



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUA INGLESA E SUAS
LITERATURAS – DELILT
CURSO DE LETRAS

**Escrevendo Quadrinhos: Uma Possibilidade Didática Para Desenvolver
a Competência Escrita na Língua Inglesa**

BRUNA DUARTE OLIVEIRA

Fortaleza

2024

BRUNA DUARTE OLIVEIRA

**Escrevendo Quadrinhos: Uma Possibilidade Didática Para Desenvolver a
Competência Escrita na Língua Inglesa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Inglês do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês.

Orientadora: Prof. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso

Fortaleza

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O1e OLIVEIRA, BRUNA.

Escrevendo Quadrinhos: Uma Possibilidade Didática Para Desenvolver a Competência Escrita na Língua Inglesa / BRUNA OLIVEIRA. – 2023.

36 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Estrangeiras, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso .

1. Gamificação Extrínseca. 2. Motivação. 3. Escrita. I. Título.

CDD 418.007

BRUNA DUARTE OLIVEIRA

**Escrevendo Quadrinhos: Uma Possibilidade Didática Para Desenvolver
a Competência Escrita na Língua Inglesa**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês, do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Inglês.

Aprovada em: 25/09/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Paulo Roberto Nogueira de Andrade
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Andreia Turolo da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Gostaria expressar minha gratidão a todos que fizeram este trabalho de conclusão possível.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, Francisco Lêucio Junhor Oliveira e Luciana Duarte Pessoa Oliveira, que me apoiaram desde o início da minha jornada e lidaram com meu mau humor nos períodos estressantes da faculdade.

À minha orientadora, Prof. Lúcia Amélia de Barros Cardoso, pela orientação, paciência, apoio durante o Projeto de Residência Pedagógica e escrita deste trabalho de conclusão de curso e durante suas aulas.

À Ana Carolina Vieira Silveira, cujo apoio emocional e ajuda na correção foram indispensáveis para a finalização deste trabalho.

Aos professores da faculdade que me ajudaram durante todos os anos da faculdade, além de promoverem meu crescimento intelectual e pessoal.

Aos amigos que forneceram apoio moral, comemoraram cada etapa concluída e confiaram em mim quando eu não confiava.

E por fim, aos meus alunos, que me inspiraram mais do que qualquer um. Eles foram sem dúvida aqueles que deixaram a marca mais significativa na minha formação acadêmica.

“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção”
(FREIRE, 2003, p. 47).

RESUMO

Por muito tempo a escrita na língua inglesa foi vista apenas como consequência da fluência e não como uma ferramenta para atingi-la, sendo ignorada em prol de outras competências linguísticas, principalmente a leitora. Tendo isto em mente, este projeto visou explorar a escrita como ferramenta pedagógica em duas turmas do ensino fundamental, juntamente com o recurso da gamificação e a aprendizagem baseada em projetos, para despertar o interesse dos alunos na língua inglesa. Isto ocorreria através da motivação gerada a partir de um ambiente no qual os alunos fossem responsáveis pelo próprio aprendizado enquanto praticam a competência escrita. Como referencial teórico, utilizamos as pesquisas de (WILLIAMS, 2012) sobre o uso da escrita como ferramenta de ensino, o papel das motivações extrínsecas e intrínsecas (HARMER, 2007), o uso de *Communicative Language Teaching e Task-based instruction* (BRANDL, 2007) e gamificação em sala de aula (BALDISSERA, 2021). Os dados foram coletados através de uma abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados na análise foram relatórios, entrevistas e diários de bordo. Com o projeto de intervenção concluído, esperávamos que os alunos fossem capazes de desenvolver a habilidade escrita em língua inglesa para criar quadrinhos e *short stories* em inglês. Além disso, observamos que os alunos exercitaram a criatividade, o letramento crítico e aprofundaram o nível de compreensão leitora da língua inglesa.

Palavras-Chave: Gamificação; Motivação Extrínseca; Escrita.

ABSTRACT

For a long time, writing in English was seen only as a consequence of fluency and not as a tool to achieve it, being ignored in favor of other linguistic skills, especially reading. With this in mind, this project aimed to explore writing as a pedagogical tool in two high school classes, together with the use of gamification and project-based learning, to spark students' interest in the English language. This would occur through motivation generated from an environment in which students are responsible for their own learning while practicing writing skills. As a theoretical framework, we used the research by (WILLIAMS, 2012) on the use of writing as a teaching tool, the role of extrinsic and intrinsic motivations (HARMER, 2007), the use of Communicative Language Teaching and Task-based instruction (BRANDL, 2007) and gamification in the classroom (BALDISSERA, 2021). Data were collected through a qualitative approach. The instruments used in the analysis were reports, interviews and logbooks. With the intervention project completed, we hoped that students would be able to develop their writing skills in English to create comics and short stories in English. Furthermore, we observed that the students exercised creativity, critical literacy and deepened their level of reading comprehension of the English language.

Keywords: Gamification; Extrinsic Motivation; Writing Competence.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. OBJETIVOS	10
2.1 Objetivos gerais	10
2.2 Objetivos específicos	10
3. REFERENCIAL TEÓRICO	11
3.1 Gamificação	11
3.2 Produção escrita	11
3.3 Motivação extrínseca e intrínseca	12
3.4 Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction	13
4. METODOLOGIA	15
4.1 Contexto da escola	15
4.2 Participantes	16
4.3 Coleta de dados	17
5. CRONOGRAMA	20
6. APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	22
6.1 Aulas	22
6.2 Short story workshop	23
6.3 Comic workshop	24
7. RESULTADOS	26
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
9. ANEXOS	30
REFERÊNCIAS	32

1. INTRODUÇÃO

Um questionamento comum que professores de inglês recebem de seus alunos é “Por que aprender inglês se falamos português?” Inicialmente, o ensino de inglês foi trazido ao Brasil para auxiliar no comércio estrangeiro e só se tornou parte do currículo brasileiro em 1838.

Porém, existem outras motivações que impulsionaram o ensino da língua inglesa e lhe tornou tão prevalente. Como notado pela Base Nacional Comum Curricular, o inglês possui um caráter formativo que promove a participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado, além de possuir uma função política e mercadológica por ser língua franca. Em adição, é importante mencionar a ampliação de possibilidades, a abertura de novos percursos de construção de conhecimento e a continuidade dos estudos. Apesar da importância do estudo da Língua Inglesa, muitos alunos não têm acesso ao mesmo tipo de ensino que lhes dará estas ampliações e percursos de construção.

Em 2015, a organização *British Council* conduziu uma pesquisa em vários estados brasileiros para avaliar a educação de inglês em escolas públicas, e através de entrevistas com vários professores, um gráfico foi feito no qual é apontado qual é a maior fonte de dificuldade que os professores encontram em escolas públicas. Em primeiro lugar, estão os recursos didáticos, os livros foram descritos como muito avançados para os alunos, a falta de materiais complementares e recursos didáticos. Em segundo lugar, está a desvalorização da língua tanto pela escola quanto pelos alunos. O idioma não é considerado relevante pelos alunos porque não faz parte de suas realidades. O contrário é observado em escolas particulares, que possuem mais opções de materiais, livros e até programas bilíngues. Os alunos dessas escolas têm mais contato com o inglês em seu dia a dia por possuírem mais horas aulas.

Com isto em mente, um projeto de intervenção foi desenvolvido, como parte do Projeto de Residência Pedagógica, com o objetivo de desenvolver o interesse de alunos de escola pública pela língua inglesa através da escrita e da gamificação. Houve duas turmas participando da aplicação do projeto, 8º ano A e 9º ano B da escola EMTI Nossa Senhora de Fátima. Durante os seis meses destinados à observação foi notado que a sala, apesar de conter alunos interessados, tinha um nível baixo de engajamento nas aulas de inglês. Todos participavam das atividades, mas quando se tratava de responder perguntas ou questões do livro, havia relutância. O mesmo, entretanto, não se observava com atividades fora do livro e jogos.

Com intuito de aumentar este engajamento, houve a implementação dos parâmetros da metodologia STEAM, Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, e sua abordagem multidisciplinar que integra outras disciplinas do currículo, como matemática, ciências e artes,

nas aulas de língua inglesa por meio da metodologia de ensino ativa. A abordagem interdisciplinar deste trabalho vai integrar o ensino da matemática com o uso do inglês, arte e tecnologia.

Em conclusão, tomamos o que foi dito por Virginia Wolf (1929) “Todo segredo da alma de um escritor, toda a experiência de sua vida, toda a qualidade de sua mente está melhor escrita em seus trabalhos.” para pensar em ações pedagógicas que auxiliem na conexão dos alunos com a segunda língua, e por consequência lhes tornar mais interessados no aprendizado. Com base no que foi previamente mencionado, os alunos serão responsáveis por escrever *short stories* e quadrinhos. Através de suas criações, que envolverão suas vidas e as coisas que lhes interessam, os estudantes serão capazes de desenvolver uma conexão e interesse para aprender inglês de maneira significativa. Os objetivos do projeto de intervenção serão apresentados na próxima seção.

2. OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral

O objetivo principal deste artigo é analisar os benefícios da gamificação na produção escrita da língua inglesa e seus impactos no aprendizado.

2.2 Objetivos Específicos

- Desenvolver a criatividade e o letramento crítico;
- Observar o efeito da gamificação no engajamento nas atividades;
- Incentivar a produção escrita em língua inglesa dos alunos;
- Buscar evidências dos efeitos da produção escrita como motivador ao aprendizado da língua inglesa.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Gamificação

Esta seção que trata da revisão de literatura vai se aprofundar nos conceitos de gamificação, produção escrita, motivação extrínseca e *Principles of Communicative Language Teaching* (Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas) and *Task-Based Instruction* (Instrução Baseada em Tarefas). Os artigos e pesquisas a seguir serviram como base para o planejamento das aulas e criação de atividades.

A gamificação é uma metodologia ativa nova, que é comumente confundida com *game-based learning*, aprendizado utilizando jogos, quando na verdade, a gamificação é a aplicação de estratégias e elementos de jogos nas atividades do dia a dia, com o objetivo de aumentar o engajamento dos participantes (BALDISSERA, 2021). Os *rankings*, objetivos, recompensas, *feedback* imediato, avatares, a personalização do conteúdo e a formação de equipes e times são alguns destes elementos. É importante salientar que é mito que a gamificação aliena alunos que são imigrantes digitais e não nativos. Este equívoco é parte de uma crença maior de que adultos não jogam videogames, por isso não se interessariam pela gamificação (KAPP, 2014).

Os alunos tendem a ver as atividades em sala como obrigações que devem terminar o mais rápido possível. Com a gamificação no contexto educacional, o processo do aprendizado se torna mais dinâmico, além de torná-lo mais interativo e interessante, pois remete às atividades que os alunos gostam enquanto promove o aprendizado e resolução de problemas (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). Um exemplo disso é o aplicativo *Duolingo*, que utiliza *rankings* e elementos de jogos para engajar os estudantes. Após aulas experimentais de uma pesquisa que tinha como foco a eficácia do aplicativo, foi visto que alunos se mostraram mais motivados quando usavam o aplicativo em sala. Ademais, ao analisar os resultados do pré e pós testes, foi notado um avanço no nível de vocabulário na turma (BEZERRA, 2024). Isto ocorre graças as mecânicas de gamificação usadas no *Duolingo*, como *rankings*, *feedback* imediato e *levels*.

Com base nestas informações, o uso de *quizzes*, jogos, objetivos diários, premiações e *rankings* de equipes foram aplicados em sala de aula para melhor engajar os participantes do projeto. A partir do próximo parágrafo, será discutido o papel da produção escrita.

3.2 Produção Escrita

Nesta seção será discutido o papel da escrita para o aluno e seu progresso na aquisição da segunda língua. É comum que escolas deem ênfase ao ensino de leitura e a gramática nas aulas de inglês, já que são os conteúdos mais recorrentes no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ao focar apenas nestas habilidades, que preparam os alunos apenas para provas, o aprendizado geral dos alunos não contribui para seu conhecimento da língua, pois para que eles alcancem fluência é necessário treinar também suas habilidades na competência oral e escrita.

Entretanto, a escrita é vista como um produto da fluência e não um facilitador que pode levar à fluência, e que apesar de outros pesquisadores terem argumentado a favor da mentalidade *Writing to Learn*, a escrita ainda é ignorada a favor da oralidade ou da leitura para aprendizado (MULLET, 2015). Apesar de essencial, apenas a prática da oralidade não irá garantir avanço para os alunos.

De acordo com Williams (2012), existem três tipos de macroprocessos que levam ao desenvolvimento de uma segunda língua, a internalização do conhecimento, a modificação do conhecimento e, por último, a consolidação do conhecimento. A internalização acontece quando os alunos estabelecem conexões e processam o conhecimento através da adição de novos conhecimentos e o recebimento de *feedbacks* negativos, isso ocorre através do uso da língua pelo aluno, tanto de forma oral quanto escrita. E por fim, na consolidação, o aluno tem acesso ao conhecimento aprendido previamente e o analisa de maneira mais profunda, aumentando sua fluência.

Com o uso das fases criadas por Williams, é possível ver o efeito da escrita no aprendizado de um aluno, já que a escrita é um processo ativo que envolverá mais esforço, logo, o aluno estará mais envolvido no processo de aprendizado e participando dele. Ao desenvolver a habilidade escrita utilizando a segunda língua, utilizando-a em um contexto prático e engajando ativamente com o conteúdo, também auxiliará na aquisição de vocabulário, familiarização com a língua e desenvolvimento de *critical thinking*. A escrita também é uma ferramenta que promove o autoconhecimento, levando a um interesse e motivação dos estudantes a interagir com o conteúdo, o que será discutido na próxima seção.

3.3 Motivação extrínseca e intrínseca

Durante as aulas, pretendemos motivar extrinsecamente os alunos para que desejem aprender. Para Vernon (1973), a motivação é uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Existem dois tipos de motivações: intrínseca e extrínseca (HARMER, 2007), a intrínseca é o conjunto de razões internas, interesses genuínos

que movem indivíduos, e a extrínseca são razões externas que os movem, não existe interesse ou prazer na realização de algo, mas uma demanda externa que exige a realização.

Segundo Harmer (2007), a motivação intrínseca ocorre em sala. Um aluno que já tem interesse em uma matéria ou que se identifica com a didática do professor tem uma motivação intrínseca para se esforçar em sala de aula, o que não é o caso para todos os alunos, então é necessário encontrar motivações extrínsecas para motivar alunos sem interesse prévio. Provas e punições caso recebam notas baixas são as fontes mais comuns de motivações extrínsecas, porém estas motivações podem levar os alunos a estudarem apenas para passar, o que não os permite reter o conteúdo. Por isso, creio que uma solução seria trazer motivar os alunos através do uso de atividades dinâmicas em sala de aula.

O uso de motivações extrínsecas positivas, como prêmios e atividades lúdicas é uma possível alternativa que melhore o engajamento de alunos sem motivação intrínseca. Para Marzari e Conceição (2011), atividades lúdicas significativas são uma boa alternativa para chamar a atenção dos alunos para os conteúdos gramaticais, pois o cérebro tende a lembrar com mais facilidade algo que foi prazeroso. Porém, estas atividades devem ser aplicadas da maneira correta e explicadas corretamente, como será abordado na próxima seção.

3.4 Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction

Brandl (2008) acredita que existem princípios comunicativos entre o aluno e o professor que impactam uma aula. Primeiramente, o *input* recebido, informação nova produzida pelo professor, deve ser rico, compreensível e contextualizado tanto com vocabulário quanto com gramática. Só com estas características os alunos conseguiriam apresentar bons resultados. As *tasks*, ou projetos, devem ser pontes entre a sala e o mundo real que também servem para organizar o planejamento da aula. Por fim, o *feedback* das atividades, que deve levar em consideração a individualidade do aluno e seu modo de aprendizado.

Com o interesse de pesquisar a efetividade da gamificação, decidimos que utilizar a abordagem de *Present Practice Produce* (PPP), ou Apresentar Praticar Produzir, não seria ideal para o projeto. Em seu lugar, escolhemos *Communicative Language Teaching*, ou abordagem comunicativa. A abordagem comunicativa baseia-se na teoria de que a função principal do uso da linguagem é a comunicação. Seu objetivo é que os alunos desenvolvam competência comunicativa enquanto usam o idioma (BRANDL, 2007).

Logo, em sala, o inglês será o meio de aprendizado, não só o objetivo. Juntamente, utilizaremos *Task-Based Instruction* (TBI), ou aprendizagem baseada em projetos, cujo ensino

concentra-se no uso autêntico da língua estudada em sala de aula para realizar tarefas. Tarefas são todas as atividades em sala que envolvam alunos praticando compreensão, produção ou interação com a língua alvo (NUNAN, 1989).

Segundo o *British Council*, um contexto natural é desenvolvido a partir das experiências dos alunos com a língua que é personalizada e relevante para eles. Os alunos terão uma exposição muito mais variada ao idioma com o TBI do que com PPP. Eles estarão expostos a uma ampla gama de frases, colocações e padrões lexicais, bem como formas de linguagem. Ao mesclar estas abordagens, os alunos terão uma exposição maior ao inglês em sala, o que quando somado à sua aplicação de maneira autêntica nos projetos, levará a uma potencialização no aprendizado do inglês para os alunos. Com todas estas pesquisas como base, iniciamos a organização da metodologia do projeto, que será abordada a seguir.

4. METODOLOGIA

Este projeto foi originado das observações durante o Programa de Residência Pedagógica, no qual os residentes tinham como objetivo desenvolver e aplicar um projeto de intervenção envolvendo a abordagem STEAM. As turmas nas quais este projeto foi aplicado foram 8º ano A e 9º ano B da escola EMTI Nossa Senhora de Fátima.

O método de pesquisa escolhido para investigar o problema deste projeto foi a Pesquisa-Ação. Apresentando um olhar qualitativo, que se trata de pesquisas em pequena escala que investigam problemas em uma situação específica e normalmente são conduzidas por grupos de professores (MCKAY, 2006), que visa observar um fenômeno e construir uma hipótese após a observação. A Pesquisa-Ação foi ideal para o projeto, pois a investigação ocorreu apenas dentro da turma do 8º ano A, e depois na turma 9º ano B, da escola observada, e o objetivo é descobrir se as metodologias aplicadas podem ajudar com o problema de participação e engajamento com a matéria. O modo de coleta de informações envolve participação e colaboração daqueles conduzindo a pesquisa, que ocorreu durante o primeiro semestre de 2023.

Uma pesquisa-ação, de acordo com Burns (1998), envolve 4 estágios de atuação:

- Estudar e desenvolver um plano de ação criticamente informado para melhorar o aprendizado que já está ocorrendo;
- Implementar o plano;
- Observar os ganhos de aprendizado do plano de ação criticamente informado dentro do contexto que ele foi implementado;
- Refletir sobre os efeitos como base para planejamento futuro e subsequente ação criticamente informada e assim por diante, através de uma sucessão de estágios.

4.1 Contexto da escola

A escola EMTI Nossa Senhora de Fátima, opera desde 1961 e oferece aulas para educação infantil e ensino fundamental II, além de ceder suas salas para utilização livre. O prédio da escola, apesar de antigo, é grande e bem mantido, possuindo salas de aula grandes, salas para atividades extracurriculares, uma sala multimídia, uma biblioteca, um corredor com armários, uma cozinha e cafeteria para os alunos almoçarem, o espaço também é usado para reuniões quando necessário. A escola também possui um grande pátio e um belo jardim, no qual os professores trabalham atividades extras com os alunos. Por exemplo, antes da pandemia havia uma horta mantida pelos alunos. Os professores também têm uma sala espaçosa e

confortável para descansar durante o intervalo. A escola fornece notebooks e projetores para auxiliar os professores em sala, mas são poucos e os professores devem reservar com antecedência.

A escola tem uma atmosfera leve, os alunos são vistos rindo durante os intervalos, porém isto não significa que não há regras, os alunos não têm permissão para trazer os celulares para escola, nem os tablets providos pela escola, para evitar distrações. Além disso, caso algum aluno suje a sala ou mesa, ele terá que ficar na sala durante o intervalo para limpar, para desencorajar o comportamento e ensinar responsabilidade, os próprios alunos são encarregados de vigiar se as regras estão sendo cumpridas, através da eleição de líderes e secretários para garantir que tudo esteja organizado no fim da aula.

Quando se trata das aulas, os alunos são bem amigáveis com os professores em sala, recebendo-os com comemoração e abraços, alguns até saem da sala antes da professora de inglês entrar para ajudá-la a carregar o material, a professora conversa com eles, mas quando a aula começa, ela deixa claro que eles têm que prestar atenção, além de oferecer ajuda sempre que necessário e se recusar a dar a resposta aos que não tentam fazer as atividades. A turma é um pouco dispersa e os alunos conversam alto entre si, às vezes se levantando para conversar, eles obedecem quando silêncio é pedido, mas tendem a voltar a conversar depois. Alguns dos alunos mostram mais foco e motivação durante a aula de inglês, até comentando que têm como objetivo viajar para fora do país, em alinhamento com as teorias de Harmer (2007), de que motivações extraclasse motivam os alunos a se esforçar mais em sala.

Como dito previamente, as salas da escola são grandes, o que é necessário para acomodar as salas cheias, normalmente são feitas quatro filas com 2 mesas juntas para os alunos sentarem em duplas, mas a sala observada é maior do que o necessário, causando muito eco. Os alunos recebem os livros, providos pelo governo, de cada matéria no início das aulas, mas eles não podem responder as atividades diretamente no livro, pois eles são recolhidos ao fim do ano e entregues depois a outros alunos.

4.2 Participantes

Na primeira aplicação com o 8º ano em 2023, turma A, havia 36 alunos. Eles tinham a reputação de ser uma das melhores turmas da escola, porém eram facilmente distraídos e conversavam bastante durante as explicações. Ademais, a professora de inglês nos informou que a turma mostrava desinteresse nas atividades do livro e de leitura. Porém, pela situação diferente da qual se encontravam, eles foram muito receptivos e amigáveis, tanto no período de

observação quanto durante a aplicação. Já que a metodologia STEAM era parte do projeto, a turma teve que trabalhar com uma pergunta norteadora que seria seu tema principal, a escolhida foi “As dificuldades encontradas por imigrantes ao tentar aprender uma segunda língua”. Nas aulas práticas seu comportamento variava, alguns estavam mais animados e dispostos a participar nas atividades, enquanto outros terminavam o mais rápido possível para que estivessem livres para conversar.

No ano seguinte o projeto foi aplicado na turma do 9º ano B, que já havia participado de um projeto de intervenção do Programa de Residência Pedagógica no mesmo ano que a turma A, só que com residentes diferentes. Logo, já estavam familiarizados com o programa. A turma, com 34 alunos, foi o oposto da primeira, mais interessada nas aulas práticas do que nas teóricas. Esta turma teve um maior ganho de aprendizagem na produção escrita do que a primeira. Porém, eles tiveram apenas metade das aulas planejadas, pois o período de reaplicação era apenas metade do que recebemos no ano anterior. Por isto, levando em consideração o comportamento da turma na primeira aula teórica, focamos na parte prática do projeto com eles. A turma B também não teve o tema sobre dificuldades enfrentadas por imigrantes com a segunda língua como tema principal de sua aplicação.

4.3 Coleta de dados

A seguir teremos a apresentação das etapas da coleta de dados. Primeiro houve as observações em sala para desenvolvimento do projeto, seguidas pelas entrevistas dos alunos, escolha das matérias que seriam ministradas juntamente com o inglês, desenvolvimento do material e, por fim, diários de bordo e vídeos a partir do início da aplicação do projeto de intervenção.

A coleta de dados teve início durante a fase de observação, às terças feiras, das uma da tarde às duas e quarenta com a turma do 8º ano A. Em sala, escrevemos relatórios para analisar a estrutura da escola, o comportamento dos alunos em sala de aula e como a preceptora conduzia as aulas.

Já na fase das entrevistas com os alunos selecionados, o método escolhido para coletar os dados foi o de gravações, para garantir fidelidade de respostas. A turma tinha 36 alunos durante a observação e apenas 10 alunos foram entrevistados. Eles foram escolhidos com a ajuda da preceptora, levando em consideração desempenho em sala de aula e nas provas, os três primeiros estudantes foram selecionados por sempre participarem e receberem resultados satisfatórios nas avaliações, os três seguintes por terem baixa participação e resultados não

satisfatórios em avaliações. Após a entrevista dos selecionados, outros alunos se voluntariaram para participar, aumentando o número inicial de 6 para 10. Seus nomes não foram anotados para manter a anonimidade; cada aluno recebeu um número para ser identificado.

As perguntas consistiram em reflexões dos alunos sobre suas aulas, estudos e notas. Para que houvesse um melhor entendimento das opiniões da turma sobre as aulas e seu nível de interesse na matéria. A entrevista também forneceu informações sobre o que os alunos sentiam que estava faltando no ensino em sala e isto serviu como base para criação das atividades que iriam ser levadas às aulas futuramente. Houve 14 perguntas:

1. Você gosta de inglês?
2. Quais são seus hábitos de estudo?
3. Com que frequência você para em casa para fazer as tarefas?
4. Qual é sua matéria favorita?
5. Como você se prepara para as provas?
6. Você tem alguma motivação externa que faça você focar no estudo do inglês?
7. Estudar inglês é diferente de estudar para outras disciplinas como, por exemplo, matemática?
8. Como é seu desempenho nas provas de inglês?
9. Acha as provas de inglês difíceis? Explique.
10. Você está satisfeito com seu desempenho na disciplina inglês?
11. Você acha que o tempo que dedica a disciplina é suficiente?
12. Quais são suas maiores dificuldades com a disciplina?
13. O que você acha que pode ser feito para melhorar seu desempenho na disciplina inglês?
14. Há algo que você acha que a escola ou os professores podem incrementar para melhorar seu aprendizado?

A última pergunta foi a base para a criação das atividades do projeto, já que um dos objetivos era aumentar o engajamento, precisávamos saber o que os alunos consideravam que faltava em sua educação. A resposta mais recorrente foi a falta de aulas, pois eles apenas têm três por semana, mas a segunda foi a falta de prática de *speaking* e *writing*. “Trazer coisas relacionadas ao inglês, histórias antigas sobre o inglês. Acho que seria bem legal, igual uma vez nossa professora fez, passando um filme em inglês pra fazer um resumo”.

Após análise das respostas, houve uma reunião com a preceptora para que fossem decididos os conteúdos de inglês e as disciplinas extras que seriam ensinados em sala, para que seguissemos o modelo interdisciplinar da metodologia STEAM.

Ao selecioná-los, levamos em consideração quais conteúdos seriam relevantes e interessantes para os alunos, não apenas o que estava no currículo da escola. Isto ocorreu para relacionar as aulas com o cotidiano e envolver os estudantes com o que estava sendo aprendido em sala. Por isso, decidimos ensinar o inglês juntamente com a matemática, tecnologia e artes. Os conteúdos de matemática foram triângulos, para que eles aprendessem sobre formas e vocabulário de animais, frações, para treinar vocabulário de culinária, e gráficos, para que criassem gráficos relatando índices de imigração, um dos temas de suas histórias. Em artes, eles leram trechos de *The Little Prince* para praticar interpretação e se preparar para a escrita de suas histórias. E no fim, como parte da área da tecnologia, um dos grupos ficaria responsável por desenvolver um site para armazenar as criações da turma.

O mesmo pensamento foi mantido quando criando as atividades e suas instruções, pois para que os alunos pudessem cumprir o necessário de maneira satisfatória, eles precisam de instruções claras, curtas e um objetivo ao finalizar a atividade (GIBBONS, 1998). As atividades também deviam ter um objetivo claro e estar relacionado com o projeto final, a escrita de quadrinhos e *short stories*. Algumas das atividades foram *tangram challenge*, *silhouette quiz*, *cooking game* e, a parte mais importante, a escrita de quadrinhos e *short stories*.

Por fim, durante a aplicação do projeto de intervenção, a coleta de dados ocorreu através de diários de bordo, já a evolução dos alunos era analisada através de *quizzes*. Ao fim de cada aula um *quiz* foi aplicado para que os grupos trabalhassem em equipe enquanto colocavam em prática o que foi aprendido em sala. A seguir está o cronograma criado para a aplicação do projeto.

5. CRONOGRAMA

TURMA A: 8º ano A 2023

Data	Atividade	Detalhamento
Segunda Semana de SETEMBRO	Introdução ao projeto e o primeiro <i>quiz</i> ; Divisão das equipes.	Utilizar o material preparado para introduzir o projeto que os alunos farão parte.
Última Semana de SETEMBRO	Primeira etapa do projeto, ensinar as formas geométricas e vocabulário de animais.	A primeira parte da aula vai focar nas formas geométricas. Quando terminada, a turma será dividida em grupos e eles terão um limite de tempo para formar algo com o <i>tangram</i> .
Primeira Semana de OUTUBRO	Treino de interpretação; <i>Quiz</i> .	Os alunos farão uma leitura e responderão perguntas sobre o texto; Início da criação do <i>site</i> .
Segunda Semana de OUTUBRO	Frações e receitas.	Os alunos aprenderão sobre frações. Depois serão separados em grupos e receberão receitas em inglês.
Terceira Semana de OUTUBRO	Atividade em vídeo; <i>Quiz</i> ; <i>Writing class</i> .	Início da preparação do vídeo sobre rotina; <i>Workshop de short story</i> .
Última Semana de OUTUBRO	<i>Daily routine</i> ; Fazer <i>script</i> do vídeo.	Revisar <i>daily routine</i> e criar o <i>script</i> do vídeo em inglês; Andar pela escola para tirar fotos da rotina.
Primeira Semana de NOVEMBRO	Gráficos.	Os alunos iniciarão a criação de seus projetos. Pesquisar dados sobre imigrantes e irão criar gráficos.
Segunda Semana de NOVEMBRO	Aula sobre música; <i>Quiz</i> .	Os alunos farão duplas e vão traduzir uma música.

Terceira Semana de NOVEMBRO	Aula de escrita.	Os alunos receberão um dicionário e criarão um texto, de qualquer gênero, e depois vão traduzi-lo.
Última semana de NOVEMBRO	Exposição das etapas do projeto.	Apresentação das etapas do projeto e seu <i>upload</i> no <i>site</i> .

TURMA B: 9° ano B 2024

Data	Atividade	Detalhamento
Primeira Semana de MARÇO	Atividade em vídeo; <i>Quiz</i> ; <i>Writing class</i> ; Divisão das equipes.	Início da preparação do vídeo sobre rotina; <i>Workshop</i> de <i>short story</i> ; Seleção da imagem e criação da história.
Segunda Semana de MARÇO	<i>Quiz</i> ; <i>Writing class</i> .	<i>Workshop</i> de <i>short story</i> ; Escrita da história
Terceira Semana de MARÇO	<i>Writing class</i> .	Os alunos irão usar uma ferramenta <i>online</i> de tradução (<i>Word Hippo</i>) e traduzir a história escrita na aula passada.
Quarta Semana de MARÇO	<i>Writing class</i> ; <i>Comic Workshop</i>	Os alunos irão utilizar o <i>site Pixton</i> para criar personagens e um quadrinho.
Primeira Semana de ABRIL	<i>Comic Workshop</i> Finalização do projeto	Finalização dos quadrinhos.

6. APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

6.1 Aulas

Nesta seção veremos a aplicação e reação dos alunos às metodologias novas. As aulas da turma do 8º ano A tiveram início no dia 12 de setembro, com a apresentação dos alunos ao projeto, porém os treinos de tradução e escrita se iniciaram apenas na primeira aula de outubro. Ao todo, 15 aulas foram elaboradas e ministradas. Em sala de aula, o uso do inglês foi incentivado o máximo possível. As aulas foram intercaladas, primeiro uma com conteúdo, utilizando a abordagem *Communicative Language Teaching*, depois a introdução da matéria e resolução das atividades interativas. Vários elementos típicos da gamificação foram incorporados durante as aulas, como *power ups* e *power downs*, moedas que determinariam vantagens e desvantagens para as equipes, recompensas, *rankings*, *feedback* imediato, avatares e desafios. Os estudantes sempre se animavam quando algum dos elementos era introduzido na aula.

O mesmo interesse não era visto nos exercícios de interpretação pois os grupos eram grandes e só havia um *chromebook* para cada um. Logo, dois ou três alunos se esforçaram enquanto os outros se distraíam. A partir da segunda aula, os grupos foram divididos em duplas e receberam atividades mais interativas para evitar que o comportamento se repetisse. Após esta modificação, as aulas foram mais produtivas e a interação dos estudantes com o conteúdo cresceu bastante. Porém, a parte que mais motivou a participação dos alunos foi a criação do *ranking* das equipes.

Uma das primeiras atividades feitas em sala foi a criação de avatares para cada equipe através do site *Picrew*. Após as atividades em sala, o desempenho dos alunos era avaliado e aqueles com mais destaque ganhavam um *sticker* para sua equipe, que seria colocado no avatar no início da aula seguinte. Sempre ao chegar na escola, os alunos, antes mesmo de a aula começar, já vinham perguntar se podiam escolher e colocar seus *stickers* no avatar. Esta foi uma das principais fontes de motivação extrínseca para os alunos no início do projeto, quando ainda não estavam conectados com as atividades. Ganhar pontos para suas equipes e receber o *feedback* de que estavam fazendo um bom trabalho, principalmente se fosse durante um dos *quizzes* ou jogos, lhes trazia um sentimento de orgulho e auto satisfação.

Certas atividades também lhes conquistaram pequenos prêmios, como barras de chocolate ou pirulitos. Isto, juntamente com os *rankings*, avatares, *power ups* para as atividades e *quizzes* os motivaram a focar durante as aulas para que recebessem as premiações, mostrando a eficácia dos elementos da gamificação quando aplicados da maneira correta em sala de aula.

Já na turma do 9º ano B, as aulas foram mais práticas. Os alunos do 8º ano A foram parte da primeira fase da aplicação do projeto e tiveram um tempo maior para se prepararem, por consequência receberam aulas teóricas e outras atividades antes de iniciarem os workshops do projeto. Como previamente mencionado, na segunda aplicação não houve seis meses de observação antes da aplicação, eles receberam apenas metade do tempo e nos conheceram apenas no primeiro dia de aplicação. Felizmente, eles eram uma turma extremamente produtiva, nos poucos momentos conteudistas da segunda aplicação eles ficavam mais distraídos, mas quando adentravam na fase de produção, se mostravam uma turma completamente diferente.

Ambas as turmas produziram 15 *short stories* e 15 quadrinhos de material escrito, que ao fim do projeto foi compilado num *site* também criado pelos alunos. Entretanto, ambas as turmas apresentaram um interesse maior na produção dos quadrinhos. Na segunda aplicação, decidimos retirar os elementos da gamificação do *comic workshop* para observar se ainda sim haveria um resultado melhor de engajamento no segundo workshop.

6.2 Short story workshop

Na segunda aula do *workshop* de escrita, houve a introdução do *site Once Upon a Picture*, no qual cada dupla selecionou uma imagem e a usou como base para criação de uma história, inicialmente em português. As histórias escritas foram divertidas e foi possível enxergar o esforço dos alunos durante a criação, alguns até pediram para escrever uma segunda ou levar seu rascunho para casa para continuarem escrevendo fora de sala. Ademais, duas duplas decidiram se desafiar e tentar escrever a história diretamente em inglês, com o auxílio do dicionário digital *Word Hippo*, as duas duplas eram da equipe de criação de quadrinhos, o esforço extra os levou a ganhar mais *stickers* e ao fim do projeto foram a equipe com maior pontuação no *ranking*.

Por ser a fase de introdução dos alunos às ferramentas de tradução, o *workshop* de *short stories* não era muito exigente. As histórias tinham que ter no mínimo um parágrafo e podiam ser escritas primeiro em português. O *site Once Upon a Picture* contém além das fotos para inspirar as histórias, perguntas para ajudá-los a pensar no que estavam criando. O tema era livre, podendo envolver algo que os alunos gostassem. De acordo com Hyland (2003), é importante que em aulas que a escrita for usada como ferramenta de aprendizado, o foco seja o escritor. Logo, o professor deve encorajar a criatividade e desafiar os alunos para que, através da escrita de algo pessoal, o aluno crie seu próprio significado sobre um tópico utilizando a segunda língua. É importante salientar que permitir que a escolha do tema fique nas mãos dos estudantes

nas aulas promove o protagonismo do aluno, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais importantes, como pensamento crítico, trabalho em equipe e criatividade.

As aulas se mostraram produtivas já que atingiram o resultado desejado, a criação de um acervo de *short stories* escritos pelos alunos e a potencialização do engajamento com a matéria. Entretanto, alguns alunos se mantiveram desinteressados. Por exemplo, uma das duplas copiou sua história do *site Wikipedia* enquanto outras tentaram escrever o mínimo possível para terem tempo livre. Felizmente estes casos foram minoria em ambas as turmas observadas. A preceptora, para lidar com este problema, informou aos alunos que aqueles que plagiassem seriam mandados para coordenação e não participariam das outras atividades do projeto, após isso não tivemos problemas com plágio. Uma das duplas continuou desinteressada e fez uma história mais curta que os de seus colegas.

6.3 Comic workshop

A turma do 8º ano A teve como tema para a criação de seus quadrinhos “As dificuldades enfrentadas por imigrantes”, enquanto o 9º ano B foi livre para criar suas histórias com qualquer tema. Isto ocorreu devido ao curto tempo que a segunda aplicação teve, levou a percepção do quão vital a personalização promovida pelas metodologias ativas aplicadas em sala é importante.

Na primeira turma, dois alunos escreveram sobre si mesmos lidando com a imigração, um relatando a vinda de sua família para Fortaleza e a outra sobre um novo aluno em sua escola. Ambos se mostraram, durante o período de observação, interessados, mas facilmente distraídos. Já no *workshop* dos *comics*, eles estavam extremamente focados ao ponto de se isolarem do resto da turma para focar na escrita e *design* dos personagens. Isto mostra o quanto a contextualização do que se está aprendendo em sala pode potencializar a motivação do aluno, ao fazer a matéria ser relevante para seu cotidiano (KRAUSE, 2016). Os quadrinhos feitos relatando as histórias pessoais dos alunos foram os mais longos e que apresentavam maior compreensão do inglês.

No período de reaplicação, a turma inteira participou da criação de quadrinhos após serem divididos em turmas, já que foi o exercício com o melhor resultado da primeira aplicação. E mesmo com a exclusão dos elementos de gamificação, os resultados foram excelentes. Mais alunos se recriaram para fazer as histórias, ou colegas de sala, mas com o tema livre, histórias mais variadas foram criadas. Graças ao interesse gerado, tanto para criação de histórias quanto *design* de personagens, uma aula extra foi alocada para o *comics workshop*. Infelizmente, duas

duplas não conseguiram finalizar seus projetos, uma pois perderam a primeira aula do *workshop*, e a segunda pois queriam criar uma *short story* maior e mais elaborada, o que limitou o tempo do quadrinho.

Em síntese, a escrita e a arte são ferramentas valiosas para potencializar o interesse e a participação dos alunos em sala de aula, pois elas oferecem auxílio visual e estimulam a criatividade com sua natureza lúdica. A seguir, apresentarei os resultados do fim da aplicação.

7. RESULTADOS

Nesta seção serão contemplados os resultados da aplicação do projeto. Como previamente mencionado, este projeto de intervenção tinha como objetivo principal analisar os benefícios da gamificação na produção escrita da língua inglesa e seus impactos no aprendizado dos participantes, os alunos da escola Nossa Senhora de Fátima. Acreditávamos que a turma reagiria positivamente à gamificação, já que aulas de inglês seriam diferentes das que eles experienciam em suas rotinas, devido à natureza dinâmica dos elementos da gamificação introduzidos e da maior identificação dos alunos com o inglês, gerada através da criação de *short stories* e *comics*. Com esta junção, os alunos seriam motivados extrinsecamente a participar em sala.

Na turma A, que podia ser vista distraída e sem foco durante as atividades observadas antes da aplicação do projeto, houve um aumento de produtividade e foco durante as atividades interativas em grupo. Alunos que previamente não participavam mostraram um ânimo maior quando os *power ups* eram introduzidos às dinâmicas e *quizzes*. Os alunos sempre iam animados receber os residentes do programa e ao chegar em sala, já formavam seus grupos para que pudessem começar a aula. Já na produção escrita foi visto maior interesse na criação de histórias e quadrinhos. Em outras atividades similares que foram aplicadas durante a observação, os alunos reclamavam e pareciam desinteressados, mas durante o projeto muitos das equipes estavam engajadas, pedindo tempo extra para que pudessem colocar mais elementos em suas histórias. Ao fim da aplicação, os alunos mostraram uma retenção maior de vocabulário nos *quizzes*.

Apesar de não ter havido um período de observação e aplicação da maioria dos elementos gamificados na turma B, ainda foi possível ver como as diferentes atividades afetaram o comportamento da sala. Esta turma se mostrou mais interessada no processo de criação, e três duplas tentaram escrever a primeira versão de suas histórias em português, pois queriam tentar colocar seu vocabulário em prática escrevendo diretamente em inglês, porém ainda usando o *Word Hippo* quando necessário.

Os avatares se provaram não só extremamente eficazes na motivação de participação, mas também no comportamento da turma. Já que todas as equipes queriam ganhar mais *stickers* do que as outras para conseguir o prêmio ao fim do projeto. Sempre que um membro da equipe estava atrapalhando ou com dificuldade, os outros participantes interferiam para garantir o bom comportamento e resultados da equipe.

Acredito que as reações de ambas as turmas mostram que o aspecto dinâmico da gamificação pode gerar um aumento em participação em sala de aula, enquanto o processo de criação de algo pessoal para os alunos utilizando a língua inglesa não só estimula suas criatividade, mas também promove uma potencialização do ganho de vocabulário.

Ao fim de ambas aplicações, entregamos um questionário para os alunos, a fim de coletar suas opiniões sobre o projeto e descobrir se eles consideraram os métodos aplicados válidos. Houve três perguntas:

1. O que vocês acharam do projeto?
2. Acreditam que metodologias ativas, como a gamificação, ajudam no aprendizado em sala de aula?
3. Atividades de escrita criativa são mais interessantes para o aprendizado de inglês?

A maioria das respostas foi positiva. No total, 2 equipes, 12 alunos no total, foram entrevistadas durante a primeira aplicação. Todos relataram se divertir com os projetos, não apenas com os jogos, mas também com os *quizzes* e também por não estarem sempre presos aos livros tornava a experiência melhor, pois o conteúdo é mais divertido, original e criativo.

A gamificação foi o ponto mais mencionado por eles, pois os jogos, avatares, *rankings*, e especialmente os prêmios recebidos, foram algo que nunca haviam tido antes em sala e que os motivaram ainda mais que as atividades diferentes.

Ademais, dos 6 alunos entrevistados na segunda aplicação, na turma 9B, 5 acreditam que ao serem apresentados com atividades de escrita criativa, eles conseguem entender melhor o inglês, pois o estão usando ativamente. Como um dos alunos relatou: “Estimula a criatividade e querendo ou não, a gente aprende mais, que nem quando a gente aprende vendo série.”

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi previamente apresentado, acredito que estes resultados reforçam as ideias do referencial teórico e cumprem os objetivos gerais e específicos do projeto, que eram de observar os benefícios da gamificação na produção escrita da inglesa e seus impactos no aprendizado enquanto incentivamos a produção escrita em língua inglesa dos alunos, pois, após observarmos os alunos interagindo com o material preparado, que teve como base *Communicative Language Teaching*, *Task Based Teaching* e a gamificação, notamos que os elementos gamificados aplicados juntamente com a escrita trouxeram vários benefícios ao serem usados em sala de aula.

Comparados ao início do ano, a turma 8A estava mais engajada, produtiva e mais disposta a usar inglês em sala, enquanto a turma 9B, com apenas com alguns treinos de vocabulário, conseguiu produzir 11 quadrinhos e 8 *short stories*. Como evidência dos efeitos da produção escrita como motivador ao aprendizado da língua inglesa, temos os alunos que ao início da aula já pediam pelas premiações e uso dos avatares, regulavam o comportamento de suas equipes para que conseguissem *stickers* na aula seguinte, sugeriam diferentes projetos, perguntavam aos residentes assim que os viam o que iriam trabalhar hoje em sala e na última atividade proposta já tentavam escrever seu texto diretamente em inglês, além de vários dos quadrinhos escritos terem tido como protagonistas os alunos que os escreveram, mostrando que conseguimos criar uma conexão dos alunos com a língua inglesa; Isto também mostra como a metodologia da gamificação estimula a motivação extrínseca dos estudantes, os levando a uma maior produtividade.

É importante salientar que projetos como esse se fazem necessários para professores que queiram implementar diferentes metodologias, já que através desta leitura eles podem encontrar atividades interessantes para suas turmas ou ver como seus próprios alunos irão reagir à metodologia. Ao adicionar elementos que eles já encontram em seus jogos nas aulas, será mais fácil motivar a participação de maneira ativa em sala. A evolução de um professor deve ser constante para que ele possa acompanhar e auxiliar seus alunos da melhor maneira possível.

Entretanto, ocorreram alguns imprevistos durante a aplicação, como ajustes de última hora no cronograma devido a eventos na escola e alunos que não estavam engajados pois entraram na turma depois do início do projeto ou faltavam muito. Em projetos futuros, sugerimos que fosse aplicada uma análise mais detalhada do calendário da escola com a professora responsável para garantir que o cronograma não precise ser reajustado, além de maneiras de incluir melhor alunos que não puderam ir a todas as aulas ou só se juntaram à turma

depois do início do projeto. Ademais, seria útil procurar ferramentas que englobam mais o objetivo principal. Como isto não ocorreu, muitas ferramentas foram parte do projeto, o que tornou o trabalho mais árduo para catalogar e os alunos tiveram que se familiarizar com mais de uma ferramenta.

O sucesso de projetos como este depende não apenas do professor, mas dos recursos e tempo de planejamento. Mesmo com bons resultados, talvez as produções das turmas fossem melhores se houvesse mais tempo para aplicação e treino em sala antes do início dos *workshops*. A turma 9B teve apenas metade do tempo que a turma da primeira aplicação e conseguiu um número maior de produções. Com uma aplicação completa, seu rendimento seria ainda melhor.

Por fim, é importante lembrar que a escrita não é só uma consequência da fluência em uma segunda língua. Atividades com foco na competência escrita oferecem oportunidades para reflexão sobre evolução dos alunos enquanto promovem um entendimento maior de si mesmos (PARK, 2013). Isto ocorre, pois, a escrita mostra o modo do escritor de ver o mundo e a si mesmo, ao juntá-la com atividades que visam enriquecer o conhecimento da língua alvo, o professor nutre a conexão que os alunos têm com a ela.

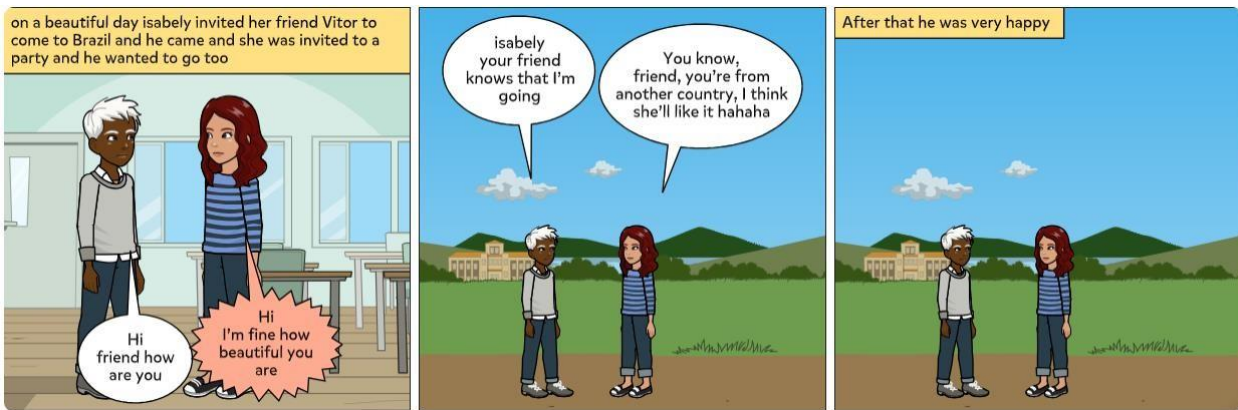
9. ANEXOS

Figura 1: Avatares das equipes



Fonte: Reprodução do autor (2024)

Figura 2: Quadrinhos da Primeira Aplicação



Fonte: Reprodução do autor (2024)

Figura 3: Quadrinhos da Segunda Aplicação



Fonte: Reprodução do autor (2024)

Figura 4: Quadrinhos da Primeira Aplicação



Fonte: Reprodução do autor (2024)

Figura 5: Quadrinhos da Segunda Aplicação



Fonte: Reprodução do autor (2024)

LINK DO SITE: <https://joaovictoor.github.io/8-ano-pep4/>

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2 ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

ARAÚJO, Helen Aureliano Santos De et al. **A importância da produção escrita na sala de aula**. VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

BALDISSERA, Olívia. **O que é gamificação e como ela aumenta o engajamento**. Site POSPUCDIGITAL: 2021

BATISTA DA SILVA, João. **GAMIFICAÇÃO NA SALA DE AULA: AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO UTILIZANDO O QUESTIONÁRIO ARCS**. Revista Prática Docente, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 374–390, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p374-390.id632. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/495>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BEZERRA DE SOUSA, Gloubélia Maria; CARDOSO, Lidia Amélia de Barros; TOASSI, Pâmela Freitas Pereira. **Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira**. LETRAS EM REVISTA, [S.l.], v. 9, n. 01, jun. 2018. ISSN 2318-1788. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/199>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRANDL, Klaus. **Communicative Language Teaching in Action**. Pearson Prentice Hall (2008).

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**; Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015. BRITISH Council. Brasil.

FILATRO A., CAVALCANTI, C. **Metodologias Inov-Ativas na Educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018

GIBBONS, P. **Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language**. Language and Education (1998). 12(2), 99–118.

HARMER, Jeremy. **How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching.** Cambridge: Longman, 2007.

HYLAND, Ken. **Second Language Writing.** Cambridge; New York :Cambridge University Press, 2003.

KAPP, Karl. **Gamification: Separating Fact From Fiction.** Site Staff: 2019

KRAUSE, S., Waters, C., Stuart, W. J., Judson, E., Ankeny, C. J., & Smith, B. B. (2016). **Effect of contextualization of content and concepts on students' course relevance and value in introductory materials classes.** In 2016 ASEE Annual Conference and Exposition (Vol. 2016-June). American Society for Engineering Education.

MARZARI, Gabriela Quatrin; CONCEIÇÃO, Gloria. **ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA SOB UMA PERSPECTIVA LUDOSSIGNIFICATIVA UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA.** Gávea:2011

MULLET, A. **The role of writing in classroom second language acquisition,** 2015
Nunan, D. (1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press.

PARK, Gloria. **Writing is a way of knowing': Writing and identity.** *ELT Journal.* 67 (2013). 336-345. 10.1093/elt/cct012.

SHRUM; GLISAN. **Teachers' Handbook. Contextualized language instruction.** 4th edition (2010).

VERNON, M. D. **Motivação humana.** Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes, 1973 (Trabalho original publicado em 1969).

WILLIAMS, J. **The potential role(s) of writing in second language development.** Journal of Second Language Writing, 2012.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu.** Trad. de Vanessa Barbara. São Paulo: Antofágica, 2022 (Trabalho original publicado em 1929).

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design.** Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Canada: O'Reilly Media, 2011.