo. No fim, antes de entregar o questionário, perguntamos sobre o jogo, e eles afirmaram que acharam diferente e que gostariam que nós voltássemos para que toda a turma pudesse jogar também.

4.1.1 Aplicação das aulas: interpretação dos dados

O fato de termos escolhido um texto literário e autêntico causou bastante impacto na percepção dos alunos pois, através dos textos, eles conseguiram ver o uso linguístico de forma mais natural, próximo à realidade (CUNNINGSWORTH, *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 125), diferentemente dos textos presentes em livros didáticos, os quais são criados para aquela finalidade. Os livros didáticos são instrumentos didáticos úteis, mas apresentar aos alunos apenas os tipos textuais presentes neles pode não contribuir para atingir fluência na leitura, afinal, os textos presentes em livros didáticos são, por vezes, simplificados, e por outras, muito artificiais.

Por esse motivo é importante que o professor varie as fontes de leitura em língua inglesa, e trazer textos literários para a sala de aula pode “[...] contribuir para a construção da competência comunicativa intercultural dos aprendizes de inglês exatamente pelo fato de a literatura ser parte integrante da cultura de uma sociedade.” (idem, p. 127). Pensar no processo de ensino/aprendizagem por uma perspectiva da análise de textos literários em língua estrangeira pode fornecer os insumos necessários para a absorção de todos os aspectos da língua de forma natural.

No início da aula alguns alunos disseram que tinham vergonha de falar em inglês, pois poderiam falar algo errado. Nós frisamos que não havia problema em falar errado, e que a escola é o ambiente ideal para eles desenvolverem suas competências comunicativas e isso só se torna possível se eles tentarem. Depois disso, percebemos que se mostraram mais participativos e com mais vontade de se expressar. É importante que o professor forneça aos alunos não só o *input*, como também um ambiente favorável para o praticar, no qual o Filtro Afetivo esteja mais baixo, e, portanto, aceitando mais o *input* recebido (KRASHEN, 2009, p. 31). Pudemos perceber que, por termos estabelecido essas condições com os alunos, conseguimos facilitar o processo de aprendizagem, pois eles se tornaram mais abertos.

O jogo também foi crucial para criar esse ambiente favorável em sala de aula, e por ter regras e objetivos bem definidos proporcionou uma dinâmica que fugiu do método tradicional de ensino (HONG, 2002). Os estudantes saíram da rotina de aprendizagem, o que serviu como meio de desacomodação e acomodação ao novo meio de aprendizagem (PIAGET *apud* LEAL, 2011, p.34). Desse modo, a sala de aula se tornou um ambiente mais relaxado e livre de pressões, o que facilitou o processo de ASL (KLIMOVA, 2015, p. 1159).

Aplicar o jogo após o desenvolvimento da primeira aula que foi voltada para o ensino gramatical da LI, fez com que ele fosse visto pelos alunos como um momento de diversão e descontração da aula, no qual eles não só se divertiram, mas também colocaram em prática o que aprenderam (HADFIELD, 1998, p. 4, *apud* idem, p. 1158). Além de colocar o uso dos verbos trabalhados em prática, foi possível observar a interação dos estudantes (ALBORNOZ, 2009, p. 84) não somente com suas respectivas duplas, mas de modo geral.

O desenvolvimento cognitivo é construído através das relações com o outro (VYGOTSKY, *apud* LAKOMY, p. 30, 2014). Foi possível observar os alunos enquanto jogavam e perceber que eles não só se ajudavam, mas também se empenhavam tentando entender e responder às perguntas dos *cards* corretamente, lendo e relendo para conseguir êxito em cada jogada. O engajamento das equipes foi crucial para que chegassem ao final do tabuleiro, assim foram trabalhadas habilidades importantes para o desenvolvimento educacional como o raciocínio, a participação ativa, a cooperação, o trabalho em equipe, o desafio (BNCC, 2018, p. 9) para além da fixação do conteúdo.

A aplicação do jogo fez com que os estudantes experimentassem algo novo e desenvolvessem diversas competências e habilidades em seus processos de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2015, p.121), não só eles, mas também nós como professoras tivemos a oportunidade de observar nosso projeto de pesquisa em execução, perceber o êxito entre os alunos e ver na prática como é importante trabalhar com novas metodologias de ensino para conseguir atrair a atenção dos alunos e melhorar a qualidade da aprendizagem (VERTOVEC, 2007, *apud* LIBERALI, 2019, p. 31).

Embora o jogo foque mais na acurácia e precisão linguística, foi possível perceber que ele encorajou uma certa fluência e desenvolvimento das habilidades comunicativas (UBERMAN, 1998, p. 87) através da cooperação e negociação de sentidos. Afinal, conseguimos perceber que, de fato, eles aprenderam e estavam conseguindo aplicar o conteúdo de forma adequada de acordo com as diferentes funções situacionais (OLIVEIRA, 2014, p. 157). Em outras palavras, quando tratamos das habilidades linguísticas de forma integrada, percebemos como são indissociáveis e uma realmente suscita a outra durante o processo.

Os alunos aparentaram ter compreendido bem a explicação de acordo com suas respostas no jogo, e, além disso, fizeram diversas associações ao português, o que foi um exercício muito interessante e proveitoso de análise linguística (BNCC, 2018, p. 245), pois isso os levou a perceber que em português o sentido do futuro simples não é alterado, diferentemente do inglês. Foi muito interessante que eles tenham levantado esse ponto, mesmo que não tenha sido parte do plano de aula. Através disso conseguimos perceber como a língua materna pode servir de apoio para o entendimento de uma língua estrangeira. Afinal, essa é a atitude mais

esperada vinda de alunos, pois eles tendem a se apoiar no que conhecem para, enfim, caminhar rumo ao desconhecido. Ou seja, a língua materna tende a ajudar a tornar um *input* mais compreensível, a fim de fornecer informações para ativar os esquemas mentais dos alunos (KRASHEN, 2004, p. 8).

Por fim, o indivíduo da geração atual não se satisfaz apenas em receber um conhecimento, ele precisa testar, vivenciar e experimentar (MCGONICAL, 2012). Desse modo, ao trazer essa metodologia interativa, o aluno participa, testa o *game*, e põe em prática todo conhecimento adquirido durante a aula, evidenciando a eficácia do mesmo para a aprendizagem. Isso foi perceptível durante a aplicação do jogo, pois conseguimos notar que os alunos conseguiram colocar em prática o que aprenderam na aula teórica.

4.2 Apresentação, análise e interpretação de dados dos questionários

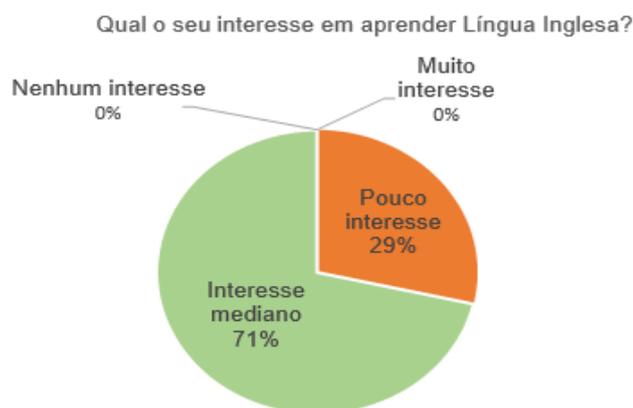
4.2.1 Questionário Inicial

Diferente do que esperávamos, havia apenas sete alunos em sala de aula no dia da aplicação, pois, normalmente, há na sala em média vinte alunos frequentes. Apesar de contar com uma amostra pequena, isso não prejudicou nossa pesquisa. Sendo assim, estes foram os seguintes dados coletados a respeito da identidade de gênero e idade dos alunos:

De acordo com esses dados, nesta turma do primeiro ano do ensino médio os alunos têm entre 15 a 17 anos e a maioria é do sexo feminino, sendo apenas um dos alunos do sexo masculino.

No que concerne ao interesse em aprender a língua inglesa, 2 alunos declararam pouco interesse, enquanto 5 afirmaram ter interesse mediano. Em forma de gráfico, 71% dos alunos tem interesse mediano e 29% tem pouco interesse em aprender língua inglesa.

Gráfico 1

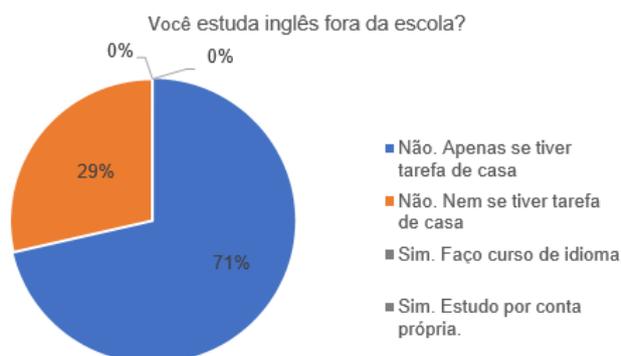


Fonte: produção própria

De acordo com esses dados, é possível perceber que o resultado satisfatório que obtivemos dos alunos ao final da sequência didática deve-se ao fato de que eles possuem certo interesse em língua inglesa, entre pouco e mediano. Em outras palavras, torna-se mais fácil a aplicação da aula de LI quando há algum interesse, pois a chance de estarem com o filtro afetivo baixo é maior e, assim, tornam-se mais abertos ao *input* (KRASHEN, 2009, p. 31).

No entanto, nota-se baixa motivação dos alunos quanto ao estudo de língua inglesa, pois a maioria afirmou que só estuda inglês fora da sala de aula quando há tarefa de casa, o restante afirmou que, mesmo quando há tarefa, não estuda.

Gráfico 2

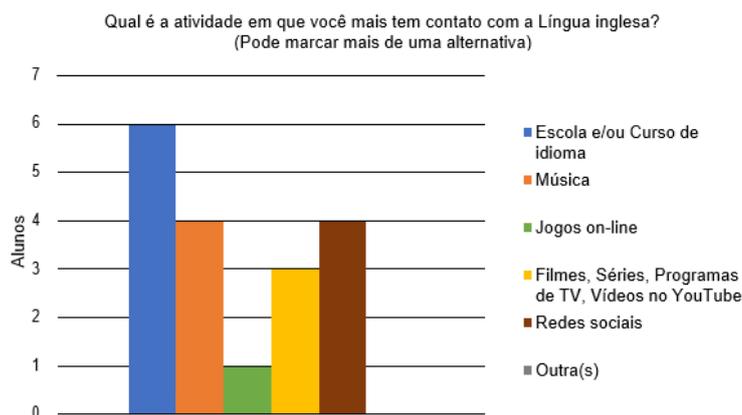


Fonte: produção própria

Dessa forma, percebe-se que a falta de motivação pode estar afastando os alunos do idioma, pois, apesar de terem algum interesse pela língua, não têm interesse em estudar fora da escola. Sabe-se que, para a aquisição de uma segunda língua, o contato com o idioma é imprescindível. Sendo assim, quando o aluno não busca *input*, tende a ter o Filtro Afetivo mais alto (idem).

Ainda nessa perspectiva, ao perguntar sobre as atividades em que os alunos têm mais contato com a LI, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 3



Fonte: produção própria

Percebe-se que a maior fonte de contato com a língua inglesa advém da escola; dos sete alunos, seis afirmaram isso. Seguido por música e redes sociais (4 alunos), entretenimento audiovisual (3 alunos) e, por fim, um aluno tem contato com a língua inglesa por meio de jogos *on-line*.

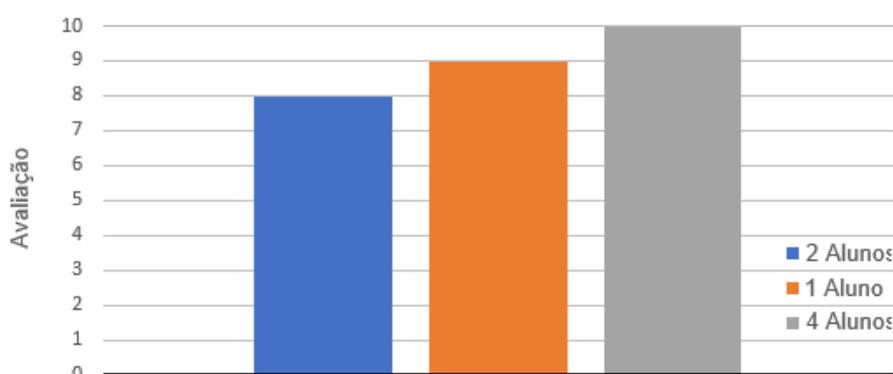
Esse resultado corroborou com a interpretação levantada no gráfico anterior, pois o fato de que a maioria dos alunos têm mais contato com a LI na escola demonstra que, realmente, os alunos não buscam muitas fontes de consumir a língua inglesa fora da escola. No entanto, também se percebe que a segunda maior fonte de contato com o idioma é através das redes sociais e músicas, e isso aponta para possíveis caminhos para motivá-los.

4.2.2 Questionário final

Ao fim da sequência didática aplicamos um questionário no qual buscamos avaliar a percepção dos alunos sobre a abordagem. Os resultados dos dados coletados foram muito satisfatórios. Todos os alunos afirmaram ter gostado das atividades. Sobre o aprendizado, avaliaram entre 8 e 10, sendo 10 a maioria.

Gráfico 4

De 0 a 10, como você avalia os seus aprendizados sobre o conteúdo?



Fonte: produção própria

Dos 7 alunos, 6 afirmaram que gostariam de estudar inglês dessa forma mais vezes, e um respondeu “talvez”. Por fim, a última pergunta se trata de comentários sobre as aulas, conforme pode-se observar na próxima tabela. A maioria dos alunos afirmou que aprenderam mais nesse modelo de aula do que em suas aulas regulares. Isso aponta para a necessidade de renovação das abordagens tradicionais de ensino; quando o professor traz novas alternativas para a sua prática didática se torna evidente o quanto os estudantes se engajam com a proposta e conseguem absorver melhor o conteúdo.

Outros alunos pensam que as professoras são bastante participativas, o que pode significar que os alunos apreciaram a atitude de aproximá-los do professor e do conteúdo, colocando-os no centro do processo e, portanto, sentem-se parte integrante da aula.

Tabela 7 – Comentários

PSEUDÔNIMO DO ALUNO	COMENTÁRIO SOBRE AS AULAS
Chapeuzinho vermelho	Foi ótimo gostei muito.
Stelar	Achei excelente. Gostei muito do jogo. Achei as meninas super participativas com os alunos.
Marvel	Eu achei muito interessante. Vocês trouxeram uma leveza, fez com que nós aprendêssemos muito! Obrigada, continue assim. Vocês são nota 1.000. Vem ser as nossas professoras, seria muito legal.
LuanMG	Eu aprendi mais sobre inglês.
Florzinha	São muito boas, aprendi mais que nas aulas do dia a dia.
Valente	Gostei muito.
Moranguinho	Achei vocês muito participativas. Aprendemos muito mais coisas do que nas aulas de inglês. Lembrando que só repetimos “papagaio” nas aulas. Muito interessante a aula.

Fonte: produção própria

Krashen (2009, p. 128-29) afirma que no método audiolingual é esperado que os alunos imitem o diálogo para que ele seja memorizado por meio de diversas repetições e, geralmente, os diálogos não relevantes e interessantes para os alunos.

O comentário da aluna Moranguinho enfatiza sua insatisfação com as aulas tradicionais, pois ela se sente um "papagaio". Assim como as críticas ao método audiolingual apontam, a aluna confirma que é extremamente enfadonho apenas repetir o que o professor produz. É muito provável que a causa do pouco interesse dos alunos com a língua inglesa possa advir do método adotado pela escola.

Os dados obtidos, tanto na aplicação da aula quanto no questionário, demonstraram como a motivação afeta a aprendizagem do aluno. Quando motivados, foi possível obter bastante participação e interesse na proposta. Por outro lado, desmotivados com a prática tradicional, não buscam ter contato com o idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar qual a influência da motivação do aluno no processo de aquisição de uma segunda língua. Para tal, um jogo e uma sequência didática foram elaborados para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio.

A intenção com o desenvolvimento da sequência didática foi planejar o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma integrada. Com o jogo buscou-se facilitar o ensino da Língua Inglesa de modo que os alunos passem a ver a disciplina de modo tão importante quanto as outras, e que faça sentido dentro do contexto no qual eles estão inseridos.

Observou-se por meio das atividades gamificadas que é possível criar ações que lidam com o imprevisível, o que se torna interessante pensando na singularidade dos sujeitos e ao mesmo tempo na gama de possibilidades que as atividades trazem, como a interação coletiva entre estudantes, a cooperação, a comunicação e o estímulo do raciocínio.

A pesquisa também demonstrou que a aplicação de jogos no ensino da LI tem um papel essencial na construção dos conhecimentos linguísticos, pois através deles é possível manter o aluno mais motivado e, assim, desenvolver as habilidades linguísticas de forma natural em um momento de diversão e descontração na sala de aula.

Além disso, a análise dos dados evidenciou que buscar estímulos e caminhos diversificados pode ser a maneira de causar uma mudança significativa no ensino da LI de forma a desenvolver o interesse dos estudantes e aproximá-los da língua alvo. Assim, essa pesquisa pode proporcionar recursos didáticos para orientar a prática docente de professores que buscam novas abordagens.

No que concerne às limitações da pesquisa, pode-se mencionar a baixa quantidade de alunos e o curto prazo que tivemos para a aplicação do projeto, o que culminou na dificuldade

de encontrar disponibilidade em escolas para a testagem em seis aulas, sendo necessário adaptar a ideia inicial. Sendo assim, sugere-se a replicação da pesquisa posteriormente com maior número de respondentes em um maior número de escolas.

Não obstante, a pesquisa conseguiu alcançar os seus objetivos iniciais e, a partir disso, apontou a necessidade de se pensar em novas abordagens para facilitar e incentivar a aprendizagem, o que verificou a eficácia de manter os estudantes motivados para facilitar o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Além disso, uma das principais obtensões com a realização da pesquisa foi a elaboração, a produção e a aplicação do projeto de ação educacional, através do qual foi demonstrado de forma aplicada o funcionamento da teoria sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa baseados na gamificação.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. G. *Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho - Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), vol. 12, n. 1, pp. 75 -92, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v12n1/a07v12n1.pdf>. Acesso em: 15/julho/2022.

ALVES, F. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática*. São Paulo: DVS Editora, 2015.

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

BRASILEIRO, A. M. M. *Como produzir textos acadêmicos e científicos*. SãoPaula: Contexto, 2021.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 02 de maio de 2022.

CHEN, I. J. (2005). *Using Games to Promote Communicative Skills in Language Learning*. The Internet TESL Journal, 11(2). Disponível em <http://iteslj.org/Techniques/Chen-Games.html>. Acesso em 27 de jul. 2021.

COOK, V. *Second language learning and language teaching*. London: EdwardArnold, 1991.

DUCROT, O. *A pragmática e o estudo semântico da língua*. Letras de Hoje, Porto Alegre. V. 40, nº 1, p. 9-21, março 2005

FIGUEIREDO, F, J. Q. *Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua*. In: Revista Signótica 7, Goiânia: Ed. da UFG, Jan – Dez, 1995.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C.; LALONDE, R. N. *Second Language Acquisition: A social psychological perspective*. Los Angeles, 1985.

GARDNER, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

GARDNER, R. C., Smythe, P. C., Clément, R., & Glikzman, L. (1976). *Second-language learning: A social psychological perspective*. Canadian Modern Language Review, v: 32(3), p. 198-213, 1976. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.32.3.198>

GRUBITS, S; NORIEGA, J. A. V. *Método Qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação*. São Paulo: Vetor, 2004.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HONG, L. (2002). *Using games in teaching English to young learners*. *The Internet TESL Journal*, 8(8). Disponível em: <http://iteslj.org/Lessons/Lin-UsingGames.html>. Acesso em 20 jul. 2021

KLIMOVA, B. F. *Games in the Teaching of English*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, v. 191, p. 1157-1160, 2 jul. 2015. DOI <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.312>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815025720>. Acesso em: 20 jul. 2021.

KOCH, I. V. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 1997.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc. First printed edition, 1982. First Internet edition, 2009. Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em 27 de dezembro de 2020.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: University of Southern California. First printed edition 1981 by Pergamon Press Inc. First internet edition December 2002.

KRASHEN, S. D. *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*. International Journal of Language Teaching, v. 1, p. 21-29, 2004. Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf. Acesso em 20 fev. 2022.

LAKOMY, A. M. *Teorias cognitivas da aprendizagem* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2014. (Série Construção Histórica da Educação). Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/12874/pdf/0code=OY4GBy5TJfxAV1t0r9qKAwyOL8D2nFPZIXn8iA+fpDaQYireMY2VVEjZgxR0ttAekWBEw2SOwZ31q97Fy8FV mg==>. Acesso em: 07 abr. 2021.

LEAL, D. e NOGUEIRA, M. O. G. *Dificuldades de aprendizagem – um olhar psicopedagógico*. Curitiba – PR: Ibplex. 2011.

LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

MCGONIGAL, J. *Realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

NASCIMENTO, C. E. R. *O jogo na aula de língua estrangeira: espaço aberto para manifestação do eu*. Alfa (ILCSE/UNESP), v. 52, p. 149-156, 2008.

OLIVEIRA, A. C. *Gamificação na Educação. Obra Digital*, (9), p. 120–125, 2015. <https://doi.org/10.25029/od.2015.82.9>

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, L. A. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROWLING, J.K. *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. New York: Scholastic Inc, 1998.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução por: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

THORNBURY, S. *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education Limited, 1999.

UBERMAN, A. *The use of games for vocabulary presentation and revision*. English Teaching Forum, 36(1), 20-27, 1998.

Recebido em: **03 nov. 2023**

Aprovado em: **12 dez. 2023**