



ANA CLAUDIA ALMEIDA

**O USO DA GAMIFICAÇÃO ALIADA ÀS TDIC NO ENSINO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
COM O USO DO JOGO FREE FIRE**

LAVRAS-MG

2021

ANA CLAUDIA ALMEIDA

**O USO DA GAMIFICAÇÃO ALIADA ÀS TDIC NO ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM O USO DO JOGO
FREE FIRE**

Monografia apresentada a Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Curso de
Letras Português-Inglês e suas Literaturas para a
obtenção do título de Licenciada.

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida

Orientadora

LAVRAS-MG

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Almeida, Ana Claudia.

O uso da gamificação aliada às TDIC no ensino de língua estrangeira: uma proposta de intervenção com o uso do jogo Free Fire / Ana Claudia Almeida. - 2021.

76 p. : il.

Orientador(a): Patrícia Vasconcelos Almeida.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Planejamento didático. 2. Metodologias ativas. 3. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. I. Almeida, Patrícia Vasconcelos.
II. Título.

ANA CLAUDIA ALMEIDA

**O USO DA GAMIFICAÇÃO ALIADA ÀS TDIC NO ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM O USO DO JOGO
FREE FIRE**

**THE USE OF GAMEFICATION ALLIED TO DICT IN FOREIGN LANGUAGE
TEACHING: AN INTERVENTION PROPOSAL WITH THE USE OF THE GAME
FREE FIRE**

Monografia apresentada a Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Curso de
Letras Português-Inglês e suas Literaturas para a
obtenção do título de Licenciada.

APROVADA em

Prof. Dr. Tufi Neder Neto UFLA
Profa. Me. Karla Letícia de Lima Moraes UFLA

Prof^a. Dr^a Patrícia Vasconcelos Almeida
(Orientadora, DEL/UFLA)

LAVRAS-MG

2021

Ser forte é acreditar em si, mesmo quando o mundo não o faz. À
pessoa que nunca desistiu de si mesma.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A minha irmã Maria José, por ser irmã, mãe e amiga. Obrigada por tentar me entender, mesmo quando isso é muito difícil para você.

Aos meus familiares e amigos por me serem o alicerce que sustenta a minha “casa”.

Aos meus amigos e colegas de curso Natália, Sidilei, Laís, Juliani e Jennifer por caminharem comigo pela estrada. Vocês são uma parte da profissional que serei.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Patrícia Vasconcelos Almeida por ter me dado a liberdade de escrever sobre algo que amo e por ser tão atenciosa e paciente durante o processo de tecitura desse trabalho. Obrigada pelo seu incentivo e por sempre baixar meus níveis de ansiedade com as suas considerações.

A todos os autores iluminados que li, sobretudo a professora e Mestre Karla Moraes.

Aos meus amigos e colega de estrada (literalmente) que tornavam meu caminho entre Campo Belo e Lavras infinitamente interessante.

A todos os meus professores, em especial ao Prof. Dr. Tufi Neder Neto por ter me incentivado a buscar algo que eu realmente quisesse estudar e escrever.

A mim mesma, por nunca ter considerado desistir como uma opção.

MEU MUITO OBRIGADA!!!

RESUMO

É evidente a necessidade que se faz presente nas escolas da rede básica de ensino brasileira de fomentar nos alunos o interesse pela aprendizagem, sobretudo pelo inglês como língua adicional. O desinteresse pelas aulas é um dos problemas que mais tem dificultado a vida dos professores de língua inglesa e se configura como um dos principais desafios a serem superados pelo sistema de ensino. Os documentos que normatizam o ensino do componente curricular Língua Inglesa, a LDB e a BNCC, conferem ao professor somente noções gerais do que ensinar sem explicar de forma prática como aplicar o conteúdo de modo engajador e contextualizado. O trabalho em questão objetivou assim aproximar as teorias de aprendizagem e desenvolvimento de línguas e a metodologia de ensino gamificação por meio de uma pesquisa de cunho intervencionista da prática de ensino da língua inglesa como língua adicional, apresentando como alternativa uma proposta de intervenção didática que faça uso das teorias supracitadas e do jogo Free Fire como recurso didático para o ensino da língua inglesa, na qual diversos aspectos do idioma serão trabalhados. Os jogos, conforme indicado pela literatura (MCGONIGAL,2010; KAPP,2012; ALVES,2015; MORAN,2015; MORAES,2020), se configuram como uma das principais ferramentas engajadoras e, portanto, interessantes para uso em contexto de sala de aula. O resultado alcançado consistiu na elaboração de um planejamento didático para o ensino da língua inglesa na educação básica. O planejamento elaborado é relevante pois está aliado a um contexto teórico que tem ganhado cada vez mais visibilidade no contexto educacional: a gamificação. Tal conceito teórico, ainda que de extrema relevância para contextos de ensino contemporâneos, encontra percalços na acessibilidade aos docentes, além de dificuldade de implementação.

Palavras-chave: planejamento didático, metodologias ativas, ensino-aprendizagem de língua inglesa

ABSTRACT

It is evident that there is a need in schools of the Brazilian basic education network to encourage students to have an interest in learning, especially in English as an additional language. The lack of interest in classes is one of the biggest problems that has made life more difficult for English teachers and is one of the main challenges to be overcome by the educational system. The documents that standardize English as a curriculum component, the LDB and the BNCC, give the teacher only general notions of what to teach, without explaining in a practical way how to apply the content in an engaging and contextualized way. This work thus aimed to bring theories of language development and theories of gamification closer to the practice of teaching English as an additional language, presenting as an alternative a didactic intervention proposal that makes use of the aforementioned theories and the game "Free Fire" as a support for the teaching of the English language, working different aspects of the language according to the game's narrative. Games, as indicated by the literature, (MCGONIGAL,2010; KAPP,2012; ALVES,2015; MORAN,2015; MORAES,2020), are configured as one of the main engaging tools, which, therefore, would be interesting when used in the classroom context. The result achieved was the elaboration of a didactic planning for the teaching of the English language for basic education. The elaborated planning is relevant because it is combined with a theoretical context that has been gaining more and more visibility in the educational context: gamification. Such a theoretical concept, although extremely relevant for contemporary teaching contexts, encounters obstacles in the accessibility of teachers, in addition to difficulties in implementation.

Keywords: didactic planning, active methodologies, English teaching-learning

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organização dos eixos de ensino da língua inglesa da BNCC (2017).....	17
Quadro 2- Características dos <i>games</i>	27
Quadro 3- Elementos de gamificação suas definições e manifestações em <i>Free Fire</i> e no planejamento didático.....	35

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	Ensino-aprendizagem de Língua Adicional no Brasil.....	16
2.2	Ensino-aprendizagem significativa do Inglês como língua adicional	19
2.3	Metodologias Ativas e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação	22
2.4	Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa mediado pelas TDIC	24
2.5	A Gamificação no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.....	26
2.5.1	O que são games?.....	26
2.5.2	O que é Gamificação?.....	28
2.5.3	A Gamificação aliada ao uso das TDIC no ensino de Língua Inglesa	29
2.6	Práticas docentes de Letramento Digital para o uso das TDIC em contextos de jogos	31
3	METODOLOGIA.....	33
3.1	Delineamento investigativo	33
3.2	O jogo digital <i>Free Fire</i> e os elementos da Gamificação	34
3.3	Proposta de planejamento didático.....	37
3.4	Análise do planejamento	54
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
	REFERÊNCIAS	58
	ANEXOS	67
	ANEXO A- Página 1 slide <i>Free Fire</i> para iniciantes.....	67
	ANEXO B- Página 2 slide <i>Free Fire</i> para iniciantes	67
	ANEXO C- Página 3 slide <i>Free Fire</i> para iniciantes.....	68
	ANEXO D- Página 4 slide <i>Free Fire</i> para iniciantes.....	68
	ANEXO E- Página 5 slide <i>Free Fire</i> para iniciantes	69

ANEXO F- Página 6 slide Free Fire para iniciantes	69
ANEXO G- Página 7 slide Free Fire para iniciantes.....	70
ANEXO H- Página 8 slide Free Fire para iniciantes.....	70
ANEXO I- Página 9 slide Free Fire para iniciantes	71
ANEXO J- Página 10 slide Free Fire para iniciantes.....	71
ANEXO K- Página 11 slide Free Fire para iniciantes.....	72
ANEXO L- Página 12 slide Free Fire para iniciantes	72
ANEXO M- Página 13 slide Free Fire para iniciantes	73
ANEXO N- Página 14 slide Free Fire para iniciantes.....	73
ANEXO O- Página 15 slide Free Fire para iniciantes.....	74
ANEXO P- Página 16 slide Free Fire para iniciantes	74
ANEXO Q- Página 17 slide Free Fire para iniciantes.....	75
ANEXO R- Página 18 slide Free Fire para iniciantes.....	75
ANEXO S- Página 19 slide Free Fire para iniciantes	76

1. INTRODUÇÃO

Com a crescente modernização digital, a maneira como são relacionados e produzidos conteúdos no mundo, e como tais conteúdos são assimilados e compreendidos tem sofrido transformações. Vive-se hoje em uma sociedade que mescla e comporta dentro de suas organizações altos níveis de diversidade de pessoas, pertencentes a diferentes gerações que possuem objetivos e modos de aprendizagem distintos, mas que precisam conviver e trabalhar conjuntamente. Devido a esses fatores, o que funcionava antes em termos de aprendizagem não necessariamente funcionará nos dias atuais (ALVES, 2015).

Trazendo essa atual mobilidade e modernização para a sala de aula, é possível considerar que no contexto educacional de base, o chamado “fosso geracional” (*digital divide*)¹ (PRENSKY, 2001) é mais sentido na relação professores/alunos do que na relação alunos/alunos, provavelmente devido à diferença de experiências entre as gerações. Sendo assim, é importante que os professores atuantes estejam constantemente renovando suas metodologias de ensino adaptando-as à demanda em sala de aula, no sentido de suprir a distância entre eles e o aluno dentro do contexto tecnológico.

Vale ressaltar que o fosso proposto por Prensky não se configura como algo intransponível, já que a relação em sala de aula já não deveria mais girar em torno do professor, o que possibilita que ambas as gerações aprendam uma com a outra. O docente agora já não é mais o detentor de todo o saber, visto que milhares de informações se encontram disponíveis ao poder de um simples clique. Desta forma, é interessante que o docente repense seu papel dentro da sala de aula (ROJO, 2016) e incorpore em suas práticas a sua compreensão sobre conceitos tais como: autonomia do aprendiz, motivação e objetivos de aprendizagem, agindo como um organizador das informações, sendo um mediador dos conhecimentos que chegam até os alunos.

Nesta perspectiva teórico-prática, estão inseridas distintas metodologias de ensino pensadas para se adaptar à realidade cada vez mais emergente da era tecnológica dentro das salas de aula. No campo de estudo das metodologias ativas² é possível encontrar variados recursos que atendam às demandas que a era tecnológica propõe como desafio para o ensino.

¹ A discussão sobre a digital divide costuma dizer respeito ao fosso existente entre as pessoas e as tecnologias, isto é, à dificuldade e à desigualdade de acesso às TDICs (RIBEIRO, 2019).

² “Estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem (COTTA et al. 2012, p.788)”. Esse conceito será amplamente apresentado e discutido na seção teórica desse trabalho investigativo.

A proposta a ser estudada no presente trabalho se utiliza de uma das metodologias desse campo de estudo que tem se tornado eficaz no contexto tecnológico: a Gamificação. Como justificativa para a escolha do mote desta investigação está o fato de que um dos maiores desafios no ensino de língua adicional (LA)³, no ensino de base, tem sido manter o interesse dos alunos e promover a aprendizagem significativa já que a realidade brasileira nem sempre possibilita que o aluno encontre aplicabilidade da língua adicional em seu cotidiano. Dessa forma, parece ser urgente que professores incluam em seu planejamento didático atividades que engajem o aluno e que façam com que ele se sinta parte do acontecimento da aula, vivenciando assim uma aprendizagem significativa. Segundo Barbosa; Moura (2013) a aprendizagem significativa se dá 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 recebe-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA,2013, p.55).

Diante do exposto, metodologias de ensino que não contemplem uma aprendizagem significativa como a citada por Barbosa e Moura (2013) tendem a tornarem-se ultrapassadas, desgastantes e não condizentes com a realidade de ensino na qual professores precisam atuar na atualidade. Assim, temos que é necessário buscar por metodologias que sejam engajadoras e permitam a professor e aluno desempenhar os papéis propostos por Barbosa e Moura (ibid).

Sendo a Gamificação uma metodologia ativa⁴ que possibilita que professor e aluno desempenhem os papéis descritos pelos autores supracitados e haja vista a difusão de jogos digitais como uma prática social contemporânea popular entre jovens e adolescentes, sua implantação dentro da sala de aula pode ser uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Jane McGonigal (2011), atualmente 97% dos jovens têm costume de jogar e em sua maioria esses jogadores não pretendem parar de jogar, o que pode ser aproveitado

³ O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então, é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”. (LEFFA E IRALA, 2014, p. 32-33).

⁴ Neusi Berbel afirma que metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011). Esse processo envolve observação, análise, estudos, pesquisas, reflexão, formulação de hipóteses e tomada de decisões, visando entender ou solucionar algum problema. (SILVA,2020, p.11).

na escola, já que a Gamificação possui um grande potencial de engajamento. Assim, temos que a tecnologia já ocupa um lugar inerente na vida do aluno e, portanto, precisa ser dominada pela escola, assim sendo viável que esse aluno aprenda a manipulá-la para atender aos seus objetivos de aprendizagem.

Entretanto, nem todos os docentes têm a capacitação profissional necessária à incorporação das tecnologias digitais que promovem a Gamificação nas práticas diárias em sala de aula em razão de alguns fatores, tais como pouca familiaridade com as tecnologias com a finalidade de uso pedagógico, falta de recursos tecnológicos nas escolas, pouca adesão aos benefícios da formação continuada, dentre outros.

Atentando para a dificuldade que docentes encontram ao incorporar metodologias que envolvam o uso das tecnologias digitais em seu contexto diário de trabalho, o presente trabalho tem como proposta elaborar um planejamento didático para professores em formação inicial de língua inglesa que faz uso de um game digital como recurso pedagógico e que está, portanto, pautado no conceito de Gamificação, para o segundo ano do ensino médio, tendo como referência o desenvolvimento das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,2017). Nesse sentido, o presente trabalho apresenta um modelo de planejamento didático pautado em conceitos que envolvem o uso de Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), sobretudo o de Gamificação proposto por Alves (2015).

Tal trabalho se justifica por *dois* motivos preponderantes e tem como principais objetos de estudo a gamificação aliada ao uso das TDIC e as práticas de letramento digital que devem ser utilizadas na incorporação da gamificação com uso de tecnologias ao planejamento didático dos professores de língua inglesa. O *primeiro* dos motivos diz respeito à importância de discussões e práticas educacionais direcionadas ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, posto que tais práticas fazem parte do cotidiano dos alunos fora do ambiente escolar. Nessa linha, a escola tem como desafio alinhar suas atividades educativas às práticas sociais, caso tenha por meta um ensino reflexivo e crítico, assim como preconiza a BNCC ou a Lei de Diretrizes de Bases (LDB).

Como *segundo* motivo, haja vista a importância de se incorporar tais práticas à sala de aula e a dificuldade de não nativos digitais e também de nativos digitais na figura de docentes de usar a tecnologia digital mais do que um simples acessório, o presente trabalho visa mostrar como é possível usar a tecnologia digital de modo contextualizado e significativo no planejamento para o ensino de LA.

De maneira a atender aos objetivos propostos, que consistem na importância da discussão do uso das TDIC em âmbitos educacionais em razão do contexto tecnológico e a dificuldade encontrada na comunidade escolar no geral no uso efetivo dessas tecnologias, em seu corpo teórico o presente estudo se ocupa em contextualizar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil de acordo com os documentos norteadores da prática docente. Também frisar a importância de se promover uma aprendizagem que seja significativa e engajada, justificando nesse ínterim o uso de metodologias aliadas às TDIC, além de mostrar como a teoria da Gamificação como metodologia ativa, que exige o uso de letramento digital e que tem grande potencial de promoção para uma aprendizagem significativa e engajada, dá suporte no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como LA. Logo em seguida às discussões teóricas nos ocupamos da metodologia adotada no estudo, onde apresentamos o tipo de pesquisa, o fruto da pesquisa: o planejamento didático e sua análise, tecendo por fim as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção veremos como se organiza os argumentos teóricos que sustentam o presente estudo. Na subseção 2.1 o ensino aprendizagem de língua adicional no Brasil é contextualizado, para então, na subseção 2.2 discorreremos sobre o ensino-aprendizagem significativo do inglês como LA, onde serão apresentados os conceitos de teorias de aprendizagem de línguas com enfoque na teoria da complexidade e o de metodologias ativas. Dando seguimento às discussões, na subseção 2.3 será introduzido o uso das metodologias ativas aliadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), para logo em seguida, na subseção 2.4 direcionar esses campos ao ensino da língua inglesa como LA. Na subseção 2.5 discutiremos no que consiste a Gamificação e em como ela aliada às TDIC pode potencializar o ensino da língua inglesa e por fim, na seção 2.6 discutiremos brevemente sobre os letramentos digitais necessários para usar as TDICs em contextos de jogos.

2.1 Ensino-aprendizagem de Língua Adicional no Brasil

No que confere aos trâmites legais, a LDB sofreu uma alteração no ano de 2017 e padronizou a língua inglesa como a língua adicional a fazer parte do currículo na educação de base. Segundo a referida lei: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa (Redação dada pela Lei nº13.415, de 2017) ”.

Para maior clareza e elucidação do motivo de se ensinar uma LA no Brasil, fez-se necessário o estudo do documento que norteia as práticas de ensino no país: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,2017). Segundo o documento a importância de se ensinar a Língua Inglesa precisa ultrapassar a dimensão acadêmica, precisando enfatizar também a dimensão social.

A BNCC de Língua Inglesa procura motivar os alunos a refletir sobre a presença dessa língua estrangeira em seu cotidiano, incentivando as práticas discursivas e linguísticas. E, com base nessa reflexão, levá-los a construir um discurso próprio às suas intenções comunicativas, de modo a consolidar práticas sociais de uso. Nessa perspectiva, não é apenas o domínio das estruturas gramaticais que está em jogo, mas a possibilidade de os alunos terem o domínio de mais uma linguagem que circula socialmente. (BNCC,2017, p.204).

No tocante às habilidades a serem desenvolvidas, não há exigências sobre a maneira como elas devam ser abordadas, o que é positivo, pois dá ao professor certa autonomia na maneira como conduzirá a sua aula e para se valer de metodologias que atendam às suas concepções de ensino-aprendizagem de modo satisfatório. O documento apenas reitera que aprender a língua inglesa apresenta

Duas implicações importantes: a primeira é que ela obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial. Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (...) A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos letramentos, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Essas práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BNCC, 2017, p.199).

Assim, temos que a BNCC não dá mais à língua inglesa o tratamento de uma língua “estrangeira”, pertencente exclusivamente ao outro, mas como uma língua franca, capaz de promover a interculturalidade entre as mais diversas etnias e culturas. Vale destacar que o ensino da língua inglesa, tendo como norte as orientações supracitadas, se organiza em 5 eixos sendo: o eixo da oralidade, o eixo da leitura, o eixo da escrita, o eixo dos conhecimentos linguísticos e gramaticais e o eixo da dimensão cultural, que será amplamente discutido ao longo do presente estudo. Como vemos no quadro 1 a seguir os eixos propostos pela BNCC se organizam em:

Quadro 1- Organização dos eixos de ensino da língua inglesa da BNCC (2017) (continua)

Eixos organizadores da BNCC	Como se organizam
Eixo da oralidade	O eixo Oralidade envolve a compreensão (ou escuta) e a produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados entre os interlocutores. Assim, práticas de interação oral em diferentes contextos discursivos promovem situações de aprendizagem de elementos constitutivos da fala (pronúncia, entonação e ritmo), bem como de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação). (BNCC, 2017, p.200)
Eixo da leitura	O eixo Leitura aborda essa prática de linguagem especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão da natureza histórica e cultural de diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. (BNCC, 2017, p.200)
Eixo da escrita	As práticas de escrita propostas no eixo Escrita consideram dois aspectos do ato de

Quadro 1- Organização dos eixos de ensino da língua inglesa da BNCC (2017) (**conclusão**)

Eixos organizadores da BNCC	Como se organizam
Eixo da escrita	escrever. Por um lado, ele tem uma natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo. (BNCC, 2017, p.201)
Eixo dos conhecimentos linguísticos e gramaticais	O eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado e articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir as regularidades e irregularidades do funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre adequação e inteligibilidade e, de modo contrastivo, sobre relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. (BNCC, 2017, p.201)
Eixo da dimensão cultural	diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Nesse cenário, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos da BNCC (2017)

É importante destacar que os eixos apresentados, embora tratados pelo documento de maneira separada, devem ser trabalhados de maneira articulada com vistas a promover um ensino coerente e significativo no qual a língua seja usada e ensinada de maneira híbrida⁵, assim como acontece em contextos reais de uso. A aprendizagem significativa se configura assim como um elemento fundamental, visto que aprender ativamente implica em aprender fazendo, prática essa que se torna indissociável do contexto em que o processo ensino-aprendizagem da LA acontece. E é sobre essa aprendizagem que trataremos na próxima seção do presente estudo.

2.2 Ensino-aprendizagem significativa do Inglês como língua adicional

O processo de ensino-aprendizagem de uma LA como concebido por diversos pesquisadores da área (Larsen-Freeman, 1997, 2002, 2007, 2011; Lorenz, 2001; de Bot, Lowie e Verspoor 2005, 2007; Larsen-Freeman e Cameron 2008; de Bot, 2008; Paiva, 2011a, 2011b) é um fenômeno complexo e diversificado que sofreu transformações conforme foram surgindo novas teorias de aprendizagem advindas da psicologia. Essas teorias tentavam explicar como a mente humana funcionava ao armazenar, adquirir e transformar conhecimento e foram fundamentais para que se chegasse ao nível de entendimento que se tem hoje acerca do que é o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas teorias, estudiosos da área da linguística desenvolveram diversas outras teorias, agora aplicadas exclusivamente à aquisição de línguas, aqui especificamente a uma LA. Alguns exemplos dessas principais teorias como citadas por Paiva (2014) são a Teoria Behaviorista- estrutural (VanPatten e Williams, 2007; Johnson, 2004; Mitchel e Myles, 2004); a hipótese da compreensão (Krashen, 1978); o modelo da aculturação (Schumann, 1978a); o modelo da gramática universal (Greg, 1996); o modelo conexionista (Ellis, 1994; Mellon, 2004; Ferreira Jr., 2005), a hipótese da interação (Hatch, 1978; Long, 1996), a hipótese do output ou da lingualização (Swain, 1985, 1995, 2005); a teoria sociocultural (Lantolf, 1994, 2000, 2002, 2011; Frawley e Lantolf, 1985; Lantolf e Appel, 1994; Lantolf e Thorne, 2007; Lantolf e Beckett, 2009); e a teoria da complexidade (Larsen-Freeman, 1997, 2002, 2007).

Dentro deste vasto *hall* de teorias, o presente trabalho se pauta no desenvolvimento de LA sob a perspectiva da teoria da complexidade proposta por Diane Larsen-Freeman (1997) com foco no ensino, visto que envolve questões relacionadas à prática docente. É importante destacar que a escolha de uma teoria de aprendizagem de linguagem é importante para que o

⁵ Com integralização de todas as habilidades.

professor firme suas crenças sobre o que significa ensinar e aprender língua, entretanto, a teoria de ensino adotada no presente estudo é a Gamificação e será discutida em subseção posterior.

A Teoria da complexidade vê a linguagem como um “sistema dinâmico e complexo composta por elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais que nos permitem pensar e agir na sociedade” (PAIVA, 2011a,2011b) e corrobora com a teoria sociointeracionista advinda da psicologia proposta por Vygotsky (1978) que, segundo Paiva, (2014) se fundamenta em 3 teses principais:

- Não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social;
- Os humanos “pensam através da criação e do uso de ferramentas mediadoras” (SWAIN, KINNEAR E STEINMAN, 2011:2);
- A linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação. (PAIVA,2014, p.128).

Tanto Vygotsky quanto Larsen-Freeman defendem em suas teorias que a aprendizagem humana, além de ser um processo cognitivo, é também mediada por interações do aprendiz com outras pessoas, com o meio em que vive e com artefatos culturais. No que concerne à teoria da complexidade, Larsen-Freeman (1997) associa a língua(gem) e sistemas complexos, visto que o processo de seu desenvolvimento se constitui como um processo ativo e dinâmico, que evolui e muda constantemente de modo não linear. A estudiosa é citada por Paiva (2014:144) e explica a razão pela qual a linguagem é considerada um sistema complexo: “a língua(gem) é complexa porque é composta de diferentes subsistemas interdependentes: fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático.” De Bot, Lowie e Verspoor concordam com Larsen-Freeman e ainda explicam mais uma das características dos subsistemas interdependentes: sua tendência de se aninharem em outros sistemas o que implica em uma complexidade ainda maior:

Podemos detectar todo um sistema de sistemas aninhados: há a língua em geral, consistindo de línguas separadas; dialetos de variedades faladas por grupos de pessoas; e dentro desses sistemas linguísticos, podemos ver subsistemas tais como os sistemas fonêmico, lexical e gramatical. Cada indivíduo tem também seu próprio sistema linguístico, que pode conter diferentes subsistemas, tais como diferentes variedades linguísticas, registros, cada um deles com seus próprios sistemas fonêmico, lexical e gramatical. (DE BOT, LEWIE E VERSPOOR, 2005, p.16)

Sendo assim, sob a luz das teorias apresentadas, o desenvolvimento⁶ de uma língua adicional se configura como um fenômeno dinâmico adaptativo e complexo, onde há diversos

⁶ Para Larsen-Freeman e Cameron (2008:116), “a língua nunca é adquirida, dela se participa (Sfard,1998). Ainda, “O desenvolvimento é construído não como uma progressão em direção a uma estabilidade crescente, mas como uma série de mudanças de estabilidade e instabilidade relativas. ”

elementos e sistemas em ação que interagem sem seguir uma linearidade. Segundo Paiva (2014, p.146): “Na perspectiva da complexidade, a ASL não é vista como tendo começo e fim, em uma progressão sequencial, mas como um fenômeno irregular, não linear, iterativo (o output de um ciclo torna-se o input do seguinte) e auto organizado” (ASL⁷). Sob a ótica dessa teoria, o desenvolvimento da língua adicional provém da interação com outros seres humanos e se constitui essencialmente em um processo social e colaborativo, onde os aprendizes “se apropriam da língua para atingir seus propósitos, construindo competência gramatical, expressiva e cultural” (OHTA, 2000:51) por meio das práticas sociais de linguagem.

Desta forma, o desenvolvimento de uma segunda língua envolve, segundo Paiva (2014), fatores como estruturas mentais inatas, hábitos automatizados, afiliação, input, interação, output, conexões neurais, mediação sociocultural, sistema de identidades, autonomia, crenças e características do ambiente político, social e econômico.

Frawley e Lantolf (1985:19 como citado por Paiva 2014:138), que estudam a aquisição de língua adicional sobre a ótica sociocultural, afirmam que o processo consiste em dinamismo onde os aprendizes entram em um processo de pertencimento à comunidade do idioma que visam aprender, negociando sentidos e fazendo experimentações. Segundo os referidos pesquisadores:

É necessário eliminar a distinção entre a produção de formas corretas e incorretas, pois todas as formas de discurso devem ser vistas como marcas de como os falantes se relacionam com as tarefas e não com as marcas de uma competência linguística geral. Isto é, todas as formas no discurso (marcas afetivas e fenômenos de hesitação como também as estruturas linguísticas) são ao mesmo tempo reveladoras e relevantes. Por reveladoras queremos dizer que todas as formas produzidas pelos falantes são indicativas de seus estados cognitivos. Todas as formas produzidas pelos falantes são relevantes em suas tentativas de completar a tarefa que lhes é apresentada. (FRAWLEY E LANTOLF, 1985, p. 19) .

Se tratando de um processo complexo em que surgem mudanças de fase onde progressões e regressões são comuns conforme o grau de exposição à língua que se deseja aprender, é importante que a aquisição de uma língua adicional não seja vista como a aquisição exclusiva e engessada de conhecimentos linguísticos onde erros e acertos são decisivos e por vezes, até incapacitantes. A distinção a ser eliminada como citado por Frawley e Lantolf corrobora com a visão de Sockett e Toffoli (2012) que veem o processo de ensino-aprendizagem de LA como não linear. Tal noção se faz no contexto do ensino como algo fundamental, visto que por meio dela, os erros são partes constitutivas e fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.

⁷ Aquisição de segunda língua.

Também seria interessante que o ensino de conhecimentos sintáticos e fonológicos ocorresse de maneira contextualizada e estivessem em consonância com a aspiração do aluno em pertencer a uma comunidade linguística e se apossar das práticas discursivas em uso dentro dessa comunidade. Sendo assim, seria interessante que o ensino de língua inglesa fosse desenvolvido de modo contextualizado e a promover a aprendizagem significativa⁸ para os alunos, levando em conta seu contexto social, visto que, é nas práticas sociais de linguagem que ocorrerá o uso efetivo da língua.

De modo a promover a aprendizagem significativa e engajada ao contexto social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, têm surgido múltiplas metodologias ativas, dentre as quais figura a Gamificação. Tais metodologias podem ser desenvolvidas em sala de aula de modo combinado por meio do ensino híbrido (*Blended Learning*),⁹ fazendo ou não uso das tecnologias digitais da informação. É importante destacar que a Teoria da Complexidade é uma teoria de aprendizagem de línguas, muito importante em explicar como o professor concebe a língua, o que tem impacto direto em sua maneira de ensinar. Entretanto, reiteramos que a teoria de ensino adotada no presente estudo é a Gamificação.

Veremos na próxima seção como a utilização das metodologias ativas podem se articular ao uso das TDIC já que o foco do presente estudo se pauta em como a utilização da metodologia ativa Gamificação aliada ao uso dessas tecnologias podem dar suporte ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

2.3 Metodologias Ativas e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)

A ascensão das tecnologias e o surgimento de novas semioses que instigam à produção de significados de forma cada vez mais rápida e autônoma têm exigido que a escola e os

⁸ Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-litera, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (MOREIRA,2013).

⁹ “Uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. ” (BACICH, NETO E TREVISANI, 2015, p. 14)

professores revisem seus conceitos acerca do que é a aprendizagem e de como ela se dá. A urgência de se seguir metodologias que tenham o aluno como protagonista de sua aprendizagem fez com que diversas instituições de ensino tenham adotado em suas salas de aula metodologias alternativas que se desviem das metodologias de ensino tradicionais, que no contexto coetâneo podem não ter a mesma eficácia (ROJO,2016); (ALVES,2015); (SILVA, FARIA E ALMEIDA,2018); (SILVA,2020). Assim, essas instituições têm optado por seguir as chamadas metodologias ativas que possuem algumas características fundamentais, de modo potencializado. Segundo Silva (2020) tais características se resumem em: ação, autonomia, estudo, problematização, reflexão, trabalho em grupo, pesquisa e diálogo.

No uso das metodologias ativas os papéis de aluno e professor são ressignificados. Segundo Bacich e Moran (2018 citado por SILVA, 2020:10) “o professor torna-se um gestor de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção aberta, criativa e empreendedora”. O aluno por sua vez, assume uma postura ativa sobre sua aprendizagem e aprende a definir com clareza os objetivos de aprendizagem que almeja atingir.

Nos contextos da aprendizagem significativa e nas práticas de letramento necessárias à era tecnológica, o trabalho com metodologias ativas tem apresentado vantagens na sala de aula por promover segundo Silva (2020:14) “o incentivo à tomada de decisões com avaliação dos possíveis resultados dessa decisão, o desenvolvimento de soluções criativas, o trabalho coletivo e a aplicação de conceitos estudados.” Fatores esses imprescindíveis nas exigências de conhecimento que o novo contexto tecnológico de aprendizagem impõe.

É importante elucidar que a utilização das metodologias ativas não está diretamente ligada às tecnologias digitais já que é possível aplicá-las sem o uso de ferramentas digitais, entretanto, como afirmado por Silva (2020:15) as TDIC “não só facilitam a aplicação de muitas metodologias ativas como abrem novas e diferentes oportunidades de interação, colaboração e construção de conhecimentos condizentes com os contextos culturais contemporâneos.” Destarte, o presente estudo interessa-se em como as tecnologias digitais da informação podem ser aliadas na aplicação da Gamificação como metodologia ativa no ensino de língua inglesa.

Tendo que a construção de conhecimentos deve condizer com os contextos culturais, o uso de metodologias ativas aliadas às TDIC tem grande relevância no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, visto que grande parte dos conteúdos que circulam na internet encontram-se em língua inglesa. Diante disso, infere-se que um letramento digital¹⁰

¹⁰ “É o nome que damos (...) à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9).

adequado também implica em um domínio considerável da língua inglesa que se torna por meio desse veículo parte integrante da realidade das pessoas, sobretudo jovens e adolescentes. Dito isto, próxima subseção nos ocuparemos da relevância de se usar as TDIC no ensino de língua inglesa.

2.4 Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa mediado pelas TDIC

As tecnologias digitais têm se configurado no cenário atual como a maior fonte de informações e conhecimentos usados pelas pessoas. Diferentemente de há alguns anos os indivíduos não têm mais a escola como a única fonte do saber, nem precisam ficar horas em uma biblioteca para fazer uma pesquisa. Entretanto, mesmo que a internet se constitua como uma ferramenta de democratização do conhecimento e das informações, tal ferramenta também pode se constituir como um meio de segregação.

Isso se deve porque, ainda que nos últimos anos mais conteúdos tenham sido produzidos em outras línguas, ainda acontece que a maioria dos conteúdos e informações veiculados na tecnologia então disponibilizados em língua inglesa. Considerando esse cenário, Finardi e Porcino afirmam que “na atual sociedade da informação, tanto o inglês como língua internacional quanto o letramento digital são passaportes de acesso à informação e de inclusão e formação de capital social” (FINARDI; PORCINO, 2014:245). ”

Reconhecida a importância de se trabalhar com as TDIC no ensino de língua inglesa, é preciso deixar claro que sua implantação não resolve magicamente todos os desafios do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, possui enorme potencial para minimizar um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa na educação básica: a falta de interesse pelas aulas. O baixo nível de interesse nas aulas de língua inglesa surge devido à combinação de muitos fatores e de acordo com Prado (2018) um dos principais deles se ocasiona porque ainda há professores que ministram as aulas tradicionalmente, sem levar em conta o contexto informacional e tecnológico no qual seus alunos se inserem. Com isso tem-se que antes de se implantar um ensino que contemple o uso das TDIC é necessário que a escola e seus professores revejam suas concepções de aprendizagem. Prado (2018) alerta sobre o assunto:

A inserção das TDIC na educação deve estar sempre acompanhada de reflexões sobre a necessidade de uma mudança nas concepções de aprendizagem que vigoram na maior parte das escolas. Tal reflexão poderá modificar a própria estrutura do ensino,

de modo a estimular a iniciativa e a criatividade dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem. (PRADO, 2018:16)

Sendo assim, a escola deve antes rever suas noções acerca do processo de ensino-aprendizagem, de modo a incorporar o uso das tecnologias de forma construtiva e contextualizada com os conteúdos que precisa ensinar. A implantação de metodologias ativas também se faz fundamental nesse processo por fomentar a aprendizagem autônoma que se configura também como um dos principais aliados no ensino da língua inglesa, visto que é muito difícil o desenvolvimento de um idioma de forma integral apenas com a carga horária de aulas da escola pública (COX E DE ASSIS-PETERSON,2002). A internet nesse contexto se reproduz como agente transformador dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa. Paiva (2001) afirma:

[...] usar a Internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem-sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafiam a aprender com o(s) outro(s) por meio de oportunidades de interação e de colaboração. (PAIVA,2001:114)

Nesse ínterim, as práticas de letramento digital na formação de professores tanto de educação básica como de educação superior se fazem urgentes, pois por meio delas o profissional docente adquire perspectivas atuais sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a urgência da implantação dos usos das TDIC que é parte integrante, senão fundamental no modo em que se organiza a sociedade contemporânea. Ademais, as teorias da Gamificação com seu alto poder de engajamento se constituem como alternativas consistentes para o problema da desmotivação em sala de aula, problema esse que contribui para que alunos e professores adquiram crenças errôneas sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, o que tem reforçado o ciclo da desmotivação. Entretanto, sabe-se que no Brasil a concepção de uma docência ligada ao letramento digital é um assunto que necessita de maiores discussões e problematizações, além de formação profissional de qualidade e maior facilidade no acesso à formação continuada.

Diante do exposto na seção seguinte trataremos do que se entende por Gamificação e como ela pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

2.5 A Gamificação no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

Nesta seção e em suas subseções pospositivas trataremos sobre as teorias da gamificação e como elas podem dar sustentação a um processo de ensino-aprendizagem ativo e significativo, estimulante e contextualizado no ensino de língua inglesa como LA. Primeiramente para entender melhor o conceito de gamificação veremos um pouco sobre o que alguns estudiosos (Kapp, 2012; Alves, 2015) entendem pelo conceito de *games* e em um segundo momento partiremos para a conceituação de gamificação.

2.5.1 O que são games?

Antes de discorrermos sobre as teorias da gamificação é preciso fazer uma reflexão para que se compreenda o que são *games*. Alves (2015:34) traz em seu repertório o conceito de Kapp (2012) que muito tem a contribuir quando falamos de *games* pensando em um contexto educacional. Para o autor game é: “Um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional.” (KAPP,2012 citado por ALVES,2015, p.37). Ainda de acordo com Alves (2015:34) para se constituir como um game a atividade de jogar deve ser realizada voluntariamente, de modo espontâneo.

Ainda é importante considerar que os *games* são atividades antigas que antecedem desde muito tempo às tecnologias digitais, mesmo que na contemporaneidade a palavra *game* e digital pareçam ser ligadas de modo muito estreito. Visto isso, para a implantação de um *game* no planejamento didático, mesmo que não seja o fim do presente estudo, não é necessário o uso das TDIC, o que é positivo, pois amplia as possibilidades nos mais diversos contextos sociais mesmo quando não há recursos e suporte no uso das TDIC.

O importante de se entender e que tem relação em como aplicá-los ao ensino é que os *games* possuem estrutura e algumas características particulares que o destacam como ferramenta engajadora. Apesar de inicialmente não ser uma estrutura pensada para um ambiente educacional, visto ser também uma particularidade dos *games* se constituir como uma atividade voluntária, seu potencial engajador quando bem manipulado pelo educador pode ser aproveitado em um ambiente de ensino-aprendizagem, mesmo quando o jogo não foi desenvolvido para fins pedagógicos. McGonigal (2010) citada por Alves (2015:39) elenca alguns desses aspectos como podemos ver no quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Características dos *games*

Características dos <i>games</i>
Os <i>games</i> tem uma meta, que consiste no resultado específico que se espera de um jogador. A meta dá a ele o senso de propósito;
Tem regras que estabelecem como chegar ao resultado, limitando as formas óbvias e estimulando o jogador a explorar outros caminhos;
Liberta a criatividade e estimula o pensamento estratégico;
Apresenta um sistema de <i>feedback</i> que informa o jogador quando ele está se aproximando da meta;
O <i>feedback</i> oferecido em tempo real funciona como uma garantia de que a meta é atingível e, assim, oferece motivação para que o jogador continue a jogar.
Proporciona o alinhamento de pessoas diferentes para jogar juntas, trabalhando com a riqueza da diversidade em busca de um objetivo comum de maneira alinhada.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos de Alves (2015:39)

Temos assim que os *games* podem ajudar o aluno a visualizar melhor e a entender os objetivos de aprendizagem determinados pelo professor e por ele mesmo. Com seu *feedback* imediato, é possível que o jogador/aluno saiba se está indo bem e o quão próximo ou distante está do resultado que almeja alcançar. Além disso, por se tratar de algo muito difundido nas práticas sociais dos alunos os *games* permitem promover um processo de ensino-aprendizagem partindo de algo que os alunos já conhecem, que já faz parte de suas vidas. Moraes (2020:32) cita Moran (2015) que fala sobre o assunto:

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. (MORAN, 2015, p.18).

Tais fatores quando pensados no contexto da LA são muito relevantes, visto que uma das razões que geram desinteresse nas aulas língua inglesa é o aluno muitas vezes não conseguir traçar uma ponte entre os conhecimentos do idioma e sua vida imediata real, o que pode fazer com que as aulas se tornem sem propósito, sem desafios, sem etapas e desenvolvimento definidos com clara precisão das habilidades que precisam ser mobilizadas para atender aos propósitos da aprendizagem.

Elucidado no que consistem os *games* e o que se pode aproveitar deles no contexto de sala de aula, partiremos na próxima subseção para a conceituação de gamificação que como veremos não depende do uso das TDIC. Entretanto, como o fim do presente estudo é articular o conceito de gamificação ao uso das TDIC no ensino de LA mais tarde abordaremos como isso pode ser feito e quais as vantagens de se promover um processo de ensino-aprendizagem que contemple essas questões.

2.5.2 O que é Gamificação?

O termo gamificação, no formato que conhecemos hoje foi cunhado pelo programador inglês Nick Pelling no ano de 2003 e a partir dessa data tem sido estudado e definido por diversos pesquisadores. Alves (2015:42) traz em seu repertório algumas definições que pesquisadores fazem do termo gamificação, a autora cita Gabe Zichermann (2010) que define o termo da seguinte forma: “Gamificação consiste no processo de utilização de pensamento de jogos e dinâmica de jogos para engajar audiências e resolver problemas”. Ainda conta com a definição de Amy Jo Kim (2006) que define o termo como “A utilização de técnicas de *games* para tornar atividades mais divertidas e engajadoras”. E com a definição de Kapp (2012) para quem “Gamefication é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

O que podemos perceber e é bem destacado pelos autores é o potencial criativo e engajador das estruturas gamificadas, que não necessariamente dependem do uso das TDIC em sua implantação, essas estruturas podem ser aplicadas nos mais diversos contextos e até em situações de não jogos como dentro da sala de aula. Bunchball (2010) citado por Moraes (2020:33) diz que gamificação também “é a utilização da mecânica de jogos em situações de não jogos, a fim de modificar o comportamento das pessoas”. Similarmente Deterding et al. (2011) também citado por Moraes (2020:33) diz que “a gamificação é o uso de elementos de *design* de jogos em contextos não relacionados ao jogo”. Todavia, como o presente estudo objetiva aplicar a gamificação com base em um *game* é importante frisar que fazer uma estrutura gamificada tendo como base um *game* implica como destacado por Alves (2015:42):

Na construção de um sistema no qual aprendizes, jogadores ou consumidores se engajarão em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando *feedback* com o alcance de resultados quantificáveis e com a presença de reações emocionais. (ALVES,2015, p.42)

Com isso temos que o importante ao se implantar a gamificação no planejamento didático é pensar no que será interessante e envolvente para o aluno (o que o instigará a passar seu tempo realizando a atividade), se os objetivos de aprendizagem são adequados ao seu nível de conhecimento e contextualizados em sua realidade de modo que o *feedback* funcione de forma efetiva e o ajude a ascender ao próximo nível sem perder o interesse pelo processo. Alves (2015) frisa que somente a presença de pontuação, níveis, fases, distintivos e placares não são suficientes para tornar uma estrutura gamificada em algo que não seja cansativo e promova a

atratividade. Em outras palavras, não somente a “mecânica” da estrutura é importante, é preciso pensar em seu contexto, no conteúdo que se deseja ensinar.

Aplicando ao contexto de LA é preciso pensar em como o pensamento de jogos permitirá resolver o problema da falta de interesse pelas aulas, em como converter a aula em uma atividade que contenha elementos do jogo que como elencados por Alves (2015) consistem em competição, cooperação, exploração, premiação e *storytelling*¹¹. Dito isso, finalizamos essa subseção com mais um conceito defendido pela autora:

Gamificação não é a transformação de qualquer atividade em um *game*. Gamificação é aprender a partir dos *games*, encontrar elementos dos *games* que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Encontrar o conceito central de uma experiência e torná-la mais divertida e engajadora. (ALVES, 2015, p.46)

De modo a melhorar a experiência da aprendizagem da língua sem desprezar o mundo real dos alunos, o planejamento a ser apresentado na seção metodológica opta por abordar o uso de um jogo como recurso didático com o uso das TDIC. Na próxima subseção veremos como as TDIC podem dar suporte a Gamificação para o fim do presente estudo: abordar uma proposta de ensino da língua inglesa tendo como recurso didático principal o universo ficcional do jogo digital *Free Fire*¹².

2.5.3 A Gamificação aliada ao uso das TDIC no ensino de Língua Inglesa

Preocupados com a realidade em que se inserem os jovens foco do presente estudo, que são adolescentes do ensino médio, e seu contexto tecnológico optamos por sugerir a implantação das estruturas gamificadas com o uso das TDIC. Tal escolha justifica-se pela necessidade de promover um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado, preocupado em veicular conteúdos de acordo com os documentos que normatizam o ensino da língua inglesa, mas fazendo isso de forma engajada e coerente com toda dinamicidade que implica o desenvolvimento de uma língua. Entretanto sabemos que o uso dos *games* e das TDIC se configuram como um desafio para o ensino, já que como visto somente usar os elementos da gamificação não necessariamente torna uma atividade engajadora. Além disso, usar um jogo em contextos educacionais necessita propósitos bem definidos para que a aula não fique restrita

¹¹ Tais conceitos serão desenvolvidos em seção posterior do presente estudo.

¹² Tal ideia será amplamente discutida e detalhada na seção metodológica desse trabalho investigativo.

ao campo do entretenimento. Silva e Dubiela (2014) citados por Moraes (2020) discorrem sobre o assunto:

Um dos grandes desafios é como fazer com que os games e o uso de tecnologia potencializem o aprendizado e não fiquem restritos ao seu aspecto de entretenimento. A utilização de elementos dos jogos em contexto educacional (...) tem potencial para motivar os estudantes a se engajarem no processo de aprendizagem. (SILVA e DUBIELA, 2014, p.145).

Diante do exposto, precisamos tratar de uma questão central que orientará o uso que se faz do uso das TDIC dentro das escolas: o letramento digital necessário ao professor. Com o letramento necessário espera-se que o professor seja capaz de usar os recursos das TDIC em seu planejamento de forma contundente e contextualizada, de modo a contemplar as habilidades de ensino a serem desenvolvidas na escola e que são exigidas pela BNCC. Como bem marcado por Silva e Dubiela, mais importante do que apenas usar as TDIC é saber porque recorreremos a esse recurso, não transformando a aula em um outro acontecimento que pouco tem a ver com ensino, mas transformar o acontecimento aula em um evento em que a maioria das pessoas desejem aprender.

Sabe-se, contudo, que a implementação das TDIC não funciona como mágica, por isso achamos relevante combiná-las ao uso de metodologias ativas tais como a gamificação. Tal escolha justifica-se pela presença constante desses dois elementos na vida das pessoas e também porque na atualidade é difícil pensar em atividades que não envolvam o uso de tecnologias. Por isso achamos que se faz necessário que professores se vejam no processo de ensino como seletores e encaminhadores da aprendizagem, já que não é mais possível que sejamos detentores de todas as informações.

No que concerne ao ensino de língua inglesa, alguns elementos presentes da gamificação merecem especial destaque. Gostaríamos de frisar a importância do *feedback* imediato (Kapp, 2012) que é muito importante para que o aluno consiga ver claramente o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. Também é importante dar especial enfoque ao que Alves (2015) chama de *storytelling*, ou seja, a narrativa do jogo. Tal característica faz com que o aluno estimule a capacidade de se imaginar em outros papéis, abstraindo de sua realidade, mas sem realmente sair dela. Isso se torna relevante porque mesmo que não seja possível aplicar os conhecimentos em sua vida real, é possível aplicá-lo no ambiente simulado pelo jogo, que quando estamos imersos representa a nossa realidade temporária. Para Kapp citado por Alves (2015:54) um game “pode ser visto como um modelo dinâmico da realidade na qual o modelo oferece uma representação da realidade em um dado período de tempo”. A autora ainda diz que essa abstração e remoção de elementos da realidade fazem com que o jogador se mantenha

focado na essência do *game* e que um dos maiores benefícios em termos de aprendizagem é que quando focados na essência do *game* diminuimos as resistências provenientes da realidade, o que acelera a aprendizagem.

O uso de *games* com a presença das TDIC vem reforçar todos os pontos destacados como importantes: está em conformidade com o contexto tecnológico das novas gerações, é capaz de promover engajamento, de fazer com que o aluno abstraia da sua realidade, e pode funcionar quando bem usado como um ponto de articulação entre conteúdo e aplicação de conteúdos. Na seção metodológica do presente estudo, veremos um exemplo de como usar os elementos de um *game* e sua narrativa como recurso didático para se ensinar a língua inglesa.

Antes disso, é importante discorrer sobre a questão do letramento digital e explicitar que tipos de letramentos digitais são necessários ao professor para que ele seja capaz de elaborar um planejamento que envolva o uso das TDIC em contextos de sala de aula, sobretudo para o uso das TDIC aplicadas a contextos gamificados. É isso o que faremos na próxima seção desse estudo: articular os conceitos de letramento, TDIC e gamificação com vistas a atender a nossa proposta metodológica.

2.6 Práticas docentes de Letramento Digital para o uso das TDIC em contextos de jogos

As práticas de letramento consistem em habilidades diversificadas que implicam em um nível de complexidade crescente. Quando pensamos em contextos gamificados com o uso das TDICS a complexidade pode se tornar ainda maior, visto que além de ser letrado tecnologicamente o professor também precisa ter conhecimentos sobre metodologias ativas e sobre a teoria da gamificação.

A atividade proposta na seção metodológica desse trabalho deverá mobilizar variados tipos de letramento digital, tais como letramento em multimídia, letramento em jogos, letramento em informação, letramento em pesquisa, letramento em rede, letramento participativo e letramento intercultural. Esses tipos de letramento apesar de serem concebidos como coisas distintas estão na realidade muito interligados e o ideal seria usá-los no que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) chamam de letramento remix. Assim, para que o professor seja capaz de incorporar práticas gamificadas que envolvam o uso das TDIC de forma construtiva em termos de conhecimento espera-se que ele tenha habilidades razoáveis de letramento digital nas áreas supracitadas.

É importante elucidar que planejamento didático com o uso da gamificação e das TDIC deve ser pensado por cada professor dentro de suas salas de aula, levando em consideração fatores da realidade de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, reforçamos que a escolha do jogo é livre e deve ser pensada levando em consideração fatores sociais de ordem pedagógica, econômica, ideológica etc.

O fim do planejamento proposto na seção metodológica do estudo é mostrar como um jogo pode ser usado como recurso pedagógico e não impor sobre a comunidade escolar a escolha de um jogo específico com vistas a disseminar ou fomentar ideologias. Sendo assim, é importante conhecer a teoria da gamificação e as tecnologias que são usadas pelos alunos para que adaptações possam ser feitas com facilidade e para que as aulas não fiquem limitadas a somente um único recurso. Qualquer outro universo ficcional bem construído pode ser explorado, e isso pode ser feito até sem o uso das TDIC, por exemplo na criação de um RPG¹³ para o ensino da língua inglesa. Na próxima seção, dedicada a metodologia, trataremos sobre como o presente estudo foi organizado para logo em seguida apresentarmos nossa proposta de planejamento didático, que como já dito anteriormente faz uso como recurso didático principal o universo ficcional do jogo eletrônico *Free Fire*.

É importante esclarecer que o termo planejamento didático é usado em função de sua não aplicação efetiva pela pesquisadora. Uma sequência didática é melhor aproveitada quando as etapas vão sendo construídas e adaptadas à medida que são aplicadas pelo professor e como esse não é o caso do presente estudo, o termo planejamento didático se justifica, já que se trata somente de um plano para o professor realizar sua aula, sem levar em consideração fatores provenientes da realidade de aplicação, o que poderia mudar totalmente o curso do planejamento, bem como a escolha do jogo a ser utilizado, já que dependeria da aprovação da comunidade escolar.

¹³ Role Playing Game.

3. METODOLOGIA

Antes de apresentarmos a metodologia utilizada no presente estudo achamos importante esclarecer o que se entende por metodologia. Moraes (2020:61) cita Fonseca (2002) que define metodologia como o estudo da organização dos caminhos percorridos para se fazer ciência. Sendo assim, nessa seção apresentaremos os caminhos percorridos na realização do presente estudo.

Neste momento esclareceremos o tipo de pesquisa que norteia o presente estudo: a pesquisa intervencionista que se configura como um dos ramos da pesquisa-ação. Oyadomari et al. (2014:246) dizem que a pesquisa intervencionista se configura como uma forma de se “estudar um objeto em sua prática cotidiana”, ou seja, tem o objetivo de fazer uma junção entre a teoria e a prática, mas sempre com o propósito de gerar contribuições teóricas relevantes (WESTIN; ROBERTS, 2010). A abordagem usada nesse tipo de pesquisa ainda segundo Oyamadori et al. (2014:246) que estão de acordo com (JONSSON; LUKKA, 2007) “se caracteriza pela mudança de postura do pesquisador, o qual atua como um agente interventor no processo, com isso ele deixa de somente analisar os dados para chegar a conclusões, e passa a agir sobre o objeto de estudo”.

Nosso terceiro capítulo, que nomeamos Metodologia será dividido em três seções: na primeira discorreremos sobre o tipo e a natureza desse trabalho investigativo e, posteriormente, apresentaremos os frutos da investigação do presente estudo: um exemplo de planejamento didático que envolva o uso da gamificação e das TDIC, para por fim, apresentamos uma análise do produto apresentado.

3.1 Delineamento investigativo

O interesse em produzir um estudo que contemplasse o uso das TDIC e de estruturas gamificadas surgiu do interesse da pesquisadora em desenvolver planejamentos didáticos em língua inglesa contextualizados com a realidade dos alunos. Tal interesse foi cativado ainda mais quando a pesquisadora cursou a disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino da Língua Inglesa. Também foi fomentado pela curiosidade da pesquisadora em tentar entender porque muitas vezes é mais fácil aprender a língua inglesa sozinho em casa do que dentro da própria sala de aula.

Os objetos de estudo do presente estudo são a gamificação aliada ao uso das TDIC e as práticas de letramento digital que devem ser utilizadas na incorporação da gamificação com uso de tecnologias ao planejamento didático dos professores de língua inglesa. Portanto, o contexto dessa pesquisa está situado na necessidade em se estudar e se posicionar diante de metodologias de ensino que encarem a tecnologia como parte integrante da vida das pessoas, e não como um acessório.

A ideia de elaboração de um planejamento que envolvesse o uso do jogo *Free Fire* surgiu da leitura de Nunes (2018) que propõe em seu trabalho uma atividade para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa por meio do jogo. O trabalho da referida autora serviu como subsídio metodológico no desenvolvimento da metodologia do presente estudo. Além disso, é importante discutir dentro da sala de aula como os alunos se relacionam com esse tipo de jogo, visto que ignorar sua presença em suas vidas se configura como algo reducionista (ALVES, L., 2008) e a escola pode assim funcionar como lugar de debate sobre a violência que enfrentamos no mundo real.

Sendo assim, buscou-se em bases bibliográficas teorias que embasassem a posição defendida neste estudo bem como a sua proposta de planejamento didático que será apresentada posteriormente. Na próxima subseção discorreremos sobre o jogo *Free Fire*, nosso principal recurso didático e os elementos da Gamificação.

3.2 O jogo digital *Free Fire* e os elementos da Gamificação

Antes de irmos ao nosso planejamento didático achamos importante explorar e explicar como os elementos da Gamificação se encontram presentes em nosso principal recurso didático: o jogo digital *Free Fire*. Para tanto, adotaremos o trabalho de Kim et al. (2018) que cita Werbach e Hunter (2012) que define as características de um game em três principais conjuntos de elementos: a dinâmica, a mecânica e os componentes. Tais conjuntos contém elementos tais como: regras, emoções, narrativa (também chamada de storytelling ou storyline), progressões, relacionamentos, desafios, chances, competição, cooperação, feedback, aquisição de recursos, recompensas, transações, turnos, ganhadores, realizações, avatares, distintivos, chefões, coleções, combate, bônus, tabelas de classificação, níveis, pontos, missões, gráficos sociais, times, simulação e bens virtuais, o que nos permite situar os games que deles fazem uso como estruturas gamificadas.

O jogo digital usado como recurso didático no planejamento proposto na subseção posterior apresenta todos os elementos supracitados e, portanto, configura-se como uma estrutura gamificada, entretanto, alguns elementos de gamificação são usados mais detidamente durante o planejamento, tanto dentro como fora do próprio jogo e requerem atenção especial. São eles: competição, cooperação, exploração, premiação, desafio, feedback, storytelling ou storyline. No quadro 3 abaixo definiremos cada um desses elementos com base na leitura de Kim et al. (2018) e discorreremos em como esses elementos se articulam dentro do jogo digital *Free fire*, nosso principal recurso pedagógico e fora do jogo digital, em nossas atividades que apenas exploram seus elementos internos.

Quadro 3: Elementos de gamificação suas definições e manifestações em *Free Fire* e no planejamento didático (continua)

Elementos da gamificação	Definição	Manifestação em Free Fire	Manifestação em atividades do planejamento didático
Competição	Jogadores competindo entre si ou com o próprio jogo com vistas a atingir um objetivo.	Jogadores competem entre si de modo a garantir sua sobrevivência dentro do jogo.	Alunos competem entre si por meio de plataformas gamificadas como quizzes, ou por enquetes de modo a adquirir premiações.
Cooperação	Jogadores experienciam companheirismo e amizade, se comunicando e colaborando uns com os outros a fim de completar uma missão/tarefa ou receber uma recompensa	Jogadores aprendem a trabalhar em grupo e alinhar seus objetivos de jogo na formação de squads. Também podem desenvolver laços de afetividade, tais como amizade.	Alunos são levados a trabalharem em grupo com vistas a alcançarem os objetivos de aprendizagem propostos pela aula.
Exploração	Jogadores são levados a explorar e investigar objetos e situações, algumas vezes explorando as relações existentes entre objetos e personagens,	O jogador precisa explorar os territórios do jogo de modo a conseguir itens, encontrar aliados e/ou adversários de batalha. O jogo possui mapas que ajudam o jogador na	Exploração do universo do jogo com vistas a ensinar/aprender a língua inglesa; exploração de diversas plataformas que fazem uso das

Quadro 3: Elementos de gamificação suas definições e manifestações em *Free Fire* e no planejamento didático (continua)

Elementos da gamificação	Definição	Manifestação em Free Fire	Manifestação em atividades do planejamento didático
Exploração	Muitas vezes se configura como condição necessária para se completar missões.	Exploração de seus territórios.	TDIC, bem como de estruturas gamificadas.
Premiação ou recompensa	Condecorações ou recompensas dadas ao jogador ao completar missões ou ascender a um novo nível.	Ao realizar missões e ascender de nível o jogador desbloqueia novos conteúdos e itens do jogo. Também ganha moedas virtuais que podem ser usadas para dar <i>upgrade</i> em seu avatar e em seus itens.	Ao realizarem as missões propostas com maestria alunos ganham recompensas em número de pontos e/ou na isenção da realização de certas tarefas, além de conseguirem verificar e aplicar seu aprendizado no idioma.
Desafio	Jogadores precisam aprender e/ou melhorar suas habilidades para resolver o problema em uma tarefa, que não deve ser impossível de ser realizada, nem ser fácil demais.	Na medida em que jogadores vão ascendendo aos níveis e desbloqueando mais conteúdos as habilidades exigidas em uma partida vai aumentando, visto que o número de jogadores experientes competindo entre si é maior.	O planejamento didático está de acordo com a ideia de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY,1978) em que uma atividade deve servir de subsídio para a outra. À medida que as habilidades vão sendo trabalhadas e desenvolvidas os níveis das atividades vão se tornando mais complexos.
Feedback	O feedback consiste em uma mensagem verbal ou não verbal que reflete a avaliação do resultado em uma performance. Pode ser usado de modo a guiar	O jogo dá resultado imediato da performance do jogador. Quando este consegue sobreviver é recompensado, quando não, é eliminado e precisa	As atividades do planejamento dependem constantemente de feedback, não é possível passar a uma atividade mais complexa sem que maioria da sala tenha

Quadro 3: Elementos de gamificação suas definições e manifestações em *Free Fire* e no planejamento didático (conclusão)

Elementos da gamificação	Definição	Manifestação em Free Fire	Manifestação em atividades do planejamento didático
Feedback	Indivíduos a chegar a um comportamento ou estado.	Tentar novamente até chegar ao nível de habilidade necessária para ascender de nível	Desenvolvido as habilidades necessárias na atividade anterior, sendo assim, o feedback tanto do próprio jogo <i>Free Fire</i> e de outros recursos do planejamento se faz fundamental.
Storytelling	Elementos de narrativa do jogo, seus personagens, universo ficcional.	O jogo possui um vasto universo ficcional além de possibilitar outras narrativas visto que permite a interação real entre pessoas.	O planejamento didático usa os elementos de storytelling do jogo <i>Free Fire</i> para ensinar língua inglesa. Também fomenta outras narrativas ao propor atividades textuais que implicam em desenvolver outras narrativas a partir daquela já existente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos de Kim et al. (2018)

Elucidada a questão de como a gamificação se faz presente em nosso principal recurso didático e no planejamento didático proposto na próxima subseção, iremos a sua apresentação:

3.3 Proposta de planejamento didático

Como culminação da pesquisa intervencionista realizada durante o presente estudo, que exige do pesquisador uma postura de intervenção diante de seu objeto de análise, apresentaremos nesta seção os devidos resultados de ação interventiva prática: a elaboração de um planejamento didático para o ensino de língua inglesa.

Inicialmente, cumpre-nos destacar que o presente planejamento didático tem como público alvo os alunos do segundo ano do ensino médio de escola pública, mas também pode ser aplicado na rede privada de ensino, desde que aprovado pela escola ou feito as devidas correções para atender às necessidades metodológicas da instituição. Quando retirado do plano planejamento e posto no plano aplicação é importante que a escola em questão tenha computadores suficientes para que todos os alunos possam desenvolver suas atividades com autonomia. Conforme delineamos no decorrer desse estudo, principalmente na parte das discussões teóricas, as tecnologias digitais são muito importantes para o ensino, desde que utilizadas como um fim e não como um simples acessório. Entretanto, entendemos que a realidade das escolas, principalmente das públicas, nem sempre condiz com o que esperamos de uma instituição de ensino, em que o ideal seria que cada aluno tivesse ao seu alcance um computador com acesso à internet.

Considerando-se que o presente projeto de intervenção poderá ser aplicado durante dois meses, ou vinte aulas, já que a carga horária de Língua Inglesa nas escolas comumente é de duas aulas semanais, a metodologia que pretendemos utilizar no desenvolvimento das atividades será dividida em quatro etapas de aplicação, com a quantidade de aulas divididas de acordo com a necessidade do professor e dos alunos. Os conteúdos a serem ensinados também podem ser modificados conforme a necessidade da instituição, basta que para isso o professor saiba manejar o jogo. O que ensinar linguisticamente no contexto de um jogo onde existe interação real com outras pessoas se torna ampliado e muito maleável quando o professor sabe como explorar essas potencialidades. Nas aulas da primeira etapa, faremos a apresentação do jogo *Free Fire*, de modo que os alunos que ainda não o conheçam possam se familiarizar com as suas ferramentas e possibilidades de interação. Optamos por fazer essa apresentação no início do planejamento didático, ainda que utilizemos outras ferramentas durante a aplicação, para que os alunos possam usufruir do jogo e tenham tempo de praticar as suas funcionalidades.

Na segunda etapa, utilizaremos várias plataformas *online* que nos possibilitem praticar com os alunos algumas estratégias de comunicação, tais como formas de apresentação pessoal, de descrição de lugares e de pessoas, elogios e reclamações, entre outras, para facilitar a comunicação deles com os jogadores de países de língua inglesa. Ressaltamos que tais atividades desenvolvidas por meio das plataformas serão intercaladas com aulas expositivas e com atividades orais dialogadas em sala de aula, posto que entendemos que essas atividades ainda que advindas de metodologias de ensino tradicionais contribuem para a construção do conhecimento e servem de apoio para as aulas com o uso de ferramentas digitais. Também é

importante frisar que não há metodologia de ensino melhor/pior, isso advém de crenças errôneas acerca da aprendizagem, existem metodologias de ensino mais/menos adequadas a certos contextos de aprendizagem. Portanto, não há neste estudo a pretensão de dizer que metodologias tradicionais de ensino não funcionam, há apenas a sugestão de que sozinhas podem não ter eficácia no contexto tecnológico e que podem funcionar de maneira muito mais eficaz quando aliadas a metodologias ativas.

Pretendemos, na terceira etapa, trabalhar com o vocabulário um pouco mais específico nas interações em jogos, tais como os termos em inglês usados em temas relacionados à guerra, aos primeiros socorros, além de recursos linguísticos que são comumente utilizados no jogo *Free Fire*, como substantivos no plural, formas de dar conselhos aos amigos de combate e, dentro do conteúdo de conselhos, as condicionais do inglês. Na quarta etapa, trabalharemos efetivamente com o estudo da plataforma do jogo, com expressões comumente utilizadas por *gamers* e com o vocabulário específico utilizado dentro do jogo. Essa etapa funcionará como uma sistematização de todas as atividades desenvolvidas e trabalhadas durante as outras etapas e culminará na realização do objetivo principal do presente planejamento que consiste na interação efetiva no idioma alvo entre os jogadores. Feitas essas considerações iniciais, passaremos a descrever as aulas e os métodos que pretendemos utilizar no decorrer do presente projeto didático:

1ª ETAPA - APRESENTAÇÃO DA PLATAFORMA DO JOGO *FREE FIRE*:

TEMPO ESTIMADO: 3 aulas com duração de 50 minutos cada.

TURMA: 2º ano do ensino médio

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

AULA 1

Conteúdo: Apresentação do jogo *Free Fire*.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show com slides de imagens do jogo, vídeo instrutivo do jogo, papel, caneta.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Conversar com os alunos se eles têm o costume, se alguma vez já jogaram o jogo em questão e o que acham do jogo. A partir daí mostrar os *slides* feitos com *prints* de tela com imagens do jogo para que os alunos conheçam a plataforma e adquiram instruções iniciais para utilizá-lo pela primeira vez, caso seja o caso.¹⁴

¹⁴ Slides disponíveis na seção Anexos desse trabalho investigativo.

2ª etapa: Apresentar um vídeo que mostre o uso efetivo do jogo. O vídeo usado nessa etapa está disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Y11IT1Wjs4I> > e, além de mostrar como jogar, o vídeo também auxilia os alunos a terem um primeiro contato em como será usar a plataforma.

3ª etapa: *Let's play!* Aqui a professora estabelecerá na sala uma competição. Alunos que tem o costume de jogar Free Fire e conhecem seu universo ficcional poderão se candidatar ao prêmio que será 5 pontos na disciplina e o posto de tutores do projeto, essa competição fará elegível 2 ganhadores, sendo eles os alunos que em 10 min conseguirem descrever em língua portuguesa o maior número de habilidades possíveis e necessárias na prática efetiva de jogo em produção escrita. Isso será avaliado pela professora e na próxima aula os ganhadores e tutores do projeto serão anunciados.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Competição no jogo proposto na etapa 3, Exploração no contato inicial com a plataforma do jogo digital, Premiação e Feedback ao instituir um prêmio e elencar ganhadores de acordo com seus resultados.

AULA 2

Conteúdo: definição de objetivos de aprendizagem/expectativas.

MATERIAL NECESSÁRIO: papel, caneta, celular ou computadores com acesso à internet.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Nessa etapa, será realizada a seguinte discussão: será que tecnologias e sobretudo o jogo *Free Fire* podem me ajudar a aprender inglês? Como faço para que tal objetivo, aprender inglês por meio do jogo, seja alcançado? Quais são as minhas expectativas diante desse projeto? Nessa etapa, será usado o aplicativo de realização de tarefas “Trello”, que está disponível gratuitamente para Android e IOS. Nele os estudantes farão parte do projeto que deve primeiro ser montado pela professora, onde escreverão e anexarão suas listas sobre o que esperam do projeto e o que desejam aprender. Ao longo do projeto serão instruídos a marcar como feita todas as expectativas que já corresponderam e aos objetivos já atingidos. Essa tarefa se deve pela importância de se estabelecer objetivos de aprendizagem bem definidos.

2ª etapa: Nessa etapa faremos um quiz na plataforma “Kahoot” sobre algumas curiosidades acerca de jogos digitais e língua inglesa, para avaliar se os alunos acham que aliar as duas práticas é algo produtivo. Além disso, tal atividade tem vistas a pesquisar a crença dos alunos sobre a relação entre jogos e comportamentos violentos e seu impacto na vida das pessoas.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Estabelecimento de metas na definição dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados no ambiente do recurso didático jogo digital. Cooperação na elaboração das listas e objetivos compartilhados. Storytelling problematizado no quiz Kahoot. Exploração de novas plataformas, sendo uma gamificada.

AULA 3

Conteúdo: Levantamento de vocabulário utilizado dentro da plataforma do jogo.

MATERIAL NECESSÁRIO: lista impressa com o vocabulário para todos os alunos, computadores com acesso à internet.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: tal aula será preparada e dada com a ajuda dos alunos assistentes nomeados na aula e pauta-se no princípio da aprendizagem colaborativa. O levantamento será feito, inicialmente, em língua portuguesa, com o objetivo primordial de fazer os alunos conhecerem a plataforma mais profundamente. Como referência, temos o seguinte conteúdo < <https://sportv.globo.com/site/e-sportv/noticia/glossario-do-free-fire-veja-os-principais-termos-do-jogo.ghhtml> >, em que os termos mais específicos do *game* são apresentados até em Língua Inglesa. Com a ajuda dos assistentes, esses conceitos serão explicados.

2ª etapa: neste segundo momento, será levantada uma nova lista de vocabulário a fim de responder aos seguintes questionamentos: que substantivos eu uso para jogar esse jogo? Quais os verbos? E os adjetivos? Tudo isso será feito em português na forma de listas compartilháveis no aplicativo Trello com todos os membros do projeto criado pela professora.

3ª etapa: Com vistas a introduzir o conteúdo em língua inglesa e avaliar o conhecimento inicial dos alunos será elaborada na plataforma “Kahoot” um quiz de sistematização de vocabulário onde testaremos o conhecimento de vocabulário dos alunos em inglês para o uso do jogo *Free Fire*.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Exploração do universo ficcional de *Free Fire*, *Storytelling* ao discutir elementos da narrativa do jogo digital. Cooperação na elaboração de listas de vocabulário. Competição entre os alunos ao responder o quiz da plataforma Kahoot e Feedback imediato ao receberem resultado de suas respostas.

2ª ETAPA - EXECUTANDO ALGUMAS NOÇÕES BÁSICAS DE COMUNICAÇÃO

TEMPO ESTIMADO: 7 aulas com duração de 50 minutos cada.

TURMA: 2º ano do ensino médio

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

AULA 1

Conteúdo: Saudações e apresentação.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show e computador com acesso à internet, folhas impressas com vocabulário de apresentação e saudação.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Em um primeiro momento, será perguntado aos alunos o que eles costumam dizer e perguntar quando conhecem uma pessoa pela primeira vez. A partir dessa discussão inicial, será entregue para os alunos o material com possíveis diálogos em língua inglesa quando se está conhecendo alguém pela primeira vez.

2ª etapa: Neste momento será apresentada esse vídeo aula < <https://www.youtube.com/watch?v=08zsOMe9bOA> > que mostra algumas frases importantes ao conhecer alguém em inglês.

3ª etapa: Fazer com que os alunos estejam cientes de que a comunicação com pessoas que são de outras culturas é diferente do que culturalmente acontece em nosso país. Alertar para o cuidado de se fazer perguntas muito específicas, como “Do you have any brothers or sisters?”. Isso pode não ser adequado, mesmo que para nós seja uma pergunta corriqueira na hora de conhecer alguém. Quando se conhece alguém de outro país é importante respeitar sua cultura, e perguntas sobre a família logo em um primeiro momento pode parecer muito estranho, ou fazer questões muito pessoais. Tais atitudes podem te fazer parecer estranho, a nosso ver algumas expressões e frases do vídeo não são muito adequadas para uma primeira conversa, por isso é importante conhecê-las.

4ª etapa: Atividade de fixação disponível em < <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/alr004-meeting-people-for-the-first-time> > feita por toda a turma juntamente com a professora. Essa aula é essencialmente teórica e terá sua sistematização prática com elementos de gamificação na aula 2, a seguir:

AULA 2

Conteúdo: Aula de *speaking*, sistematizando os conteúdos da aula 1.

MATERIAL NECESSÁRIO: computador com acesso à internet, celulares.

DESENVOLVIMENTO:

Etapa única: Nessa aula será organizada e discutida a proposta de uma atividade. Será pedido que os alunos formem grupos de 5 pessoas e gravem em casa vídeos engraçados sobre situações constrangedoras ao conhecer alguém em inglês, podem ser feitos na forma de teatro onde nem todos os alunos precisarão atuar, uma dica nessa etapa é usar o aplicativo Tik Tok. Dois alunos farão o roteiro, dois ficarão responsáveis por disponibilizar o roteiro em língua inglesa, dois gravarão e editarão o vídeo, dois cuidarão do figurino e dois efetivamente entrarão em cena. Todos os vídeos serão compartilhados em links do Tik Tok e do Google Drive para que todos possam assistir, a seguir será realizada uma votação na plataforma enquetesonline.com.br do melhor vídeo produzido. Serão fixados nos murais da escola informações sobre onde toda a comunidade escolar poderá assistir aos vídeos e votarem. A aula consistirá em orientações da parte da professora para a realização da atividade proposta, bem como a divisão de grupos.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Troca de papéis ao incorporarem outros personagens o que também acontecerá no uso do jogo digital. Cooperação entre os alunos e introdução ao trabalho de equipe que será necessário na formação do squad no uso efetivo do jogo digital. Competição entre os alunos pela produção do melhor vídeo que poderá ser veiculado quando desejado nas plataformas de redes sociais o que poderá gerar bastante engajamento.

AULA 3

Conteúdo: *Prepositions of place* e outras preposições ou locuções adverbiais de lugar.

MATERIAL NECESSÁRIO: material impresso com o conteúdo proposto; data show; computador com acesso à internet.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Conversa inicial com os alunos sobre a importância de saber se situar localmente dentro de jogos *online*, como o *Free Fire*, já que essa será uma das habilidades mais usadas dentro do *squad* (grupo de jogadores com objetivos comuns dentro do jogo).

2ª etapa: Conhecendo as “*prepositions of place*” e outras preposições de lugar. Para o trabalho com o vocabulário sobre lugares, o referencial teórico encontra-se disponível em < <https://www.infoescola.com/ingles/preposicoes-de-lugar-prepositions-of-place/> >. Esse material será impresso para eventuais consultas.

3ª etapa: Nesta etapa será mostrada a vídeo aula explicativa disponível no seguinte endereço sobre “*Prepositions of place*” < <https://www.youtube.com/watch?v=iIY0gnpzwDI> >.

4ª etapa: Mãos à obra! Essa etapa consiste na proposta da seguinte atividade: será elaborado pela professora juntamente com seus tutores uma atividade que visa testar a habilidade de se situar em língua inglesa. Tal atividade consiste em um quiz na plataforma Kahoot que emitirá um feedback quantificável ao fim de sua realização permitindo que a pessoa que acertar o maior número de respostas em um período de tempo menor e for, portanto, a primeira colocada ficará isenta de realizar a atividade da próxima etapa que será realizada em casa.

5ª etapa: Nessa etapa os alunos serão instruídos a buscarem memes já existentes na internet ou a criarem seus próprios memes, sendo exigido que em seu conteúdo seja feito uso efetivo de ao menos uma das *Prepositions of place* aprendidas durante a aula. Poderão também adaptar um meme já existente em língua portuguesa para a língua inglesa o importante é que faça uso de alguma *preposition of place* e esteja ligado ao ato de jogar *Free fire*. Aqui será possível que os alunos percebam porque aprender esse conteúdo gramatical é importante dentro do contexto do jogo. Os memes deverão ser compartilhados com toda a sala por grupo de Whatsapp, Telegram ou qualquer outra via de compartilhamento disponível.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Exploração do storytelling do game digital em articulação com conteúdo gramatical, Competição entre os alunos no quiz da plataforma Kahoot, Premiação ao isentar o ganhador da realização de uma tarefa de casa.

AULA 4

Conteúdo: Conversando e aprendendo sobre direções: enfoque em “*Wh questions*”.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show com slides sobre o conteúdo. Folha impressa para eventuais consultas.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Nesta primeira etapa, os alunos aprenderão como fazer perguntas em inglês, para tanto, revisarão ou aprenderão sobre as “*Wh questions*”. Acharmos pertinente apresentar a seguinte videoaula < <https://www.youtube.com/watch?v=Ohf2ETvpNRg> > e também dar aos alunos uma folha impressa para eventuais consultas da estrutura de tais questões.

2ª etapa: O importante aqui é levar os alunos a perceberem como o conteúdo aprendido nessa aula se articula aos conteúdos sistematizados pelas aulas anteriores. Serão levados a questionar se acham que fizeram uso dessas estruturas na atividade de construção de vídeos sobre conhecer pessoas, as *Wh questions* são importantes para tanto, e também na hora de fazer perguntas em como se situam as coisas dentro do game digital ou que levará ao uso das *prepositions of place*.

3ª etapa: Vamos brincar de Dora Aventureira¹⁵! De modo a fixar o conteúdo dessa aula e da anterior faremos agora um trabalho em grupo. A sala será dividida em grupo de 5 pessoas que produzirão um meme ao estilo Dora Aventureira, fazendo uso das *Wh questions*. Ao contrário da atividade anterior que também envolveu o uso de memes, essa atividade não está restrita ao tema *Free Fire*, sendo assim os alunos poderão se expressar sobre o que desejarem, desde que atenda ao conteúdo gramatical discutido.

4ª etapa: Esta é uma etapa extraclasse, os alunos serão instruídos nos mesmos grupos utilizados em aula a efetivamente jogar *Free Fire* em squads, tentando fazer uso na prática das habilidades aprendidas até o momento. A partir daí responderão a um questionário no Google Forms elaborados pela a professora sobre quais habilidades ainda acham que precisam ser desenvolvidas de modo a atingir o objetivo final.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): **Cooperação:** os alunos aprenderão a trabalhar em grupo efetivamente em squads, **Exploração:** os alunos explorarão a plataforma no jogo e seus elementos ficcionais de modo a aplicarem os conhecimentos aprendidos na língua inglesa e analisarem quais habilidades ainda precisam adquirir no idioma a fim de “subir de nível”. **Feedback dos alunos para o professor sobre o que precisa ser desenvolvido nas próximas etapas de planejamento.**

AULA 5

Conteúdo: *Asking for and giving directions.*

MATERIAL NECESSÁRIO: data show, material impresso com vocabulário para eventual consulta.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Nesta aula aprenderemos a efetivamente dar e pedir direções. Para embasar e começar nossos estudos, usaremos a videoaula < https://www.youtube.com/watch?v=-_YoeEY8FPM >, a qual pausaremos para dar explicações, visto que o vídeo é todo em inglês.

2ª etapa: Nessa etapa, a proposta é ver o conteúdo que está sendo trabalhado em uma prática efetiva com o seguinte texto < https://www.solinguainglesa.com.br/contendo/situacoes/sit_diarias16.php >.

3ª etapa: Atividade “*Who and where am I in the world?*” É hora de discutir questões sociais e culturais! Nessa etapa faremos uma discussão sobre como o Brasil e os próprios alunos se situam diante dos países nativos da língua inglesa e seus habitantes. Discutiremos população,

¹⁵ Animação infantil produzida pela Nickelodeon, muito conhecida na internet e grande fonte de memes.

costumes, condições econômicas etc. Tentaremos aplicar nessa etapa as expressões e estruturas aprendidas durante a aula *asking and giving directions* de modo a situar-nos com relação a outrém fazendo uso de assuntos relevantes.

4ª etapa: Nessa etapa será discutida a dificuldade de se encontrar games com fins estritamente educacionais que sejam interessantes para os alunos, eles serão instigados a imaginarem que são desenvolvedores de um game para melhorar os níveis educacionais e informacionais do país (em qualquer área), nesse caso que tipo de game gostaria de desenvolver? Que rumo gostaria de dar à sua personagem principal/herói? Essa etapa será feita individualmente e compartilhada em um projeto no “Trello” criado pela professora.

5ª etapa: É hora de jogar *Free Fire!* Com os squads formados durante a atividade anterior alunos irão até o jogo investigar se os conteúdos gramaticais aprendidos durante a aula podem ser úteis no jogo. Logo após a investigação, responderão a um questionário no Google Forms elaborado pela professora, que tem o intuito de checar a efetividade do projeto.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Desafio: por meio de problemáticas sociais alunos levarão suas habilidades de abstração de modo a pensar e projetar um ideal de jogo e herói de modo a resolver uma problemática que seja relevante para si mesmos. Storytelling: alunos serão instigados a pensar em sua própria storytelling, potencializando assim a troca de papéis e a capacidade de deslocamento de sua realidade sem abandoná-la. Exploração: ao investigar como os conteúdos gramaticais se articulam dentro do jogo *Free Fire* e seu universo. Feedback: ao responder o questionário será possível checar se os alunos encontraram aplicabilidade ao conteúdo dentro do jogo.

AULA 6

Conteúdo: *How to make compliments and complaints*. Enfoque inicial em adjetivos.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show, material impresso com vocabulário para eventual consulta, celulares com acesso à internet.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Sabemos que na hora de jogar acabamos muitas vezes tendo de elogiar aquele parceiro que nos ajudou ou reclamar de um parceiro muito ruim. Esta aula foi pensada para desenvolver essas habilidades.

2ª etapa: Alguns adjetivos que achamos relevantes serão apresentados e será dado aos alunos o material de vocabulário impresso para eventual consulta. O material base pode ser encontrado aqui < <https://purainfo.com.br/lista-de-adjetivos-em-ingles/> >.

3ª etapa: Mostrar e dar ênfase aos alunos na hora de ensinar a fazer reclamações, pois é extremamente importante fazer isso de modo educado e polido. Passar o seguinte vídeo para reflexão < <https://www.youtube.com/watch?v=qVvxjGPq8BY> >.

4ª etapa: Hora de botar a mão na massa! Nessa etapa os alunos escreverão um breve texto sobre elogios e reclamações acerca desse projeto, EM INGLÊS! Essa etapa também servirá de *feedback* para a professora para que possa corrigir e ajustar o projeto, bem como servir de subsídio na elaboração de outros projetos.

5ª etapa: Esta etapa será realizada em casa dentro do jogo *Free Fire*: cada membro irá elaborar uma mensagem para seus colegas de squad em inglês, tecendo elogios ou fazendo reclamações polidas. O conteúdo dos chats deve ser printado e mandado para a professora que fará a devida avaliação da atividade.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Cooperação: por meio das mensagens trocadas entre os membros será possível que os alunos entendam onde está seu ponto fraco como jogador e quais são seus pontos fortes. **Feedback:** Também por meio das mensagens trocadas entre os alunos será possível que eles adquiram um feedback diferente do dado pelo jogo ou daquele dado pela professora.

AULA 7

Conteúdo: Com pedir/oferecer ajuda, estudo e uso do verbo *can*.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show, material impresso com vocabulário para eventual consulta, computadores com acesso à internet, celulares com acesso à internet.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Quando jogamos em um *squad*, é necessário que muitas vezes peçamos socorro para um amigo ou que ofereçamos nossa ajuda a ele. Diante disso, nesta aula aprenderemos como fazer isso e para tal usar o verbo *can*.

2ª etapa: Primeiramente aprenderemos quais as funcionalidades, como e quando usar o verbo *can*. Nosso material base pode ser encontrado em < <https://www.todamateria.com.br/verbo-can/> >.

3ª etapa: Let's play! Será elaborado pela professora juntamente com seus alunos tutores na plataforma "Kahoot" um quiz com as expressões geralmente usadas em *Free Fire* para oferecer/pedir ajuda no *squad*. Além de servir como introdução para a próxima aula, tal atividade tem o intuito de analisar os conhecimentos prévios acerca de vocabulário usado no

jogo. O aluno que conquistar a primeira colocação ficará isento de entregar a atividade da próxima etapa, mas poderá fazê-la se assim desejar.

4ª etapa: Essa etapa deverá ser feita em casa. Nela os alunos novamente irão ao jogo digital *Free Fire* e com base nas últimas mensagens enviadas e recebidas por seus colegas na atividade anterior escolherão por uma enviada e por uma recebida. A partir daí, na mensagem recebida escolhida escreverão uma resposta em inglês pedindo ajuda/dicas ao colega para melhorar suas habilidades. Já tendo como base a mensagem enviada mandará sugestões onde o colega pode melhorar, quais itens deveria adquirir, sempre atentando para o uso do verbo *can*. Essa atividade também deve ser printada e mandada para a professora.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): **Cooperação: o próprio tema estudado na aula já explora esse elemento, visto que um dos principais recursos do *squad* é justamente a cooperação, esse elemento também encontra-se presente na atividade realizada dentro do game, descrita na 4ª etapa. Competição: dentro do mini game com o conteúdo da aula feita na plataforma Kahoot. Feedback: a ferramenta Kahoot mostra em resultado quantificável o desempenho dos alunos, o que permite que eles mesmos consigam ter uma noção básica do seu nível de rendimento no assunto da aula. Premiação: o aluno com o melhor rendimento quantificável no assunto conquistará o prêmio que o isenta da realização de uma tarefa.**

3ª ETAPA - ALGUMAS NOÇÕES DE VOCABULÁRIO

TEMPO ESTIMADO: 5 aulas com duração de 50 minutos cada.

TURMA: 2º ano do ensino médio

AULA 1

Conteúdo: Estudo de vocabulário de guerra.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show, material impresso com vocabulário para eventual consulta, lousa, giz, papéis cortados e dobrados para sorteio do vocabulário no jogo forca.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Nesta aula estudaremos vocabulário de guerra, que dentro do universo ficcional do jogo *Free fire* será de extrema importância na hora de se comunicar bem com seu *squad*.

2ª etapa: Passaremos ao estudo de vocabulários específicos de fato. Nosso vocabulário referência pode ser encontrado em <<https://www.shertonenglishpt.com/pt/gramatica/vocabulario-em-ingles/militares-guerra>>. Mais palavras serão adicionadas e incorporadas ao vocabulário com a ajuda de nossos alunos

assistentes *experts* em *Free Fire*.

3ª etapa: Fixando conceitos atividade: se você fosse para uma batalha, quais itens levaria? Essa atividade poderá ser feita em língua portuguesa. Os alunos devem justificar a escolha de seu “kit sobrevivência”. Essa atividade deverá ser entregue para a professora.

4ª etapa: Hora de testar o vocabulário! Vamos brincar de forca! A atividade dessa etapa consiste em um sorteio realizado com as palavras estudadas na parte teórica de nossa aula: o vocabulário de guerra em inglês. O aluno escolhido sorteará uma palavra e a classe tentará adivinhá-la, o aluno escolhido poderá dar dicas em português. O aluno que acertar a palavra toda será o próximo escolhido para sortear outra palavra e assim sucessivamente até o final da aula.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Exploração: nessa atividade exploraremos o universo ficcional de *Free Fire* os objetos nele encontrados e sua relação com a sobrevivência da personagem. **Storytelling:** a narrativa do jogo também é explorada na atividade da 3ª etapa. **Cooperação:** na realização da atividade de forca os alunos só conseguirão resultados quantificáveis por meio da colaboração.

AULA 2

Conteúdo: Estudando vocabulário de primeiros socorros.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show, material impresso com vocabulário para eventual consulta, fichas com itens de vocabulário para o jogo.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Sabemos o quanto os itens de armamento, o kit de primeiros socorros e as estratégias de reparo da vida são extremamente importantes na hora de jogar. Pensando nisso, essa aula objetiva estudar esse vocabulário, para que os alunos saibam usar essas estratégias no jogo quando necessário.

2ª etapa: *Let's study!* Vocabulário de referência pode ser encontrado em < <https://www.simparatodos.com.br/primeiros-socorros-em-ingles/> >. E, como todas nossas aulas de vocabulário, essa também será melhorada com sugestões de nossos alunos *gamers*.

3ª etapa: Pesquisa de campo: quais itens que não constam em nosso vocabulário você acredita ser importante no jogo? Em suas andanças pelo jogo, qual item de vocabulário você encontrou ou está em dúvida e precisa entender melhor? Conte para a gente, e vamos enriquecer nosso vocabulário! Será criado pela professora um novo projeto no “Trello” onde os alunos poderão compartilhar suas listas de vocabulário com suas definições ou dúvidas de definições.

Lembrando que essa lista de vocabulário pode ser feita levando em consideração todo o conteúdo estudado até agora, não somente o trabalhado durante esta aula.

4ª etapa: Let's play a game! O jogo do “quem sou eu” consiste em uma pessoa colocar em sua testa sem olhar a ficha o nome de uma personalidade e as outras pessoas lhe darem dicas até que esta descubra qual o nome escrito em sua testa. A atividade que realizaremos nessa etapa é similar a esse jogo, a única diferença é que brincaremos com o vocabulário aprendido durante as aulas, será o jogo do “o que sou eu?” O aluno que ficará com a ficha na testa só será liberado quando acertar o nome do conteúdo de sua ficha, que obviamente será uma palavra em inglês, quando o aluno acertar poderá indicar o próximo colega a brincar.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Exploração: exploraremos a narrativa e os elementos do universo ficcional de *Free Fire* para levantarmos vocabulário, assim, consequentemente investigaremos a relação desses objetos com sua narrativa. Cooperação: os alunos serão levados a cooperarem entre si na elaboração e compartilhamento das listas, bem como durante a realização da 4ª etapa, onde o resultado e andamento do jogo depende da cooperação de todos.

AULA 3

Conteúdo: Aprendendo a formar plural dos substantivos em inglês.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show, material impresso com vocabulário para eventual consulta.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Nesta aula, serão estudadas as regras de formação de plural na língua inglesa e suas exceções. O que será explicado nesta aula poderá ser encontrado em < <https://forum.duolingo.com/comment/22965899/As-principais-regras-dos-substantivos-plurais-no-ingl%C3%AAs> >.

2ª etapa: Na segunda etapa, assistiremos ao seguinte vídeo aula < <https://www.youtube.com/watch?v=o1BwGRAh4dk> >, que explica de forma sucinta a formação dos plurais.

3ª etapa: Na terceira etapa conversaremos um pouco sobre os quantificadores em inglês. A partir daí os alunos serão instruídos a, em casa, criar uma história paralela à do jogo para seus avatares expressando que tipo de jogadores gostariam de ser, que tipo de itens gostariam de ter etc. a exigência para essa atividade é que usem de forma correta pelo menos 5 substantivos em inglês. A atividade deverá ser entregue na próxima aula.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Storytelling: tendo como norte elementos de narrativa do jogo, uma outra narrativa será construída. **Fantasia:** esse elemento também presente em estruturas gamificadas consiste na capacidade de se imaginar em lugares nunca pensados e será explorado nessa aula, apesar de não ser um elemento da gamificação em si, consiste em um dos sentimentos suscitados pelo uso de estruturas gamificadas.

AULA 4

Conteúdo: *Giving advice for a friend.* Os usos de *should* e *ought to*.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show, material impresso com vocabulário para eventual consulta.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: O ditado já diz “Quem avisa amigo é”. Em um jogo de batalha e estratégico como *Free Fire* é extremamente importante avisar para o seu companheiro de *squad* quando “vai dar ruim”, tendo isso em mente é hora de aprender a aconselhar aquele amigo que pode estar em apuros dentro do jogo.

2ª etapa: Nosso material base dessa aula encontra-se disponível em < <https://englishlive.ef.com/pt-br/blog/como-dar-conselhos-em-ingles/> > e ao final dessa aula será introduzido o assunto da próxima aula que fechará essa terceira etapa.

3ª etapa: Atividade de fixação de conceitos disponível em < <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a2w003-giving-advice-to-a-friend> >. Essa aula é essencialmente teórica e sua efetivação prática acontecerá juntamente à ministração do conteúdo a aula 5, a seguir:

AULA 5

Conteúdo: Aprendendo sobre *zero, first, second and third conditionals*.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show, material impresso com vocabulário para eventual consulta, celular com acesso à internet.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Nesta aula daremos seguimento à aula anterior que teve como objetivo ensinar como aconselhar um amigo que está em apuros. E quem nessas situações nunca ouviu aquele clássico “Se eu fosse você?”, diante disso essa aula terá objetivo de ensinar os modos de condicionais do inglês.

2ª etapa: O material ensinado nessa aula poderá ser encontrado em < <https://www.englishexperts.com.br/entenda-o-uso-dos-conditionals/> >. Como se trata de um conteúdo gramatical mais denso na terceira etapa veremos uma pequena vídeo aula.

3ª etapa: Segue a vídeo aula < <https://www.youtube.com/watch?v=0Ga2CcID9KQ> > e assim terminaremos a parte de habilidades que precisamos desenvolver para efetivamente jogar em inglês.

4ª etapa: Vamos brincar de atores! Nessa etapa será proposta uma atividade em grupo. Os grupos serão de 10 alunos, levando em consideração a divisão de papéis ensinadas em atividade anterior. Os alunos irão produzir um vídeo curto sobre qualquer temática, desde que façam uso das condicionais do inglês. O ideal é que o assunto do vídeo seja o jogo *Free Fire*, mas essa não é uma condição determinante. É importante ver a livre expressão dos alunos.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Storytelling: a narrativa do jogo *Free fire* está presente no trabalho com o conteúdo gramatical. Nível: assim como em um jogo o nível dos conteúdos a serem ensinados aumentaram conforme a evolução das aulas, exigindo maior habilidade no idioma. Desafio: ao aumentar o nível de habilidade a atividade presente na 4ª etapa torna-se mais desafiadora.

4ª ETAPA- JOGANDO *FREE FIRE* EM LÍNGUA INGLESA

TEMPO ESTIMADO: 5 aulas com duração de 50 minutos cada.

TURMA: 2º ano do ensino médio

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

AULA 1

Conteúdo: Gírias *gamers* e como mudar o *server* do jogo *Free fire*, celular ou computador com o jogo instalado e acesso à internet.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show, material impresso com vocabulário para eventual consulta.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Apresentar para os alunos a matéria 38 gírias em inglês que todo gamer precisa saber < <https://go.sevenidiomas.com.br/blog/28-girias-que-todo-gamer-precisa-saber/> >. Perguntar se mesmo quando eles jogam o jogo em português aparecem expressões em língua inglesa e quais dessas expressões apresentadas eles já ouviram falar.

2ª etapa: Levar para os alunos o vídeo de como mudar o servidor do jogo para que seja possível que eles joguem com pessoas de todo mundo e tenham maior contato com a língua inglesa. O

vídeo encontra-se disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=xFmcVh-A_ys&feature=youtu.be >.

3ª etapa: Nessa etapa os alunos serão instruídos a jogar de fato. Com o jogo já em inglês e com o server mudado novas possibilidades de interação surgirão. Essa etapa também serve como verificação dos conhecimentos aprendidos durante o projeto, também serve como estudo e subsídio para as atividades a serem desenvolvidas nas aulas posteriores que exigirão todas as habilidades trabalhadas até agora. Nessa etapa as dúvidas restante deverão ser esclarecidas.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Como essa atividade faz o uso efetivo do jogo digital todos os elementos de gamificação presentes no jogo são explorados, sobre o planejamento temos a dizer que os elementos Storyteling e Nível continuam a ser explorados.

AULA 2 e 3

Conteúdo: Uso efetivo do *squad* no jogo *Free Fire*.

MATERIAL NECESSÁRIO: data show, celulares ou computadores com o jogo instalado (sendo a última opção necessário que os computadores possuam um emulador de *Android*).

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Os alunos que não tiverem *smartphones* que suportem o jogo usarão os computadores do laboratório de informática da escola. A professora se certificará previamente de quantos computadores serão precisos e garantirá que o jogo possa rodar neles.

2ª etapa: É hora de usar o jogo! Juntamente com a professora, *logar* no jogo e formar um *squad*, que é um grupo com interesses comuns dentro do *game*. Nesse *squad*, escolheremos uma pessoa que seja um nativo da língua inglesa para interagir com a gente. Tal experiência será mediada pela professora, ajudando aos alunos a se expressarem e a entenderem o que está sendo dito quando houver dúvidas. Tal experiência tem o objetivo de mostrar ao aluno que ele pode aprender o inglês por meio de veículos que gosta e encontrar aplicabilidade efetiva para a língua em sua vida cotidiana. Também visa apresentar um veículo para comunicação oral, o que é muito importante na hora de aprender língua estrangeira.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Como essa atividade faz o uso efetivo do jogo digital todos os elementos de gamificação presentes no jogo são explorados, sobre o planejamento temos a dizer que os elementos Storyteling e Nível continuam a ser explorados.

AULA 4 E 5

Conteúdo: Socialização do projeto, análise das expectativas elencadas na aula 2

MATERIAL NECESSÁRIO: essa aula será feita pelos alunos.

DESENVOLVIMENTO:

1ª etapa: Nessas duas últimas aulas, além de socializarmos as expectativas do projeto e verificarmos se foram atendidas, as últimas aulas de nosso projeto didático serão preparadas pelos alunos e eles ensinarão para a professora o que poderia ter sido diferente no projeto, darão sugestões de projetos que gostariam de fazer no futuro e coisas do gênero. Também poderão ser feitos elogios e reclamações, enfim, tudo o que sentiram na realização do projeto.

Espaço da Gamificação: Elemento(s) explorado(s): Feedback: Por meio do retorno dos alunos será possível criar novos projetos melhorados e estabelecer novas metas de aprendizagem.

3.4 Análise do planejamento

O objetivo precípua do presente trabalho foi apresentar um projeto de intervenção para a exemplificação de como incorporar as TDIC e um game e seus elementos de gamificação a um planejamento didático de aulas de língua inglesa para o segundo ano do ensino médio. O intuito dessa proposta didática é direcionar a aprendizagem dos alunos de modo que eles consigam encontrar aplicabilidade real dos conceitos formais aprendidos. A elaboração prática final consistiu na interação com um nativo de um país de língua inglesa por meio de um jogo virtual, o *Free Fire*, que possibilita que os usuários se comuniquem em salas de bate papo a fim de alinhar as estratégias do jogo e, por intermédio desse recurso, os usuários podem também manter diálogos sobre informações pessoais, fazendo amizade entre si.

As atividades foram planejadas de modo a possibilitar o trabalho com estratégias específicas de comunicação, usadas os interagir com o jogo digital, tais como: apresentação pessoal, narrativas sobre atividades cotidianas, estudo do vocabulário do jogo, descrição de lugares, gírias *gamers* e expressões idiomáticas, entre outras. No decorrer do planejamento de tais atividades, buscamos privilegiar métodos de ensino que utilizam, principalmente, ferramentas digitais. Também buscamos além do uso do jogo como recurso didático, explorar elementos da Gamificação fora do uso do jogo. O objetivo do projeto de intervenção, que foi concebido para ter a duração total de dois meses (vinte aulas), foi o uso real e a prática efetiva

de uso da língua inglesa articulada a sistematização de conhecimentos gramaticais e teóricos e teve como público alvo os alunos do segundo ano ensino médio.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o acesso a trabalhos que associam a gamificação ao ensino de línguas no ensino de base nem sempre é fácil, pois muitos professores encontram em seu caminho dificuldade de tradução, visto que em sua maioria os estudos existentes e divulgados nessa área encontram-se em língua inglesa. Tal motivo acaba fazendo com que o conhecimento sobre o assunto se torne inacessível para o professor que não tem um domínio avançado da língua inglesa, nem acesso a programas de formação continuada. Assim temos que, ainda que muitos professores queiram inovar em suas aulas muitas vezes não sabem por onde e como começar.

Outra questão que consideramos relevante comentar é que ainda é possível encontrar cursos de formação de professores que não mudaram seus currículos em função da necessidade de formar professores letrados digitalmente. Sendo assim, a questão motivadora da presente investigação foi como aplicar na realidade as práticas de letramento digital aprendidas pela pesquisadora durante sua formação inicial como professora de línguas, já que aprender sobre uma teoria é algo diferente de saber articulá-la à realidade.

A escolha pelo jogo Free Fire nasceu de um interesse pessoal, visto que a utilização do jogo também faz parte da vida da pesquisadora, que inclusive foi capaz de conhecer falantes nativos do inglês por meio do jogo e melhorar seus conhecimentos, sobretudo os de práticas orais na língua. É importante considerar que a ferramenta eletrônica em questão não possui cunho educativo, ou seja, não é uma ferramenta pensada para fins educacionais nem para aprendizagem de língua estrangeira. Contudo, o interesse em usar o jogo para esses fins foi fundamentado em teorias sobre ensino de línguas Larsen Freeman (1997), Vygotsky (1978), Paiva (2014); sobre metodologias ativas Paiva et al. (2016), Silva (2020); sobre gamificação Alves (2015) e sobre gamificação aliada às TDICS no ensino de língua inglesa Moraes (2020).

A escolha mecânica e não articulada a teorias e que não veiculam os conteúdos a serem ensinados durante as aulas não se configuram como estratégias produtivas no uso da gamificação, somente a presença de feedbacks e recompensas não são capazes de envolver o aluno em uma atividade, por essa razão consideramos importante quando se trabalhar com um jogo que não tenha fins educacionais, escolher um que possua uma boa narrativa e um universo ficcional que tenha muitos elementos a serem explorados. Sabemos que atualmente isso não se configura como um problema, visto que a indústria de jogos tem cada vez mais produzido produtos com imenso potencial de engajamento e com universos narrativos e ficcionais cada vez mais bem construídos. Outra questão que consideramos fundamental é escolher jogos

adequados à idade dos alunos, o jogo *Free Fire*, relevante para o nosso estudo, por exemplo, não é indicado para menores de 14 anos e tal restrição deve ser seguida pelo professor. Tal razão justifica a escolha como alvo da pesquisadora o segundo ano do ensino médio, onde geralmente os alunos possuem 16 anos ou mais e podem, portanto, usar o jogo.

Nesse viés, consideramos que o uso das estratégias de gamificação no contexto do jogo se articulam com elementos da Teoria Sociocultural, que como elencada na seção teórica desse estudo, consideramos fundamental no desenvolvimento de uma LA. Segundo Moraes (2020:143) que menciona (GOMES (2017); GOMES e REIS (2019) “à similaridade com os jogos, o uso da gamificação proporciona aos participantes uma linguagem próxima ao que estão acostumados quando são inseridos na cultura digital, possibilitando o aprendizado de modo mais agradável a eles”.

Mesmo que o objetivo tenha sido apenas o planejamento, sem a aplicação efetiva das atividades, por meio da presente proposta foi possível verificar que as tecnologias digitais contribuem para o ensino de línguas, na medida em que facilitam a inserção dos alunos em práticas sociais reais. No caso do presente projeto didático, com o fim de possibilitar a interação dos alunos com nativos de países de língua inglesa a partir do jogo *Free Fire*, foi possível preparar atividades que tinham foco no trabalho de inúmeras habilidades, orais e escritas, que auxiliarão os alunos a interagirem na plataforma do *game*, plataforma essa muito usada atualmente por jovens e adolescentes.

Dessa forma, chegamos à conclusão de que as ferramentas digitais podem vir a favorecer o ensino de línguas de uma forma autônoma e interativa, por meio de atividades que fazem parte, ou podem vir a fazer parte da realidade dos alunos e por essa razão despertam o seu interesse. Também merece destaque o fato de que o professor tem um papel fundamental nesse processo, não só no momento de intermediar as atividades, mas também ao escolher e selecionar os materiais que serão utilizados em meio às inúmeras opções disponíveis hoje na internet, direcionando, assim, as práticas escolares.

Por fim, acreditamos que o planejamento aqui desenvolvido permitiu à pesquisadora a refletir sobre as TDIC de modo crítico e reflexivo analisando diversos aspectos antes de efetivamente incorporá-las à sua prática docente.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Luciano. **Primeiros socorros em inglês – Objetos, Sintomas, Procedimentos e Frases**. Disponível em: < <https://www.simparatodos.com.br/primeiros-socorros-em-ingles/> >. Acesso em: 01 dez. 2019.
- ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. DVS editora, 2015.
- ALVES, Lynn. **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso**. 2008.
- AMES836. **Asking for and giving directions: English Language**. YouTube. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=-_YoeEY8FPM >. Acesso em: 12 dez.2020.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. 238p.
- BACICH, L.; TANZINETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.
- BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BARROSO, Felipe; ANTUNES, Mariana. **Tecnologia na Educação: Ferramentas Digitais Facilitadoras da Prática Docente**. Revista Pesquisa e Debate em Educação, v. 5, n. 1, 2016.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BICALHO, Mônica. **Conditionals em inglês: Como utilizar**. English Experts. Disponível em:<<https://www.englishexperts.com.br/entenda-o-uso-dos-conditionals/> >. Acesso em: 12 dez.2020.
- BITTENCOURT, P. A. S; ALBINO, J.P. **O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. v.12, n.1, p. 205-214, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> . Acesso em: outubro de 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> >. Acesso em: fevereiro de 2019.
- Brasil Escola. **Prepositions of Place - Brasil Escola**. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iIY0gnpzwDI> >. Acesso em 12 dez. 2020.

BUNCHBALL, INC. **Gamification 101**: an introduction to the use of game dynamics to influence behavior. 2010. Disponível em: <<https://www.bunchball.com/gamification101.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2020.

Cambridge Assessment English. **Giving advice to a friend**. Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a2w003-giving-advice-to-a-friend>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Cambridge Assessment English. **How to write plurals**. Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a1g001-how-to-write-plurals>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Cambridge Assessment English. **Meeting people for the first time**. Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a1r004-meeting-people-for-the-first-time>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Cambridge Assessment English. **Meeting people for the first time**. Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a1r004-meeting-people-for-the-first-time>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CHUN, Dorothy; KERN, Richard; SMITH, Bryan. **Technology in language use, language teaching, and language learning**. The Modern Language Journal, v. 100, n. S1, p. 64-80, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO., AE (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**, v. 2, 2005.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre et al. **Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 787-796, 2012

COX, Maria Inês Pagliarini; DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem**. Polifonia, v. 5, n. 05, 2002.

de BOT, K. **Introduction: Second language Development as a Dynamic Process**. Modern Language Journal, v.92, n.2, p.166-178, 2008.

de BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. **Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book**. Londres: Routledge, 2005.

____;____;____. **A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition**. Bilingualism: Language and Cognition, v. 10, n. 1, p.7-21,2007.

DETERDING, S.; KHALED, R.; NACKE, L.E.; DIXON, D. **Gamification: toward a definition**. In: GAMIFICATION WORKSHOP PROCEEDINGS, CHI 2011, Vancouver, BC, Canadá, May. 2011. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wpcontent/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2020.

DOORTEN, M.; GIESBERS, B.; JANSSEN, J.; DANIELS, J; KOPER, E.J.R., (2004). **Transforming existing content into reusable learning objects**. In McGREAL, R. (Org.), *Online Education using Learning Objects*. London: RoutledgeFalmer, 2004, p. 116-127.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

Duolingo. **As principais regras dos substantivos plurais no inglês**. Disponível em: <<https://forum.duolingo.com/comment/22965899/As-principais-regras-dos-substantivos-plurais-no-ingles%C3%AAs>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

English Live. **Expressões para dar conselhos em inglês**. Como dar conselhos em inglês. Disponível em: <<https://englishlive.ef.com/pt-br/blog/como-dar-conselhos-em-ingles/>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERREIRA JÚNIOR, F. G. **Uma interlíngua conexcionista**. *Trabalhos em linguística aplicada*, v.46, n.2, p.247-231, 2005.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. **Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização**. Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262014000100239&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. **Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective**. *Applied Linguistics*, v.6, n. 1, p. 19-44, 1985.

Free Fire. Baixar jogo em celulares com plataforma Android. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dts.freefireth>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

GOMES, A. **Material didático digital, games e gamification: Conexões no design para implementação de cursos online**. 2017. 209 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

GOMES, A.; REIS, S.C de. **Games e Gamification na Prática de Ensino de Línguas: avaliando uma proposta de disciplina complementar de graduação**, *Revista Tecnologias na Educação*. v.22, n.9, 2017.

GREGG, K. R. **The logical and Developmental Problems of Second Language Acquisition**. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. K. (orgs.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996, p.49-81.

HATCH, E. M. **Discourse Analysis and Second language Acquisition**. In: HATCH, E. M. *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley: Newbury House, 1978, p.401-435.

Infoescola. **Preposições de lugar (prepositions of place)**. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/ingles/preposicoes-de-lugar-prepositions-of-place/> >. Acesso em 12 dez. 2020.

Jogando Free Fire. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y11IT1Wjs4I>>. Acesso em 12 dez. 2020.

JOHNSON, M. **A Philosophy of Second Language Acquisition**. Londres: Yale University Press, 2004.

JÖNSSON, S.; LUKKA, K. **There and Back again**: Doing interventionist search in Management Accounting. 373-397. In CHAPMAN, C.S.; HOPWOOD, A.G.; SHIELDS, M.D. Handbook of Management Accounting Research. v. 1. 2007.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KIM, Amy Jo. **Criação de comunidades na web: estratégias secretas para comunidades online de sucesso**. Peachpit press, 2006.

KIM, Sangkyun et al. O que é gamificação na aprendizagem e na educação ?. In: **Gamificação na aprendizagem e na educação** . Springer, Cham, 2018. p. 25-38.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: A., KLEIMAN (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995 p. 15-61.

KRASHEN, S.D. **The Monitor Model for Second Language Acquisition**. In: GINGRAS, R. C.(org). Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978, p.1-26.

LANTOLF, J. P. **The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and Artificial L2 Development**. In: ATKINSON, D. (org). Alternative Approaches to Second Language Acquisition. Londres/ Nova York: Routledge,2011, p.24-27.

_____. **Sociocultural Theory and Second Language Acquisition**. In: KAPLAN, R. (org). Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2002.

_____. **Introducing Sociocultural Theory**. In: LANTOLF, J. P. (org). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 2000^a.

_____. (org). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**: Introduction to the Special Issue. Modern Language Journal, n.78, v.4, p.418-420, 1994.

LANTOLF, J. P. (org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (orgs). **Vygotskian Approaches to Second Language Learning Research**. Norwood: Ablex, 1994.

LANTOLF, J. P.; BECKETT, T. G. **Sociocultural Theory and Second Language Acquisition**. *Language Teaching*, n.42, p.459-475, 2009.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. In: van PATTEN, B; WILLIAMS, J. (orgs). *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007, p.201-224.

LARSEN-FREEMAN, D. **An Explanation for the Morpheme Accuracy Order of Learners of English as a Second Language**. In: HATCH, E. M. *Second Language Acquisition: A Book Readings*. Rowley: Newbury House Publishers, 1969.

____. **Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition**. *Applied Linguistics*, v.18, n.2, p.141-165, 1997.

____. **Language Acquisition and Language use from a Chaos/Complexity Theory Perspective**. In: KRAMSCH, C. (org). *Language Acquisition and Language Socialization*. Londres: Continuum, 2002, p.33-46.

____. **On the Complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in Understanding the Second Language Acquisition Process**. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.10, n.1, p.35-37, 2007.

____. **A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition**. In: ATKINSON, D. (org). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Oxford: Routledge, 2011, p.48-72.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LEFFA, Vilson J. **Nem tudo que balança cai**: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto Nascimento. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia, v. 5, n. 10, p. 173, 2012.

LONG, M. H. **Input, Interaction and Second Language Acquisition**. Tese de doutorado. Los Angeles: UCLA, 1980.

_____. **The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition.** In RITCHIE, W.; BHATIA, T. (orgs). Handbook of Second Language Acquisition. Nova York: Academic Press, 1996, p.413-468.

LORENZ, E. N. **The Essence of Chaos.** Seattle: The University of Washington Press, 2001.

MALLETT, Marcela. **WH Questions (Aula de inglês).** YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ohf2ETvpNRg>>. Acesso em 12 dez. 2020.

Matéria 38 gírias em inglês que todo gamer precisa saber. <<https://go.sevenidiomas.com.br/blog/28-girias-que-todo-gamer-precisa-saber/>>. Acesso em 12 dez. 2020.

MCGONIGAL, Jane. **Gaming can make a better world.** Palestra concedida no TED2010. Long Beach, Califórnia, 2010. Disponível em: Acesso em: 02 ago. 2012.

_____, Jane. **Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change The World.** Nova Iorque: The Penguin Press, 2011.

MELLON, D. **Connectionism, HPSG Signs and SLA Representations: Specifying Principles of Mapping between Form and Function.** Second Language Research, v.20, n.2, p.131-165, 2004.

MITCHEL, R.; MILLES, F. **Second Language Learning Theories.** Londres: Arnold, 2004.

MORAES, K. L. L.; **Análise de ferramentas com gamificação para uso em práticas mediadas por tecnologias digitais: uma investigação durante a formação inicial de professores de línguas.** Dissertação de mestrado. Lavras: UFLA, 2020.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativas.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

MUNIZ, Carla. Verbo *can* - Como usar o verbo *can*? Toda Matéria. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/verbo-can/>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

NUNES, K. C. N. **Uso da aprendizagem móvel para o desenvolvimento da comunicação oral em língua inglesa por meio do jogo Free Fire.** Revista ConSciência, 2018.

OHTA, A. S. **Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and Acquisition of L2 Grammar.** In: LANTOLF, J. P. (org). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 2000.

OYADOMARI, Josenaldo Carlos Tiomatsu et al. **Pesquisa intervencionista: um ensaio sobre as oportunidades e riscos para pesquisa brasileira em contabilidade gerencial.** Advances in Scientific and Applied Accounting, v. 7, n. 2, p. 244-265, 2014.

PAIVA, M. R. F. et al. **Metodologias ativas de ensino aprendizagem**: revisão integrativa. Sanare, Sobral, v. 15, n. 2, p.145-153, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A WWW e o Ensino de Inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte v. 1, n. 1, p.93-116, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Identity, Motivation, and Autonomy from the Perspective of Complex Dynamical Systems**. In MURRAY, G; GAO, X; LAMB, T. Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2011a.

_____. **Ilusão, aquisição ou participação**. In: LIMA, D. C. de (org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo. Parábola Editorial, 2011, p.33-46.

_____. **Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos**. In: BURGO, V.H; FERREIRA, E.F.; STORTO, L. J. Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV, 2011b, p.71-86.

PRADO, Jésus Vanderli do. **As tecnologias digitais como ferramentas auxiliares no ensino de Língua Inglesa no terceiro ano do ensino médio**/ Jésus Vanderli do Prado Pouso Alegre, 2018. 117 f.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____. **Identity, Motivation, and Autonomy from the Perspective of Complex Dynamical Systems**. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2011a.

_____. **Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos**. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV, 2011b, p.71-86.

PuraInfo. **Lista de Adjetivos em Inglês**. Disponível em: < <https://purainfo.com.br/lista-de-adjetivos-em-ingles/>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Do fosso às pontes**: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. Revista da Abralín, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

ROJO, Roxane. **Por novos e múltiplos letramentos**. Revista Na Ponta do Lápis. Ano XII, n. 27, 2016.

SANTOS, Sônia Regina Mendes dos; MARTINS, Herbert Gomes; PUGGIAN, Cleonice; COSTA, Patrícia Maneschy Duarte da. **Didáticas específicas, novas tecnologias e formação de professores para o ensino das Ciências na baixada fluminense**: a experiência do mestrado profissional da Universidade do Grande Rio. In: Robert Evan Verhine. (Org.). A articulação

entre a Pós-Graduação e a Educação Básica. 16 ed. Brasília: Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 9, p. 115, 2012.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. **Concepção dialógica e as NTIC: A educomunicação e os ecossistemas comunicativos.** Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>>. Acesso em: 12 dez. de 2020.

SCHUMANN, J.H. **The Acculturation Model for Second-Language Acquisition.** In: GINGRAS, R. C. (org.) *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching.* Washington: Center for Applied Linguistics, 1978a, p.27-50.

SFARD, A. **On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing just One.** *Educational Researcher*, n.27, v.2, p.4-13, 1998.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação.** Editora UFLA – Lavras: UFLA, 2020.

SILVA, C. H; DUBIELA, R.P. **Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem:** contribuições do modelo ARCS. In: Fadel et al. *Gamificação na Educação.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p 143 – 165.

SILVA, Gabriel Gonçalves Ribeiro; DE FARIA, Arlete Vilela; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. **A Formação de Professores para o uso das TDIC: Uma visão crítica.** Simpósio Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior, v. 1, n. 1, 2018.

Sherton English. **Militares e Guerra - Vocabulário em Inglês.** *Military and War – English Vocabulary.* Disponível em: < <https://www.shertonenglishpt.com/pt/gramatica/vocabulario-em-ingles/militares-guerra> >. Acesso em: 12 dez. 2020.

Só Língua Inglesa. **Direções - Directions.** Disponível em: <https://www.solinguinglesa.com.br/conteudo/situacoes/sit_diarias16.php>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SOCKET, G.; TOFFOLI, D. **Beyond Leaner Autonomy: A Dynamic Systems View of the Informal Learning of English in Virtual Online Communities.** In: *ReCALL*, n.24, v.2, p.138-151, 2012.

Sportv. Glossário do Free Fire: veja os principais termos do jogo. Disponível em: <<https://sportv.globo.com/site/e-sportv/noticia/glossario-do-free-fire-veja-os-principais-terminos-do-jogo.ghml>>. Acesso em 12 dez. 2020.

SWAIN, M. **Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development.** In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (orgs.). *Input in Second Language Acquisition.* Rowley: Newbury House, 1985, p.235-253.

_____. **Three Functions of Output in Second Language Learning.** In: COOK, G.; SEIDLHOFFER, B. (orgs.). *Principle & Practice in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press, 1995.

_____. **The Output Hypothesis: Theory and Research.** In: HINKEL, E. (org.). Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p.471-483.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction Through Narratives.** Bristol: Multilingual Matters, 2011.

Teacher Fernanda. **Todas as conditional sentences** - Conditional Sentence. YouTube. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=0Ga2CcID9KQ> >. Acesso em: 12 dez. 2020.

The School of Life. **Como reclamar** - How to complain. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qVvxjGPq8BY>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Tia do inglês. **Plural em Inglês** | Regras e Dicas. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o1BwGRAh4dk>>. Acesso em 12 dez. 2020.

Universidade do Inglês. **Frases Fundamentais Para Conhecer Pessoas em Inglês.** YouTube. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=08zsOMe9bOA> >. Acesso em 12 dez. 2020.

van PATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Early Theories in Second Language Acquisition.** In: van PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (orgs.). Theories in Second Language Acquisition: An Introduction. Mahwah/Nova Jersey/Londres: Lawrence Erlbaum, 2007, p.17-35.

VELLOSO, Fernando. **Informática: Conceitos básicos.** 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

Vídeo como mudar server do jogo. YouTube. < https://www.youtube.com/watch?v=xFmcVh-A_ys&feature=youtu.be >. Acesso em 12 dez. 2020.

VIGOSTKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** COLE, M. et al (orgs.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WESTIN, O.; ROBERTS, H. I. **Interventionist research – the puberty years: an introduction to the special issue.** Qualitative Research in Accounting & Management, v.7, n.1, p. 5-12, 2010.

ZICHERMANN, Gabe; LINDER, Joselin. **Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests.** John Wiley & Sons, 2010

ANEXOS

ANEXO A- PÁGINA 1 SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES



ANEXO B- PÁGINA 2 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES

🗨️
✍️
📄
🔄

FREE FIRE
O PRIMEIRO SALTO DO AVIÃO

Nesse ponto seu personagem estará dentro de um avião com outros 49 jogadores (ou bots). No momento que quiser, você pode saltar do avião pressionando o botão “Pular” e direcionar seu personagem para a área desejada. Enquanto você está no ar planando, você pode acelerar sua queda pressionando o botão “Cair” ou “Acelerar”. No momento que quiser, poderá abrir o paraquedas pressionando “Abrir”. Não se preocupe em cair pois se você não apertar o botão ele ainda se abrirá sozinho quando você atingir determinada altura.

ANEXO C- PÁGINA 3 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES



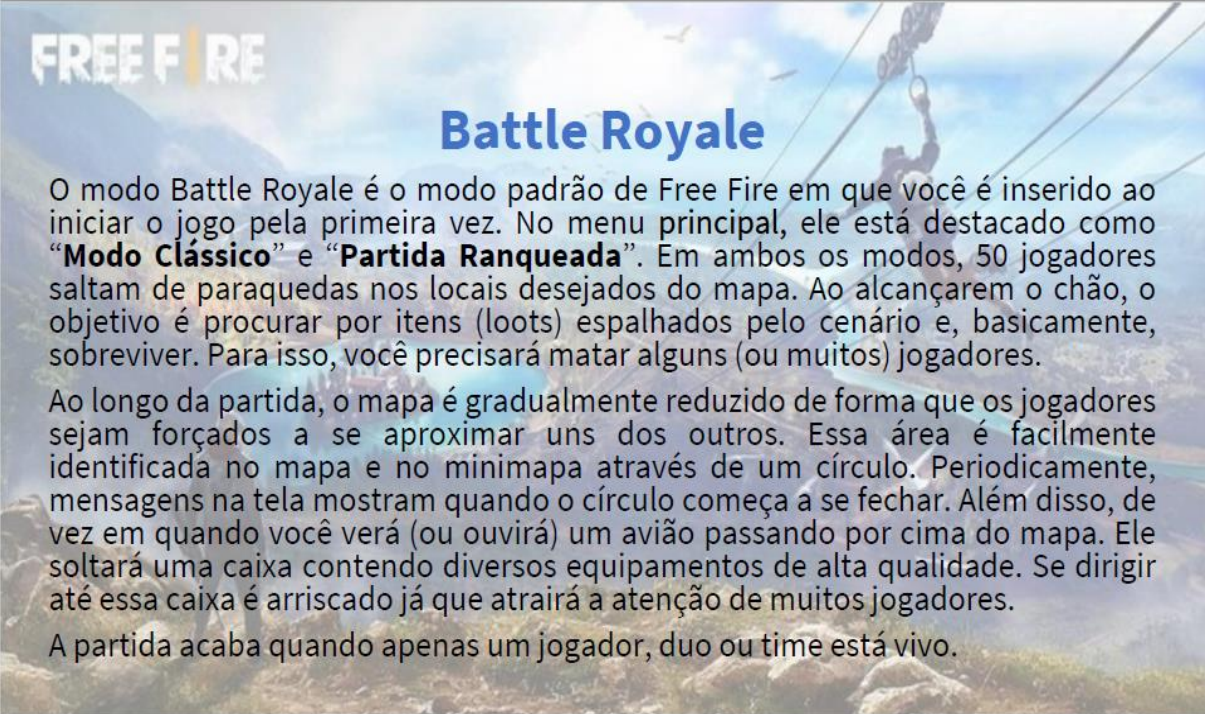
ANEXO D- PÁGINA 4 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES

The image shows a screenshot of the Free Fire game interface. At the top, the text 'FREE FIRE' is displayed in a stylized font. Below it, there is a paragraph of text explaining the UI elements. The main view shows a character in a green helmet and backpack standing in a grassy area near a building. The interface includes a minimap in the top left, a compass and weather indicator at the top center, and a weapon and health status display in the top right. Twelve red callout numbers (1-12) are overlaid on the screen to identify specific UI elements. Below the screenshot, there is a list of 12 numbered callouts explaining the functions of the UI elements.

Assim que você toca o chão a sua tela será preenchida por botões. Você pode personalizar a posição e tamanho dos botões a hora que quiser no menu de Configurações, mas na sua primeira partida eles terão a mesma aparência da imagem acima. De acordo com cada número destacado na imagem:

- 1 - Abre o menu de emotes (animações),
- 2 - Expande o minimapa para que você veja o mapa inteiro.
- 3 - Utiliza Kits de Primeiros Socorros que você tenha encontrado.
- 4 - Abre o inventário.
- 5 - Move o personagem para a direção desejada.
- 6 - Faz o personagem correr.
- 7 - Atira.
- 8 - Deita no chão.
- 9 - Agacha.
- 10 - Pula.
- 11 - Abre a mira da arma.
- 12 - Troca entre arma primária, secundária, pistola e punhos.

ANEXO E- PÁGINA 5 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES



FREE FIRE

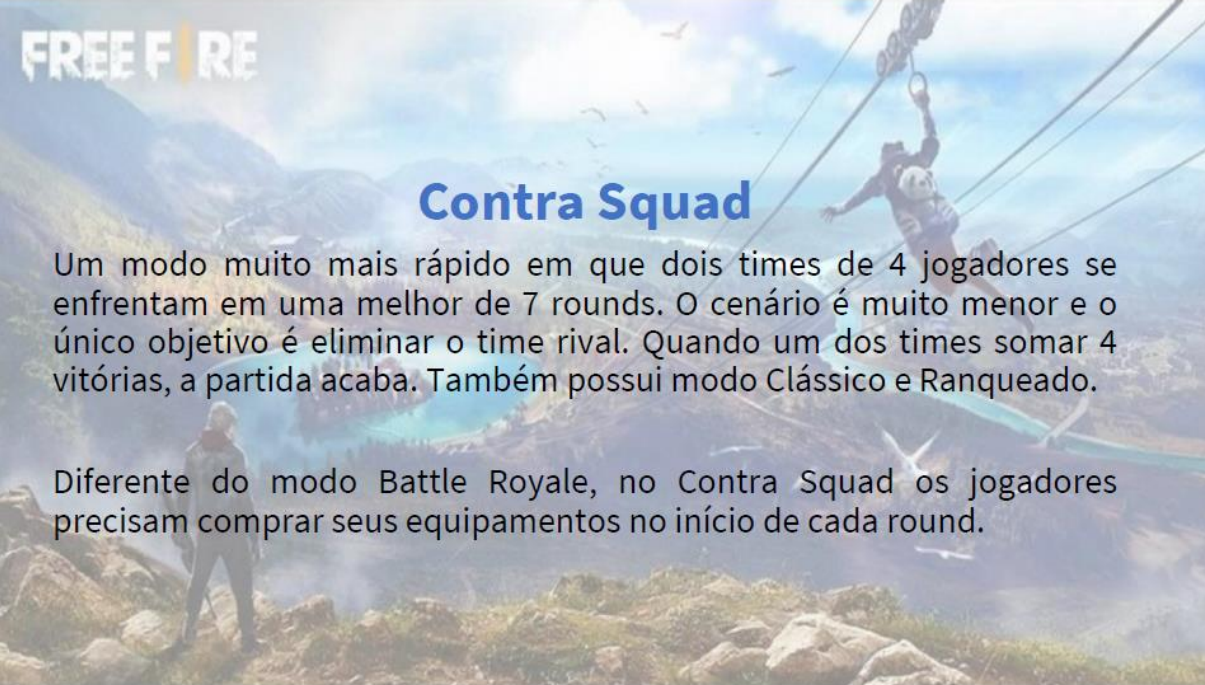
Battle Royale

O modo Battle Royale é o modo padrão de Free Fire em que você é inserido ao iniciar o jogo pela primeira vez. No menu principal, ele está destacado como “**Modo Clássico**” e “**Partida Ranqueada**”. Em ambos os modos, 50 jogadores saltam de paraquedas nos locais desejados do mapa. Ao alcançarem o chão, o objetivo é procurar por itens (loots) espalhados pelo cenário e, basicamente, sobreviver. Para isso, você precisará matar alguns (ou muitos) jogadores.

Ao longo da partida, o mapa é gradualmente reduzido de forma que os jogadores sejam forçados a se aproximar uns dos outros. Essa área é facilmente identificada no mapa e no minimapa através de um círculo. Periodicamente, mensagens na tela mostram quando o círculo começa a se fechar. Além disso, de vez em quando você verá (ou ouvirá) um avião passando por cima do mapa. Ele soltará uma caixa contendo diversos equipamentos de alta qualidade. Se dirigir até essa caixa é arriscado já que atrairá a atenção de muitos jogadores.

A partida acaba quando apenas um jogador, duo ou time está vivo.

ANEXO F- PÁGINA 6 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES



FREE FIRE

Contra Squad

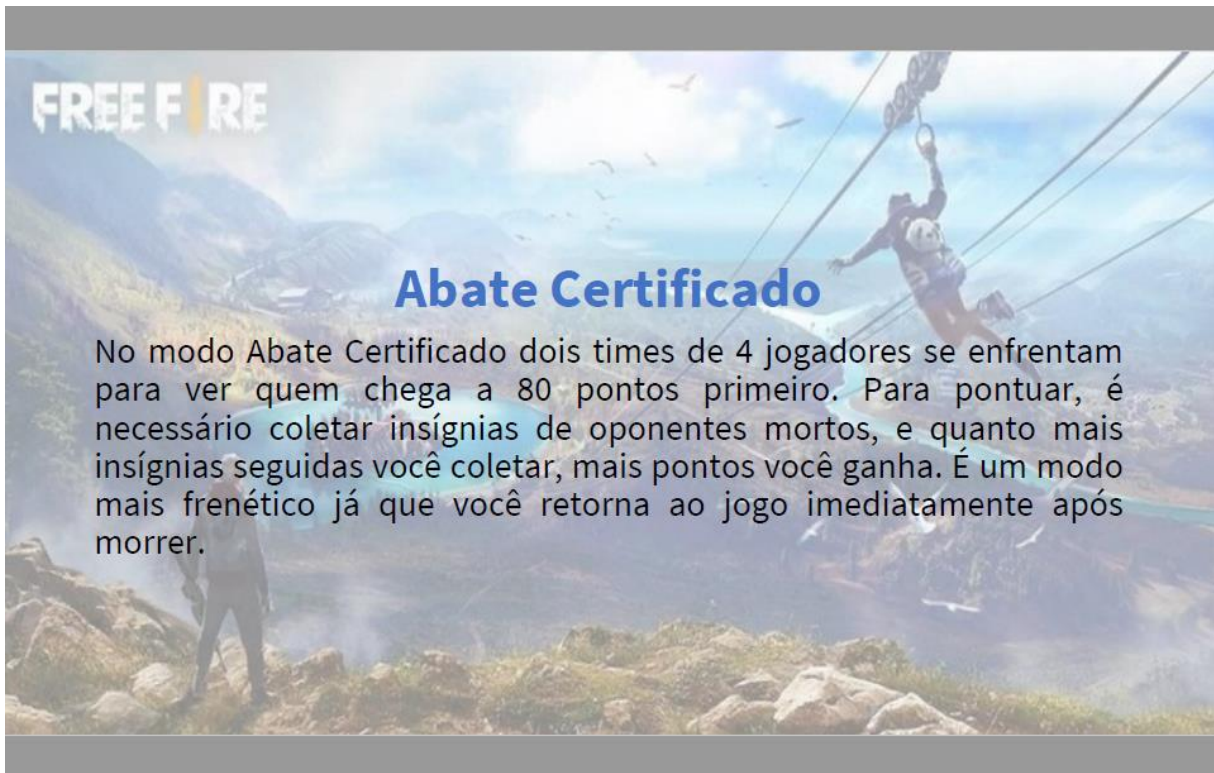
Um modo muito mais rápido em que dois times de 4 jogadores se enfrentam em uma melhor de 7 rounds. O cenário é muito menor e o único objetivo é eliminar o time rival. Quando um dos times somar 4 vitórias, a partida acaba. Também possui modo Clássico e Ranqueado.

Diferente do modo Battle Royale, no Contra Squad os jogadores precisam comprar seus equipamentos no início de cada round.

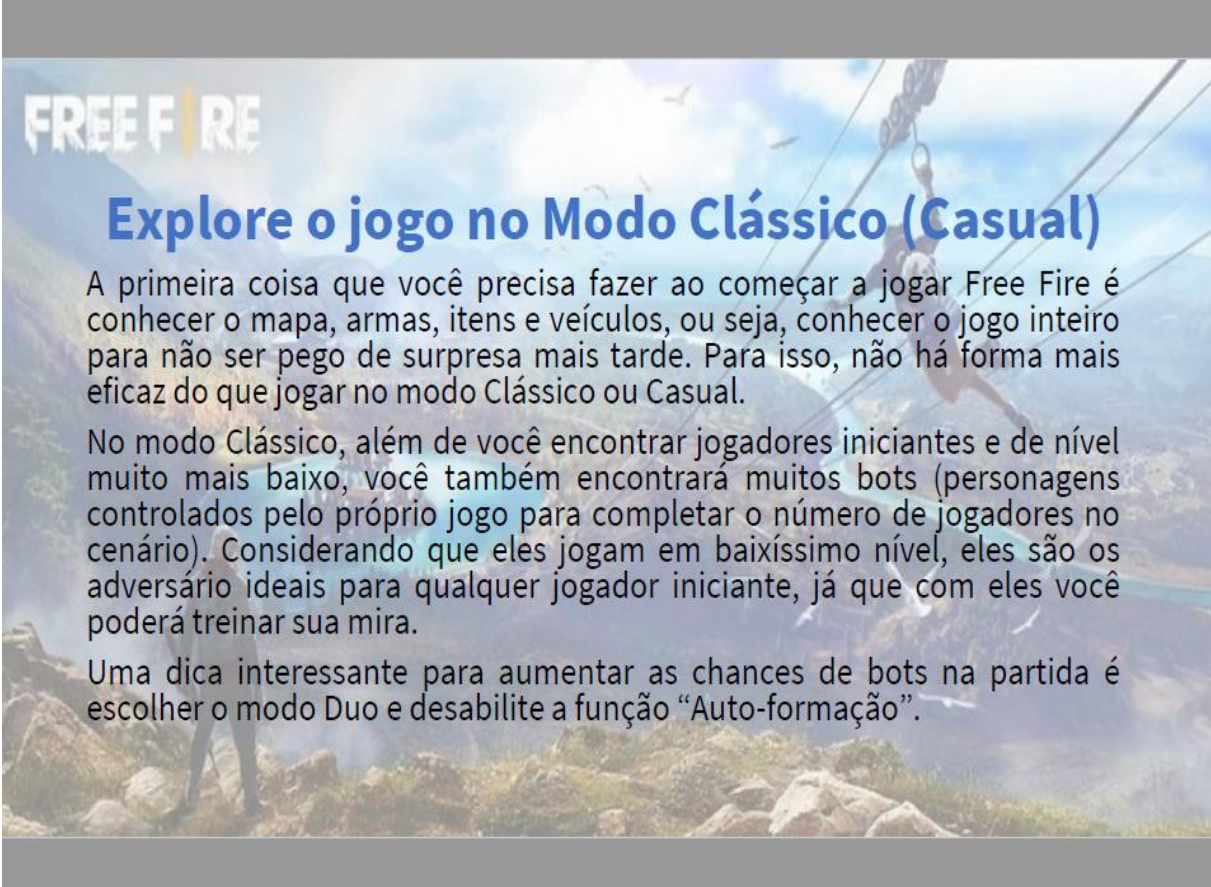
ANEXO G- PÁGINA 7 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES



ANEXO H- PÁGINA 8 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES



ANEXO I- PÁGINA 9 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES



FREE FIRE

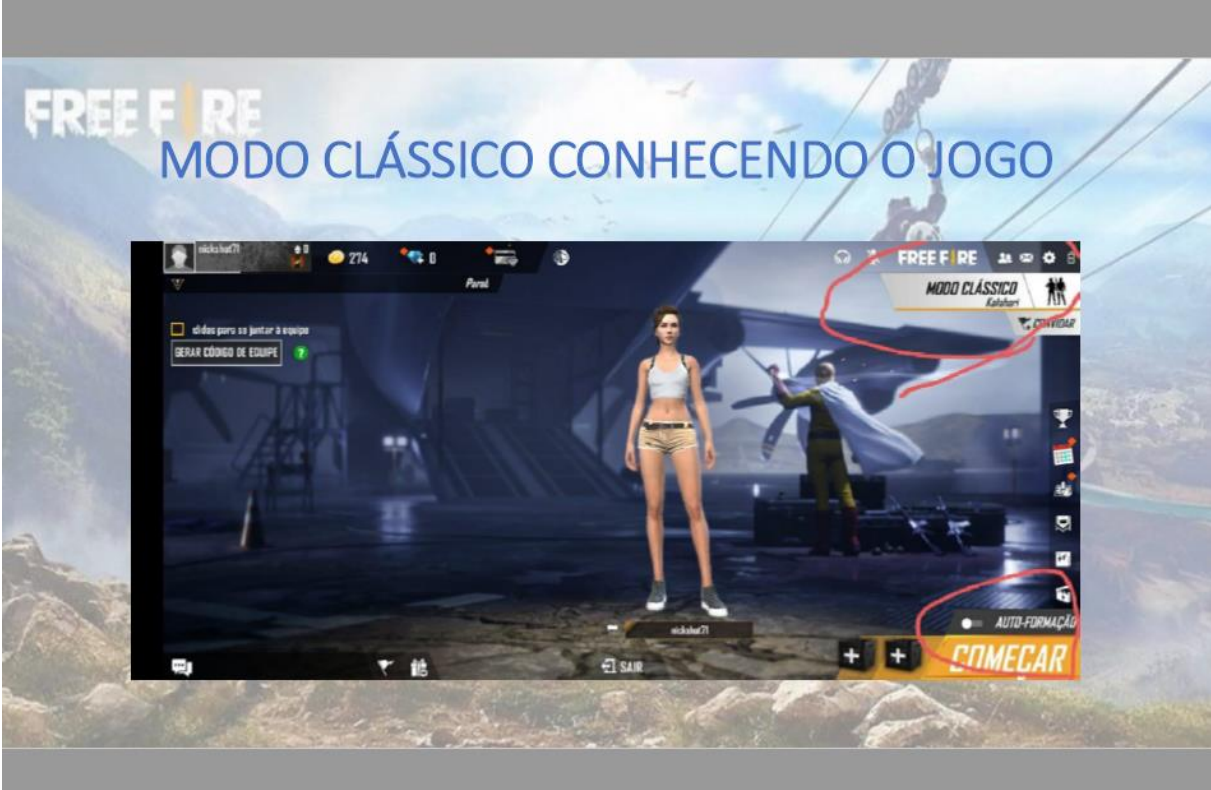
Explore o jogo no Modo Clássico (Casual)

A primeira coisa que você precisa fazer ao começar a jogar Free Fire é conhecer o mapa, armas, itens e veículos, ou seja, conhecer o jogo inteiro para não ser pego de surpresa mais tarde. Para isso, não há forma mais eficaz do que jogar no modo Clássico ou Casual.

No modo Clássico, além de você encontrar jogadores iniciantes e de nível muito mais baixo, você também encontrará muitos bots (personagens controlados pelo próprio jogo para completar o número de jogadores no cenário). Considerando que eles jogam em baixíssimo nível, eles são os adversários ideais para qualquer jogador iniciante, já que com eles você poderá treinar sua mira.

Uma dica interessante para aumentar as chances de bots na partida é escolher o modo Duo e desabilite a função “Auto-formação”.

ANEXO J- PÁGINA 10 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES



FREE FIRE

MODO CLÁSSICO CONHECENDO O JOGO

FREE FIRE

MODO CLÁSSICO

serar cõndo de equipe

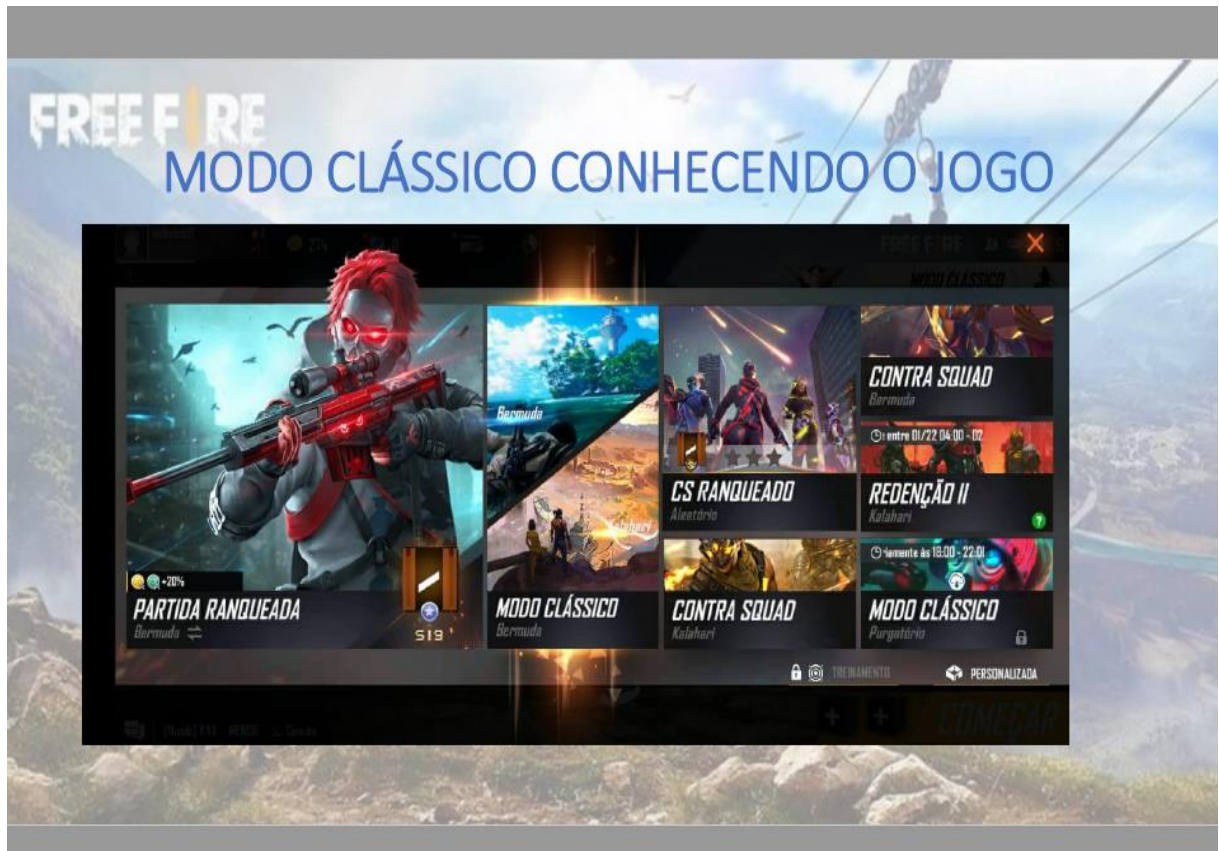
SERAR CÔNDO DE EQUIPE

SAIR

COMECAR

AUTO-FORMAÇÃO

ANEXO K- PÁGINA 11 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTE



ANEXO L- PÁGINA 12 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTE



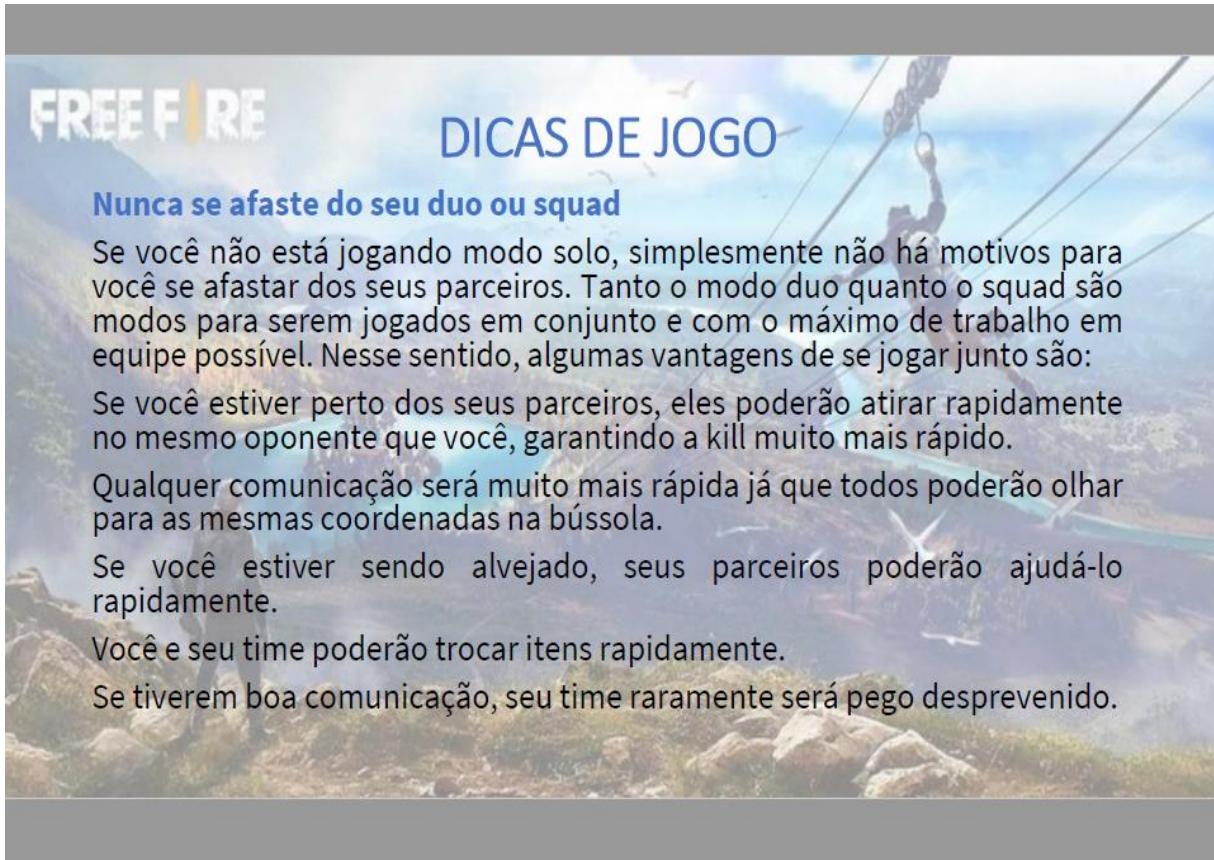
ANEXO M- PÁGINA 13 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES



ANEXO N- PÁGINA 14 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES



ANEXO O- PÁGINA 15 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTE



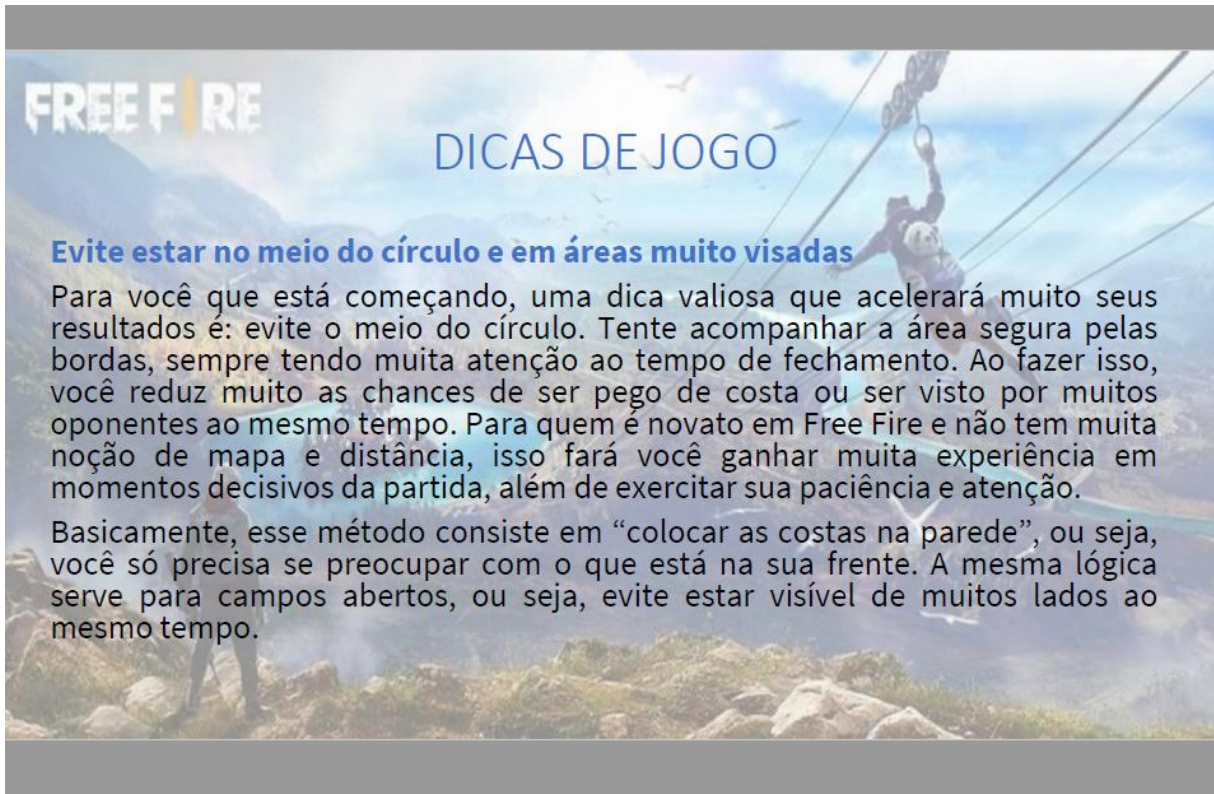
FREE FIRE **DICAS DE JOGO**

Nunca se afaste do seu duo ou squad

Se você não está jogando modo solo, simplesmente não há motivos para você se afastar dos seus parceiros. Tanto o modo duo quanto o squad são modos para serem jogados em conjunto e com o máximo de trabalho em equipe possível. Nesse sentido, algumas vantagens de se jogar junto são:

- Se você estiver perto dos seus parceiros, eles poderão atirar rapidamente no mesmo oponente que você, garantindo a kill muito mais rápido.
- Qualquer comunicação será muito mais rápida já que todos poderão olhar para as mesmas coordenadas na bússola.
- Se você estiver sendo alvejado, seus parceiros poderão ajudá-lo rapidamente.
- Você e seu time poderão trocar itens rapidamente.
- Se tiverem boa comunicação, seu time raramente será pego desprevenido.

ANEXO P- PÁGINA 16 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTE



FREE FIRE **DICAS DE JOGO**

Evite estar no meio do círculo e em áreas muito visadas

Para você que está começando, uma dica valiosa que acelerará muito seus resultados é: evite o meio do círculo. Tente acompanhar a área segura pelas bordas, sempre tendo muita atenção ao tempo de fechamento. Ao fazer isso, você reduz muito as chances de ser pego de costa ou ser visto por muitos oponentes ao mesmo tempo. Para quem é novato em Free Fire e não tem muita noção de mapa e distância, isso fará você ganhar muita experiência em momentos decisivos da partida, além de exercitar sua paciência e atenção.

Basicamente, esse método consiste em “colocar as costas na parede”, ou seja, você só precisa se preocupar com o que está na sua frente. A mesma lógica serve para campos abertos, ou seja, evite estar visível de muitos lados ao mesmo tempo.

ANEXO Q- PÁGINA 17 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTE

FREE FIRE
DICAS DE JOGO

Conheça as melhores armas do jogo

Não tem jeito, assim como qualquer jogo de tiro, em Free Fire algumas armas são melhores que outras. Todas elas possuem características próprias que as tornam únicas, ou seja, você gostará mais de algumas e odiará outras. Com o tempo você escolhe as suas favoritas, mas é bom que você acelere esse processo conhecendo-as as fundo.



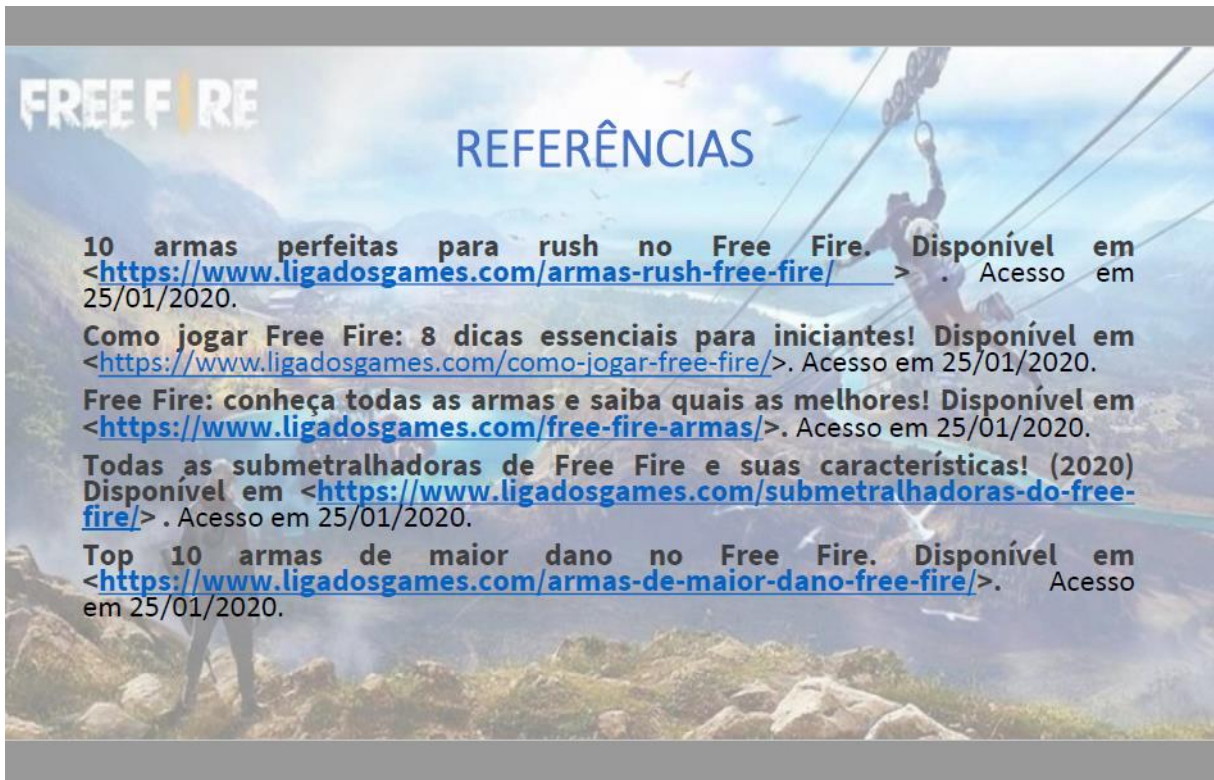
ANEXO R- PÁGINA 18 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTE

FREE FIRE
AS MELHORES ARMAS DO FREE FIRE

Tudo sobre isso você encontra em:

- Free Fire: conheça todas as armas e saiba quais as melhores! em <https://www.ligadosgames.com/free-fire-armas/>.
- Top 10 armas de maior dano no Free Fire em <https://www.ligadosgames.com/armas-de-maior-dano-free-fire/>.
- 10 armas perfeitas para rush no Free Fire em <https://www.ligadosgames.com/armas-rush-free-fire/>.
- Todas as submetralhadoras de Free Fire e suas características! (2020) em <https://www.ligadosgames.com/submetralhadoras-do-free-fire/>.



ANEXO S- PÁGINA 19 DO SLIDE FREE FIRE PARA INICIANTES

FREE FIRE

REFERÊNCIAS

10 armas perfeitas para rush no Free Fire. Disponível em <https://www.ligadosgames.com/armas-rush-free-fire/> **> . Acesso em** 25/01/2020.

Como jogar Free Fire: 8 dicas essenciais para iniciantes! Disponível em <https://www.ligadosgames.com/como-jogar-free-fire/> **> . Acesso em** 25/01/2020.

Free Fire: conheça todas as armas e saiba quais as melhores! Disponível em <https://www.ligadosgames.com/free-fire-armas/> **> . Acesso em** 25/01/2020.

Todas as submetralhadoras de Free Fire e suas características! (2020) Disponível em <https://www.ligadosgames.com/submetralhadoras-do-free-fire/> **> . Acesso em** 25/01/2020.

Top 10 armas de maior dano no Free Fire. Disponível em <https://www.ligadosgames.com/armas-de-maior-dano-free-fire/> **> . Acesso em** 25/01/2020.