



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LETRAS – FRANCÊS**

**GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:  
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA  
FRANCESA POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO BÁSICO  
REMOTO NO CENTRO ESTADUAL DE LÍNGUA E CULTURA  
FRANCESA DANIELLE MITTERRAND**

**MACAPÁ**

**2023**

**JULIANA RIBEIRO MATOS**

**GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:  
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA  
FRANCESA POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO BÁSICO  
REMOTO NO CENTRO ESTADUAL DE LÍNGUA E CULTURA  
FRANCESA DANIELLE MITTERRAND**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação do Curso de Letras Português Francês da Universidade Federal do Amapá como requisito para a obtenção de grau de licenciada em Letras Português Francês e suas respectivas literaturas.

**Orientadora:** Profa. Ma Aldenice de Andrade Couto

**Coorientador:** Prof. Dr. Rosivaldo Gomes

**MACAPÁ**

**2023**

M433 Matos, Juliana Ribeiro.

Gamificação no ensino de línguas estrangeiras: algumas considerações sobre o ensino da língua francesa por meio de jogos digitais no ensino básico remoto no Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand / Juliana Ribeiro Matos. - Macapá, 2023. 1 recurso eletrônico. 133 folhas.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Letras Português e Francês, Macapá, 2023. Orientadora: Aldenice de Andrade Couto.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Francês - Ensino-aprendizagem do FLE. 2. Jogos digitais. 3. Sequência didática gamificada (SDG). I. Couto, Aldenice de Andrade, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 440

---

MATOS, Juliana Ribeiro. **Gamificação no ensino de línguas estrangeiras**: algumas considerações sobre o ensino da língua francesa por meio de jogos digitais no ensino básico remoto no Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand. Orientadora: Aldenice de Andrade Couto. 2023. 132 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Coordenação do Curso de Letras Português e Francês. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, 2023.

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professora Aucileide Regina Menezes Guimarães Pinto**

**Universidade do Estado do Amapá**

---

**Professora Katiuscia Fernandes Da Silva Dias**

**Universidade Federal do Amapá**

---

**Professor Rosivaldo Gomes**

**Universidade Federal do Amapá**

## DEDICATÓRIA

A Deus, o autor e consumidor da minha fé e esperança, sim, a Ele, a força motriz que sempre me manteve em pé para buscar novas experiências e o tão desejado conhecimento. Dedico à Regina Ribeiro que não se contentou em apenas gerar-me, ela sempre vai muito além. Oferece-me todos os dias o porto mais seguro e o amor em cada ação! Ao meu namorado físico Francimario dos Passos que sempre esteve a me incentivar para eu não desistir dos sonhos e objetivos, por acreditar no meu potencial e pelo esforço de construir juntamente comigo uma ponte que supera a Teoria da Unificação. À querida professora amiga Aldenice de Andrade e ao querido professor Rosivaldo Gomes que contribuíram intensamente para a concretização desse trabalho de conclusão de curso inovador. Enfim, a todos que eu sei que aspiram a minha felicidade.

## AGRADECIMENTO

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela sua misericórdia, que é renovada a cada manhã, pelo fôlego de vida e por revigorar em mim a fé e a esperança sempre que eu preciso. Digo, com certeza, que, sem a força e o alívio do Senhor, eu não conseguiria chegar ao final de muitos ciclos da minha vida, até mesmo a esse estágio.

Minha eterna gratidão à Regina Suely Ribeiro pelo amor e dedicação desde a minha primeira respiração nesse mundo e hodiernamente. Mãe, agradeço-te pela arte de te doar, pelos cuidados, amor, proteção, beijinhos, abraços, por te alegrar com as minhas conquistas e pela educação de sempre. Agradeço por tua vida e por toda contribuição para eu chegar aonde cheguei, mãe querida.

Não poderia deixar de agradecer ao maravilhoso companheiro que a vida me apresentou, Francimario dos Passos, pelo incentivo, apoio e motivação! Nas muitas vezes que me senti desmotivada e sem ânimo, ele sempre fez questão de me lembrar o quanto sou esforçada, capaz, vencedora e inteligente. As suas palavras sempre me soaram como ‘*Maracugina PI*’ e ‘*Red Bull*’.

Agradeço ao meu pai Ismael Matos pela reconciliação e aos meus irmãos pelo que representam na minha vida. Sou grata pelo amor puro do meu sobrinho César, pela amizade dos meus *pets* Floquinho e Garfield, pelo carinho que a tia Socorro demonstra via *WhatsApp*, pelo incentivo para ser mulher independente que a minha sogra dona Carmen e a ‘segunda mãe’ Aline reforçam. Agradeço ainda ao maestro da orquestra adventista do sétimo dia, o sr. Joel, que me acolheu quando eu precisava. E ainda aos demais amigos e familiares que desejam o meu sucesso na vida.

Sou grata pelos amadurecimentos que tenho adquirido por meio da arte marcial do Vietnã, o Qwan ki do. Destaco o nome de alguns treinadores que atuam no Amapá: o Võ Su (mestre) Nielsen, o Huong Su (professor) Orielson da Chau Van Long, Raufo do clube Pham Quan e o Gregório da Phuong Long. A cada dia aprendo o caminho da autossuperação, a abandonar o vício de reagir a situações que não refletem o momento presente e a importância de desenvolver o modelo de pensamento antifrágil.

Aquele obrigada carinhoso a minha orientadora Aldenice de Andrade Couto, que sempre demonstra preocupação, carinho e uma super dedicação tornando a realização do presente trabalho possível. Obrigada, prof., pelas dicas, orientações, sugestões, ensinamentos, incentivo e apoio! Agradeço igualmente, ao querido professor Rosivaldo Gomes por toda contribuição, à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), ao corpo docente e à administração. Enfim, a todos os profissionais que contribuíram de forma direta ou indireta para a minha formação obrigada! (*merci beaucoup*).

*Feliz é a pessoa que encontra a sabedoria, a  
pessoa que adquire o conhecimento.  
(Provérbios 3.13)*

## RESUMO

A presente monografia tem como principal foco refletir sobre a concepção de ensino-aprendizagem da língua francesa no tocante à educação, por meio de jogos digitais. O objetivo geral deste estudo foi analisar os potenciais impactos no processo de aprendizagem de alunos de três turmas do nível básico, do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, em Macapá-AP, durante o percurso *gamer*, a partir da produção de uma sequência didática gamificada (SDG) e a condução dos colaboradores ao alcance dos objetivos. Mais especificamente, pretendeu-se estabelecer relações entre as tecnologias digitais, os jogos digitais e o ensino-aprendizagem de línguas. Além de apresentar o conceito de gamificação aplicado ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e do Francês Língua Estrangeira (FLE) e elencar os principais pontos positivos e/ou negativos que a gamificação pôde desencadear quando aplicada em processo de ensino-aprendizagem do FLE. Abordar a gamificação no ensino de línguas justifica-se em virtude de seu reflexo sobre os potenciais do efeito lúdico no contexto educacional e tem fundamento na necessidade inata das pessoas de desfrutarem momentos de interação e lazer. O presente estudo consistiu em uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, com resultados tratados de maneira qualitativa, a partir da coleta de informações em fontes primárias e secundárias. Com o levantamento de informações ao longo da pesquisa e da análise das informações, foi possível concluir que o ensino do FLE por meio de jogos digitais pôde contribuir na aprendizagem de uma LE mais significativa e lúdica, principalmente em contextos de ensino que valorizam a autonomia, a criatividade e os impactos positivos nos níveis de engajamento e motivação dos participantes, fazendo uso de uma sequência didática com proposta de gamificação e dos levantamentos obtidos por meio do questionário. Desse modo, espera-se, através desse estudo, o desenvolvimento de mais pesquisas voltadas para o ensino da língua francesa por meio de jogos para lançar luz à educação e proporcionar ações de transformação da realidade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem do FLE. Jogos digitais. Sequência didática gamificada (SDG).

## RÉSUMÉ

La présente monographie se concentre principalement sur la réflexion de la conception d'enseignement-apprentissage du français en ce qui concerne l'éducation par le biais de jeux numériques. L'objectif général de cette étude est d'analyser les impacts potentiels sur le processus d'apprentissage des élèves de trois classes de niveau de base, du Centre d'État de Langue et de Culture Française Danielle Mitterrand, à Macapá-AP, pendant le parcours du jeu, à partir de la production d'une séquence didactique gamifiée (SDG) et la conduite des étudiants à la réalisation des objectifs. Plus précisément, il est prévu d'établir des relations entre les technologies numériques, les jeux numériques et l'enseignement de l'apprentissage des langues. En plus de présenter le concept de gamification appliqué au processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et du français langue étrangère (FLE) et énumérer les principaux points positifs et/ou négatifs que la gamification peut déclencher lorsqu'elle est appliquée dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE. L'enquête sur la gamification dans l'enseignement des langues est justifiée par son reflet sur les potentiels de l'effet ludique dans le contexte éducatif et est fondée sur le besoin inné des gens de profiter de moments d'interaction et de loisirs. La présente étude consiste en une recherche sur le terrain, à caractère exploratoire, avec des résultats traités qualitativement, à partir de la recueil de données auprès de sources primaires et secondaires. Avec la recueil d'informations tout au long de la recherche et de l'analyse de l'information, il a été possible de conclure que l'enseignement du FLE à travers les jeux numériques peut contribuer à l'apprentissage d'une LE plus significative et ludique, en particulier dans des contextes d'enseignement qui valorisent l'autonomie, la créativité et les impacts positifs sur les niveaux d'engagement et de motivation des participants, en utilisant une séquence didactique avec une proposition de gamification et les enquêtes obtenues à travers un questionnaire. Ainsi, on attend à travers cette étude, le développement de recherches supplémentaires axées sur l'enseignement de la langue française à travers les jeux pour mettre en lumière l'éducation et fournir des actions de transformation de la réalité scolaire.

**MOTS-CLES:** Enseignement-apprentissage. Jeux numériques. Séquence didactique gamifiée (SDG).

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01-</b> Observações – Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3 .....	39
<b>Figura 02-</b> Apresentação do conteúdo temático slide 01 .....	47
<b>Figura 03-</b> Jogo da roleta_Pré-tarefa .....	48
<b>Figura 04-</b> Primeira tarefa gamificada no <i>Kahoot</i> .....	50
<b>Figura 05-</b> Atividade de leitura ( <i>Template</i> do Canva) .....	51
<b>Figura 06-</b> Caça-palavras ( <i>Mots de chasse</i> ) .....	52
<b>Figura 07-</b> Jogo da força ( <i>Le pendu</i> ) .....	54
<b>Figura 08-</b> Segunda tarefa no <i>Kahoot</i> .....	55
<b>Figura 09-</b> Última tarefa no <i>Padlet</i> .....	58
<b>Figura 10-</b> Nuvens de palavras para ilustrar os primeiros vocábulos aprendidos em francês pelos participantes .....	61

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b>	Perfil dos Participantes .....	42
<b>Quadro 2-</b>	Primeiro contato dos alunos com a língua francesa .....	60
<b>Quadro 3-</b>	Percepção dos alunos quanto ao ensino lúdico .....	63
<b>Quadro 4-</b>	Respostas dos alunos se aulas no Danielle Miterrand são lúdicas .	64
<b>Quadro 5-</b>	Respostas referentes à percepção dos alunos sobre ensino por meio de jogos .....	65
<b>Quadro 6-</b>	Ponto(s) negativo(s) na aprendizagem por meio de jogos .....	66

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> Estudo prévio da língua francesa antes das aulas no centro <i>Danielle Miterrand</i> .....	60
<b>Gráfico 2-</b> Dificuldades dos participantes nas habilidades de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita .....	62
<b>Gráfico 3-</b> Habilidades em que os alunos têm mais facilidade .....	63
<b>Gráfico 4-</b> Benefícios do ensino por meio de jogos .....	68
<b>Gráfico 5-</b> Nível de adaptação dos alunos às ferramentas digitais .....	69
<b>Gráfico 6-</b> Nível de atenção mantida durante as aulas ao fazer uso dos recursos presentes na SDG .....	70
<b>Gráfico 7-</b> Utilização da gamificação contribuiu para a compreensão da língua estrangeira .....	71
<b>Gráfico 8-</b> Relevância do uso da gamificação para auxiliar o ensino da língua francesa .....	71
<b>Gráfico 9-</b> Progresso ao longo de cada atividade lúdica .....	72
<b>Gráfico 10-</b> Consolidação do conhecimento no ensino da língua francesa após a aplicação das ferramentas digitais .....	72
<b>Gráfico 11-</b> Preferência dos alunos em relação às abordagens de ensino disponíveis .....	73
<b>Gráfico 12-</b> Abordagem aplicada durante a SDG .....	74
<b>Gráfico 13-</b> Atividades propostas que mais agradaram os alunos na SDG .....	74
<b>Gráfico 14-</b> Habilidades a/as qual/quais foi/foram melhor (es) desenvolvida (s) durante a aplicação da SDG .....	75

## LISTA DE SIGLAS

UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
FLE	Francês Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
LA	Linguística Aplicada
LM	Língua Materna
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TED	Tecnologia, Entretenimento e Design
SDG	Sequência Didática Gamificada
QI	Questionário Inicial
QF	Questionário Final
TBLT	Task-Based Language Teaching
CELCFDM	Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1.1</b>	<b>Justificativa</b> .....	14
<b>1.2</b>	<b>Objetivos</b> .....	16
1.2.1	Objetivo geral .....	16
1.2.2	Objetivo específico .....	16
<b>1.3</b>	<b>Questões de pesquisa</b> .....	17
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>Ensino do francês língua estrangeira (FLE)</b> .....	17
<b>2.2</b>	<b>Abordagem acional: a questão da motivação e da autonomia</b> .....	20
<b>2.3</b>	<b>Tecnologias, jogos digitais e ensino-aprendizagem</b> .....	21
<b>2.4</b>	<b>Gamificação: breve contextualização e o ensino de línguas estrangeiras</b> .....	24
<b>2.5</b>	<b>Gamificação no ensino-aprendizagem do FLE</b> .....	28
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	30
3.1	Etapas da investigação .....	37
3.1.1	Etapa I – Revisão bibliográfica .....	38
3.1.2	Etapa II – Planejamento .....	38
3.1.3	Etapa III – Observação .....	39
3.1.4	Etapa IV – Ação .....	41
3.1.5	Etapa V – Sistematização dos resultados .....	41
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSÃO DOS DADOS</b> .....	42
<b>4.1</b>	<b>Perfil geral dos participantes</b> .....	42
<b>4.2</b>	<b>Descrição dos dados</b> .....	44
4.2.1	Primeiro dia da aplicação da SDG .....	45
4.2.2	O segundo dia da aplicação da SDG .....	50
4.2.3	Terceiro dia da aplicação da SDG .....	53
<b>4.3</b>	<b>Análise do questionário inicial</b> .....	59
<b>4.4</b>	<b>Análise do questionário final</b> .....	68
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	77
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	78
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL DOS ALUNOS</b> .....	86
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL DOS ALUNOS</b> .....	94
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO</b> .....	98

<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO À COORDENAÇÃO .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNO .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE G – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE H – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA GAMIFICADA .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO – PRINTS .....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira não é uma tarefa tão simples, pois exige dedicação, foco, disponibilidade e vontade de querer aprendê-la. Nesse sentido, a motivação para investigar sobre a aplicação da gamificação<sup>1</sup> no ensino-aprendizagem<sup>2</sup> da língua francesa nasceu de algumas inquietações oriundas da experiência como acadêmica do curso de Letras Português Francês, na condição de universitária do referido curso da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

À vista disso, Prensky (2001) fez a introdução de um conceito muito difundido que diz respeito aos “nativos digitais”. O autor se refere à geração nascida ao mesmo tempo em que as tecnologias digitais estavam se tornando difundidas na maioria dos países industrializados. De acordo com o autor, este grupo de pessoas se mantém naturalmente confortável ao fazer uso das ferramentas e recursos digitais devido à exposição prolongada às tecnologias digitais desde quando nasceram.

Sendo assim, plataformas tecnológicas com *design* inspirado em jogos têm sido criadas para unificar as “brincadeiras<sup>3</sup>” e os suportes didáticos de ensino de línguas. Basta pensar no *App Lingokids*<sup>4</sup>, um exemplo de ensino gamificado para as crianças, o qual tem como proposta o ensino do inglês por meio de ilustrações digitais e músicas sobre o alfabeto, por exemplo, ou a plataforma colaborativa *Doulingo*<sup>5</sup> que permite o aprendizado de línguas estrangeiras e tem produzido bons resultados no mundo acadêmico (LEFFA, 2014).

Assim, torna-se imperativa a busca por modelos alternativos de ensino tecnológico e qualitativo para serem utilizados em sala de aula, capazes não apenas de garantir o bom manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas também que sejam eficientes para impactar, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o ensino por meio de jogos é uma rica oportunidade de estímulo para aprender uma língua estrangeira, isto porque o processo de aprendizagem acontece de maneira interativa, motivacional e atrativa.

Considerando as principais reflexões a respeito das tecnologias digitais, jogos digitais e do ensino de línguas estrangeiras até aqui apresentadas, definem-se como questões centrais de investigação do presente trabalho de pesquisa: (1) Qual/quais a(s)

---

<sup>1</sup> “Gamificação é o uso de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos” (Deterding *et al.*, 2014, p. 6).

<sup>2</sup> Reflexões sobre a faculdade dos games em desenvolver a aprendizagem.

<sup>3</sup> A brincadeira é universal, possui diversas definições e está a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (Winnicott, 1975).

<sup>4</sup> Jogo desenvolvido para ensinar o inglês às crianças.

<sup>5</sup> Jogo desenvolvido para ensinar mais de 30 idiomas *online*.

potencialidade(s) do uso de uma sequência didática gamificada no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira? (2) De que maneira a gamificação pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE mais significativa e lúdica?

De acordo com a delimitação temática desenvolvida, estabelece-se o seguinte objetivo geral da pesquisa: analisar o aprendizado de alunos de francês língua estrangeira, do nível básico a partir de uma sequência didática com proposta de gamificação. Mais especificamente, (1) estabelecer relações entre as tecnologias digitais, os jogos digitais e o ensino-aprendizagem de línguas; (2) apresentar o conceito de gamificação aplicado ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial, do FLE; (3) elencar os principais pontos positivos e/ou negativos que a gamificação pode desencadear quando aplicada em processo de ensino-aprendizagem do FLE.

Para o efetivo desenvolvimento dos objetivos específicos em um corpo de análise e argumentação consolidado, optou-se, como abordagem metodológica, uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, baseado em um estudo comparativo dos conceitos apresentados nas obras de diferentes autores, por meio da revisão bibliográfica e documental que estabelecem relação e um aprofundamento mais consistente sobre o tema da pesquisa.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, quais sejam: (1) Introdução (2) Referencial teórico (3) Percurso metodológico (4) Resultados e discussão (5) Conclusão. Assim, esta monografia tem como proposição o uso de uma sequência didática com proposta de gamificação, tendo em consideração, a perspectiva de ensino de línguas baseada em tarefas *Task-Based Language Teaching (TBLT)*<sup>6</sup> e a abordagem acional<sup>7</sup> no tocante à independência na aprendizagem, isto é, visando à participação efetiva fazendo uso de jogos virtuais que poderão contribuir com o ensino da língua francesa de forma autônoma e interativa. Sendo assim, por meio deste trabalho, conjectura-se a multiplicação de debates, discussões e complementações de outros pesquisadores.

## 1.1 Justificativa

Para Huizinga (2004), desde muito tempo, a sociedade humana é plenamente marcada pelos jogos, seja através das grandes atividades arquetípicas ou por meio da linguagem que, segundo o autor, é o primeiro e supremo instrumento criado pelo homem

---

<sup>6</sup> (RICHARDS e RODGERS, 2014; WILLIS, 1996).

<sup>7</sup> Abordagem orientada para a ação (*l'approche actionnelle*) conforme propõem Girardet (2011) e Bento (2013).

para se comunicar, ensinar e comandar. Tanaka *et al.*, (2013, p. 14) afirmam que “o desenvolvimento desta verdadeira ciência provém de uma constatação um tanto óbvia: seres humanos sentem-se fortemente atraídos por jogos”. Nesse sentido, discutir sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras fazendo uso de jogos, em um contexto no qual a sociedade está cada vez mais imersa em novas tecnologias, tem fundamento na necessidade inata das pessoas de desfrutarem momentos de interação e lazer.

A escolha do tema gamificação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras justifica-se em virtude de seu reflexo sobre os potenciais do efeito lúdico no contexto educacional para engajar as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problema (KAPP, 2012). Assim sendo, é possível notar que o ensino gamificado pode impactar, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos, pois os jogos são um potencial no tocante ao processo da aprendizagem por imersão e pela experiência, isto é, a mente e o corpo atuando como um mecanismo fundamental para adquirir o conhecimento conforme propõe Gee (2014 *apud* CHINAGLIA, 2020).

Existe a possibilidade de pensar que a aprendizagem da língua francesa não é um processo fácil por parte dos estudantes amapaenses, partindo do princípio de que se trata de uma língua não nativa (CHOMSKY, 1986). Essa dificuldade natural do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), todavia, abre caminho para novas possibilidades de transmissão de conhecimento que podem despertar o interesse dos aprendizes. Desse modo, espera-se que os resultados do estudo aqui delineado possam contribuir para melhorar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente o francês língua estrangeira (FLE).

Pesquisar sobre a gamificação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é relevante para a compreensão de como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) consolidam o conhecimento por meio de estímulos que despertam a curiosidade dos estudantes. Em vista disto, o processo motivacional rompe com as barreiras da falta de interesse, o estudar apenas por obrigação, o passar de ano, o adquirir nota, amenizando assim, os impactos de déficits na aprendizagem.

Esse hiato acadêmico também tem relação com a minha prática de ensino, visto que durante a mediação do Estágio Supervisionado em Língua Francesa I, em 2019, pude interagir com os alunos através de uma dinâmica criada para avaliar a compreensão do conteúdo, ministrado por mim e outra discente.

A dinâmica consistiu na seguinte tarefa: em duplas, os alunos foram convidados a escolher um dos pequenos cartazes contendo a foto de uma celebridade, um presidente, um profissional, por exemplo. Eles simularam ser uma daquelas pessoas da imagem, ou seja,

se apresentaram e produziram um diálogo formal e informal com base no verbo “saluer” (cumprimentar) em francês.

A partir dessas vivências pessoais observadas, o ato de jogar pode provocar reações de contentamento ao vencer os obstáculos, até mesmo a aceitação após as frustrações de perder uma fase. Isso porque, apesar dos erros, pessoas com hábito de jogar se sentem satisfeitas pela trajetória e, também, como ocorre no jogo “Super Mário Bros” (Nintendo®), por exemplo, pelo sabido de que terão outras chances para recomeçar e aprender novas técnicas para, então, vencer. Nessa perspectiva, a depender da maneira como os jogos são trabalhados no contexto escolar, eles poderão ser uma divertida proposta de aprendizagem para compreender um novo tipo de letramento.

Nesta investigação, busca-se, portanto, refletir sobre os possíveis benefícios do processo de ensino-aprendizagem por meio de jogos para impactar a maneira de ensinar nas instituições públicas. Por mais desafiador que possa parecer, o avanço de estudos baseados nessa perspectiva poderão ser um caminho para que as técnicas de ensino-aprendizagem gamificadas sejam a realidade de escolas públicas brasileiras.

Posto isso, dadas as sutilezas, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pode corroborar para a produção de mais pesquisas desenvolvidas nesse campo de análise. Dessa forma, com o passar do tempo o ensino gamificado deixará de ser apenas a realidade de escolas brasileiras privadas como: *Chapel School, St.Paul’s School, St Francis College, Graded School e Avenues the world School*, a título de exemplificação, mas em todo contexto educacional, seja ele privado ou público.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

- Analisar o aprendizado de alunos de francês língua estrangeira do nível básico a partir de uma sequência didática com proposta de gamificação.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

1. Estabelecer relações entre as tecnologias digitais, os jogos digitais e o ensino-aprendizagem de línguas;
2. Apresentar o conceito de gamificação aplicado ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e do FLE;

3. Elencar os principais pontos positivos e/ou negativos que a gamificação pode desencadear quando aplicada em processo de ensino-aprendizagem do FLE.

### **1.3 Questões de pesquisa**

A partir da contextualização feita na introdução, bem como considerando os objetivos propostos, apresentam-se as seguintes perguntas como problemática desta pesquisa: 1) Qual/quais a(s) potencialidade(s) do uso de uma sequência didática gamificada no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira? 2) De que maneira a gamificação pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE mais significativa e lúdica?

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A fundamentação teórica desta investigação baseia-se na importância de refletir sobre as questões de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), em especial o Francês Língua Estrangeira (FLE), bem como da Lei nº 13.415 de 2017. Para tanto, faz-se necessário: i) refletir acerca do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, especialmente o francês ii) identificar os enriquecimentos que a abordagem de ensino do FLE orientada para a ação pode desencadear quando vinculada à motivação e à autonomia na aprendizagem, iii) relacionar as novas tecnologias digitais da informação e comunicação e os jogos digitais e iv) apresentar uma breve contextualização acerca da gamificação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e do FLE.

### **2.1 Ensino do francês língua estrangeira (FLE)**

Embora o processo de ensino-aprendizagem do francês no contexto de sala de aula seja objeto de pesquisa em crescimento (AMORAS, 2012; YAMAMOTO, 2012; DAY, 2021) muitos avanços são necessários ainda (DAY, 2016). Segundo Wenzel (2017), um dos fatores para a ausência do FLE nas escolas tem como motivo a falta de oferta de outras línguas que não seja o inglês; em consequência, há uma maior dificuldade para o incentivo à formação de profissionais habilitados na área.

De acordo com Lopes (2014) foi criado um Projeto Nacional de Inglês Instrumental na PUC-SP, em 1978, no campo LE cujo objetivo foi solucionar as dificuldades de oferta de cursos especializados de inglês para vários departamentos de ciências puras. Diferentemente da língua francesa, a língua inglesa tem um número considerável de artigos publicados na área da Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 1996).

Silva (2014) problematiza as crenças popularmente divulgadas sobre a ideia de maior proficiência na aprendizagem de determinadas línguas em detrimento de outras as quais, segundo o autor, refletem as ‘falhas’ na aplicação das políticas linguísticas oficiais brasileiras devido à falta de ações concretas por parte do Estado para assegurar as línguas consideradas como minoritárias. Ainda, de acordo com Silva, o inglês é praticamente a única língua a ser ensinada nas escolas públicas e cobrada na maioria dos vestibulares de instituições públicas de norte a sul do país.

No tocante ao avanço no ensino de LE, existem fatores positivos e negativos sobre o seu desenvolvimento como disciplina de ensino no país (DAY, 2012). Assim, o sistema educacional foi submetido a determinadas legislações, por exemplo a aprovação da Lei nº 13.415, de 2017, a qual passou a vigorar na LDB (Lei 9394, de 1996) em seu art.35-A, tornando o ensino da língua inglesa de carácter obrigatório e outras línguas estrangeiras como optativas nos currículos de ensino médio, uma vez que em seu texto, no seu § 4º diz:

Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em carácter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 5).

Considerando a citação, pode-se afirmar que a língua francesa não é apresentada diretamente como uma opção de ensino. Nesse sentido, acredito que o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será pertinente para a construção de debates e atividades voltadas para a necessidade social do ensino do francês no estado do Amapá, a qual é grande, isto é, o desdobramento regional que esse idioma representa é perceptível, permitindo inclusive a extensão cultural para a Guiana Francesa (COSTA, 2016).

De acordo com Martins (2016), a importância do ensino da língua francesa é de interesse mútuo entre os dois países, Brasil e França. Este possui a sua maior fronteira terrestre ligada ao território brasileiro que se estende a 730,4 km e divide o Amapá da Guiana Francesa, permitindo a única ligação fronteiriça entre o Mercosul e a União Europeia.

Além desta relação entre as fronteiras, os dois países desempenham um papel fundamental no âmbito da política externa, no tocante à assinatura de acordos bilaterais

sobre temas da política migratória e circulação de pessoas, firmado pelo Ministério da Imigração, da Integração, da Identidade Nacional e do Desenvolvimento Solidário da França e Pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MARTINS, 2016).

Segundo Costa (2016), não se pode contrapor o mérito da língua francesa, pois de acordo como a autora apresenta no seu artigo, é muito mais que uma língua, no que diz respeito à influência dessa língua estrangeira para os diálogos entre o Brasil e a Guiana Francesa. Consoante à afirmação de Costa (2016), a importância do francês como língua estrangeira no Amapá motivou a assinatura do Acordo de Cooperação Franco-Brasileiro pelos presidentes do Brasil e França, em 1996, o qual possibilitou o avanço do ensino no Amapá.

Nesse sentido, a expansão do ensino do francês língua estrangeira no estado do Amapá provocou investimentos em vários setores, por exemplo, na educação, com a criação do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, criado a partir do Decreto nº 1558 de 20 de maio de 1999, com início das aulas no dia 01 de fevereiro do mesmo ano em Macapá-Ap.

Dessa forma, o Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM) objetivava propiciar a integração cultural do povo do Amapá com os seus vizinhos franceses, ressaltado por João Alberto Rodrigues Capiberibe, o então governador do Amapá na época de instalação do CELCFDM:

O Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand vai integrar o povo do Amapá com seus vizinhos franceses. Foi criado através de parceria entre a Academia da Guiana Francesa e a Secretaria de Educação do Amapá, com recursos do Fundo Interministerial Caribenho, do governo francês. Cooperação nas áreas de saúde e educação já está em andamento. Professores, médicos e enfermeiros treinados na Guiana Francesa repassarão seus conhecimentos à população amapaense (CAPIBERIBE, 1999, p. 55).

Assim, mais do que a necessidade de olhar para a importância do ensino em que há uma valorização do plurilinguismo, o papel desempenhado pelos professores de francês é relevante para o território nacional, isto porque a língua francesa cooperou muito para a formação cultural do estado brasileiro durante grande parte do século XX por intermediar traduções de obras francesas de autores clássicos da literatura mundial (PIETRARÓIA, 2008).

Portanto, a língua francesa pode estar presente, destarte, nas salas de aulas amapaenses, seja por questões geográficas, culturais e econômicas, seja ensinando, jogando ou trabalhando. Isso poderá facilitar ações de ensino, bem como de sua abordagem. Assim, os olhares sociais para a importância dessa língua no estado do Amapá, poderão impactar

direta e indiretamente no desenvolvimento pessoal, cultural e profissional das pessoas que residem no referido estado. Na próxima sequência apresenta-se a abordagem de ensino acional e a importância da motivação e da autonomia na aprendizagem da língua francesa.

## **2.2 Abordagem acional: a questão da motivação e da autonomia**

Nesta sequência, serão apresentadas as reflexões com base na definição de alguns autores, dentre eles (MAGNO, 2003; COELHO, 2012; GIRARDET, 2011) acerca da abordagem do ensino acional e o ensino do FLE valorizando o aspecto motivacional e a autonomia dos estudantes. Segundo Magno (2003), assim como o avanço do autoestudo é importante para todo aquele que deseja alcançar resultados satisfatórios durante a busca pelo conhecimento individual, a motivação intrínseca é, igualmente necessária para romper com a dependência de terceiros. Dessa forma, o aluno saberá o significado do educar-se, da autoanálise, sem ficar preso apenas aos conteúdos mediados pelo docente.

Burke (2015) apresenta em seu livro os três elementos da motivação, que são: (1) Autonomia: na qual as pessoas manifestam o desejo de comandar as próprias vidas; (2) Domínio: que se refere a necessidade de fazer progresso e evoluir em algum setor que seja importante; (3) Propósito: no qual é manifestado o desejo de agir a serviço de algo que seja maior que si mesmo. Os três elementos estão interligados com o aprimoramento que, segundo Burke, se faz presente em algum aspecto das nossas vidas.

Magno (2003) e Coelho (2012) desmistificam a centralização do professor como a figura exclusiva para promover o aprendizado e conduz o leitor a pensar sobre algumas ações que promovem mudanças no quadro passivo do aprendiz, ou seja, o docente que autoriza, encoraja, convence e pode conduzir a turma à reflexão sobre a capacidade de aprender autonomamente. Magno (2003) apresenta o aprendiz autônomo como sendo uma pessoa que se responsabiliza pela construção da própria aprendizagem por meio de decisões pedagógicas individuais delimitadas que devem ser para além da sala de aula.

Para Girardet (2011), o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL)<sup>8</sup> apresenta o ensino-aprendizagem em uma perspectiva orientada para a ação, o autor apresenta na metodologia as três principais implicações do QECRL, são elas: (1) a formulação de objetivos em termos de sequências de ações determinadas pelos contextos situacionais, de acordo com os descritores de competências; (2) atividades de aprendizagem baseadas em tarefas; (3) busca pela autonomia do aprendiz ator de sua aprendizagem.

---

<sup>8</sup> *Cadre Européen Commun de Référence (CEFR).*

Nesse sentido, Bento (2013, p. 88) afirma que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) “é o documento de referência sobre a concepção de ensino de línguas aceito pela Europa”. Dessa forma, o autor apresenta em seu artigo uma citação direta do Conselho Europeu de 2001, na qual os autores desse documento indicam estar situados em uma perspectiva orientada para a ação por meio da qual considera-se o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais que realizam tarefas não apenas de linguagem.

Sendo assim, a proposta desse trabalho, que tem como base as definições de Girardet (2011) e Bento (2013), segue o princípio da abordagem comunicativa orientada para a ação quanto à postura que o aluno deverá assumir como sendo um ator social, isto é, autor da sua aprendizagem, em situações em que serão exigidos dos aprendizes a troca de informações, participação mais efetiva, reflexões, análises, por exemplo. Assim, uma tarefa simples ou uma complexa, verbal ou não verbal, pode conduzir o aluno ao saber ser, saber compreender e ao saber aprender<sup>9</sup> (BYRAM, 1997; COSTA, 2011) tão necessário para a administração do próprio conhecimento por meio do estudo.

Levando em consideração os conceitos já apresentados sobre o assunto, pode-se entender que o desenvolvimento da aprendizagem autônoma está diretamente relacionado com a motivação ao adquirir o conhecimento, isto porque um aluno motivado terá um estímulo maior para ir em busca de mais conhecimento. Vale ressaltar que a motivação e a autonomia caminham juntas para a formação de alunos pesquisadores, isto é, objetivando a ampliação das habilidades e um trabalho desenvolvido de uma maneira de forma que os objetivos educacionais ajudem no processo de aprendizagem dos alunos.

Conclui-se, portanto, reforçando a importância dos conceitos relacionados à abordagem de ensino do FLE, orientada para a ação vinculada à motivação e à autonomia, haja vista a importância de ambas para potencializar a aprendizagem de qualquer língua, isto porque é valioso desenvolver um trabalho em que o FLE seja mediado de maneira que o estudante possa se sentir motivado para aprender sabendo a importância desta língua estrangeira para a comunidade na qual estiver inserido. Assim, no próximo capítulo serão apresentadas as relações estabelecidas entre as tecnologias digitais, os jogos digitais e o ensino-aprendizagem.

### **2.3 Tecnologias, jogos digitais e ensino-aprendizagem**

---

<sup>9</sup> *Savoir être, savoir comprendre e savoir-apprendre* (Byram, 1997).

Neste tópico, serão apresentados apontamentos de diferentes autores sobre as novas tecnologias digitais da informação e comunicação, os jogos digitais e o ensino-aprendizagem. Segundo Pimenta e Lima (2004) se fazem necessárias reflexões críticas sobre o ambiente social em que as práticas docentes acontecem e na formação inicial de professores para que o tema central também seja o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na formação e no exercício da docência.

Nessa perspectiva, o avanço das tecnologias e a criação de plataformas *web/software* de ensino têm se revelado enriquecedores por permitir que todos os dispositivos e navegadores conectados via *internet* tenham acesso às informações sobre línguas provenientes de outros países.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é destacada a importância do pensar nas tecnologias digitais de informação durante as práticas sociais, uma vez que é preciso:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Considerando a citação, pode-se dizer que é crucial refletir sobre a utilidade das tecnologias digitais de informação (TIC) durante as mais variadas práticas sociais, ou seja, as novas TICs estão dispostas para serem manipuladas e até mesmo desenvolvidas (criadas) para gerar conhecimentos e facilitar as comunicações e, também, o acesso às informações para solucionar problemas, assim como se destacar com o auxílio da influência individual e coletiva.

Assim, com a chegada do novo coronavírus COVID-19, os desafios postos à educação brasileira aumentaram ainda mais. Nesse sentido, para seguir o distanciamento social, novas adaptações e exigências foram necessárias para apaziguar os transtornos na educação. Diante desse contexto, a saída para muitas escolas e professores foi o uso das TICs para um contexto de ensino remoto ou híbrido a partir de plataformas como o *Google Meet*, o *Zoom*, *Google Classroom*, as quais foram utilizadas por docentes durante as mediações de ensino (LANTARÓN; GARCÍA-PERALE; ELISONDO, 2020).

Leffa (2020) destaca o quanto a *internet* pode ser inclusiva e facilitar o alcance ao ensino de línguas. Hodiernamente, é comum ouvir comentários sobre o fato de fazer parte da era da informação. Isso porque o avanço das tecnologias proporcionou experiências

novas que quase sempre exercem uma influência sobre a metodologia de ensino atual. Antes usava-se quadro e giz, hoje, lousa e marcadores, “amanhã” será o quê? Essa pequena reflexão é importante para que não haja nenhum tipo de resistência às formas criativas e complementares de ensinar línguas.

O uso de jogos digitais na educação tem assumido um grande destaque e o motivo do desenvolvimento de pesquisas e novas adaptações na hora de fazer as mediações escolares. Ribeiro, Timm e Zaro (2006) ressaltam que os jogos digitais proporcionam momentos proveitosos de exploração e controle dos elementos ao permitir simulação em ambientes virtuais realísticos. Segundo os autores, os jogadores podem, mediante à ação, aprender e pôr em prática atividades reais baseadas em *games* que melhoram a performance/aprendizagem dos recém-chegados e potencializam o processo educacional.

Na mesma direção Hopf, Falkembach e Araujo (2005) consideram que:

Os jogos educacionais, no formato digital podem ser considerados objetos de aprendizagem ou objetos educacionais que são elementos construídos de forma a serem reutilizados em diferentes contextos educacionais, são recursos didáticos que subsidiam um novo tipo de educação baseada nas tecnologias digitais (HOPF; FALKEMBACH; ARAUJO, 2005, p. 2).

Os pesquisadores Hopf, Falkembach e Araujo (2005) apresentam em seu artigo o desenvolvimento de um jogo digital, que foi produzido com tecnologia X3D, e tem como proposta ensinar os conhecimentos básicos de Matemática para crianças das séries iniciais do ensino fundamental. O incentivo ao desenvolvimento de mais pesquisas sobre a capacidade dos jogos em desenvolver conhecimento se faz necessário para que novas técnicas didáticas facilitem a aquisição de habilidades cognitivas e a resolução de questões-problemas de maneira interativa.

Nesse contexto, o ensino compreende-se como um processo de compartilhamento de significados utilizando-se de métodos, materiais e tecnologias digitais para sua devida consolidação (BORGES; MALAQUIAS, 2021). Nesse sentido, as tecnologias digitais, em particular, apresentam-se como um destes recursos pedagógicos que favorecem a relação entre o processo de construção de conhecimento e a ação pedagógica do professor, possibilitando que a informação seja apresentada ao aluno por meio de diferentes abordagens (RAU, 2007).

Portanto, as tecnologias e os jogos digitais podem proporcionar ricas experiências transformadoras nas práticas pedagógicas em sala de aula, seja de forma presencial ou à distância, isto porque as pessoas estão imersas nessa realidade que cresce cada dia mais e

que promove um ensino-aprendizagem diversificado. Com isto, fazendo uso de metodologias gamificadas, visa-se a consolidação de um ensino dinâmico utilizando-se de novos recursos que permitam a aproximação na relação entre o conhecimento aplicado e as ações pedagógicas do professor. A seguir será apresentado brevemente o conceito de gamificação e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de jogos.

## **2.4 Gamificação: breve contextualização e o ensino de línguas estrangeiras**

Nesta seção, serão apresentados os conceitos de diferentes autores sobre a gamificação e a sua trajetória até ser adaptada à educação. A primeira menção feita ao termo “gamificação” aconteceu em 2002, pelo pesquisador britânico Nick Pelling.

No entanto, apenas oito anos depois, a palavra ganhou maior destaque a partir da apresentação de uma conferência TED<sup>10</sup> realizada pela norte-americana Jane McGoniga e outras exposições como a do *game designer* americano e professor na Universidade Carnegie Mellon, Jesse Schell, que ilustrou em 2010 como seria o mundo com a disseminação da gamificação em totalidade e para todas as categorias (TANAKA, *et al.* 2013).

O termo *gamification* em inglês, ou gamificação em português, em sua definição geral faz referência ao uso de elementos da mecânica dos jogos em contextos diversos que não se limitam apenas ao entretém, uma ótima opção para pessoas que visam a praticidade ao solucionar problemas e despertar a participação de um público-alvo, como acontece na gamificação nas empresas, no *marketing*, na saúde, no ensino de línguas, por exemplo. Tal definição é compartilhada por autores como: Alves, Minho e Diniz (2014); Schlemmer (2014); Thiebes, Lins e Basten (2014).

Alves (2015), ressalta que, no ano de 2011, o conceito de *gamification* começou a amadurecer com o surgimento de relatórios e as estatísticas voltadas para a matéria, as quais, segundo a autora, agregaram valor às categorias de negócios e aprendizagens diversificadas. Ainda, os avanços facilitam a compreensão da definição do conceito de “*gamification* proposto por Gabe Zichermann, o autor de *Game-based marketing, gamification by Design e The gamification Revolution*: gamification consiste no processo de utilização de

---

<sup>10</sup> Organização sem fins lucrativos para compartilhar ideias.

pensamento de jogos e dinâmica de jogos para engajar audiências e resolver problemas” (ALVES, 2015, p. 53).

Em seu livro, Alves (2015) também apresenta a definição da autora Amy Jo Kim de *Community Building on the Web*. Afirma ainda que a utilização de técnicas de *games* é eficaz para tornar atividades mais divertidas e engajadoras. Levando em consideração os conceitos já apresentados sobre o assunto, pode-se também entender que as diferentes definições para a *gamification* apresentam um certo grau de proximidade. Leffa e Vetromille-Castro (2019) definem a gamificação como um meio que pode ser aplicado em vários contextos de prática e olhada de várias perspectivas teóricas.

Alves (2015) apresenta a definição dada por Karl Kapp em seu livro *The gamification of Learning and Instruction: Game based methods and strategies for training and education* a qual, de acordo com a autora, é uma definição simples que melhor se ajusta ao campo da aprendizagem, a saber, diz que *gamification* é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problema.

Assim, a gamificação pode ser compreendida como um conceito multidisciplinar na qual é estabelecida a relação com outras áreas do saber, como a psicologia, por exemplo, não estando pronta, nem acabada e sem ser a única solução. Porém, gamificar na educação é uma possibilidade de ensinar com motivação e engajamento (QUAST, 2020). Nesse sentido, a gamificação, ora apresentada está alinhada à definição de (KAPP, 2012; DETERDING *et al.*, 2014; LEFFA; VETROMILLE-CASTRO, 2019).

Apesar de não existir uma única definição para o conceito jogos que englobe todos os tipos de jogos existentes no mundo, as pessoas conseguem facilmente identificar um jogo quando estão diante dele, por meio do processo de familiaridade “semelhanças de família” (McCLEARY; VOITTI, 2009, p. 13) existente entre eles.

Savi *et al.* (2010) ao investigarem as estratégias motivacionais do modelo ARCS<sup>11</sup> de Keller na área de experiência do usuário e na taxonomia de objetivos educacionais de Bloom<sup>12</sup>, baseado no modelo de avaliação de programas de treinamento de Kirkpatrick<sup>13</sup>,

---

<sup>11</sup> ‘ARCS é um acrônimo que identifica quatro categorias de estratégias importantes para que se consiga motivar os alunos na aprendizagem: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação [...]’ Keller (2009 *apud* SAVI *et al.*, 2010, p. 3).

<sup>12</sup> ‘Categorias criadas pelo grupo de Bloom e as formas de descrever os conhecimentos que se deseja que os alunos desenvolvam: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação’ Wall e Telles (2004 *apud* SAVI *et al.*, 2010, p. 7).

<sup>13</sup> ‘Um modelo de avaliação de treinamento baseado em quatro níveis: Reação, Aprendizagem, Comportamento e Resultados’ Kirkpatrick (1994 *apud* SAVI *et al.*, 2010, p. 2-3).

chegaram à conclusão de que havia pouco investimento em jogos educacionais naquele período. Esses dados corroboram para a necessidade de mais pesquisas e trabalhos voltados para a gamificação na educação desenvolvidos hodiernamente.

Para Luckesi (2014) o comprometimento com o lúdico na educação está diretamente ligado ao sentimento do aprendiz durante a sua participação, isto é, o engajamento acontece a depender do estado de ânimo dos envolvidos, a circunstância em que participa da atividade, inclusive das experiências anteriores. Assim, as vivências exercem uma influência considerável na aplicação das atividades lúdicas e devem ser analisadas pelos educadores comprometidos com a ludicidade.

Leffa (2014) acentua a capacidade que os jogos possuem de desenvolver a aprendizagem de uma determinada língua estrangeira em duas perspectivas: a área do conhecimento e a aquisição de habilidades. O desenvolvimento do conhecimento está associado à capacidade de saber sobre determinado conteúdo, como gênero, por exemplo; já a habilidade se relaciona mais com as práticas, as ações realizadas a partir de um entendimento técnico ou teórico. Assim, saber que os jogos podem desenvolver tanto a mente como o corpo tem sido o alvo de pesquisas voltadas para a educação.

Quadros (2016) investigou os paradigmas motivacionais no ensino de línguas estrangeiras (LES) na internet à luz da Teoria do Fluxo<sup>14</sup> e dos estudos sobre a gamificação, fazendo uso de um sistema de autoria de objetos interativos de aprendizagem de línguas, o ELO, na interação com mais de 100 colaboradores.

Os resultados apontaram para a eficácia na aprendizagem dos participantes no tocante ao interesse, motivação e participação, por exemplo. Igualmente, Duarte, Alda e Leffa (2016) obtiveram resultados positivos ao fazerem a sondagem das potencialidades da plataforma gamificada *Duolingo*<sup>15</sup> para impactar direta ou indiretamente o contexto de aprendizagem de línguas.

McGonigal (2011 *apud* SIGNORI; GUIMARÃES, 2016), apontam que as pessoas passam mais tempo em contato com o Videogame, jogos de celular, Nintendo, entre outros, do que lendo livros. O tempo dedicado aos jogos é de aproximadamente dez mil horas, enquanto o tempo de contato com os livros é cerca de duas e três mil horas. Posto isso, supõe-se que a utilização de jogos de modo complementar pode reforçar o aprendizado de uma determinada língua estrangeira e também uma boa proposta para estimular o engajamento.

---

<sup>14</sup> ‘Trata-se de um conceito oriundo da psicologia positiva que explica a influência da motivação e do estado das operações mentais das pessoas quando elas desenvolvem ou exercem uma atividade específica’ (QUADROS, 2016, p. 6).

<sup>15</sup> Jogo desenvolvido para ensinar mais de 30 idiomas *online*.

De acordo com os argumentos de Souza (2019), as instituições de ensino, de modo geral, preconizam a abordagem de ensino tradicional. De certa forma, essa importância acaba interferindo em maiores investimentos nas ações voltadas para ludicidade na educação em instituições públicas de ensino no Brasil. A autora também reforça o mérito da atuação lúdica utilizada como uma estratégia didática vinculada às metodologias ativas de ensino. Já, Aguiar e Viana (2019) consideram o método tradicional de ensino ultrapassado.

Diferentemente do que se possa supor, os games não são um desperdício de tempo, devido à possibilidade de promover aprendizagens e potencializar o ensino de uma língua (CHINAGLIA, 2020). No entanto, destaca-se o fato de que a aplicação gamificada em sala de aula não ser compreendida como uma “receita” pronta (QUAST, 2020). Faz-se necessário, portanto, compreender a usabilidade dos recursos dos quais os docentes dispõem em consonância com a prática de ensino de línguas estrangeiras, objetivando, dessa forma, um ensino-aprendizagem de línguas qualificado (DA SILVA; TOASSI; HARVEY, 2020).

Essa reflexão torna a aprendizagem um processo mais lúdico, não só no sentido estrito da palavra, que é o aspecto da diversão, mas também no que se refere ao alcance do objetivo proposto, o que torna a sala de aula um ambiente com incentivos a superar desafios via jogos competitivos e a desenvolver o pensamento. Isso torna a busca pelo conhecimento de uma língua materna ou estrangeira mais atrativa (AYRES, 2021).

O ensino de LES, voltado às estratégias de gamificação, analisado em uma perspectiva que valorize as transformações da realidade escolar, a formação continuada de professores de línguas, as aplicações gamificadas direcionadas aos jovens universitários, a capacitação e o preparo do aprendiz pode favorecer mais do que se espera. No tocante à educação sociocultural, ampliará as esferas discursivas e a percepção de mundo, muito além de um olhar social sem nenhum tipo de envolvimento (SILVA, 2022; SANTOS, TEIXEIRA; CHAGAS, 2022; FERRAZ, 2022).

A sensação de “sair do mundo real” e depois “voltar” é uma maneira de “brincar” com o que é símile e acontece em modalidades diferentes: “A pista de corridas, o campo de tênis, o tabuleiro de xadrez ou o terreno da amarelinha não se distinguem formalmente do templo ou do “círculo mágico” Huizinga (2004, p. 18). Ainda segundo o autor, esses costumes revelam alguma característica fundamental e essencial do espírito humano.

Sendo assim, por meio da aplicação de alguns elementos dos jogos, é possível investigar os resultados numéricos das influências exercidas sobre a aprendizagem dos alunos e o aspecto motivacional que é tão importante e igualmente necessário. Além disso,

é possível analisar os impactos positivos e/ou negativos de forma individual e/ou coletiva, fazendo uso dos recursos disponíveis para desenvolver o letramento em jogos e engajar as pessoas em uma jornada que seja significativa por meio da vivência, contato, análise dos elementos e mecânicas presentes nos diversos gêneros de jogos (QUAST, 2020). Assim, apresentam-se a seguir os conceitos de diferentes autores sobre a gamificação aplicada ao processo de ensino e aprendizagem do FLE.

## 2.5 Gamificação no ensino-aprendizagem do FLE

Para contextualizar o tema da gamificação no tocante a aprendizagem do FLE, serão apresentadas as pesquisas de alguns autores sobre o ensino por meio de jogos em francês. Assim, para dar início é preciso primeiramente resgatar o conceito de gamificação. Esse termo indica o uso de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos (Deterding *et al.*, 2014). Dessa forma, as técnicas de interação e a faculdade dos jogos em desenvolver a aprendizagem têm sido estudadas por pesquisadores da área da educação e da linguagem (LEFFA, 2014; PRENSKY, 2001).

Vestol (2011) em seu trabalho de mestrado: *Utilisation des jeux vidéo commerciaux dans l'enseignement de FLE en Norvège* apresenta o estudo desenvolvido para examinar o potencial dos videogames comerciais na aprendizagem do FLE na Noruega, baseado nos elementos conceituais do programa escolar LK20 do CECRL<sup>16</sup>. A pesquisa foi realizada em um período de três semanas, com 31 alunos de duas turmas do ensino médio. Os dados foram coletados a partir de observação direta, entrevistas semidiretas e questionário, experiências essas as quais, segundo o autor, enriqueceram o trabalho.

Djebara e Dubrac (2015) explanam no seu livro *La pédagogie numérique: un défi pour l'enseignement supérieur*, a respeito de alguns princípios defendidos pelo Comité Econômico e Social Europeu (CESE), entre eles: (1) a criação de materiais didáticos integrando a dimensão digital com apoio logístico e técnico especial, (2) o roteiro de cursos, (3) a criação de *serious games*<sup>17</sup> e o (4) uso de sistema selecionado.

Já, Cuko., Geoffre e Alvarez (2019), problematizam no artigo: *Les ressources numériques pour faciliter l'enseignement/apprentissage du français langue 1. Une revue systématique et complétée de la littérature pour orienter les recherches et les développements futurs*, a necessidade urgente de testar as ferramentas digitais de

---

<sup>16</sup> Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

<sup>17</sup> Os autores utilizaram a expressão *serious games* em inglês para se referir aos jogos sérios.

ensino/aprendizagem do francês, acrescentam ainda que há uma carência perceptível de pesquisas voltadas para a investigação desse tipo de abordagem.

Nesse ínterim, Pulgarín (2021), apresenta no projeto de pesquisa intitulado *Promotion de l'apprentissage du français au travers d'activités numériques gamifiées* os resultados da instigação, cujo objetivo foi saber como as implementações das atividades digitais gamificadas podem promover a aprendizagem do francês para um grupo de participantes do nível iniciante, que aconteceu no período da Covid-19, em fevereiro e novembro de 2021, fazendo uso das plataformas *Zoom* e *Meet*.

Ainda, segundo Pulgarín (2021), graças aos dados coletados, foi possível concluir que as atividades gamificadas são utilizadas para promover a motivação no aprendizado da língua e acrescentou mais ao expressar que o percurso *gamer* promoveu a participação em sala, ajudou a melhorar o vocabulário e a definir melhor os conceitos e conhecimentos linguísticos previstos no programa do curso. Dessa forma, o pesquisador em formação fez uso de plataformas como: *LearningApps*, *Genially*, *Kahoot*, *Quizizz*, *Edpuzzle* e *Nearpod*.

Medjahed e Benabbas (2021) comentam no trabalho *L'apprentissage du FLE par le biais de la gamification (cas des utilisateurs des applications mobiles Duolingo<sup>18</sup> et Mosalingua)* sobre a pesquisa realizada para refletir a respeito da utilidade da gamificação na aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente o FLE, fazendo uso de dois aplicativos móveis, nesse caso, o primeiro foi o *Duolingo* e o segundo *Mosalingua*<sup>19</sup>.

Assim sendo, de acordo com pesquisa realizada, os resultados demonstraram que a gamificação representa um elemento linguístico que promove a aprendizagem de habilidades, haja vista o engajamento dos usuários ao fazerem uso dos aplicativos e dedicarem tempo para aprender. Segundo Medjahed, e Benabbas (2021) foi descoberto por meio da pesquisa que os jogos não representam uma fonte de distração e que, na verdade, é um meio pelo qual são promovidos a motivação, a diversão, o aprendizado e o engajamento.

À vista disso, a presente pesquisa utilizou-se de estratégias para viabilizar a aplicação de uma Sequência Didática Gamificada (SDG) voltada para o ensino do FLE. Não se pode afirmar que exista uma longa trajetória de estudos voltados para a gamificação no ensino da língua francesa. No entanto, a realização do presente trabalho pode ser oportuna para aqueles que desejam estudar sobre o ensino de línguas fazendo uso de jogos – o foco de análise será o FLE, mas as reflexões podem se expandir para o ensino-aprendizagem de qualquer outra língua.

---

<sup>18</sup> Jogo desenvolvido para ensinar mais de 30 idiomas *online*.

<sup>19</sup> Ferramenta gratuita para ensino de línguas estrangeiras.

Por fim, faço uso das palavras de Winnicott (1975, p. 68): “Sugiro que devemos encontrar o brincar tão em evidência nas análises de adultos quanto o é no caso de nosso trabalho com crianças. Manifesta-se, por exemplo, na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no senso de humor”. Dessa forma, torna-se possível mensurar os potenciais da gamificação no ensino da língua francesa, bem como os desafios postos para tornar o ensino-aprendizagem de uma determinada língua mais dinâmico e interativo. Assim, considerando os procedimentos utilizados para conduzir a pesquisa, no capítulo seguinte apresenta-se o percurso metodológico.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

A partir da contextualização feita no referencial teórico desta monografia, neste capítulo, apresentam-se as opções metodológicas que foram utilizadas para realização do estudo, no tocante à natureza da investigação, à abordagem de tratamento dos dados da investigação e às fontes referenciais de análise, as quais tornaram possível a prática de ensino remoto na aplicação da SDG.

O presente estudo utiliza uma pesquisa de campo, que visa investigar o envolvimento dos alunos do nível básico durante a aplicação de uma sequência didática, (SD) contemplando o ensino gamificado do francês língua estrangeira (FLE), bem como incentivar o desenvolvimento de mais estudos voltados para o ensino da língua francesa por meio de jogos que possam lançar luz à educação e proporcionar ações de transformação da realidade escolar.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 186) esse tipo de pesquisa de campo é:

Aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Sendo assim, dentre as possibilidades de classificação da pesquisa de campo, existem três grupos subdivididos: o quantitativo-descritivo, exploratório e experimental (TRIPODI, MEYER e FELLIN, 1975). Nesse sentido, no que diz respeito aos estudos voltados para a gamificação no ensino de línguas, esse ainda é um tema recente no Brasil e são poucos os trabalhos científicos dedicados, especificamente para o ensino da língua francesa, à vista disso, o presente estudo assume um caráter exploratório (SAMPLIERI, COLLADO; LUCIO, 2013).

Lakatos e Marconi (2003) conceituam a pesquisa exploratória de campo em três subdivisões: estudos exploratório-descritivos combinados, estudos usando procedimentos específicos para coleta de dados e estudos de manipulação experimental. Dessa forma, definiu-se para a realização dessa investigação a opção de pesquisa exploratória de campo cujo objetivo foi captar informações geradas durante o processo de aplicação da SDG para extrair as suas generalizações.

Segundo Gil (2002) a pesquisa exploratória assume um planejamento bem flexível objetivando principalmente o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições para proporcionar maior familiaridade com o problema a ser investigado, levando em consideração a explicitação ou construção de hipóteses.

Já Lakatos e Marconi (2003) consideram a pesquisa exploratória empírica, a qual prevê a elaboração de questões ou de um problema com base em três princípios: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno para elucidar conceitos.

Portanto, o presente estudo consiste em uma pesquisa de campo realizada no lócus onde ocorrem as práticas de ensino por meio de jogos (VERGARA, 2010). Tive a oportunidade de estudar um dos níveis básicos e concluí-lo, no Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand. Recordo das experiências lúdicas, as quais exigiram de mim o despertar necessário para adquirir mais conhecimento sobre a língua francesa, no período em que fui aluna da referida instituição.

Durante a realização do presente estudo, pude observar que a professora efetiva das turmas utilizou-se de jogos didáticos, em alguns momentos, para reforçar o aprendizado e estimular a interação das turmas. Assim, a investigação também é exploratória no tocante ao fato de que a gamificação no ensino da língua francesa se configura em recente crescimento no país. Sendo assim, a seguir apresentam-se os instrumentos utilizados.

A planificação da investigação incluiu, em primeiro lugar, o levantamento dos dados secundários, para posterior contato com as fontes primárias, a fim de promover a coleta de dados em campo. Segundo Mattar (1996, p. 134), “dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados, às vezes, até analisados, [...] e que estão catalogados à disposição dos interessados”. Dessa forma, durante a realização desta investigação, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como embasamento teórico.

Ainda, segundo Mattar (1996, p. 134) “dados primários são aqueles que não foram antes coletados, estão ainda em posse dos pesquisadores e que são coletados com o propósito de atender as necessidades específicas da pesquisa em andamento”, à vista disso, a coleta

de dados concretizou-se em três etapas: pesquisa bibliográfica sobre o tema, escolha da abordagem para coleta de dados e análise dos dados que foram gerados durante a aplicação da SDG.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) afirmam que no enfoque qualitativo da pesquisa é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta de dados. Nesse sentido, os resultados serão apresentados de forma qualitativa, a partir da coleta de informações de fontes secundárias e primárias incluindo questionários e a revisão bibliográfica. Assim, a investigação contemplou as seguintes etapas:

- I) **Revisão bibliográfica:** etapa na qual foram feitas leituras a respeito das perspectivas e discussões de diferentes autores, então partiu-se para o desenvolvimento dos elementos conceituais do trabalho.
- II) **Planejamento:** percurso de organização a partir de reflexões sobre a necessidade de desenvolver uma sequência didática com proposta de gamificação na língua francesa para então realizar o planejamento das intervenções. Para esse trabalho, em especial, foram necessários três meses a partir de agosto de 2021 para construir a SD e pensar nas estratégias de intervenção e nos instrumentos para gerar os dados necessários. Além disso, foi necessário um tempo para que a pesquisadora em formação aprendesse a manipular os jogos nas plataformas: *Wordwall*, *Kahoot*, *Canva*, *LearningApps* e *Padlet*.
- III) **Ação:** momento em que o planejamento foi testado por meio de intervenções sistematicamente organizadas, antecipadamente com base no percurso *gamer* para o ensino da língua francesa. A intervenção aconteceu no dia 16 de dezembro, nas duas turmas do nível básico I e nos dias 06, 10 e 13 de dezembro na turma de nível básico III.
- IV) **Análise dos resultados:** momentos em que a pesquisadora precisou refletir de forma crítica e fazer as ponderações a respeito dos efeitos da ação, exatamente como elas aconteceram.

Dessa forma, para a realização desta investigação foram aplicados os seguintes instrumentos de pesquisa: observações sistemáticas, aplicação de questionários e produções dos participantes. Ressalta-se que todos esses instrumentos foram levantados por meio remoto, uma vez que à época, as aulas ainda ocorriam de forma *on-line*. A seguir apresenta-se um resumo dos instrumentos de pesquisa:

- a) **Observação:** As observações tiveram início no dia 16 de novembro de 2021 e finalizaram no dia 04 de dezembro do ano corrente, totalizando assim, dez horas. O conceito de observação também se amplia no tocante aos efeitos da ação em sala de aula e às coletas de informações.
- b) **Questionário inicial:** investigação a respeito dos conhecimentos prévios, aprendizagem do francês, práticas do ensino remoto e a concepção de aprendizagem do francês por meio de atividades lúdicas. Totalizaram 14 respostas ao questionário inicial;
- c) **Produções dos participantes:** registros das atividades que os alunos realizaram durante a aplicação das tarefas gamificadas propostas na sequência didática;
- d) **Software de captura de tela:** registros da navegação *on-line* em que os alunos participavam do percurso *gamer*;
- e) **Questionário final:** sondagem por meio de duas questões de pesquisa sobre a(s) possíveis potencialidade(s) do uso de uma sequência didática gamificada no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira e acerca da possível contribuição da gamificação para o processo de aprendizagem de uma LE mais significativo e lúdico ou seja, o registro das concepções dos alunos durante o seu processo de aprendizagem da língua francesa por meio de jogos.

Nesse sentido, os instrumentos de pesquisa foram aplicados na forma de dois questionários adaptados no *Google Forms*, quais sejam, o Questionário Inicial (QI) cujo objetivo foi levantar informações a respeito dos conhecimentos prévios dos aprendizes e o Questionário Final (QF). Este objetivou coletar os registros acerca dos resultados obtidos após a intervenção, com amostragem não probabilística intencional<sup>20</sup>, composta por 14 (quatorze) alunos do nível básico I e III do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand.

Pode-se concluir, portanto, que as estratégias metodológicas escolhidas para o desenvolvimento do estudo e apresentadas, brevemente nesse capítulo, foram funcionais durante a investigação das questões de pesquisa, sucederam, pois, como um meio para atender ao objetivo de alcançar os dados de potencialidades e contribuições da gamificação

---

<sup>20</sup> Nas amostras não probabilísticas intencionais são selecionados os critérios de intencionalidade, ou seja: 'os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores' (GIL, 2002, p. 145).

no ensino do FLE. Assim, seguidamente, apresentam-se informações relacionadas à construção da sequência didática gamificada (SDG).

Levando em consideração o conceito de gamificação como utilização da mecânica, estética e pensamento baseados em *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas, este trabalho de conclusão de curso teve como proposta a organização de uma sequência didática, através da qual foi possível fazer adaptações em plataformas de aprendizagem gamificadas, produzindo uso de jogos digitais, tecnologias digitais e o ensino da língua francesa.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) comentam em sua obra que a sequência didática é planejada com a finalidade de oferecer aos alunos um ensino sistematizado da línguas, fazendo uso de gêneros textuais orais e/ou escritos, apresentados em uma sequência de atividades que permitam o pleno desenvolvimento das habilidades durante as comunicações orais e escritas. Já, Alves, Minho e Diniz (2014) ressaltam em seu livro, o quão importante é que o professor desenvolva habilidade de manusear os jogos em diversas plataformas, como em dispositivos móveis, *Web*, PC e entre outros.

Desta forma, a construção de uma sequência didática gamificada (SDG) foi de fundamental importância para o incentivo à aprendizagem ativa<sup>21</sup> e de recursos digitais durante o ensino da língua francesa por meio de jogos. Além disso, o docente deve se atentar ao público alvo, a quem as estratégias educacionais serão aplicadas, isto é, deve-se levar em consideração as características individuais dos estudantes, faixas etárias, hábitos e rotinas, por exemplo (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014).

Nesse sentido, levando em consideração a proposta de ensino para estimular a participação ativa dos aprendizes, tornou-se necessário definir as estratégias educacionais presentes na SDG, de modo que promovesse o aprendizado dos conteúdos de forma qualitativa e dinâmica.

Considerando as proposições de Bakhtin (2003), é importante destacar que em se tratando de linguagem, as novas teorias como letramentos, multiletramentos, multiformes, multimodalidades e hipermídias devem ser inseridas em sala de aula a fim de otimizar a aprendizagem e auxiliar no desenvolvimento das habilidades propostas: leitura, escrita e comunicação oral contextualizada.

Assim, partindo do princípio de que os alunos, ao serem conduzidos e estimulados, vão muito além do esperado, pois, ao utilizarem a língua de diferentes formas, podem potencializar a aprendizagem, a auto percepção das habilidades e ampliar os horizontes

---

<sup>21</sup> “Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

individuais na busca pelo conhecimento. Então, a autonomia na aprendizagem se desenvolverá na prática. Isso posto, se as habilidades forem trabalhadas em uma perspectiva que valorize também o contexto da circulação do discurso, os horizontes dos aprendizes serão ampliados (FIGUEIREDO, 2019).

Sendo assim, durante a etapa de planejamento da sequência didática gamificada (SDG), optou-se pelo conteúdo temático sobre a discriminação racial<sup>22</sup> (*discrimination raciale*) e as tarefas baseadas no percurso *gamer*, as quais foram aplicadas na sala de aula virtual durante o ensino remoto, atendendo as técnicas da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas *Task-Based Language Teaching (TBLT)*<sup>23</sup> e visando a motivação e a participação autônoma dos alunos.

A perspectiva de ensino de línguas baseada em tarefas *Task-Based Language Teaching (TBLT)* conforme propõe Willis (1996 apud GERLARCH, 2020) dá muito mais valor ao sentido da língua durante a realização das tarefas do que à forma ou à estrutura linguística. Nesse sentido, o processo de finalização de uma tarefa é considerado primordial e mais importante do que o propósito linguístico.

A abordagem TBLT também promove situações reais em que a linguagem é utilizada para promover a aprendizagem por meio de comunicações colaborativas e significativas para alcançar os objetivos propostos, bem como promover a autonomia dos alunos ao fazerem uso de *softwares* com plataformas *gamer*, discussões (em grupo) contextualizadas, ao tirar dúvidas, por exemplo, de maneira natural e espontânea sem se prender ao medo de errar.

Ainda, segundo a TBLT apresentada por Willis (1996) em inglês (para esse trabalho foi feita a adaptação e a tradução em língua francesa), alguns requisitos são importantes durante o planejamento das atividades, são eles:

- **Pré-tarefa\_ Pré-tâche:** seção introdutória na qual deve ser feita a sensibilização do conteúdo a fim de otimizar a aprendizagem e despertar a curiosidade/interesse dos alunos e pode acontecer fazendo uso de imagens, palavras, vídeos, mímicas, dinâmicas, entre outras estratégias;
- **O ciclo das tarefas \_ Le cycle des tâches:** incentivo à participação ativa e autônoma dos alunos que se divide em três etapas: tarefa, planejamento e

---

<sup>22</sup> Baseado no *quiz caso tenha feito qualquer uma destas coisas, é racismo*, do site BUZZFEED, com autoria de Aline Ramos e Gabriel Sukita. Disponível em: [https://www.buzzfeed.com/ramosaline/caso-tenha-feito-qualquer-uma-destas-coisas-voce-racista?utm\\_term=.vm1dW9444p#phvvrQYYYx](https://www.buzzfeed.com/ramosaline/caso-tenha-feito-qualquer-uma-destas-coisas-voce-racista?utm_term=.vm1dW9444p#phvvrQYYYx). Acesso em: 16 ago. 2021.

<sup>23</sup> (RICHARDS; RODGERS, 2014; WILLIS, 1996).

relato (*La tâche, la planification et le rapport*). Nesse caso, a tarefa foi uma atividade de leitura (um *template* produzido no *Canva*), o planejamento foi o momento em que os alunos se dividiram em duplas para fazer a organização da atividade (fazer a preparação) e o relato à etapa de execução, isto é, uma pessoa da dupla fez a leitura e a outra, o comentário sobre as compreensões deles a partir do contato. Essas atividades podem ser realizadas, individualmente ou em duplas; assim todos acessarão as informações;

- **Pós-tarefa \_ Post-tâche:** a etapa na qual os alunos puderam reforçar os conhecimentos adquiridos até o presente momento e para tal se fez necessário o resgate de palavras ou expressões utilizadas anteriormente, visando a familiarização por intermédio do processo de recapitulação. A complementação nessa etapa pode ser realizada via áudio, jogos, vídeos e entre outras estratégias importantes para ampliar o conhecimento dos estudantes;
- **Foco na linguagem \_ Attention à la forme:** última fase da SDG da qual os alunos tiveram um contato mais preciso com a forma da língua francesa durante a absorção do conteúdo. Essa etapa é oportuna para a análise de certas formas linguísticas e para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a língua fazendo uso de charges, presentes na atividade do *Kahoot*, um poema em francês *Le Fils du Noir*, de Oswald Durand, que retratou a discriminação racial e a produção escrita na plataforma do *Pandlet*.

Semelhantemente, optou-se também pela abordagem acional conforme propõem Girardet (2011) e Bento (2013) quanto à postura de que o aluno deverá assumir como sendo um ator social. Na mesma linha de pensamento, Amoras (2012) reafirma a ideia de que na abordagem acional, a aprendizagem de uma língua depende das ações cumpridas pelas pessoas. De acordo com a autora, os indivíduos são atores sociais de sua aprendizagem e desenvolvem um conjunto de competências gerais e individuais aplicáveis em contextos diversificados.

Assim, durante o período de preparação da SDG, que durou aproximadamente três meses - já que iniciou no mês de agosto e finalizou em novembro - fez-se necessário o desenvolvimento de outra habilidade, isto é, o ‘aprender a aprender’, não no sentido estrito da palavra, mas devido ao fato de que para produzir jogos pela primeira vez, foi necessária a superação, ou melhor, tentar algumas vezes até conseguir e, conseqüentemente, a

experiência tornou-se mais satisfatória à medida que houve evolução e aprendizado. Sendo assim, em seguida, apresenta-se o lócus onde a pesquisa foi desenvolvida.

O lócus foi o Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM), situado à avenida Feliciano Coelho, nº 1959, bairro Santa Rita, na cidade de Macapá, estado do Amapá. O referido centro foi criado por meio do Decreto nº 1558, de 20 de maio de 1998, denominação esta retificada para Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM), por intermédio do Decreto nº 128, de 29 de janeiro de 1999, data de sua inauguração.

Dessa forma, o CELCFDM tornou-se um dos símbolos da política linguística educativa que impactou, positivamente o estado do Amapá devido à oferta do ensino da língua francesa, de forma gratuita à comunidade amapaense (MENDONÇA; DAY, 2019). Ainda, de acordo com as autoras, este é o único estado do território brasileiro que possui influência direta das práticas de ensino do francês em que consiste o contato linguístico e o acordo de cooperação transfronteiriça pactuado entre Brasil e França em 1990, o qual trouxe benefícios tanto para o estado do Amapá quanto para a Guiana Francesa.

Sendo assim, atualmente o CELCFDM assume uma posição de destaque no ensino da língua francesa no estado do Amapá, tendo em vista que o centro de ensino já possibilitou a formação de mais de dois mil alunos, capacitando-os durante a aprendizagem da língua francesa e reforçando, dessa forma, o ensino da língua francesa no Brasil, em especial no estado do Amapá (COSTA, 2016).

Destaca-se ainda que o CELCFDM acolhe, anualmente, por meio de processos seletivos, aproximadamente 450 (quatrocentos e cinquenta) novos alunos provenientes tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas, além de profissionais da área da educação e de outras áreas de atuação (DAY, 2016).

Portanto, a pesquisa foi aplicada em turmas do francês básico I e III, cujo objetivo foi conduzir os participantes à compreensão do conteúdo temático e estimulá-los à comunicação na língua francesa, de modo simples. Assim, com essa finalidade, elaborou-se a SDG contendo perguntas em *quiz*, vídeos, charges, leitura de citações, análise de um poema, objetivando tornar o aprendizado das expressões utilizadas em sala de aula virtual, familiares e cotidianas. Nos próximos tópicos serão apresentadas as etapas que nortearam a realização da pesquisa.

### 3.1 Etapas da investigação

Nesta seção serão apresentadas as etapas de sistematização da realização da

pesquisa, as quais tiveram início no dia 06 de dezembro - data da primeira intervenção - e finalizadas no dia 17 de dezembro de 2021, data na qual as informações contidas no questionário final *on-line* foram encaminhadas aos alunos. Assim, no capítulo a seguir de resultados e discussão, apresenta-se a análise dos resultados obtidos, após as intervenções e aplicação da sequência didática gamificada, no Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand.

### 3.1.1 Etapa I – Revisão bibliográfica

Etapa na qual foi feito um estudo sobre as perspectivas e discussões de diferentes autores, isto é, revisão bibliográfica ou revisão de literatura. Refere-se a todos os momentos da análise detalhada ou ampla dos conceitos de diferentes autores disponíveis nos meios científicos e estabelecem relação com uma determinada área do conhecimento, então partiu-se para o desenvolvimento dos elementos conceituais do trabalho.

### 3.1.2 Etapa II – Planejamento

Etapa na qual foi possível refletir sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, visando à preparação para o momento de aplicação da sequência didática gamificada (SDG) em sala de aula. Assim, para que o planejamento acontecesse da melhor forma possível, se fizeram necessárias leituras bibliográficas para nortear o desenvolvimento da SDG no tocante à estrutura do trabalho, à quantidade de aulas necessárias e às respectivas estratégias de ensino.

Segundo Chiavenato (2003) o ato de fazer o planejamento antecipado determina quais são os objetivos a serem atingidos e como se deve proceder para alcançá-los. Planejamento, portanto, pode ser considerado a sistematização de ideias que funcionam como guia para nos lembrar das funções que devemos executar em várias situações do cotidiano, inclusive em sala de aula.

Logo, foi possível traçar as regras, as etapas, as metas, os objetivos e todo o percurso *gamer* presente em cada exercício proposto. Afinal, por meio do planejamento, as barreiras da teoria são ultrapassadas, isto é, torna-se possível viver na prática experiências novas que impulsionam o professor a buscar novos conhecimentos e persistir diante de recursos tecnológicos diversificados. Por conseguinte, na próxima seção apresenta-se a etapa de observação na qual a professora em formação e autora deste trabalho pôde aprender a partir da atuação da professora efetiva.

### 3.1.3 Etapa III – Observação

O presente tópico tem como foco discorrer sobre os efeitos que a etapa de observação gerou durante a realização deste trabalho. Tal instrumento foi indispensável para estabelecer o contato e reconhecer o perfil dos participantes de modo geral e aprender a gerenciar a sala de aula a partir da atuação da professora. Aconteceram dez horas aulas de observação em cada turma e o levantamento dos perfis dos estudantes fazendo uso do questionário inicial na fase da pré intervenção.

Para Aragão e Silva (2012), a observação é considerada uma ação fundamental para analisar e compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos sociais, entre si e no ambiente em que vivem. Tal definição é compartilhada por Weffort (1995, p. 17) ao destacar que observar dada situação pedagógica equivale a ‘olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la’ para então ser iluminado por meio dela.

Dessa forma, com base em algumas vivências pessoais afirmo que para o professor em formação se sentir mais seguro (perder a timidez e se apresentar às turmas) o contato inicial com a turma é mais confortável, para os alunos também, isto porque não é adequado uma pessoa que não é o profissional atuante chegar e começar a dar aula sem antes se apresentar e estabelecer contatos prévios.

As observações começaram no dia 16 de novembro de 2021 e foram até o dia 04 de dezembro do mesmo ano nas duas turmas do básico I e uma turma do básico III definidas como – GRUPO 1, GRUPO 2 e GRUPO 3 para preservar a identidade dos participantes que fizeram parte da pesquisa e estudavam nas três turmas. As datas de observações a seguir:

**Figura 01.** Observações – Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3

GRUPO 1 + GRUPO 2	GRUPO 3
Terças-feiras e quintas-feiras e algumas sextas-feiras	Segundas-feiras, quartas-feiras e algumas sextas-feiras
Observação dia 16/11 <input checked="" type="checkbox"/>	Observação dia 17/11 <input checked="" type="checkbox"/>
Observação dia 18/11 <input checked="" type="checkbox"/> Confundi a data	Observação dia 19/11 <input checked="" type="checkbox"/>
Observação dia 23/11 <input type="radio"/> Aula cancelada	Observação dia 22/11 <input checked="" type="checkbox"/>
Observação dia 25/11 <input checked="" type="checkbox"/>	Observação dia 24/11 <input checked="" type="checkbox"/> Atividade avaliativa
Observação dia 02/12 <input checked="" type="checkbox"/>	Observação dia 29/11 <input type="radio"/> Aula cancelada
Observação dia 04/12 <input checked="" type="checkbox"/>	Observação dia 01/12 <input checked="" type="checkbox"/>
Observação dia 09/12 <input checked="" type="checkbox"/>	Observação dia 04/12 <input checked="" type="checkbox"/>

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Destaca-se que não será possível fazer o relato de todas as observações para que o trabalho não fique demasiadamente extenso, porém foi possível identificar que a professora, também fez uso da gamificação para reforçar a aprendizagem de seus alunos e esse ponto de destaque foi crucial e empolgante durante as observações.

Assim, foi importante cumprir as etapas das observações antes de iniciar o percurso *gamer*, já que aquelas possibilitaram um contato mais familiar com as turmas antes da intervenção. Durante esse período de dez horas aulas de observação, nas três turmas, foi muito valioso observar as ações realizadas pela professora efetiva ao incentivar a participação da turma. Portanto, o conceito de observação também se amplia no tocante aos efeitos da ação em sala de aula e às coletas de registros.

É importante frisar que antes de participar das aulas nas salas virtuais e iniciar o ciclo de observações, o Termo de Assentimento (APENDICE C) foi encaminhado à Coordenação do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, via *e-mail*, solicitando a permissão para a observação das três turmas. O documento foi devolvido com assinatura e agradável congratulação pelo tema escolhido para ser desenvolvido junto aos alunos do referido centro de língua.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) também foi enviado à coordenação (APENDICE D), bem como o convite para participação (APENDICE H) além de um texto de esclarecimento sobre a pesquisa, que foi encaminhado para os grupos de *WhatsApp* das três turmas, sob a permissão e supervisão da professora efetiva, para que os alunos pudessem ler, fazer a assinatura digital e devolvê-los conforme descrito nos documentos. Para a docente das três turmas, os dois documentos informacionais foram enviados via *e-mail*, incluindo a carta de solicitação de participação (APENDICE G).

Os alunos que aceitaram participar da pesquisa receberam o TCLE (APENDICE F), mas, apresento um ponto que considere negativo durante o contato com as turmas: tal fato diz respeito ao *feedback* dos alunos. Ao devolverem o documento assinado, depois de muita insistência, nem todos os alunos, participantes deste estudo, entregaram o termo de consentimento, tampouco responderam aos questionários.

Ressalta-se a importância da etapa de observação e o cumprimento dos requisitos necessários para o desenvolvimento de uma investigação. Assim, foi importante cumprir as etapas de observações antes de iniciar o percurso *gamer*, já que aquelas possibilitaram um contato prévio e novas aprendizagens. Dessa forma, no próximo tópico será feito um breve comentário sobre os momentos de intervenções que aconteceram nos dias 06, 10 e 13 de dezembro, na turma de nível Básico III e 16 de dezembro nas duas turmas do nível Básico I durante o ensino remoto.

### 3.1.4 Etapa IV – Ação

Chega-se, portanto, à fase em que as habilidades dos alunos são ampliadas por meio da gamificação no ensino de uma língua estrangeira. Levando em consideração o conceito de Aristóteles sobre o fato de que o ser humano é um ‘animal racional’ (CORTELLA, 1999) reflete que o diferencial no ‘animal humano’ se manifesta na ação transformadora e consciente que nós realizamos por intermédio do trabalho e essa função exercida é o meio pelo qual o ser humano é capaz de revelar o instrumento de intervenção sobre o mundo.

Assim sendo, objetivando apresentar a gamificação como uma estratégia dinâmica de ensino que provocasse a motivação, o engajamento e a autonomia dos alunos durante o processo de aprendizado do conhecimento, foi iniciado o ciclo das ações por meio de jogos em *quiz*, criados na plataforma do *Kahoot*<sup>24</sup>; jogo da roleta no *site Wordwall*<sup>25</sup>; caça palavras e jogo da forca no programa do *LearningApps*<sup>26</sup>. Esses jogos proporcionaram momentos de aprendizagem e diversão, por meio dos quais foi possível coletar os dados de análise das informações obtidas no tocante à gamificação no ensino do FLE. No capítulo de resultados e discussões apresentam-se mais detalhadamente essas informações.

Assim, o período de ação proporcionou experiências agradáveis de instrução em que foi possível confirmar a importância de descobrir novas abordagens atuais de ensino, isto é, o professor sempre pode buscar mais atualizações, ampliar o autoconhecimento e alcançar novos objetivos educacionais para que as atividades sejam desenvolvidas de forma interativa e tragam bons resultados durante a construção do conhecimento dos alunos. Posto isso, no próximo tópico apresenta-se um breve comentário acerca da etapa de análise.

### 3.1.5 Etapa V – Sistematização dos resultados

Esta etapa se refere ao momento em que foram feitas as considerações a partir do levantamento de dados, obtidos durante todo o percurso de pesquisa de campo. Portanto, a última técnica de investigação dos resultados alcançados na aplicação da SDG em sala de aula. Segundo Gil (2002) a análise tem como finalidade organizar os dados de investigação e selecionar somente o essencial, de modo que seja possível fornecer respostas ao problema

---

<sup>24</sup> <https://kahoot.com>

<sup>25</sup> <https://wordwall.net/pt/features>

<sup>26</sup> <https://LearnigApp.org>

proposto para o estudo.

Nessa fase, foi possível avaliar os efeitos da ação atendendo ao *feedback* dos alunos durante a realização das tarefas no percurso *gamer*, mediante as respostas ao questionário pós-intervenção, contendo dez perguntas cujo objetivo foi levantar informações sobre a concepção de aprendizagem do francês por meio de atividades lúdicas. O intuito foi destacar o ponto de vista dos alunos no que diz respeito à aprendizagem da língua francesa via jogos virtuais.

Assim, essa etapa foi imprescindível para organização dos resultados em sua totalidade. Dessa forma, as fontes de dados geradas puderam impulsionar o avanço das pesquisas voltadas às potencialidades da gamificação como uma opção de ensino das línguas estrangeiras e, também, conduzir a novas adaptações no tocante à maneira de ensinar o FLE que poderão incentivar a criação de novas perspectivas ao sistema educacional. Assim, no próximo capítulo apresentam-se com mais riqueza de detalhes o perfil geral dos participantes, a análise das intervenções e a aplicação do questionário inicial e final.

## **4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Como mencionado anteriormente, o presente capítulo tem como foco discorrer sobre os resultados obtidos após a aplicação da sequência didática com proposta de gamificação no Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, localizado à Av. Feliciano Coelho, Santa Rita, na cidade de Macapá-AP, nos dias 06, 10 e 13 de dezembro, na turma de nível Básico III e 16 de dezembro nas duas turmas do nível básico I durante o ensino remoto. Assim, após apresentar as etapas de pesquisa, a seguir apresentam-se a descrição, a análise e a discussão dos dados coletados.

### **4.1 Perfil geral dos participantes**

Com base nas informações levantadas por meio do Questionário Inicial (QI), apresenta-se o perfil dos participantes desta investigação. Os colaboradores deste estudo são estudantes do nível Básico I e III, sendo nove do nível Básico I (B1) e cinco do Básico III (B3), totalizando quatorze participantes. O período da coleta de registros teve início no dia 06 de dezembro e finalizou no dia 17 de dezembro de 2021, data da entrega do Questionário Final (QF).

A priori, objetivou-se aplicar a SDG em turmas de nível intermediário, porém, por uma questão de acessibilidade, optou-se por aplicar em uma turma pré-intermediária<sup>27</sup>, de nível Básico III (B3) que corresponde ao nível Básico (A2) dos descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL). Portanto, as demais turmas do nível Básico I, correspondiam ao nível de iniciação (A1).

Dessa forma, objetivando traçar o perfil dos participantes da pesquisa, por meio do questionário Inicial (QI), foi perguntado aos alunos, participantes deste estudo, o sexo ao qual eles se autodeclaravam, nesse caso, os participantes são cisgêneros, isto é, indivíduos que se identificam com o sexo biológico com o qual nasceram.

Posto isto, os resultados demonstraram que os grupos analisados possuem uma maior representatividade de participantes do sexo feminino, sendo nove mulheres e cinco homens, dentre os quais inserem-se em turmas diferentes, no entanto, as de nível Básico I (B1) foram turmas unificadas durante a realização da pesquisa.

Em busca da preservação da identidade dos alunos, participantes das três turmas, foi solicitado a cada um a criação de nomes fictícios. Todos os nomes foram escolhidos pelos participantes, colaboradores da pesquisa. Os pseudônimos podem ser conferidos no quadro a seguir.

**Quadro 1:** Perfil dos participantes

<b>Ordem</b>	<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ocupação</b>	<b>Grau de instrução</b>	<b>Nível</b>
1	Lumý	De 25 a 29 anos	Fem.	Estudante	Superior Incompleto	B1
2	Máji	De 40 a 49 anos	Fem.	Professora	Superior Completo	B1
3	Manoel Pereira	De 40 a 49 anos	Masc.	Biólogo	Superior Completo	B1
4	Soleil	30 anos	Masc.	Servidor público	Superior Completo	B1
5	Wan	Sem informação	Fem.	Administração	Superior Completo	B1
6	Alexia mikaela	De 20 a 24 anos	Fem.	Assistente Administrativo	Superior Incompleto	B1

<sup>27</sup> A turma de nível Básico III (B3) corresponde a um dos níveis que antecede ao nível Intermediário.

7	Denaste	34 anos	Masc.	Chaveiro	Ensino Médio Completo	B1
8	Cinara	31 anos	Fem.	Agente de saúde	Pós-Graduação Completa	B1
9	Amendoim	32 anos	Masc.	Assistente Administrativo	Superior Incompleto	B1
10	Neza	64 anos	Fem.	Agente de Endemias	Especialização Educação Especial	B3
11	Le violette	De 25 a 29 anos	Fem.	Estudante	Superior Completo	B3
12	Moza	De 25 a 29 anos	Masc.	Guia de Turismo	Ensino Médio completo	B3
13	C. Lola	Sem informação	Fem.	Sem informação	Superior Completo	B3
14	Monalisa	A partir de 50 anos	Fem.	Professora	Superior Completo	B3

**Dados da pesquisa:** Questionário inicial (2021).

Quanto ao levantamento da idade, os participantes têm entre vinte e cinco a sessenta e quatro anos. À vista disso, foi possível observar que os grupos possuem uma diversificação com relação a esse quesito, compondo assim uma amostragem bem ampla, quanto à faixa etária dos colaboradores envolvidos na pesquisa.

No que se refere à situação ocupacional/profissão é possível observar que os participantes atuam nas mais diversas áreas, dentre as quais: educação (professores e estudante), administração, turismo, saúde, funcionalismo público, fabricação de chaves. Logo, dos quatorze participantes, dois possuem pós-graduação completa, sete, curso superior completo, três, curso superior incompleto, e dois, ensino médio. Após apresentar o perfil geral dos participantes, no capítulo seguinte apresentam-se as descrições dos dados.

#### 4.2 Descrição dos dados

A partir da contextualização feita na seção sobre as etapas do presente trabalho, este

tópico tem como foco analisar as aulas que aconteceram durante o percurso *gamer*, ocorridas no período de 06 de dezembro a 16 de dezembro de 2021, data da última intervenção. Esta sistematização foi necessária para enriquecer a discussão sobre o assunto e saber quais são as implicações a partir do uso de uma sequência didática gamificada, no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira.

Leffa (2014) ao contrapor a ideia de uma gamificação monolítica a qual, segundo o autor, dá maior ênfase ao aspecto digital dos *games*, a mecânica do jogo, do que a aquisição do conhecimento que o aprendiz pretende alcançar, propõe um recurso educacional aberto intitulado como gamificação adaptativa, através do qual é dada a autonomia ao professor de fazer a edição, aceitar ou recusar, compartilhar, por exemplo, sem nenhuma limitação de acesso ou ferir os direitos autorais.

Para dar continuidade à discussão que se apresenta até aqui e iniciar a abordagem do assunto do presente capítulo, vale ressaltar que, segundo Alves (2015), a transformação de qualquer atividade em *game* não pode ser considerada gamificação, ou seja, a gamificação é para a autora o aprender a partir dos *games*. Essa mesma perspectiva é partilhada por Burke (2015). O autor reforça que a gamificação não é apenas a aplicação da tecnologia a velhos modelos de engajamento, mas por meio dela é possível criar novos modelos de envolvimento para mobilizar e motivar as pessoas.

Com base nos conteúdos referenciais, nota-se como o tema vem sendo abordado em produções científicas de forma transversal. Também existe a possibilidade de perceber que o assunto apresenta uma relação com o elemento lúdico<sup>28</sup> intrínseco na civilização contemporânea (Huizinga, 2004).

#### 4.2.1 Primeiro dia da aplicação da SDG

Assim, ao chegar a esse momento, foi possível vivenciar todas as estratégias que foram sistematicamente organizadas com base no percurso *gamer*, por intermédio de jogos digitais de ensino da língua francesa. A intervenção aconteceu no 16 de dezembro nas duas turmas do nível Básico I, ambas estavam reunidas em uma mesma turma virtual devido à redução de participação regular de alguns alunos matriculados. Nos dias 06, 10 e 13 de dezembro as aulas aconteceram na turma de nível Básico III.

O planejamento inicial era trabalhar apenas com turmas de nível Básico III ou avançado, no entanto, não aconteceu dessa forma. Surgiu, então, a possibilidade de interagir

---

<sup>28</sup> A manifestação do lúdico nas diferentes esferas da civilização – na guerra, durante a caça, na filosofia, na vida contemporânea em geral e entre outros.

e aplicar a SDG em duas turmas Básico I. Em tal caso, a docente atuante nas três turmas do Centro Estadual Danielle Mitterrand, lócus deste estudo, propôs que a SDG não fosse aplicada em sua completude nas turmas do Básico I, em respeito ao nível de aprendizagem dos alunos, isto porque, eles ainda precisavam amadurecer algumas habilidades e o tempo não foi suficiente para serem feitas novas adaptações de gêneros textuais à SDG, em conformidade com o nível debutante dos aprendizes.

Nessa perspectiva, de acordo com a pesquisa realizada, apresentam-se as seguintes informações: no período de aplicação da SDG, foi utilizada uma estratégia que aprendi no período do Estágio Supervisionado em Língua Francesa II: fazer a projeção de uma música em francês para recepcionar os alunos, no momento em que eles entravam em sala virtual via *Google Meet*. Assim, foi escolhida uma música conforme o conteúdo temático<sup>29</sup> a ser trabalhado, nesse caso, a discriminação racial.

Um ponto positivo dessa abordagem é que a depender do estilo de música escolhido, o interesse dos alunos pode ser despertado. Isso aconteceu na turma do nível Básico III, pois enquanto o vídeo era projetado, a música chamou a atenção de uma aluna que pediu para que o *link* do *YouTube* fosse compartilhado no *chat* do *Google Meet* com objetivo de escutar novamente em outro momento. Além disso, os vocábulos presentes na música puderam auxiliar os alunos durante a aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Assim que todos os alunos estavam presentes nas salas de aulas virtuais, no dia 06 de dezembro de 2021, na turma Básico III e no dia 16 de dezembro de 2021, nas duas turmas unificadas de nível Básico I, o conteúdo temático foi ministrado em francês na plataforma *Google Meet* por meio da apresentação de *slide*, criado na plataforma *Canva*, através do qual é possível ter acesso a modelos de *templates*, já prontos e fazer as devidas adaptações conforme a criatividade de cada pessoa. Essa estratégia inicial teve a mesma aplicação para as três turmas.

Sendo assim, falar em francês foi a prioridade durante a intervenção em todas as mediações, quase sempre a primeira tentativa de comunicação aconteceu em francês, porém, ao perceber algumas dificuldades de ambas as partes, esporadicamente, se fez necessária a utilização da língua materna, em alguns momentos, para facilitar o diálogo ou a compreensão dos alunos.

Assim, na apresentação do primeiro *slide*, além da sensibilização via imagens, algumas frases sensibilizadoras foram ditas: ‘Este é o conteúdo temático da aula de hoje’<sup>30</sup>;

---

<sup>29</sup> Jfm villa - Ma couleur (Le racisme): *Youtube*, 8 de mai. 2015. há 6 anos. Disponível em: <<https://youtu.be/j8B8oHvGjV8>>. Acesso em: 23 set. 2021.

<sup>30</sup> *Ça c'est le contenu thématique de la classe d'aujourd'hui.*

‘tudo bem com a palavra discriminação racial?’<sup>31</sup> ‘Eu penso que esse é um assunto muito importante e necessário em nossa sociedade. Vocês concordam?’<sup>32</sup>.

Nessa perspectiva, a abordagem do conteúdo temático sobre o preconceito racial, reforçou importância da lei que equipara injúria racial ao racismo, de ação penal incondicionada, aprovada na quarta feira do dia onze de janeiro de 2023, a Lei 14.532/23, (BRASIL, 2023) que aumenta a pena para atos racistas cometidos em atividades esportivas, religiosas artísticas ou culturais. A figura a seguir apresenta o primeiro *slide*.

**Figura 02.** Apresentação do conteúdo temático *slide* 01



Fonte: *Canva*, 2021<sup>33</sup>.

No dia 16 de dezembro, nas duas turmas do nível Básico I e no dia 06 de dezembro na turma de nível Básico III, deu-se início, após apresentação do conteúdo temático, ao **Pré-tarefa (Pre-tâche)** que foi o módulo de sensibilização na aplicação da SDG, em que se fez uso de duas imagens da antiga favela do Canindé, mencionada na obra: Quarto do despejo, de Carolina Maria de Jesus que foram projetadas via *Google Meet* para saber a visão dos alunos acerca do estilo de vida das pessoas que viveram na extinta favela de São Paulo.

No momento em que as imagens foram apresentadas, a maioria dos alunos se mostrou insegura para falar em francês e alguns participantes pediram para participar falando na língua materna, apesar de compreenderem o que era dito em francês. Os alunos ficaram confortáveis para se expressar em língua materna (LM), porém, a todo momento, os

<sup>31</sup> *Ça va le mot discrimination raciale?*

<sup>32</sup> *Je pense que celui-ci est un sujet très important et nécessaire dans notre société. Vous êtes d'accord?*

<sup>33</sup> Para maiores detalhamentos acerca da estrutura do *slide* feito no Canva. O link está disponível em: [https://www.canva.com/design/DAEtRZY-dro/79s4-aJrnqnorC09y-rSPw/view?utm\\_content=DAEtRZY-dro&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAEtRZY-dro/79s4-aJrnqnorC09y-rSPw/view?utm_content=DAEtRZY-dro&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

aprendizes foram encorajados a participar das atividades em francês e assim, perder o medo de errar e sobretudo fazer as tentativas, afinal de contas é em meio aos erros durante a aprendizagem que acontece o aprendizado.

Como mencionado na introdução deste capítulo, a SDG não foi aplicada de forma completa nas duas turmas do Básico I em respeito ao nível de aprendizagem dos alunos, conforme a orientação da professora efetiva das turmas. Então não foram aplicadas todas as atividades em um dia apenas. Sendo assim, o único dia de aula nas duas turmas do Básico I que estavam unificadas, aconteceu no dia 16 de dezembro de 2021. Portanto, a segunda etapa de sensibilização gamificada, adotada apenas na turma de nível Básico III, aconteceu por intermédio do jogo da roleta, adaptado na plataforma *Wordwall*. A seguir, a figura 3 mostra o jogo da roleta:

**Figura 03.** Jogo da roleta\_Pré-tarefa



Fonte: *Wordwall*, 2021<sup>34</sup>.

O jogo, contendo doze palavras em francês, estabeleceu relação com o conteúdo temático, são elas: Justiça,<sup>35</sup> Liberdade,<sup>36</sup> Resistência,<sup>37</sup> Mudança,<sup>38</sup> Dignidade,<sup>39</sup>

<sup>34</sup> <https://wordwall.net/fr/resource/22605142>

<sup>35</sup> *Justice.*

<sup>36</sup> *Liberté.*

<sup>37</sup> *Résistance.*

<sup>38</sup> *Changement.*

<sup>39</sup> *Dignité.*

Fraternidade,<sup>40</sup> Respeito,<sup>41</sup> Consciência,<sup>42</sup> Igualdade,<sup>43</sup> Humanização,<sup>44</sup> Educação<sup>45</sup> e Preconceito<sup>46</sup>.

A dinâmica aconteceu da seguinte forma: primeiramente, foi explicado aos alunos que aconteceria um jogo de sensibilização e todos foram convidados a participar. Foi necessário fazer as respectivas orientações, primeiramente em francês e depois em português para facilitar a compreensão de alguns alunos que não haviam entendido o comando. Em seguida, o *link* do dicionário *On-line Larrousse* foi enviado pelo *chat* do *Google Meet* para ajudar na realização da atividade e esse detalhe foi mencionado aos alunos.

Apertou-se na opção “*faire tourner*” para a roda girar e um aluno foi convidado a fazer um comentário livre em francês sobre a palavra que apareceu quando a roda parou de girar. A atividade aconteceu sucessivamente. Alguns participantes falaram em francês e outros, em português. Mais uma vez a participação da turma foi positiva, mas o único ponto negativo durante a proposta foi o tempo, isto porque não foi possível aplicar as doze palavras apesar de perceber a empolgação de alguns alunos e a participação ativa deles.

Ainda, no primeiro dia da intervenção na turma de nível Básico III, ocorrida no dia 06 de dezembro de 2021 e no dia 16 de dezembro de 2021, nas duas turmas de nível Básico I, foi dado início ao **Ciclo das Tarefas** (*Le cycle des tâches*), o qual foi apresentado aos alunos, em francês, com as devidas explicações via *slide* e foi aplicada a primeira tarefa gamificada desenvolvida na plataforma do *Kahoot*.

Assim, antes de propor a primeira tarefa gamificada, adaptada na plataforma do *Kahoot*, apresentou-se o tutorial em francês<sup>47</sup>, o qual foi desenvolvido e publicado no *YouTube*. Além do tutorial, foi projetado no *Google Meet* o celular e foi realizada a demonstração ao vivo de acesso ao *Kahoot* para facilitar a compreensão dos participantes. Nas três turmas do Básico I e Básico III a primeira exemplificação pelo celular aconteceu em língua francesa, mas ao perceber que os participantes tinham dúvidas, optou-se pelo português.

---

<sup>40</sup> *Fraternité.*

<sup>41</sup> *Respect.*

<sup>42</sup> *Conscience.*

<sup>43</sup> *Égalité.*

<sup>44</sup> *Humanisation.*

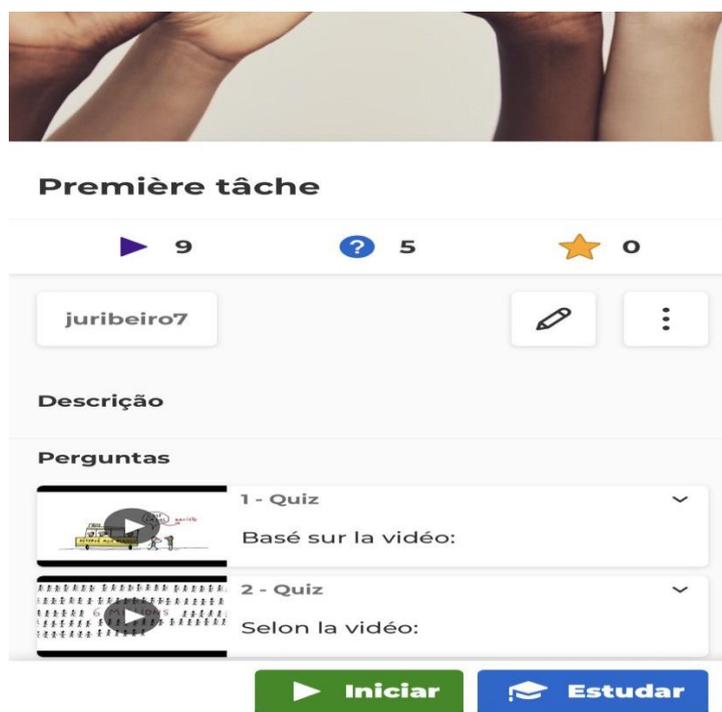
<sup>45</sup> *Éducation.*

<sup>46</sup> *Préjugé.*

<sup>47</sup> <https://youtu.be/QA2CzMYTidk>

O *quiz*, adaptado na plataforma do *Kahoot*, foi constituído de cinco perguntas, em francês, sobre a discriminação racial, para avaliar a compreensão oral dos estudantes, as quais contaram com quatro alternativas, porém apenas uma correta para ser respondida com base em cada vídeo, conforme a interpretação de cada participante. Ao final do jogo, apareceu o *feedback* dos três alunos que conseguiram terminar a tarefa mais rápido e alcançaram a primeira posição (ouro), a segunda (prata) e a terceira (bronze). A figura 4 ilustra a primeira tarefa no *Kahoot*:

**Figura 04.** Primeira tarefa gamificada no *Kahoot*



Fonte: Kahoot, 2021<sup>48</sup>.

#### 4.2.2 O segundo dia da aplicação da SDG

No segundo dia de intervenção, ocorrido em 10 de dezembro de 2021, foi aplicada a sequência na turma Básico III. Nas duas turmas de nível Básico I a continuidade aconteceu no dia 16 de dezembro, graças ao acordo para que a aula fosse estendida um pouco mais. Assim, foi proposta como atividade, a visualização de um vídeo disponível no *YouTube*<sup>49</sup> que é uma homenagem em português, à autora Carolina Maria de Jesus, durante o ciclo das tarefas (*le cycle des tâches*), na aplicação da SDG.

A priori, o objetivo era trazer um vídeo de tributo à autora, em francês, porém não

<sup>48</sup> <https://create.kahoot.it/share/premiere-tache/cd810b2f-820f-4eec-b373-39fc18fe9ebd>

<sup>49</sup> <https://youtu.be/QA2CzMYTidk>

sucedeu dessa forma , visto que o vídeo não estava mais disponível no *YouTube*. Nesse sentido, os alunos foram convidados a reagir ao vídeo, preferencialmente em francês. Dessa forma, a projeção do vídeo nas aulas objetivou preparar o caminho para a tarefa seguinte que foi uma atividade de leitura (*template* do *Canva*) com citações da obra: Quarto do despejo de Carolina Maria de Jesus (tradução minha). De modo geral, a participação foi ativa e alguns optaram por fazer o comentário em francês, já outros, em português.

O exercício foi dividido em três fases, são elas: **a tarefa (*la tâche*)**, nesse caso, a proposta de atividade em dupla, **o planejamento (*la planification*)** que foi o intervalo de preparação no qual cada grupo precisou escolher uma citação do *template* e se preparar para a apresentação da atividade (aproximadamente 20 minutos) e **o relato (*le rapport*)**, no qual um dos representantes do grupo fez a leitura da citação escolhida por eles e o outro colega compartilhou o que haviam entendido sobre a citação.

O ponto negativo da aprendizagem durante a aplicação dessa atividade nas duas turmas de nível Básico I foi o fato de que não foi finalizada a tempo a adaptação dos textos, em conformidade com as habilidades que os alunos das turmas ainda estavam aprendendo. Porém, apesar dos óbices, observou-se o esforço das turmas para participarem da atividade, mesmo com certas dificuldades, e esse detalhe surpreendeu, inclusive a docente efetiva das turmas. A seguir a ilustração do *template* do *Canva*:

**Figura 05.** Atividade de leitura (*Template* do *Canva*)



Fonte: *Canva*, 2021<sup>50</sup>.

Sendo assim, a última proposição durante **o Ciclo das tarefas (*le cycle des tâches*)**

<sup>50</sup> [https://www.canva.com/design/DAErOjCmO40/InavXWZwtCv2D4kxhEV-PQ/view?utm\\_content=DAErOjCmO40&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAErOjCmO40/InavXWZwtCv2D4kxhEV-PQ/view?utm_content=DAErOjCmO40&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

foi a atividade do *template* adaptado no *Canva*. Deu-se início então, ao **pós-tarefa (post-tâche)** e para esse módulo os participantes puderam reforçar os conhecimentos adquiridos até aquele momento. Assim, foi desenvolvido um caça-palavras, com as doze palavras do jogo da roleta, mas com objetivo diferente, isto é, o jogo da roleta foi uma estratégia de sensibilização e o caça-palavras, uma proposta de sistematização da escrita das palavras. A seguir a ilustração do jogo caça-palavras:

**Figura 06.** Caça-palavras (Mots de chasse)

The screenshot shows the LearningApps.org interface for a word search game. The title is 'Mots de chasse (Caça-Palavras)'. The grid contains the following letters:

W	U	H	Ç	B	M	F	N	X	N	V	A	R	C	
R	N	È	N	W	F	L	G	Ç	A	L	B	B	H	
L	L	À	È	À	L	G	Y	S	Ì	Ì	N	È	Ì	A
G	À	C	W	Ì	Ç	Ù	C	Ì	E	Ç	O	È	A	N
V	O	È	Ç	L	Z	H	N	L	Q	G	I	Œ	È	G
Ù	C	X	L	Z	Ù	G	S	À	Ù	D	Ù	Ì	S	E
P	À	F	R	J	V	A	T	Œ	J	Q	N	D	À	M
É	Ç	R	Œ	P	P	R	È	J	U	G	É	D	L	E
Ì	È	A	H	U	M	A	N	I	S	A	T	I	O	N
Ì	È	T	R	E	S	P	E	C	T	È	N	G	J	T
T	È	E	R	H	È	G	A	L	I	T	È	N	U	D
À	È	R	È	Ù	L	È	D	U	C	A	T	I	O	N
C	O	N	S	C	I	E	N	C	E	P	O	T	E	Ù
B	J	I	I	A	B	H	S	Ù	S	P	C	È	X	È
Ì	È	T	S	Ù	E	Ç	P	R	B	I	V	È	Œ	R
Q	V	È	T	S	R	N	X	Ù	K	Ì	U	À	È	È
B	Ì	Ù	E	Ì	T	Ù	F	À	È	D	G	Z	Œ	
X	W	P	N	N	È	À	S	S	K	N	Œ	À	Y	L

To the right of the grid, there is a list of 12 words in French, each with a 'Remarque' link:

1. JUSTICE
2. PRÉJUGÉ
3. ÉDUCATION
4. HUMANISATION
5. ÉGALITÉ
6. CONSCIENCE
7. RESPECT
8. FRATERNITÉ
9. DIGNITÉ
10. CHANGEMENT
11. RÉSISTENCE
12. IIRFRITÉ

**Fonte:** Learningapps, 2021<sup>51</sup>.

Caso os alunos quisessem saber o correspondente em língua portuguesa, das doze palavras, eles deveriam clicar na opção: *remarque* ‘observação’ e aparecia a tradução da palavra em português. Nesse sentido, foi solicitado aos colaboradores que postassem nos grupos de *WhatsApp* a foto da tarefa após a finalização desta, com objetivo de coletar os registros dos participantes, logo, é válido destacar que foi muito satisfatória a experiência.

Esta tarefa foi a última proposta trabalhada nas duas turmas do nível Básico I, no dia 16 de dezembro, haja vista a necessidade de amadurecer algumas habilidades e o tempo não foi favorável para fazer novas adaptações à SDG em conformidade com o nível dos participantes. No entanto, a continuação da SDG aconteceu na turma do Básico III, no dia

<sup>51</sup> <https://learningapps.org/watch?v=p80qungz221>

13 dezembro.

Dessa forma, a aplicação da atividade foi muito positiva nas três turmas, pois os alunos gostaram bastante da proposta, até mesmo aqueles com mais idade e que tiveram um pouco de dificuldade com os exercícios anteriores, devido à adaptação aos recursos tecnológicos.

#### 4.2.3 O terceiro dia da aplicação da SDG

Conforme o que foi citado anteriormente, a atividade subsequente durante a **pós-tarefa (*post-tâche*)** foi aplicada na turma do Básico III, no dia 13 de dezembro de 2021. Essa tarefa gamificada aconteceu de forma participativa e houve interação durante a proposta que aconteceu em conjunto. Faz-se referência, aqui ao clássico jogo da forca, que é uma ótima estratégia para revisar, sistematizar e treinar a forma gráfica das palavras. Assim sendo, o jogo da forca, também foi adaptado na plataforma *LearningApps* e conteve as doze palavras do jogo da roleta.

Nessa atividade, a ideia foi permitir que os alunos escolhessem as letras para então formar as palavras ocultas. Ao escolherem as letras erradas, a flor se desfazia aos poucos, de forma automática. Com o intuito de ajudar os participantes na descoberta do novo vocábulo na hora de desvendar o enigma, apareciam informações em francês (pistas) referentes às palavras não descobertas ainda. Por exemplo, a palavra oculta era igualdade (*égalité*), então no canto superior, em um quadro aparecia as seguintes informações em francês: ‘qualidade daquilo que é igual’ ‘equivalente’ e assim por diante.

Dessa forma, a tarefa foi proposta aos participantes, em seguida, foi solicitado que um(a) voluntário(a) fizesse a leitura da primeira dica e assim sucessivamente. As doze palavras foram utilizadas na realização da atividade e desde o primeiro momento foi possível identificar a curiosidade e o interesse nos alunos para tentar adivinhar a palavra e participar da atividade. Foi uma ótima oportunidade para o estudo complementar de forma individual ou coletiva, além de ser uma atividade eufórica de ‘adivinhação’ das palavras ocultas.

A estratégia de solicitar a leitura dos alunos foi um mecanismo utilizado em outras ocasiões<sup>52</sup> para estimular a participação deles, principalmente ao ler os *slides* com o comando das atividades. Portanto, a pretensão não foi corrigir os eventuais erros de pronúncia, mas estimular a turma a ler sem medo de cometer erros. Ao final de cada palavra

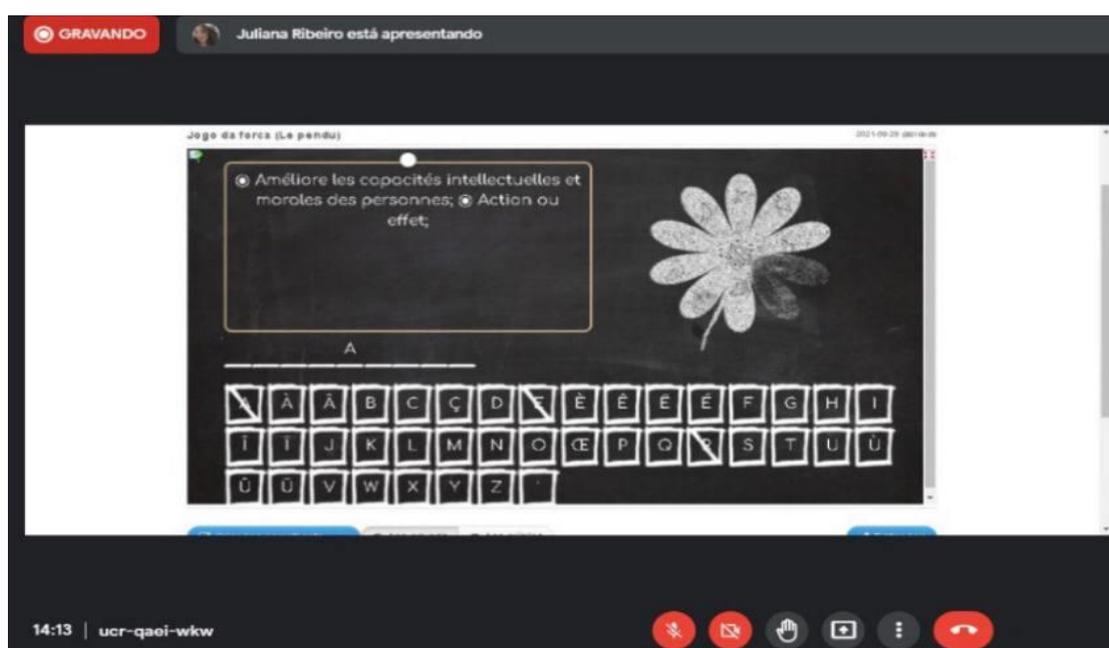
---

<sup>52</sup> Leitura do comando de todas as tarefas gamificadas, leitura dos *slides*, atividade de leitura do *template* adaptado no *Canva*, por exemplo.

desvendada, optou-se por fazer a leitura das pistas. Na aplicação dessa tarefa, durante o ensino remoto, contou-se com a participação de todos aprendizes presentes do nível Básico III.

Com isso, a turma se mostrou participativa, havendo cooperação na realização da tarefa e ao final da aula eles comentaram que gostaram da proposta gamificada. Fica claro, portanto, a importância do papel desempenhado pelo professor que autoriza, encoraja, convence e guia os alunos no processo de desenvolvimento da motivação e autonomia na aprendizagem (MAGNO, 2003). A seguir a ilustração do jogo da forca no momento em que estava *on-line* em sala de aula:

**Figura 07.** Jogo da forca (Le pendu)



Fonte: Learningapps, 2021<sup>53</sup>.

Esta tarefa gamificada, realizada no dia 13 de dezembro de 2021, na turma de nível Básico III, foi a continuação do módulo **pós-tarefa (post-tâche)**, que iniciou no segundo dia da aplicação da sequência didática, fazendo uso da atividade de caça-palavras, e com vistas a contribuir para a aprendizagem dos possíveis conhecimentos adquiridos até então e para tal se fez necessário o resgate de palavras ou expressões utilizadas anteriormente, o que visou à familiarização por intermédio do processo de recapitulação.

Ainda no dia 13 de dezembro, iniciou-se o último módulo da SDG priorizando o **foco na linguagem (Attention à la forme)**, a qual teve como objetivo proporcionar aos participantes um contato mais preciso com certos elementos linguísticos (para ampliar o

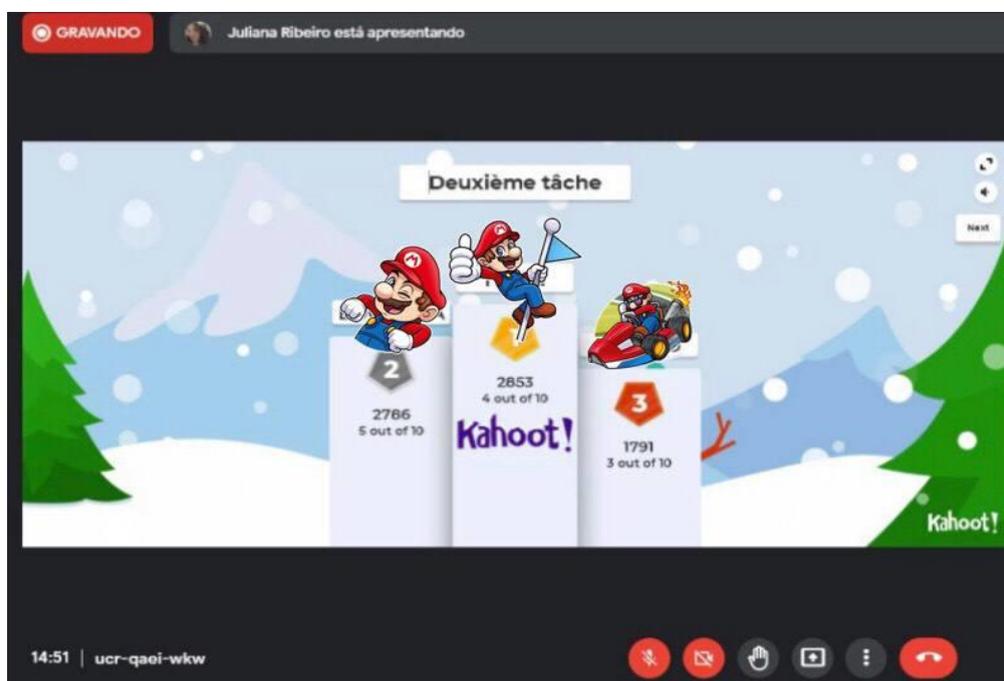
<sup>53</sup> <https://learningapps.org/watch?v=phesntygj21>

conhecimento dos estudantes durante a realização das tarefas), por meio dos quais alguns gêneros textuais em francês, como: charge, vídeo, notícia, mensagem do *Twitter*, por exemplo, foram apresentados à turma de nível Básico III.

Nessa etapa, os participantes puderam jogar o segundo jogo em *quiz* adaptado na plataforma do *Kahoot*. A atividade foi constituída de dez perguntas sobre os conhecimentos gerais relacionados ao conteúdo temático e contou com quatro opções de alternativas, sendo apenas uma correta.

Por conseguinte, apesar de ter orientado os participantes quanto ao uso dos pseudônimos na primeira tarefa gamificada desenvolvida no *Kahoot*, sobretudo a digitalizar os nomes fictícios durante a atividade, colocou-se figurinhas do jogo Super Mário para proteger a identidade dos participantes deste estudo. A figura 8 mostra a segunda tarefa no *Kahoot* no momento em que estava *on-line* em sala de aula:

**Figura 08.** Segunda tarefa no *Kahoot*



Fonte: *Kahoot*, 2021.

Tal como sucedeu no primeiro jogo em *quiz*, houve o *feedback* dos três colaboradores que conseguiram terminar a tarefa mais rápido e alcançaram a primeira posição (ouro), a segunda (prata) e a terceira (bronze). No que diz respeito ao uso do *Kahoot*, repeti as instruções de acesso à plataforma para facilitar a compreensão e participação de um aluno que não pôde estar presente no segundo dia da SDG. A primeira tarefa gamificada, adaptada na plataforma do *Kahoot* foi desenvolvida na turma do Básico

III. Os demais participantes que estiveram presentes no primeiro e no segundo dia de intervenção demonstraram familiaridade para acessar o segundo jogo.

Assim como no primeiro jogo em *quiz*, tentou-se ao máximo animar a turma para que dessa forma os participantes se sentissem confiantes para realizar as atividades. Esse foi o ponto positivo, no entanto, ao deixar o jogo rápido (10 segundos), por acreditar que seria mais estimulante, diminuiu a motivação de alguns participantes na realização da tarefa. Sendo assim, apesar de terem gostado da proposta, a atividade acelerada foi um critério negativo para alguns que queriam resolver com mais calma.

Apesar dos obstáculos, de modo geral, identificou-se que os alunos aprovaram as propostas de atividade gamificadas desenvolvidas no *Kahoot*. Foi possível perceber que os participantes mais tímidos, inclusive, a participante que ficou em primeiro lugar, ao fazer essa segunda atividade, foi persistente e não mediu esforços para compreender a dinâmica da atividade, mesmo depois de ter relatado durante as aulas passadas, uma certa dificuldade em manipular o dispositivo eletrônico e obter acesso às plataformas digitais de gamificação.

A penúltima tarefa a ser proposta, ocorreu no dia 13 de dezembro e foi uma atividade de compreensão oral. Para tanto, iniciou-se com uma estratégia de sensibilização cujo objetivo foi introduzir o poema *Le Fils du Noir, de Oswald Durand* afim de auxiliar os aprendizes na realização da atividade seguinte, cuja proposição foi uma produção escrita.

O áudio com a narração do poema está disponível no *Youtube* e foi reproduzido pela primeira vez a partir dos quarenta e seis segundos, o tempo exato em que o poema começa a ser narrado, fazendo uso do *slide*, criado na plataforma *Canva* e foi apresentado à turma do Básico III com o auxílio do *Google Meet*.

A primeira escuta objetivou apresentar o poema aos participantes. Já a segunda consistiu em familiarizá-los com o gênero discursivo e em observar a reação deles, nesse primeiro momento. Após a primeira escuta, o *link* do vídeo foi enviado pelo *chat* do *Meet*, com a parte escrita para que eles acompanhassem durante a segunda escuta.

A priori, na primeira e na segunda reprodução do áudio, a compreensão do poema não aconteceu de forma completa, pois o objetivo foi proporcionar à turma mais clareza ao identificar o significado das palavras presentes no poema. Assim, optou-se pela leitura pausada com comentários e mímicas em francês de algumas palavras<sup>54</sup>, que se julgou serem de difícil compreensão, com as quais os alunos não estavam familiarizados, uma vez que não era esse o objetivo imediato: apresentar a tradução.

---

<sup>54</sup> *Souffle*: suspiro; *Frémir*: estremecer; *Flamme*: chama; *Courbé*: curvado. *Joie*: alegria; *Coeur*: coração [...].

Em seguida, buscou-se saber o que a turma havia achado do poema, recorrendo a perguntas como: Tudo bem com o poema?<sup>55</sup> Alguém gostaria de comentar o que entendeu sobre o poema?<sup>56</sup> Assim, dois, dos cinco participantes da turma, opinaram em dizer que se tratava de um poema de resistência à discriminação racial.

À vista disso, solicitou-se aos participantes que apontassem palavras ou trechos conduziram a esse entendimento. Logo, uma das participantes comentou sobre alguns detalhes os quais chamaram a sua atenção à medida que fez a leitura do poema, entre eles, a ênfase do eu poético ao se referir a cor da pele do personagem no título do poema ‘o filho do preto’<sup>57</sup>, já a outra participante disse que o texto refletia o racismo.

De acordo com a análise feita pela primeira participante, segundo a qual o poema refletia um amor impossível, motivado pela cor da pele, o qual se confirmou após a leitura conjunta do verso final do poema ‘o filho do preto provocou espanto na filha dos brancos’<sup>58</sup>. Nessa conjuntura, foi possível observar que a participação não foi tão ativa na realização dessa atividade como em outras tarefas que a antecederam.

Acredita-se que alguns fatores podem ter contribuído para o não sucesso da referida atividade, quais sejam: o problema com os dados móveis de internet e comentários de alguns alunos sobre outros afazeres para resolver após a aula. Ademais, é possível afirmar, baseada em vivências pessoais do Estágio Supervisionado I e II, que quase sempre na penúltima e/ou última tarefa, os participantes demonstram um cansaço maior que se difere da motivação manifestada nos momentos iniciais da aula. Por fim, existe a possibilidade da escolha do gênero discursivo ter sido de difícil compreensão devido aos vocabulários novos presentes no texto.

Destaca-se que houve óbices para fazer a mediação do conhecimento, em alguns momentos da aplicação da SDG, além da dificuldade natural, por ser uma língua não nativa, outras dificuldades na hora de conjugar alguns verbos ou falar algumas palavras em francês, devido ao fato de mentalizar o correspondente em língua portuguesa, isto é, o hábito instintivo de falar o francês na mesma configuração do português.

Um exemplo disso foi a fala: “Podemos começar?”<sup>59</sup>o mais adequado seria ‘Nós podemos começar?’<sup>60</sup>, porém, espontaneamente foi falado em francês ‘Podemos’ antes do ‘nós’, justificando-se devido ao hábito de utilizar o correspondente comum na linguagem

---

<sup>55</sup> *Ça va le poème?*

<sup>56</sup> *Quelqu'un voudrait commenter ce qu'il a compris du poème?*

<sup>57</sup> *Le Fils du Noir.*

<sup>58</sup> *Le fils du noir fit peur à la fille des Blancs.*

<sup>59</sup> *‘Pouvons commencer?’*

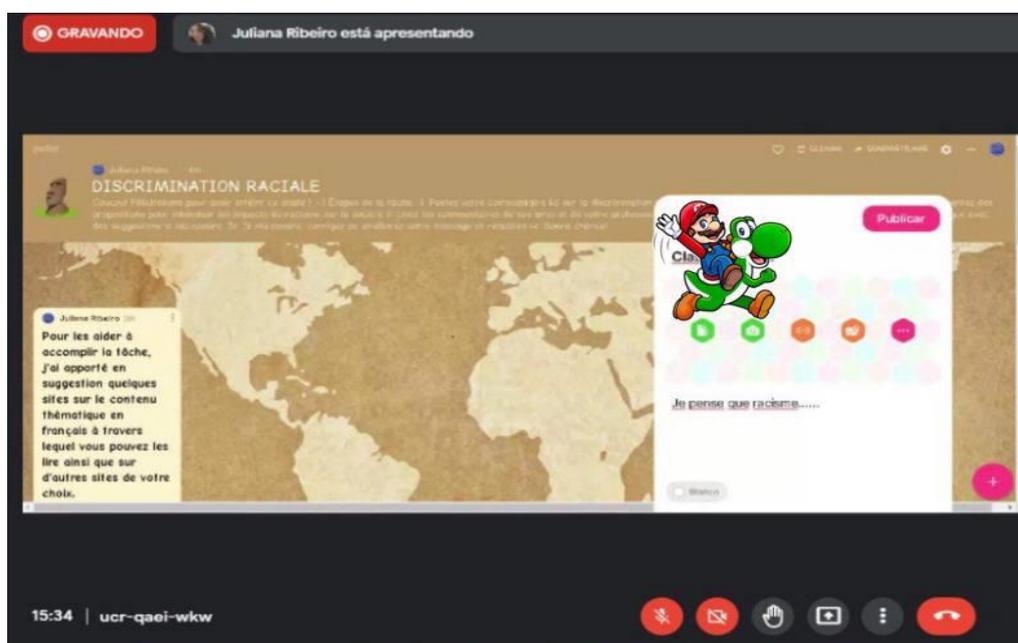
<sup>60</sup> *‘Nous pouvons commencer?’*

coloquial em português, sem o uso do pronome pessoal antecedido. No entanto, acredita-se que todos os acontecimentos, que sucederam como esperado ou não, sirvam como aprendizado, haja vista a necessidade para o amadurecimento profissional.

Vale pôr em evidência que no percurso *gamer*, em alguns momentos, a câmera do *Meet* ficou ativa (como aconteceu na atividade que envolveu a mímica) para que os alunos se sentissem mais motivados ao interagir com a docente em formação, através do contato visual, mas nas atividades que poderiam consumir a internet de dados móveis, de alguns participantes, a câmera era desativada.

Na última proposta de atividade da SDG durante a etapa de foco na linguagem (*attention à la forme*), os alunos foram convidados a produzir um comentário argumentativo de combate ao preconceito racial em francês, com base no áudio: *Le Fils du Noir, de Oswald Durand*. A priori, a atividade era para ser desenvolvida em sala de aula, porém o tempo da aula esgotou e a tarefa precisou ficar para casa. A ilustração no *Padlet* a seguir, da tarefa adaptada:

**Figura 09.** Última tarefa no *Padlet*.



Fonte: *Padlet*, 2021.

Objetivando não extrapolar o tempo da aula previsto, a tarefa desenvolvida na plataforma do *Padlet*, foi destinada para casa. Apesar de ter planejado uma proposta com *designer* bem elaborado e explicado o passo a passo para a turma, os alunos não realizaram o exercício. Um dos participantes disse que lembrou a turma para realizar a atividade, porém, como estavam bastante atarefados com as atividades de encerramento das aulas no

Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand e os preparativos da festa de fim de ano, não realizaram o afazer.

Fica claro, portanto, que apesar do planejamento pedagógico ser um instrumento teórico-metodológico essencial, através do qual é possível enfrentar os desafios do dia a dia nas escolas (VASCONCELLOS, 1995) pressupõe-se que existam variáveis que fogem do domínio dos docentes, isto é, o professor não deve intimidar a turma a fazer uma determinada tarefa, pois julga-se que essa função seja responsabilidade do aluno autônomo e compete a ele executá-la. Assim, no próximo capítulo será apresentada a análise e discussão dos dados de dez perguntas do questionário inicial as quais buscaram levantar informações sobre a concepção da aprendizagem do francês, por meio de atividades lúdicas.

### **4.3 Análise do questionário inicial**

Os questionários inicial e final foram aplicados no período de 06 a 17 de dezembro de 2021, dentre os quais, foram analisadas dez perguntas do questionário inicial com a finalidade de observar o contato que os participantes possuíam com a língua francesa e dez perguntas do questionário final cujo objetivo foi levantar informações sobre as concepções e impressões observadas durante o percurso *gamer*.

O questionário final teve por objetivo investigar a concepção dos participantes no que diz respeito à gamificação no ensino de línguas estrangeiras, isto é, referente ao ensino da língua francesa por meio de jogos digitais. O questionário Inicial (QI) foi aplicado no dia 06 de dezembro e recolhido a partir do dia 09 de dezembro de 2021. Já o questionário final (QF) foi aplicado nos dias 16 e 17 de dezembro do ano corrente. No entanto, apenas onze participantes, de catorze devolveram o questionário final preenchido. Nesse sentido, ressalta-se que o referido instrumento foi enviado para os grupos de *Whatsapp* e preenchido via *Google Forms*.

Assim, objetivando identificar o perfil sociocultural dos participantes, no tocante ao primeiro contato com a língua francesa, se fez necessário investigar o contexto, o local e/ou a ocasião em que a experiência inicial aconteceu. Com isto, identificou-se a partir das respostas obtidas que o contexto cultural, institucional e/ou social foi de fundamental importância para esse primeiro contato, confirmando, desta forma, as reflexões já apresentadas por Figueiredo (2019) sobre fato de que o contexto pode ser determinante para o desenvolvimento da capacidade de processar informações, as habilidades perceptivas e o aprimoramento da linguagem, conforme evidencia o quadro 2, a seguir:

**Quadro 2.** Primeiro contato dos alunos com a língua francesa.

GRUPO 1_B1	GRUPO 2_B1	GRUPO 3_B3
1 Filmes, artigos, entre outros	1 Com amigos	1 2018
2 No Danielle Miterrand	2 Em um cumprimento	2 Meu primeiro contato com a língua francesa, foi no segundo semestre de 2017, no Centre de Língua de Danielle Miterrand.
3 No ensino médio	3 Escola, no ensino médio	3 No Danielle Miterrand quando comecei em 2017
4 No Ensino Fundamental	4 Na Guiana Francesa	5 Durante as disciplinas do Ensino médio
	5 Músicas	5 Através do curso de Guia de turismo onde uma das disciplinas era o Francês

**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 1 do Questionário Inicial (2021).

Em relação ao fato de haverem tido ou não contato prévio com a língua francesa, dois, dos quatro participantes do Grupo 1 (B1), afirmaram positivamente e que esse contato se deu no âmbito da escola. Por outro lado, dois, dos cinco participantes do Grupo 2 (B2), responderam negativamente, mas que sempre tiveram desejo de aprender o idioma. Além disso, dois, dos cinco participantes do Grupo 3 (B3), afirmaram já haver estudado a referida língua, também no âmbito escolar e, os demais, nunca haver estudado. As respostas podem ser conferidas no gráfico 1:

**Gráfico 1.** Estudo prévio da língua francesa antes das aulas no centro *Danielle Miterrand*



**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 2 do Questionário Inicial (2021).

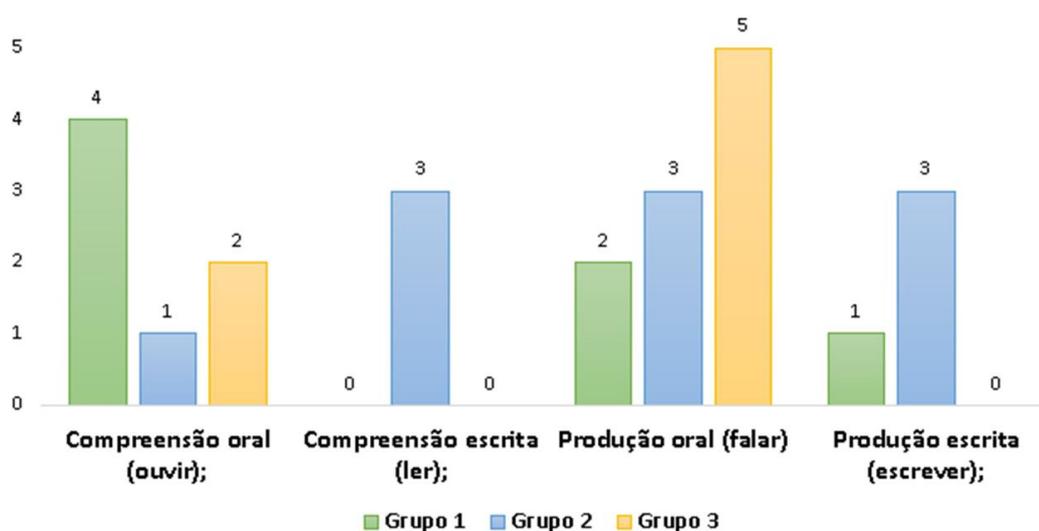
Apesar do quantitativo de participantes do Grupo 1 ter sido significativo ao



“*bonjour*”<sup>61</sup> e “*je m’appelle*”<sup>62</sup> as demais palavras foram: *salut, ça va?! , je suis, j`habite à, merci, c’est la vie, merci beaucoup, comment tu t’appelles?, bonsoir, bienvenue, l’école, bonne nuit, merci, de rien, je m’appelle, au revoir, vous “s’appelle” comment?, beaucoup, professeur e bien.*

No que se refere às dificuldades que os participantes possuem em determinadas habilidades como: Compreensão oral, Compreensão escrita, Produção oral e Produção escrita, foi possível identificar resultados diversificados, ou seja, não se manteve um padrão entre os grupos, conforme evidencia o gráfico 2:

**Gráfico 2.** Dificuldades dos participantes nas habilidades de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita



Fonte: Produzido pela autora. Respostas à pergunta 5 do Questionário Inicial (2021).

Com isso, notou-se que no Grupo 1 (B1) todos os quatro participantes possuem dificuldade na compreensão oral, enquanto no Grupo 2 (B1) apenas um dos cinco participantes possui dificuldade na compreensão oral e no Grupo 3 (B3) dois, dos cinco participantes possuem dificuldade nesse requisito.

Quanto à compreensão escrita, os participantes dos Grupos 1 (B1) e 3 (B3) não possuem dificuldade no que se refere a essa habilidade, em contrapartida, três, dos cinco participantes do Grupo 2 (B1) afirmaram possuir dificuldade nesse quesito.

Na habilidade seguinte, o destaque maior é para o Grupo 3 (B3) em que todos os cinco participantes possuem dificuldade na produção oral, enquanto no Grupo 1 (B1) dois, dos quatro, possuem dificuldade na produção oral e no Grupo 2 (B1) três, dos cinco

<sup>61</sup> Bom dia.

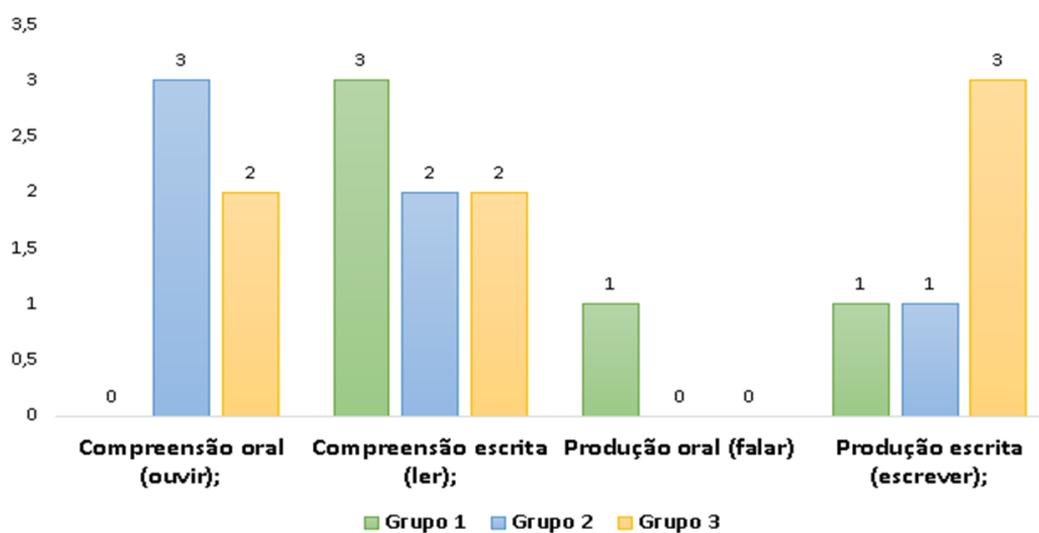
<sup>62</sup> Eu me chamo.

disseram possuir dificuldade nesse requisito.

E por fim, no tocante à produção escrita, todos os cinco participantes do Grupo 3 disseram não possuir dificuldade quanto a esse quesito, já no Grupo 1, um, dos quatro participantes disse ter dificuldade na produção escrita e no Grupo 2, três, dos cinco participantes possuem essa dificuldade.

Com relação às habilidades que os aprendizes possuem mais facilidade, foi possível observar de modo geral que os participantes apresentaram maior facilidade na compreensão escrita, conforme o Gráfico 3. Isso se deve ao fato de a maioria dos colaboradores estarem no nível básico I e estarem em processo de desenvolvimento das demais habilidades e competências. Esses dados corroboram com os resultados obtidos no questionamento apresentado, anteriormente no que se refere às dificuldades encontradas pelos alunos.

**Gráfico 3.** Habilidades em que os alunos têm mais facilidade



Fonte: Produzido pela autora. Respostas à pergunta 6 do Questionário Inicial (2021).

Quando questionados sobre o que é o ensino lúdico, os participantes tiveram um espaço livre para se expressar. Com isto, foi possível observar que os colaboradores possuem uma percepção positiva e consideram o ensino lúdico como sendo um elemento facilitador para a aprendizagem, conforme sintetizado no quadro 3.

**Quadro 3.** Percepção dos alunos quanto ao ensino lúdico.

GRUPO 1_B1	GRUPO 2_B1	GRUPO 3_B3
1 "práticas pedagógicas que usam jogos e	1 utilização opções do nosso cotidiano para tornar	1 Aprendizagem através de jogos, historias, etc

brincadeiras, no ensino de determinado conteúdo"	mais dinâmica a aplicação dá aprendizagem em aula.	
2 Ensino com opções de aprendizagem diferentes e que me permitam aprender na prática através de uso de jogos ou outros recursos.	2 Que seja divertido e que facilite a aprendizagem através de ferramentas digitais.	2 É um ensino que possibilita uma aprendizagem prazerosa. Sem ser uma aprendizagem enfadonha e repressiva, sem prazer.
3 É maravilhoso. É uma forma de atrair o aluno à aprendizagem. Ter uma inovação.	3 É o professor que usa todo seu conhecimento, e demonstra em forma de gravuras ou dinâmicas.	3 Como citei na questão 15. É meu ponto de vista.
4 Interações entre alunos-alunos, professor-alunos.	4 Interação entre professor e aluno	4 A proposta de um ensino espontâneo e fácil valendo-se de práticas educativas não formais.
	5 Inovação, uso de novas ferramentas durante as aulas, como aplicativos e jogos	5 Uma maneira dinâmica de explorar o ensino.

**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 16 do Questionário Inicial (2021)<sup>63</sup>.

Quando solicitados a responder se aulas no Centro Danielle Mitterrand são lúdicas (divertidas) uma parcela considerável respondeu afirmativamente. Com isso, pode-se concluir que os participantes já tiveram algum contato com uma abordagem utilizando-se de práticas de ensino-aprendizagem lúdicas. As respostas obtidas na pesquisa estão sistematizadas no quadro 4.

#### **Quadro 4.** Respostas dos alunos quanto as aulas lúdicas no Danielle Miterrrand

GRUPO 1_B1	GRUPO 2_B1	GRUPO 3_B3
1 Em sua totalidade, não. Porque o ensino não se resume a jogos e brincadeiras.	1 sim, pois a professora tem bastante domínio das ferramentas de aula <i>on-line</i> e tornar tudo mais prático e acessível, além de passar conhecimento para usarmos no dia a dia.	1 Raramente, porque todas as atividades direcionada de formas lúdicas

<sup>63</sup> As respostas dos participantes não passaram por nenhuma correção, a fim de garantir a legitimidade.

2 Sim, são bastante interativas.	2 No geral, sim. Desde que as aulas remotas iniciaram ficaram mais lúdicas as aulas.	2 Sim. Porque há muita interação entre os alunos e professor. Digamos assim, atividades praticas que tornam as aulas interativas e lúdicas
3 Sim. São bem dinâmicas. A professora é uma excelente profissional. Ela sabe muito bem como envolver os alunos na aula. É muito bom e satisfatório.	3 sim! os professores fazem de tudo para passar o conteúdo para os alunos.	3 Não. Sinto falta disso agora. No primeiro semestre foram aulas muito dinâmicas, mas agora no B3, isso não tem quase. Dinâmicas fazem a gente se sentir mais a vontade com a língua e em se expressar, e perde mais o medo de errar.
4 Sim! Pela interação.	4 Sim, pela didática da professora	4 Sim, considero lúdicas as aulas no Danielle Mitterrand, principalmente quando havia um maior número de alunos nas turmas. Acredito que esse ponto favorecia a aplicabilidade de jogos e outras atividades durante as aulas.
	5 Sim, conta das variadas atividades	5 Demais, pois nos permite explorar novas formas de ensino.

**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 15 do Questionário Inicial (2021)<sup>64</sup>.

Em busca de traçar o perfil dos alunos quanto à percepção do ensino-aprendizagem por meio de jogos, as respostas a ela foram anexadas no quadro 5. Dessa forma, foi possível observar que todos os participantes são favoráveis à utilização de jogos como ferramenta auxiliar nas práticas de ensino-aprendizagem da língua francesa.

#### **Quadro 5.** Respostas referentes à percepção dos alunos sobre ensino por meio de jogos

GRUPO 1_B1	GRUPO 2_B1	GRUPO 3_B3
1 Sim, porque o ensino não fica preso ao tradicional, que se resume em decorar conteúdos.	1 sim, fica mais interessante e todos pode participar mutuamente.	1 Sim, estimula o aprendizado
2 Sim, acho mais fácil de aprender.	2 Sim. Pois, facilita a aprendizagem.	2 Sim. Porque trabalha o raciocínio lógico, se

<sup>64</sup> As respostas dos participantes não passaram por nenhuma correção, a fim de garantir a legitimidade.

		torna divertido, emocionante e etc.
3 Sim é divertido	3 sim! é um meio que vai nos ajudar a aprender melhor a falar a lingua francesa	3 Sim. Acho extremamente interativo. Faz o aluno se soltar, sem medo de errar ou de um colega julgar, acaba ficando divertida a aula e todos aprendem juntos
4 Sim. O aprendizado é adquirido sem perceber.	4 Sim, pois o jogo terá seus benefícios	4 Sim. Os jogos utilizados durante as aulas as tornam ainda mais interativas.
	5 Sim. Ajuda a fixar na memória	5 Sim. Além de didático é bastante prazeroso para quem participa.

**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 17 do Questionário Inicial (2021)<sup>65</sup>.

A questão 19 objetivou obter respostas sobre a visão prévia dos participantes quanto aos pontos negativos na aprendizagem por meio de jogos. Dessa forma, alguns estudantes destacaram aspectos que podem se configurar como negativos durante o aprendizado com propostas lúdicas, isto é, um participante destacou, por exemplo, que é negativo quando os jogos deixam de ser um “apoio” em sala, para ser o único meio de ensino-aprendizagem utilizado pelo professor.

Vale ressaltar que essa é a percepção dos participantes na fase pré-intervenção<sup>66</sup> quanto à utilização de estratégias gamificadas no ensino da língua francesa. O quadro 6 ilustra a afirmação:

**Quadro 6.** Ponto(s) negativo(s) na aprendizagem por meio de jogos

GRUPO 1_B1	GRUPO 2_B1	GRUPO 3_B3
1 Não	1 olha! se não for tudo só jogo creio que não,tudo na	1 Sim, algum jogo pode não alcançar o objeto da

<sup>65</sup> As respostas dos participantes não passaram por nenhuma correção, a fim de garantir a legitimidade.

<sup>66</sup> Fase que antecedeu a aplicação da sequência didática.

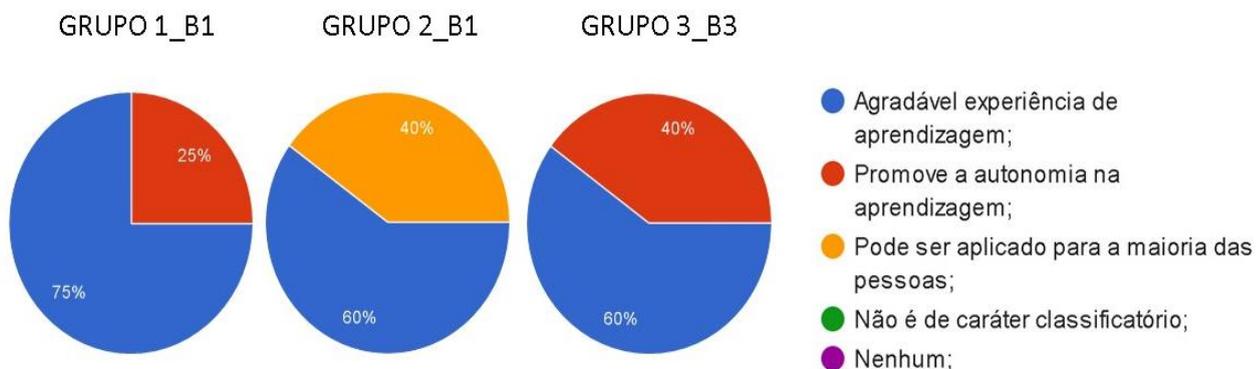
	medida certa faz bem.	aprendizagem
2 Sim, as pessoas possuem habilidades diferentes. Jogos de memória por exemplo, podem não ser facilitadores para pessoas com problemas cognitivos.	2 Sim. Quando podemos jogar mais de uma vez determinado jogo e ele vem numa mesma sequência, o fundamento da aprendizagem é perdido e passa a um simples jogo de memória, instigando pouco o aluno a pensar.	2 Olha essa questão de afirmar sim ou não se torna muito determinante. Porque tudo aplicado de forma não correta irá ter resultado insatisfatório.
3 Não	3 Se o jogo for ruim "chato" não teremos prazer em jogar consequentemente não haverá proveito	3 Não.
4	4 sim, talvez a competição pois sempre tem alguns que adaptaram mais rápido e outros ficam para trás, deixando a aula desigual.	4 Sim, à medida que os jogos deixam de ser um "apoio" em sala, para ser um único meio de ensino-aprendizagem utilizado pelo professor.
	5 Depende dos jogos, se for muito rápida a fala nos vídeos, sim.	5 Acredito que não. Até onde eu vi, não tenho nada a reclamar.

**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 19 do Questionário Inicial (2021).

Quando convidados a responder sobre os benefícios do ensino com o auxílio de jogos, as respostas mais recorrentes consideraram uma agradável experiência de aprendizagem. Assim, com relação ao Grupo 1 (B1) três dos quatro participantes consideraram agradável experiência de aprendizagem o ensino recorrendo a jogos. Já o outro participante Grupo 1 (B1) considerou que o ensino por intervenção de jogos promove a autonomia na aprendizagem. Por outro lado, no Grupo 2 (B2), três dos cinco participantes consideraram que é uma agradável experiência de aprendizagem o ensino por intermédio de jogos e os outros dois participantes do Grupo 2 responderam que o ensino com auxílio de

jogos pode ser aplicado para a maioria das pessoas. Por fim, com relação aos participantes do Grupo 3 (B3) três, dos cinco participantes consideram que é uma agradável experiência de aprendizagem, graças aos jogos e os demais responderam que com a ajuda de jogos é possível promover a autonomia na aprendizagem. O gráfico 4 evidencia melhor o resultado.

**Gráfico 4.** Benefícios do ensino por meio de jogos



**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 21 do Questionário Inicial (2021).

Ainda no que diz respeito ao ensino por meio de jogos, para Aguiar e Viana (2019), a gamificação surgiu em resposta à necessidade de mais mudanças e inovações ao ensino convencional. Tal definição é compartilhada por Signori e Guimarães (2016) ao comentar que a gamificação é contemporânea e relevante para ser aplicada em um mundo corporativo que busca inovações.

Com base na argumentação apresentada ao longo deste capítulo, fica claro que ainda são necessárias mais pesquisas voltadas para o ensino de línguas por meio de jogos, de forma complementar, para que se torne cada vez mais natural essa abordagem no âmbito escolar. E ficam, então, estabelecidas as bases da discussão sobre a gamificação no ensino da língua francesa, a ser desenvolvida no próximo capítulo.

#### 4.4 Análise do questionário final

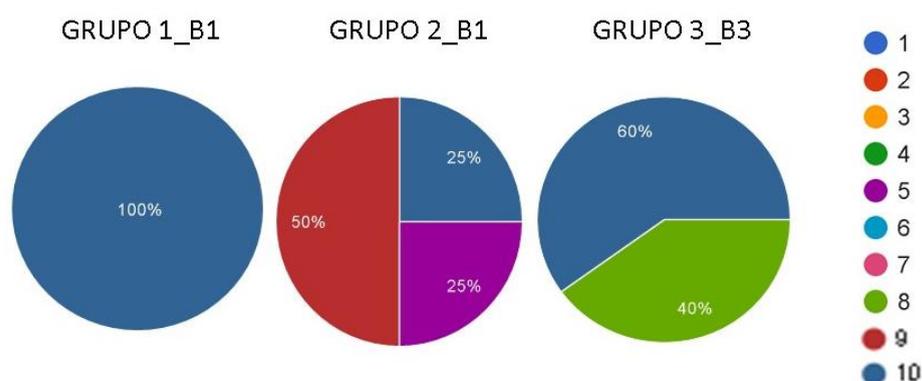
Visando coletar informações sobre os resultados obtidos após a aplicação da Sequência Didática Gamificada (SDG), foi enviado aos alunos, um questionário contendo dez perguntas, destinado a levantar informações sobre as concepções e impressões observadas durante o percurso *gamer*.

Destarte, pretendeu-se investigar a percepção dos participantes a respeito da gamificação no ensino da língua francesa por meio de jogos digitais durante o nível Básico

I e III em um centro de língua francesa, em Macapá-AP. A fim de saber o nível de adaptação às ferramentas digitais dos participantes nesta investigação, foi proposto aos colaboradores uma questão contendo uma escala numérica de 1 a 10 sobre os recursos utilizados.

Dessa forma, constatou-se o nível de adaptação que os colaboradores tiveram referente às ferramentas digitais. Assim, um número representativo de estudantes afirmou que sua adaptação foi entre 8, 9 e 10 pontos, conforme pode ser observado no gráfico 5.

**Gráfico 5.** Nível de adaptação dos alunos às ferramentas digitais



**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 3 do Questionário Final (2021).

Contudo, se faz necessário mencionar que um participante, em específico, do Grupo 2 de nível Básico I considerou que seu nível de adaptação foi no valor médio da escala, isto pode ser atribuído a alguns fatos como: (1) a dificuldade em operar dispositivos digitais (2) dificuldade de acesso à internet (3) nível de aprendizagem na língua francesa, por exemplo.

É imprescindível ressaltar a importância da participação da maioria dos participantes durante a aplicação das técnicas de gamificação. Sendo assim, todas as ações planejadas se tornaram significativas durante o processo de aprendizagem, pois durante a prática de ensino utilizando-se da gamificação, buscou-se experiências as quais os mantivessem motivados e focados em aprender o francês de modo que pudesse impactar de forma positiva as performances deles (ALVES, 2015).

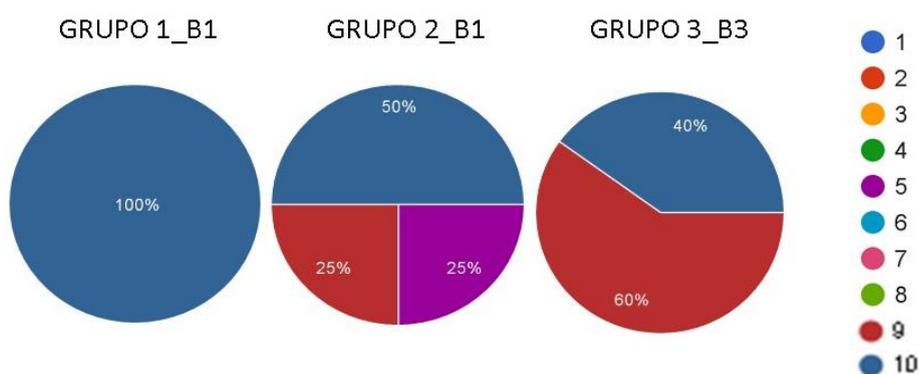
À vista disso, tendo como finalidade mensurar o nível de atenção que os alunos mantiveram durante o ensino da língua francesa remoto ao fazerem uso dos recursos presentes na SDG, os alunos das três turmas escolheram um número presente na escala de 1 a 10 em relação a sua compreensão da língua francesa.

Com isto, observou-se, por meio dos resultados obtidos mostrando um percentual considerável de avaliações entre 9 e 10, no tocante à atenção mantida durante as aulas,

levando a crer que houve benefícios na aprendizagem dos participantes e esta constatação foi muito satisfatória para que mais pesquisas sejam realizadas a fim de investigar a gamificação no ensino de línguas estrangeiras, afinal, reter a atenção dos alunos, é um dos requisitos para um ensino aprendido eficiente e eficaz.

Assim, este resultado foi semelhante ao reportado por Pulgarín (2021), que concluiu, após a aplicação de técnicas de gamificação, que houve um aumento nos níveis de atenção dos estudantes. O gráfico 6 evidencia melhor esta afirmação:

**Gráfico 6.** Nível de atenção mantida durante as aulas ao fazer uso dos recursos presentes na SDG



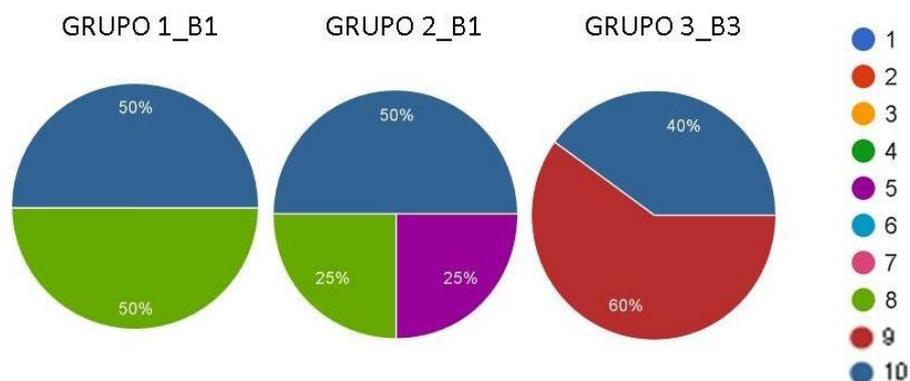
**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 1 do Questionário Final (2021).

Ademais, evidenciou-se que houve apenas uma resposta média no Grupo 2 do nível Básico I. Inere-se que tal fato deve-se à escolha do participante que não obteve um melhor nível de adaptação às ferramentas digitais, conforme apresentado na questão anterior. Portanto, existe a possibilidade de afirmar que este aluno aparentemente sentiu dificuldade em continuar as demais etapas da SDG.

No que se refere ao nível de adaptação às ferramentas digitais, após a aplicação da SDG, observou-se através dos resultados obtidos que a utilização da gamificação contribuiu para a compreensão da língua estrangeira. Assim, é importante salientar que mais da metade dos alunos avaliou o nível de atenção mantida durante as aulas com uma nota acima de 8.

No entanto, do total de alunos submetidos à pesquisa, apenas um avaliou com a pontuação considerada média representada pelo número 5. Apesar desta pontuação ter sido classificada como mediana, quando se avalia o total de alunos, pode-se concluir que a aplicação das técnicas de gamificação contribuiu, significativamente para a compreensão desta língua estrangeira, conforme indica o gráfico 7:

**Gráfico 7.** Contribuição da gamificação para a compreensão da língua estrangeira



**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 2 do Questionário Final (2021).

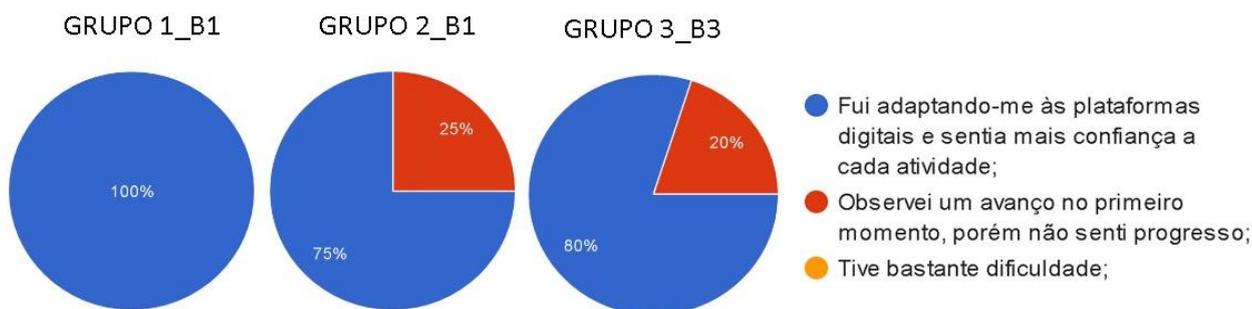
Quanto à relevância do uso da gamificação para auxiliar o ensino da língua francesa, os colaboradores consideraram de forma expressiva como sendo uma ótima opção de ensino e bastante inovadora, conforme consta no gráfico 8, sendo estas as classificações da maioria dos alunos que decidiram participar da pesquisa. Pode-se concluir, portanto, que o ensino mediado por técnicas de gamificação impactam de forma positiva o contexto da aprendizagem da língua francesa.

**Gráfico 8.** Relevância do uso da gamificação para auxiliar o ensino da língua francesa



**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 4 do Questionário Final (2021).

Quanto ao progresso ao longo de cada atividade por meio de jogos, a maioria dos participantes considerou que houve certa evolução, de modo que conseguiram adaptar-se às plataformas digitais e sentiram mais confiança a cada atividade. Assim, este aspecto considera-se relevante quando as estratégias de gamificação são utilizadas para o ensino de uma língua estrangeira, sendo que a confiança é um dos fatores que contribuem para a motivação, somadas à atenção, relevância e satisfação, Keller (2009 *apud* SAVI *et al*, 2010). O gráfico 9 apresenta o percentual:

**Gráfico 9.** Progresso ao longo de cada atividade lúdica

**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 5 do Questionário Final (2021).

Com a pretensão de investigar as respostas que os participantes atribuíram à consolidação do conhecimento da língua francesa, após a aplicação das atividades por meio das ferramentas digitais, elaborou-se a questão de número 5 cujo objetivo foi avaliar esse intuito. De acordo com as apurações, a maioria dos participantes considerou entre as opções como sendo “Extremamente efetiva” e “Muito efetiva”, conforme o gráfico 10.

Sendo assim, os resultados obtidos se mostraram satisfatórios durante as práticas de ensino que foram aplicadas no ensino básico remoto e a certeza nas respostas dos aprendizes pode ser justificada devido à utilização de jogos educativos que impulsionaram a motivação e o engajamento para que as aulas ocorressem de forma mais didática e interativa, no tocante à relação entre professora e alunos.

Magno (2003) e Coelho (2012) confirmam a importância do professor que assume uma posição de intermediador e colaborador no processo de construção do conhecimento dos participantes. Portanto, o objetivo principal desse trabalho sempre foi conduzir os alunos ao aperfeiçoamento de suas competências e habilidades durante as práticas de compreensão oral e escrita, produção oral e escrita no percurso *gamer*.

**Gráfico 10.** Consolidação do conhecimento no ensino da língua francesa, após a aplicação das ferramentas digitais

**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 6 do Questionário Final (2021).

Nesse sentido, no que se refere às possibilidades de ensino que podem ser utilizadas durante as aulas, foi perguntado aos participantes, por meio do questionário final a preferência dos alunos em relação aos métodos disponíveis. Conforme mostra o gráfico 11.

**Gráfico 11.** Preferência dos alunos em relação às abordagens de ensino disponíveis



**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 7 do Questionário Final (2021).

Dentre as opções propostas, quais sejam, a) somente lúdica, b) somente tradicional, c) lúdica e tradicional, os participantes foram unânimes em optar pelo ensino lúdico e tradicional, ou seja, a aprendizagem se desenvolve por meio da transmissão do conhecimento do professor para o aluno, existindo, desta forma, uma relação verticalizada entre professor e o aluno (SOUZA, 2019).

Embora a abordagem de ensino lúdico envolva não somente a presença das brincadeiras ou jogos, mas também a necessidade de um sentimento que impulse a ação dos alunos para envolver-se nas atividades durante a construção do conhecimento (LUCKESI, 2014), isto mostra que os alunos tiveram uma boa aceitabilidade com as estratégias de ensino do percurso *gamer*, ainda assim, preferiram que o ensino tradicional<sup>67</sup> seja mantido.

Quanto à avaliação que os alunos atribuíram à aplicação da SDG foi possível notar que a maioria classificou a prática diferenciada e lúdica, conforme mostra o gráfico 12. Logo, destaca-se como sendo resultado positivo, o fato de os alunos terem classificado a abordagem desenvolvida atípica e divertida, pois este é um dos propósitos os quais se deseja alcançar quando aplicadas estratégias de gamificação no ensino de línguas, visto que desta forma é possível se propiciar de aulas mais dinâmicas, desafiadoras e interativas (SANTOS,

<sup>67</sup> A pedagogia tradicional leiga direcionada à burguesia e a tradicional religiosa ministrada para os monásticos, após um período longo, exerce uma grande influência na educação (SAVIANI *et al.*, 2014; MACIEL; SHIGUNOV, 2006;).

TEIXEIRA; CHAGAS, 2022).

**Gráfico 12.** Abordagem aplicada durante a SDG



**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 8 do Questionário Final (2021).

No que se refere às atividades aplicadas da SDG foi permitido listar as propostas que mais agradaram os participantes, sendo que para cada proposição foi utilizada uma ferramenta digital como: *Padlet* (Produção escrita) esta não recebeu nenhuma pontuação, *Learningapps* (Jogo da força) com dois votos, *Learningapps* (caça-palavras) com 5 votos, *Canva* (Template produção oral) com 3 votos, *Kahoot* (Segundo jogo) com 2 votos, *Kahoot* (Primeiro jogo) com 7 votos e por fim *Wordwall* (Jogo da roleta) com 2 votos, conforme apresenta o gráfico 13.

**Gráfico 13.** Atividades propostas da SDG que mais agradaram os participantes

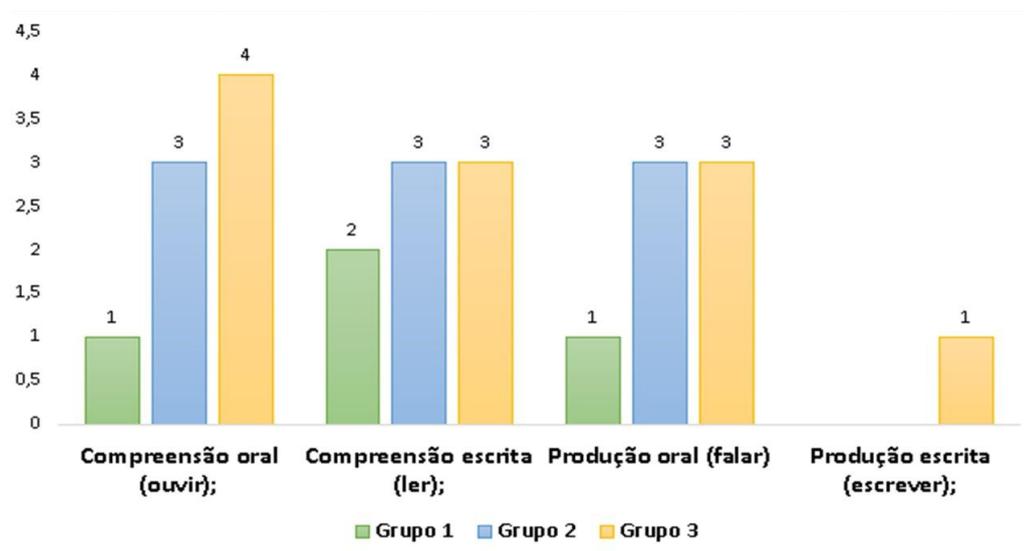


**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 9 do Questionário Final (2021).

No tocante às habilidades melhor desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática foi possível observar que os resultados obtidos foram positivos quanto à percepção

dos alunos nas habilidades: compreensão oral, compreensão escrita e produção oral, conforme evidencia o gráfico 14.

**Gráfico 14.** Habilidade(s)a/as qual/quais foi/foram melhor(es) desenvolvida(s) durante a aplicação da SDG



**Fonte:** Produzido pela autora. Respostas à pergunta 10 do Questionário Final (2021).

Isto mostra a importância da utilização das estratégias de gamificação como ferramentas didáticas para auxiliar o ensino da língua francesa. Destaca-se ainda a habilidade de compreensão oral a qual inicialmente, era uma dificuldade dos alunos, conforme mostram os gráficos 2 e 3 passou ser a mais bem avaliada na visão dos participantes da pesquisa.

No entanto, observou-se que a habilidade de produção escrita obteve uma menor avaliação entre os requisitos analisados. Isto pode ser justificado devido ao fato desta habilidade se fazer necessária durante a última tarefa proposta na sequência didática quando foi utilizada na plataforma do *Padlet*, porém a tarefa não foi feita pelos participantes, como mostra o gráfico 14, além desse detalhe, essa foi a única proposição que não recebeu nenhuma avaliação dos alunos entre as atividades que mais lhes agradaram.

Portanto, as análises acima estão diretamente relacionadas ao conceito de gamificação adaptativa, apresentado por Leffa (2014) na qual é autorizada a autonomia do professor para a realização do seu trabalho diversificado e o aluno tem contato com o conhecimento que precisa adquirir para além da mecânica dos jogos. De modo a reforçar a análise de Magno (2003) sobre o professor que autoriza, encoraja, convence e pode conduzir a turma a reflexão sobre a capacidade de aprender autonomamente.

Com base nos resultados obtidos por meio desta investigação e apresentados nesse capítulo, foi concebível as análises que foram desenvolvidas no tocante aos pontos positivos e negativos que a gamificação pôde desencadear quando aplicada em processos de ensino e aprendizagem do FLE, os desafios postos e de que maneira a gamificação pode contribuir no processo de aprendizagem de uma LE mais significativa e lúdica.

Portanto, refletiu-se sobre o ensino-aprendizagem do francês no Amapá e a sua abordagem, concernente às tecnologias digitais, aos jogos digitais e ao ensino do francês língua estrangeira e foi possível identificar também a(s) potencialidade(s) do uso de uma sequência didática gamificada no ensino-aprendizagem do FLE. Assim, notou-se que todas as etapas da pesquisa de campo foram imprescindíveis, trouxeram aprendizado e amadurecimentos, conforme será mostrado, a seguir nas considerações finais.

## 6 CONCLUSÃO

Conforme apresentado ao longo da monografia, é possível reforçar a importância do assunto abordado, visto que o referido tema pode impactar fortemente a aprendizagem de alunos de francês como língua estrangeira, de forma positiva ou negativa, dependendo exclusivamente da abordagem e da maneira como o conhecimento é mediado pelo professor. Assim, as informações e dados apresentados neste trabalho contribuem de forma significativa para o campo de estudo do FLE.

Dessa forma, as discussões apresentadas no presente trabalho demonstram a importância de responder às duas perguntas que nortearam este estudo. A primeira pergunta consistiu em analisar a(s) potencialidade(s) do uso de uma sequência didática gamificada no ensino aprendizagem do FLE. Assim, existe a possibilidade de acreditar que os resultados satisfatórios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral na aplicação da SDG tenha ocorrido devido às propostas gamificadas.

Como principais resultados, é possível elencar as respostas obtidas na aplicação do questionário inicial e final, as quais revelaram no gráfico 3 que os alunos tinham mais aptidão nas atividades de compreensão escrita em relação às de compreensão e produção oral. No entanto, após a aplicação da sequência didática, na qual os aprendizes foram submetidos ao questionário final, os dados coletados e apresentados no gráfico 14, apontaram que os participantes tiveram uma certa evolução na habilidade de compreensão e produção oral.

A segunda pergunta buscou compreender de que forma a gamificação pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem de uma LE mais significativa e lúdica. Assim, como mostrado no decorrer deste estudo, a gamificação pode se mostrar como “um verdadeiro meio para favorecer a fala dos sujeitos que aprendem uma língua estrangeira, pois graças a seu lado lúdico, desmistifica o esforço da a aprendizagem e determina a motivação e a atitude dos alunos rumo ao objeto da aprendizagem [...]” (COUTO; DOS REIS MAGALHÃES, 2018, p. 652).

Ademais, percebeu-se que o ensino por meio de jogos pode potencializar a aprendizagem de qualquer língua. Logo, pode-se concluir que para os alunos que demonstraram interesse pelo percurso *gamer* a gamificação contribuiu de forma positiva durante processo de aprendizagem do FLE. Em síntese, por mais neófito e de caráter exploratório que seja a presente pesquisa, os conteúdos aqui apresentados, demonstram que muitas outras pesquisas ainda podem ser realizadas sobre o grande potencial da instrução por meio de jogos para provocar o engajamento das pessoas envolvidas no ensino de línguas.

## 6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Francisco Romário Farias De; VIANA, Pedro Leornado Costa. **Uma Abordagem Para Gamificação Na Educação: Aplicação Na Escola Estadual Terezinha Bezerra Siqueira**. 2019, 83 f., Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação apresentado a Universidade Federal Rural da Amazônia – Campus Capitão Poço, 2019.

ALVES, Flora. **Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras – Um guia completo: do conceito à prática**. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose Da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação: diálogos com a educação**. In: FADEL, Luciane MARIA et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 74-97, 2014.

AMORAS, Aluana Vilhena. Principais metodologias de ensino de Francês Língua Estrangeira. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 2, n. 2, p. 41-53, 2012.

ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia. **Geosaberes**. Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 50-59, 2012.

AYRES, Bruna Escalante. Gamificação no ensino de línguas: transformando a aprendizagem em um jogo. **ReTER Revista Tecnologias Educacionais em Rede**, Santa Maria, v.2, n.2, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. In: O problema dos gêneros discursivos. **Estética da criação verbal**. p. 261. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BENTO, Margaret. Regards théoriques Sur la perspective actionnelle dans l’enseignement des langues en France. **éducation & Didactique**, vol. 7, n° 1, p. 87-100, 2013.

BORGES, Libia Vieira; MALAQUIAS, Wilma Alves. A tecnologia a serviço da educação: aspectos e características da introdução de novas tecnologias na educação infantil. **Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 3, 2021.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL, **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.

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

BRASIL. LEI Nº 14.532, DE 11 DE JANEIRO DE 2023. **Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade**

**esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazer coisas extraordinárias. 1. ed. São Paulo: DVS, 2015.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.** 2 ed., Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CAPIBERIBE, João Alberto Rodrigues. **Amapá Sustentável para o Século 21.** Macapá: Governo do Estado do Amapá, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual- Elsevier, 2003.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Um percurso gamer para o ensino de escrita.** 1 recurso *online* (320 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 2020.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use.* New York: **Praeger**, 1986.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 5, n. 2, p. 88–95, 2012.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.* 2 ed. São Paulo, Cortez: **Instituto Paulo Freire**, 1999.

COSTA, Heloisa Brito de Albuquerque. A formação de professores de língua francesa no curso de letras francês/português da universidade de São Paulo: mobilização de competências e realização de tarefas em contexto presencial e à distância. In: MARIZ, Josilene Pinheiro; CRUZ, Neide César. **Ensino de Línguas Estrangeiras**: contribuições teóricas e de pesquisa. Campina Grande, EDUEFCG, 2011.

COSTA, Mônica do Nascimento. O impacto da Língua francesa para a comunicação interfronteiriça: Amapá e Guiana Francesa. **Primeiro Simpósio Grupo Cucas**, 2016.

COUTO, Aldenice de Andrade; MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. Práticas teatrais: um elemento lúdico no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Letras Escreve**, v. 8, n. 1, 1º sem., 2018, Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras> Macapá. Acesso em: 27 fev. 2023.

CUKO, Kostanca; GEOFFRE, Thierry; ALVAREZ, Lionel. Les ressources numériques pour faciliter l'enseignement/apprentissage du français langue 1. Une revue systématique et complétée de la littérature pour orienter les recherches et les développements futurs. **Revue systématiques du C·R·E/A·TE**, n. 1, p. 1-7, 2019.

DA SILVA, Mirella Mota Cavalcante; TOASSI, Pâmela Freitas Pereira; HARVEY, Myrcea Santiago dos Santos. Metodologias Ativas e Ensino de Língua Estrangeira: Objetos de Aprendizagem como recurso didático no contexto da Gamificação. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. Gávea-RJ: PUC-RJ – **Revista Escrita**, 2012.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. A ilha Amapá- Panorama ecolinguístico da fronteira Franco-Brasileira. **Cadernos de Letras da UFF dossiê: Línguas e culturas em contato** n. 53, p. 99-120, 2016.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Panorama sociolinguístico do contato português-francês na fronteira Brasil-Guiana Francesa. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 24, n. 48, p. 199–219, 2021.

DETERDING, Sebastien; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. Du game design au gamefulness: définir la gamification. **Sciences du jeu**, 2, 2014.

DJEBARA, Azwaw; DUBRAC, Danielle. A Pédagogie Numérique : Un Défi Pour L’enseignement Supérieur. **Avis Du Conseil Économique, Social Et Environnemental**, 85 pag., 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004.

DUARTE, Gabriela Bohlmann; ALDA, Lucia; LEFFA, Vilson. Gamificação e o feedback corretivo: considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo duolingo. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, 2016.

FERRAZ, Inês. **Aplicações multimédia gamificadas para a saúde e bem-estar de alunos Universitários**. 2022, 278 f., Dissertação de Mestrado em Multimédia da Universidade do Porto U. PORTO, 2022.

FIGUEIREDO, José Quaresma de. **Vygotsky: A Interação no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

GERLACH, Alana Motta; BATISTA, Bruno Nunes. **Gamifying your English classes: estratégias para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado**. 2020, 72 f. Dissertação de mestrado Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, Santa Catarina, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SP: Atlas, 2002.

GIRARDET, Jacky. Enseigner le FLE selon une approche actionnelle: quelques propositions méthodologiques. **Actes du XIIème colloque pédagogique de l’alliance française de São Paulo**, 2011.

HOPF, Tiago; FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental; ARAUJO, Fabricio Viero. O uso da tecnologia X3D para o desenvolvimento de jogos educacionais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LANTARÓN, Belén Suárez; GARCÍA-PERALES, Nuria; ELISONDO, Romina Cecilia. La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). **Revista Española de Educación Comparada**, n. 38, p. 44-68, 2020.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**, Wiley, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEFFA, Vilson. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: **Congresso Ibero-Americano De Ciência, Tecnologia, Inovação E Educação**, 2014, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires. p.1-12, 2014.

LEFFA, Vilson; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Gamificação. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 4, out.-dez., 2019.

LEFFA, Vilson. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**. Florianópolis Volume 38, n. 2 – p. 01 – 14, abr./jun, 2020.

LOPES, Cleusa Leite. **As Representações de Alunos de um Curso Superior de Turismo e Hotelaria acerca da Disciplina Inglês Instrumental**. 2014, 115 f., Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

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

MACIEL, Lizete Shizue Bomuro; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação E Pesquisa**, 32(3), p. 465-476, 2006.

MAGNO, Walkyria Silva. Autonomia no ensino e aprendizagem de línguas. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** ISSN: 0104-0944, [S.l.], n. 20, p. 73-84, jun. 2003.

MARTINS, Carmentilla Das Chagas. A migração internacional nos quadros da cooperação transfronteiriça franco-brasileira. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 3, n. 1, jan. /jun. 2016.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MCCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani. **Semântica e Pragmática**. Apostila. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MEDJAHED, Nadir; BENABBAS, Fatima Zohra Taieb. L'apprentissage Du Fle Par Le Biais De La Gamification (Cas Des Utilisateurs Des Applications Mobiles Duolingo Et Mosalingua). **Revue algérienne des lettres**, V. 5, n. 2, p. 418-430, 2021.

MENDONÇA, Mileny Távora de; DAY, Kelly Cristina Nascimento. Ensino de línguas e formação profissional em contexto de fronteira: motivações e representações do francês no Amapá. **LinguaTec**, v. 3, n. 1, p. 110-130, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

PIETRARÓIA, Cristina Casadei. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, 37 (2): 7-16, maio-ago. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: *Cortez*, 2004.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. Part I. **On the horizon**, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PULGARÍN, Víctor Manuel Quintero. **Promotion De L'apprentissage Du Français Au Travers D'activités Numériques Gamifiées**. 2021, 35 f. Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de: Licenciado en Lenguas Extranjeras da Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2021.

QUADROS, Gerson Bruno Forgiarini de. **A gamificação no ensino de línguas online**. 2016, 230 f., Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, 2016.

QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Editora IBPEX DIALÓGICA, 2007.

RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; TIMM, Maria Isabel; ZARO, Milton Antonio. Modificações em jogos digitais e seu uso potencial como tecnologia educacional para o ensino de engenharia. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RICHARDS, Jack Croft; RODGERS, Theodores. **Approaches and methods in language teaching**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTINHO, Cristiane Catarino. **A utilização da gamificação para engajamento de equipes: um estudo de caso sobre a aplicação de um jogo empresarial em uma instituição financeiro**. 2018, 77 f. Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018.

SANTOS, Bárbara Martins dos; TEIXEIRA, Risiberg Ferreira; CHAGAS, Carmen Elena das. **Gamificação no ensino da língua inglesa em tempos de pandemia**. 2022, 27 f.

Trabalho de Conclusão de Curso, Programa De Pós-Graduação Em Tecnologias Digitais Aplicadas Ao Ensino – TDAE, Rio de Janeiro, 2022.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3 ed, Campinas, SP, Autores Associados, 2014.

SAVI, Rafael; VON WANGENHEIM, Christiane Gresse; ULBRICHT, Vania; VANZIN, Tarcisio. Proposta de um Modelo de Avaliação de Jogos Educacionais. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2010. DOI: 10.22456/1679-1916.18043. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/18043>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEÉBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador**, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul/dez, 2014.

SIGNORI, Gláuber Guilherme; GUIMARÃES, Julio Cesar Ferro De. Gamificação como Método de Ensino Inovador. **International Journal on Active Learning**, v. 1, n. 1, p. 66-77, 2016.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística no brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas. **Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina**, Paraíba: João Pessoa, Brasil, 2014.

SILVA, Kleber Aparecido da. Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas. **The Specialist**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 50- 74. 2022.

SOUZA, Juliana Marques Paiva de. **O lúdico e as metodologias ativas: possibilidades e limites nas ações pedagógicas**. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós- Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2019.

TANAKA, Samara; MEDINA, Bruno; VIANNA, Maurício; VIANNA, Ysmar. **Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos**. 2013. p.7. Disponível em:<<http://www.gestaoporprocessos.com.br/wpcontent/uploads/2014/06/gamification-Inc-MJV.pdf>>Acesso em: 17 jan. 2021.

THIEBES, Scott; LINS, Sebastian; BASTEN, Dirk. Gamifying information systems: a synthesis of gamification mechanics and dynamics. **Twenty Second European Conference on Information Systems**. Tel Aviv, 2014.

TRIPODI, Tony; MEYER, Henry J; FELLIN, Phillip. **Análise da pesquisa social: diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VESTOL, Gunnar. **Utilisation des jeux vidéo commerciaux dans l'enseignement de FLE en Norvège**: Une recherche-action sur leur potentiel dans l'apprentissage du français. 2021, 217 f. Mémoire de máster Département des Langues et Littératures étrangères Université de Bergen, 2021.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos pedagógicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

WENZEL, Fernando Rodrigues. **Ensino de Francês Língua Estrangeira através da Pedagogia de Projetos**: reflexões teóricas e práticas aplicadas ao contexto escolar público de Porto Alegre – RS. Orientador(a): Prof.a Dr. a Sandra Dias Loguercio. 2017. 83 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação)- Licenciatura em Letras, Departamento de Línguas Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PORTO ALEGRE, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/171704>. Acesso em: 02 dez. 2021.

WILLIS, Jane. A flexible frameword for task-based learning. In: WILLIS, Jane; WILLIS, Dave. **Challenge and chage in language teaching**. Madri [?]: **Macmillan Education**, P.52-62,1996.

WINNICOTT, Donald Wood. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YAMAMOTO, Márcio Issamu. **Considerações sobre o ensino de francês e as novas tecnologias**. E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v.3, n.2, 2012.

## APÊNDICE

## Questionário do aluno para levantar informações sobre a concepção de aprendizagem do francês por meio de atividades lúdicas.

Este questionário se configura como parte do meu trabalho de conclusão de curso e visa obter diversas opiniões sobre o ensino-aprendizagem do francês por meio de jogos. Nesse sentido, eu gostaria de contar com a sua colaboração respondendo as questões propostas. Os dados e as respostas são confidenciais, portanto, a sua identidade e opinião serão preservadas de qualquer tipo de identificação. Agradeço, antecipadamente a sua preciosa colaboração na realização desse estudo!

---

### \*Obrigatório

1. PSEUDÔNIMO (não digite o seu nome verdadeiro) Exemplo: Lenine; Stalin; Alberto Caero; \*

Arquivos enviados:

2. SEXO:

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

Outro: \_\_\_\_\_

## 3. IDADE (ANOS):

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 14
- De 15 a 17 anos
- De 18 a 19 anos
- De 20 a 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 40 a 49 anos
- A partir de 50 anos
- Outro: \_\_\_\_\_

## 4. SITUAÇÃO OCUPACIONAL/PROFISSÃO:

\_\_\_\_\_

## 5. GRAU DE INSTRUÇÃO:

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Outro: \_\_\_\_\_

## 6. 1. Qual foi o seu primeiro contato com a língua francesa? \*

\_\_\_\_\_

7. 2. Antes de iniciar as aulas no Danielle Mitterrand você já tinha estudado o francês em outra ocasião? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim. De modo superficial;
- Sim. Por interesse pessoal;
- Não. Nem passava pela minha cabeça;
- Não, mas eu sempre quis aprender;
- Estudei na escola;
- Sim;
- Não;
- Outro: \_\_\_\_\_

8. 3. Você lembra as primeiras palavras em francês que aprendeu? Quais foram? \*

\_\_\_\_\_

9. 4. O que motivou você a estudar a língua francesa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Aprimoramento nos estudos;
- Iniciar uma jornada no mercado de trabalho;
- Intercâmbio;
- Crescimento cultural;
- Curiosidade;
- Paixão por essa língua;
- Outro: \_\_\_\_\_

10. 5. Dentre as habilidade a seguir, você tem dificuldade em alguma? Escolha mais de uma opção se desejar. \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Compreensão oral (ouvir);  
 Compreensão escrita (ler);  
 Produção oral (falar);  
 Produção escrita (escrever);  
 Outro: \_\_\_\_\_

11. 6. Qual habilidade você tem mais facilidade? Escolha mais de uma opção se desejar. \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Compreensão oral (ouvir);  
 Compreensão escrita (ler);  
 Produção oral (falar);  
 Produção escrita (escrever);  
 Outro: \_\_\_\_\_

12. 7. Você teve alguma dificuldade durante a aprendizagem do francês? Justifique a sua resposta. \*

---

---

---

---

---

13. 8. Você possui equipamento que possibilite o adequado manejo das ferramentas digitais necessárias para as atividades remotas?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Outro: \_\_\_\_\_

14. 9. Você tem acesso à Internet via wi-fi?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

15. 10. Você tem alguma dificuldade para acessar os suportes necessários para a realização do ensino remoto?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

16. 11. Você tem participado regularmente das atividades remotas?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

17. 12. O que você acha do ensino remoto?

*Marcar apenas uma oval.*

Bastante inovador;

Ótima opção;

Razoável;

Não gostei;

Outro: \_\_\_\_\_

18. 13. Como você avalia o ambiente virtual de aprendizagem?

*Marcar apenas uma oval.*

- Ótimo;
- Bom;
- Regular;
- Ruim;
- Outro: \_\_\_\_\_

19. 14. Como você avalia a interação aluno-professor(a) durante as aulas remotas?

*Marcar apenas uma oval.*

- A adequada;
- B razoavelmente adequada;
- C pouco articulada;
- D desarticulada;
- Outro: \_\_\_\_\_

20. 15. Você considera lúdicas (divertidas) as aulas no Danielle Mitterrand ? Por quê? \*

---

---

---

---

---

21. 16. Defina em poucas palavras o que é o ensino lúdico para você. \*

---

22. 17. Você gosta do ensino por meio de jogos? Justifique a sua resposta. \*

---

---

---

---

---

23. 18. Você sabe o que é uma sequência didática baseada em jogos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_

24. 19. Você considera que existe(m) ponto(s) negativo(s) na aprendizagem por meio de jogos? \*  
Sim(Não) Qual(Quais).

---

---

---

---

---

25. 20. Para você a aprendizagem baseada em jogos é igual a: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Perder tempo com coisas fúteis;
- aprender de forma divertida;
- Outro: \_\_\_\_\_

26. 21. Na sua opinião, quais são os benefícios do ensino por meio de jogos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Agradável experiência de aprendizagem;
- Promove a autonomia na aprendizagem;
- Pode ser aplicado para a maioria das pessoas;
- Não é de caráter classificatório;
- Nenhum;
- Outro: \_\_\_\_\_

27. 22. De 0 a 10, que importância você atribui ao ensino lúdico no processo de aprendizagem? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Outro: \_\_\_\_\_

## Questionário do(a) aluno(a) após a intervenção da sequência didática gamificada.

Prezado(a) aluno(a), esse questionário destina-se a levantar informações sobre as concepções e impressões observadas após a aplicação da Sequencia Didática Gamificada (SDG). Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração respondendo às questões propostas. Os dados e as respostas são confidenciais, portanto, a sua identidade e opinião serão preservadas de qualquer tipo de identificação. Agradeço, antecipadamente a sua preciosa colaboração na realização desse estudo!

1. PSEUDÔNIMO (utilize o mesmo do questionário anterior, por gentileza):

---

2. 1) De 0 a 10, com relação a sua atenção: os recursos utilizados (computador, vídeos, desafios, quizzes, entre outros) ajudaram a mantê-la durante a aula em:

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

3. 2) De 0 a 10, a utilização da gamificação contribuiu para a compreensão da língua estrangeira em:

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7  
 8  
 9  
 10

4. 3) De 0 a 10, qual foi o seu nível de adaptação às ferramentas digitais?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7  
 8  
 9  
 10

5. 4) Avalie a relevância do uso da gamificação para auxiliar o ensino da língua francesa:

*Marcar apenas uma oval.*

- Bastante inovador;
- Ótima opção;
- Razoável;
- Não gostei;
- Outro: \_\_\_\_\_

6. 5) Como você avalia o seu progresso ao longo de cada atividade lúdica apresentada:

*Marcar apenas uma oval.*

- Fui adaptando-me às plataformas digitais e sentia mais confiança a cada atividade;
- Observei um avanço no primeiro momento, porém não senti progresso;
- Tive bastante dificuldade;
- Outro: \_\_\_\_\_

7. 6) A aplicação das ferramentas digitais para a consolidação do seu conhecimento na língua francesa foi:

*Marcar apenas uma oval.*

- Extremamente efetiva;
- Muito efetiva;
- Moderadamente efetiva;
- Pouco efetiva;
- Nada efetiva;
- Outro: \_\_\_\_\_

8. 7) Com relação aos métodos de ensin os disponíveis, qual você tem preferência?

*Marcar apenas uma oval.*

- Somente Lúdica;
- Lúdica e Tradicional;
- Somente Tradicional;
- Outro: \_\_\_\_\_

9. 8) Como você avalia a abordagem aplicada durante a SDG?

*Marcar apenas uma oval.*

- Lúdica;
- Cansativa;
- Diferenciada
- Outro: \_\_\_\_\_

10. 9) Indique qual/quais atividade(s) proposta(s) na SDG mais lhe agradou:

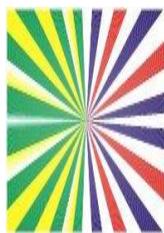
*Marque todas que se aplicam.*

- Kahoot;
- Canva: Template\_Produção oral;
- Learningapps: Caça-palavras;
- Outro: \_\_\_\_\_

11. 10) Das habilidades a seguir qual/quais foi/foram melhor(es) desenvolvida(s) durante a aplicação da SDG? Escolha mais de uma opção se desejar.

*Marque todas que se aplicam.*

- Compreensão oral (ouvir);
- Compreensão escrita (ler);
- Produção oral (falar);
- Outro: \_\_\_\_\_



**DANIELLE MITTERRAND  
COORDENAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA  
FRANCESA**

### **AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

**A Coordenação do Centro de Ensino de Língua e Cultura Francesa- Danielle Mitterrand autoriza a pesquisa intitulada GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS EM MACAPÁ-AP, da pesquisadora JULIANA RIBEIRO MATOS, a ser desenvolvida com alunos de uma turma do Centro de Ensino de Língua e Cultura Francesa- Danielle Mitterrand.**

Macapá, 16 de Novembro de 2021.

*Maria Cristina Figueiredo Bernardo*

**Coordenador do Centro de Ensino de Língua e Cultura  
Francesa- Danielle Mitterrand**



**MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENAÇÃO  
DO CENTRO DE ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA FRANCESA- DANIELLE  
MITTERRAND**

Eu, Juliana Ribeiro Matos, graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras/Francês, da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, e orientanda da Prof<sup>a</sup>. Ma. Aldenice de Andrade Couto, na condição de acadêmica - pesquisadora venho solicitar seu consentimento para realizar o estudo da pesquisa intitulada: *Gamificação no ensino de línguas estrangeiras: Algumas considerações sobre o ensino da língua francesa por meio de jogos digitais em Macapá-Ap*, no Centro de Ensino de Língua e Cultura Francesa- Danielle Mitterrand. A divulgação do referido estudo poderá ser impressa e/ou virtual, em congressos, encontros e em qualquer evento de natureza acadêmico-científico. Esclareço que a pesquisa será conduzida respeitando a ética que regulamenta as pesquisas acadêmicas. Declaro que os registros serão coletados por meio de instrumentos, tais como questionários, análise documental e observação, sendo os resultados divulgados e disponibilizados para todos que desejarem se inteirar deles, declaro igualmente que a Instituição estará isenta de qualquer ônus financeiro.

**Data:** 16/11/2021

**Assinatura:** Juliana Ribeiro Matos



**MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Alunos de  
Francês do Centro de Ensino de Língua e Cultura Francesa-  
Danielle Mitterrand**

Prezado(a) participante, eu, Juliana Ribeiro Matos, graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras/Francês, da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, e orientanda da Prof<sup>a</sup>. Ma. Aldenice de Andrade Couto, gostaria de solicitar, por meio deste documento, seu consentimento para coletar os registros de minha pesquisa durante as aulas de francês. Informo que a sua participação neste estudo é voluntária, portanto, você está livre para concordar em participar ou não. Esclareço, ainda, que todas as suas respostas escritas permanecerão anônimas, e sua identidade será totalmente resguardada, sendo apenas identificada por pseudônimos, assegurando que as informações divulgadas serão verídicas e poderão ser utilizadas no trabalho de conclusão de curso e em eventuais artigos ou apresentações orais sobre o estudo. Por fim, após ter lido e aceitado os termos propostos neste documento, assine no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) dos procedimentos que serão utilizados e que entendo qual será minha contribuição como participante, comprometendo-me em participar de todas as etapas que constituem a pesquisa e concordo em participar como voluntário(a) no estudo acima descrito. Afirmo, ainda, que recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Macapá-AP, 06 de dezembro de 2021.

**Assinatura:** Juliana Ribeiro Matos

**Telefone para contato:** 96981337711

**Nome do aluno(a)/participante:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do aluno(a)/participante:** \_\_\_\_\_



**MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

Prezada Prof<sup>a</sup>. Aucileide Menezes,

Escrevo-lhe com o intuito de solicitar a minha participação para desenvolver a pesquisa *“Gamificação no ensino de línguas estrangeiras: Algumas considerações sobre o ensino da língua francesa por meio de jogos digitais em Macapá-Ap”*, sob a responsabilidade da discente Juliana Ribeiro Matos<sup>68</sup>, graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras/Francês, da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, orientanda da Prof<sup>a</sup>. Ma. Aldenice de Andrade Couto, a qual pretendo investigar e analisar o aprendizado de alunos do nível intermediário na aprendizagem de Língua Francesa a partir de uma proposta de gamificação em uma sequência didática em uma das turmas a qual você é a mediadora do conhecimento no Centro de Ensino de Língua e Cultura Francesa-Danielle Mitterrand.

A divulgação do referido estudo poderá ser impressa e/ou virtual, em congressos, encontros e em qualquer evento de natureza acadêmico-científico. Esclareço que a pesquisa será conduzida respeitando a ética que regulamenta as pesquisas acadêmicas. Declaro que os registros serão coletados por meio de instrumentos, tais como questionários, análise documental e observação, sendo os resultados divulgados e disponibilizados para todos que desejarem se inteirar deles, declaro igualmente que a Instituição estará isenta de qualquer ônus financeiro.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato comigo no endereço eletrônico [juribeiro7@outlook.com](mailto:juribeiro7@outlook.com), pelo telefone (96) 98133-7711, agradeço-lhe pelo tempo cedido e a sua consideração.

---

<sup>68</sup> Discente Juliana Ribeiro Matos do Curso de Licenciatura em Letras, habilitação nos idiomas Português e Francês com as suas respectivas Literaturas, do Departamento de Letras e Artes (DEPLA) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)

Desde já, grata pela compreensão.

Cordialmente,

Juliana Ribeiro Mates

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do(a) prof<sup>a</sup>. Aucileide Menezes

Aucileide Regina M. G. Mates



**MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Prezado (a) aluno(a),

Convido você para participar da Pesquisa “*Gamificação no ensino de línguas estrangeiras: algumas considerações sobre o ensino da língua francesa por meio de jogos digitais em Macapá-Ap*”, sob a responsabilidade da discente Juliana Ribeiro Matos, graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras/Francês, da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, orientanda da Prof<sup>ª</sup>. Ma. Aldenice de Andrade Couto, a qual pretende investigar e analisar o aprendizado de alunos do nível intermediário na aprendizagem de Língua Francesa a partir de uma proposta de gamificação em uma sequência didática.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de preenchimento do questionário e análise documental. Se você aceitar participar, contribuirá para a melhoria do Curso de Letras Português/Francês visto que o estudo objetiva desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que possibilite ao aluno agenciar ações de intervenção na língua estrangeira.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a discente no endereço eletrônico [juribeiro7@outlook.com](mailto:juribeiro7@outlook.com).

Desde já, grata pela compreensão.

Cordialmente,

A handwritten signature in black ink that reads "Juliana Ribeiro Matos".

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do(a) participante

---

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA GAMIFICADA (SDG)<sup>69</sup>

### 1º MÓDULO – Apresentação da situação

Por intermédio desta sequência didática gamificada (SDG) pretende-se desenvolver o ensino da língua francesa por meio de jogos e para isso foi escolhido como conteúdo temático a discriminação racial<sup>70</sup> (*discrimination raciale*), através do qual serão aplicadas as técnicas da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas *Task-Based Language Teaching* (TBLT)<sup>71</sup> bem como o incentivo à participação autônoma dos educandos.

A perspectiva TBLT conforme propõe Willis (1996), *apud* GERLARCH, 2020) dá muito mais valor ao sentido da língua durante a realização das tarefas do que à forma ou à estrutura linguística. Nesse sentido, o processo de finalização de uma tarefa é considerado primordial e mais importante do que propósito linguístico.

Esta SDG visa trabalhar a compreensão auditiva, a leitura e a expressão oral/escrita por meio de tarefas cujos os elementos dos *games* serão desenvolvidos a partir do emprego de recursos tecnológicos, a fim de promover discussões a respeito do preconceito racial, tema que deve ser sempre pauta durante as mediações de ensino da língua materna e de línguas estrangeiras também, haja vista que os impactos negativos da repressão causada por esse transtorno precisam ser problematizados no âmbito escolar.

A gamificação vinculada ao processo de ensino-aprendizagem significa pensar em novos mecanismos de trabalho que podem fazer a maioria das pessoas se divertirem ao aprender e se sentirem motivadas com o processo. Basta pensar na proposta de Hopf; Falkembach e Araujo (2005) de ensinar os conhecimentos básicos de matemática para as crianças.

Assim, espera-se a dedicação dos estudantes para a concretização de uma aprendizagem ativa, isto é, a autonomia na aprendizagem deverá ser a peça fundamental durante o processo de busca pelo conhecimento desde a seção de abertura para averiguar os conhecimentos prévios até a tarefa final. É importante salientar que o objetivo desse trabalho não é aplicar todos os elementos dos jogos em uma única proposta.

<sup>69</sup> Para a elaboração desta SDG inspirei-me sobretudo em Gerlach e Batista (2020)

<sup>70</sup> Baseado no *quiz* **Caso tenha feito qualquer uma destas coisas, é racismo**, do site BUZZFEED, com autoria de Aline Ramos e Gabriel Sukita. Disponível em: [https://www.buzzfeed.com/ramosaline/caso-tenha-feito-qualquer-uma-destas-coisas-voce-racista?utm\\_term=.vm1dW9444p#phvvrQYYYx](https://www.buzzfeed.com/ramosaline/caso-tenha-feito-qualquer-uma-destas-coisas-voce-racista?utm_term=.vm1dW9444p#phvvrQYYYx). Acesso em 16 agosto. 2021.

<sup>71</sup> (RICHARDS e RODGERS, 2014; WILLIS, 1996).

Pode-se concluir, portanto, que por mais recentes que sejam as pesquisas sobre o ensino por meio de jogos no Brasil, o presente material educativo pode incentivar a criação de novas estratégias de ensino baseadas nos componentes dos *games* para ensinar, motivar, engajar e divertir.



1. Fazer a divisão da turma em grupos (duplas) antes de iniciar as atividades (tâches) para que eles possam desenvolver as propostas de maneira cooperativa.
2. Deixar claro as regras no início de cada desafio para que os alunos saibam as propostas gamificadas e a aprendizagem aconteça de forma bem-sucedida.
3. Presumir o uso de recursos tecnológicos já definidos para investigar se todos os alunos participantes poderão ter acesso às plataformas antes de propor os desafios a turma.
4. Orientar os alunos quanto ao modo de utilização de cada recurso tecnológico a ser utilizado nas aulas, sejam elas presenciais ou não, via gravação de tutoriais ou de vídeos explicativos disponíveis na internet.

## 2º MÓDULO – Dinâmica das aulas

1. **Tema geral:** preconceito
2. **Duração:** quatro aulas
3. **Nível de aplicação da sequência:** intermediário
4. **Conteúdo temático:** discriminação racial
5. **Conteúdo linguístico:** vocabulários relacionados à discriminação racial; compreensão oral e escrita; expressão oral /escrita;
6. **Objetivo geral:** proporcionar aos alunos a compreensão crítico-reflexiva sobre a luta pelo respeito racial como um ato de resistência indispensável na construção de uma sociedade mais justa e ética.
7. **Objetivos específicos:** desenvolver nos alunos suas competências e habilidades, bem como outros conhecimentos durante a realização das tarefas gamificadas em francês para:
  - Interpretar charges, áudios e textos em língua francesa sobre a discriminação racial;
  - Compartilhar conhecimentos com os colegas a respeito do tema proposto;
  - Propor possíveis ações sociais para minimizar os impactos da intolerância racial;
  - Desenvolver um texto curto em que contenha as compreensões a respeito do problema apresentado nas tarefas de forma reflexiva;
8. **Recursos didáticos:** plataforma de aprendizagem *on-line*, pesquisas científicas, vídeos, poema, *sites*, computadores (sala de informática), celular, *internet*, multimídia, recursos tecnológicos digitais (*Kahoot, Meet, Padlet, Canva, Wordwall, LearningApps*, dicionário *on-line* digital *Larousse*).

# 1 MÓDULO

## PRE- TÂCHE /Pré-tarefa/

O pre-tâche é a fase de *réchauffement*<sup>72</sup> da aula, na qual deve ser feita a introdução do conteúdo temático com intuito de despertar a curiosidade dos alunos (exposé – exposição de ideias), o primeiro *round* para promover a turma o contato com novas informações necessárias durante toda a realização da etapa.



---

<sup>72</sup> Aquecimento

**Duração:** uma aula de 50 min;

**Objetivo:** Estimular possíveis conhecimentos prévios dos alunos sobre vocabulários e a compreensão do conteúdo temático;

**Recursos:**

- *Google Meet* ferramenta tecnológica para interações de videoconferências;
- *Wordwall*<sup>73</sup> recurso didático para atividades interativas e imprimíveis;
- *Larousse* dicionário enciclopédico em língua francesa;

**Elementos da gamificação a serem utilizados:**

Emoção, interação, regras, divertimento;

**Desenvolvimento:**

Música em francês para recepcionar os alunos quando estiverem entrando na sala virtual via *Meet*: « JFM VILLA - MA COULEUR (LE RACISME): Youtube, 8 de mai. 2015. há 6 anos. Disponível em: < <https://youtu.be/j8B8oHvGjV8>>. Acesso em: 23 set. 2021. »

**1 sensibilização:**

Antes de propor o primeiro desafio (tarefa), duas imagens da antiga favela do Canindé mencionada na obra: Quarto do despejo de Carolina Maria de Jesus, serão projetadas via *Meet* para saber a opinião/visão dos alunos acerca do estilo de vida das pessoas que viveram na extinta favela de São Paulo.

Os estímulos visuais são uma estratégia importante para motivar os alunos e preparar o caminho para as discussões sobre a temática nas aulas seguintes. As duas imagens que são recortes da internet sobre o livro Quarto do despejo, edição em português, serão apresentadas aos alunos e a docente em formação os convidará a observá-las. Algumas perguntas norteadoras poderão ser feitas:

1. *Que pensez-vous de ces images?*
2. *Quelles sont vos hypothèses?*
3. *Quelqu'un connaissait-il déjà la favela de Canindé?*
4. *Croyez-vous qu'il y a des couleurs prédominantes dans les favelas brésiliennes?*

O objetivo é deixá-los reagir livremente sobre o que verão. Em seguida, terminado o momento de comentários acerca das imagens em que a professora se esforçará para

---

<sup>73</sup> <https://wordwall.net/pt/features>

instigar a participação dos alunos, a segunda dinâmica de sensibilização do *Pre-tâche* será aplicada pela docente.

## 2 sensibilizações:

A segunda proposta será o jogo da roleta, através do qual a professora vai apertar na opção “*faire tourner*” para a roda girar e em seguida alguns estudantes serão convidados a fazer um comentário livre sobre uma das doze palavras em francês que aparecerá quando a roda parar de girar. Além de ser uma dinâmica divertida, o objetivo é conduzir a turma à memorização de palavras que estabelecem relação com o conteúdo temático e elas se farão necessárias também em outras atividades a seguir. Para ajudar na realização da atividade o dicionário *On-line Larrousse* será postado no *chat* do *Google Meet* juntamente com o *link* da dinâmica.

### Primeira Imagem



### Segunda Imagem



<https://www.pressenza.com/pt-pt/2017/07/quarto-despejo-obra-magna-carolina-maria-jesus/>

**LINK:** <https://wordwall.net/fr/resource/22605142/1%c3%adnguas-estrangeiras/commentez-ce-que-vous-pensez-du-mot>



**LINK:** <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>



## 2 MÓDULO

### LE CYCLE DES TÂCHES /O ciclo das tarefas/

No segundo *round*, a primeira proposta de tarefa foi desenvolvida para ativar a compreensão ora; enquanto que o destaque da segunda tarefa será a expressão oral. Posto isto, o comportamento autônomo dos alunos se fará necessário, assim como o espírito de coletividade para a finalização dessa proposição de aprendizagem gamificada. Dessa forma, as atividades poderão ser realizadas individualmente ou em duplas, oportunizando a todos o momento de acesso às informações.



# 1ª FASE

**Duração:** uma aula de 60 min (sem a inclusão do processo de explicação sobre o funcionamento da plataforma);

**Objetivo:** Conduzir os alunos ao desenvolvimento da compreensão oral por meio de vídeos do *Youtube* sobre a discriminação racial;

**Capacidade:** Realizar a atividade gamificada *on-line* que conduz a aprendizagem de novas palavras em francês, mais conhecimento e empatia;

**Recursos:**

- *Google Meet*, ferramenta tecnológica para interações de videoconferências;
- *Kahoot*<sup>74</sup>, plataforma de aprendizagem em *Quiz*: perguntas e respostas;

**Elementos da gamificação a serem utilizados:**

*Feedback*, pontuação, *ranking* (Por meio do recurso tecnológico do *Kahoot*);

**Detalhamento da tarefa:**

A turma deverá ser instruída quanto ao uso da plataforma, via apresentação de tutorial, ou pela professora em formação que ministrará a aula na classe, isto é, os estudantes acessarão o *Kahoot* pelo aparelho celular ou computador, e cada aluno vai digitalizar no *Google Chrome* ou *Safari* o link: <https://kahoot.it>, depois inserir o *pin* (código de acesso) que será enviado pela professora no *chat* do *Google Meet*.

Essa proposta pode ser aplicada de forma presencial ou *on-line*. No caso das aulas síncronas o *pin* pode ser enviado no grupo de *WhatsApp* ou no *e-mail* da turma. Assim, os discentes receberão o *feedback* da atividade por meio da plataforma *Kahoot* assim que concluírem as cinco perguntas. Observação: Atividade individual; O link do professor é o <https://create.kahoot.it>.



**LINK:** <https://create.kahoot.it/share/premiere-tache/cd810b2f-820f-4eec-b373-39fc18fe9ebd>

<sup>74</sup> <https://kahoot.com>

**ATENÇÃO:**

- O professor deve enfatizar para a turma que o objetivo da tarefa é ativar os conhecimentos dos discentes de forma divertida sendo perfeitamente normal a possibilidade do erro.
- Se possível é bom providenciar um brinde para a equipe vencedora.
- As respostas deverão ser mediadas e a avaliação diagnóstica também, a partir dos debates e registros, que serão problematizados de forma coletiva (pode ser encaminhado para o *e-mail* da turma)



**Kahoot!** É uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos de forma interativa que pode ser usada por docentes, alunos e diferentes pessoas que gostam de treinar os conhecimentos por meio de *quiz*: perguntas e respostas.

**A GAMIFICAÇÃO NA TAREFA:**

**Regras:** são as indicações de como proceder para executar as tarefas.

**Feedback:** o retorno, nesta atividade, será disponibilizado pelo aplicativo Kahoot ao final dos exercícios baseados em *games*.

**Competição:** o grupo que conseguir a pontuação maior ao acertar as questões ficará com a melhor posição no *ranking* para fins de diversão e entretenimento.

**Níveis:** será necessário cumprir as etapas e desafios para alcançar o nível seguinte da sequência.

## 2ª FASE

**Duração:** uma aula de 60 min;

**Objetivo:** Ler e compreender a informação presente no template do *Canva*; comentar sobre o vídeo em francês;

**Capacidade:** Atribuir significado aos saberes presentes nos recursos tecnológicos em diferentes esferas; atitude cooperativa na interação comunicativa;

**Recursos:**

- *Google Meet* ferramenta tecnológica para interações de videoconferências;
- *YouTube* site de com vídeos enviados pelos usuários;
- *Canva*<sup>75</sup> ferramenta tecnológica educacional *on-line*;

**Elementos da gamificação a serem utilizados:**

*Ranking*, cooperação, interação, *regras*;

**Detalhamento da tarefa:**

**La tâche** – a tarefa: atividade de leitura (template do *Canva*)

Um vídeo disponível no *YouTube* que é uma homenagem em português à autora Carolina Maria de Jesus será projetado pela professora em formação via *Meet* para ser utilizado na segunda fase do ciclo das tarefas como uma proposta de sensibilização para a atividade seguinte. Logo depois, será dada a oportunidade para a turma comentar sobre o vídeo, preferencialmente em francês, porém em últimas instâncias, a língua materna poderá ser utilizada. Em seguida, os grupos receberão outro desafio que será disponibilizado pela professora em formação no *chat* do *Google Meet*.

**La planification** – o planejamento

Para esta proposta os alunos terão a autonomia de dizer o que acharam do vídeo. O momento para a turma expressar as suas opiniões e acontecer a socialização com os colegas de classe sobre os entendimentos das informações adquiridas até então e após a visualização do vídeo.

Em seguida, cada dupla deverá escolher uma citação da obra: *Quarto do despejo de Carolina Maria de Jesus* (tradução minha) que mais despertará o interesse deles ao

---

<sup>75</sup> <https://www.canva.com/>

visualizarem o template criado pela professora em formação na plataforma do *Canva*. Este será o momento em que os grupos irão se comunicar para chegar a um consentimento do melhor trecho para eles lerem e comentarem em uma sala de aula virtual, por exemplo. Posto isto, a professora em formação deverá disponibilizar no *chat* do *Meet* o *link* com o material e a depender do envolvimento da turma serão necessários aproximadamente 20 minutos para o planejamento dessa atividade. A equipe vencedora será aquela que concluir a atividade mais rápido.



**LINK:** [https://www.canva.com/design/DAErOjCmO40/InavXWZwtCv2D4kxhEV-PQ/view?utm\\_content=DAErOjCmO40&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=viewer](https://www.canva.com/design/DAErOjCmO40/InavXWZwtCv2D4kxhEV-PQ/view?utm_content=DAErOjCmO40&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=viewer)

### **Le rapport** – o relato

Finalizada a etapa de planejamento, um dos representantes do grupo deverá fazer a leitura da passagem que eles escolherão e o outro compartilhará com os colegas de classe o que entenderam sobre a citação, via microfone do *Google Meet*, considerando o ensino a distância. As equipes poderão fazer a leitura e comentários livremente e depois a professora em formação fará a leitura em respeito ao aspecto fonético dos trechos.

**Observação:** Atividade em dupla; para planejar a atividade os alunos poderão conversar via *WhatsApp*.

**Link do vídeo:** « CAROLINA QUARTO DE DESPEJO HOMENAGEM: *YouTube*, 05 de nov. de 2014. Há 6 anos. Disponível em: < <https://youtu.be/8TuEcEB5CcQ>>. Acesso em: 04 oct. 2021. »



**Canva!** É uma plataforma de *designer* gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, templates, apresentações, pôsteres, infográficos entre outros conteúdos visuais.

### A GAMIFICAÇÃO NA TAREFA:



**Regras:** são as indicações de como proceder para executar as tarefas.

**Cooperação e interação:** elementos almejados para a realização das atividades em grupos, isto é, os alunos precisarão interagir e cooperar para que tudo dê certo durante os desafios em que as duplas ou trios estarão competindo com os outros colegas de classe. No final da primeira fase, eles poderão ver os gráficos com os devidos resultados e avançar para a próxima tarefa.

**Competição:** o grupo que conseguir a pontuação maior ao acertar as questões ficará com a melhor posição no *ranking* para fins de diversão e entretenimento.

**Níveis:** será necessário cumprir as etapas e desafios para alcançar o nível seguinte da sequência.

### ATENÇÃO:



- É necessário esclarecer aos grupos que o ‘bate-papo’ pode acontecer de forma elementar. O importante para esse momento será a realização da tarefa de forma simples. Os erros deverão ser tolerados.
- Incentivar os alunos a perder o medo e cumprir a atividade proposta é muito importante para obter bons resultados durante as produções.
- Será muito favorável se o tempo permitir que todos os grupos façam parte da atividade gamificada, haja vista que essa proposta é a estruturação do conhecimento prévio adquirido na primeira etapa, no entanto, não será obrigatório que todas as equipes apresentem, dada a delimitação do tempo que não deve ultrapassar uma hora de aula para não desmotivar a turma.

## 3 MÓDULO

### POST-TÂCHE */pós-tarefa/*

O pós-tarefa é a etapa da complementação ou acréscimo após a finalização do ciclo das tarefas principais. Podendo acontecer em forma de áudio com documentos autênticos da língua que se pretende dominar, experiência real da língua-alvo, por exemplo. Uma notável etapa para expandir o contato com a língua francesa.



## 3ª FASE

### Complementação do conhecimento:

**Duração:** uma aula de 50 min

**Objetivo:** Aprender ou reconhecer palavras em francês que estabelecem relação com o conteúdo temático e desenvolver a capacidade de memorização da forma gráfica das palavras.

### Recursos:

- *Google Meet* ferramenta tecnológica para interações de videoconferências;
- *LearningApps*<sup>76</sup> aplicativo de aprendizagem gamificada em vários idiomas;

### Elementos da gamificação a serem empregues:

*Feedback*, regras, pontuação;

### Detalhamento da tarefa:

Dado ao fato do *caça-palavras* ser uma atividade que pode ser estimulante e desafiadora, a criação de jogos para encontrar palavras escritas em um determinado idioma se torna um mecanismo de memorização da forma gráfica interessante para ser aplicado em sala de aula.

Para essa quinta fase foi desenvolvido um *caça-palavras* com doze palavras digitalizadas em língua francesa que estabelecem relação com o conteúdo temático proposto. Caso os alunos queiram saber o correspondente em língua portuguesa, eles deverão clicar na opção: *remarque* “comentário” e aparecerá a tradução da palavra em português.

Posto isto, após a finalização do quarto desafio, a professora em formação irá instruir a turma sobre a segunda tarefa gamificada, para isso o *link* da atividade será encaminhado no *chat* do *Google Meet*. A equipe que conseguir terminar a tarefa em um tempo de aproximadamente dez minutos acumulará mais pontos e será a vencedora.

**LINK:** <https://learningapps.org/watch?v=p80qungz221>



<sup>76</sup> <https://LearnigApp.org>



*LearningApps!* É um aplicativo da *web* de aprendizagem e ensino com pequenos módulos interativos que podem ser utilizados diretamente em materiais de aprendizagem ou autoestudo.

#### A GAMIFICAÇÃO NA TAREFA:



**Regras:** são as indicações de como proceder para executar as tarefas.

**Feedback:** o retorno, nesta atividade, será disponibilizado pelo aplicativo *LearningApps* ao final dos exercícios baseados em *games*.

**Níveis:** será necessário cumprir as etapas e desafios para alcançar o nível seguinte da sequência.

## 4ª FASE

### **Complementação do conhecimento:**

**Duração:** uma aula de 50 min

**Objetivo:** Memorizar a forma escrita de palavras em francês sobre a discriminação racial;

### **Recursos:**

- *Google Meet* ferramenta tecnológica para interações de videoconferências;
- *LearningApps*<sup>77</sup> aplicativo de aprendizagem gamificada em vários idiomas;

### **Elementos da gamificação a serem utilizados:**

*Feedback*, regras, pontuação;

### **Detalhamento da tarefa:**

A forca é um clássico jogo de raciocínio interessante para revisar, memorizar e treinar a forma gráfica de palavras em língua materna ou estrangeira; é também uma ótima oportunidade para o estudo complementar de forma individual ou coletiva, além de ser uma atividade eufórica de ‘adivinhação’ das palavras ocultas.

O jogo da forca pode estimular a atenção e a inteligência das pessoas em qualquer idade permitindo o desenvolvimento da criatividade e a capacidade motora também. Nessa proposta gamificada os alunos terão dicas para acertar a escrita das doses palavras em francês sobre o preconceito racial. Assim, o *link* dessa atividade será encaminhado no *chat* do *Google Meet* para a diversão e aprendizagem dos educandos.

*LINK:* <https://learningapps.org/watch?v=phesntygj21>



<sup>77</sup> <https://LearnigApp.org>

### A GAMIFICAÇÃO NA TAREFA:



**Regras:** são as indicações de como proceder para executar as tarefas.

**Feedback:** reação a um estímulo; efeito retroativo.

**Cooperação e interação:** elementos almejados para a realização das atividades em grupos, isto é, os alunos precisarão interagir e cooperar para que tudo dê certo durante os desafios em que as duplas ou trios estarão competindo com os outros colegas de classe. No final da primeira fase, eles poderão ver os gráficos com os devidos resultados e avançar para a próxima tarefa.

**Competição:** o grupo que conseguir a pontuação maior ao acertar as questões ficará com a melhor posição no *ranking* para fins de diversão e entretenimento.

**Níveis:** será necessário cumprir as etapas e desafios para alcançar o nível seguinte da sequência.

### ATENÇÃO PROFESSOR:



Os canais através dos quais os alunos terão acesso aos arquivos, *links* de apoio os conduzirão à realização das tarefas, ficarão disponíveis a título de exemplificação como modelo para observação e adaptação, mas é importante que todo docente se inscreva nas plataformas tecnológicas e produza o seu próprio material para aplicar em sala de aula.

### A GAMIFICAÇÃO NA TAREFA:



**Regras:** são as indicações de como proceder para executar as tarefas.

**Feedback:** reação a um estímulo; efeito retroativo.

**Cooperação e interação:** elementos almejados para a realização das atividades em grupos, isto é, os alunos precisarão interagir e cooperar para que tudo dê certo durante os desafios em que as duplas ou trios estarão competindo com os outros colegas de classe. No final da primeira fase, eles poderão ver os gráficos com os devidos resultados e avançar para a próxima tarefa.

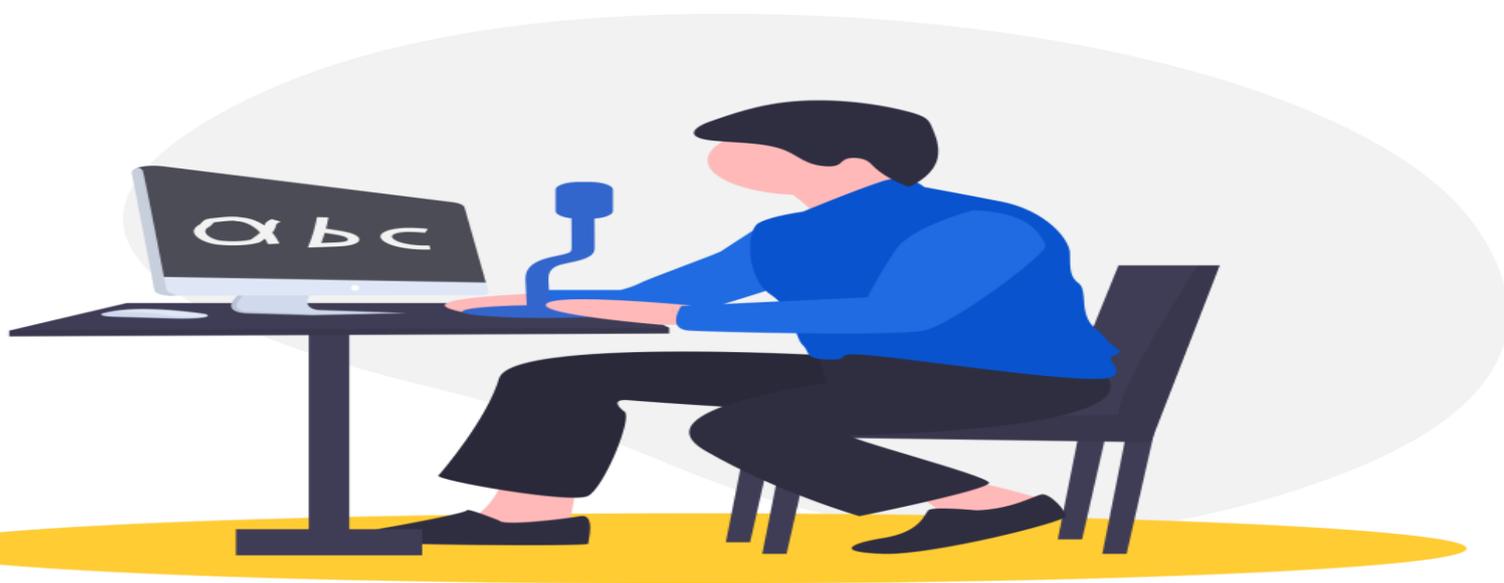
**Competição:** o grupo que conseguir a pontuação maior ao acertar as questões ficará com a melhor posição no *ranking* para fins de diversão e entretenimento.

**Níveis:** será necessário cumprir as etapas e desafios para alcançar o nível seguinte da sequência.

## 5 MÓDULO

### ATTENTION À LA FORME /Foco na linguagem/

Na terceira seção, assim como em outras, a compreensão oral será um meio de aprendizagem, mas a proposta é diferente do ciclo das tarefas que a antecedem; o terceiro *round* possibilitará aos alunos o contato mais direto com a forma da língua francesa durante a absorção do conteúdo. Posto isto, a fase será oportuna para a análise de certas formas linguísticas e para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a língua francesa.



## 5ª FASE

**Duração:** uma aula de 60 min;

**Objetivo:** Estimular a criticidade dos alunos bem como o reconhecimento e a compreensão dos gêneros textuais;

**Capacidade:** Estabelecer ligações críticas durante a interpretação da linguagem verbal e não-verbal para reconhecer os gêneros presentes na tarefa gamificada.

**Recursos:**

- *Google Meet* ferramenta tecnológica para interações de videoconferências;
- *Kahoot*<sup>78</sup> plataforma de aprendizagem em *Quiz*: perguntas e respostas;

**Elementos da gamificação a serem utilizados:**

*Feedback*, pontuação, *ranking* (Por meio do recurso tecnológico do *Kahoot*)

**Detalhamento da tarefa:**

O quiz montado na plataforma do *Kahoot* é constituído de dez perguntas com charge, vídeo, notícia, mensagem do *Twitter*, em francês, sobre os conhecimentos gerais relacionados ao conteúdo temático proposto, notadamente a discriminação racial.

A atividade gamificada elaborada é muito pertinente para o reconhecimento dos gêneros textuais que fazem parte do dia a dia dos alunos e se fazem presentes em diversas esferas sociais, inclui-se as questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que apesar de não trazer como proposta a língua francesa, se utiliza de gêneros textuais produzidos de forma individual ou coletiva, como um meio para resolução de algumas alternativas.

**Observação:** Atividade individual;



**LINK:** <https://create.kahoot.it/share/deuxieme-tache/dcb44be7-edb0-4da1-bcbd-ce8bdbaf0bc1>

<sup>78</sup> <https://kahoot.com>

## 6ª FASE

**Duração:** duas aulas de 60 min;

**Objetivo:** Conduzir a compressão oral e a escrita da língua francesa;

**Capacidade:** Usar a ferramenta tecnológica para expressar-se e interagir com a turma;

**Recursos:**

- *Google Meet*: ferramenta tecnológica para interações de videoconferências;
- *YouTube site* com vídeos enviados pelos usuários;
- *Padlet*<sup>79</sup> ferramenta tecnológica educacional *on-line*;

**Elementos da gamificação a serem utilizados:**

*Feedback*, cooperação, interação e regras;

**Detalhamento da tarefa:**

No terceiro *round* (4ª fase) os grupos serão convidados a produzir um comentário argumentativo de combate ao preconceito racial em francês com base no áudio: *Le Fils du Noir*, de Oswald Durand. O áudio, que está disponível no *Youtube*, será projetado pela professora em formação no *Google Meet*, considerando a atenção e participação ativa/reflexiva dos alunos.

A partir 0:46 o poema começa a ser narrado e essa informação deve ser mencionada à turma. Serão necessários alguns minutos para a escuta da gravação em vídeo (duas vezes). Em seguida, a professora em formação pedirá para a turma reagir em língua francesa sobre o que conseguiram compreender.

Depois, terminado o momento de fala, a professora em formação disponibilizará o *link* com a parte escrita do poema no *chat* do *Meet*. Feito isso, ela vai colocar o áudio novamente para todos ouvirem e pedirá aos alunos para fazerem a leitura e acompanhar o som. Por fim, a professora em formação perguntará mais uma vez sobre o entendimento do poema e fará comentários sobre.

Seguidamente, cada grupo deverá formular um texto curto a partir da sistematização do conhecimento adquirido durante todas as tarefas, desafios e o contato

---

<sup>79</sup> <https://pt-br.padlet.com>

com o poema *Le Fils du Noir* de Oswald Durand. Nesse sentido, os alunos deverão propor mudanças de comportamento e da sociedade para minimizar os impactos da intolerância racial, por exemplo.

O objetivo é que as produções crítico-reflexivas sejam anexadas em uma página criada pela professora em formação no *Padlet* e disponibilizada aos alunos para a discussão e sistematização do conteúdo de modo que todos tenham acesso aos parágrafos argumentativos por meio da ferramenta tecnológica, *Padlet*. Logo, cada grupo poderá contribuir com as postagens dos colegas ao fazer sugestões ou para reafirmar a ideia e a professora em formação irá participar também comentando as postagens.

- a) Para aumentar o embasamento teórico dos alunos, antes da produção, os discentes terão um tempo para realizar a leitura em endereços eletrônicos (*sites*) que a professora em formação anexou no *Padlet* e enviará no *chat* do *Meet* também. Através dos *links* os grupos poderão fazer mais pesquisas sobre o tema em língua francesa e aprofundar os seus conceitos.

Local/ Assunto	Disponível em:
<b>Histoire de l'immigration: Comment définir le racisme?</b>	<a href="https://www.histoire-immigration.fr/questions-contemporaines/les-mots/comment-definir-le-racisme">https://www.histoire-immigration.fr/questions-contemporaines/les-mots/comment-definir-le-racisme</a> Último acesso em: agosto 2021
<b>France culture : Le racialisme, ou la perversion de l'antiracisme</b>	<a href="https://www.franceculture.fr/emissions/le-tour-du-monde-des-idees/le-tour-du-monde-des-idees-du-mardi-27-avril-2021">https://www.franceculture.fr/emissions/le-tour-du-monde-des-idees/le-tour-du-monde-des-idees-du-mardi-27-avril-2021</a> Último acesso em: agosto 2021
<b>Canopé : L'antiracisme militant, un terrain conflictuel</b>	<a href="https://www.reseau-canope.fr/eduquer-contre-le-racisme-et-lantisemitisme/antiracisme.html">https://www.reseau-canope.fr/eduquer-contre-le-racisme-et-lantisemitisme/antiracisme.html</a> Último acesso em: agosto 2021
<b>Le devoir : Le «racialisme» ou le désaveu du racisme</b>	<a href="https://www.ledevoir.com/opinion/idees/583147/le-racialisme-ou-le-desaveu-du-racisme">https://www.ledevoir.com/opinion/idees/583147/le-racialisme-ou-le-desaveu-du-racisme</a> Último acesso em: agosto 2021
<b>Toupie : définition du mot racialisme</b>	<a href="https://www.toupie.org/Dictionnaire/Racialisme.htm">https://www.toupie.org/Dictionnaire/Racialisme.htm</a> Último acesso em: agosto 2021

<b>Linternaute : definition du mot racaliste</b>	<a href="https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/racaliste/">https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/racaliste/</a> Último acesso em: agosto 2021
--	--

- b) Baseados nas pesquisas que serão feitas e as reflexões adquiridas durante a realização das tarefas, os discentes disporão do aparato necessário para produzir um texto crítico curto com possíveis ‘soluções’ ou atitudes para reduzir os impactos do julgamento racial. Ao se reunir em grupo para realizar a atividade as discussões os levarão à criatividade, e se necessário for, a professora em formação poderá lançar perguntas para auxiliá-los.

*LINK: <https://padlet.com/juribeiro7/s1bjstl90qfw98fu>*



- c) Assim que terminarem de escrever os textos, os alunos deverão postar a atividade na plataforma do *Padlet*. As instruções necessárias para a execução da tarefa e os *links* dos *sites* estarão disponíveis para os discentes no recurso tecnológico *Padlet*. No ambiente virtual, aparecerá um mural no qual a turma poderá publicar os arquivos que todos terão acesso, incluindo o *feedback* da professora em formação e dos demais colegas que aparecerá de imediato. Cada grupo poderá contribuir com os trabalhos de colegas diferentes. Assim, será dada a oportunidade para os alunos aperfeiçoarem as suas produções e publicá-las outra vez.
- d) **Observação:** Atividade em dupla; para planejar a atividade os alunos poderão conversar via *WhatsApp*.

**Link do vídeo:** « DURAND, OSWALD – LE FILS DU NOIR : *YouTube*, 19 de jan. de 2014. Há 7 anos. Disponível em: < <https://youtu.be/eoRdf2Nh70Y>>. Acesso em: 30 ago. 2021. »

**Link da versão escrita:**

« GILLES, CLAUDE. Oswald, Durand – Le fils du Noir. In: Île en Île, carregado: 11 de setembro de 2004; atualizado: 24 de dezembro de 2020. Disponível em: < <http://ile-en-ile.org/oswald-durand-le-fils-du-noir/>> Acesso em: 30 ago. 2021»



**Padlet!** É uma plataforma tecnológica educacional *on-line* com grande potencial de crescimento que fornece um *software* com serviço baseado em nuvem.

#### A GAMIFICAÇÃO NA TAREFA:



**Regras:** são as indicações de como proceder para executar as tarefas.

**Feedback:** o retorno, nesta atividade, será disponibilizado pelo *Padlet* na medida em que os comentários estiverem na plataforma.

**Cooperação e interação:** elementos almejados para a realização das atividades em grupos, isto é, os alunos precisarão interagir e cooperar para que tudo dê certo durante os desafios em que as duplas ou trios estarão competindo com os outros colegas de classe. No final da primeira fase, eles poderão ver os gráficos com os devidos resultados e avançar para a próxima tarefa.

**Competição:** o grupo que conseguir a pontuação maior ao acertar as questões ficará com a melhor posição no *ranking* para fins de diversão e entretenimento.

**Níveis:** será necessário cumprir as etapas e desafios para alcançar o nível seguinte da sequência.

# IMPORTANTE

## ATENÇÃO:



Os canais através dos quais os alunos terão acesso aos arquivos, *links* de apoio os conduzirão à realização das tarefas, ficarão disponíveis a título de exemplificação como modelo para observação e adaptação, mas é importante que todo docente se inscreva nas plataformas tecnológicas e produza o seu próprio material para aplicar em sala de aula.

## A GAMIFICAÇÃO NA TAREFA:



**Regras:** são as indicações de como proceder para executar as tarefas.

**Feedback:** reação a um estímulo; efeito retroativo.

**Cooperação e interação:** elementos almejados para a realização das atividades em grupos, isto é, os alunos precisarão interagir e cooperar para que tudo dê certo durante os desafios em que as duplas ou trios estarão competindo com os outros colegas de classe. No final da primeira fase, eles poderão ver os gráficos com os devidos resultados e avançar para a próxima tarefa.

**Competição:** o grupo que conseguir a pontuação maior ao acertar as questões ficará com a melhor posição no *ranking* para fins de diversão e entretenimento.

**Níveis:** será necessário cumprir as etapas e desafios para alcançar o nível seguinte da sequência.

## ATIVIDADE FINAL

A avaliação acontecerá durante todo o processo de aplicação e cumprimento das tarefas, desde o início do programa até a atividade em que serão feitas as postagens no *Padlet*. Sendo assim, o presente trabalho visa estimar o desempenho dos discentes durante a ascensão proporcionada pelo envolvimento com as propostas gamificadas de ensino da língua francesa baseada em tarefas (TBLT).

Não obstante, os profissionais em formação devem se sentir livres para se basear em outra perspectiva de ensino e propor novos parâmetros para avaliar o engajamento dos discentes durante as práticas de ensino-aprendizagem baseadas em *games* no âmbito escolar.



### SUGESTÃO AO PROFESSOR:

**Propostas para avaliação conforme os objetivos apresentados na sequência didática gamificada (SDG):**

- ✚ O professor pode avaliar: o conhecimento de vocabulários;
- ✚ Identificação de detalhes de informações;
- ✚ Desenvolvimento da compreensão oral;
- ✚ Realização das tarefas;
- ✚ Produção livre de um enunciado muito simples;
- ✚ Envolvimento nas tarefas de aprendizagem que serão propostas;
- ✚ Progressão na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento das competências;
- ✚ Caracterização da situação de comunicação, identificação de locutores, contexto e intenção comunicativa;

## **ANEXOS**

