



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Daiane Leite Chaves Bezerra

GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA:

uma experiência em uma instituição
pública de ensino do Maranhão



**São Luís
2025**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

DAIANE LEITE CHAVES BEZERRA

**GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA:** uma experiência em uma instituição pública de ensino do Maranhão

São Luís
2025

DAIANE LEITE CHAVES BEZERRA

**GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: uma experiência em uma instituição pública de ensino do Maranhão**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior

São Luís
2025

Imagem da capa

Gamificação em Língua Espanhola

Fonte: Arte produzida no Canva.com por Daiane Bezerra.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Bezerra, Daiane Leite Chaves.

GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE
LÍNGUA ESPANHOLA : uma experiência em uma instituição
pública de ensino do Maranhão / Daiane Leite Chaves
Bezerra. - 2025.

249 f.

Orientador(a): João Batista Bottentuit Junior.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Gamificação Na Educação. 2. Docentes. 3. Língua
Espanhola. I. Bottentuit Junior, João Batista. II.
Título.

DAIANE LEITE CHAVES BEZERRA

**GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA
ESPANHOLA: uma experiência em uma instituição pública de ensino do Maranhão**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. João Batista Bottentuit Junior (Orientador)
Doutor em Educação – PPGEEB/UFMA

Prof.^a Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira (1^a Examinadora)
Doutora em Engenharia Elétrica – PPGEEB/UFMA

Prof. Nádson Araújo dos Santos (2^o Examinador)
Doutor em Educação – PPGE/UFAC

Prof.^a Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (Suplente Interna)
Doutora em Informática na Educação – PPGEEB/UFMA

Prof.^a Sanny Fernanda Nunes Rodrigues (Suplente Externo)
Doutor em Multimídia em Educação – PPGE/UEMA

*Se ensinarmos os alunos de hoje como ensinamos
os de ontem, roubamos deles o amanhã.*

John Dewey

AGRADECIMENTOS

A meus pais João de Deus e Deusolita, que têm Deus no nome e no coração, fontes inesgotáveis de carinho, cuidado e dedicação, por me ensinarem a ser o que sou e me transformarem em uma amante do estudo, do esforço e da profissão.

A meus irmãos, Jairon e Daila, provas mais do que concretas da dedicação de meus pais e minhas referências na vida escolar e acadêmica, por serem exemplos de empenho da trajetória de suas vidas, *tudo* o que uma caçula poderia querer.

A meu esposo, Lucas, por seu ouvido sempre disposto a escutar e seus ombros amorosos e acolhedores para me acalmar. Obrigada por todas as ideias, sugestões e considerações a esta pesquisa. Os dias são mais felizes com você (e Magali!) ao meu lado.

Ao Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior, meu orientador, por suas contribuições e esclarecimentos a este trabalho dissertativo e por me ajudar a conduzir esta jornada com apoio e respeito.

À Prof.^a Dr.^a Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira, à Prof.^a Dr.^a Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira e ao Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos pelas contribuições teóricas que auxiliaram a estruturação da pesquisa, do texto da dissertação e do produto educacional na defesa do projeto, na qualificação e na defesa final da dissertação.

Ao coordenador do PPGEEB, Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, e a todos os professores do programa pelo incentivo, conselhos, ensinamentos e toda ajuda disponibilizada a mim e aos demais alunos do programa.

Ao Instituto Federal do Maranhão por conceder meu afastamento durante o período do mestrado.

À turma 2023 do PPGEEB, em especial a José de Arimatéa, Ana Caroline e Denise Costa pelas inúmeras trocas de experiências, materiais de estudo, conselhos e desabafos.

A todos os demais que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta conquista, muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa intitulada **GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**: uma experiência em uma instituição de ensino do Maranhão buscou investigar e capacitar docentes de espanhol quanto ao uso da Gamificação. Apesar de a Gamificação ser utilizada nas várias áreas do conhecimento, na disciplina de Língua Espanhola há uma lacuna considerável de uso dessa metodologia. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção de docentes de Língua Espanhola sobre a Gamificação como metodologia ativa de ensino, a partir de uma capacitação pedagógica em uma instituição pública do Maranhão. Os objetivos específicos foram: identificar quais estratégias metodológicas ativas os docentes da instituição pesquisada aplicam em sua prática pedagógica; descrever as concepções teóricas e práticas docentes acerca da Gamificação como metodologia ativa de ensino; capacitar os docentes quanto às estratégias metodológicas ativas a serem empregadas na sala de aula, com destaque à Gamificação; elaborar um Caderno Virtual de Recomendações para a utilização da Gamificação nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Esta foi uma pesquisa de natureza aplicada, exploratório-descritiva quanto aos objetivos, com abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos, bibliográfica e de intervenção pedagógica. A intervenção ocorreu com nove docentes de Ensino Médio de Língua Espanhola de uma instituição pública de ensino do estado do Maranhão e foi feita a partir de um curso de capacitação em Gamificação com os docentes participantes da pesquisa. Os instrumentos que compuseram a coleta de dados foram questionários e observação participante. Como resultados da pesquisa, verificamos que a Gamificação tem relevância e potencial no ensino de espanhol como língua estrangeira, tendo em vista que os participantes adquiriram percepções acerca dessa metodologia ativa, o que contribui com o processo de ensino-aprendizagem de espanhol e evidencia a necessidade de atualizações, reflexões e criação de comunidades de aprendizagem para troca de experiências entre os professores. Esta pesquisa desenvolveu como produto educacional um Caderno Virtual de Recomendações, o qual tem o objetivo de apoiar a prática docente quanto ao uso da Gamificação na aula de Língua Espanhola e colaborar para a formação continuada dos professores, pois apresenta aspectos teóricos sobre a Gamificação e propostas de aulas e recursos didáticos gamificados.

Palavras-chave: Gamificação na Educação; Docentes; Língua Espanhola.

RESUMEN

La investigación titulada GAMIFICACIÓN COMO PROPUESTA METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA: una experiencia en una institución de enseñanza en Maranhão buscó investigar y capacitar a profesores de español en el uso de Gamificación. Aunque la Gamificación se utiliza en diversas áreas de conocimiento, existe un vacío considerable en el uso de esta metodología en la asignatura de lengua española. En este sentido, el objetivo general de esta investigación fue analizar la percepción de los profesores de lengua española sobre la Gamificación como una metodología activa de enseñanza, a partir de la formación pedagógica en una institución pública en Maranhão. Los objetivos específicos fueron: identificar qué estrategias metodológicas activas aplican los profesores de la institución investigada en su práctica docente; describir las concepciones teóricas y las prácticas docentes sobre la Gamificación como metodología activa de enseñanza; formar a los profesores sobre las estrategias metodológicas activas a utilizar en el aula, con énfasis en la Gamificación; elaborar un Cuaderno Virtual de Recomendaciones para el uso de la Gamificación en las clases de español como lengua extranjera. Se trató de un estudio aplicado, exploratorio-descriptivo en cuanto a objetivos, con enfoque cualitativo y en cuanto a los procedimientos, un estudio bibliográfico y de intervención pedagógica. La intervención tuvo lugar con nueve profesores de lengua española de enseñanza secundaria de una institución pública de enseñanza del estado de Maranhão y se basó en un curso de formación en Gamificación con los profesores participantes en la investigación. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron cuestionarios y observación participante. Los resultados de la investigación muestran que la gamificación tiene relevancia y potencial en la enseñanza del español como lengua extranjera, dado que los participantes adquirieron conocimientos sobre esta metodología activa, que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje del español y pone de manifiesto la necesidad de actualización, reflexión y creación de comunidades de aprendizaje para el intercambio de experiencias entre profesores. Esta investigación ha desarrollado un Cuaderno Virtual de Recomendaciones como producto educativo, que pretende apoyar la práctica docente en el uso de la gamificación en el aula de español y colaborar en la formación permanente de los profesores, ya que presenta aspectos teóricos de la gamificación y propuestas de lecciones y recursos didácticos gamificados.

Palabras-llave: Gamificación en la Educación; Docentes; Lengua Española.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABH	Associação Brasileira de Hispanistas
ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
APEEBA	Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia
APEEPR	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná
APEERJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
APEES	Associação de Professores de Espanhol do Espírito Santo
APEESP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
APEMG	Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais
APERGS	Associação de Professores de Espanhol do Rio Grande do Sul
APEs	Associações de Professores de Espanhol
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BY	Atribuir ao autor
CC	Creative Commons
CEFET-MA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
Certec	Centro de Referência Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DETEC	Departamento de Ensino Técnico
EaD	Educação à Distância
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GBL	Game-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Jogos)
IFMA	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Maranhão
IP	Instrução por pares
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MA	Metodologias Ativas

MAL	Método Audiolingual
MC	Método Comunicativo
MD	Método Direto
MEC	Ministério da Educação
MGT	Método Gramática-Tradução
ML	Método para Leitura
MUD1	Multi-User Dungeon 1
NC	Não Comercial
ND	Sem derivações
ONU	Organização das Nações Unidas
PBL	Problem Based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGB	Pesquisa Games Brasil
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPM	Pedagogia do Pós-Método
PRENAE	Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis
RE	Rotação por Estações
SAI	Sala de Aula Invertida
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Lista de Figuras

Figura 1 - Escrita cuneiforme	31
Figura 2 - Aprendizagem Passiva X Aprendizagem Ativa	42
Figura 3 - Papel do estudante	44
Figura 4 - Teoria do Círculo Mágico de Johan Huizinga	54
Figura 5 - Tetris.....	60
Figura 6 - Elementos essenciais do jogo segundo McGonigal (2011)	61
Figura 7 - Gamificação na saúde	63
Figura 8 - Gamificação no transporte	64
Figura 9 - Khan Academy.....	65
Figura 10 - Atividade de vídeo do Khan Academy.....	65
Figura 11 - Exercício de fixação do Khan Academy.	65
Figura 12 - Atividades do Duolingo	67
Figura 13 - Elementos do Duolingo	67
Figura 14 - Gamificação na educação.....	70
Figura 15 - Gamificação no ensino de línguas	74
Figura 16 - Fases da pesquisa	84
Figura 17 - Capa do Produto Educacional.....	91
Figura 18 - Licença do produto	91
Figura 19 - Sumário do produto educacional.....	92
Figura 20 - Misión 1: Metodologias para o ensino de línguas.....	93
Figura 21 - Misión 1: Para saber más	93
Figura 22 - Passo a passo da Gamificação estrutural	94
Figura 23 - Misión 2: Algo a más.....	95
Figura 24 - Proposta 1: Día de muertos	96
Figura 25 - Misión 3: Algo a más.....	96
Figura 26 - Exemplo do recurso “Grade da caixa de seleção”	105
Figura 27 - <i>Ranking</i> contextualizado	117
Figura 28 - Primeiro encontro formativo - Apresentação	120
Figura 29 - Primeiro encontro formativo - Características das Metodologias Ativas.....	120
Figura 30 - Primeiro encontro formativo - SAI	121
Figura 31 - Primeiro encontro formativo – RE e IP	121

Figura 32 - Primeiro encontro formativo - Gamificação X GBL	123
Figura 33 - Primeiro encontro formativo - Exemplo de Gamificação no ensino de LE	123
Figura 34 - Segundo encontro formativo - Atividade Gamificada.....	125
Figura 35 - Segundo encontro formativo - Gamificação de Conteúdo	125
Figura 36 - Segundo encontro formativo - Construção colaborativa 1	126
Figura 37 - Segundo encontro formativo - Construção colaborativa 2	126
Figura 38 - Segundo encontro formativo - Ferramentas úteis.....	127
Figura 39 - Segundo encontro formativo - Desafios	127
Figura 40 - Segundo encontro formativo - Soluções	128
Figura 41 - Exemplo de escala linear do Google Formulários	129

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Familiaridade com as metodologias ativas de ensino	102
Gráfico 2 - Treinamento sobre Metodologias ativas	103
Gráfico 3 - Conhecimento sobre Gamificação	108
Gráfico 4 - Diferença entre GBL e Gamificação	108
Gráfico 5 - Uso da Gamificação	110
Gráfico 6 - Desafios da Gamificação	114
Gráfico 8 - Informações sobre plataformas e recursos	132
Gráfico 9 - Metodologia utilizada no curso	132
Gráfico 10 - Sentimento de preparação.....	134

Lista de Quadros

Quadro 1 - Primeiros marcos do ensino de LE no Brasil	12
Quadro 2 - Ensino de espanhol no Rio de Janeiro (1979-1988).....	18
Quadro 3 - Panorama do ensino de espanhol nos estados brasileiros	25
Quadro 4 - Conceitos de Gamificação	57
Quadro 5 - Elementos de jogos segundo Werbach e Hunter.....	58
Quadro 6 - Passo a passo da Gamificação Estrutural	77
Quadro 7 - Passo a passo da Gamificação de Conteúdo	77
Quadro 8 - Resumo da coleta de dados.....	89
Quadro 9 - Personalidades do mundo hispânico	99
Quadro 10 - Perfil dos professores.....	100
Quadro 11 - Oferta de Língua Espanhola nos campi participantes da pesquisa.....	101
Quadro 12 - Conhecimento sobre as diversas Metodologias ativas	105
Quadro 13 - Diferença entre GBL e Gamificação	109
Quadro 14 - Atividade gamificada	111
Quadro 15 - Recursos utilizados na atividade gamificada	112
Quadro 16 - Benefícios da Gamificação.....	115
Quadro 17 - Reação dos estudantes à Gamificação	115
Quadro 18 - Indicadores de sucesso e fracasso na Gamificação	116
Quadro 19 - Planejamento do primeiro encontro formativo	119
Quadro 20 - Planejamento do segundo encontro formativo	124
Quadro 21 - Tópicos úteis	130
Quadro 22 - Dificuldade no curso.....	131
Quadro 23 - Sugestões	133
Quadro 24 - Mudanças a serem implementadas.....	134
Quadro 25 - Interesses futuros.....	135

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	12
3	METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS	28
3.1	Os percursos dos métodos.....	30
3.2	Metodologias ativas.....	40
3.2.1	Sala de Aula Invertida	47
3.2.2	Aprendizagem baseada em projetos.....	49
3.2.3	Aprendizagem baseada em jogos.....	50
3.2.4	Gamificação.....	51
4	DESVENDANDO A GAMIFICAÇÃO	52
4.1	Dos jogos à Gamificação	52
4.2	Gamificação: à procura de um só conceito	57
4.3	Gamificando a educação.....	68
4.3.1	Tipos de Gamificação	74
4.4	Gamificação X Aprendizagem baseada em jogos	79
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	81
5.1	Tipo de pesquisa.....	82
5.2	Local da pesquisa.....	85
5.3	Participantes da pesquisa	86
5.4	Instrumentos de coleta de dados	87
5.5	Análise de dados	89
5.6	Produto Educacional	90
6	GAMIFICANDO A LÍNGUA ESPANHOLA: Construindo conhecimentos a partir da formação de professores de espanhol do IFMA.....	98
6.1	Questionário diagnóstico	99
6.1.1	Perfil do professor.....	100
6.1.2	Conhecimento geral sobre Metodologias ativas	102
6.1.3	Conhecimento geral acerca de Gamificação.....	107
6.1.4	Conhecimento específico sobre Gamificação	111
6.2	Encontros formativos com os professores de espanhol.....	118
6.3	Questionário de avaliação.....	129
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137

REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A.....	154
APÊNDICE B.....	156
APÊNDICE C.....	160
APÊNDICE D.....	162
ANEXO A.	238

1 INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino e aprendizagem de línguas que foram aplicadas nas salas de aula sofreram diversas mudanças ao longo da história. Dentre as principais, podemos citar a substituição do foco em repetição de palavras e regras gramaticais pela priorização de situações de comunicação com o objetivo de desenvolver a destreza oral, o que pode proporcionar um efeito positivo na aprendizagem, visto que o estudante passa a comunicar-se na língua que pretende aprender.

O método gramática-tradução, o audiolingual e o comunicativo, por exemplo, são alguns dos métodos desenvolvidos e comumente utilizados no ambiente educacional para o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, com o passar dos anos, muitas dessas metodologias deixaram de corresponder à realidade e intencionalidade de uma parcela significativa de estudantes, o que tornou indispensável a criação de estratégias diversas com a finalidade de motivar e voltar a atenção desses alunos para a sala de aula (Agudelo, 2011).

O advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e seu uso nas escolas possibilitou o surgimento de cursos de idiomas que são mediados por tecnologia, os quais podem ser ofertados a qualquer pessoa que tenha acesso à internet em qualquer lugar do mundo. Assim, o ensino de línguas passa a ser polarizado, tendo em vista que existem pessoas que preferem aprender idiomas em cursos *online* em detrimento dos cursos presenciais. Os motivos são diversos, desde a distância e a dificuldade de locomoção aos centros de ensino presenciais à possibilidade de utilizar recursos interativos, dinâmicos e diversificados que o ensino *online* propicia (Forno; Knoll, 2013; Oliveira; Costa; Oliveira, 2021).

Por isso, a utilização de recursos que possibilitem maior interação e motivação crescente nos estudantes, como o uso de estratégias de jogos em sala de aula, surge como oportunidade com potencial relevante de aprendizado e aplicação no ensino de idiomas.

A Pesquisa Games Brasil (PGB) constatou que o mercado de jogos eletrônicos cresceu no ano de 2020. O estudo, realizado em fevereiro de 2021, observou que a receita com *games* aumentou em 12% em um ano e, entre os entrevistados, 46% responderam que dedicaram mais horas da sua rotina aos jogos.

Isso pode ter ocorrido em função do isolamento social causado pela pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), iniciada em 2020 (Wakka, 2021). Entretanto, mesmo após a pandemia, a demanda por jogos no Brasil continuou crescendo e em 2023 cerca de 82,1% dos brasileiros informaram que “jogar jogos digitais é uma das suas principais formas de diversão” (Cardoso; Gusmão; Harris, 2023, p. 11). Esses dados evidenciam que os jogos podem por si só encorajar o jogador a manter-se nessa atividade.

Além disso, o jogo possibilita as mais diferentes sensações a uma pessoa que está jogando. Segundo McGonigal (2011), durante um jogo o indivíduo fica motivado a jogar, mesmo que esteja passando por uma fase difícil do próprio jogo ou da sua vida, pois foi ele próprio quem escolheu realizar aquela atividade. Dessa forma, está estimulado a praticar, enfrentando falhas que porventura aconteçam, além de reagir melhor ao fracasso do que se estivesse na vida real. Para Zichermann (2014), o fracasso no jogo não tem um aspecto negativo, pelo contrário, incita o jogador a recomeçar a atividade rapidamente sem sofrer maiores penalidades, pois ele repete o que já fez, faz novas tentativas e aprende por meio do fracasso.

Na área da Educação, o jogo pode ser utilizado com o objetivo de motivar e engajar o estudante no desenvolvimento das atividades e compreensão do conteúdo. No ensino de línguas, alguns pesquisadores (Machado, 2022; Paz, 2017; Rockenbach, 2022; Volgemann, 2022) fizeram uso de jogos como elemento motivador em sala de aula e tiveram resultados positivos e que evidenciaram melhoras no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes nas várias destrezas linguísticas (oralidade, audição, escrita e leitura).

McGonigal (2011) resume as características que definem um jogo no uso de metas, estabelecimento de regras, sistema de *feedback* e participação voluntária, ou seja, o indivíduo voluntariamente se dispõe a seguir as regras para atingir as metas do jogo, observando o *feedback* ofertado enquanto joga, como a conquista de emblemas e insígnias, por exemplo.

Todas essas características podem ser utilizadas em sala de aula com a intenção de motivar os estudantes da mesma forma que um jogo motiva o jogador. Em relação ao ensino de línguas, pode ser eficaz ao criar um ambiente imersivo no qual o estudante pode assumir o papel de um viajante ou um falante nativo do idioma que está aprendendo e dessa forma dedicar-se a desenvolver situações de comunicação com outros falantes, criando, refletindo e praticando a língua meta.

Utilizar jogos propriamente ditos, sejam comerciais ou educativos, na educação caracteriza a metodologia ativa intitulada Aprendizagem baseada em jogos (GBL), que difere do uso dos elementos de jogos para a criação de atividades com o objetivo de aumentar a motivação e engajamento dos envolvidos.

A inserção desses elementos em um contexto externo ao jogo define a metodologia ativa conhecida como Gamificação, ou seja, corresponde ao “emprego de técnicas de jogos em atividades não necessariamente lúdicas” (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 3). No meio educacional, gamificar parte do pressuposto de agir e pensar como em um *game*, mas em contexto não *game*, através de mecânicas, dinâmicas e componentes advindos do jogo, como meio para engajar e motivar os estudantes com o objetivo central de promover a aprendizagem por meio da interação entre as pessoas e com o entorno.

Filatro e Cavalcanti (2018) afirmam que o uso dos elementos de jogos na sala de aula origina um ensino gamificado, o que se torna uma estratégia na perspectiva de motivar os estudantes a se engajarem mais em busca de cumprir seus objetivos sem se preocuparem com o erro, o mesmo que acontece quando se está jogando. Além disso, as autoras explicam que a Gamificação é uma metodologia de ensino imersiva, a qual proporciona ao usuário experiências multissensoriais interativas, o que pode aumentar o engajamento dos alunos em sala de aula.

Assim, surge o interesse no desenvolvimento desta pesquisa que se deu pelo nosso envolvimento com a criação de práticas pedagógicas que abrangem o uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas. Esta pesquisadora possui especialização em Metodologias Ativas e Ensino Híbrido, em Formação Docente e Práticas Pedagógicas no ensino presencial, híbrido e EaD e desenvolveu projetos de pesquisa e inovação no âmbito dos jogos educacionais. Além disso, participa de dois grupos de pesquisa na área, o Laboratório de Pesquisa em Gênero, Ensino, Memória, Cultura e Espaço (GEMCULTE-Lab/UFMA) e o Grupo de Pesquisa em Tecnologias Digitais para a Educação (GEP-TDE/UFMA), onde pesquisa acerca de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas vinculadas ao ensino de línguas.

Acrescentamos ainda que, enquanto graduada em Licenciatura Plena em Letras/Espanhol e ministrante da disciplina de espanhol no Ensino Médio e no Ensino Superior, percebemos pouca visibilidade de discussões acerca de práticas pedagógicas na área que tratem o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, buscamos incentivar o uso da Gamificação como

metodologia de ensino imersiva na aprendizagem de Língua Espanhola, o que consideramos positivo para despertar o interesse e a motivação do estudante no ambiente escolar. Seguimos tendo a perspectiva de que é necessário repensar nossa prática docente na tentativa de motivar nossos alunos e de incentivá-los a ser parte integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, delimitamos como tema desta pesquisa a Gamificação no ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio. Por isso, partimos da seguinte problematização central: de que forma o uso da metodologia da Gamificação apresenta-se como possibilidade para o ensino de espanhol como língua estrangeira?

A partir da problematização central, desdobram-se outros questionamentos. São eles:

- Que estratégias metodológicas ativas os docentes da instituição pesquisada aplicam em sua prática pedagógica?
- Quais as concepções teóricas e práticas docentes acerca da Gamificação como metodologia ativa de ensino?
- Quais as percepções da capacitação sobre a Gamificação na prática pedagógica dos docentes da instituição pesquisada?
- De que forma um Caderno Virtual de Recomendações pode contribuir para a utilização da Gamificação nas aulas de espanhol como língua estrangeira?

A partir destas questões, delimitamos como objetivo geral: Analisar a percepção de docentes de Língua Espanhola sobre a Gamificação como metodologia ativa de ensino, a partir de uma capacitação pedagógica em uma instituição pública do Maranhão.

Com isso, definimos os objetivos específicos:

- Identificar quais estratégias metodológicas ativas os docentes da instituição pesquisada aplicam em sua prática pedagógica;
- Descrever as concepções teóricas e práticas docentes acerca da Gamificação como metodologia ativa de ensino;
- Capacitar os docentes quanto às estratégias metodológicas ativas a serem empregadas na sala de aula, com destaque à Gamificação;
- Elaborar um Caderno Virtual de Recomendações para a utilização da Gamificação nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

Em suma, realizamos uma pesquisa de intervenção pedagógica que visa contribuir de forma reflexiva para o trabalho dos professores de espanhol, no que se refere ao uso da Gamificação. Ainda, esperamos que o desenvolvimento desta pesquisa colabore para o ensino de Língua Espanhola, sobretudo na ampliação do uso de práticas pedagógicas como a Gamificação, bem como o desencadeamento de futuras pesquisas relacionadas ao tema.

O desenvolvimento desta pesquisa nos conduziu a leituras que a embasaram, tendo sido abordadas questões sobre: o ensino de espanhol no Brasil, o qual figuram pesquisadores como Fernández (2018), Paraquett (2006; 2021) e Paraquett e Silva Júnior (2019); as metodologias do ensino de línguas, com os estudos de Guimarães (2011; 2014), Leffa (1988; 2012), Marques (2015) e Nascimento (2019); as metodologias ativas de ensino, com Moran (2018; 2019) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); e Gamificação, nos estudos de Alves (2015), Burke (2015), Filatro e Cavalcanti (2018), Hoffmann (2022), Leffa (2020), McGonigal (2011) e Sanches (2021), além de outros autores que compõem a fundamentação teórica da pesquisa.

Assim, constituímos esta Dissertação, a qual está estruturada nas seguintes seções: a primeira diz respeito à introdução da pesquisa, apresentando a configuração teórica, metodológica e organizativa do trabalho; a segunda seção apresenta o panorama do ensino de espanhol no Brasil, incluindo a legislação que foi publicada desde a época da colonização portuguesa até os dias atuais; na terceira seção descrevemos historicamente as metodologias que foram utilizadas no ensino de línguas estrangeiras, abrangendo as metodologias ativas e pesquisas realizadas nesse contexto; a quarta seção conceitua e caracteriza a Gamificação enquanto metodologia de ensino e elenca os tipos de Gamificação; na quinta seção apresentamos a metodologia da pesquisa, a qual está distribuída em tipo, local e participantes da pesquisa, instrumentos de coleta e análises de dados e ainda a organização e desenvolvimento do produto educacional; a sexta seção contém a descrição da aplicação da pesquisa, bem como a análise e resultado dos dados coletados a partir de questionários e observação participante; na sétima seção fizemos as considerações finais; e, finalmente, apresentamos as referências, apêndices e anexos.

2 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

No Brasil, a institucionalização do ensino de línguas estrangeiras passou por diversas fases desde o período da sua colonização por Portugal. Os idiomas escolhidos como língua estrangeira (LE) têm como base os interesses políticos, sociais e político-linguísticos que modificam o currículo escolar brasileiro de cada época.

Moreira e Silva (2002, p. 7) destacam que o currículo “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, ele está implicado em relações de poder, transmitindo visões particulares de um grupo social dominante. Por isso, a escolha da LE ocorre também segundo os interesses dessa classe social.

Nesse sentido, os caminhos percorridos pelo ensino de LE no Brasil são extensos, tortuosos e repletos de questões políticas. Resumimos seus principais marcos históricos no Quadro 1, que contempla o início da colonização e vai até a Proclamação da República em 1889.

Quadro 1 - Primeiros marcos do ensino de LE no Brasil

Período	Marco histórico
Séc. XV	<ul style="list-style-type: none"> • O português é visto como a primeira LE ensinada no Brasil. • Os jesuítas iniciam o ensino de português para os indígenas de maneira informal. • O tupi, língua predominante dos indígenas, é aprendido pelos jesuítas a fim de manter a comunicação. • O português é ensinado com o objetivo de evangelizar os povos indígenas e fortalecer o poder da Igreja. • O ensino de português passa a ser formal com a criação de escolas, seminários, missões e até um curso de Letras.
1759	<ul style="list-style-type: none"> • Marquês de Pombal, ministro português, expulsa os jesuítas dos territórios portugueses, o que inclui o Brasil. • O objetivo é enfraquecer o poder da Igreja e organizar a escola para servir aos interesses do Estado. • Consequências na educação brasileira: abolição do ensino do tupi, ensino da língua portuguesa, abertura de escolas de primeiras letras, ensino das línguas vivas, instituição da profissão docente, entre outras. • O português foi instituído como língua oficial e única do território. • Além do português, ensinava-se grego e latim, pois eram consideradas línguas importantes para o desenvolvimento do pensamento e da literatura.
1808	<ul style="list-style-type: none"> • Chegada da Família Real portuguesa no Brasil. • Abertura dos portos e do comércio local ao mercado estrangeiro. • Institui-se o ensino de línguas vivas¹. • Inserção de inglês e francês² no currículo escolar.

¹ Em contraposição ao ensino de línguas mortas ou clássicas, como o latim e o grego.

² O ensino dessas LE já ocorria na Europa: o inglês devido à independência dos Estados Unidos, em 1776, e o francês devido à Revolução Francesa de 1789.

1822	<ul style="list-style-type: none"> • Independência do Brasil. • A herança do pensamento português repercute em uma rivalidade contra os castelhanos³, assim, os países vizinhos ao Brasil são vistos como rivais.
1827	<ul style="list-style-type: none"> • Criação dos cursos jurídicos de Olinda e São Paulo. • Eles exigiam documento comprobatório de aptidão em língua francesa para admissão de estudantes.
1831	<ul style="list-style-type: none"> • Os cursos jurídicos passaram a exigir a comprovação de aptidão em língua inglesa.
1837	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Colégio Pedro II⁴, no Rio de Janeiro, então capital do país, o primeiro colégio de instrução secundária⁵ oficial no Brasil. • Inclusão de inglês no currículo de escolas secundárias.
1870	<ul style="list-style-type: none"> • Início do ensino formal de conteúdos de literaturas espanhola e hispano-americanas no Colégio Pedro II⁶.
1889	<ul style="list-style-type: none"> • Proclamação da República

Fonte: Adaptado de Guimarães (2014) e Nascimento (2019).

A Proclamação da República, em 1889, trouxe um novo marco à educação brasileira. Nos anos que se seguiram, o inglês deixou de ser língua obrigatória e passou a ser opcional, junto com o alemão. Ao mesmo tempo, no sul do país, colônias de imigrantes europeus organizavam escolas que visavam a preservação da sua cultura, tendo a língua vernácula como obrigatória e o português como LE (Guimarães, 2014).

O início do séc. XX acarretou grandes mudanças para o ensino de espanhol no Brasil, que até então estava invisibilizado pela herança portuguesa. A república trouxe consigo ideais semelhantes aos dos países vizinhos, hispano-falantes. Em 1905, o Decreto nº 1.339, de 9 de janeiro, oficializou a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, que teria um curso geral e um superior⁷, tendo este último o ensino de espanhol (Nascimento, 2019).

No mesmo ano e ainda no Rio de Janeiro, a Escola de Estado Maior foi fundada e incluiu a Língua Espanhola em seu currículo, o que foi alterado em 1908, “provavelmente por pressão de uma turma de oficiais brasileiros que estagiaram no exército alemão entre 1906 e 1908” (Guimarães, 2014, p. 31).

³ Neste caso, que falam espanhol.

⁴ O Colégio Pedro II era a “instituição modelo” do país. Outras instituições secundárias deveriam seguir os planos de estudos e livros adotados nele para poderem conceder o mesmo grau de instrução (Guimarães, 2014).

⁵ Inclui Ensino Fundamental e Médio, com alunos a partir dos 12 anos.

⁶ Com a criação da cadeira (disciplina) *Retórica e poética, história da literatura em geral, e em particular a portuguesa e nacional*.

⁷ Os cursos eram voltados ao comércio: o curso geral tinha formação para guarda-livros, perito judicial e demais funcionários da Fazenda, servindo de preparação para o superior; o curso superior formava agentes consulares, funcionários do Ministério das Relações Exteriores, atuários de companhias de seguros e chefes de contabilidade.

Em 1911, publica-se a Reforma Rivadávia Corrêa, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, que não orienta sobre o estudo de espanhol.

Entre as deliberações que implementava, como a autorização da criação de universidades privadas, a lei reduziu o tempo de estudo de idiomas no currículo. O tempo de estudo de latim e grego, o qual era de três anos cada um, passou a ser de dois anos para latim e um ano para o grego. O francês continuou a ser estudado por três anos. Os outros dois idiomas, inglês e alemão, precisariam ser escolhidos, um ou outro, o qual também teria a duração de apenas três anos. (Nascimento, 2019, p. 22)

Segundo Nascimento (2019), o ingresso no Ensino Superior era feito por exame vestibular. A LE exigida era o francês e o alemão ou o inglês, em textos a serem traduzidos pelo candidato sem uso de dicionário. Por conseguinte, o interesse pelo estudo de espanhol diminuiu e o ensino de literaturas espanhola e hispano-americana que compunha a cadeira de *Retórica e poética* desde 1870 no Colégio Pedro II deixou de existir.

A Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, retirou a língua grega do currículo e manteve o estudo de línguas modernas, aumentando em uma hora semanal o estudo do francês.

Durante o período das reformas houve aproximação do Brasil com outros países, principalmente os Estados Unidos, devido a sua posição na economia mundial, e os países fronteiriços hispano-falantes. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) concretizou essa aproximação no que muitos autores chamam de “americanismo”, “um sentimento de pertencimento a uma mesma comunidade, uma fraternidade entre os povos americanos” (Guimarães, 2014, p. 32).

Em 1917, o Uruguai inclui o português como disciplina optativa nas escolas secundárias e o Brasil, em contrapartida, insere o espanhol no currículo, abrindo uma vaga para docente de Língua Espanhola no Colégio Pedro II e contratando em 1919 o professor Antenor Nascentes. Ele foi quem publicou em 1920 a *Grammatica da Língua Espanhola*, primeira publicada no Brasil (Fernández, 2018).

Na medida em que parecia que o espanhol estava sendo ensinado no Brasil, o professor Nascentes deparou-se com um obstáculo. A disciplina era facultativa, portanto, não havia exames finais e “os alunos não tinham interesse em estudar, porque não havia reprovação” (Guimarães, 2014, p. 34). Ele solicitou a alteração da disciplina para obrigatória, mas não obteve resposta.

Essas iniciativas, entretanto, fracassaram em um curto prazo. O Uruguai não ofertou a disciplina de português e no Brasil a falta de uma política linguística que orientasse o ensino de espanhol acarretou a retirada do idioma dos currículos em 1925, após a publicação da Lei Rocha Vaz.

Esta nova reforma, mediante o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, dispõe em seis anos o ensino secundário. O espanhol e o italiano aparecem como matérias facultativas. A cadeira de espanhol poderia ser extinta e o professor [Nascentes] transferido para uma segunda cadeira de português, o que de fato aconteceu, assumindo, então, o professor Antenor Nascentes, esta segunda cadeira. Dessa forma, o ensino de espanhol não durou muito tempo nesta primeira fase. (Guimarães, 2011, p. 3)

Quatro anos mais tarde, em 1929, o Colégio Pedro II inclui o ensino de literatura espanhola nos programas de ensino. A literatura passa a ser uma matéria desvinculada do ensino da língua.

A Revolução de 1930 institui Getúlio Vargas como presidente do país e ele cria o primeiro Ministério da Educação (MEC), intitulado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Assim nasce a Reforma Francisco de Campos, que reestrutura o sistema educacional brasileiro. Quanto ao ensino de LE, continua distribuído da mesma forma, com apenas uma alteração: a implementação do Método Direto⁸. Aqui, o ensino da Língua Espanhola está novamente fora do currículo, importando apenas o estudo de sua literatura (Mulik, 2012).

Havia um forte discurso de que o espanhol era um idioma fácil de ser aprendido pelos brasileiros, tendo em vista a sua semelhança com o português. Antenor Nascentes (1920 apud Guimarães, 2014, p. 43) já havia escrito em sua gramática que o “espanhol é parecidíssimo com o portuguez [sic], como toda gente o sabe. Quem conhece o portuguez [sic], com facilidade lê e compreende [sic] o espanhol”, discurso utilizado até hoje nas mais diversas camadas sociais⁹.

Pela Reforma Francisco de Campos,

Além de mudanças metodológicas, destacam-se outras medidas tomadas como a divisão de turmas, a seleção de novos professores e renovações nos materiais didáticos. Professores natos ou fluentes na língua-alvo tinham privilégio nas contratações, pois o objetivo do método direto era atingir uma competência semelhante à do nativo. (Mulik, 2012, p. 17-18)

⁸ Discorreremos mais sobre o Método Direto na próxima seção.

⁹ Esse discurso foi reforçado em 1945 por Idel Becker, que publicou o *Manual de Español*, livro que foi utilizado por muitas gerações de professores e estudiosos da Língua Espanhola.

Devido a isso, professores brasileiros ou estrangeiros podiam ser selecionados para as aulas de LE, mas, segundo Nascimento (2019, p. 23), “a falta de professores capacitados para esse novo método, além da quantidade de horas de estudo reservada para o ensino de LE, foram fortes razões para que sua implantação em nível nacional não fosse efetiva”, o que mostra a ausência de capacitação e dedicação ao ensino da LE como impeditivo para a sua implantação.

Em 1942, já no período do Estado Novo de Vargas, publica-se a Reforma da Capanema ou “Lei orgânica do ensino secundário”, a favor de uma educação a serviço da nação.

[...] o ensino secundário ficou dividido em curso Ginásial (com duração de 4 anos), curso Clássico e curso Científico, cada um com três anos de duração, sendo que esses dois últimos ficavam para a escolha do candidato, que deveria escolher um entre os dois. O ensino de LE ganhou 35 horas semanais, ou seja, 15% do currículo, e compreendia as seguintes línguas modernas: francês e inglês no Ginásial; francês, inglês e espanhol no Clássico e no Científico. O espanhol entrava na primeira e segunda série do curso Clássico e apenas na primeira série no curso científico, de acordo com os artigos 14 e 15 do referido Decreto-Lei. (Nascimento, 2019, p. 25)

A inclusão do espanhol no currículo foi justificada pelo discurso nacionalista, no sentido de formar um estudante que conheça e reflita sobre as civilizações e tradições de outros povos do continente americano.

A reforma introduz o Espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos, é o Espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e auto-didaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente. (Brasil, 1942 apud Alvarez, 2018, p. 19)

Após a renúncia de Vargas em 1945, o novo ministro da educação, Raul Leitão da Cunha, publica orientações acerca do ensino do espanhol. Entre os objetivos publicados na portaria de orientação, temos o de apresentar aos estudantes a Língua Espanhola enquanto língua de origem românica, assim como o português, e o de ajudar a compreender os sentimentos panamericanos, tendo em vista a proximidade com países hispânicos (Guimarães, 2011). Além disso, o documento reforça o apreço no ensino da língua: “Em todo o curso o professor se esforçará por

incutir nos alunos o amor da Língua Espanhola e o zêlo [sic] dela, traduzido no desejo de bem manejá-la” (Brasil, 1945 apud Nascimento, 2019, p. 27).

O próximo marco no ensino de LE se deu com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. A lei alterou o termo ensino secundário para Ensino Médio e determinou que o Conselho Nacional de Educação (CNE) indicasse até cinco disciplinas obrigatórias. As demais disciplinas obrigatórias, bem como as optativas, seriam indicadas pelos conselhos estaduais de educação.

Como disciplinas obrigatórias, o CNE indica português, matemática, geografia, história e ciências. O ensino de LE passa a ser determinado pela escolha dos conselhos estaduais e a Língua Espanhola se mantém apenas nos estados que fazem fronteira com países hispano-falantes.

Enfim, a falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas da LDB de 1961 foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos ficaram à margem dessa opção. (Helb, 2024, s/p)

Cabe ressaltar que após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Brasil ficou ainda mais dependente econômica e culturalmente dos Estados Unidos, o que incentivou a procura pela aprendizagem do inglês, lugar antes ocupado apenas pela língua francesa, que manteve sua importância, tendo vista o seu prestígio estético e cultural no país (Helb, 2024). Dessa forma, em 1962, o CNE instituiu a dupla habilitação nos cursos superiores de letras, que agora teriam as habilitações em português e respectiva literatura e em uma língua estrangeira e respectiva literatura.

O início da Ditadura Militar no Brasil, em 1964, trouxe consigo novos ideais de nacionalismo que deram quase ou nenhuma importância à cultura estrangeira. O lema “Brasil: ame-o ou deixe-o” exaltava o patriotismo e excluía toda forma de “dominação ideológica” que pudesse vir de fora do país. Com isso, o ensino de LE passou de optativo a ensinado a “título de recomendação”¹⁰, texto escrito na LDB de 1971 (Nascimento, 2019).

¹⁰ Não é obrigatório e cabe às instituições definirem a oferta.

Com o fim da Ditadura Militar (1964-1985) e o processo de redemocratização do país, a promulgação da Constituição de 1988 tenta uma reaproximação com os países fronteiriços. Em seu Art. 4º, Parágrafo Único, estabelece que “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (Brasil, 1988, s/p), o que culmina na criação do Mercosul em 1991.

Vale ressaltar que já havia no país vários professores formados nos cursos de Letras com dupla habilitação que ministravam aulas de espanhol. A união desses professores culminou na criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) em 1981. Na sequência, outras associações (APEs) foram fundadas: APEESP em 1983 (São Paulo), APERGS em 1984 (Rio Grande do Sul), APEEPR em 1985 (Paraná), APEEBA em 1987 (Bahia), APEMG em 1988 (Minas Gerais), APEES em 1989 (Espírito Santo) e outras nos anos seguintes. O principal objetivo das APEs era a implantação do espanhol como disciplina escolar (Paraquett, 2021).

No Rio de Janeiro, havia ampla valorização da Língua Espanhola, sendo este o estado brasileiro que mais motivou o ensino de espanhol, como evidenciado no Quadro 2.

Quadro 2 - Ensino de espanhol no Rio de Janeiro (1979-1988)

Ano	Marcos
1979	Surgem os primeiros Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas em Niterói.
1981	Criação da APEERJ.
1983	Uma instituição privada, a Escola Aldeia Curumim de Niterói, torna espanhol obrigatório e exclusivo no Ensino Fundamental.
1984	A Língua Espanhola é implantada como disciplina optativa no segundo grau.
1985	Primeiro concurso público para professor de espanhol na rede estadual.
1986	A CESGRANRIO oferta no vestibular a opção de espanhol na prova de LE.
1988	Obrigatoriedade de oferta de espanhol no segundo grau de escolas estaduais. A matrícula é optativa, devendo o aluno escolher entre espanhol, inglês e francês. ¹¹

Fonte: Adaptado de Lisboa (2009) e Paraquett (2006).

Em 1996 é publicada a nova LDB, que quanto ao ensino de LE, estabelece:

¹¹ “Cabe ressaltar, no entanto, que essa obrigatoriedade não foi cumprida a contento porque houve resistência por parte de muitos diretores de escolas e também pela comunidade como um todo, já que ainda não se podia compreender a importância da aprendizagem de E/LE [espanhol como língua estrangeira] por brasileiros” (Paraquett, 2006, s/p).

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

[...]

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...]

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Brasil, 1996, s/p)

Dessa forma, ficava obrigatória a oferta de pelo menos uma LE no ensino básico brasileiro, que seria determinada pelas instituições de ensino. Guimarães (2011, p. 6) elenca as principais justificativas para a escolha de quais línguas seriam incluídas no currículo:

[...] “vizinhança”, “terceiromundismo solidário”, “força econômica”, “interesses específicos”, “internacionalismo”, “quantidade de falantes nativos”, “facilidade de aprendizagem”, “produção e veiculação de conhecimentos, cultura e tecnologia”, “ascendência étnica” e “maior atração imediata (beleza, elegância, rigor)” (Almeida Filho, 2007). Uma língua que possua concomitantemente os critérios força econômica, internacionalismo e veículo de conhecimento, dificilmente será substituída por outra que conte com qualquer outro critério.

Com a LDB são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que complementam a lei e orientam para a “adoção de um ensino baseado no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e principalmente na transversalidade” (Nascimento, 2019, p. 33), deixando de lado a utilização exclusiva do Método Direto e sugerindo o foco no desenvolvimento da leitura.

Nesse período, o espanhol ainda não figura como disciplina obrigatória no currículo. Entretanto, o país mantém estreitas relações com a Espanha e com os países do Mercosul, todos falantes da língua; as APEs criam uma rede de professores que incentivam a difusão do idioma, o que leva à fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) em 2000; escolas particulares começam a adotar a disciplina de espanhol de forma a ter um currículo diferenciado; diversos centros de estudos de idiomas se espalham pelo país; o Instituto Cervantes, órgão do Ministério de Assuntos

Exteriores da Espanha, chega no Brasil; e, diversos materiais didáticos e editoras publicam e divulgam o idioma no país.

[O] boom do espanhol no Brasil se manifesta com a implantação de um grande número de centros de ensino que oferecem cursos de espanhol, ao mesmo tempo que as escolas regulares de ensino básico também começam a incluir o castelhano entre as disciplinas – optativas ou obrigatórias. Estamos agora diante de uma situação muito diferente da que vivemos na década de 1970, por exemplo. Agora temos um público que começa a perceber a necessidade de aprender o idioma; já não basta ser capaz de se comunicar em uma linguagem que pretende ser espanhol, mas apresenta uma infinidade de interferências do português, pois a comunicação deve ser feita em um bom castelhano. O mundo laboral começa a valorizar tal conhecimento e a crescente demanda por cursos de espanhol incrementa a oferta. Dessa forma, abre-se o mercado de trabalho para os professores de espanhol.¹² (Fernández, 2000, p. 65-66, *tradução nossa*)

Segundo Paraquett (2006), de 1958 a 2005 foram apresentados quinze projetos de lei sobre o ensino de espanhol no país, o que demonstra que o interesse político no tema não é novo e teve como discurso principal a integração da América Latina. Apesar disso, apenas em 2005 houve a implantação do ensino de espanhol obrigatório no currículo escolar brasileiro.

Em 2000, um novo projeto de lei é apresentado. Entre os argumentos utilizados para a obrigatoriedade da disciplina de espanhol no currículo, temos:

- reforçar a origem latino-americana do povo brasileiro e sua relação com os povos da América do Sul, de forma cultural, social, econômica e política por meio do Mercosul, a fim de cumprir um dos princípios fundamentais da Carta Magna brasileira e da Constituição de 1988 que determinam a busca pela união dos povos da América Latina, visando formar uma comunidade latino-americana de nações (Brasil, 2001); e,
- o prestígio da Língua Espanhola no mundo, haja vista que é uma das LE mais estudadas, está entre as LE ofertadas nas escolas do país, aparece também como opção de idioma nos vestibulares de diversas instituições

¹² No original: *[E]l boom del Español en Brasil se manifiesta con la implantación de un gran número de centros de enseñanza que ofrecen cursos de español, a la vez que las escuelas regulares de enseñanza básica también empiezan a incluir el castellano entre las asignaturas — opcionales u obligatorias. Nos vemos, ahora, frente a una situación muy distinta de la que hemos vivido en la década de los setenta, por ejemplo. Ahora tenemos un público que empieza a darse cuenta de la necesidad de aprender el idioma: ya no basta ser capaz de comunicarse en un lenguaje que pretende ser español pero presenta un sinfín de interferencias del portugués, sino que la comunicación debe efectuarse en buen castellano. El mundo laboral empieza a valorar tal conocimiento y la creciente demanda por cursos de español incrementa la correspondiente oferta. Se abre, pues, el mercado de trabajo para los profesores de español.*

brasileiras e é língua oficial de organizações internacionais, como ONU e UNESCO.

Assim, surge a Lei ^o 11.161, de 5 de agosto de 2005, que ficou conhecida como “Lei do Espanhol”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da Língua Espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da Língua Espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de Língua Espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (Brasil, 2005, s/p, *grifos nossos*)

Finalmente estava sancionada nacionalmente a oferta obrigatória da disciplina de espanhol no Ensino Médio e a oferta facultativa no Ensino Fundamental. Entretanto, muitas críticas surgiram à lei, como a forte influência da Espanha, que mostrou a busca pela hegemonia linguística do espanhol peninsular¹³ e colocou os interesses econômicos em primeiro plano, e a escassa condição de formação de professores no curto prazo de cinco anos, que gerou a criação de cursos de capacitação rápidos e virtuais.

Fala-se muito em integração linguístico-cultural com os países latino-americanos e do Mercosul, no entanto até o momento, é a Espanha que está à frente dessa política, investindo em assessorias linguísticas, na criação de várias sedes do Instituto Cervantes e ainda, disseminando cursos de capacitação para professores. Tais cursos são alvo de críticas e manifestos liderados pelas associações de professores e também por parte dos formadores de professores nas Universidades. (Lisboa, 2009, p. 211)

¹³ Da Península Ibérica, região europeia onde estão Portugal e Espanha.

Segundo Lisboa (2009), os cursos de formação e/ou capacitação de professores de espanhol oferecidos por instituições espanholas não incluíram a reflexão acerca de metodologias de ensino e aprendizagem da língua. Um dos cursos (*Oye, espanhol para professores*) seria *online*, com carga horária 600h e fruto de uma parceria entre o Banco Santander e o Instituto Cervantes. O manifesto da APEESP publicado em 2006 a respeito desses cursos alerta que

essa atitude apressada pode trazer consequências negativas para o ensino, como por exemplo, o surgimento de duas categorias de professores: a dos formados de acordo com as exigências legais, em cursos de 2800 horas e a dos formados à distância em cursos de 600 horas *on-line* operado por um banco e um instituto de idiomas. (Lisboa, 2009, p. 213)

González (2008 apud Lisboa, 2009, p. 212) reforça o que havia sido manifestado pelos professores e acrescenta que a adoção de espanhol é interessante desde que

a sua implantação obedeça a legítimas motivações internas, nacionais (e sabemos que elas existem) e não obedecer a outra lógica, seja esta de mercado ou de interesses alheios, já que essas motivações externas mudam com muita rapidez e facilidade, ao sabor das circunstâncias do momento.

Outros autores apontam obstáculos na implantação da Lei do Espanhol. Nascimento (2019) observa a falta de clareza existente no texto da lei. De acordo com a autora, os conselhos estaduais tinham dificuldade de interpretar o que estava escrito e enviaram questões ao CNE para melhor entendimento. O Parecer CNE/CEB nº 18/2007, por exemplo, informa que “o texto da Lei nº 11.161/2005 apresenta-se com certos dispositivos que não primam pela clareza e pela sistemática, com elementos e de terminologia inconsistentes e estranhos à legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais” (Brasil, 2007, p. 2).

Paraquett e Silva Júnior (2019) destacam que o fato de a lei ter deixado a cargo dos conselhos estaduais de educação a implantação do idioma nas escolas fez com que o processo se tornasse lento. Dessa forma, “embora a referida lei tenha tido vida legal entre 2005 e 2017, anos de sua sanção e revogação respectivamente, foram poucos os estados brasileiros que lhe deram vida por mais de sete anos” (Paraquett; Silva Júnior, 2019, p. 74), o que pode ter contribuído para a revogação da lei em 2017.

Em 2010, inglês e espanhol são incluídos como LE no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, entendemos que essa medida demonstra certa oposição ao que estava registrado na LDB de 1996, que deixava a cargo da “comunidade escolar” a escolha da LE a ser ofertada nas instituições de Ensino Fundamental e Médio. Tendo em vista que no Brasil há, por exemplo, comunidades italianas e alemãs, principalmente no sul do país, que teriam suas LE escolhidas pela comunidade, Day e Savedra (2015, p. 565) alertam que dessa forma o ENEM cria “uma política centralizadora” que passa a ignorar os diversos cenários sociais, culturais e linguísticos brasileiros.

No ano 2016, a então presidente Dilma Rousseff sofre um *impeachment* e o então vice-presidente Michel Temer assume o governo. Ele delibera a Medida Provisória nº 746, que é aprovada e se torna a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Entre as alterações feitas na Educação, está a revogação da Lei do Espanhol.

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações :

[...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a **língua inglesa**.

[...]

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

[...]

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da **língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, **preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

[...]

Art. 22. **Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** (Brasil, 2017, *s/p*, *grifos nossos*).

A Lei nº 13.415/2017, além de revogar a Lei nº 11.161/2005, institui o estudo de língua inglesa como obrigatório no Ensino Fundamental e Médio. O espanhol passa a ser “preferencialmente” ofertado como segunda LE de acordo com os interesses das instituições de ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regula a educação básica, consolidou as decisões governamentais tomadas com a Lei nº 13.415/2017 e o espanhol deixou de ser idioma obrigatório na educação brasileira.

Esse cenário evidencia a preocupação política desse período apenas com a preparação do estudante para o mercado de trabalho em detrimento da formação enquanto cidadão e da integração com a América Latina, especialmente com os países hispano-falantes que fazem fronteira com o Brasil. Cervo, Martins e Petri (2018) observam que há nesta lei uma valorização da ideia de empreendedorismo e do caráter utilitário e pragmático do conhecimento, o que contradiz o que está previsto em outras políticas públicas da educação já citadas nesta seção.

Apesar da desvalorização do espanhol nos documentos oficiais vigentes, Paraquett e Silva Júnior (2019, p. 76) destacam a importância da Lei nº 11.161/2005 para a comunidade linguística do espanhol no país:

O resultado de nossa luta foi o incremento de nossas pesquisas; a formação de muitos doutores; a criação de revistas; a publicação de artigos e livros; a abertura de concursos públicos; a publicação de um capítulo específico nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); a entrada do Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2010). Tudo isso culminou no crescimento significativo de uma massa crítica que hoje atua em todos os estados brasileiros.

As lutas da comunidade de professores, estudantes e pesquisadores do idioma no Brasil acarretaram ainda a expansão do Movimento Fica Espanhol, que surgiu em 2016 no Rio Grande do Sul, mas se espalhou por todo o país. O objetivo do movimento é “garantir, pelo menos em uma dimensão micro, a permanência da oferta do Espanhol como componente curricular” (Paraquett; Silva Júnior, 2019, p. 83).

Em 2023, houve novas tentativas de tornar o ensino de espanhol obrigatório. O Projeto de Lei nº 5.230/2023 propôs a reformulação do Ensino Médio e inseriu a Língua Espanhola como disciplina da formação geral básica no currículo escolar. As discussões movimentaram professores, entidades de ensino, parlamentares e até mesmo as embaixadas de diversos países latinos e europeus. França, Itália e Alemanha atuaram junto a deputados contra a obrigatoriedade do ensino de espanhol, argumentando que deve haver liberdade na escolha da segunda LE a ser ensinada nas instituições brasileiras. Por outro lado, as embaixadas de países latinos e da Espanha argumentaram a favor do ensino de Língua Espanhola, considerando a integração latino-americana e destacando que, sem o espanhol, o Brasil perde força na integração regional política, econômica e culturalmente. Apesar

disso, o texto final aprovado em julho de 2024 retirou a medida proposta quanto ao ensino de espanhol (Souza, 2024; Tavares, 2024).

Mais recentemente, o CNE publicou as diretrizes para a oferta preferencial de Língua Espanhola em caráter optativo no Ensino Médio. A Resolução CNE/CEB nº 5, de 16 de maio de 2025 insere os princípios e objetivos do ensino de espanhol no Ensino Médio:

[...]

Art. 3º São princípios para a oferta de Língua Espanhola no Ensino Médio:

I - o reconhecimento do vínculo entre os processos de oficialização da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola nos respectivos Estados da América Latina;

II - o cumprimento do disposto na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, atualizada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, conforme o art. 26-A da LDB, no Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, e na Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004; e

III - autonomia, protagonismo e autoria dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizado nas práticas linguísticas.

Art. 4º São objetivos do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio:

I - ser parte integrante da formação geral básica definida na Base Nacional Comum Curricular - BNCC; e

II - figurar como opção nos itinerários formativos.

Art. 5º O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD deve atender ao disposto nesta norma. (Brasil, 2025, s/p)

Ainda, o texto da resolução indica que a BNCC deve apresentar as orientações para o ensino de espanhol, assim como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) deve disponibilizar livros didáticos da disciplina.

Apesar de todo esse cenário nacional, os estados fazem tentativas individuais para a efetivação da língua como componente curricular (cf. Quadro 3).

Quadro 3 - Panorama do ensino de espanhol nos estados brasileiros

Estado	Lei/Projeto de Lei	Situação
Alagoas	Projeto de Lei nº 451/2017 ¹⁴	Arquivado
Amazonas	Lei nº 152/2013	Aprovada
Bahia	Projeto de Lei nº 14.451/2005	Arquivado
Ceará	Projeto de Lei nº 540/2019	Em trâmite
Distrito Federal	Projeto de Lei nº 1.610/2020 ¹⁵	Arquivado
Goiás	Projeto de Lei Complementar nº 05/2019	Aprovado
Mato Grosso do Sul	Projeto de Lei nº 190/1993 ¹⁶	Arquivado
Minas Gerais	Projeto de Lei nº 1.064/2019	Em trâmite
Pará	Projeto de Emenda Constitucional PEC nº 11/2019	Aprovado
Paraíba	Lei nº 11.191, de 29 de agosto de 2018	Aprovada
Paraná	Lei nº 11.574/1996 e Lei nº 13.155/2001	Aprovadas

¹⁴ Há informações sobre outro Projeto de Lei de autoria de Ronaldo Medeiros de 2021, entretanto não foram encontradas maiores informações sobre este projeto no site da Assembleia Legislativa de Alagoas.

¹⁵ Pedia a manutenção do ensino de espanhol no Ensino Médio. Foi arquivada por fim de legislatura.

¹⁶ Restringe-se à região de fronteira do estado.

Pernambuco	Projeto de Lei nº 235/2019	Em trâmite
Piauí	Projeto de Lei nº 116/2019	Em trâmite
Rio de Janeiro	Projeto de Lei nº 4.490/2018	Em trâmite
Rio Grande do Sul	Projeto de Emenda Constitucional nº 270/2018, transformada em Emenda Constitucional nº 74/2018	Aprovado
Rondônia	Lei nº 4.394, de 10 de outubro de 2018	Aprovada
Santa Catarina	Projeto Lei nº 23.8/2019, apensado ao Projeto Lei Complementar nº 025.2/2018	Rejeitado
São Paulo	Projeto de Lei nº 446/2018	Em tramite

Fonte: Adaptado de Souza (2020)

Dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, apenas sete possuem legislações que aprovam o ensino de espanhol (Amazonas, Goiás, Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul e Rondônia) e seis possuem projetos em trâmite (Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo). Além disso, quatro estados tiveram seus projetos arquivados (Alagoas, Bahia, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul), a maioria por fim de legislatura, e o estado de Santa Catarina teve o projeto de lei rejeitado. Os estados do Acre, Amapá, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Roraima, Sergipe e Tocantins não apresentam informações acerca da tramitação de projetos de lei complementar ou emendas constitucionais nos sites de suas assembleias legislativas.

Podemos perceber no Quadro 3 que não há um critério definido para a aprovação ou rejeição da obrigatoriedade do ensino de espanhol. O argumento dado pelas embaixadas francesa, italiana e alemã que se refere a manter o ensino da LE de acordo com a proximidade com países fronteiriços, segundo aspectos históricos de imigração ou ainda segundo a relevância da LE nos estados brasileiros não reflete a realidade do nosso país. Citamos como exemplos o ensino de espanhol no Acre, em Santa Catarina e na Paraíba. O Acre, estado que faz fronteira com Peru e Bolívia, não possui legislação acerca do ensino de espanhol; em Santa Catarina, que faz fronteira com a Argentina, o projeto de lei que obrigava o ensino do idioma foi rejeitado; enquanto a Paraíba, estado que não faz fronteira com países hispano-falantes e está a mais de três mil quilômetros de distância de um país hispânico (o mais próximo é a Bolívia), possui legislação que obriga o ensino de espanhol nas instituições públicas e privadas.

Apesar de todo o contexto atual que inviabiliza o ensino de espanhol no Brasil, Paraquett (2021) afirma que há ainda um crescente movimento de apoio ao ensino do idioma, com alta produção de materiais didáticos, variedade de pesquisas científicas e crescimento de cursos de graduação e pós-graduação na área. Sendo

assim, embora não haja legislação específica sobre o tema, consideramos de extrema importância discussões que propiciem a reflexão acerca do ensino de Língua Espanhola e de sua relevância política, econômica e cultural no país.

Na próxima seção, apresentamos um panorama histórico acerca de metodologias que foram criadas e utilizadas ao longo dos tempos para o ensino de línguas estrangeiras. Além disso, abordamos a Pedagogia do Pós-Método e fazemos uma correlação com as Metodologias Ativas de ensino, aproximando-as do ensino de línguas.

3 METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS

No ramo dos estudos linguísticos, a língua é um sistema de comunicação comum a uma comunidade linguística¹⁷. Nesse sentido, estudar a língua diz respeito a estudar a comunicação existente no contexto de prática social. Para Bakhtin (1986, p. 123),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Utilizaremos, essa concepção de língua pois entendemos que ensinar e aprender uma língua deve ter em foco o contexto social no qual a língua existe e se manifesta. Segundo Leffa (2012, p. 392), “não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro”.

Existem alguns conceitos que precisam ser elucidados a fim de entendermos o contexto dos estudos linguísticos apresentado nesta dissertação, são eles: língua materna, segunda língua e língua estrangeira.

A língua materna (LM) ou primeira língua (L1) trata-se da língua adquirida inicialmente pelo ser humano, comumente na infância. “A língua materna é a língua que cada ser humano aprende primeiro e é, portanto, a base do seu desenvolvimento humano”¹⁸ (Mues, 1970 apud Spinassé, 2006, p. 4, *tradução nossa*).

Cruz (2023, s/p) destaca os critérios estabelecidos por Skutnabb-Kangas em 1981 que definem a língua materna:

- (a) **origem**, o qual define a LM como a língua falada pela mãe do locutor;
- (b) **competência** (domínio, nível de proficiência), que caracteriza a LM como a língua que a pessoa conhece melhor;
- (c) **função** (uso), que constitui a noção de LM como a língua que a pessoa mais usa; e
- (d) **atitudes**, cuja perspectiva estabelece a LM como a língua com qual a pessoa se identifica e por meio da qual ela é identificada.

¹⁷ <https://dicionario.priberam.org/l%C3%ADngua>. Acesso em: 28 ago. 2024.

¹⁸ No original “*Muttersprache ist die Sprache, die jeder Mensch als erste lernt und die somit die Grundlage seines Menschwerdens ist*”.

Assim, entendemos que a LM é determinada por fatores que implicam em sua caracterização, como a língua do seio familiar, a da comunidade, a que é adquirida primeiro, a que é mais utilizada, a que se conhece melhor etc.

A segunda língua (L2) ocorre quando a pessoa já domina a sua LM e passa a ter acesso a uma nova língua. Conforme Spinassé (2006, p. 6), “uma segunda língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização”, pois dessa forma existe uma motivação para a aquisição de outra língua, muitas vezes para a integração social e com uma interação diária com os falantes da L2.

A língua estrangeira (LE) se assemelha à L2, mas difere principalmente na forma de aquisição de ambas. Para que a L2 seja adquirida, é necessário maior contato e interação com os falantes, já para a LE não se estabelece um contato tão grande com outros falantes.

Cabe destacar a diferença entre os termos aquisição e aprendizagem. Leffa (1988, p. 212-213) considera que a aquisição de uma língua diz respeito ao desenvolvimento informal e espontâneo da língua “obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente” enquanto a aprendizagem está relacionada ao “desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras” (idem). Nesse sentido, compreendemos que não é possível “adquirir” um LE ou “aprender” uma L2, mas sim o oposto, sendo a L2 adquirida naturalmente e a LE aprendida.

A LE costuma ser aprendida principalmente e apenas em um espaço de ensino-aprendizagem (que pode ser a sala de aula), pois de forma geral não desempenha um papel preponderante na comunidade que a pessoa está inserida. Ela “não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração” (Souto *et al.*, 2014, p. 892) em uma comunidade.

A fim de elucidar os termos, tomamos como exemplo uma criança nascida no Brasil que ao completar 10 anos vai morar com seus pais na Espanha e estuda em uma escola onde tem aulas de inglês como língua estrangeira. Nesse caso, sua LM é o português, visto que é o idioma que ela adquiriu na infância, língua de seus pais e de sua comunidade primeira; o espanhol seria sua L2, idioma falado na nova comunidade em que vive e onde é possível interagir e manter contato com falantes nativos; e o inglês sua LE, língua aprendida na escola a partir da explicitação de regras e sem o contato direto da comunidade linguística.

Há, ainda, outras classificações linguísticas, como língua adicional, língua franca e língua de herança, que não serão conceituadas aqui pois não são objeto de estudo desta pesquisa. Focaremos, pois, nas metodologias de ensino de línguas estrangeiras a fim de discutir o uso da Gamificação no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Na educação, muito se refletiu a respeito do desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem de línguas que proporcionassem situações de aprendizagem significativas aos estudantes. Os diversos métodos que surgiram tiveram como foco a realidade de cada época vivida.

Na sequência apresentamos um apanhado histórico acerca da evolução das metodologias de ensino de línguas, bem como os conceitos dos principais métodos utilizados até então.

3.1 Os percursos dos métodos

Etimologicamente, metodologia deriva da palavra método, do grego *méthodos*, que é formado por *metá* (“no meio de” ou “através”), e *ódos*, (“caminho”). Assim, método pode corresponder ao que se faz “no meio do caminho”, que nas ciências é a “forma que o cientista escolhe para ampliar o conhecimento sobre determinado objeto, fato ou fenômeno” (Zanella, 2011, p. 19). Enquanto metodologia é o estudo do método (também do grego *logos*, estudo ou conhecimento), de forma objetiva: “o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos” (Manfredi, 1993, p. 1).¹⁹

Leffa (2012) observa que há uma distinção entre os períodos históricos do uso e da evolução dos métodos de ensino de línguas, sendo eles: o pré-método, o qual não usa um método de ensino; o período do método, o qual buscava o “método perfeito” a ser utilizado pelo professor; e, o pós-método, que critica o anterior e busca o método “mais adequado” para o ensino de línguas.

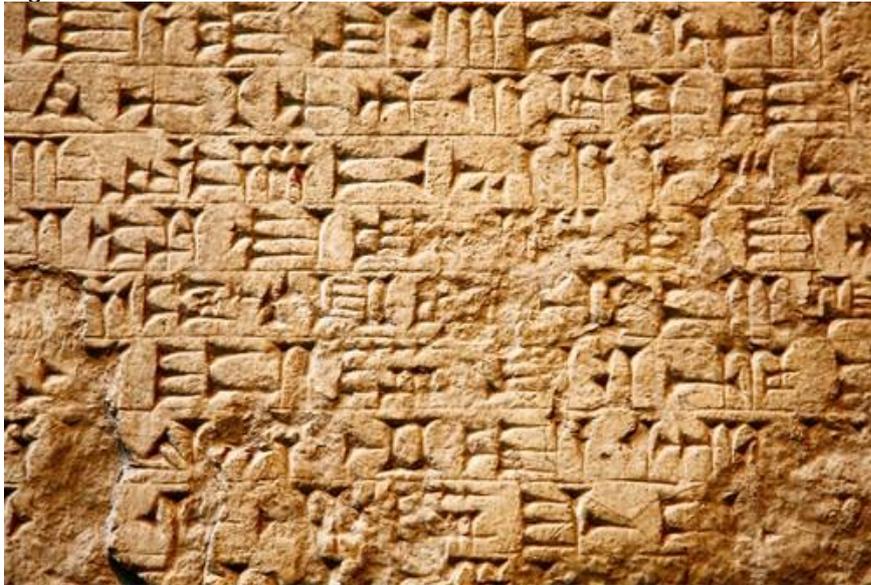
O período pré-método seria aquele caracterizado pela ausência de método, onde há apenas a aprendizagem, ou seja, “o ensino da língua era algo desconhecido; [...] havia apenas aprendizagem; uma aprendizagem sem um método que a sistematizasse” (Leffa, 2012, p. 393). A aprendizagem ocorria por contato direto com

¹⁹ Entretanto, esta pesquisa considera método como sinônimo de metodologia.

o falante nativo, sem qualquer organização didático-metodológica do processo, o que dá início ao ensino de línguas.

O ensino de línguas tem suas origens ainda em 2500 a.C., com a conquista dos sumérios pelos acadianos. Os sumérios habitavam a Mesopotâmia (hoje Iraque e partes da Turquia e da Síria) desde 4000 a.C. e lá desenvolveram um tipo de escrita rudimentar, a escrita cuneiforme.

Figura 1 - Escrita cuneiforme



Fonte: https://www.infoescola.com/civilizacoes-antigas/escrita-cuneiforme/#google_vignette

A escrita cuneiforme possui esse nome pois era feita com objetos em formato de cunha. Para isso, eram feitos talhes (pictogramas²⁰) em placas de argila que podiam ser levados ao forno caso quisessem manter por mais tempo o que foi escrito.

Com a conquista dos sumérios pelos acadianos, estes adotaram o sistema de escrita existente e aprenderam a língua dos povos conquistados, visto que esses fatores eram tidos como instrumentos de ascensão social.

A aprendizagem do sumério se dava, no entanto, essencialmente através da escrita em língua suméria, o que não correspondia à língua usada pelos alunos em suas práticas cotidianas. Trata-se realmente do primeiro ensino de uma língua estrangeira de que se tem registro. (Cestaro, 2006, p. 1)

²⁰ Os pictogramas representavam inicialmente as formas de mundo que eram conhecidas pelos sumérios, mas logo tornaram-se mais simples e abstratas, o que tornou a escrita mais fácil e rápida.

Isso possibilitou o surgimento da primeira língua Semítica²¹ da Antiguidade, a língua Acadiana, que passou a ser utilizada internacionalmente por todo o Oriente Médio (Marques, 2015).

Cerca de três mil anos mais tarde, sacerdotes e escribas passaram a utilizar a escrita convencional, que não fazia referência ao objeto representado por meio dos pictogramas. De acordo com Marques (2015, p. 8), a escrita passou a representar os sons produzidos pelos humanos: “as convenções, ou códigos, eram conhecidas por estes [sacerdotes e escribas], então encarregados da linguagem culta, e procuravam representar os sons da fala humana, ou seja, cada sinal representava um som”. Surgiu então a escrita fonética que originou todas as línguas do mundo e possibilitou a criação de manuais para o ensino e a aprendizagem de LE.

Assim como os acadianos, os romanos passaram a aprender as línguas faladas pelos povos por eles conquistados. Devido ao prestígio da civilização grega, aprenderam o grego como L2, mas ignoravam as línguas de povos bárbaros, como o celta e o germânico. Esse aprendizado acontecia pelo contato direto com os falantes nativos, sem um método que sistematizasse o que seria ensinado e como seria feito, que era uma característica do período pré-método.

Os primeiros manuais de ensino e aprendizagem de LE datam do séc. IV a. C. e eram utilizados em sua maioria por falantes de latim que aprendiam grego, o que deu início ao período do método. Esses manuais enfatizavam a prática de vocabulário e conversação em paralelo com a escrita.

Por volta do séc. IX, o latim passou a ser considerado língua culta²² e o francês língua popular²³, por isso era ensinado nas escolas da Gália (atual França) com o *status* de LE. O ensino de latim ocorria na LM a partir de frases isoladas também da LM escolhidas de acordo com o conteúdo a ser aprendido em práticas de leitura, gramática e vocabulário. Na leitura ensinava-se em sequência: primeiro as letras, depois sílabas, logo palavras e frases; a gramática era vista a partir de textos religiosos e poemas cantados; e o vocabulário era ensinado por meio de glossários com palavras de uso mais frequentes ou tiradas da Bíblia que deveriam ser memorizadas na maior quantidade possível (Cestaro, 2006; Marques, 2015).

²¹ Um ramo da família das línguas afro-asiáticas, incluem o árabe, aramaico, hebraico, entre outras línguas antigas e modernas.

²² Língua de prestígio ou formal.

²³ Coloquial.

O séc. XVI passou por uma revolução linguística na qual o professor deveria ser bilíngue: o latim seria a língua culta e a língua vernácula²⁴ seria a língua popular. Entretanto, as línguas vernáculas, como o francês, italiano, inglês, espanhol, alemão e holandês, passaram a tomar o lugar do latim na medida em que se tornaram mais importantes, por serem mais utilizadas na oralidade e como objeto de aprendizagem escolar.

Cabe ressaltar que as línguas vernáculas, a partir de agora denominadas línguas modernas, até então utilizavam o mesmo método que havia sido estruturado para o ensino do latim. Apenas em 1638 começou a ser aplicado um novo método de ensino, o qual foi desenvolvido pelo educador tcheco Jan Amos Comenius.

Comenius publicou em seu livro *Didática Magna* alguns “princípios didáticos, como o da ordem natural, sensualista e do prazer, baseados na ideia de uma aprendizagem através de jogos e sem castigos corporais” (Marques, 2015, p. 11). Essas concepções foram vistas como inovadoras para a época, o que contribuiu para que Comenius ficasse conhecido como o fundador da didática das línguas.

Com isso, a forma de ensinar a LE sofreu mudanças: os textos em LE tornaram-se objetos de estudo e foram criados exercícios gramaticais novos. Foi essa nova forma de ensino que deu origem ao método gramática-tradução, que se consolidou no séc. XVIII e existe até os dias de hoje com pequenas modificações.

O Método Gramática-Tradução (MGT), também chamado método tradicional ou método clássico, tem como objetivo “a memorização de regras e exemplos, com o propósito do domínio da morfologia e sintaxe da língua” (Marques, 2015, p. 13). Nele, a língua é ensinada a partir de palavras e regras gramaticais, por meio de leituras e principalmente traduções de textos na LE.

Como o foco da aprendizagem é a tradução e a versão de textos literários, que são vistos como exclusivos para o conhecimento da cultura da LE, o referencial de sucesso no MGT é “a habilidade de traduzir de uma língua para outra, o que poderia ser obtido pela tradução literal e pela busca das similaridades” (Jalil; Procailo, 2009, p. 776) entre as línguas. Além disso, a gramática adquire um papel normativo, pois reforça-se a importância das regras gramaticais por meio de exercícios de substituição e repetição de palavras.

²⁴ Materna ou nativa.

Leffa (1988) sintetiza o MGT no estudo de uma LE a partir da LM. Segundo ele, o professor não precisa ter domínio oral da língua para executar este método.

O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases. (Leffa, 1988, p. 214-215)

Nesse caso, o educador tem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e apenas transfere o conhecimento para o estudante, este sendo visto como sujeito passivo e sem conhecimento. Os erros são corrigidos de forma autoritária e a interação acontece sempre do professor para o aluno. Além disso, há uma priorização da escrita²⁵, colocando em segundo ou último plano o desenvolvimento de habilidades como audição e oralidade, o que desfavorece a interação dos estudantes (Palacios, 2020).

Leffa (2012) identifica as principais características do MGT: memorização do léxico, ensino de regras sintáticas, dedução, tradução de textos para a LM, versão de textos para a LE e ênfase na língua escrita e na literatura da LE. Para o autor, o uso excessivo da tradução faz com que a LE seja processada em duas etapas, produzindo o efeito de falar em uma língua e pensar em outra.

Deste conceito surge outra nomenclatura para este método: método indireto. Indireto pois para que a produção de sentido na LE aconteça é necessário utilizar a LM, ou seja, indiretamente.

Em oposição ao método tradicional, surge no fim do séc. XIX o Método Direto (MD), que tem como princípio fundamental o ensino por contato direto com a LE, excluindo inteiramente a LM como suporte na sala de aula. A compreensão dos significados do léxico é feita “através de gestos, gravuras, fotos, simulações e tudo o mais que pudesse facilitar a compreensão, sem jamais se recorrer à tradução” (Marques, 2015, p. 13).

De acordo com Leffa (1988), no método direto se aprende a LE por meio da própria LE, assim o aluno deve aprender a pensar e falar na língua que está estudando, nunca recorrendo a sua LM, ou seja, utilizando diretamente a LE.

Como características do MD, Agudelo (2011, p. 38, *tradução nossa*) cita:

²⁵ As quatro habilidades ou destrezas linguísticas são: escrever, ler, falar e ouvir.

1. O ensino ocorria exclusivamente na língua meta.
2. Apenas eram ensinados vocabulário e estruturas cotidianas.
3. As competências de comunicação oral aconteciam em uma progressão graduada e organizada, por meio de um sistema de perguntas e respostas entre professores e alunos em turmas pequenas.
4. A gramática era ensinada de forma indutiva.
5. Os novos elementos de ensino eram introduzidos oralmente.
6. O vocabulário era ensinado através de demonstração, com objetos e desenhos.
7. A expressão e compreensão oral eram foco de ensino.
8. A pronúncia e a gramática eram enfatizadas.²⁶

Nesse contexto, o professor precisa ter um maior domínio do idioma que ensina, uma vez que ele é o responsável por organizar situações de aprendizagem que permitam interações com o aluno e demandam o conhecimento oral da LE. “Professores e alunos são parceiros na interação e os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta” (Jalil; Procailo, 2009, p. 777). Dessa forma, o estudante assume um papel mais ativo frente ao processo de ensino-aprendizagem e passa a desenvolver outras habilidades além da escrita.

Apesar do sucesso do MD em vários países no mundo, nos Estados Unidos ele foi fortemente criticado por acreditarem que o desenvolvimento da habilidade oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias. Por isso, foi realizado um estudo comparativo entre MGT e MD que culminou na criação do método para leitura²⁷.

O Método para Leitura (ML) reuniu as características do MGT e do MD que eram vistas como essenciais para o ensino, tendo surgido após a Primeira Guerra Mundial. Do primeiro, adotou-se a ênfase na escrita com a reformulação de regras da gramática; do segundo, o contato direto com a língua.

O objetivo do ML era desenvolver a leitura, pois se considerava que por questões de tempo e recursos humanos não era possível desenvolver as quatro habilidades linguísticas em uma sala de aula de ensino secundário. O

²⁶ No original: “1. La enseñanza en el aula se hacía exclusivamente en la lengua objeto; 2. Solo se enseñaba el vocabulario y las estructuras cotidianas; 3. Las competencias de comunicación oral se llevaban a cabo en una progresión graduada y organizada, a través de intercambios de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos en clases pequeñas; 4. La gramática se enseñaba de manera inductiva; 5. Los nuevos elementos de enseñanza se introducían oralmente; 6. El vocabulario se enseñaba a través de la demostración, con objetos y dibujos; 7. Se enseñaba la expresión y la comprensión oral; 8. Se enfatizaba en la pronunciación y en la gramática.”

²⁷ Leffa (1988) utiliza a expressão “Abordagem para Leitura”.

desenvolvimento do vocabulário era essencial e a gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura (Leffa, 1988).

A principal crítica ao ML surgiu com o início da Segunda Guerra Mundial, quando o exército dos Estados Unidos precisou de falantes fluentes em várias línguas para enviar a vários países do mundo e não os encontrou. Com isso, foi criado o “método do exército”, que hoje é conhecido como método audiolingual.

O Método Audiolingual (MAL), também chamado audiolinguístico, áudio-oral ou estrutural, enfatiza a oralidade e trabalha a língua como um conjunto de hábitos condicionados sistematizados pelo professor que são adquiridos em um processo mecânico de estímulo-resposta. Assim, o desenvolvimento da habilidade oral facilitaria não só a capacidade de compreensão auditiva, mas também o desenvolvimento de habilidades comunicativas com eficácia.

Leffa (1988, p. 222-225) comenta as principais premissas do MAL:

- **Língua é fala, não escrita.** Entende-se que a apresentação precoce da escrita prejudica a pronúncia. Novos conteúdos devem ser apresentados primeiramente em forma de diálogos e só devem aparecer na língua escrita depois que estiverem automatizados na fala;
- **Língua é um conjunto de hábitos.** “A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta” (idem), por isso as estruturas eram praticadas repetidamente até que fossem automatizadas pelo aluno. A aprendizagem se dava por meio do ensino das estruturas da língua de forma gradual, por isso havia uma grande preocupação com o erro. Acreditava-se que quem errava aprendia o próprio erro e não conseguiria corrigi-lo, pois, a estrutura errônea já estaria fixada;
- **Ensine a língua e não sobre a língua.** Acreditava-se que explicação de regras ou explicitação de exemplos não contribuía para a aprendizagem. O aluno aprendia pela prática e da forma como os nativos falavam, independente do que estava prescrito na gramática normativa;
- **As línguas são diferentes.** Há uma forte presença da análise contrastiva das línguas. Identificar as diferenças existentes entre fonemas, léxico, sintaxe e cultura pode ajudar a prever e evitar o erro por parte dos alunos.

Pedreiro (2002) observa que essas premissas foram criticadas por estudiosos da língua que entendiam principalmente que o desenvolvimento da escrita

e da fala possuem o mesmo lugar de importância na aprendizagem de uma LE, assim como as demais competências linguísticas. Além disso, estudos posteriores demonstraram que a habilidade oral dos alunos que aprenderam por meio do MAL não era superior aos que aprenderam por métodos anteriores.

Por consequência, outros métodos foram criados com características e propostas diferentes para o ensino de línguas. Entre eles, destacamos: o Método Silencioso, o qual o professor faz uso de bastões coloridos para criar diversas situações de aprendizagem, permanecendo calado na maior parte do tempo e dando espaço para que os alunos produzam enunciados; a *Sugestopedia*, “baseia-se na ideia de que as informações percebidas pelos sentidos quando a mente se encontra em estado de vigília relaxada são mais facilmente registradas na memória profunda de longo prazo” (Campos, 2022, p. 71), por isso o conforto do ambiente é um elemento primordial no desenvolvimento desse método; e, a Resposta Física Total, que “coordena a fala com a ação e ensina por meio da atividade física (motora)²⁸” (Agudelo, 2011, p. 54, *tradução nossa*), ou seja, o aluno aprende melhor depois de ouvir e entender a ação que está sendo proposta pelo professor na LE e só depois disso ele deve começar a praticar a fala. Entretanto, o que obteve maior destaque entre os pesquisadores foi o método comunicativo.

O Método Comunicativo (MC)²⁹ tem como foco da aprendizagem a efetiva comunicação dos alunos em situações de interação, reais ou não. Hymes (1970 apud Jalil; Procailo, 2009) explica que o desenvolvimento da competência comunicativa requer muito mais do que conhecimento linguístico, pois é preciso também desenvolver:

- A **competência cultural**, que diz respeito ao conhecimento sociocultural da LE (países, população, tradições, costumes, entre outros);
- A **competência sociolinguística**, que pode ser resumida em escolher o registro de comunicação mais adequado a cada situação presenciada;
- A **competência discursiva**, isto é, a capacidade de construir e interpretar textos, que são priorizados como material didático e devem ser o pilar de sustentação da aula;

²⁸ No original: “*coordina el habla con la acción y se pretende enseñar a través de la actividad física (motora)*”.

²⁹ Grande parte dos autores utiliza o termo “Abordagem Comunicativa”. A utilização desse termo apresenta uma extensa discussão que não é foco desta pesquisa. Para ver mais a respeito, ler Leffa (1988).

- A **competência estratégica**, ou seja, a capacidade de pensar e agir estrategicamente a fim de compensar as deficiências de conhecimento linguístico visando favorecer uma efetiva comunicação.

Leffa (2012, p. 397) enfatiza que o MC foi criado pois

Descobriu-se que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, visando determinados resultados, como entender um manual de instruções, interagir adequadamente com um cliente ou obter informações sobre um produto. O léxico e a sintaxe de uma língua não existiam apenas para expressar noções de tempo e espaço, representando a realidade que nos cerca, mas também para transformar essa realidade. Uma simples frase como “Estou cansado” pode ser dita não apenas para revelar cansaço, mas também para justificar um erro cometido, rejeitar um convite para jantar fora ou informar a alguém que se quer retirar da festa e voltar para casa.

No MC, o professor atua como mediador da aprendizagem, encorajando a interação aluno-professor e aluno-aluno por meio de atividades como jogos e dramatizações. Os erros não são uma preocupação urgente, ou seja, não são corrigidos de forma imediata, mas retomados em uma situação de aprendizagem posterior.

Apesar da grande contribuição e boa aceitação do MC para o ensino de línguas, a ideia surgida durante o período do método, que considera existir um método ideal ou perfeito que possua um roteiro fixo para chegar a um objetivo começou a ser questionada.

O dramaturgo William Shakespeare sentou-se à escrivaninha, pegou a pena, mergulhou-a no tinteiro, e escreveu: “Objetivo de Desempenho: até o final desta peça, o público irá experimentar a catarse de um amor sem fronteiras, derramar lágrimas sobre a morte de jovens amantes, e sentir vergonha das brigas de família sem sentido. Padrões de desempenho, de acordo com as normas do Reino da Inglaterra: promoção da catarse: 3,2; apreciação do sentimento amoroso: 4,7; e crítica do comportamento antissocial 2,1”. Foi assim que Shakespeare começou sua famosa obra *Romeu e Julieta*.³⁰ (Matusov, 2011, p. 21, *tradução nossa*)

Na citação anterior, Matusov (2011) critica duramente a ideia de método como roteiro, comparando-o à criação de Shakespeare, como se o dramaturgo

³⁰ No original: “Playwright William Shakespeare came up to his desk, picked up his feather pen, dropped it in an inkwell, and wrote, “Performance Objective: By the end of this play, the audience will experience catharsis of love without borders, will pour tears about killed young lovers, and will shame meaningless family feuds. The Kingdom Reign Performance Standards: 3.1.2 promoting catharsis, 4.7 appreciation of love, and 2.5.1 critique of antisocial behavior.” This is how the genius Shakespeare started his famous masterpiece *Romeo and Juliet*.”

escrevesse a sua peça já sabendo a repercussão que teria no público. Seguindo essa ideia, Kumaravadivelu (2001) cunhou o termo “pós-método” para descrever a nova fase do ensino de línguas.

A Pedagogia³¹ do Pós-método (PPM) destaca que não existe um método único que satisfaça todas as necessidades de uma aula, visto que “nenhuma sala de aula, seja ela onde for, é igual a outra, tem os mesmos alunos, os mesmos objetivos, as mesmas intenções, as mesmas expectativas, os mesmos professores” (Jalil; Procailo, 2009, p. 780). Por conseguinte, não há um “método perfeito”, mas sim um “método mais adequado” a cada contexto de ensino-aprendizagem.

Kumaravadivelu (2001) caracteriza os parâmetros pedagógicos da PPM, são eles:

- **Particularidade.** Para ser relevante, o ensino da língua deve partir de um grupo particular de professores que ensinam um grupo específico de alunos, que demandam um número particular de objetivos, em um contexto educativo único e inserido em um meio sociocultural característico;
- **Prática:** relaciona teoria e prática ao questionar o uso de teorias profissionais geradas apenas por especialistas. Ao professor costuma caber somente a validação das teorias profissionais, entretanto ele pode gerar teorias pessoais e validá-las na prática;
- **Possibilidade.** Inspirada na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, refere-se às relações de domínio e poder existentes na sociedade e indica que elas são criadas a fim de manter a desigualdade social. O papel do professor é então conscientizar o aluno dessas relações, a partir de práticas pedagógicas que cumpram com esse objetivo.

Ele ainda enumera dez macroestratégias que respeitam os parâmetros pedagógicos da PPM e devem conduzir o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Sataka (2019, p. 46-47) resume-as em:

- 1) Maximizar oportunidades de aprendizagem, com professores encontrando o equilíbrio entre o papel social e docente, de maneira desvinculada;
- 2) Minimizar os desencontros perceptivos das ações e interpretações entre o professor e o aluno;
- 3) Facilitar as interações negociadas entre aluno-aluno e aluno-professor, em que alunos possam expressar-se e não apenas responder ao professor;

³¹ Kumaravadivelu (2001) elege o termo *pedagogia* para incluir estratégias de sala de aula e ainda aspectos históricos, políticos e socioculturais que influenciam no ensino de LE.

- 4) Promover a autonomia dos alunos, contribuindo para o processo de aprender a aprender;
- 5) Proporcionar consciência linguística na aprendizagem da L-alvo³², no que tange as propriedades formais e funcionais da LE;
- 6) Ativar as heurísticas intuitivas dos aprendizes, conduzindo os alunos a compreender, de modo autônomo, as regras gramaticais da L-alvo;
- 7) Contextualizar o *input* linguístico, apontando questões linguísticas, extralinguísticas, situacionais e extrassituacionais da língua(gem);
- 8) Integrar as habilidades linguísticas, tradicionalmente separadas por auditiva, oral, leitura e escrita;
- 9) Assegurar relevância social, sendo, o docente, sensível para as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais que constituem também o ensino/aprendizagem de LE;
- 10) Aumentar a consciência cultural, engajando os alunos na construção do conhecimento.

Leffa (2012) pondera que as macroestratégias criadas por Kumaravadivelu colocam o estudante no papel de agente de sua aprendizagem, tornando-o autônomo e capaz de interagir com os demais. Sataka e Rozenfeld (2021, p. 21) destacam que “o interesse do aluno e o contexto, no qual ele se insere, devem ter papel central no delineamento dos procedimentos metodológicos do professor”, ou seja, a metodologia utilizada pelo professor será modificada de acordo com a necessidade do contexto educacional (ambiente, estudante, nível, recursos, comunidade) na qual o docente está inserido.

Nesse sentido, a PPM aproxima-se do conceito de metodologias ativas, que entendem o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, atuando como pessoa ativa e reflexiva do contexto em que vive. As metodologias ativas estão descritas a seguir.

Atualmente, os diversos métodos de aprendizagem de línguas coexistem e são amplamente utilizados de acordo com o contexto de atuação do professor, que deve considerar a realidade dos alunos, suas particularidades, objetivos, intenções e expectativas, na busca de um ensino crítico e reflexivo acerca da sociedade.

3.2 Metodologias ativas

De acordo com o que foi exposto, existem diversos métodos de ensino que podem ser utilizados pelo professor no ensino de língua estrangeira na medida em que ponderam as especificidades dos alunos, escola, contexto social e demais fatores que englobam a sala de aula.

³² Língua-alvo ou língua-meta, o idioma que se quer aprender.

Com a globalização e a difusão da internet, o uso de práticas pedagógicas tradicionais vem perdendo espaço e sendo substituído por práticas inovadoras no ambiente escolar. Para Carneiro (2012, p. 2),

Essa concepção [tradicional] de aprendizagem vai ferir muito os princípios de Paulo Freire (1996) que acredita que o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento; o professor deve apresentar a seus alunos a possibilidade para a construção e a produção de seu próprio prazer.

No início do séc. XX, o filósofo John Dewey (1859-1952) já pregava uma reformulação na educação que fosse “orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação” (Almeida, 2018, s/p) visando liberar as potencialidades dos alunos. “Então, se a ênfase está em aprender e não mais em ensinar, na transferência de conhecimento do professor para o aluno, como na escola tradicional, o foco passa, pela primeira vez, do professor ao aluno” (Nakanishi, 2024, p. 9). Esses são os primeiros passos das metodologias ativas.

Segundo Moran (2019), as metodologias ativas (MA) surgiram na década de 1960 com atividades aplicadas no Ensino Superior de instituições do Canadá e da Holanda. A proposta foi fazer com que os estudantes encontrassem soluções para problemas indicados pelos professores, assim nasceu a primeira MA.

As MA podem ser definidas como

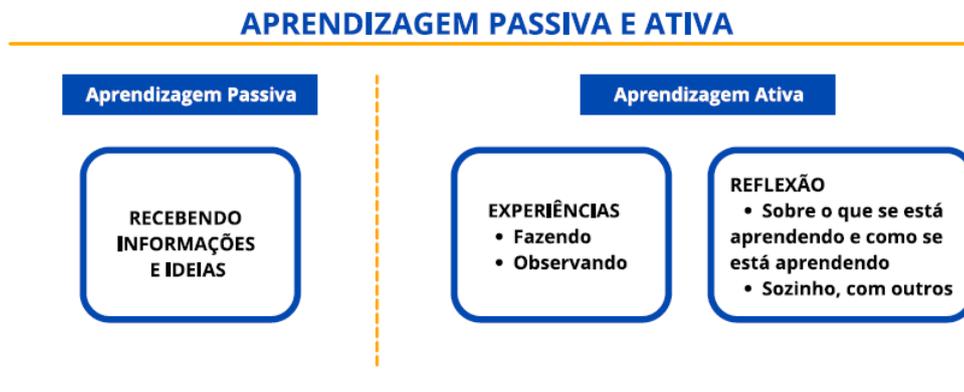
alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem (onde há participação de todos os agentes educativos, professores, gestores, familiares e comunidade de entorno e digital). (Moran, 2019, p. 7)

Nesse sentido, verificamos que o foco das MA está na aprendizagem e estão atreladas à comunidade na qual estão os aprendizes. Elas priorizam o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Para Barbosa e Moura (2013, p. 55), a

[...] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. 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.

Dessa forma, as metodologias tornam-se ativas quando colocam o discente no centro, transformando-o em participante ativo e reflexivo do processo, em oposição ao papel passivo que o aluno exerce em outros métodos de ensino, como o MGT.

Figura 2 - Aprendizagem Passiva X Aprendizagem Ativa



Fonte: Fink (2019 apud Barbosa, 2021)

De acordo com a Figura 2, a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno reflete sobre o que está aprendendo e quando pratica o conhecimento, em oposição ao que ocorre durante a aprendizagem passiva. Por isso, para que as MA de fato proporcionem uma aprendizagem ativa, elas devem incluir situações práticas, produções individuais e de grupo e enfatizar a cultura *maker* (aprender fazendo) a partir de situações significativas.

Moran (2018, p. 3) argumenta que a aprendizagem por si só é ativa em algum grau, “porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”. Dessa forma, entendemos que um sujeito passivo não seria capaz de aprender algo, ainda que diferentes metodologias fossem utilizadas em um único conteúdo.

Nesse sentido, Moreira (2012) destaca a teoria de Ausubel sobre a aprendizagem significativa, que é caracterizada pela interação entre conhecimentos novos e conhecimentos prévios do indivíduo. A aprendizagem significativa é uma teoria apresentada na década de 1960, época em que predominavam ideais behavioristas de que o aluno só aprenderia se fosse ensinado por alguém. Entretanto, David Ausubel (1918-2008) acreditava que o estudante aprende ao ampliar e reconfigurar conhecimentos que já existem em sua estrutura mental, ou seja, os

alunos possuem conhecimentos prévios que devem ser valorizados e ser ponto de partida para que o professor proponha novos conhecimentos.

Segundo Tavares (2004), existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa:

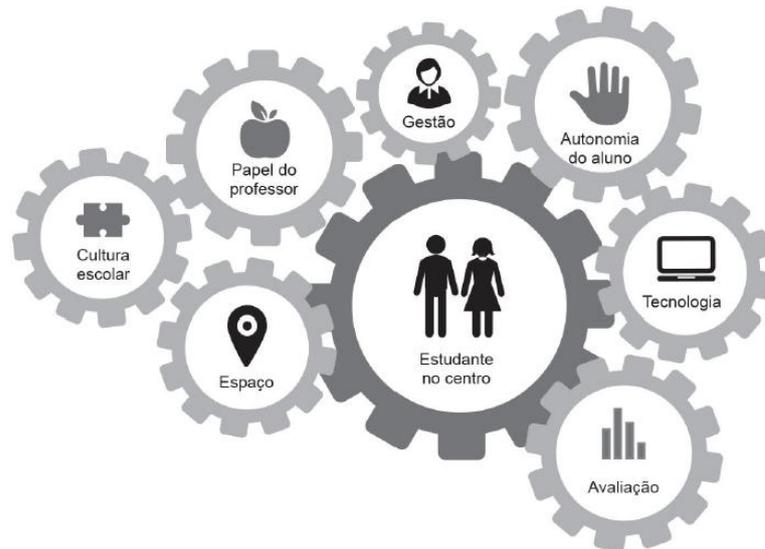
- um conhecimento novo que será proposto pelo professor;
- a existência de conhecimentos prévios do aluno que possam ser relacionados ao novo conhecimento a ser aprendido; e
- a atitude explícita de aprender e relacionar os conhecimentos prévios ao que será aprendido.

Em relação ao último requisito, Pelizzari *et al.* (2002, p. 38) destacam que a aprendizagem significativa só ocorre quando o aluno tem disposição para aprender. Assim, “se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica” (idem) mesmo que exista significado entre o conhecimento prévio e o que for apresentado pelo professor. Dessa forma, compreendemos que não há aprendizagem significativa se o estudante não tem a atitude e a intenção de aprender, mesmo que o professor queira e se esforce para que ele aprenda.

As MA evidenciam a importância de dar significado ao conhecimento e, conforme Moran (2019, p. 8), orientam processos “que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas, em contextos cada vez mais amplos, variados, flexíveis, interessantes e desafiadores” que enfatizam o papel de protagonista do aluno.

Portanto, as características principais das MA refletem-se na mudança de paradigma especialmente quanto ao papel do estudante e do professor no ambiente educativo, além de outros elementos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 3 - Papel do estudante



Fonte: Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015)

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) criaram uma analogia de engrenagens que se refere ao estudante enquanto engrenagem principal que movimenta e é movimentada pelas demais peças que representam os elementos que compõem a comunidade escolar (cf. Figura 3).

Nesse sentido, o aluno

assume um papel de protagonista na busca dos conhecimentos; no favorecimento das relações interpessoais uma vez que a busca por este conhecimento se dá tanto de forma individualizada quanto em grupo. O aluno passa a gerenciar o seu aprendizado, e o professor desempenha um papel de mediador que oportuniza por meio das TDICs um processo de ensino e de aprendizagem mais interativos. (Souza; Chagas; Anjos, 2019, p. 61)

Enquanto o estudante assume o papel de protagonista, o professor passa então a exercer um papel de mediador, orientador, facilitador, curador ou mentor, sendo responsável por organizar e orientar a aprendizagem. Ao professor cabe ajudar os alunos a alcançarem lugares que não conseguiriam ou que demorariam muito mais para alcançar. Moran (2018, p. 9) salienta que os professores são fundamentais para o avanço na aprendizagem:

Eles [os professores] ajudam a desenhar roteiros interessantes, problematizam, orientam, ampliam os cenários, as questões, os caminhos a serem percorridos. o diferente hoje é que eles não precisam estar o tempo todo junto com os alunos, nem precisam estar explicando as informações para todos.

Quanto ao ambiente onde costuma ocorrer a aprendizagem, que sempre foi chamado de sala de aula, com as MA temos uma nova nomenclatura: o espaço de aprendizagem. De acordo com Bergmann e Sams (2018, p. 90),

Quando nós, educadores, começarmos a chamar nossas salas de aula de espaços de aprendizagem, sentiremos a convocação para mudar a maneira como encaramos o que acontece nesses recintos. Ao transmitirmos essa mudança de nome aos alunos, eles perceberão que o objetivo de ir à escola é aprender, e não ser ensinado.

Para as MA, os espaços de aprendizagem extrapolam o ambiente escolar, podendo utilizar-se das tecnologias digitais de informação e comunicação como novos espaços de aprendizagem.

Nesse aspecto, os espaços de aprendizagem passam a ser presenciais/físicos, mas também podem inserir-se espaços virtuais, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) em plataformas como o Google Sala de Aula, Google Meet, Zoom, Microsoft Teams e outras que permitem o desenvolvimento de atividades de forma híbrida, ou seja, que combinam o presencial e o virtual.

Segundo Moran (2018, p. 12),

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

Dessa forma, as tecnologias são aliadas e ampliam as possibilidades de uso das MA e associar tecnologia e ensino é permitir que os alunos desenvolvam habilidades presentes no mundo híbrido em que vivemos.

Do mesmo modo, as avaliações podem ser realizadas em espaços virtuais ou não, e devem ser elaboradas de forma a verificar o progresso da aprendizagem dos discentes, o qual influenciará o método escolhido pelo professor no processo de ensino. Serra (2020) observa que a avaliação deve ser planejada no sentido de melhorar os resultados da aprendizagem e proporcionar nos estudantes maior interesse, satisfação pessoal e senso de progresso.

Diversos autores (Cope; Kalantzis, 2000; Burke; Hammett, 2009; Mulik; Retorta, 2014) postulam novas características para a avaliação a partir da evolução e popularização das tecnologias, entre elas, destacamos: a avaliação deve acontecer

ao longo do processo formativo, incluindo, além de aspectos objetivos dos conteúdos, as habilidades de colaboração, resolução de problemas, criatividade e inovação dos estudantes.

Ainda em relação à Figura 3 que destaca o papel do aluno nas MA, salientamos a cultura escolar como elemento que deve ser transformado no sentido de superar a “concepção de aprendizagem orientada pela transmissão de informação, e a ideia do professor como detentor único do conhecimento sistematizado” (Scherer; Brito, 2020, p. 3). Por isso, torna-se necessário que toda a comunidade escolar (professor, aluno, gestão, pais e responsáveis etc.) compreenda o papel que passa a exercer dentro de uma realidade que envolve o uso das MA no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Outra característica que deve ser destacada no processo de ensino-aprendizagem das MA é a personalização do ensino. Schneider (2015, p. 69) conceitua a personalização do ensino como o desenvolvimento de atividades que “devem considerar o que o aluno está aprendendo, suas necessidades, dificuldades e evolução – ou seja, significa centrar o ensino no aprendiz”, isto é, as atividades tornam-se de fato personalizadas, únicas, e são organizadas e construídas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, não deixando de considerar os conteúdos e temas previstos nos documentos legislatórios da educação.

Moran (2018) enfatiza que personalizar não é um processo fácil, exige maturidade e autonomia do aluno, uma boa preparação do professor, um bom apoio institucional, infraestrutura adequada e reconhecimento da comunidade como um todo. Esses são elementos que nem sempre estão disponíveis na comunidade escolar, por isso, entendemos que há uma expressiva necessidade de investimentos em materiais, recursos e formação continuada a toda a comunidade escolar para que seja possível incluir efetivamente e de forma ampla as MA no ensino.

É importante ressaltar que toda metodologia utilizada na educação, independentemente de ser ativa ou não, deve ter um caráter intencional, necessitando de planejamento e sistematização por parte do professor. Camargo e Daros (2018, p. 30) destacam ainda que “precisa-se ter clareza de qual é a função social da escola e da universidade, de para que se ensina e de quais resultados se espera por meio do ensino que se propõe”, o que reforça a necessidade de conhecermos o nosso papel enquanto professores na comunidade e a importância de acontecerem

cursos/oficinas/atividades de formação continuada principalmente com os docentes e a gestão escolar.

A formação continuada de professores é uma necessidade cada vez maior, não só porque o conhecimento evolui rapidamente e é necessária uma atualização, mas também porque o comportamento dos alunos nas aulas tem mudado, verificando-se uma dificuldade crescente em manter a atenção. Facilmente, “desligam” da aula. Eles estão habituados às redes sociais e a um *feedback* constante, que pode contrastar muito com uma aula expositiva. Por esse motivo, a relevância em estruturar as aulas em consonância com metodologias ativas (*active learning*). (Carvalho, 2022, p. 12)

Carvalho (2022) destaca a importância da formação continuada de professores diante das mudanças de comportamento dos alunos nas aulas. Ela acrescenta que a constante evolução tecnológica manifesta nos professores a necessidade de atualização sobre as tecnologias educacionais digitais. A autora ressalta ainda que, desde que sejam bem integrados pedagogicamente, o uso desses recursos aliado a uma metodologia adequada pode contribuir para a satisfação e aprendizado dos alunos e até mesmo dos professores.

Nóvoa (2019) aponta que o ciclo do desenvolvimento profissional dos professores se completa com a formação continuada³³, a qual permite que se reflita a respeito da profissão docente e reforça as dimensões coletivas do professorado. Nesse caso, a reflexão do papel do professor torna-se essencial para que se tome consciência das atitudes e dos desafios que surgem no espaço escolar.

Levando em consideração as características que devem ter as metodologias que colocam o aluno como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, muitas metodologias foram criadas e estão sendo utilizadas no ensino. A seguir apresentamos algumas MA e exemplos de uso delas no ensino de línguas na educação básica.

3.2.1 Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida (SAI), ou *flipped classroom*, foi criada nos anos 2000 por Jonathan Bergmann e Aaron Sams, que queriam facilitar os conteúdos aos alunos que faltavam às aulas por diversos motivos. Eles passaram a gravar as aulas e disponibilizá-las como tarefa de casa para que os estudantes assistissem e

³³ Para Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional dos professores está organizado em três momentos: formação inicial, orientada a partir das universidades; indução profissional, que se refere à inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas; e, formação continuada.

levassem ao horário de aula apenas as dúvidas ou questões que precisavam de mais estudo.

Para aplicar a SAI deve-se fazer exatamente o que o nome diz: inverter. Assim, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (Bergmann; Sams, 2018, p. 33). Os materiais de estudo são disponibilizados aos alunos antecipadamente; estes devem ver os vídeos e dedicar-se aos materiais antes de irem para a aula.

Bergmann e Sams (2018, p. 33-34) ressaltam que o aluno deve ser treinado a assistir o vídeo de maneira eficaz:

Nós os incentivamos a desligar iPods, telefones e outras distrações enquanto assistem ao vídeo. Sugerimos que “pausem” e “retrocedam” o professor, encorajando-os a usarem sem parcimônia o botão de “pausa” para que possam anotar pontos importantes da lição. Além disso, também orientamos os alunos a adotarem o método Cornell de anotações³⁴, em que transcrevem os pontos importantes, registram quaisquer dúvidas que lhes ocorram e resumem o conteúdo aprendido.

Dessa forma, é possível que a aprendizagem ocorra mais rapidamente e os alunos levem as anotações com suas dúvidas para os professores. Além disso, as dúvidas servem de avaliação aos materiais desenvolvidos e propostos pelo professor, que podem ser corrigidos e/ou atualizados na sequência.

Como exemplo de aplicação da SAI no ensino de línguas, apresentamos a pesquisa de Silva (2022). A autora aplicou uma sequência didática baseada no método comunicativo e na sala de aula invertida na disciplina de Língua Espanhola para alunos do 4º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de uma instituição pública de ensino. Para isso, desenvolveu um site (*Interactivo ELE*³⁵) e nele inseriu os materiais (vídeos, explicações e atividades) que seriam vistos com antecedência pelos estudantes.

Como resultados da pesquisa, a autora elenca que houve não só aprendizagem dos conteúdos estudados em Língua Espanhola, mas também desenvolvimento da competência oral dos alunos. Além disso, ela destaca a limitação do tempo disponível para a execução da proposta como um grande dificultador, tendo

³⁴ Método de anotações desenvolvido por Walter Pauk na Universidade de Cornell nos anos 1950.

³⁵ <https://interactivoele.com.br/>

em vista que os alunos não tinham o hábito de realizar atividades com as características da SAI e não desenvolveram a autonomia de forma absoluta.

3.2.2 Aprendizagem baseada em projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), em inglês *Project-based learning*, organiza os estudantes em grupos a fim de desenvolver um projeto. Este é construído com base em um tema indicado pelo professor, mas são os alunos que estruturam o que será desenvolvido e qual o papel de cada um no projeto, tendo como foco a aprendizagem colaborativa.

Segundo Calvo (2016, p. 88), a ABP

é uma metodologia educativa que integra conteúdo curricular com problemas ou desafios com base em experiências reais e práticas sobre o mundo, sobre o entorno da escola ou sobre a vida cotidiana. Esta metodologia se desenvolve seguindo uma sequência didática determinada em forma de projeto, programada de antemão pelos professores, na qual os alunos são os protagonistas, trabalhando ativamente em equipes; e que termina com a apresentação final de um produto, ainda que a avaliação contínua tenha estado presente ao longo de todo o processo.

Comumente, ao fim do projeto têm-se a entrega de um produto, que pode ser desde um relatório simples a um protótipo mais elaborado construído pelos estudantes. Filatro e Cavalcanti (2018, p. 39) enfatizam que ao final da prática educativa o que importa é que “o projeto desenvolvido seja significativo para os estudantes e/ou profissionais³⁶, atenda a um propósito educacional bem delineado e, acima de tudo, que esse projeto esteja claro para os envolvidos”.

As autoras reforçam também o papel do professor na ABP, pois ele deve acompanhar cada etapa de desenvolvimento do projeto, oferecendo orientação, mas deixando que os alunos sejam protagonistas ao longo do processo. Nesse caso, o professor tenta garantir a aprendizagem ativa sem que os estudantes percam o foco dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para a atividade.

Sbarai (2020) desenvolveu sua dissertação utilizando a ABP na disciplina de Língua Espanhola para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. O autor desenvolveu junto aos estudantes o *Projeto Turismo SP* a fim de organizarem materiais digitais (vídeos, blogs e redes sociais) de divulgação de pontos turísticos da cidade de São Paulo.

³⁶ Caso a metodologia seja utilizada na formação de professores ou outros profissionais.

Entre os resultados da pesquisa, destacamos: a viabilidade do emprego da ABP no ensino de língua estrangeira na educação básica, a confirmação da ABP enquanto metodologia ativa e colaborativa e o desenvolvimento de competências definidas na BNCC como essenciais na aprendizagem dos estudantes.

3.2.3 Aprendizagem baseada em jogos

A Aprendizagem baseada em jogos, do inglês *Game-based learning* (GBL), consiste em incorporar no contexto educacional jogos já existentes ou criá-los para serem utilizados no ensino de um ou mais conteúdos educativos. Silva (2016) acredita que o uso da GBL é uma alternativa de grande potencial para melhorar a qualidade da educação, pois os jogos são capazes de estimular a aprendizagem dos alunos, o que é corroborado por Carvalho (2015, p. 177) ao evidenciar que

[...] o uso de jogos para a aprendizagem é eficaz porque, partindo de objectivos [sic] educativos promovem a resolução de situações problemáticas, a aplicação de conceitos em situações práticas e, podendo ser colaborativos, desenvolvem o respeito pelos outros, o trabalho em equipa [sic] e a aprendizagem colaborativa sempre num ambiente de motivação permanente.

De acordo com Savi e Ulbricht (2008), o uso de jogos na educação pode apresentar diversos benefícios no processo de ensino-aprendizagem, os mais comuns são: efeito motivador (diversão e entretenimento) e facilitador do aprendizado (frente à tomada de decisão e exposição a níveis crescentes de desafios); desenvolvimento de habilidades cognitivas (elaboração de estratégias); aprendizado por descoberta (exploração, experimentação e colaboração); experiência de novas identidades (imersão em outros contextos); socialização (proporciona competição e/ou cooperação no mundo virtual); coordenação motora (desenvolvimento de habilidades); e comportamento *expert* (conhecimento de temas abordados no jogo).

Nesse contexto, Paz (2017) desenvolveu o jogo educacional *El Mochilero* com o objetivo de utilizá-lo para o ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Espanhola com alunos do 2º e do 4º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de uma instituição pública de ensino. A proposta do jogo foi difundir a cultura de países hispano-falantes a partir de uma “viagem” por esses países e da resolução de perguntas em formato *quiz*.

Apesar de não verificar o nível inicial de espanhol dos alunos, o jogo foi avaliado positivamente enquanto recurso eficaz para o desenvolvimento da competência intercultural e da motivação dos estudantes na atividade.

3.2.4 Gamificação

A Gamificação é uma metodologia que utiliza técnicas de jogos inseridas no contexto educacional. Diferente da GBL, ela não faz uso de jogos prontos ou jogos criados com o objetivo educativo. Por ser o foco desta pesquisa, iremos caracterizá-la detalhadamente e apresentar exemplos na próxima seção.

4 DESVENDANDO A GAMIFICAÇÃO

A diversidade de métodos e metodologias de ensino existentes no mundo de hoje possibilitam ao professor a utilização destes de acordo com a turma, nível e foco que se quer dar aos temas a serem ministrados.

Uma dessas possibilidades é o uso de metodologias ativas que evidenciem a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Entre essas metodologias, destacamos a Gamificação que, embora não tenha surgido no âmbito educacional, caracteriza-se por inserir no contexto escolar técnicas utilizadas em jogos.

Nesta seção faremos uma apresentação da Gamificação, partindo de seu surgimento e contexto histórico em que foi criada. Em seguida, apresentamos os conceitos, características e tipos de Gamificação mais frequentes no ambiente educacional e um comparativo com a Aprendizagem baseada em jogos.

4.1 Dos jogos à Gamificação

Há 2500 anos, para conter a fome no reino de Lídia, os nativos desenvolveram a seguinte técnica: se alimentavam em um dia e no outro apenas jogavam. Eles estavam tão imersos no jogo que ignoraram o fato de não terem comida. Ficaram dessa forma por quase vinte anos, quando decidiram que parte da população iria em busca de uma aventura épica para fundar uma nova civilização e salvar o povo da fome. Essa história foi contada pelo historiador Heródoto e narra o surgimento dos jogos (McGonigal, 2011).

Entendemos que os jogos tornaram a vida dos lidianos mais suportável e pareceram criar situações nas quais os jogadores se viam imersos e motivados a continuar jogando, independentemente de suas realidades de vida. Essa narrativa corrobora o papel do jogo como um ambiente imersivo, pois a pessoa imerge na realidade e na dinâmica criada pelo *game*, o qual tem a capacidade de motivá-la a agir a fim de solucionar determinado problema que o próprio ambiente propõe.

Segundo Huizinga (2019), o jogo é uma atividade inerente ao ser humano, e por isso ele propõe uma nova nomenclatura para nossa espécie, a de *Homo ludens* (homem lúdico), pois o jogo é inato ao ser humano e “a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo” (Huizinga, 2019, p.

19). Ele observa que mesmo os animais jogam (ou brincam) de alguma forma, seja por vontade ou por instinto.

Alves (2015) reúne em seus estudos uma tentativa de definir a função biológica do jogo e determinar o motivo de nos envolvermos com essa atividade. Segundo a estudiosa, o jogo prepara o jovem para tarefas que ele irá desempenhar no futuro, o que traz evidências de que o *game* contribui para o processo de aprendizagem. Dessa forma, assumimos três funções biológicas principais para o jogo, sendo elas: descarga de energia vital, satisfação de um instinto de imitação e necessidade de distensão da realidade. Como mecanismos que atendem a essas funções e explica porque nos deixamos envolver pelo jogo, temos a intensidade, a capacidade de excitar e o divertimento.

Mihaly Csikszentmihalyi cunhou em 1975 a expressão “estado de fluxo” (*flow*, em inglês) para descrever o sentimento que o indivíduo tem quando atua em qualquer atividade com profundo envolvimento. O estudioso entrevistou centenas de pessoas que realizavam atividades de jogos (como xadrez e maratonas) e que realizavam outras atividades (cirurgiões durante uma cirurgia e ouvintes de músicas clássicas, por exemplo) para descrever o estado de fluxo. Suas pesquisas mostraram que a maioria dos entrevistados, independente da atividade que desenvolviam, se motivavam profundamente ao realizar tais atividades, além de terem apresentado padrões de comportamento semelhantes, como concentração e senso de controle da tarefa que estavam realizando, o que ocasionou o surgimento da Teoria do Fluxo (Lucchesi, 2019).

Segundo Marques e Miranda (2022, p. 42),

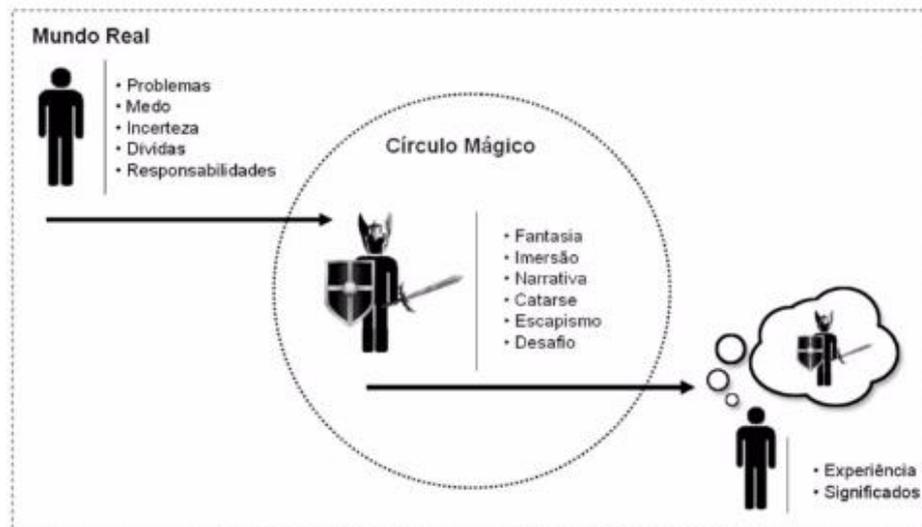
Fluxo é descrito como o estado psicológico em que a pessoa está tão envolvida em uma atividade que nada mais parece importar, e ela continua realizando a atividade, mesmo com grande esforço, por pura satisfação em conduzi-la. Quando a pessoa sai do estado de fluxo e reflete sobre a experiência, ela sente que evoluiu, que a percepção sobre si mesma cresceu, e que gostaria de repetir a atividade que a induziu ao fluxo.

Csikszentmihalyi (2013 apud Marques; Miranda, 2022, p. 42) apresenta as atividades que induzem o fluxo tendo como estrutura basilar: regras que exigem o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades, objetivos claros, *feedback* das ações realizadas, possibilidade de se ter domínio da atividade, facilidade de concentração e engajamento, “enquanto tornam o exercício da atividade o mais

distinto possível da realidade do cotidiano”. Assim, participar de uma atividade bem estruturada proporciona um sentimento de satisfação e crescimento pessoal.

Nesse sentido, podemos evocar o conceito de “círculo mágico” proposto por Huizinga. O círculo mágico remete à imersão na atividade, é “um ambiente com limitações imaginárias no qual as regras e os contextos de um jogo fazem sentido” (Sanches, 2021, p. 11). A Figura 4 traz uma representação do que podemos considerar como círculo mágico. Nele, todos devem aceitar as regras e a narrativa que faz parte do jogo, com seus obstáculos, desafios, modos de jogo, habilidades e tudo o que envolve o desenrolar da história.

Figura 4 - Teoria do Círculo Mágico de Johan Huizinga



Fonte: Ayres (2016)

Além disso, o círculo mágico é um local criado para se escapar da realidade. Não há incertezas ou medo do que está por vir, não se pensa em dívidas, responsabilidades ou nada relacionado à vida real. A narrativa existente nele pode utilizar elementos fantasiosos como dragões e elfos e o jogador apenas aceita o que for determinado no jogo até que o conclua. Depois de terminá-lo, o jogador entende que adquiriu experiência de vida e dá significância à atividade que desenvolveu, semelhante ao que estabelece a Teoria do Fluxo.

O engajamento, excitação e motivação presente nos jogos fez com que se passasse a pensar em outras aplicações para eles. Com esse propósito, surgiram tentativas e propostas de incluir jogos no ambiente de trabalho e de estudos ou algo que tentasse recriar a sensação do jogo a fim de manter o engajamento dos

envolvidos, o que acarretou o desenvolvimento do que hoje conhecemos como Gamificação.

A origem do termo *gamification* é recente, pois teve seu nascimento já no século XXI. Apesar disso, tem-se registros de Gamificação a partir de 1912, quando a empresa *Cracker Jack*, marca estado-unidense de biscoitos e salgadinhos, começou a incluir brinquedos surpresa nas embalagens de seus produtos. Obviamente, na época não havia o entendimento de que já era Gamificação, a intenção da companhia era a de gerar motivação nos consumidores para aumentar as vendas dos produtos.

Em 1973, Charles Coonradt funda a empresa *Game of Work* com o objetivo de analisar a diminuição da atividade empresarial e aumento da popularização dos esportes nos Estados Unidos. Ele é considerado por alguns estudiosos como o “avô da Gamificação”, pois foi o primeiro a relacionar trabalho e jogos em um contexto mais aprofundado (Quadros, 2016).

Em 1980, o *game designer* e programador britânico Richard Bartle participou do desenvolvimento do *Multi-User Dungeon 1* (MUD1), uma espécie de jogo que se assemelha a um console de programação e no qual múltiplos jogadores poderiam interagir no ambiente compartilhado. “Foi a primeira vez em que pessoas puderam experimentar um espaço colaborativo” (Alves, 2015, p. 40), o que “moldou nossa maneira de interagir e nos conectar em mundos virtuais, estabelecendo um padrão para a indústria global” (Abad, 2023, s/p). A partir daí, surgiram pesquisas para investigar qual a relação entre diversão e aprendizagem e que fatores seriam capazes de transformar o aprendizado em uma situação divertida.

Em 2002, surge o *Serious games moviment*, que “reúne empresas do setor privado, o meio acadêmico e também o militar, em busca de jogos que funcionassem como simulações, permitindo o aprendizado em ambientes seguros” (Alves, 2015, p. 40). Porém, esse movimento ainda não era considerado Gamificação, pois usava o jogo apenas como simulações a fim de promover impacto social.

No mesmo ano, o programador Nick Pelling utilizou o termo *gamification* (em português Gamificação ou, mais raramente, ludificação) para descrever a ideia de que inspirar-se nos *games* para criar lições de aprendizagem poderia aprimorar os aparelhos eletrônicos. Na época, começaram a surgir plataformas e aplicativos que serviam como um catálogo de jogos e deram origem ao que hoje conhecemos como *Google Play Store* e *Apple Store*, que estão disponíveis nos *smartphones*. Segundo Werbach e Hunter (2012 apud Quadros, 2016, p. 28), Pelling “queria criar um produto

de *hardware* e torná-lo em um *game*, mas não teve muito sucesso porque a consultoria não durou muito tempo”. Entretanto, sua tentativa indicou que os elementos dos jogos poderiam ser aplicados em outros contextos.

Em 2005, surge a empresa Bunchball³⁷, com o objetivo de promover consultorias a empresas e explorar a Gamificação a nível empresarial. De acordo com Alves (2015), ela foi a primeira plataforma a adotar técnicas de jogos (como missões, pontos, emblemas e tabelas de classificação) em ambientes de trabalho a fim de gerar engajamento nos funcionários.

Ainda assim, foi apenas em 2010 que o *gamification* tornou-se popular, com a conferência no *TED Talks* do desenvolvedor de jogos Jesse Schell. Em sua fala, Schell (2010)³⁸ argumenta que os jogos estão invadindo a vida real. Eles deixaram de servir como uma válvula de escape da realidade e passaram a interferir nela. O jogo *Farmville*, disponível no *Facebook*, por exemplo, incluía a possibilidade de utilizar dinheiro real a fim de avançar mais rapidamente nas fases do jogo; diversas empresas passaram a incluir desafios para os consumidores de seus produtos, como espalhar itens pelas cidades para que fossem encontrados pelos consumidores e trocados por prêmios, o que acontece até hoje.

Ainda em 2010, outra conferencista do *TED Talks*, a designer de jogos Jane McGonigal (2010, s/p)³⁹ reforçou que utilizamos os jogos para escapar do mundo real, mas incentivou o desenvolvimento de *games* com o objetivo de salvar o mundo. Para ela, “nós sentimos que não somos tão bons na realidade quanto somos nos jogos”. A proposta então é criar jogos que apresentem possíveis problemas da humanidade para que estes sejam superados pelos jogadores com o propósito de que, caso realmente aconteçam, possamos saber como lidar com esses obstáculos.

McGonigal não usa o termo *gamification*, pois acredita que isso restringiria a possibilidade de uso dos jogos imersivos, mas sua fala está repleta de reflexões acerca da importância da diversão, motivação e engajamento dos jogadores a fim de gerar impacto positivo no mundo.

³⁷ Site institucional: <https://www.biworldwide.com/gamification/bunchball-nitro/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=BPRjEuLcej4>. Acesso em: 20 ago. 2024.

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=dE1DuBesGYM>. Acesso em: 20 ago. 2024.

4.2 Gamificação: à procura de um só conceito

De acordo com o que contextualizamos anteriormente, em 2002, Pelling usou o termo *gamification* para descrever “a aplicação de interfaces cuja aparência era similar a jogos para tornar transações eletrônicas mais rápidas e confortáveis para o cliente” (Pelling, 2011 apud Burke, 2015, p. 18). A ideia de Pelling era que a interface dos sites eletrônicos deveria se parecer com um jogo, pois dessa forma o cliente se sentiria mais incentivado a utilizá-la. O estudioso usou esse tipo de Gamificação nos serviços de consultoria de sua empresa *Conundra Ltd.*, entretanto, a empresa não conseguiu atingir esse objetivo e foi fechada em 2006.

A partir daí, outros pesquisadores passaram a estudar com mais profundidade os princípios da Gamificação e cunharam seus próprios conceitos que estão resumidamente apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Conceitos de Gamificação

Autor	Conceito de Gamificação
Bunchball Inc. (2010)	Estratégia apoiada na aplicação de elementos de jogos para atividades <i>non-game</i> que é utilizada para influenciar e causar mudanças no comportamento de indivíduos e grupos.
Burke (2015)	Uso de <i>design</i> de experiências digitais e mecânicas de jogos para motivar e engajar as pessoas para que elas atinjam seus objetivos.
Busarello, Ulbricht e Fadel (2014)	Utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público.
Deterding (2011)	Utilização de elementos de <i>design</i> de jogos em contextos que não são de jogos.
Fardo (2013)	Utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos <i>games</i> , como narrativa, sistema de <i>feedback</i> , sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos <i>games</i> , com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons <i>games</i> .
Kapp (2014)	Utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em <i>games</i> para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.
Menezes e Bortoli (2018)	Uso de mecanismos de jogos orientados para o objetivo de resolver problemas práticos ou para despertar engajamento em um público específico.
Tonéis (2017)	Uso de mecanismos de jogos aplicados em situações que não correspondem a jogos, ou seja, para solucionar problemas práticos ou ainda despertar engajamento entre um público específico.
Zichermann e Cunningham (2011)	Processo de utilização de pensamento de jogos e dinâmica de jogos para engajar audiências e resolver problemas.

Fonte: Compilado pela autora (2025).

Podemos perceber, de acordo com o Quadro 4, que há uma ideia central defendida pelos estudiosos que se refere ao conceito de Gamificação e que nós

apresentamos como: utilizar elementos de jogos em contexto externo a eles de forma a reproduzir o engajamento e a motivação que acontece durante o jogo.

Werbach e Hunter (2012) distribuem os elementos dos jogos em três grandes grupos: dinâmicas, mecânicas e componentes. Essa distribuição orienta uma ordem decrescente de categorias, sendo uma subordinada à outra (dinâmica > mecânica > componente).

Os autores consideram que há um nível de abstração entre os elementos. As dinâmicas estão no nível mais alto de abstração e representam o tema sobre o qual o jogo se desenvolve. Elas são “as interações entre o jogador e as mecânicas de jogo e compõem os aspectos do quadro geral de uma Gamificação” (Costa; Marchiori, 2016, p. 48). As dinâmicas definem, por exemplo, as emoções que provavelmente serão sentidas e a narrativa que será estabelecida no jogo.

As mecânicas são elementos que orientam o jogador a desenvolver ações dentro do jogo. Elas delimitam o que pode ser feito ou não e determinam o estilo que o jogo apresenta (ação e aventura, estratégia, RPG, esporte, simulação, entre outros). As mecânicas estão organizadas, por exemplo, de modo a determinar como será feita a aquisição de recursos no jogo (coleta ou compra de itens) e as recompensas ou benefícios que o jogador irá adquirir a cada conquista realizada. Além disso, uma mecânica pode estar vinculada a uma ou mais dinâmicas.

Por fim, os componentes estão no nível mais concreto dos elementos. Eles são elementos específicos utilizados na interface do jogo e são mostrados claramente ao jogador, como o avatar (representação visual do jogador) e conteúdos desbloqueáveis que são acessados quando o jogador cumpre com requisitos previstos no jogo. Um componente pode fazer parte de uma ou mais mecânicas.

O Quadro 5 resume os elementos de jogos defendidos por Werbach e Hunter (2012).

Quadro 5 - Elementos de jogos segundo Werbach e Hunter

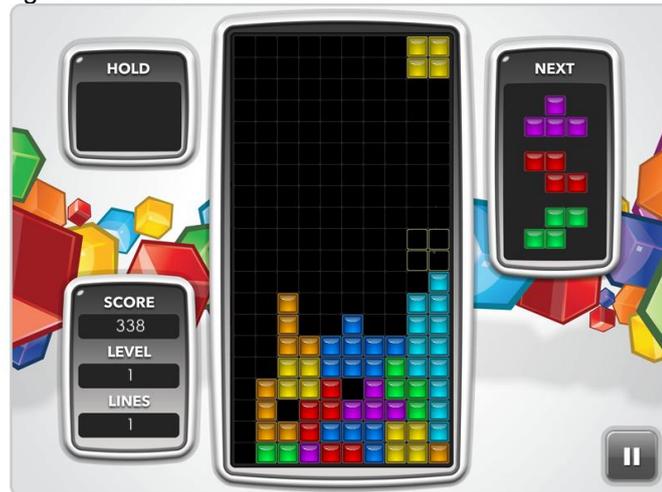
Dinâmica	Mecânica	Componente
Emoção (diversão, tristeza, medo)	Aquisição de recursos (coletar itens para atingir o objetivo)	Avatar (representação visual do personagem do jogador)
Narrativa (torna o jogo coerente)	Avaliação/ <i>feedback</i> (mostra como está a progressão do jogador)	Bens virtuais (itens coletáveis ou comprados do jogo)
Progressão (mostra ao jogador o avanço no jogo)	Chance (a ação do jogador possui resultados aleatórios)	<i>Boss/Chefão</i> (desafio muito difícil que geralmente indica o fim de uma fase do jogo)

Relacionamentos (interações entre jogadores)	Cooperação/Competição (cria o sentimento de vitória ou derrota)	Coleções (são formadas por itens acumuláveis no jogo)
Restrições (limitações de liberdade do jogador no jogo)	Desafios (objetivos do jogo)	Combate (disputa)
	Recompensas (benefícios adquiridos após alguma conquista no jogo)	Conquistas (recompensa por realizar alguma atividade no jogo)
	Transação (compra, venda ou troca de algo no jogo)	Conteúdos desbloqueáveis (são acessados quando se cumpre um conjunto de requisitos)
	Turno (cada jogador tem seu próprio tempo e oportunidade para jogar)	Emblemas/medalhas (representação visual de realizações dentro do jogo)
	Vitória (“estado” que define ganhar o jogo)	Gráfico social (capacidade de ver/interagir com amigos)
		Missão (indicação de o que o jogador deve fazer para conseguir uma conquista)
		Níveis (representação numérica da evolução do jogador. Aumenta na medida em que se avança no jogo)
		Pontos (juntos avançam os níveis)
		Presentes (distribuição de itens a outros jogadores)
		<i>Ranking</i> (lista de jogadores com as melhores performances)
	Times (possibilidade de jogar com outros para atingir o mesmo objetivo)	

Fonte: Adaptado de Costa e Marchiori (2016).

Para facilitar o entendimento do conceito dado por Werbach e Hunter (2012), utilizamos como exemplo o jogo Tetris, representado na Figura 5.

Figura 5 - Tetris



Fonte: <https://tetris.com/play-tetris>

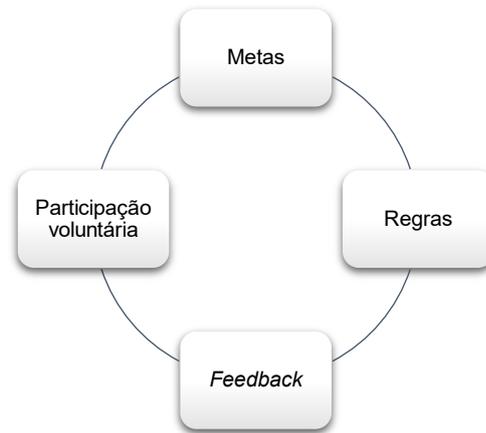
Tetris⁴⁰ é um jogo eletrônico de quebra-cabeça lançado em 1985 e consiste em empilhar peças de quebra-cabeças que caem no espaço deixando o menor número de lacunas possível. Caso não haja lacunas em uma linha, as peças desaparecem e há mais espaço para que o jogo continue. As peças caem cada vez mais rápido e o objetivo é marcar o máximo de pontos possível.

Assim, segundo Werbach e Hunter (2012), podemos estabelecer como dinâmicas do Tetris a diversão, a progressão (o que faz aumentar o nível e consequentemente a velocidade com que as peças caem) e as restrições (espaço disponível para encaixar peças). Como mecânicas, temos o sistema de *feedback*, os desafios e as próprias ações que precisamos fazer (movimentar, virar e encaixar a peça do quebra-cabeça). Entre os componentes, destacamos o *score* (pontos), o *level* (níveis) e as *lines* (linhas) que representam o avanço no jogo através das conquistas.

Uma possibilidade mais simplificada para a descrição dos elementos de *games* foi escrita por McGonigal (2011) (ver Figura 6). Para ela, existem apenas quatro elementos essenciais para a construção de um jogo, são eles: metas, regras, *feedback* e participação voluntária.

⁴⁰ <https://tetris.com/play-tetris>

Figura 6 - Elementos essenciais do jogo segundo McGonigal (2011)



Fonte: Elaboração própria (2025).

As **metas** propiciam um senso de objetivo, visto que elas determinam qual o resultado que o indivíduo quer chegar; as **regras** impõem limitações ao jogo, pois estabelecem dificuldades que devem ser superadas com pensamento estratégico; o sistema de **feedback** é necessário para que o indivíduo saiba o quanto avançou e o quanto está perto de atingir a meta, além de fornecer motivação ao jogador para cumprir o seu objetivo; e a **participação voluntária** “exige que cada um dos jogadores aceite, consciente e voluntariamente, a meta, as regras e o *feedback*” (McGonigal, 2011, p. 36). Esses elementos são importantes pois colocam todos os jogadores na mesma posição, sem vantagens ou desvantagens definidas pelo jogo.

A respeito da participação voluntária, Alves (2015) argumenta que jogar é uma atividade voluntária, portanto uma atividade livre. Ela gera um momento de evasão à vida real, acontece em um intervalo de tempo e espaço limitados, cria ordem, estabelece uma perfeição temporária e limitada ao jogador. Além disso, há uma situação de incerteza que cria no jogador um certo esforço para que ultrapasse os desafios e siga para a próxima etapa.

Entretanto, a Gamificação nem sempre dispõe da participação voluntária. Ao utilizar essa metodologia em sala de aula, por exemplo, o estudante pode não se sentir voluntariamente disposto a participar, mas deve fazê-lo pois trata-se de uma atividade inserida em um contexto de aprendizagem. No contexto empresarial, o funcionário é obrigado a realizar suas atividades laborais seguindo as ordens do chefe e as instruções do sistema que trabalha, que pode estar gamificado.

Apesar da importância de estabelecer os elementos essenciais dos jogos, eles por si só não são indicativos de sucesso no uso da Gamificação. É necessário

que as demais características coexistam para que se possibilite haver sucesso com o uso dessa metodologia.

Criar um ambiente gamificado envolve ainda fazer com que a pessoa esteja engajada e motivada, ou seja, que ela tenha vontade de participar ativamente da atividade. Manter o engajamento é a meta explícita dessa metodologia e motivar a ação torna-se o principal desafio da Gamificação. “Para mobilizarmos pessoas para a execução de tarefas, solução de problemas e mudança de comportamento é necessário que os desafios criados tenham seu grau de dificuldade ajustado de tal forma que não provoquem o efeito contrário” (Alves, 2015, p. 43). Por isso, é importante que a atividade gamificada esteja direcionada a um público-alvo determinado e construída a partir de uma história que envolva e motive os participantes.

Por isso, além dos elementos essenciais definidos McGonigal (2011), acreditamos na importância do enredo criado para embasar a atividade gamificada, retomando a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi e o “círculo mágico” descrito por Huizinga, que foi comentando por nós na subseção 4.1.

Segundo Arruda (2014), o **enredo** é elemento fundamental, pois é a partir dele que são definidos os cenários, personagens e o objetivo do jogo. Para o autor, o enredo é a história do jogo e como ela se desenvolve, e é importante pois essa história precisa prender a atenção do jogador. É nesse contexto que o enredo (narrativa, trama ou história) do jogo se apresenta como elemento essencial da Gamificação, pois ele é o responsável por envolver, motivar e engajar os participantes desde o início da atividade.

A construção do enredo pode também ser nomeada *storytelling*, que, segundo o *National Storytelling Network* (NSN, 2024, s/p) é “a arte interativa de usar palavras e ações para revelar os elementos e imagens de uma história enquanto estimula a imaginação do ouvinte”. Por isso, aliar o *storytelling* à Gamificação produz um efeito positivo de envolver os participantes, criando um ambiente imersivo, e levá-los a desvendar as etapas seguintes da narrativa.

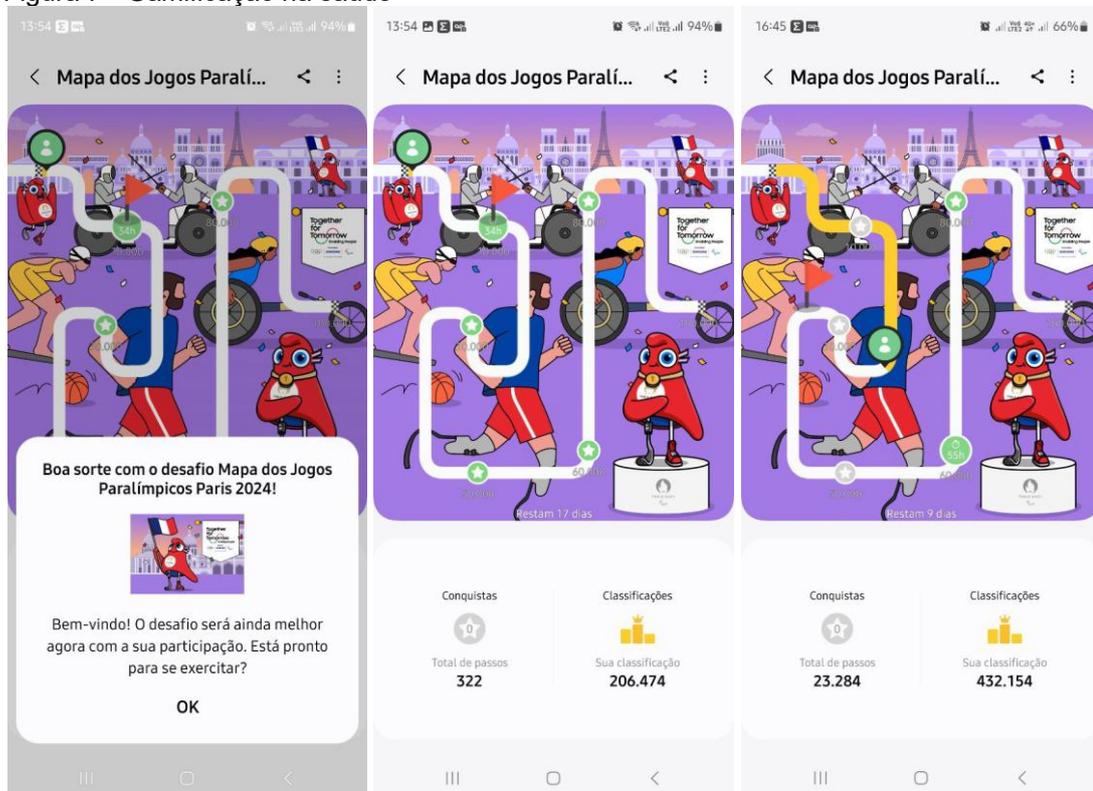
Ainda sobre os diversos conceitos de Gamificação, os autores Busarello, Ulbricht e Fadel (2015), Kapp (2014), Menezes e Bortoli (2018), Tonéis (2017) e Zichermann e Cunningham (2011) acrescentam como elemento importante a resolução de problemas. Alves (2015) entende que essa relação se dá pela natureza cooperativa e competitiva dos jogos. Assim, é possível colaborar e trabalhar em

equipe a fim de superar algum obstáculo e ainda buscar resolver o problema mais rapidamente a fim de superar outra equipe, o que também desenvolve a criatividade e motiva quem está participando.

É importante destacar que os elementos da Gamificação aqui apresentados não esgotam outras teorias e possibilidades de estruturação de recursos gamificados que surgiram desde 2002, com a criação do termo *gamification*.

A Gamificação pode ser vista atualmente em diversos ambientes da sociedade. Na saúde e bem-estar, nos deparamos com inúmeros aplicativos que monitoram a qualidade do sono, fazem a contagem de passos e atividades físicas diárias e ainda nos conectam com nossos amigos. O *Samsung Health*⁴¹, por exemplo, aplicativo disponível nos *smartphones* da *Samsung*, possui uma seção interativa que incentiva o usuário a realizar a atividade e competir com os amigos.

Figura 7 - Gamificação na saúde



Fonte: Samsung Health (2024)

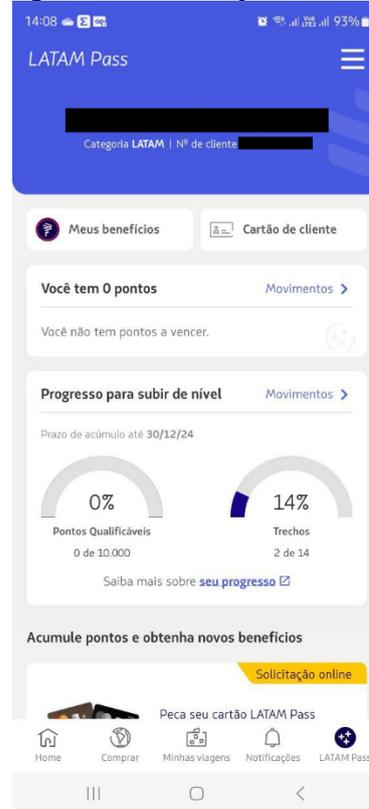
Durante o mês de agosto de 2024, o aplicativo contou com o desafio Mapa dos Jogos Paralímpicos Paris 2024 (cf. Figura 7). A proposta do desafio foi superar a quantidade de passos dos usuários do aplicativo, que faz o monitoramento e

⁴¹ <https://www.samsung.com/br/apps/samsung-health/>

desbloqueia conquistas a cada meta vencida. O usuário então ganhava estrelas, subia sua classificação no *ranking* e via a sua movimentação no mapa.

Outra área que despertou o interesse para a Gamificação foi a de serviços, como o de transportes. Na aviação, as empresas utilizam um sistema de pontuação a cada viagem realizada, o que pode gerar diversos benefícios ao cliente (ver Figura 8).

Figura 8 - Gamificação no transporte

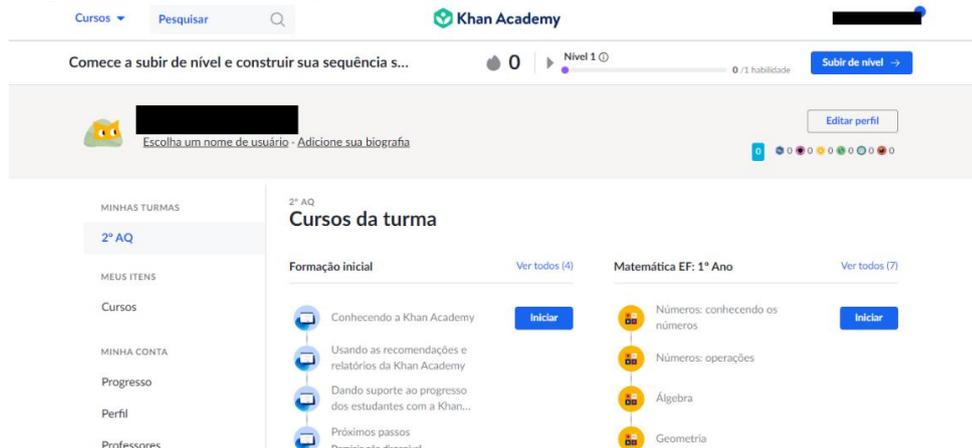


Fonte: LatamAirlines.com

A Gamificação também foi incorporada nos sistemas de ensino. O Khan Academy⁴² é uma organização sem fins lucrativos que oferece vídeos, textos, exercícios e revisões de conteúdos de diversos componentes curriculares em um ambiente de aprendizagem online e gratuito. Na Figura 9 apresentamos a página inicial de um estudante inscrito no curso de Matemática para o 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

⁴² <https://pt.khanacademy.org/>

Figura 9 - Khan Academy



Fonte: KhanAcademy.com

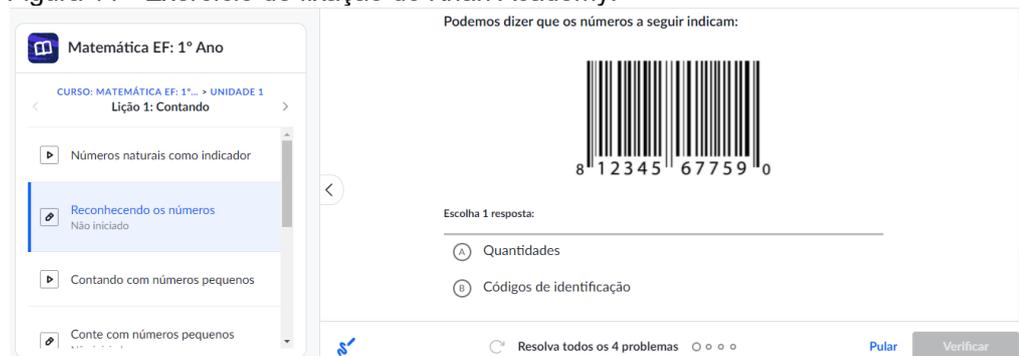
As atividades do Khan Academy costumam ter vídeos explicativos (Figura 10) seguidos de exercícios de fixação (Figura 11). A cada exercício respondido corretamente, o usuário ganha “pontos energéticos” que o ajudam a passar de nível.

Figura 10 - Atividade de vídeo do Khan Academy



Fonte: KhanAcademy.com

Figura 11 - Exercício de fixação do Khan Academy.



Fonte: KhanAcademy.com

O criador da plataforma, Salman Khan, afirma que a principal abordagem utilizada para engajar os alunos no sistema de aprendizado é a Gamificação. Os

elementos de jogos antecedem o desenvolvimento de vídeos e atividades. Segundo Burke (2015, p. 89),

[Os] Pontos são coletados pelo aluno após a finalização de várias tarefas no site. As divisas são dadas como prêmios pela conclusão das lições, pela visualização de vídeos e realização de outras atividades. Estatísticas detalhadas sobre as tarefas e o progresso nas habilidades são oferecidas pelos usuários da própria academia. A equipe da Khan Academy analisa os ciclos de interação para assegurar que a mecânica de jogos ofereça motivação contínua aos alunos.

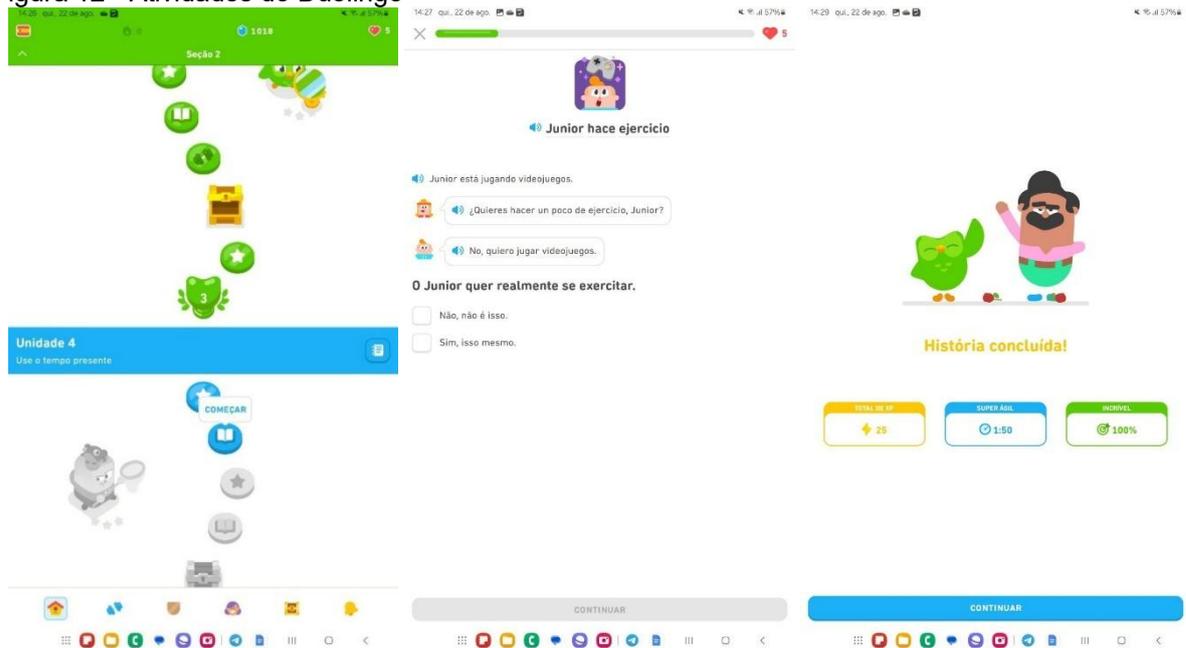
Assim, o Khan Academy utiliza os elementos dos jogos para manter a motivação dos estudantes e de outros usuários nas atividades. É importante também que a dinâmica apresentada no site seja revisitada a fim de avaliar e atualizar a própria plataforma.

Outro recurso gamificado para o ensino é o Duolingo⁴³, uma plataforma gratuita de aprendizado de idiomas que integra elementos dos jogos para facilitar o aprendizado. Toda a sua interface é estruturada a fim de lembrar um jogo, possuindo sistema de fases, pontuação, insígnias e *ranking*, mas para passar de fase é necessário responder exercícios de escrita, leitura, escuta e fala⁴⁴ (as quatro habilidades linguísticas). As atividades de aprendizado propostas funcionam nesse ambiente que se torna atrativo e envolvente aos usuários (ver Figura 12).

⁴³ <https://pt.duolingo.com/>

⁴⁴ A própria plataforma permite que o recurso de fala seja desativado caso o usuário não possa ou não queira utilizá-lo naquele determinado momento. Esse recurso é reativado após 15 minutos.

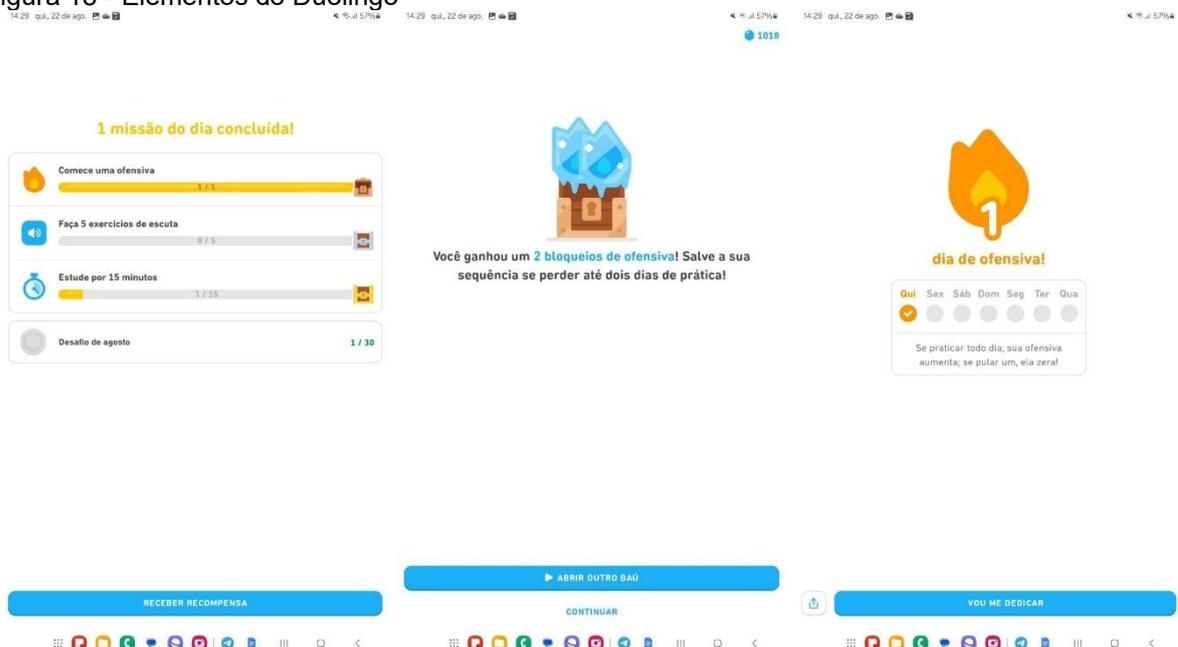
Figura 12 - Atividades do Duolingo



Fonte: Duolingo.com

Há também um sistema de missões diárias, itens de jogo e dias de ofensiva que visam motivar o estudante a continuar acessando a plataforma e a revisão de exercícios, onde você pode verificar que erros foram cometidos nas atividades e estudá-los com mais afinco (cf. Figura 13).

Figura 13 - Elementos do Duolingo



Fonte: Duolingo.com

Todas as ferramentas disponíveis no Duolingo têm como finalidade manter o usuário engajado e motivado a continuar utilizando a plataforma e aprendendo o idioma que escolher. Essas ferramentas são baseadas nas dinâmicas, mecânicas e componentes existentes nos jogos que apresentamos anteriormente nesta subseção. Entretanto, Sataka e Rosenfeld (2021) argumentam que o Duolingo, apesar de apresentar exercícios que envolvem os elementos dos jogos, utiliza principalmente os métodos gramática-tradução e audiolingual no ensino de línguas, valorizando o estudo da tradução a partir da repetição para a formação de novos hábitos (cf. seção 3.1).

Nesse sentido, gamificar o ensino proporciona a introdução de “elementos de jogos no ambiente educacional que estimulam o interesse e a participação ativa dos alunos” (Pituba, 2024, p. 270) e “surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem” (Alves; Minho; Diniz, 2014, p. 83), haja vista que proporciona uma aproximação com o mundo motivador dos jogos.

4.3 Gamificando a educação

Conforme o exposto na subseção anterior, existem algumas plataformas de ensino (como Khan Academy e Duolingo) que utilizam a Gamificação como metodologia a fim de engajar os estudantes e motivá-los a participar e estudar os conteúdos.

Ao relacionar o conceito de Gamificação à educação, concordamos com Filatro e Cavalcanti (2018, p. 164) ao anunciarem que a Gamificação do ensino tem como objetivo “estimular o pensamento criativo, o potencial de inovação e habilidades de liderança, colaboração e cooperação de aprendizes”. Para que isso ocorra, é necessário incentivar o engajamento e a autonomia dos discentes, o senso de responsabilidade pela própria aprendizagem e a aquisição de conhecimentos.

Ainda de acordo com as autoras, a Gamificação é uma metodologia ativa e imersiva. Ativa, pois situa o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, como sujeito ativo e participante; imersiva, pois visa proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa por meio da elaboração de roteiros físicos/analógicos e/ou simulações em ambientes virtuais interativos criados a partir da tecnologia.

Essa imersão nos remete aos conceitos mencionados anteriormente de “círculo mágico”, proposto por Huizinga (2019), e “estado de fluxo”, de Csikszentmihalyi (2013). Dessa forma, o estudante está imerso em um espaço criado

na situação de aprendizagem no qual os elementos interagem entre si e produzem um estado de profunda satisfação.

Nesse caso, cria-se motivações intrínsecas e extrínsecas, ou seja, o discente está disponível para aprender tanto por uma motivação interna, pois tem vontade de participar da atividade voluntariamente, sem necessidade de pressões externas ou prêmios pelo cumprimento da tarefa; quanto pelo recebimento de *feedback* ou premiações do jogo, evidenciado pela existência do sistema de conquistas, no qual o jogador ganha pontos e/ou insígnias, por exemplo (Martinelli; Bartholomeu, 2007).

Segundo Fardo (2013), para construir a Gamificação é necessário desenhar um sistema bem estruturado, com elementos articulados e interconectados em um percurso motivador e envolvente para os alunos. Por isso, utilizar a Gamificação no ambiente educacional depende de extrema organização e planejamento do docente, o que torna o processo plural e demanda originalidade e criatividade dos professores.

Assim, compreendemos que a Gamificação não é um “elixir mágico” (Burke, 2015, p. 20) pois utilizá-la não garante o seu sucesso. Para Alves (2015, p. 23), construir um ambiente gamificado “não elimina a necessidade de um diagnóstico de necessidades preciso, vinculado a um conjunto de indicadores que permitam a você medir os resultados do seu programa de treinamento”. Ela na realidade permite que os objetivos sejam alcançados de forma engajadora e divertida.

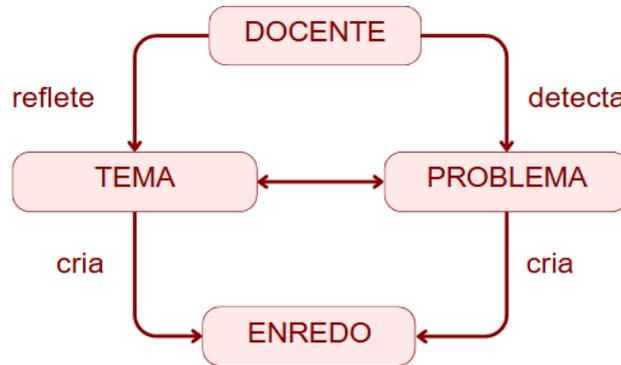
Alves (2015) acrescenta ainda que a Gamificação é bem-sucedida quando o professor se certifica que utilizá-la como metodologia de aprendizagem é a melhor forma de apresentar o conteúdo ou avaliar os estudantes. É por isso que o uso da Gamificação deve ser intencional e estar aliado aos objetivos de aprendizagem que foram estabelecidos na disciplina.

No mesmo sentido, Burke (2015, p. 20) identifica como “fadiga de placar” o que ocorre quando a Gamificação não é projetada a contento e as pessoas que participam dela passam a evitar a metodologia, criando um efeito contrário do que é intencionado pelo docente ao utilizar a MA.

Dadas as informações apresentadas até então, elucidamos o conceito que utilizamos nesta pesquisa que diz respeito ao uso da Gamificação na educação: utilizar elementos de jogos em contexto educacional de forma a reproduzir o engajamento e a motivação que acontece durante o jogo. Por isso, elaboramos um

diagrama que organiza a estrutura básica para desenvolver a Gamificação na educação, que está apresentado na Figura 14.

Figura 14 - Gamificação na educação



Fonte: Elaboração própria (2025).

Dessa forma, o docente deve refletir sobre o tema a ser gamificado, a partir dos objetivos de aprendizagem, do conteúdo da disciplina e do nível de conhecimento dos estudantes e/ou detectar um problema (real ou não) que deve ser resolvido. Logo, cria o enredo da Gamificação, apresentando a narrativa, personagens que comporão a história (e serão representados pelos alunos), o cenário onde vai se passar a atividade, as metas ou objetivos a serem atingidos, o *feedback* que o estudante irá receber a cada etapa e os demais elementos da atividade (dinâmicas, mecânicas e componentes).

Nessa perspectiva, diferentes pesquisadores tentaram observar se de fato a Gamificação poderia ter efeito positivo sobre a aprendizagem de alunos em diversas áreas de ensino. Em uma busca simples na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), realizada de junho a agosto de 2024, utilizando como termos de busca “*gamification/gamificação*” AND “ensino”, encontramos 388 trabalhos relativos ao tema. Entretanto, observamos que grande parte dessas pesquisas estão situadas no âmbito da Aprendizagem Baseada em Jogos (*Game-Based Learning*), que foi apresentada na seção anterior.

Das pesquisas que realmente estudam a Gamificação, selecionamos uma experiência referente a cada nível de ensino (Fundamental, Médio e Superior), a fim de exemplificar os usos da metodologia em diversos contextos educacionais.

Esquivel (2017) desenvolveu sua dissertação com o objetivo de verificar as possibilidades de aplicação da Gamificação na educação matemática no 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Para isso, ele utilizou dois aplicativos gamificados

voltados para o ensino de geometria (*Slice It* e *Euclidean*) e mediou (por meio de perguntas orais) o nível de receptividade dos alunos em relação aos aplicativos e, mais profundamente (por observação direta), as mudanças atitudinais provocadas pelo uso de Gamificação. O autor avaliou que houve uma boa participação dos estudantes com o aumento da motivação, apesar de considerar em alguns momentos a necessidade de intervenção do professor. Além disso, os alunos participaram ativamente das atividades, que valorizaram seus conhecimentos prévios e ressignificaram os erros como uma forma de melhorar o entendimento do conteúdo.

Silva (2016) utilizou aspectos da Gamificação para elaborar um ambiente de apoio ao ensino de lógica de programação em um curso técnico integrado ao Ensino Médio. O pesquisador desenvolveu um *framework* digital gamificado a fim de dirimir dúvidas iniciais de estudantes acerca da linguagem de programação Lua. Para isso, organizou seis roteiros de aprendizagem nos quais o aluno é um agente de uma delegacia de polícia que precisa resolver os desafios para passar ao próximo nível. O autor verificou que o ambiente gamificado constituiu uma importante ferramenta para o ensino e aprendizagem dos conceitos básicos de lógica de programação.

Medeiros (2020) investigou o processo de ensino-aprendizagem frente aos princípios e conceitos da Gamificação em uma proposta de atividade educacional para o Ensino Superior. Ele elaborou um *ranking* que contou com a descrição dos emblemas (rei/rainha, cavaleiro/amazona, camponês/camponesa, bobó/boba da corte) que seriam encaminhados aos estudantes de acordo com a realização das atividades da disciplina. O pesquisador verificou um aumento no engajamento e motivação dos estudantes ao longo do desenvolvimento da atividade e pretende produzir futuramente um aplicativo gamificado que facilite ao professor a implementação dessa proposta.

No âmbito da Grande Área de Linguagem (Linguística, Letras e Artes), Subárea Letras Estrangeiras Modernas, foco desta pesquisa, apenas dois estudos foram encontrados no que tange à Gamificação, nenhum destes relacionado à Língua Espanhola, são eles: Hillesheim (2021) e Serra (2020), ambos referentes ao ensino de língua inglesa.

Hillesheim (2021) discorre em sua pesquisa acerca da forma de apresentação e das estratégias de consolidação de léxico de palavras em inglês utilizadas nas atividades das principais lições apresentadas por aplicativos móveis de ensino de línguas. A pesquisadora analisou as atividades de léxico dos aplicativos

Duolingo, *Hello English* e *Mondly*, dos quais identificou os elementos de jogos presentes e os recursos fornecidos.

A autora verificou que os aplicativos, apesar de reforçarem os campos lexicais e terem como foco de ensino a ampliação de vocabulário, nem sempre são efetivos. O léxico é trabalhado de forma descontextualizada, o que dificulta o entendimento amplo da palavra, pois "as palavras podem ser polissêmicas e os aplicativos não exploram essa possibilidade" (Hillesheim, 2021, p. 109), tornando o aprendizado mecânico e com foco no método tradicional do ensino, o método gramática-tradução.

Apesar disso, para a pesquisadora é inegável o engajamento gerado pelo uso dos recursos de jogos e a facilidade de acesso aos aplicativos, o que reflete uma alternativa interessante para pessoas que querem aprender idiomas. Porém, é importante buscar novas estratégias de aprendizagem que tornem os aplicativos mais eficazes no estudo amplo de línguas.

Sob outra perspectiva, Serra (2020) analisou os efeitos da Gamificação em uma avaliação formativa de língua inglesa no Ensino Superior (no curso de Letras Português/Inglês). Na ocasião, ela construiu atividades engajadoras e desafiadoras e nomeou-as "missões" em aplicativos e plataformas digitais. As missões solucionadas pelos alunos constavam de atividades gramático-lexicais a partir de textos literários, poemas e vídeos e constataram que é possível motivar alunos e professores desde que seja feito um bom planejamento da proposta.

Além disso, a estudiosa avaliou todo o percurso da pesquisa por meio de entrevistas com os participantes que "reagiram positivamente ao processo avaliativo gamificado e consideraram esse modelo avaliativo positivo tanto para ensinar quanto para aprender" (Serra, 2020, p. 244).

Verificamos deste modo que a Gamificação vem sendo utilizada como metodologia de ensino e aprendizagem nos mais diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento. No entanto, percebemos pouca (e no caso da pesquisa na BDTD, nenhuma) inclusão da Gamificação em estudos de Língua Espanhola. Vale lembrar que a Língua Espanhola tem visibilidade e importância internacional, sendo o segundo idioma mais falado no mundo e um dos idiomas oficiais de organizações como ONU e UNESCO, além de ser língua oficial em vinte e uma nações, inclusive em países que fazem fronteira com o Brasil, tendo importância econômica, política e cultural para o país (Instituto Cervantes, 2023).

Portanto, percebemos que há uma grande lacuna no estudo de Gamificação relacionada ao ensino de Língua Espanhola no Brasil. Assim, entendemos que é possível e necessário nos dedicarmos a avançar nas pesquisas vinculadas a esse tema.

Gamificar o ensino de línguas, segundo Leffa e Alves (2020) vai além de inserir puramente os elementos de jogos (McGonigal, 2011; Werbach; Hunter, 2012) nas atividades. Para os autores, é necessário refletir sobre que elementos são essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas considerando principalmente o conteúdo que será gamificado.

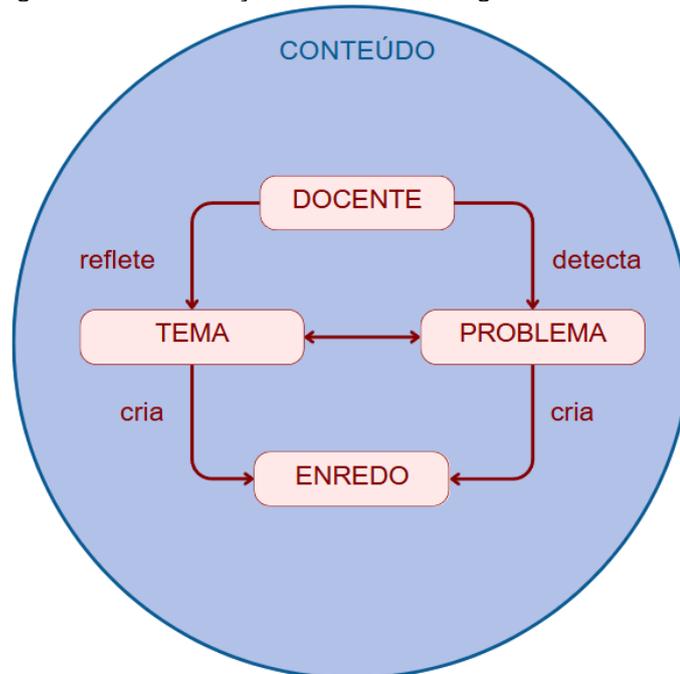
Ainda, em uma pesquisa realizada por Leffa (2020), o estudioso propõe que para a estruturação da Gamificação no ensino de línguas devemos considerar três princípios essenciais: prazer, persistência e superação. O primeiro baseia-se na Teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 2013) e refere-se à experiência prazerosa que o aluno sente enquanto realiza a atividade, sem depender de elementos externos (como pontos, *ranking* ou medalhas). O princípio da persistência está relacionado ao desejo de continuar realizando a atividade e não desistir mesmo que apareçam desafios cada vez maiores. Ele é ativado a partir do *feedback* que se recebe ao longo do processo, que mostra a evolução do participante e a possibilidade de sucesso. Por fim, o princípio da superação “é aquele que propicia ao jogador as condições de poder mais, saber mais, fazer mais e ser mais do que é capaz” (Leffa, 2020, p. 12), ou seja, o estudante desenvolve habilidades e mostra que é capaz de superar as etapas da atividade gamificada.

Dessa forma, seria possível gamificar o ensino de língua estrangeira reunindo todos os elementos da Gamificação, mas refletindo principalmente em como oferecer ao estudante uma experiência que propicie prazer, persistência e superação.

Quast (2020) orienta que além de todos esses aspectos a serem considerados, devemos lembrar que a Gamificação usa os elementos de jogos a fim de modificar a forma como os conteúdos são apresentados aos estudantes. Assim, o foco da atividade deve ser o conteúdo e por isso deve-se pensar se e como a Gamificação pode ser inserida no contexto do que está sendo estudado.

Nessa perspectiva, readequamos o diagrama da Gamificação na educação (Figura 14) de modo a evidenciar a importância do conteúdo nas atividades gamificadas para o ensino de línguas.

Figura 15 - Gamificação no ensino de línguas



Fonte: Elaboração própria (2025).

Com essa alteração, colocamos o conteúdo a ser ensinado em destaque para que primeiro o docente reflita se o uso da Gamificação irá atingir os objetivos de aprendizagem que estão programados para os conteúdos da disciplina. Depois que determinar a relevância da Gamificação frente a esse conteúdo, ele passa aos demais itens para gamificar o ensino (detectar ou não um problema e criar o enredo que conduzirá a atividade).

Baseadas nas teorias até então apresentadas nesta pesquisa, Filatro e Cavalcanti (2018) definiram etapas para a produção e implementação de propostas gamificadas que podem ser aplicadas em ambientes virtuais ou presenciais, utilizando ou não a tecnologia e que descrevemos na próxima subseção.

4.3.1 Tipos de Gamificação

Entre as discussões acerca da Gamificação na educação, dois estudiosos postulam diferentes tipos dessa metodologia. De acordo com Hoffmann (2022, p. 16), conhecê-los pode ajudar a “determinar uma linha de ação e a elaborar um projeto que faça mais sentido com as necessidades impostas” pelo educador.

Chou (2014) divide a Gamificação em implícita e explícita. Na primeira, a pessoa não costuma perceber que está em um ambiente com elementos de jogo pois poucos são os elementos utilizados. Entre os exemplos dados a esse tipo de

Gamificação, temos programas de fidelidade e de bonificação. Fora do contexto escolar, cartões de fidelidade de clientes, selos de troca em supermercados e programas de milhas podem ser classificados na Gamificação implícita.

No ensino de línguas, podemos exemplificar a Gamificação implícita com o uso de bonificação (pontos) a cada etapa ou atividade concluída ao longo do período ou ano letivo. Os pontos podem variar segundo a destreza ou habilidade que será desenvolvida pelo estudante e ser inseridos diretamente na nota avaliativa da disciplina.

Em comparação, a Gamificação explícita possui tantos elementos de jogo que fica difícil classificar a atividade em: Gamificação, jogo, jogo sério (*Serious game*), simulação ou até mesmo jogo de realidade alternativa. Como exemplo de Gamificação explícita no ensino de línguas, podemos citar o Duolingo (Hoffmann, 2022).

Em uma outra proposta, Kapp (2014) divide a Gamificação em estrutural e de conteúdo. A Gamificação estrutural ocorre quando apenas aplicamos os elementos de jogo na estrutura do processo de aprendizagem. “Assim, o conteúdo a ser abordado não é alterado ou impactado pela proposta da Gamificação, uma vez que apenas a estrutura em torno do conteúdo a ser aprendido é gamificada” (Filatro; Cavalcanti, 2018, p. 164). Dessa forma, percebemos que esse tipo de Gamificação não é utilizado em disciplinas de forma isolada, mas em todo o contexto educacional da instituição que o aplica.

A abordagem estrutural da Gamificação pode estar presente em vários conteúdos e disciplinas. Como exemplo, Hoffmann (2022) relata uma metodologia utilizada por um curso onde ele trabalhou. A instituição criou uma espécie de sistema monetário com moedas de diversos valores que eram distribuídas pelos professores aos alunos de acordo com as atividades que estes realizavam. Os professores escolhiam quanto e quais atividades teriam o valor a ser recompensado e até mesmo a equipe de limpeza da escola utilizava essa estratégia para que a sala de aula fosse mantida de forma mais organizada. As moedas poderiam ser trocadas por itens disponíveis na instituição, como bonés, estojos e adesivos.

O outro tipo proposto por Kapp (2014) é a Gamificação de conteúdo, na qual há a aplicação de elementos de jogo para “alterar parte ou todos os conteúdos e materiais de um curso” (Filatro; Cavalcanti, 2018, p. 168). Nela é possível fazer com que o estudante desempenhe papéis diferentes através de histórias, personagens e

situações diversas visando uma participação mais ativa. Neste tipo de Gamificação, o enredo é o elemento que irá nortear toda a experiência e engajamento do estudante.

Hoffmann (2022) exemplifica a Gamificação de conteúdo ao citar o “CSI⁴⁵ na escola”, um desafio criado para trabalhar conceitos de biologia que teve como base uma cena de assassinato na escola. A ideia era que os alunos estudassem os conceitos para realizar a investigação e descobrir o culpado. Dessa forma, o autor acredita que, com a Gamificação, “o conteúdo deixa de ser o fim do processo e passa a ser apenas uma ferramenta para que o estudante consiga atingir outro fim” (Hoffmann, 2022, p. 18), como encontrar a solução para um problema ou vencer um desafio proposto pelo professor.

No ensino de línguas, a Gamificação de conteúdo pode, por exemplo, partir de uma viagem imaginária a algum país que tenha o idioma oficial diferente do português. Assim, o estudante transforma-se em turista e conhece locais e pontos turísticos do novo país ao mesmo tempo em que desenvolve as habilidades linguísticas a fim de aprender um novo idioma.

A proposta mais utilizada na comunidade científica sobre a divisão de tipos de Gamificação é a de Kapp (2014), que diferencia Gamificação estrutural e de conteúdo, em comparação à proposta de Chou (2014) – Gamificação implícita e explícita – que não aparece com tanta frequência nas pesquisas científicas relacionadas ao tema.

Nesse sentido, Filatro e Cavalcanti (2018) descrevem formas de implantar a Gamificação estrutural e a de conteúdo. As autoras apresentam em seu livro “Metodologias Inov-Ativas na educação presencial, a distância e corporativa” um passo a passo para a elaboração de propostas gamificadas.

Elas comentam que essas propostas podem ser aplicadas com o auxílio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), utilizando a tecnologia, ou ainda com o apoio de planilhas e tabelas de controle no âmbito presencial, sem utilizar a tecnologia. Depois de definir a ferramenta de apoio da abordagem gamificada, deve-se seguir o processo referente a cada tipo de Gamificação.

⁴⁵ *CSI: Crime Scene Investigation* (CSI: Investigação Criminal) foi uma série de televisão estadunidense que focava no trabalho de cientistas forenses a fim de desvendar crimes cometidos de forma misteriosa.

Quadro 6 - Passo a passo da Gamificação Estrutural

Gamificação estrutural	
Passo 1	Elaboração de roteiro contendo: <ul style="list-style-type: none"> • critérios e condições necessárias para conquistar pontos e recompensas; • emblemas (insígnias ou medalhas) que serão liberados a cada conquista (ex. novato, iniciante, aprendiz, graduado, mestre); • <i>feedback</i> dado ao aluno após a conclusão de cada fase.
Passo 2	Inserção de condições e <i>feedback</i> no AVA (ou planilha) para que os alunos tenham acesso às mudanças de nível (a partir da liberação de emblemas) de acordo com sua participação nas atividades.
Passo 3	Definição de divulgação do <i>ranking</i> de desempenho dos alunos (será uma atividade cooperativa ou colaborativa? A divulgação do <i>ranking</i> será uma forma de motivar os alunos?).
Passo 4	Definição da premiação (recompensa) a ser recebida segundo a pontuação e os emblemas conquistados (ex. acesso a conteúdo bônus, participar de sorteio etc.).

Fonte: Adaptado de Filatro e Cavalcanti (2018)

A Gamificação Estrutural (Quadro 6) necessita da criação de um roteiro estruturado que indique quais os critérios, condições, emblemas e *feedback* a serem seguidos pelos estudantes a fim de receber as recompensas do trabalho exercido por eles a cada atividade realizada. O avanço em níveis ocorre a partir do acúmulo de pontos das atividades, o que é demonstrado pelo recebimento de emblemas indicando o progresso do discente na situação de aprendizagem.

Esse tipo de Gamificação é relativamente mais fácil de ser elaborado e aplicado considerando que não é necessário construir a narrativa que irá envolver e motivar os estudantes.

Quadro 7 - Passo a passo da Gamificação de Conteúdo

Gamificação de Conteúdo	
Passo 1	Definição de objetivos da atividade (o que se espera que o estudante aprenda?).
Passo 2	Escolha do local (sala de aula física, AVA, laboratório de informática?) e período de realização da atividade (uma aula, uma unidade didática, todo o curso?).
Passo 3	Elaboração do roteiro contendo uma situação-problema real ou fictícia que contemple: <ul style="list-style-type: none"> • as pessoas envolvidas; • os papéis de cada um na situação; • os desafios a serem superados; • as atividades que serão realizadas para resolver o problema; • a consequência da resolução de cada atividade; • os critérios-base a serem considerados para a resolução da situação-problema.
Passo 4	Organização do fechamento da atividade.

Fonte: Adaptado de Filatro e Cavalcanti (2018)

Na Gamificação de Conteúdo (Quadro 7) é importante que se reflita acerca dos objetivos de aprendizagem e das competências a serem desenvolvidas na atividade. Para isso, precisamos estabelecer previamente o que se espera que o aluno aprenda com o que for proposto.

A partir daí, devemos definir o local e o período que será realizada a proposta. Podemos estabelecer uma atividade gamificada para ser realizada em local físico, como a sala de aula, um laboratório ou o ginásio, por exemplo, em um ambiente virtual ou ainda em ambos. Da mesma forma, podemos realizar a atividade durante uma aula apenas, mas também ao longo de uma unidade didática, todo o semestre ou ano letivo.

Na sequência, é indispensável a construção do roteiro gamificado que será disponibilizado aos alunos. O roteiro deve ser construído a partir de uma situação-problema que será resolvida quando a atividade for concluída. Esta situação-problema pode utilizar-se de diversos elementos de jogos (como os apresentados na subseção 3.2), apresentando narrativas diversas que podem ou não fugir da realidade e levem o estudante a criar seu próprio personagem (avatar) e determinem o papel de cada um na resolução do problema.

O roteiro também deve conter os desafios a serem superados pelo aluno e as atividades que serão desenvolvidas (que podem ser chamadas de missões). A cada desafio superado, há uma consequência que pode ser a obtenção de pontos, apresentação de novos desafios, atribuição de emblemas, recebimento de *feedback* positivo ou negativo e outros.

Finalmente, deve ser feito o fechamento da proposta, que deve articular a situação-problema com os conceitos, habilidades e atitudes que foram trabalhados nas atividades e deve responder à seguinte pergunta: “Como a resolução da situação-problema pode ajudar os estudantes e profissionais a aplicar os conteúdos aprendidos em outros contextos?” (Filatro; Cavalcanti, 2018, p. 171). Dessa forma, há uma reflexão acerca do que foi desenvolvido com a Gamificação e da utilização dessa metodologia em outras situações.

Dadas as etapas de construção dos dois tipos de Gamificação, entendemos como mais desafiadora a Gamificação de conteúdo, tendo em vista que demanda do professor proponente da atividade mais criatividade para elaborar o roteiro e a situação-problema a ser resolvida. Nesse contexto, evidenciamos novamente o enredo, a história a ser narrada, como essencial para que os estudantes sejam envolvidos e fiquem mais engajados durante o desenvolvimento da atividade.

4.4 Gamificação X Aprendizagem baseada em jogos

Há ainda, na literatura científica, muitos conflitos entre aplicações de Gamificação e o uso de jogos para fins educativos. Nesse sentido, faremos uma discussão acerca da distinção entre os termos com o propósito de dirimir dúvidas quanto ao seu uso.

Existe certa semelhança entre Gamificação e Aprendizagem baseada em jogos (GBL) pois ambas abordam termos como “colaboração” e “motivação”, entretanto há clara distinção nos conceitos das metodologias. Segundo Sanches (2021, p. 22), “a Gamificação se aproxima mais de ‘dar uma cara de jogo’ a algo, usando seus elementos motivadores e engajantes, enquanto o *game-based learning* usa jogos propriamente ditos para ensinar”.

Na pesquisa feita na BDTD (indicada na subseção 4.3), encontramos uma variedade de trabalhos científicos que citavam o uso da Gamificação, no entanto verificamos que alguns pesquisadores fizeram uso propriamente dito de jogos, não especificamente dos elementos destes. Como exemplos, citamos Queiroz (2023) e Cosin (2024).

Queiroz (2023) desenvolveu sua dissertação com o objetivo de analisar o desempenho da aprendizagem dos alunos no Ensino Médio, a partir do uso de Gamificação em aulas remotas no ensino de Biologia. Segundo ela, percebeu-se a melhora dos alunos quanto à atenção, engajamento e participação nas aulas, o que favoreceu a aprendizagem. Entretanto, a estratégia utilizada partiu do uso de jogos como, por exemplo: Caça ao tesouro (por meio da plataforma virtual *Flippity*⁴⁶), para compreender a evolução e diversidade do Reino Animalia, a fim de gerar interação entre alunos e professores; e Tabuleiro virtual (também no *Flippity*) com o objetivo de conhecer a diversidade de subfilos.

Cosin (2024) também discorre acerca do uso da Gamificação na aula de ciências do Ensino Fundamental – Anos Finais, fazendo um comparativo entre uma atividade avaliativa construída nos moldes da metodologia tradicional e outra gamificada. Como resultado, houve um aumento considerável no entendimento do tema, o que pode ser verificado pelas notas que os alunos receberam em cada atividade, além de ser observada maior motivação ao longo da execução da proposta.

⁴⁶ <https://www.flippity.net/>

Entretanto, o autor fez uso da ferramenta virtual *Wordwall*⁴⁷ para construir os jogos (biblioteca mágica, anagrama e *find the match*) que foram utilizados na pesquisa.

Desse modo, verificamos que os dois trabalhos apresentados não utilizaram apenas os elementos de jogos para a criação de suas estratégias de ensino, mas sim os *layouts* disponíveis nas plataformas (*Flippity* e *Wordwall*) para a criação dos jogos que foram implementados e analisados em suas pesquisas.

Nesse sentido, concordamos com Sanches (2021), ao argumentar que é importante que o professor saiba distinguir os conceitos de Gamificação e GBL para entender qual o percurso a ser seguido e para que possa buscar mais informações, propor melhorias e avançar na construção de sua proposta educacional, o que pode ser feito a partir da formação continuada.

Por isso, nos propomos a orientar os docentes quanto às diferenças existentes entre Gamificação e GBL, bem como à possibilidade de uso dessas metodologias a partir de exemplos e etapas bem estruturadas que facilitem o planejamento das atividades gamificadas.

⁴⁷ <https://wordwall.net/pt>

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa científica é comumente definida como um procedimento sistemático que tem por objetivo responder problemas que sejam propostos. Goldenberg (2011, p. 17) extrapola esse conceito e argumenta que a “pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância”.

Para Gil (2024, p. 39), “na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”. O problema da pesquisa pode ocorrer a partir de lacunas existentes na literatura científica ou de questionamentos surgidos ao longo do desenvolvimento de qualquer área das ciências.

A pesquisa em educação, segundo Pereira (2019, p. 11), deve partir de um “agir intencionalmente”, relacionando e incorporando teorias em práticas intencionais, de forma a pesquisar o ser humano em seu próprio processo de vida. Quanto às metodologias utilizadas, elas “não devem ser inventadas, encaixadas ou superficiais, mas vivas e potenciais para agregar pesquisadores das universidades com pesquisadores da educação básica” (idem).

Os procedimentos metodológicos de uma investigação científica estabelecem os instrumentos que darão suporte e aceitação para seus resultados, indicando que são coerentes e dão credibilidade junto à comunidade científica daquilo que foi desenvolvido (Farias Filho; Arruda Filho, 2013). Nesse sentido, buscamos elencar procedimentos metodológicos que estabelecessem processos a fim de encontrar resultados para o problema da nossa pesquisa.

Goldenberg (2011) destaca que a metodologia que se utiliza em uma pesquisa é determinada pelo problema da própria pesquisa. Por isso, apresentamos novamente o problema deste estudo que norteou o seu delineamento: de que forma o uso da metodologia da Gamificação apresenta-se como possibilidade para o ensino de espanhol como língua estrangeira?

Assim, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados em nossa investigação. Inicialmente destacamos o tipo de pesquisa quanto à natureza, objetivos e procedimentos; na sequência descrevemos o local onde foi realizado e os participantes que integraram o estudo; logo após detalhamos os

instrumentos de coleta de dados; em seguida especificamos a configuração da análise e interpretação dos dados da pesquisa; finalmente fazemos uma descrição acerca do desenvolvimento do produto educacional.

5.1 Tipo de pesquisa

Considerando o problema e o objetivo geral idealizados para esta pesquisa – analisar a percepção de docentes de Língua Espanhola sobre a Gamificação como metodologia ativa de ensino, a partir de uma capacitação pedagógica em uma instituição pública do Maranhão; considerando ainda que esta é uma investigação que ocorre no âmbito de um Mestrado Profissional, desenvolvemos uma pesquisa aplicada. Concordamos com Pereira (2019) que argumenta sobre a necessidade de conduzir estudos que estudam situações que acontecem durante a prática profissional. Para o autor,

A prática sem investigação não permite sequer saber se essa prática tem potencial de práxis, ou ainda quando ela se tornou práxis, pois a compreensão da prática como práxis pedagógica só é possível pelo estudo, reflexão e sistematização da prática, obviamente partindo de uma teoria pedagógica. (Pereira, 2019, p. 18)

Por isso, no âmbito educacional é importante orientar-se para o desenvolvimento da pesquisa aplicada, a qual tende a obter resultados ou soluções para problemas específicos da Educação a partir de uma ou mais aplicações práticas.

Esta investigação, portanto, foi aplicada, sendo realizada em uma instituição de ensino pública com professores que atuam na disciplina de Língua Espanhola no Ensino Médio. O local da pesquisa está detalhado na próxima subseção.

Quanto à abordagem desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, visto que buscamos compreender e analisar os significados situacionais apresentados pelos participantes da pesquisa principalmente em sua dimensão social, fatos que segundo Richardson *et al.* (2012) não podem ser apenas quantificados.

Concordamos com Minayo (2001, p. 24) que destaca que a pesquisa qualitativa se preocupa em

compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a

compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva.

Quanto ao objetivo, realizamos uma pesquisa exploratório-descritiva. Exploratória haja vista que tem como objetivo “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2024, p. 27), principalmente em pesquisas pouco exploradas no meio acadêmico. Descritiva pois, segundo Gil (idem), tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Por isso, buscamos apresentar uma visão geral e descrever as implicações e características apresentadas pela capacitação para professores acerca do uso da Gamificação no ensino de espanhol, bem como verificar de que forma essa estratégia se apresenta a nós enquanto pesquisadores.

A metodologia adotada quanto aos procedimentos foi a pesquisa bibliográfica, que embasou o referencial teórico deste estudo, e de intervenção. A pesquisa de intervenção, conforme Damiani *et al.* (2013, p. 59), consiste em uma espécie de “experimento social” que tem como intenção descrever os procedimentos realizados, avaliando-os e analisando-os a fim de encontrar explicações sobre seus efeitos a partir de dados e teorias pertinentes.

Dentro desse contexto, realizamos uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica que ainda de acordo com Damiani *et al.* (2013, p. 58) é definida como

investigações que envolvem o planejamento e a implantação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica contribui para a construção de conhecimento pedagógico, colocando a prática educativa como objeto de estudo, podendo fazer verificações no processo de ensino-aprendizagem e diminuir a distância entre prática educacional e produção acadêmica.

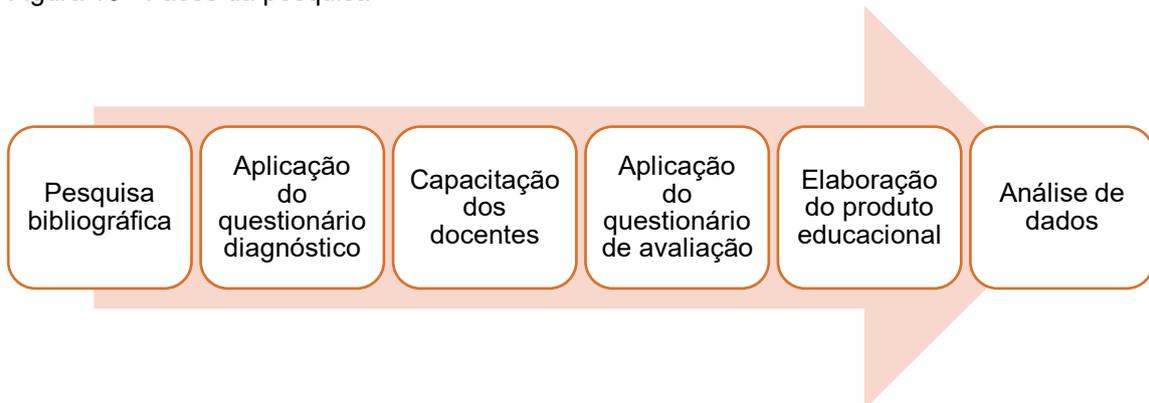
Segundo Pereira (2019), a intervenção pedagógica é constituída dos seguintes elementos: elaboração do método de intervenção e de avaliação, intervenção propriamente dita e relatório final. O estudioso defende que inicialmente devemos organizar e planejar a pesquisa e a intervenção pedagógica de forma a elucidar as questões, objetivos, procedimentos e técnicas que serão utilizados. Na

sequência, devemos realizar a intervenção, que pode ocorrer em sessões de discursos, oficinas didáticas, aulas dialógicas, entre outras, tendo a observação detalhada do pesquisador como base de dados. Por fim, há a organização do relatório final, o qual apresenta uma descrição e análise detalhadas do que foi pesquisado e que, no cenário ideal, deve ser discutido e retornado aos participantes da pesquisa em um processo de reflexão acerca da prática.

Para o caso de pesquisas realizadas com um grupo de educadores, por exemplo, a intervenção pedagógica pode “tomar várias formas didáticas, como oficinas pedagógicas, grupo focal, estudo dirigido, construção de debates etc.” (Pereira, 2019, p. 108) desde que sejam previamente e exaustivamente planejadas. Depois de realizada a intervenção, o pesquisador organiza o seu relatório final que é compartilhado com os participantes da pesquisa e pode tomar a forma de produto educacional, especialmente no caso dos Mestrados Profissionais.

Nessa perspectiva, esta pesquisa foi organizada em seis fases, a saber: pesquisa bibliográfica, aplicação do questionário diagnóstico, capacitação dos docentes, aplicação do questionário de avaliação, elaboração do produto educacional e sugestões e análise de dados (cf. Figura 16).

Figura 16 - Fases da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2025)

Assim, na primeira fase da investigação fizemos a pesquisa bibliográfica acerca das abordagens teóricas que tratam do ensino de espanhol no Brasil, bem como das metodologias utilizadas no ensino de línguas, incluindo as metodologias ativas, com destaque à Gamificação.

A segunda fase constituiu-se da aplicação do questionário diagnóstico com os docentes participantes da pesquisa sobre o seu conhecimento acerca de metodologias ativas e do uso da Gamificação no ensino de espanhol.

Na terceira fase foi realizada uma capacitação com os docentes de Língua Espanhola da instituição selecionada tendo como temática o uso de práticas pedagógicas ativas, com foco na Gamificação, em sala de aula.

A quarta fase da pesquisa constou da aplicação do questionário de avaliação do curso de capacitação com o objetivo de coletar o *feedback* dos participantes, a fim de verificar sua percepção, o aprendizado e a eficácia do curso.

Na quinta fase elaboramos o produto educacional da pesquisa: um Caderno Virtual de Recomendações para a utilização da Gamificação na aula de espanhol como língua estrangeira. Além disso, o produto foi encaminhado para os participantes para apreciação e sugestões seguindo o pressuposto da pesquisa de intervenção pedagógica.

Na sexta e última fase da pesquisa foram feitas as análises dos dados recolhidos na pesquisa e a finalização do produto educacional, bem como a redação deste texto dissertativo.

5.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), o qual oferece cursos de ensino técnico integrado, concomitante e subsequente ao Ensino Médio e de Ensino Superior, com cursos de graduação e pós-graduação.

O IFMA⁴⁸ foi criado em 2008 a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras. Como missão institucional, o IFMA busca “promover educação profissional, científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável” (IFMA, 2018, s/p). Atualmente a instituição está presente em diversos municípios do estado, com 29 *campi*, três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certec) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais.

⁴⁸ <https://portal.ifma.edu.br/quem-somos/>

Além dos cursos voltados ao ensino básico e superior, a instituição desenvolve ainda programas, projetos e cursos de extensão voltados para a comunidade e programas e projetos de pesquisa e inovação em diversas áreas do conhecimento.

O principal motivo da escolha dessa instituição se deve à autonomia do instituto federal, que apesar da não obrigatoriedade da oferta de Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio (tendo em vista a Lei nº 13.415/2017), manteve a oferta da disciplina para os cursos técnicos, ainda que tenha realizado o processo de reformulação do currículo de grande parte de seus cursos em 2023 e 2024.

Em relação à oferta de Língua Espanhola, dos 29 *campi* do IFMA, a disciplina está presente em 24, a saber: Açailândia, Alcântara, Araioses, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Carolina, Caxias, Codó, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru, Pinheiro, Porto Franco, Rosário, Santa Inês, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Luís – Centro Histórico, São Luís – Maracanã, São Luís – Monte Castelo, Timon, Viana e Zé Doca.

Os *campi* que não possuem professores de espanhol ministrando a disciplina atualmente são: Buriticupu⁴⁹, Coelho Neto⁵⁰, Pedreiras⁵¹, Presidente Dutra⁵² e São Raimundo das Mangabeiras⁵³. Nesses *campi*, a língua estrangeira ministrada é apenas o inglês.

5.3 Participantes da pesquisa

Pereira (2019, p. 134) infere que o pesquisador e os participantes da pesquisa de intervenção em educação assumem o papel de “atores-pertencentes”, pois “são partes integrantes do grupo que vivencia seus problemas, compartilha soluções e produz conhecimento” no decorrer da investigação. Por isso, para selecionar os participantes da pesquisa, estabelecemos critérios de participação e de exclusão de forma a identificar o sentimento de pertencimento do participante com o objeto de estudo.

⁴⁹ <https://buriticupu.ifma.edu.br/cursos/>

⁵⁰ <https://coelhoneto.ifma.edu.br/cursosofertados/>

⁵¹ <https://pedreiras.ifma.edu.br/cursosofertados/>

⁵² <https://presidentedutra.ifma.edu.br/cursosofertados/>

⁵³ <https://srmangabeiras.ifma.edu.br/cursosofertados/>. Apesar de ter uma professora de espanhol, a disciplina não é ofertada para os cursos técnicos.

Como critérios de participação, estabelecemos: atuar com a disciplina Espanhol no Ensino Médio do IFMA; aceitar o convite para participar da pesquisa; efetivar a concordância de participação com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A); aceitar participar do curso de capacitação; e responder o questionário inicial com perguntas diagnósticas a respeito de Gamificação e metodologias ativas.

Os critérios de exclusão configuraram não atender aos critérios de participação. Por isso, não participaram da pesquisa aqueles que não atuam com a disciplina Espanhol no Ensino Médio do IFMA; não aceitaram o convite para participar da pesquisa; não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; não aceitaram participar do curso de capacitação; e/ou não responderam ao questionário diagnóstico.

Os docentes participantes tiveram uma capacitação acerca dos conceitos e características das metodologias e da aplicação da Gamificação enquanto metodologia de ensino na aula de Língua Espanhola. Além disso, responderam questionários antes e após a capacitação a fim de diagnosticar que estratégias metodológicas costumam utilizar em suas aulas e avaliar o curso.

Ainda, os docentes contribuíram com o desenvolvimento do produto educacional, levando em consideração que este foi encaminhado para apreciação e sugestões dos participantes da pesquisa.

5.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados são importantes na pesquisa científica pois a partir deles são coletadas as informações a serem analisadas e que servem de resultados para a pesquisa. Como instrumentos para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos o questionário e a observação participante.

O questionário diagnóstico (Apêndice B) foi construído de forma virtual (utilizando o Google Formulários) e encaminhado por e-mail aos docentes para verificação das concepções prévias acerca do tema. Ele está composto de vinte perguntas, sendo sete abertas e treze fechadas, que contemplam quatro categorias de análise da pesquisa: 1) Perfil do professor, 2) Conhecimento geral sobre Metodologias ativas, 3) Conhecimento geral acerca de Gamificação e 4) Conhecimento específico sobre Gamificação.

Da mesma forma, o questionário de avaliação do curso de formação (Apêndice C) foi organizado virtualmente e enviado aos docentes por e-mail. Este questionário constou de dez perguntas, sendo cinco abertas e cinco fechadas sobre a relevância, dificuldades, recursos e metodologia utilizada na capacitação e interesse em continuar os estudos a respeito do tema.

Os questionários foram construídos utilizando as ferramentas disponíveis no Google Formulários: questões abertas de resposta curta e/ou longa; e, questões fechadas de múltipla escolha, lista suspensa, caixas de seleção, grade de caixas de seleção e escala linear. Além disso, utilizamos a ferramenta “Ir para a seção com base na resposta” para facilitar o preenchimento do formulário.

Antes de serem encaminhados aos participantes da pesquisa, foi realizado o pré-teste dos questionários por docentes que cumpriam com alguns dos critérios de participação da pesquisa. Segundo Nascimento e Sousa (2015), o pré-teste tem como objetivo garantir que o instrumento de coleta de dados está de acordo com o que a pesquisa se propõe a fazer, ou seja, indica se as perguntas são coerentes, com linguagem acessível, ambíguas ou não etc., com o intuito de validar o instrumento que será aplicado. Por isso, aplicamos o pré-teste que identificou a necessidade de adaptação e reformulação de algumas questões que foram atualizadas nos questionários.

A observação participante ocorreu durante os encontros formativos, os quais foram realizados no mês de março com os participantes da pesquisa. Na observação participante ou observação ativa, o pesquisador participa das atividades que são realizadas ao longo da pesquisa. Gil (2024) descreve os diversos níveis de participação do pesquisador, de não participante à participação completa. No nosso caso, fizemos uso da participação ativa, na qual o pesquisador se envolve no que o grupo está desenvolvendo, a fim de entender ao máximo seu comportamento.

Para facilitar a participação dos professores nos encontros formativos, realizamos os encontros por meio da plataforma Google Meet. A capacitação foi construída acerca da Gamificação na Língua Espanhola. O primeiro encontro teve como tema “Espanhol como língua estrangeira e as Metodologias Ativas”; já no segundo encontro, o tema foi “Gamificando o ensino de Espanhol”.

Em resumo, o processo de coleta de dados que ocorreu ao longo da pesquisa está apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - Resumo da coleta de dados

Etapa	Coleta de dados	Data
1ª	Entrega da Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo.	27/01/25
2ª	Recebimento de autorização para realização da pesquisa.	30/01/25
3ª	Apresentação e assinatura do TCLE.	03 a 16/02/25
4ª	Envio e recebimento do Questionário diagnóstico.	03 a 16/02/25
5ª	Primeiro encontro formativo.	13/03/2025
6ª	Segundo encontro formativo.	20/03/2025
7ª	Envio e recebimento do Questionário de avaliação do curso.	20/03 a 12/04/2025

Fonte: Elaboração própria (2025)

5.5 Análise de dados

A análise de dados é uma etapa extremamente importante no desenvolvimento da pesquisa. Ela permite encontrar respostas para o problema proposto, logo,

[A] investigação compreende a organização, interpretação, inferências e outros aspectos, os quais em pesquisa de intervenção precisam ser feitos de maneira mais aberta, não rígida, mas necessariamente rigorosa, demonstrando as relações entre a pesquisa e a prática pedagógica. (Pereira, 2019, p. 138)

Nesse sentido, após a realização da intervenção pedagógica e da coleta dos dados da pesquisa, estes foram estudados a partir de uma análise interpretativa das informações colhidas. Para Pereira (2019, p.140), o “processo de interpretação se dá a partir das categorias teóricas e empíricas que refletem a própria concepção do estudo”. Por isso, analisamos os dados coletados nos questionários e entrevistas fazendo uma correlação com as anotações da observação participante ativa e com os diversos teóricos que versam sobre a temática, inferindo explicações para o que foi proposto.

A interpretação dos dados foi baseada nos teóricos que fundamentaram esta pesquisa, principalmente: Alves (2015), Carvalho (2022), Fardo (2013), Filatro e Cavalcanti (2018), Hoffmann (2022), Leffa (2020), Moran (2018; 2019) e Sanches (2021), que estão discutidos na seção 6.

5.6 Produto Educacional

Os mestrados profissionais possuem características específicas e exigem a elaboração de um Produto Educacional que seja desenvolvido ao longo da pesquisa. Segundo Pereira (2019, p. 19), a pesquisa aplicada

leva à construção de um produto final que tenha relação direta com a mudança qualitativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse produto pode se corporificar em patentes, dissertações, intervenções clínicas, aplicativos, materiais didáticos, relatórios finais, estudos de caso, protocolos experimentais etc.

Nesse sentido, o Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) exige a criação de um produto educacional para a obtenção do título de Mestre em Educação, consoante ao Regimento publicado a partir da Resolução CONSEPE nº 3.302, de 10 de janeiro de 2024, Art. 78.

O PPGEEB permitirá a realização dos seguintes tipos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

I. Para o Mestrado:

- a) Dissertação; e
- b) Produto Educacional.

II. Para o Doutorado:

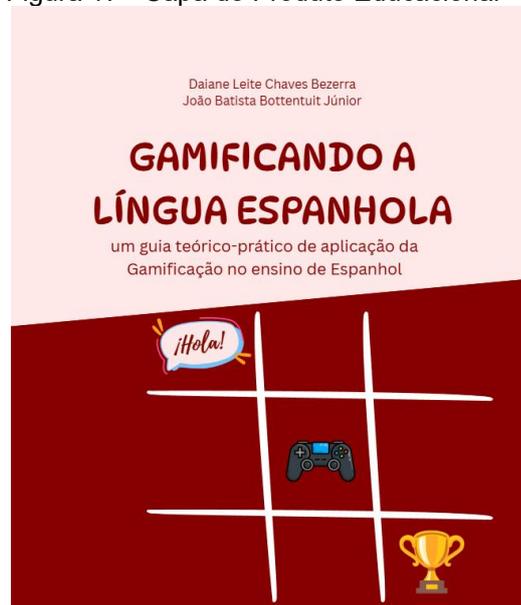
- a) Tese; e
- b) Produto Educacional. (CONSEPE/UFMA, 2024, p. 29)

Atendendo a esse dispositivo, construímos um Caderno Virtual de Recomendações para que possamos contribuir para a prática pedagógica de professores de espanhol do Ensino Médio. Este caderno visa apoiar a prática docente quanto ao uso da Gamificação na aula de Língua Espanhola e colaborar para a formação continuada dos professores.

Antes de ser finalizado, encaminhamos o esboço do produto para a apreciação dos docentes participantes da pesquisa, de forma a mantê-los integrados ao processo de intervenção pedagógica que nos pretendemos a realizar.

Depois de observadas as considerações e feitas as alterações sugeridas pelo grupo participante, finalizamos o produto educacional que foi intitulado “**Gamificando a Língua Espanhola**: um guia teórico-prático de aplicação da Gamificação no ensino de Espanhol”, conforme a capa apresentada na Figura 17.

Figura 17 - Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria (2025)

O produto educacional está licenciado sob Creative Commons (CC), com as seguintes condições: atribuição de autoria (BY), vedada a criação de obras derivadas (ND) e proibido o uso comercial (NC), de acordo com a Figura 18.

Figura 18 - Licença do produto



Fonte: Elaboração própria (2025)

O caderno possui 76 páginas, as quais incluem elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, apresentação e sumário), textuais e pós-textuais (uma síntese curricular dos autores – Daiane Leite Chaves Bezerra e João Batista Bottentuit Junior – e as referências).

O texto está estruturado em cinco capítulos que fazem referência às fases de um jogo, a saber: *Start – Inicio del juego*; *Misión 1: Conociendo las metodologías*; *Misión 2: La teoría*; *Misión 3: La práctica*; e, *Winner – Llegamos al fin* (ver Figura 19). As “misiones” contêm, além do conteúdo previsto, duas seções extras: a seção *Algo a más* aborda de forma mais aprofundada alguns conceitos discutidos nos capítulos e a seção *Para saber más* traz a indicação de livros e vídeos para aprofundamento do conteúdo.

Figura 19 - Sumário do produto educacional

SUMÁRIO	Start
	Inicio del juego 06
	Algunos conceptos iniciales 08
	Misión 1 - Conociendo las metodologías
	Metodologías para o ensino de línguas 10
	Metodologías ativas 13
	Algo a más 16
	Para saber más 17
	Misión 2 - La teoría
	Gamificação 19
	Algo a más 21
	Tipos de gamificação 22
	Para saber más 26
	Misión 3 - La práctica
	Vamos Gamificar? 28
Algo a más 62	
Ferramentas úteis 43	
Para saber más 70	
Winner	
Llegamos al fin 71	
Os autores 73	
Referências 74	



Fonte: Elaboração própria (2025)

O primeiro capítulo, *Start – Inicio del juego*, é uma introdução que situa o leitor no tema central do texto e apresenta a estrutura organizativa do caderno. Ainda, há a seção *Algunos conceptos iniciales*, com conceitos iniciais de tópicos que serão abordados ao longo do caderno.

No segundo capítulo, *Misión 1: Conociendo las metodologías*, abordamos os conceitos de Metodologias para o ensino de línguas, apresentando o histórico de pré-método, método e pós-método (Figura 20), e as Metodologias Ativas, com suas características e elementos principais do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 20 - Misión 1: Metodologias para o ensino de línguas



10

Fonte: Elaboração própria (2025)

No final do capítulo, a seção *Algo a más* caracteriza três Metodologias Ativas e a seção *Para saber más* indica livros e vídeos para aprofundamento do conteúdo (cf. Figura 21).

Figura 21 - Misión 1: Para saber más

¡Para saber más!

Leia:

Em *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, Lilian Bacich e José Moran reúnem textos de diversos autores brasileiros sobre o uso inovador de metodologias na educação.

Em *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*, Fausto Camargo e Thuinie Daros mostram sugestões e estratégias para o uso das metodologias ativas nas várias áreas da educação.

Em *Metodologias INOV-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*, Andrea Filatro e Carolina Cavalcanti discorrem sobre as inovações em educação, apresentando casos práticos da adoção das metodologias e diversas possibilidades de aplicação.

Veja:

João Batista Bottentuit Júnior explora uma abordagem conceitual acerca das metodologias ativas, apresentando características e diferenças entre métodos tradicionais e métodos ativos de aprendizagem no vídeo *O que são Metodologias Ativas?*

17

Fonte: Elaboração própria (2025)

O terceiro capítulo (*Misión 2: La teoria*) apresenta os aspectos teóricos e as características da Gamificação, elementos de jogos utilizados nessa metodologia, os tipos de Gamificação (estrutural e de conteúdo) e um passo a passo da implementação de atividades gamificadas em qualquer nível de ensino. A Gamificação estrutural está apresentada na Figura 22.

Figura 22 - Passo a passo da Gamificação estrutural

Tipos de Gamificação

Depois, é hora de escolher qual tipo de Gamificação você quer desenvolver e seguir o passo a passo referente a cada uma delas.

¡Recuérdate!

Gamificação estrutural altera a estrutura. Se fosse uma casa, seria a base, fundação, paredes e telhado.
Gamificação de conteúdo mexe com o interior, é a pintura das paredes, a decoração pensada por você para ficar mais agradável e confortável estar ali.



Gamificação Estrutural

Passo 1
Elabore o roteiro da atividade:

- Defina os critérios e condições necessárias para conquistar pontos e recompensas;
- Construa os emblemas (insígnias ou medalhas) que serão liberados a cada conquista ou mudança de nível;
- Pense em como o *feedback* será dado ao aluno após a conclusão de cada fase.

Passo 2
Insira as instruções (condições e *feedback*) no espaço de aprendizagem que você escolheu. Os estudantes devem ter acesso às condições de mudança de nível e outras informações que sejam necessárias para o desenvolvimento da atividade.

Passo 3
Decida se e como será divulgado o *ranking* geral aos alunos. A pontuação e emblemas vão ser mostrados para todos?

Passo 4
Defina como a premiação ou recompensa vai ser entregue aos estudantes a cada nível conquistado. Será enviado por e-mail, inserido no espaço virtual ou entregue pessoalmente?

23

Fonte: Elaboração própria (2025)

O capítulo contém ainda as seções extras: em *Algo a más*, discorreremos sobre os elementos de jogos utilizados na Gamificação (como verificamos na Figura 23) e indicamos livros e vídeos em *Para saber más*.

Figura 23 - Misión 2: Algo a más



21

Fonte: Elaboração própria (2025)

No quarto capítulo, intitulado *Misión 3: La práctica*, nos propusemos a desenvolver atividades nas quais fizemos uso da Gamificação em conteúdos da disciplina Espanhol para o Ensino Médio. Dessa forma, elaboramos três propostas gamificadas dos seguintes conteúdos:

- Proposta 1 - Día de muertos: Gamificação estrutural; nível A2/B1; duração de 200 minutos;
- Proposta 2 - Falsos cognatos: Gamificação de conteúdo; nível A2/B1; duração de 150 minutos;
- Proposta 3 – Héroes de la Acentuación; Gamificação estrutural; nível A1/A2; duração de 50 minutos.

Além do planejamento da proposta, elaboramos todos os materiais que podem ser utilizados pelos professores para a execução das atividades, que estão exemplificados na Figura 24. Alguns recursos estão disponíveis de forma virtual através dos *hiperlinks* inseridos no próprio caderno.

Figura 24 - Proposta 1: Día de muertos

Misión 3

Vamos gamificar?

Já vimos os conceitos, tipos e características da Gamificação, agora chegou a hora de colocar em prática. Elaboramos algumas propostas de Gamificação para você incluir em sua sala de aula e adaptar conforme os conteúdos que precise. Vamos lá?

Proposta 1	Día de Muertos (Gamificação Estrutural)	Nível A2/B1
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a cultura e os símbolos do Día de los Muertos; Aprender vocabulário relacionado à celebração; Praticar habilidades linguísticas (leitura, escuta, fala e escrita) de forma lúdica. 	
Duração	200 min (2 aulas de 100 min)	
Desenvolvimento	<p>1ª Clase</p> <p>Rompiehielos: 20 min Iniciar a atividade <i>¿Qué sabes? no Kahoot!</i> com perguntas simples sobre o tema. Os 3 primeiros colocados ganham <i>calaveritas</i> de papel (moeda que será utilizada para troca de prêmios).</p> <p>Misión 1: Altar de muertos 30 min Organize na sala de aula 3 espaços que serão chamados de estações (você pode juntar as carteiras dos alunos e distribuir os materiais das estações). Estación 1: Texto sobre o <i>altar de muerto</i> (en español!) + cartões com perguntas sobre o texto.</p>	

Vamos gamificar?

Recursos da Proposta 1

Para servir de inspiración

Calaveritas (moeda de troca)



¿Qué sabes? Quiz no Kahoot!



Kit de imagens do altar de muertos no Genially



Termómetro de aprendizaje



Fonte: Elaboração própria (2025)

O capítulo quatro é concluído com a apresentação das ferramentas tecnológicas que são úteis para o desenvolvimento de atividades gamificadas, além das seções extras com indicação de livros e vídeos e, também, do detalhamento dos níveis de proficiência em línguas que nos auxiliam a adaptar o conteúdo ao nível de conhecimento e fluência dos estudantes (cf. Figura 25).

Figura 25 - Misión 3: Algo a más

Algo a más

Você pode adaptar as atividades ao nível de conhecimento dos seus alunos ou de acordo com os recursos que você tem disponível na escola! Vamos lembrar como funcionam os níveis de proficiência em línguas?

QCER (MCER)

O *Quadro (o Marco) Común Europeo de Referencia para las Lenguas* é um documento desenvolvido desde 1971 com o objetivo de unificar as diretrizes de ensino e aprendizagem de línguas na Europa. Por padronização dos materiais didáticos produzidos nessa região, passou a ser utilizado no ensino de diversos idiomas em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Níveis de proficiência do QCER para a língua espanhola

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Acceso	Plataforma	Umbral	Avanzado	Operativo	Maestría
Usuario Básico	Usuario Independente		Usuario Competente		

RENIDE

O Referencial de Níveis de Desempenho é um documento com o mesmo objetivo do QCER, mas criado no Brasil e estruturado segundo a realidade de nossas escolas e estudantes (acesso amplo a uma língua estrangeira a partir apenas do 6º ano do Ensino Fundamental, uma ou duas aulas semanais, grupos numerosos, poucos recursos tecnológicos etc.). O RENIDE propõe nove faixas de conhecimento na língua, que resumimos em:

Restrito

Familiar

Inicial

Abstrato

Plurimodal

Ilustre

Especializado

Profissional

Pré-profissional

Fonte: Elaboração própria (2025)

O último capítulo (*Winner – Llegamos al fin*) traz as considerações finais acerca do tema e as perspectivas futuras em relação ao uso da Gamificação no ensino

de Língua Espanhola. Finalizamos o produto educacional apresentando um breve currículo dos autores e as referências bibliográficas utilizadas para embasar os aspectos teóricos e práticos do texto.

O Produto Educacional elaborado nesta pesquisa pode ser visualizado no Apêndice D desta dissertação. Esperamos que ele contribua com a prática docente e sirva de inspiração para o uso da Gamificação no ensino de Língua Espanhola.

6 GAMIFICANDO A LÍNGUA ESPANHOLA: Construindo conhecimentos a partir da formação de professores de espanhol do IFMA

Para dar início à etapa de aplicação da pesquisa, entramos em contato com o Departamento de Ensino Técnico da Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis do IFMA (DETEC-PRENAE/IFMA) para apresentar a nossa intenção e os objetivos da pesquisa. Logo, eles nos acolheram e autorizaram a realização da intervenção nos diversos *campi* da instituição (vide Anexo A).

Na sequência, iniciamos um diálogo com os professores de espanhol que atuam na instituição por meio do e-mail institucional e do grupo existente no aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp* (“¡Profesores Español IFMA!”) que reúne 29 professores da disciplina. Na ocasião, apresentamos o projeto de pesquisa e a proposta de produto educacional e tivemos conversas individuais para maiores esclarecimentos quanto aos objetivos que nos propusemos a desenvolver.

Em seguida, encaminhamos por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) juntamente com o Questionário diagnóstico (Apêndice B) aos docentes para que fosse iniciada a intervenção.

Dos 29 professores com que foi feita a tentativa de intervenção, apenas dez deram devolutiva, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e respondendo o questionário diagnóstico. Entretanto, após aplicados os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, observamos que um dos professores, apesar de ter formação superior em Língua Espanhola, não atua com a disciplina espanhol no Ensino Médio, mas sim ministra aulas de português. Sendo assim, esta pesquisa refere-se a nove docentes de Língua Espanhola do IFMA.

Esclarecemos que a aplicação da pesquisa ocorreu inteiramente de forma virtual (por e-mail, *Whatsapp*, Google Formulários e Google Meet) tendo em vista que as participantes da pesquisa residem/trabalham em diferentes municípios do Maranhão (Açailândia, Bacabal, Carolina, Caxias, São José de Ribamar e São Luís), o que impossibilitou a tratativa presencial com todas elas.

As docentes participantes da pesquisa tiveram sua privacidade respeitada e de forma alguma foi utilizado o seu nome real. Por isso, estabelecemos nomes de personalidades do mundo hispânico para cada participante da pesquisa (cf. Quadro 9).

Quadro 9 - Personalidades do mundo hispânico

Personalidade	Descrição
Frida Khalo (1907-1954)	Pintora mexicana conhecida por seus autorretratos, representando as doenças e dores que sofria, e obras que misturavam realismo com fantasia.
Gabriela Mistral (1889-1957)	Poetisa, educadora e diplomata chilena, foi a primeira ganhadora do Nobel de Literatura da América Latina, tendo recebido o prêmio em 1945.
Gioconda Belli (1948-)	Poetisa e romancista nicaraguense, lutou contra a ditadura de Anastasio Somoza e escreve sua obra acerca das ditaduras e da luta pelos direitos das mulheres.
Isabel Allende (1942-)	Nasceu no Peru, mas tem nacionalidade chilena, é escritora e sua obra é marcada pela ditadura no Chile.
Mercedes Sosa (1935-2009)	Cantora argentina, conhecida como “La Negra” por sua descendência ameríndia foi uma das maiores representantes da música folclórica argentina.
Rigoberta Menchú (1959-)	Ativista indígena guatemalteca que luta pelos direitos humanos, especialmente em favor dos povos indígenas, ganhou o Nobel da Paz em 1992.
Samantha Schweblin (1978-)	Escritora argentina, apontada como herdeira do Realismo Mágico de escritores como Julio Cortázar.
Teresa Cárdenas (1970-)	Escritora, atriz e ativista social cubana, aborda temas como ancestralidade, negritude, preconceito racial e resistência.
Teresa de La Parra (1889-1936)	Escritora venezuelana, escreveu sobre o drama da mulher diante de uma sociedade que não lhe permitia ter direitos.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Tendo sido estabelecidas as personalidades do mundo hispânico, escolhemos aleatoriamente a personalidade que iria corresponder a cada docente participante da pesquisa e passamos à análise do questionário diagnóstico, seguida do planejamento e realização da capacitação com as participantes e finalizando com a análise do questionário de avaliação do curso.

6.1 Questionário diagnóstico

O questionário diagnóstico reuniu categorias de análise para a pesquisa que foram divididas em quatro seções: 1) Perfil do professor, 2) Conhecimento geral sobre Metodologias ativas, 3) Conhecimento geral acerca de Gamificação e 4) Conhecimento específico sobre Gamificação.

Para facilitar o entendimento da análise, identificamos as perguntas do questionário diagnóstico com a indicação Q1 seguida do número referente à questão. Por exemplo, a primeira pergunta do questionário diagnóstico está indicada como Q1-01; a segunda pergunta é Q1-02 e assim sucessivamente. A análise dos dados colhidos pelo questionário está apresentada à continuação.

6.1.1 Perfil do professor

O objetivo inicial do questionário foi construir o perfil dos professores participantes da pesquisa. Dessa forma, fizemos questionamentos relacionados a: faixa etária; nível de formação; tempo de docência com a disciplina Espanhol; e, *campus*, nível de ensino e cursos que atua no IFMA.

No Quadro 10 apresentamos o perfil dos professores de acordo com o que foi coletado no questionário diagnóstico, que estava representado nas perguntas Q1-01, Q1-02, Q1-03, Q1-04, Q1-05 e Q1-06.

Quadro 10 - Perfil dos professores

Nome fictício	Faixa etária	Nível mais alto de formação	Tempo de docência na disciplina	Campus de atuação no IFMA	Nível de ensino que atua no IFMA	Cursos que atua
Frida Khalo	41 anos ou mais	Mestrado	11 anos ou mais	Açailândia	Ensino técnico integrado ao Médio	Alimentos Automação industrial Eletromecânica, Florestas, Informática e Meio ambiente.
Gabriela Mistral	36 – 40 anos	Especialização	11 anos ou mais	Caxias	Ensino técnico integrado ao Médio, Ensino superior	Administração, Informática, Agropecuária, Agroindústria, Licenciatura em Matemática e Bacharelado Alimentos.
Gioconda Belli	41 anos ou mais	Mestrado	11 anos ou mais	São José de Ribamar	Ensino técnico integrado ao Médio	Rede de computadores, Eletroeletrônica, Informática e Administração
Isabel Allende	31 – 35 anos	Mestrado	11 anos ou mais	Carolina	Ensino técnico subsequente ao Médio	Administração, Agronegócio e Guia de Turismo.
Mercedes Sosa	41 anos ou mais	Mestrado	11 anos ou mais	São Luís – Monte Castelo	Ensino técnico integrado e subsequente ao Médio	Comunicação Visual, Informática e Edificações.
Rigoberta Menchú	41 anos ou mais	Especialização	11 anos ou mais	Bacabal	Ensino técnico integrado ao Médio	Meio Ambiente. Informática, Química e Administração.
Samantha Schwebelin	31 – 35 anos	Graduação	Entre 6 e 10 anos	São Luís – Monte Castelo	Ensino técnico integrado ao Médio	Segurança do Trabalho, Automação Industrial, Eletromecânica, Design de Móveis e

						Química Industrial.
Teresa Cárdenas	36 – 40 anos	Mestrado	11 anos ou mais	São Luís – Centro Histórico	Ensino técnico integrado ao Médio	Eventos, Hospedagem, Meio Ambiente, Artes Visuais, Manutenção de Máquinas Industriais
Teresa de La Parra	41 anos ou mais	Mestrado	11 anos ou mais	São Luís – Centro Histórico	Ensino técnico integrado ao Médio	Meio Ambiente, Eventos, Artes Visuais, Manutenção de Máquinas Industriais, Hospedagem,

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Podemos verificar que a maioria das participantes está na faixa etária acima de 36 anos (apenas duas entre 31 e 35 anos) e possuem 11 anos ou mais de docência atuando na disciplina Língua Espanhola (apenas uma participante atua há menos tempo), tendo como nível mais alto de formação principalmente o Mestrado (66,7% das docentes).

Em relação ao IFMA, participaram professoras que trabalham nos *campi* Açailândia, Bacabal, Carolina, Caxias, São José de Ribamar, São Luís – Centro Histórico e São Luís – Monte Castelo em cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio e cursos do Ensino Superior. A oferta de Língua Espanhola no Ensino Médio Técnico nesses *campi* segue a organização apresentada no Quadro 11.

Quadro 11 - Oferta de Língua Espanhola nos campi participantes da pesquisa

Campus	Modalidade	Curso
Açailândia	Integrado	Alimentos
		Automação industrial
		Eletromecânica
		Florestas
		Informática
		Meio Ambiente
Bacabal	Integrado	Administração
		Informática
		Meio Ambiente
		Química
Carolina	Subsequente	Administração
		Agronegócio
		Guia de turismo
Caxias	Integrado	Administração
		Agroindústria
		Agropecuária
		Informática
São José de Ribamar	Integrado	Informática para internet
		Administração

		Eletroeletrônica
		Informática para internet
		Programação de Jogos Digitais
		Redes de computadores
São Luís – Centro Histórico	Integrado	Artes Visuais
		Eventos
		Hospedagem
		Meio ambiente
		Manutenção de máquinas industriais
São Luís – Monte Castelo	Integrado	Automação industrial
		Comunicação Visual
		Design de móveis
		Edificações
		Eletromecânica
		Informática
		Química industrial
		Segurança do trabalho

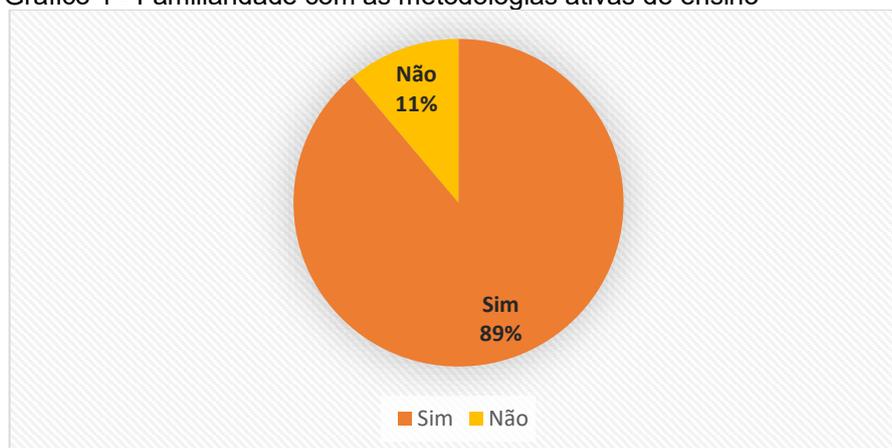
Fonte: <https://portal.ifma.edu.br/documentos/>.

Ao relacionar as informações dos Quadros 10 e 11, temos no total 33 cursos integrados e três cursos subsequentes, desses apenas três cursos integrados não têm como professora de espanhol uma das docentes participantes desta pesquisa. Observamos que são cursos de diversas áreas do conhecimento e os que aparecem com mais frequência são Administração e Informática.

6.1.2 Conhecimento geral sobre Metodologias ativas

A segunda seção do questionário buscou identificar um diagnóstico acerca do conhecimento das participantes em relação às metodologias ativas (MA) de forma geral. Para isso, organizamos três perguntas que se referiram à familiaridade, treinamento e utilização das MA.

Gráfico 1 - Familiaridade com as metodologias ativas de ensino

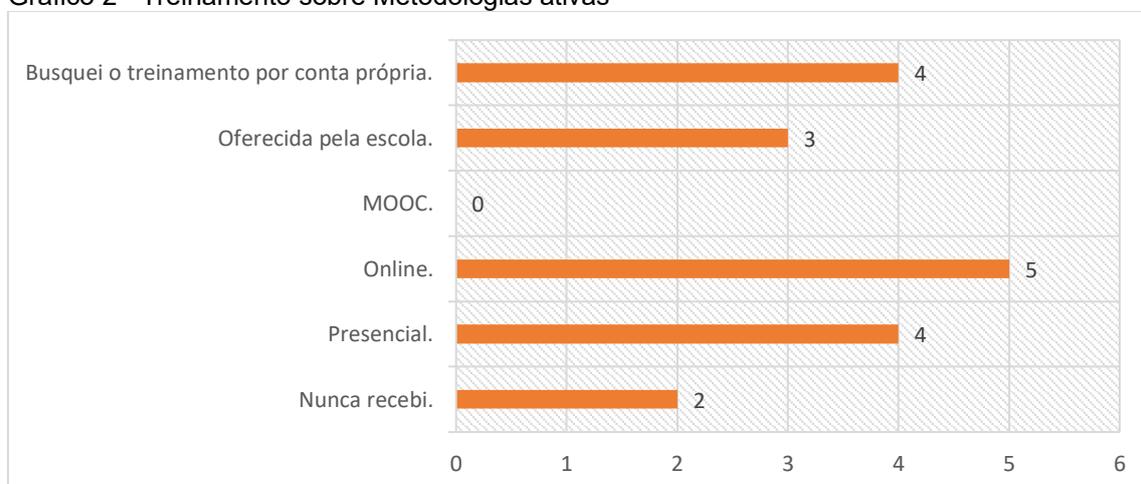


Fonte: Pesquisa empírica (2025)

A primeira pergunta (Q1-07) foi relacionada à familiaridade da participante com as MA. Verificamos no Gráfico 1 que apenas uma participante informou que não tem familiaridade com as MA, enquanto a maioria dos participantes (88,9%) informou que a possui.

Na sequência, relacionamos as diversas possibilidades de treinamentos que poderiam ter sido realizados pelas participantes sobre as MA. A pergunta Q1-08 destacou como treinamentos: “Nunca recebi”, “Presencial”, “Online”, “MOOC⁵⁴”, “Oferecido pela escola” ou “Busquei o treinamento por conta própria”. É importante destacar que esta pergunta utilizou o recurso disponível no Google Formulários de “caixas de seleção”, que permite que a participante selecione mais de uma resposta na questão.

Gráfico 2 - Treinamento sobre Metodologias ativas



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

O Gráfico 2 apresenta os dados referentes à Q1-08. Entre os tipos de treinamento realizados pelas nove participantes da pesquisa, o “Online” destacou-se entre o mais selecionado (5 votos). Evidenciamos que grande parte das participantes informou que teve o treinamento de forma presencial e o buscou por conta própria (4 votos cada) enquanto apenas três tiveram a formação oferecida pelo IFMA. Destacamos que duas participantes informaram não ter recebido treinamento sobre as MA, uma delas sendo a mesma que respondeu não ter familiaridade com as MA

⁵⁴ Do inglês *Massive Open Online Course*, os Cursos Online Abertos e Massivos estão disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem com o objetivo de oferecer cursos para um grande número de alunos, em escala nacional ou internacional.

na questão anterior (Frida Khalo). A outra participante foi Teresa de La Parra, que informou ter buscado o conhecimento por conta própria.

O último questionamento dessa seção foi feito apenas para as participantes que responderam “Sim” à questão Q1-07. Para isso, utilizamos a ferramenta do Google Formulários “Ir para a seção com base na resposta” que direciona o respondente à questão determinada com base em sua resposta. Caso a participante tenha respondido “Sim” o formulário é direcionado para a Q1-08 e logo à Q1-09 e à Q1-10; caso tenha respondido “Não”, o formulário direciona para a questão Q1-08 e depois para a Q1-10, saltando a questão Q1-09. A única participante que diz não ter conhecimentos acerca das MA é Frida Khalo, por isso, os dados da pergunta Q1-09 são referentes a oito participantes.

A pergunta Q1-09 buscou compreender quais as MA que as participantes conheciam, haviam utilizado ou não tinha conhecimento a respeito. As MA indicadas eram: Sala de aula invertida (SAI), Aprendizagem baseada em Projetos (ABP), Aprendizagem baseada em Problemas (PBL)⁵⁵, Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL), Rotação por estações (RE), Instrução por pares (IP) e Gamificação. Assim, construímos a questão utilizando o recurso “Grade da caixa de seleção”, que organiza os itens a serem preenchidos em linhas e colunas e permite que sejam selecionadas várias respostas para a mesma pergunta. A Figura 26 mostra como a pergunta ficou disponível para as participantes.

⁵⁵ Aprendizagem baseada em projetos (*Project-based learning*) e Aprendizagem baseada em problemas (*Problem-based learning*) possuem a mesma sigla tanto em português (ABP) como em inglês (PBL). A fim de facilitar o entendimento, nesta pesquisa atribuímos ABP à primeira e PBL à segunda metodologia.

Figura 26 - Exemplo do recurso “Grade da caixa de seleção”

09. Quais dessas metodologias ativas você já utilizou ou conhece? *

	Conheço	Já utilizei	Nunca ouvi falar
Sala de aula invertida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendizagem baseada em projetos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendizagem baseada em problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendizagem baseada em jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rotação por estações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrução por pares (Peer instruction)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gamiificação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Construir a pergunta com esse recurso possibilitou que conseguíssemos mais informações acerca do conhecimento das participantes sobre as diversas MA sem aumentar a quantidade de questões do formulário.

Quadro 12 - Conhecimento sobre as diversas Metodologias ativas

Participante	Conhece	Utilizou	Não conhece
Gabriela Mistral	SAI ABP PBL GBL IP Gamificação	SAI IP Gamificação	RE
Gioconda Belli	SAI ABP PBL GBL Gamificação	SAI GBL	RE IP
Isabel Allende	SAI ABP PBL Gamificação	SAI Gamificação	GBL RE IP
Mercedes Sosa	SAI ABP PBL GBL IP	ABP PBL GBL IP	RE Gamificação
Rigoberta Menchú	SAI ABP PBL GBL Gamificação	SAI ABP PBL GBL Gamificação	RE IP

Samantha Schweblin	SAI ABP PBL GBL RE IP Gamificação	SAI RE Gamificação	-
Teresa Cárdenas	SAI ABP PBL GBL RE IP Gamificação	SAI ABP RE IP Gamificação	-
Teresa de La Parra	SAI ABP PBL GBL RE Gamificação	GBL Gamificação	IP

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

No Quadro 12 apresentamos as respostas das participantes à Q1-09. Em relação à primeira coluna, que mostra as MA conhecidas pelos participantes, observamos que 87,5% (sete) das respondentes dizem conhecer as metodologias Aprendizagem baseada em projetos e as mesmas sete (87,5%) conhecem a Aprendizagem baseada em problemas. A Sala de aula invertida aparece na sequência com 62,5% dos votos (cinco), seguida da Gamificação e da Aprendizagem baseada em jogos, com 50% cada (quatro). Por último, estão empatadas a Rotação por estações e a Instrução por pares, com 12,5% cada (uma pessoa apenas).

Sobre a utilização das MA, verificamos que 75% (seis participantes) informam que já utilizaram a Sala de aula invertida e também utilizaram a Gamificação em sala de aula; 50% (quatro) dizem ter utilizado a Aprendizagem baseada em jogos; 37,5% (três), a Instrução por pares; e sobre a Aprendizagem baseada em projetos, Aprendizagem baseada em problemas e Rotação por estações, foram 25% respostas cada (duas participantes).

Das participantes que não tinham conhecimento acerca das MA, temos: 62,5% (cinco) não conhece a Rotação por estações; 50% (quatro) não conhece a Instrução por pares; e, em relação à Aprendizagem baseada em jogos e à Gamificação, 12,5% (uma resposta) cada. As demais metodologias não foram selecionadas como desconhecidas pelos participantes.

Esses dados nos fazem refletir acerca da real aplicação e conhecimento das MA no ensino e da afinidade que os professores têm a respeito delas, haja vista

que a maioria das participantes diz conhecer a Aprendizagem baseada em problemas e a Aprendizagem baseada em projetos mas não as utilizam no cotidiano escolar. Algumas hipóteses podem ser elencadas, como: a ausência de recursos necessários à implantação da metodologia na instituição, falta de tempo hábil para a utilização das metodologias e a construção cultural escolar de que essas metodologias são usadas por professores que não querem ministrar a aula.

Sabemos que muitas instituições de ensino não possuem recursos tecnológicos suficientes para a aplicação de metodologias de forma a contemplar todos os estudantes em sala de aula. Entretanto, as MA, apesar de terem na tecnologia uma grande aliada em seu desenvolvimento e aplicação, não precisam necessariamente da tecnologia para serem executadas. Há a possibilidade de aplicar as MA de forma “analógica”, ou seja, com recursos elaborados de forma manual ou impressos para a utilização em sala de aula (Hoffmann, 2022).

Em relação à construção cultural de que o professor não quer ministrar a aula, esta hipótese não se sustenta visto que já argumentamos a necessidade de planejamento intenso e detalhado para a execução de atividades que tenham como proposta colocar o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem ou que utilizam as MA (Fardo, 2013; Sanches, 2021).

6.1.3 Conhecimento geral acerca de Gamificação

Na sequência, iniciamos a terceira seção do questionário diagnóstico, que versou sobre os conhecimentos gerais acerca da Gamificação. Destacamos que esta seção estava novamente disponível a todas as participantes da pesquisa. Como queríamos descrever as concepções teóricas e práticas acerca da Gamificação enquanto metodologia de ensino, introduzimos a seção com a questão Q1-10 – “Você já utilizou jogos na sua disciplina?” e 100% das respostas foram afirmativas.

Logo, perguntamos na questão Q1-11 se a docente tinha algum conhecimento acerca de Gamificação, o que resultou no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Conhecimento sobre Gamificação



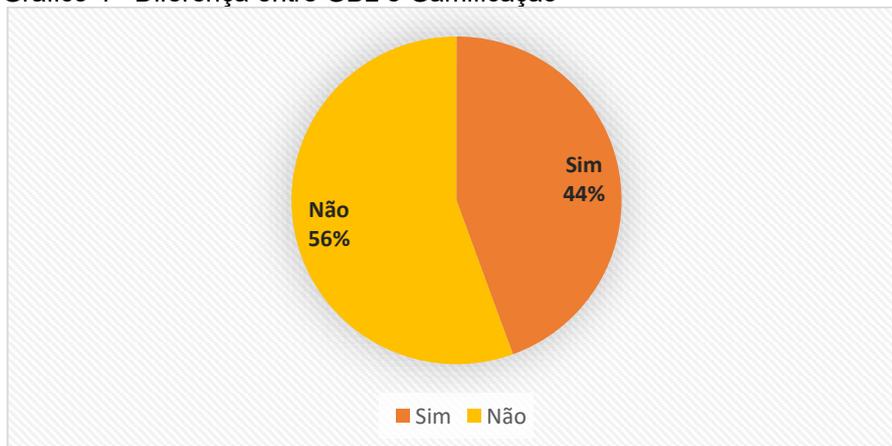
Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Observamos que tivemos apenas uma resposta negativa, sendo as demais todas positivas, o que representa 88,9% das respostas das participantes. Ao relacionar as respostas das questões Q1-09 e Q1-11, verificamos que a participante que respondeu negativamente à Q1-11 (Frida Khalo), também havia informado que não conhecia a Gamificação na Q1-09.

A participante Mercedes Sosa, entretanto, que havia respondido não ter ouvido falar da Gamificação na Q1-10 (ver Quadro 12), respondeu afirmativamente à Q1-11. Nesse caso, a participante pode ter se confundido ao responder o questionário.

Ainda a fim de verificar as concepções teóricas acerca da Gamificação, perguntamos se as participantes sabiam a diferença entre Aprendizagem baseada em jogos (GBL) e Gamificação (Q1-12) e em seguida qual era a diferença entre essas metodologias (Q1-13).

Gráfico 4 - Diferença entre GBL e Gamificação



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Observamos no Gráfico 4 que 55,6% (cinco) das participantes dizem não saber a diferença entre GBL e Gamificação, enquanto as demais (44,4%) dizem saber a diferença. Essa questão nos trouxe a hipótese de que algumas das participantes que responderam que já utilizaram a Gamificação como metodologia de ensino (Q1-09) podem na realidade ter utilizado a GBL por não saberem distinguir as metodologias. Isso nos retoma a importância de conhecer as concepções teóricas e práticas acerca das metodologias para que se possa aplicá-las efetivamente no contexto escolar, como evidenciado por Sanches (2021) e justificado na seção 4 desta pesquisa.

As participantes que responderam afirmativamente à questão Q1-12, responderam também à questão seguinte, que perguntava diretamente qual era a diferença entre GBL e Gamificação. As respostas estão apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 - Diferença entre GBL e Gamificação

Participante	Resposta
Gabriela Mistral	“Gamificação são as técnicas/dinâmicas dos jogos sem necessariamente usar jogos para realizar tarefas.”
Rigoberta Menchú	“Os jogos são mais utilizados para entretenimento e/ou competição, enquanto a Gamificação é algo mais motivacional.”
Samantha Schweblin	“A Gamificação está atrelada a questões de competição; enquanto a Aprendizagem baseada em jogos, está na participação dos alunos em etapas da construção do jogo.”
Teresa Cárdenas	“Na Aprendizagem baseada em jogos falamos de jogos propriamente ditos sendo adotados como metodologia no cenário educacional, já a Gamificação refere-se ao uso de elementos de jogos para fins didáticos.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Podemos observar que à Gamificação são atribuídas duas principais características: a primeira utiliza termos como “motivação” e “competição”; já a segunda, refere-se ao que apresentamos inicialmente – utilizar elementos (ou dinâmicas) dos jogos no contexto educacional. Ambas as características se complementam para formar o conceito que nos propomos a utilizar nesta pesquisa: Gamificação significa utilizar elementos de jogos em contexto educacional de forma a reproduzir o engajamento e a motivação que acontece durante o jogo.

A respeito da GBL, a participante Rigoberta Menchú utiliza os termos “entretenimento” e “competição”, que são comumente utilizados quando nos referimos à GBL, mas também à Gamificação. Filatro e Cavalcanti (2018) destacam que os conflitos presentes no jogo ou nas “missões” da Gamificação podem ocorrer de forma

competitiva ou colaborativa, o que traz mais engajamento e entretenimento para a atividade.

Samantha Schweblin entende que a GBL se refere à criação de um jogo, o que é uma das possibilidades de utilização da metodologia, mas não a única, pois ela pode utilizar-se de jogos já existentes comerciais e/ou educativos, além de jogos construídos para a aplicação em aula ou ainda propor aos estudantes a criação de um jogo com o fim educativo. Van Eck (2006) defende três abordagens para o uso da GBL: produção dos jogos pelos próprios estudantes, que demanda que tenham noções de *design* de jogos e linguagem de programação, para o caso de jogos digitais; projeção de jogos educativos, o que deve aliar os conhecimentos de *designer* de jogos e *designer* instrucional⁵⁶; e, utilização de jogos comerciais para a aprendizagem.

Para nós, a participante Teresa Cárdenas descreveu com clareza e profundo conhecimento os conceitos de GBL (utilizar os jogos propriamente ditos) e Gamificação (utilizar os elementos dos jogos apenas).

A última questão dessa seção (Q1-14) foi referente ao uso da Gamificação como metodologia de ensino (cf. Gráfico 5).

Gráfico 5 - Uso da Gamificação



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Das nove participantes da pesquisa, cinco informaram que já haviam utilizado a Gamificação como metodologia de ensino em suas aulas de espanhol, o que corresponde a 55,6% do total. Para aprofundamento do tema, o questionário seguiu com perguntas a respeito do conhecimento específico das docentes acerca da Gamificação e de seu uso em sala de aula.

⁵⁶ Profissionais que criam materiais didáticos e/ou planejam e gerenciam projetos educacionais.

6.1.4 Conhecimento específico sobre Gamificação

A última seção do questionário diagnóstico foi direcionada apenas às participantes que informaram já ter utilizado a Gamificação em suas aulas. Para isso, utilizamos novamente a ferramenta disponível no Google Formulários de “Ir para a seção com base na resposta”, o que direcionou as professoras que responderam positivamente à questão Q1-14 para a questão seguinte. Aquelas que a responderam negativamente tiveram seus formulários enviados.

Com isso, temos os dados de cinco docentes participantes, que responderam seis perguntas específicas sobre Gamificação e seu uso enquanto metodologia de ensino.

A questão Q1-15 buscou compreender que atividades gamificadas as participantes haviam utilizado em suas aulas, por isso perguntamos: “Que atividade gamificada você já utilizou em suas aulas?”.

Quadro 14 - Atividade gamificada

Participante	Resposta
Gabriela Mistral	“Principalmente Quiz e atividades em duplas ou grupos com premiações.”
Isabel Allende	“Kahoot ⁵⁷ , Joguinhos do Genially ⁵⁸ .”
Rigoberta Menchú	“Crucigramas.”
Samantha Schweblin	“Quiz e enigmas.”
Teresa Cárdenas	“Quizzes.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025).

O Quadro 14 apresenta as respostas coletadas na Q1-15, que resumem a atividade gamificada ao uso de jogos, principalmente do tipo *quiz*, o que foi comentado por quase todas as participantes, exceto Rigoberta Menchú, que destacou o uso de *crucigramas* (cruzadinhas).

Para a construção das suas atividades, Isabel Allende cita o *Kahoot!* e o *Genially*. O *Kahoot!* é uma plataforma virtual de aprendizagem baseada em jogos que reúne atividades principalmente do tipo *quiz* sobre temas diversos. Nela é possível criar a sua própria atividade e encaminhá-la aos estudantes; tão logo executada a atividade, o professor recebe um relatório com informações sobre o desempenho dos participantes. Já o *Genially* é uma plataforma virtual multifuncional que permite o desenvolvimento de slides, guias, infográficos, materiais interativos e jogos e

⁵⁷ <https://kahoot.com/>

⁵⁸ <https://genially.com/pt-br/>

contempla uma série de recursos prontos que podem ser editados e utilizados pelo professor no tema que preferir.

Na sequência, perguntamos: “que recursos (plataformas, aplicativos, jogos etc.) você utiliza para criar experiências gamificadas?” (Q1-16).

Quadro 15 - Recursos utilizados na atividade gamificada

Participante	Resposta
Gabriela Mistral	“Produzo minhas próprias questões, confecciono placas para respostas, dados.”
Isabel Allende	“Genially.”
Rigoberta Menchú	“Plataforma – PROFEEDEELE ⁵⁹ – e jogos - EL AHORCADO.”
Samantha Schweblin	“Duolingo, plaquinhas de perguntas.”
Teresa Cárdenas	“‘Time to climb’ do Nearpod ⁶⁰ ; ‘Quizizz ⁶¹ ’; Kahoot; Autódromo. Para fazer sondagens, avaliações ou trabalhar a compreensão oral de vídeos, como a série de animação adotada nas aulas.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025).

Verificamos, conforme o Quadro 15, que as participantes utilizam diversas plataformas para a construção de suas atividades gamificadas. Além do *Genially* e do *Kahoot!*, que já mencionamos, elas destacam as plataformas educacionais *Nearpod*, *Quizizz*, *Duolingo* e *ProfedeELE*. O *Duolingo* dispõe de atividades para o aprendizado de idiomas diversos (cf. seção 4.2); o *Nearpod* permite integrar materiais como slides, vídeos e quizzes em salas virtuais ou presenciais; já o *Quizizz* assemelha-se ao *Kahoot!* e permite compartilhar questionários e aulas interativas com os estudantes. O *ProfeDeELE* é um portal gratuito que disponibiliza recursos e atividades para professores e estudantes de espanhol como língua estrangeira, além de vídeos e músicas para a aprendizagem de espanhol.

Autódromo, citado por Teresa Cárdenas, é um jogo operatório orientado da seguinte forma: o professor divide a turma em equipes, as quais pilotam um carro imaginário e precisam responder questões para chegar em primeiro lugar. As questões correspondem a duas afirmativas verdadeiras e/ou falsas e as equipes podem responder com VV (verdadeiro-verdadeiro), VF (verdadeiro-falso), FF (falso-falso) ou FV (falso-verdadeiro). A cada rodada o professor escolhe uma equipe para justificar a resposta dada. O ideal é que o professor construa um tabuleiro, no qual os alunos poderão visualizar a posição das equipes no jogo. O objetivo não é chegar ao final do percurso, mas sim estar à frente das outras equipes. Existem estratégias de

⁵⁹ <https://www.profedelee.es/>

⁶⁰ <https://nearpod.com/>

⁶¹ <https://quizizz.com/>

cooperação e competição que podem ser utilizadas pelo professor a fim de manter a motivação dos estudantes e permitir que eles reflitam sobre o conteúdo (Pinheiro, 2007).

Teresa Cárdenas destaca que esses recursos tecnológicos são importantes para diagnosticar o conhecimento dos estudantes, bem como elaborar atividades avaliativas e de compreensão oral. Além disso, é possível utilizá-los de forma a dinamizar o conteúdo da aula, bem como desenvolver as demais habilidades linguísticas.

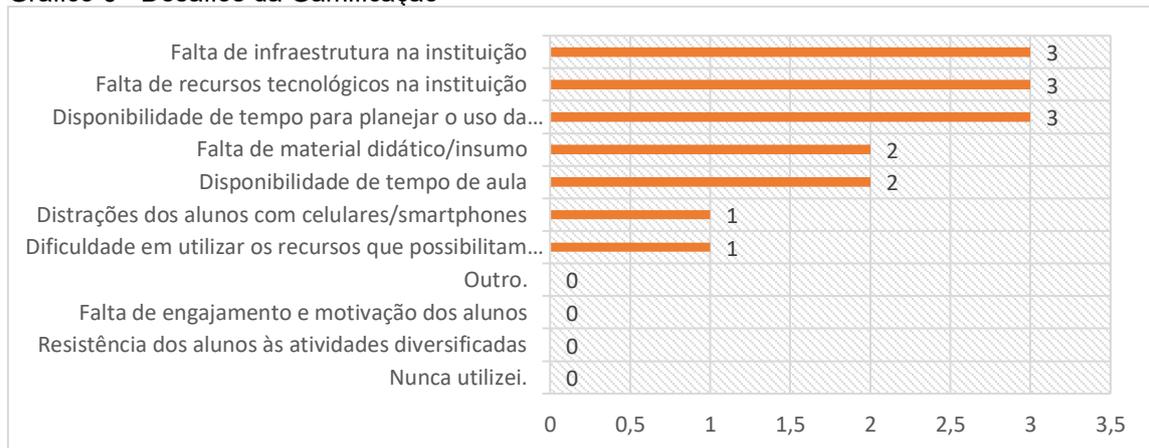
Observamos que Gabriela Mistral informou confeccionar seus próprios recursos, criando materiais táteis/físicos para a execução da atividade, como placas e dados. Como comentamos anteriormente, apesar da relevância da tecnologia para a Gamificação e considerando as limitações tecnológicas das escolas, seu uso não é obrigatório. Sanches (2021, p. 42) argumenta que o professor pode criar uma narrativa gamificada que não dependa necessariamente de tecnologia, “pois os pontos e os níveis podem ser estipulados de maneira analógica (por meio de uma lousa, papéis, caderno, entre outros)”. O autor elenca possíveis atividades gamificadas analógicas, como transformar uma simples lista de exercícios em um quiz dinâmico ou uma pesquisa em uma caça ao tesouro, como as que foram citadas pela participante da pesquisa.

Entretanto, tal feito nos retoma às dificuldades de utilização de recursos tecnológicos em sala de aula por diversos motivos, entre eles a insuficiência desses recursos e indisponibilidade de conexão com a internet. Scherer e Brito (2020) consideram dois aspectos essenciais para que o uso de recursos tecnológicos e um efetivo desenvolvimento da cultura digital nas escolas aconteça: “[...] o acesso a uma infraestrutura de tecnologia digital básica [...] e processos de formação continuada de professores e gestores para integração dessas tecnologias ao currículo” (Scherer; Brito, 2020, p. 3). Destacamos novamente a formação continuada como elemento fundamental à difusão do conhecimento acerca de metodologias ativas e possíveis recursos a serem utilizados no ensino.

Dando continuidade ao questionário, buscamos identificar os principais desafios enfrentados pelas docentes na implementação da Gamificação. Para isso, fizemos a pergunta Q1-17 “Quais são os principais desafios ao implementar a Gamificação?” e elencamos os seguintes itens: “Nunca utilizei”, “Disponibilidade de tempo para planejar o uso da Gamificação”, “Disponibilidade de tempo de aula”,

“Dificuldade em utilizar os recursos que possibilitam a Gamificação”, “Falta de recursos tecnológicos na instituição”, “Falta de infraestrutura na instituição”, “Resistência dos alunos às atividades diversificadas”, “Falta de engajamento e motivação dos alunos”, “Falta de material didático/insumo”, “Distrações dos alunos com celulares/smartphones” e “outro”. As participantes poderiam selecionar um ou mais itens da questão.

Gráfico 6 - Desafios da Gamificação



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Entre os principais desafios das professoras (cf. Gráfico 6), temos a falta de disponibilidade de tempo para planejar o uso da Gamificação e a ausência de recursos tecnológicos e de infraestrutura na instituição. Nesse sentido, podemos considerar as atividades extraclasse que são atributos do docente, como a elaboração de materiais, atividades e avaliações, a correção desses materiais, o acompanhamento discente, reuniões com pais e responsáveis, reuniões pedagógicas e o desenvolvimento de projetos de ensino, extensão e pesquisa, que muitas vezes põem em segundo ou terceiro lugar o planejamento de atividades diferentes daquilo que é comumente utilizado pelo professor.

Ainda, segundo Moran (2018, p. 11),

Escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escamoteiam uma das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI, ou seja, conectados, em rede, navegando competentemente entre mundos antes separados, hoje híbridos, em que a sinergia de processos não distingue fronteiras físico-digitais “realidade” presencial-digital-virtual.

Por isso, é essencial que as instituições de ensino se adequem ao que é comum à sociedade do século XXI e estejam estruturalmente preparadas para incluir as tecnologias no currículo e possibilitar que os professores consigam aplicar efetivamente as MA na tentativa de tornar o aluno protagonista de seu aprendizado.

Na sequência, buscamos verificar os possíveis benefícios do uso da Gamificação no ensino. Portanto, questionamos às professoras “Você observou algum benefício ao usar a Gamificação? Qual (is)?” (Q1-18).

Quadro 16 - Benefícios da Gamificação

Participante	Resposta
Gabriela Mistral	“Melhor interação entre os alunos e envolvimento na aula.”
Isabel Allende	“Os alunos se empolgam e ficam mais atentos à aula.”
Rigoberta Menchú	“Sim, facilita a aprendizagem e os alunos participam mais das atividades.”
Samantha Schweblin	“Maior participação dos alunos, suprir necessidades de aprendizagem e responder dúvidas.”
Teresa Cárdenas	“Sim, no aspecto motivacional.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Observamos no Quadro 16 que as participantes se referem à “interação”, “envolvimento”, “empolgação”, “participação” e “motivação” dos alunos como benefícios da Gamificação, por isso podemos analisar as respostas relacionando-as com a questão Q1-19: “Como os estudantes reagem à Gamificação? Eles demonstram mais interesse e motivação?”.

Quadro 17 - Reação dos estudantes à Gamificação

Participante	Resposta
Gabriela Mistral	“Muito empolgados porque na sua maioria são competitivos.”
Isabel Allende	“Eles ficam eufóricos e muito interessados pelas atividades com jogos.”
Rigoberta Menchú	“Sim, geralmente a maioria dos alunos se sentem mais motivados.”
Samantha Schweblin	“Sim, por ser algo que tenham participação direta da classe, também para eles é mais interessante uma atividade competitiva.”
Teresa Cárdenas	“Em geral, sim . Costumam ficar mais animados e engajados na atividade.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

No Quadro 17 apresentamos a opinião das professoras quanto à reação dos alunos à Gamificação. Novamente observamos termos como “empolgados”, “eufóricos”, “interessados”, “motivados”, “animados” e “engajados”.

Nesse aspecto, ao relacionar os Quadros 16 e 17, retomamos o conceito de “estado de fluxo” de Csikszentmihalyi que descreve o sentimento de profundo envolvimento que uma pessoa tem quando está desenvolvendo uma atividade que considera prazerosa, o que provavelmente acontece com os estudantes envolvidos

na Gamificação. Nela, os alunos sentem-se engajados, motivados e participam com maior interesse ao que for proposto devido ao profundo envolvimento que sentem ao longo da atividade gamificada.

Por fim, perguntamos às participantes “Quais são os indicadores que você utiliza para medir o sucesso ou o fracasso da Gamificação?” (Q1-20), que resultou nas respostas apresentadas no Quadro 18.

Quadro 18 - Indicadores de sucesso e fracasso na Gamificação

Participante	Resposta
Gabriela Mistral	“Pontuação e em perguntas abertas coerência e lógica nas respostas.”
Isabel Allende	“Ranking de Pontuação.”
Rigoberta Menchú	“Melhor desenvolvimento da oralidade e da escrita nas atividades de Gamificação.”
Samantha Schweblin	“Quando demonstram conhecimento do tema, mesmo errando algumas perguntas; quando o jogo desperta a curiosidade dos alunos sobre o assunto trabalhado.”
Teresa Cárdenas	“Sucesso - bons resultados, participação, engajamento, motivação. Fracasso - ausência de recursos para todos, problemas com conexão, competição, respostas que não dão espaço para reflexão.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Para analisar as respostas a esta pergunta, é necessário verificar as definições de “sucesso” e “fracasso” e como elas podem se apresentar na Educação. Segundo o Dicionário online Priberam, um dos significados de “sucesso” é “resultado positivo, favorável ou proveitoso de algo” e corresponde a êxito ou triunfo; já “fracasso” significa “mal resultado”. Na Educação, o sucesso acontece quando o aluno consegue atingir os resultados esperados pelo docente e o fracasso, quando não consegue atingi-los, ou seja, ambos dependem do que o professor estabelece enquanto objetivos de aprendizagem e os critérios que utiliza para atingir os resultados esperados na disciplina ou conteúdo. Por isso, reiteramos a necessidade de um planejamento bem estruturado que corrobore com os objetivos, conteúdos e critérios do professor e da aula e possa ser realizado utilizando a Gamificação como metodologia.

Conforme o Quadro 18, entre os indicadores de sucesso estabelecidos pelas participantes da pesquisa, temos: coerência e lógica nas respostas, desenvolvimento das habilidades oral e escrita, bons resultados, engajamento e motivação. Entre os indicadores de fracasso, foram citados a ausência de recurso, problemas com conexão, a competição exacerbada que supera a colaboração proposta e respostas que não dão espaço para reflexão.

Observamos ainda a referência ao “*ranking* de pontuação” como tema recorrente, o que nos remete às avaliações somativas que continuam sendo parte essencial do sistema avaliativo das escolas e para promoção de alunos às series seguintes. Entretanto, Hoffmann (2022) considera que é necessário ponderar um pouco em relação aos pontos ao organizar uma atividade gamificada, pois o *ranking* de pontuação, mesmo se utilizada uma Gamificação atrativa e motivadora, pode criar o efeito contrário ao esperado e desmotivar o estudante, gerando um fator de preocupação na disciplina. É o que Burke (2015) considera como “fadiga de placar”, que afasta do aluno a vontade de participar da atividade.

Uma das opções para sanar esse problema é criar um *ranking* contextualizado à situação do jogador, o qual mostra ao aluno apenas os dados de quem está uma ou duas posições acima ou abaixo dele no *ranking*, como podemos observar na Figura 27. O estudante que está na sétima posição em relação ao primeiro colocado da atividade, veria apenas a pontuação do sexto, sétimo e oitavo colocados, por exemplo.

Figura 27 - *Ranking* contextualizado

(colocação)	(% de acertos)	(nº de erros)	(Pontuação)
6	 60%	1	4818
7	 60%	1	4737
8	 50%	2	4559

Fonte: Kahoot.com (2022)

Hoffmann (2022) ainda argumenta que podemos criar atividades nas quais exista cooperação e responsabilidade com o próximo como forma de aumentar a pontuação, atividades em grupo para minimizar o impacto da pontuação e/ou trabalhar com o desenvolvimento de outras habilidades que não envolvam apenas o certo e errado do conteúdo, como as cognitivas, interpessoais e intrapessoais⁶². Dessa forma, a Gamificação mantém o engajamento e a motivação que a caracteriza.

⁶² Hoffmann (2022) destaca as habilidades do século XXI estabelecidas pelo *National Research Council* em 2012, a saber: cognitivas (pensamento crítico, poder de tomar decisão, comunicação, capacidade de resolver problemas, interpretação, habilidade de escutar, criatividade e razão e argumentação); interpessoais (cooperação, negociação, comunicação assertiva, autoapresentação, confiança, responsabilidade, empatia, trabalho em equipe, liderança, resolução de conflitos e valorização da diversidade); e, intrapessoais (responsabilidade, cidadania, profissionalismo e ética, iniciativa, flexibilidade, perseverança, determinação, interesse intelectual e curiosidade).

Na sequência, apresentamos o planejamento, organização, contribuição e como foi realizada a capacitação dos professores de espanhol que participaram desta pesquisa.

6.2 Encontros formativos com os professores de espanhol

Dando continuidade à pesquisa, nos propomos a desenvolver uma capacitação com as docentes participantes acerca dos conceitos e características das Metodologias Ativas no ensino de línguas, com ênfase no uso e aplicação da Gamificação como metodologia de ensino de espanhol como língua estrangeira.

Os momentos formativos são importantes para o desenvolvimento do profissional docente, pois tenta minimizar as lacunas da formação inicial que se apresentam principalmente com os avanços tecnológicos atuais. Além disso, é imprescindível que articulemos as teorias de ensino produzidas em pesquisas universitárias à prática realizada pelos professores nas escolas (Beneti, 2022; Nóvoa, 2019).

Para fazer o planejamento dos encontros formativos, levamos em consideração os dados colhidos no questionário diagnóstico, pois foi importante adequar a formação ao nível de conhecimento que as docentes possuíam acerca do tema para que a atividade tivesse maior significado e fosse mais motivadora para as participantes.

Logo, organizamos a capacitação “Gamificando a Língua Espanhola” em dois encontros formativos que ocorreram de forma virtual, por meio da plataforma Google Meet. As informações contidas na apresentação e análise dos encontros formativos dizem respeito à observação participante e ativa, na qual o pesquisador participa das atividades que são realizadas e se envolve no que o grupo está desenvolvendo, a fim de entender ao máximo seu comportamento e como avaliam a dinâmica.

O primeiro encontro foi realizado no dia 13 de março de 2025, no turno da noite, conforme disponibilidade das docentes participantes e teve como tema central “Espanhol como língua estrangeira e as Metodologias Ativas”. No Quadro 19, apresentamos o planejamento do primeiro encontro.

Quadro 19 - Planejamento do primeiro encontro formativo

Conteúdo	Objetivo	Tempo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Apresentação e introdução ao curso	Entender o tema, os objetivos e a estrutura da formação.	20min	Exposição dialogada com apresentação de slides e inferência de conceitos, características e exemplos de teóricos como Alves (2015), Bacich e Moran (2018), Burke (2015) Sanches (2021), Hoffmann (2022) e outros.	Slides; Google Meet; Google Classroom.	Participação e interesse demonstrado pelos participantes.
Metodologias de ensino de línguas e Metodologias ativas	Compreender o conceito e características das Metodologias ativas e sua importância no ensino de línguas.	20 min			
Tipos de Metodologias ativas	Conhecer algumas Metodologias ativas (Sala de aula invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Jogos, Rotação por estações, Instrução por pares e Gamificação) a partir de exemplos práticos no ensino de línguas.	20 min			
Gamificação: conceito e tipos	Compreender o conceito de Gamificação, seus tipos (estrutural e de conteúdo) e saber diferenciá-la da Aprendizagem baseada em jogos.	40 min			
Benefícios da Gamificação no ensino de espanhol	Refletir sobre os possíveis benefícios da Gamificação no ensino de espanhol.	15 min			
Revisão do encontro	Revisar os conteúdos.	5 min			

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Estiveram presentes as participantes Frida Khalo, Gioconda Belli, Isabel Allende, Rigoberta Menchú, Teresa Cárdenas e Teresa de La Parra. Cabe ressaltar que os encontros virtuais foram gravados com autorização das docentes e as imagens apresentadas nesta subseção foram extraídas durante os encontros e também das

gravações. Destacamos que os nomes e imagens das participantes foram preservados.

Figura 28 - Primeiro encontro formativo - Apresentação

Apresentando o curso

Tema
Metodologias ativas com foco em Gamificação no ensino de língua espanhola.

Objetivo
Capacitar os docentes de espanhol quanto às estratégias metodológicas a serem empregadas na sala de aula, com destaque à gamificação.

Estrutura
2 encontros formativos (13 e 20/03/25)
Google Classroom
Produto educacional

Daliane Leite Chaves Bezerra

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Inicialmente, foi feita a apresentação do curso (tema, objetivo e estrutura), da ministrante e das participantes e foram esclarecidas as dúvidas iniciais (cf. Figura 28). Na sequência, passamos ao conteúdo teórico da capacitação que contou com a conceituação das Metodologias de ensino de línguas e das Metodologias Ativas (Figura 29), seguida pela apresentação de alguns tipos de metodologias ativas com exemplos de aplicação no ensino de línguas estrangeiras, principalmente o espanhol.

Figura 29 - Primeiro encontro formativo - Características das Metodologias Ativas

Metodologias ativas

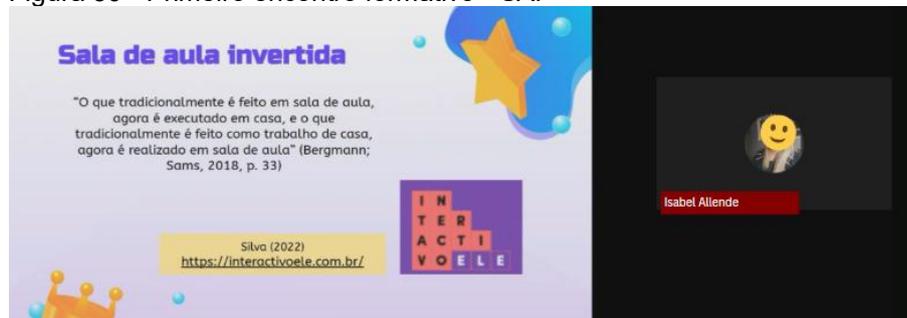
- Aprendizagem ativa
- Estudante protagonista
- Professor mediador
- Espaço de aprendizagem
- Personalização da aprendizagem

Daliane Leite Chaves Bezerra

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

As Metodologias Ativas caracterizadas e exemplificadas foram: Sala de Aula Invertida (SAI), Aprendizagem baseada em Projetos (ABP), Aprendizagem baseada em Problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL), Rotação por estações (RE), Instrução por pares (IP) e Gamificação. A cada metodologia apresentada, pedimos que as participantes informassem suas experiências utilizando as metodologias (ver Figuras 30 e 31).

Figura 30 - Primeiro encontro formativo - SAI



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Figura 31 - Primeiro encontro formativo – RE e IP



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Entre os comentários das participantes da pesquisa, destacamos a fala de Teresa de La Parra a respeito da dificuldade em aplicar as MA devido à falta de maturidade e autonomia dos estudantes de Ensino Médio. Isabel Allende comentou que utiliza a SAI com alunos do curso subsequente, que já cursaram o Ensino Médio regular, portanto são mais maduros em relação aos primeiros e talvez por isso o uso da metodologia seja positiva. Discutimos ainda sobre a necessidade de incentivar os estudantes a serem mais autônomos no processo de ensino-aprendizagem de forma sistêmica, ou seja, que envolva toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, Schneider (2015) discorre sobre a potencialidade de uso das metodologias ativas de forma a tornar o estudante autônomo e protagonista em sua própria aprendizagem. Para ela, é preciso que nós, docentes, estimulemos a autonomia dos alunos, pois eles se sentem inseguros por não estarem acostumados a desenvolver o papel de protagonistas no ambiente escolar.

Além do comentário acerca da maturidade dos alunos, Teresa de La Parra defendeu que a instituição deve possibilitar momentos de formação continuada com os docentes para que as MA sejam de fato implementadas em sala de aula. Tendo em vista que é necessário que os professores sejam capacitados a utilizar metodologias e recursos de forma mais dinâmica, bem como em relação ao uso de tecnologias levando em consideração a nova geração de estudantes que estão ingressando na instituição.

Nesse aspecto, concordamos com a fala do filósofo francês Pierre Lévy, que em entrevista no ano 2013, evidenciou a necessidade de formação do professor em relação ao uso das tecnologias:

Não há obstáculos. Todos os estudantes têm uma habilidade extraordinária para usar esse tipo de ferramenta [digital]. Agora, os professores têm que conhecer tão bem quanto as crianças. Sobretudo, isso tem que ser utilizado numa ótica de aprendizagem colaborativa. Eu acredito que o professor precisa se capacitar, porque ele só pode ensinar aquilo que domina. Eu não acredito na formação do professor apenas para usar as redes sociais. O professor também tem que se esforçar. Utilizar isso para si próprio. É só uma questão de entrar nessa cultura. E de implementar o *know-how* pedagógico utilizando essas ferramentas. (Mesquita, 2013, s/p).

Assim, determinamos como essencial a formação continuada dos docentes de forma a compreender e utilizar as ferramentas tecnológicas e implementar as metodologias ativas em suas atividades pedagógicas.

Também foi comentado que muitas vezes os professores desenvolvem atividades interessantes em sala de aula e não fazem o registro em forma de projetos e artigos científicos. Por isso, é necessário que os docentes registrem e divulguem as produções realizadas em sala de aula a fim de inspirar outros profissionais a desenvolver atividades inovadoras, criando uma rede ou comunidade de professores que compartilham materiais, dificuldades e reflexões acerca do ensino de forma geral.

Seguimos o curso com a conceituação de Gamificação, apresentação de suas características, tipos, elementos de jogos, possíveis benefícios no ensino, diferenças em relação à Aprendizagem baseada em jogos (GBL) (cf. Figura 32) e exemplificação de seu uso no ensino de Língua Estrangeira (ver Figura 33).

Figura 32 - Primeiro encontro formativo - Gamificação X GBL

The slide compares Gamification and GBL (Gamified Learning). It features a central 'X' between the two terms. The left side lists characteristics of Gamification, and the right side lists characteristics of GBL. A video inset on the right shows a woman speaking.

Gamificação	X	GBL
Colaboração/Competição		Colaboração/Competição
Motivação		Motivação
Engajamento		Engajamento
Usa elementos dos jogos		Usa o jogo propriamente dito
O jogo pode ser uma das atividades/missões		Constrói jogos ou utiliza jogos prontos

[Silva (2016); Sanches (2021)]

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Figura 33 - Primeiro encontro formativo - Exemplo de Gamificação no ensino de LE

The slide titled 'En la práctica...' (In practice...) shows gamified tasks for Spanish teaching. It includes a mission list and corresponding point/badge rewards. A video inset on the right shows a woman speaking.

Serra (2020)

3ª missão: Ler o conto e acessar o link do Quizlet com flashcards e quiz	Interpretação textual = 10 pontos = 1 Badge
4ª missão: Ouvir as instruções da professora e o poema de Pablo Neruda e gravar um áudio em inglês	Produção oral = 10 pontos = 1 Badge

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Ao evidenciar as diferenças entre GBL e Gamificação, corroboramos com Camargo e Daros (2018) e Fardo (2013) que indicam a necessidade de conhecer as concepções teóricas das metodologias de ensino para que se possa planejar as aulas de forma intencional, ou seja, de acordo com a função social da instituição, objetivos de aprendizagem e nível dos estudantes.

O encontro foi finalizado com uma revisão oral dos conteúdos que haviam sido apresentados e uma rápida avaliação oral acerca da metodologia que estava sendo utilizada no momento pela ministrante.

O segundo encontro formativo ocorreu no dia 20 de março de 2025, também no turno da noite e teve como tema “Gamificando o ensino de Espanhol”. Participaram do momento as docentes: Gabriela Mistral, Gioconda Belli, Frida Khalo, Isabel Allende, Rigoberta Menchú, Teresa Cárdenas e Teresa de La Parra. O planejamento está apresentado no Quadro 20.

Quadro 20 - Planejamento do segundo encontro formativo

Conteúdo	Objetivo	Tempo	Metodologia	Recurso	Avaliação
Breve retomada do tema	Relembrar o que foi apresentado no primeiro encontro formativo.	10min	Exposição dialogada com apresentação de slides e inferência de conceitos, características e exemplos de teóricos como Alves (2015), Bacich e Moran (2018), Burke (2015) Sanches (2021), Hoffmann (2022) e outros.	Slides; Google Meet; Google Classroom; Mentimeter; Genially; Prezi; Canva; Wordwall; Kahoot; Quizziz; Quizlet; Nearpod; Powtoon; Anchor; Padlet; Miro; Learningapps; ProfedeELE; Lyricstraining; Superlápiz; Questionário de avaliação.	Participação e interesse demonstrado pelos participantes.
Exemplos de aplicação da Gamificação	Analisar alguns exemplos de atividades gamificadas, elencando o tipo de Gamificação e a possibilidade de uso ou adaptações para a utilização na escola.	20 min			
Passo a passo: como planejar atividades gamificadas	Descrever, demonstrar e criar colaborativamente uma atividade gamificada.	50 min			
Ferramentas digitais para a Gamificação	Conhecer algumas ferramentas digitais que facilitam o uso da Gamificação.	15 min			
Desafios e soluções	Discutir possíveis desafios na aplicação da Gamificação e como superá-los.	15 min			
Encerramento e avaliação da formação.	Revisar conceitos e coletar o <i>feedback</i> dos participantes.	10 min			

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Após uma breve retomada do conteúdo da semana anterior, apresentamos atividades gamificadas que foram elaboradas e utilizadas por outros pesquisadores. A Figura 34 mostra a atividade *A Gamificação no ensino do espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre a eficácia de um Escape Room digital no ensino do verbo "GUSTAR"* (Santos; Esteves, 2025) realizada no Instituto Politécnico de Leiria, em Portugal.

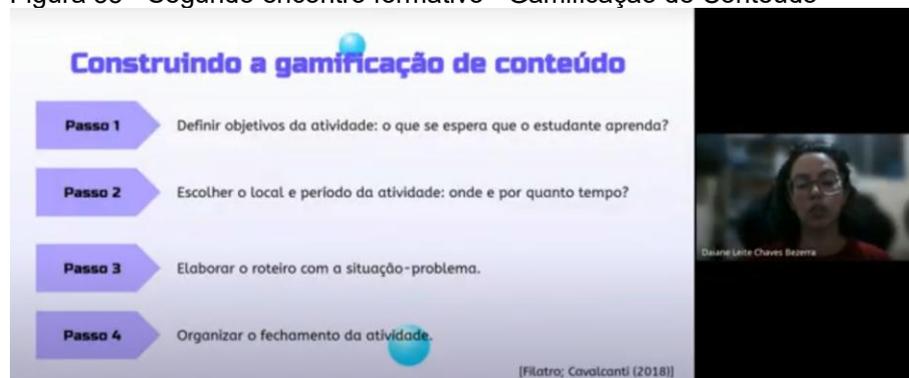
Figura 34 - Segundo encontro formativo - Atividade Gamificada



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Logo após, observamos as etapas para a criação de atividades gamificadas utilizando a Gamificação estrutural e a de Conteúdo (Figura 35) e fizemos a construção coletiva de uma atividade gamificada com o tema falsos cognatos.

Figura 35 - Segundo encontro formativo - Gamificação de Conteúdo



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

A criação da atividade sobre os falsos cognatos foi realizada colaborativamente a partir de uma narrativa elaborada por esta pesquisadora que teve como título “Falsos cognatos: o caso dos sócias criminosos”. A premissa utilizada no enredo foi: uma série de crimes foram cometidos na Espanha e o inspetor Álvaro Méndez precisa de ajuda para desvendá-los. O estudante, enquanto especialista em casos linguísticos, deve descobrir quem está por trás desses crimes.

Após apresentado o enredo, as participantes discutiram acerca dos principais itens que devem ser incluídos no roteiro para a elaboração da atividade gamificada. Para isso, fizemos um quadro organizativo com as perguntas estabelecidas por Filatro e Cavalcanti (2018) que são necessárias para a construção do roteiro: quem são as pessoas envolvidas?; qual o papel de cada um na situação?; quais são os desafios a serem superados?; que atividades serão realizadas para

resolver o problema?; qual a consequência da resolução de cada atividade?; e, que critérios-base da Gamificação serão considerados para a resolução da situação-problema?. A realização da atividade está apresentada nas Figuras 36 e 37.

Figura 36 - Segundo encontro formativo - Construção colaborativa 1

The screenshot shows a collaborative workspace with a text document on the left and a video feed on the right. The text document is titled "Falsos Amigos: O Caso dos Sócios Criminosos" and contains a story about a detective in Madrid. The video feed shows a woman with glasses, identified as "Diane Leite Chaves Bezerra".

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Figura 37 - Segundo encontro formativo - Construção colaborativa 2

The screenshot shows a collaborative workspace with a text document on the left and a video feed on the right. The text document is titled "chamada urgente da Interpol. Algo vetida por indivíduos que pareciam... as a palavras comuns do português." and contains a story about a detective in Barcelona. The video feed shows a woman with a yellow smiley face emoji, identified as "Gioconda Belli".

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

A criação coletiva da atividade foi feita com o objetivo de proporcionar a reflexão e a construção colaborativa do conhecimento, estabelecendo uma comunidade de aprendizagem que, segundo Carvalho (2022), pode contribuir para a satisfação e aprendizado dos professores. Além disso, ao executar esta atividade fizemos uso de uma das características das metodologias ativas, que diz respeito ao aprender fazendo, a cultura *maker*, e levou as participantes da pesquisa a uma aprendizagem ativa (Moran, 2018).

Na sequência, apresentamos rapidamente algumas ferramentas tecnológicas que podem ser úteis na criação de atividades gamificadas e no ensino de espanhol como língua estrangeira (cf. Figura 38). Destacamos que não foi possível aprofundar a discussão sobre o acesso, criação de perfis e explicações mais extensas sobre as plataformas, tendo em vista a carga horária planejada para esta capacitação.

Figura 38 - Segundo encontro formativo - Ferramentas úteis



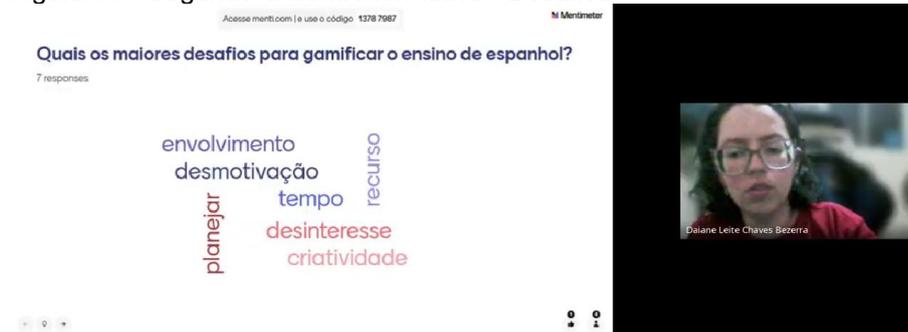
Fonte: Pesquisa empírica (2025)

As ferramentas apresentadas foram: Kahoot!, Wordwall, Quizizz, Quizlet, Nearpod, Powtoon, Prezi, Mentimeter, Genially, Canva, Google Slides, PowerPoint, Padlet, Miro, Anchor, ProfedeELE e as Inteligências Artificiais Generativas, algumas já conhecidas pelas participantes.

Novamente destacamos a necessidade de utilizar a tecnologia em prol do desenvolvimento de aprendizagens do cidadão do séc. XXI, tendo em vista que esses recursos possibilitam o dinamismo das aulas, mas também facilitam a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades presentes no mundo atual (Moran, 2018; 2019).

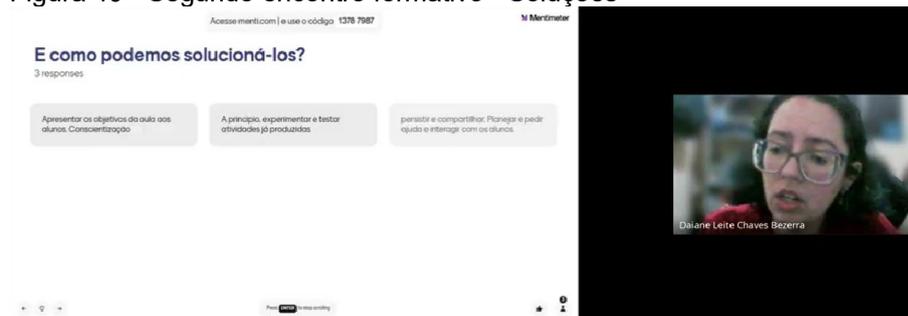
Dando continuidade ao curso, discutimos a partir do uso do aplicativo Mentimeter os maiores desafios para a implementação da Gamificação no ensino de espanhol, bem como as possíveis soluções para seu uso, respectivamente apresentados nas Figuras 39 e 40.

Figura 39 - Segundo encontro formativo - Desafios



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Figura 40 - Segundo encontro formativo - Soluções



Fonte: Pesquisa empírica (2025).

Entre os desafios citados pelas participantes, destacamos: o desinteresse e a desmotivação do professor devido à falta de tempo disponível para o planejamento de atividades gamificadas. Como soluções apresentadas, foram comentadas: a apresentação dos objetivos da aula aos alunos de forma a deixá-los cientes do que está estabelecido como sucesso e fracasso da atividade; a possibilidade de inicialmente experimentar e fazer o teste das atividades que já são utilizadas pelo professor adaptando-as à metodologia da Gamificação; e, persistir em utilizar a metodologia e compartilhar as atividades com outros docentes de modo a criar uma rede de professores que nos ajudam a elaborar e reduzir o tempo necessário para a criação de materiais gamificados.

Finalmente, passamos ao encerramento do curso com a retomada de conteúdos, prospecções da Gamificação no ensino de Língua Espanhola para o futuro, agradecimentos, informações e comentários a respeito da capacitação.

Ao longo do segundo encontro, tivemos interações que extrapolaram o tema central do curso, referentes principalmente ao ensino de espanhol para surdos e cegos, tendo em vista que algumas das participantes estão atuando pela primeira vez com estudantes com essas necessidades educacionais específicas. Foi comentado também acerca do ensino de espanhol para alunos com outras deficiências e transtornos e ainda sobre o nosso papel enquanto professores ao selecionar e produzir materiais e recursos adequados a esse público e que tornem a aprendizagem significativa para todos.

Dessa forma, validamos a teoria de Nóvoa (2019) ao percebermos a necessidade de mais formações para os professores de espanhol dessa instituição de ensino que abram espaços de discussão amplos no sentido de refletir, criar, compartilhar e fazer a curadoria de materiais, recursos, atividades, temas e

informações no geral acerca do ensino de espanhol com o objetivo de melhorar a aprendizagem de nossos estudantes.

Encerrados os momentos formativos, encaminhamos por e-mail aos participantes: o *link* para um ambiente virtual de aprendizagem e o questionário de avaliação do curso. No primeiro, disponível no Google Sala de Aula, foram depositados os materiais do curso, bem como livros, dissertações, teses, vídeos e *links* sobre Metodologias do ensino de línguas, Metodologias ativas e Gamificação para que as participantes possam se apropriar ainda mais dos temas discutidos. O questionário de avaliação do curso está apresentado na subseção seguinte.

6.3 Questionário de avaliação

O questionário de avaliação do curso (Apêndice C) foi encaminhado por e-mail às participantes, tendo sido estruturado no Google Formulários com dez questões, sendo cinco fechadas e cinco abertas, e feito com o propósito de coletar o *feedback* das participantes acerca da capacitação realizada.

Das sete participantes presentes na formação, somente quatro responderam ao questionário, por isso a amostra desta análise corresponde a quatro docentes, sendo elas: Frida Khalo, Rigoberta Menchú, Teresa Cárdenas e Teresa de La Parra, destas, apenas Rigoberta Menchú e Teresa Cárdenas já haviam utilizado a Gamificação em suas aulas de espanhol.

Organizamos o questionário utilizando principalmente a ferramenta “Escala linear” do Google Formulários que organiza as opções de resposta em uma escala de notas que pode ser editada de acordo com o criador do questionário. No nosso caso, estabelecemos uma escala de 1 a 5, sendo 1 a nota mais baixa e 5 a nota mais alta. A participante deveria escolher a pontuação que melhor representasse a sua avaliação quanto à pergunta apresentada. A Figura 41 exemplifica a “Escala linear” construída para a pergunta 01.

Figura 41 - Exemplo de escala linear do Google Formulários

01. Como você avalia a relevância do conteúdo apresentado no curso? *Selecione a melhor pontuação de 1 a 5, sendo 1 equivalente a "Não é relevante" e 5 equivalente a "Bastante relevante".* *

1 2 3 4 5

Não é relevante Bastante relevante

Fonte: Pesquisa empírica (2025).

Seguindo a identificação apresentada na subseção 6.1, que analisa o Questionário diagnóstico, organizamos as perguntas do questionário de avaliação do curso com a indicação Q2 seguida do número referente à questão. Por isso, a primeira pergunta do questionário está indicada como Q2-01; a segunda pergunta como Q2-02 e assim sucessivamente.

A primeira pergunta do questionário (Q2-01) referiu-se à relevância do conteúdo apresentado no curso: “Como você avalia a relevância do conteúdo apresentado curso?”. As participantes deveriam selecionar a pontuação, sendo a menor nota correspondente à resposta “Não é relevante” e a maior nota, “Bastante relevante”. Todas as docentes participantes (100%) avaliaram a relevância do curso com a nota 5 (“Bastante relevante”).

Na sequência, indagamos “Qual (is) o (s) tópico (s) do curso que você considerou mais útil (úteis) para sua prática pedagógica?” (Q2-02), o que resultou nas respostas apresentadas no Quadro 21.

Quadro 21 - Tópicos úteis

Participante	Resposta
Frida Khalo	“Metodologias ativas, etapas da Gamificação e montagem das etapas na prática.”
Rigoberta Menchú	“A elaboração das atividades através da narrativa. Achei muito criativa e penso que prende a atenção dos alunos.”
Teresa Cárdenas	“A sugestões apresentadas e atividades práticas.”
Teresa de La Parra	“A introdução de jogos de forma mais organizada, com metodologia, nas aulas de Língua Espanhola.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Observamos que três participantes evidenciaram como tópico útil para a prática pedagógica a sugestão das atividades práticas que foram apresentadas na capacitação. Elas se referem à elaboração da atividade a partir de narrativas criativas como a que foi construída colaborativamente com o tema “Falsos cognatos: o caso dos sócios criminosos” e que possibilitou o diálogo entre as participantes.

Nesse sentido, ao relacionar as respostas das questões Q2-01 e Q2-02, destacamos que houve consenso na relevância do curso, no qual as participantes valorizaram as atividades práticas que foram apresentadas e construídas, o que reflete a demanda por orientação concreta e formação continuada, alinhada por autores como Carvalho (2022), Fardo (2013) e Sanches (2021), que destacam a

importância de estruturar a Gamificação de forma a evitar confusão entre as metodologias.

Ainda, ressaltamos a construção do enredo, narrativas ou *storytelling* desenvolvido nas atividades práticas como ferramenta que potencializa a Gamificação, tendo em vista que desperta o interesse de quem participa da atividade (Alves, 2015). Arruda (2014) afirma que o enredo é o responsável por envolver, motivar e engajar desde o início da atividade, criando um ambiente imersivo que “prende a atenção” dos participantes.

A próxima pergunta (Q2-03) referiu-se à dificuldade de entendimento dos conteúdos do curso. Assim, questionamos “Houve algum tópico do curso você sentiu mais dificuldade? Se sim, em qual?”.

Quadro 22 - Dificuldade no curso

Participante	Resposta
Frida Khalo	“Não.”
Rigoberta Menchú	“Penso que faltou falar como acessar os aplicativos gamificados, alguns são complexos de acessar.”
Teresa Cárdenas	“Não.”
Teresa de La Parra	“Não. A didática foi excelente.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025).

Segundo o Quadro 22, três das participantes afirmam que não tiveram nenhuma dificuldade no entendimento dos conteúdos do curso. Entretanto, Rigoberta Menchú destaca que há a necessidade de uma abordagem técnica com o objetivo de explicar como acessar aos aplicativos que foram apresentados.

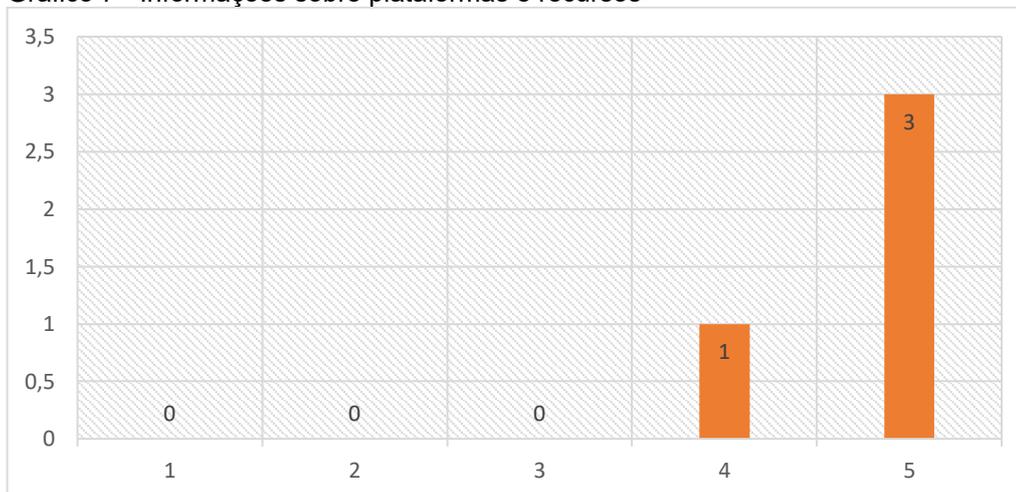
Como nos referimos anteriormente, a carga horária planejada para a capacitação impossibilitou que aprofundássemos nas ferramentas e em outros temas que são úteis para a implementação da Gamificação. Por isso, nos dedicamos a conceituar, caracterizar, exemplificar e elaborar colaborativamente uma atividade gamificada, a fim de pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

Observamos, porém, que há a necessidade de uma capacitação mais extensa voltada ao conhecimento e utilização das ferramentas tecnológicas que podem facilitar a implementação da Gamificação, com tutoriais sobre informações técnicas de acesso e uso, bem como de outras metodologias ativas no ensino de espanhol como língua estrangeira, além de oficinas de prototipagem para a aprendizagem e criação de atividades e recursos gamificados. Corroboramos com Nóvoa (2019) ao destacar a importância de manter-se atualizado e em contato com

outros professores na tentativa de criar espaços de discussão que possibilitem a reflexão e criação de práticas pedagógicas.

A seguir, questionamos na Q2-04 se o curso havia fornecido informações suficientes plataformas e recursos disponíveis para o uso da Gamificação. As respostas apresentadas estão organizadas no Gráfico 8.

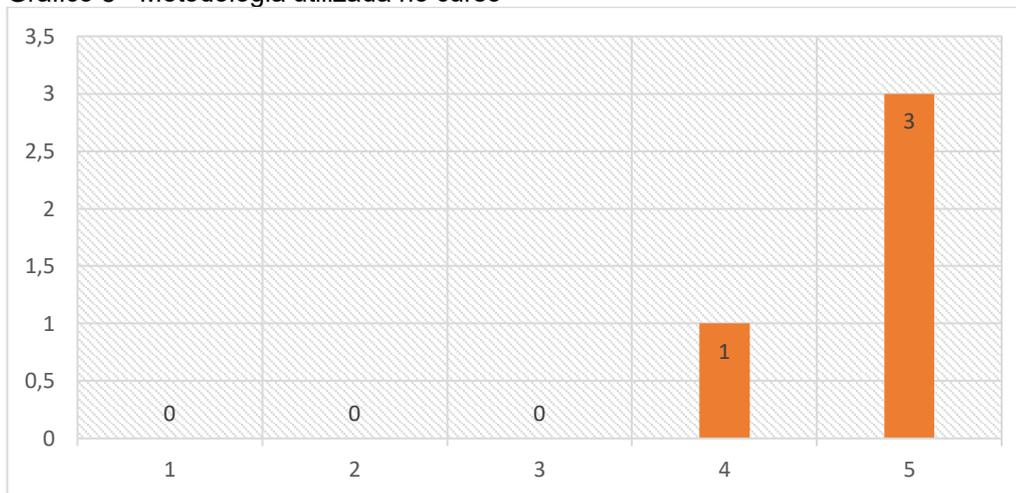
Gráfico 7 - Informações sobre plataformas e recursos



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Três das participantes avaliaram com nota 5 (“Bastante”) o fornecimento de informações suficientes acerca das ferramentas disponíveis para o uso da Gamificação. Apenas uma participante, Teresa de La Parra, avaliou o questionamento com nota 4.

Gráfico 8 - Metodologia utilizada no curso



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

A Q2-05 buscou avaliar a metodologia utilizada por esta pesquisadora, ministrante da formação, nos encontros formativos. O Gráfico 9 mostra que três das quatro participantes avaliou com nota 5 (“Excelente”) e apenas uma com nota 4.

Na sequência, questionamos: “Você tem alguma sugestão de melhorias ou outras abordagens que poderiam enriquecer a experiência de aprendizagem no curso?” (Q2-06), o que resultou nas respostas apresentadas no Quadro 23.

Quadro 23 - Sugestões

Participante	Resposta
Frida Khalo	“Mais tempo pra explorar as plataformas e pra elaborar exemplos.”
Rigoberta Menchú	“Acho que faltou uma abordagem dos aspectos culturais do mundo hispânico, mas possíveis de abordar a partir da formação dada.”
Teresa Cárdenas	“Apenas ampliar a formação para outros professores da área que atuam em outras esferas.”
Teresa de La Parra	“Ser um pouco mais longo e haver mais práticas reais, no próprio curso.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

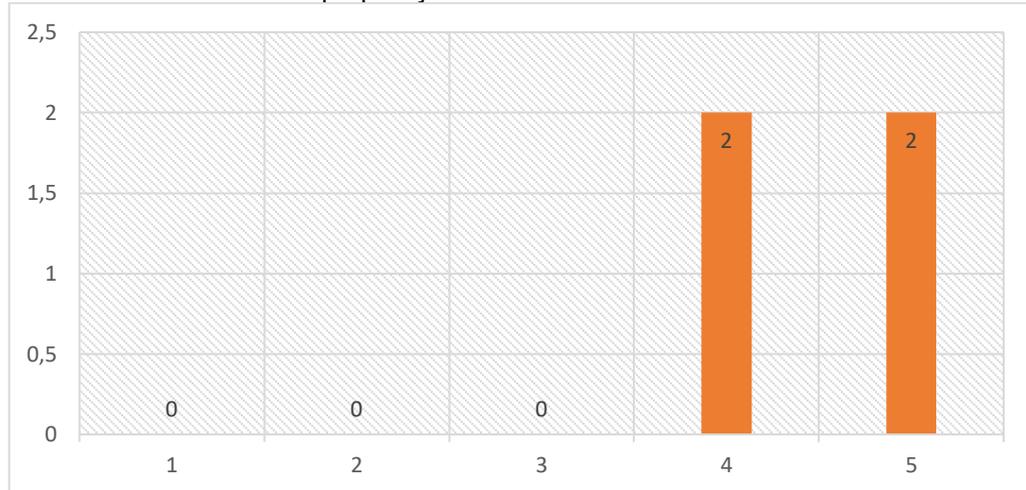
Observamos que as participantes se referem a: uma carga horária maior para o curso, abordar os aspectos culturais, maior elaboração de atividades práticas e ampliação para professores que atuam em outras esferas.

Nesse aspecto, devemos considerar que a Gamificação no ensino de Língua Espanhola deve objetivar o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) de forma contextualizada (Leffa; Alves, 2020; Quast, 2020), que pode partir da elaboração de atividades referentes à cultura dos países hispano-falantes, como festas e comidas típicas.

Dessa forma, vemos como possibilidades futuras o planejamento de capacitações sobre Gamificação para professores de espanhol de outros níveis de ensino (Fundamental e Superior) e de outras instituições, bem como a criação colaborativa de atividades gamificadas que serão utilizadas na prática cotidiana dos docentes. Além disso, percebemos que há a necessidade de inserir nas capacitações os aspectos culturais, haja vista que, nós, professores de espanhol, não ministramos conteúdos estritamente gramático-lexicais, mas sim evidenciamos a cultura dos países hispânicos.

Apesar disso, os dados colhidos nas questões Q2-05 e Q2-06 indicam que o curso, apesar de ter curta duração, cumpriu com seu papel de sensibilização e instrumentalização acerca da Gamificação no ensino de Língua Espanhola, proporcionando às participantes conhecer o conceito de Gamificação, experiências de uso no ensino de espanhol e construir colaborativamente uma atividade gamificada.

Gráfico 9 - Sentimento de preparação



Fonte: Pesquisa empírica (2025).

Na pergunta Q2-07, intencionamos saber se, após o curso, as participantes sentiam-se mais preparadas para aplicar a Gamificação em sua sala de aula. Conforme o Gráfico 10, observamos que duas delas (50%) responderam que se sentem muito preparadas (nota 5) e as outras duas participantes se sentem preparadas (nota 4), mas podem ter alguns aspectos a melhorar no entendimento e execução da Gamificação.

Na sequência, indagamos na questão Q2-08 acerca da influência positiva de haver participado da capacitação na prática profissional do docente participante. Todas as participantes (100%) afirmam que sim, o curso proporcionou uma influência positiva em sua profissão.

Considerando a questão anterior, perguntamos “Que mudanças você planeja implementar em suas aulas após o curso?” (Q2-09), o que resultou nas respostas apresentadas no Quadro 24.

Quadro 24 - Mudanças a serem implementadas

Participante	Resposta
Frida Khalo	“Tentar aplicar a lógica da Gamificação em vários conteúdos.”
Rigoberta Menchú	“Gostei da atividade a partir das narrativas, dá para fazer com assuntos variados, como aspectos culturais dos vários países de língua hispânica e com literatura.”
Teresa Cárdenas	“Fazer uso de algumas das propostas apresentadas.”
Teresa de La Parra	“Ler mais sobre o tema e introduzir a Gamificação nas minhas turmas.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

As participantes mencionaram como mudanças a serem implementadas em suas aulas, os seguintes itens: atividade a partir das narrativas, uso das propostas apresentadas, introduzir a Gamificação e aplicá-la em vários conteúdos. Novamente há uma referência aos aspectos culturais dos países hispânicos evidenciando a necessidade de criação de atividades atrativas acerca desses temas. Observamos, entretanto, que as atividades mostradas e criadas ao longo da capacitação são exemplos que podem ser adaptados de acordo com os temas que serão ministrados pelo professor, nível dos estudantes e recursos disponíveis para uso nos espaços de aprendizagem.

Ao citar a introdução de elementos gamificados (em narrativas e aspectos culturais hispânicos), as professoras associam a metodologia a conteúdos específicos da disciplina Língua Espanhola, corroborando com os estudos de Leffa (2020), Leffa e Alves (2020) e Quast (2020) sobre gamificação e ensino de línguas.

Finalmente, questionamos se as participantes têm interesse em aprofundar os conhecimentos acerca das Metodologias Ativas e da Gamificação (Q2-10).

Quadro 25 - Interesses futuros

Participante	Resposta
Frida Khalo	“Entendo que tem muito a contribuir com minha prática Pedagógica e com o envolvimento e aprendizagem dos meus alunos, inclusive no curso que irei iniciar sobre didática, na licenciatura.”
Rigoberta Menchú	“Sim, facilitam o trabalho do professor e quando bem planejado torna a aprendizagem mais significativa.”
Teresa Cárdenas	“Sim, porque é um tema que me interessa em termos de pesquisa e de prática na sala de aula.”
Teresa de La Parra	“Sim, porque creio que para os alunos é mais divertido, e consequentemente para nós, professores, mais prazeroso.”

Fonte: Pesquisa empírica (2025).

O Quadro 25 reúne as respostas, todas positivas, sobre dar continuidade nos estudos ao tema apresentado na capacitação. As participantes retomam termos citados anteriormente (no questionário diagnóstico) que dizem respeito a “envolvimento”, “diversão”, “prazer” e “aprendizagem significativa”, o que reforça o conceito de Gamificação que utilizamos nesta pesquisa (utilizar elementos de jogos em contexto educacional de forma a reproduzir o engajamento e a motivação que acontece durante o jogo).

O interesse no aprofundamento do tema justifica-se pela percepção de que a gamificação aumenta o engajamento (citado como “mais divertido” e “significativo”), ecoando o que dizem Martinelli e Bartholomeu (2007) sobre motivação intrínseca,

além de aproximar-se da Teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 2013) e do “círculo mágico” (Huizinga, 2019) ao criar um ambiente de envolvimento e diversão no aprendizado. Outrossim, reforça a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel tendo em vista que um dos requisitos dessa teoria diz respeito à atitude explícita do estudante de querer aprender e relacionar conhecimentos prévios e novos (Tavares, 2004).

Assim, foi possível verificar que houve grande receptividade das docentes participantes à capacitação em Gamificação, embora tenham apontado desafios e oportunidades de aprimoramento ao uso da metodologia na aula de Língua Espanhola. Nesse sentido, os resultados da pesquisa podem ser resumidos em três tópicos principais que se referem a:

- **Relevância e utilidade do curso**, que teve aspectos positivos, como o consenso na relevância e o preparo para aplicar a Gamificação, que indicam que as participantes adquiriram consciência do potencial da metodologia apresentada;
- **Impacto positivo na prática docente**, tendo em vista que as participantes afirmaram implementar mudanças em suas aulas, fazendo uso das propostas apresentadas no curso e adaptando a Gamificação em outros conteúdos da disciplina, como aspectos culturais e gramaticais;
- **Recomendações para futuras ações**, que dizem respeito a ampliar a carga horária do curso, a fim de incluir o *design* de atividades, informações técnicas acerca das ferramentas tecnológicas e a discussão de casos reais (Gamificação em instituições com limitações tecnológicas ou estruturais e atividade gamificada interdisciplinar, por exemplo), além da criação de comunidades de prática para troca de experiências entre professores.

Depois de realizada a análise de todos os dados colhidos na pesquisa, passamos à elaboração do produto educacional, que contou com os aspectos teóricos e práticos acerca da Gamificação no ensino de espanhol como língua estrangeira que está detalhado na subseção 5.6 e pode ser visualizado no Apêndice D.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do interesse preliminar de incentivar o uso da Gamificação como metodologia de ensino imersiva na aprendizagem de Língua Espanhola, tendo em vista que percebemos há poucas discussões acerca de práticas pedagógicas que tratem o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem na área de Espanhol.

Para tanto, buscamos refletir sobre o ensino de espanhol no Brasil, verificando as legislações que trouxeram desdobramentos no estudo e difusão do idioma no país, e a respeito das metodologias utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras, incluindo as metodologias ativas e de que forma elas podem ser utilizadas no ensino de língua estrangeira.

Assim, iniciamos este estudo fazendo um apanhado histórico acerca do ensino de Língua Espanhola no Brasil, bem como o desenvolvimento de Metodologias de ensino de línguas, culminando no conceito de Metodologias ativas, na perspectiva de situar os leitores no objeto dessa discussão. Ainda, conceituamos e caracterizamos a Gamificação, apresentando tipos e exemplos de uso da metodologia no ensino de LE. Dessa forma, buscamos responder o seguinte questionamento: de que forma o uso da metodologia da Gamificação apresenta-se como possibilidade para o ensino de espanhol como língua estrangeira?

Com isso, a pesquisa desdobrou-se em outras quatro indagações: a) que estratégias metodológicas ativas os docentes da instituição pesquisada aplicam em sua prática pedagógica?; b) quais as concepções teóricas e práticas docentes acerca da Gamificação como metodologia ativa de ensino?; c) quais as percepções da capacitação sobre a Gamificação na prática pedagógica dos docentes da instituição pesquisada?; e, d) de que forma um Caderno Virtual de Recomendações pode contribuir para a utilização da Gamificação nas aulas de espanhol como língua estrangeira?

A fim de responder esses questionamentos, delimitamos como objetivo geral: analisar a percepção de docentes de Língua Espanhola sobre a Gamificação como metodologia ativa de ensino, a partir de uma capacitação pedagógica em uma instituição pública do Maranhão. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de intervenção pedagógica com nove docentes de Ensino Médio da disciplina Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. A

pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, aplicada e exploratório-descritiva e delineou como objetivos específicos:

- Identificar quais estratégias metodológicas ativas os docentes da instituição pesquisada aplicam em sua prática pedagógica;
- Descrever as concepções teóricas e práticas docentes acerca da Gamificação como metodologia ativa de ensino;
- Capacitar os docentes quanto às estratégias metodológicas ativas a serem empregadas na sala de aula, com destaque à Gamificação;
- Elaborar um Caderno Virtual de Recomendações para a utilização da Gamificação nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

Quanto ao alcance do objetivo geral, consideramos que foi satisfatório, uma vez que evidenciamos a percepção das docentes participantes da pesquisa que dizem respeito ao uso da Gamificação no ensino de espanhol como língua estrangeira. Nesse sentido, ponderamos que a capacitação permitiu que as professoras adquirissem consciência do potencial da metodologia, causando impacto positivo em sua prática docente.

Em relação ao primeiro objetivo específico, “identificar quais estratégias metodológicas ativas os docentes da instituição pesquisada aplicam em sua prática pedagógica”, as estratégias metodológicas aplicadas pelas docentes foram identificadas a partir do Questionário diagnóstico. Com ele, foi possível perceber quais metodologias ativas as professoras de espanhol do IFMA (participantes da pesquisa) utilizam em sua prática pedagógica e se tiveram algum treinamento ou formação específica no tema.

Ainda, foi possível identificar as participantes que fazem uso de jogos e/ou da Gamificação no ensino e de que formas esta é aplicada, ressaltando os recursos e ferramentas, desafios, possíveis benefícios e indicadores de sucesso e fracasso na implementação da metodologia.

O segundo objetivo específico (“descrever as concepções teóricas e práticas docentes acerca da Gamificação como metodologia ativa de ensino”) foi contemplado ao longo da pesquisa bibliográfica que embasou este estudo. Reunimos diversos autores (Burke, 2015; Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014; Deterding, 2011; Fardo, 2013; Kapp, 2014; Menezes; Bortoli, 2018; Tonéis, 2017; Zichermann; Cunningham, 2011) que conceituaram a Gamificação e construímos o nosso conceito de Gamificação enquanto metodologia de ensino, que corresponde a: utilizar

elementos de jogos em contexto educacional de forma a reproduzir o engajamento e a motivação que acontece durante o jogo. Organizamos também as etapas que devem ser cumpridas a fim de facilitar a elaboração de atividades gamificadas, seja no uso da Gamificação estrutural ou da Gamificação de conteúdo, que devem ser pensadas de modo a auxiliar na aprendizagem dos conteúdos e desenvolver as habilidades linguísticas da língua meta.

Além disso, elencamos pesquisas (disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) que fazem uso da Gamificação no Ensino Fundamental (Esquivel, 2017), Médio (Silva, 2016) e Superior (Medeiros, 2020). No âmbito da Grande Área de Linguagem (Linguística, Letras e Artes), Subárea Letras Estrangeiras Modernas, foco desta pesquisa, não encontramos estudos relacionados ao uso da Gamificação na Língua Espanhola. As duas pesquisas encontradas (Hillesheim, 2021; Serra, 2020) dizem respeito ao ensino de língua inglesa.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, “Capacitar os docentes quanto às estratégias metodológicas ativas a serem empregadas na sala de aula, com destaque à Gamificação”, conseguimos alcançá-lo a partir da intervenção realizada com as docentes participantes da pesquisa. A intervenção constou do planejamento e execução do curso de capacitação “Gamificando a Língua Espanhola”, que foi dividido em dois encontros formativos e foi organizado a fim de contemplar as metodologias de ensino de línguas e as metodologias ativas, conceituando-as e exemplificando-as com atividades realizadas no ensino de espanhol, bem como conhecer, compreender e elaborar formas de uso da Gamificação na aula de Língua Espanhola.

Por meio da observação participante e ativa, foi possível verificar que a capacitação, embora tenha tido uma carga horária reduzida foi bem aceita pelas participantes, tendo em vista que possibilitou a elaboração coletiva de uma atividade gamificada, além de um espaço amplo de discussão a respeito das metodologias e da formação continuada de professores em vários aspectos, contribuindo para criar e manter vínculos entre os docentes e viabilizar outros encontros formativos envolvendo os professores de espanhol da instituição.

O quarto e último objetivo específico foi “elaborar um Caderno Virtual de Recomendações para a utilização da Gamificação nas aulas de espanhol como língua estrangeira”. Consideramos que este objetivo foi alcançado, uma vez que construímos o produto educacional “**Gamificando a língua espanhola**: um guia teórico-prático de

aplicação da Gamificação no ensino de Espanhol”, contendo propostas de atividades gamificadas para serem aplicadas nas aulas de Língua Espanhola do Ensino Médio.

Ao efetivarmos todas as fases da pesquisa, concluímos que a Gamificação tem relevância e potencial para ser utilizada no ensino de espanhol como língua estrangeira, partindo principalmente de narrativas contextualizadas aos conteúdos da disciplina Língua Espanhola. É possível elaborar propostas que utilizam a Gamificação estrutural, em situações menos desafiadoras, ou a Gamificação de conteúdo, em atividades que envolvem maior criatividade e dedicação de planejamento do docente.

Ainda, consideramos haver tido impacto positivo na prática docente e na formação continuada, evidenciando a necessidade de atualizações, reflexões e criação de comunidades de aprendizagem para troca de experiências entre os professores.

Entre as limitações encontradas para a realização da pesquisa, destacamos:

- a impossibilidade de ter uma tratativa presencial ou híbrida com todas as participantes, tendo em vista que residem/trabalham em diferentes municípios do estado do Maranhão. Acreditamos que realizar uma capacitação de forma híbrida, com encontros presenciais e encontros virtuais, poderia enriquecer as discussões realizadas ao longo do curso, visto que houve quedas de acesso à internet, principalmente no segundo encontro, e duas participantes estavam com problemas em seus microfones e, apesar de utilizarem o *chat* como recurso para comunicação no curso, não conseguiram participar ativamente das discussões;
- a carga horária da capacitação, que foi planejada a fim de contemplar a disponibilidade de tempo da maioria das participantes. As discussões acerca da necessidade de formação continuada das professoras participantes da pesquisa evidenciaram que há um grande interesse em atualizações e reflexões coletivas a respeito da profissão e dos desafios que surgem no espaço escolar.

Por fim, os dados gerados por esta pesquisa de intervenção pedagógica indicam possibilidades de futuras investigações, com temáticas que envolvem: a ampliação do curso de formação continuada a fim de haver aprofundamento do tema e mais espaço para a criação colaborativa; a capacitação de professores de outros

níveis de ensino; a aplicação de atividades gamificadas com estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior; a instrução técnica acerca do acesso e uso das ferramentas tecnológicas; e, a elaboração de materiais que evidenciam as possibilidades de uso da Gamificação e de outras metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de espanhol.

Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa não esgota o tema e esperamos que possa trazer contribuições para o campo de estudo, colaborando para o ensino de Língua Espanhola, sobretudo na ampliação do uso de práticas pedagógicas como a Gamificação.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Mariana B. **MUD1**: A origem dos MMORPGs — Uma viagem ao início da revolução dos jogos online. 2023. Disponível em: <https://marianabeiluneabad.medium.com/mud1-a-origem-dos-mmorpgs-uma-viagem-ao-in%C3%ADcio-da-revolu%C3%A7%C3%A3o-dos-jogos-online-dfdf28f42c53>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- AGUDELO, Sandra Paola. **Los métodos de enseñanza en ELE**: el método comunicativo revisado. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Hispânicos). Universidade de Montreal, Faculdade de Artes e Ciências, Montreal-Canadá, 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. A des(valorização) do ensino do Espanhol no Brasil. In: MECD. **La lengua española en Brasil**: Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Colección Complementos. 2018.
- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras - um guia completo do conceito à prática. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ALVES, Lynn R.; MINHO, Marcelle R. da S.; DINIZ, Marcelo V. C. Gamificação: Diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane *et al.* (Org.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Fundamentos para o desenvolvimento de jogos digitais**. Porto Alegre: Bookman, 2014.
- AYRES, Marcel. **Game thinking**: conceitos e possibilidades de aplicação. 25 set. 2016. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ayres86/game-thinking-conceitos-e-possibilidades-de-aplicacao>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BACICH, Lílian; MORAN, José. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lílian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARBOSA, Eduardo F.; MOURA, Dácio G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. In: **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em 08 fev. 2024.
- BARBOSA, Ronaldo. **Sala de aula invertida**: entendendo conceitos. Instituto Casagrande, 2021.

BENETI, Marcelo. A importância da formação continuada. *In*: BASQUEROTE, Adilson Tadeu (Org.). **Ciências Humanas**: desafios metodológicos e resultados empíricos. Ponta Grossa: Atena, 2022.

BERGAMNN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9394/96. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 18**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.987**. 2001. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=6379. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230**. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2452026#:~:text=5.230%2C%20DE%202023,-NOVA%20EMENTA%3A%20Altera&text=6%20de%20janeiro%20de%202024,16%20de%20fevereiro%20de%202017. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 16 de maio de 2025. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-5-de-16-de-maio-de-2025-630397716>. Acesso em: 23 mai. 2025.

BUNCHBALL INC. **Gamification 101**: an introduction to the use of game dynamics to influence behavior. 2010. Disponível em: <http://www.bunchball.com/sites/default/files/downloads/gamification101.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

BURKE, Anne; HAMMETT, Roberta. **Assessing New Literacies**: Perspectives from the Classroom. Nova Iorque: Peter Lang Publishing Inc., 2009.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a Gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUSARELLO, Raul; ULBRICHT, Vania; FADEL, Luciane. A Gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a Gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, Luciane *et al.* (Org.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CALVO, Alfredo Hernando. **Viagem à escola do século XXI**: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

CAMPOS, Natália. Metodologia de ensino de língua estrangeira para a docência do Ensino Superior. **Unificada**: Revista Multidisciplinar da FAUESP, v. 4, n. 8, p. 70-76, 2022. Disponível em: https://revista.unificada.com.br/files/ugd/235dad_a3f44b2bb535416eb6426efe4ef509be.pdf#page=70. Acesso em: 28 ago. 2024.

CARDOSO, Marcos V.; GUSMÃO, Cláudio, HARRIS, Jonathan J. (Org.) **Pesquisa da indústria brasileira de games 2023**. ABRAGAMES: São Paulo, 2023.

CARNEIRO, Roberta P. Reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/145>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CARVALHO, Ana Amélia. (Org.) **Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais**. São Luís: FAPEMA, 2022.

CARVALHO, Carlos Vaz de. Aprendizagem baseada em jogos. *In*: II World Congress on Systems Engineering and Information Technology, **Anais...**, p. 176-181, Vigo-Espanha, 2015. Disponível em: <https://copec.eu/congresses/wcseit2015/proc/works/40.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O Ensino de Língua Estrangeira**: História e Metodologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Universidade de São Paulo, 2006.

CERVO, Larissa M.; MARTINS, Taís. S.; PETRI, Verli. Contradição, Luta, Resistência: Reflexões sobre a exclusão da Língua Espanhola no Currículo do Ensino Médio Brasileiro. **Caderno de Letras**, Niterói, v. 29, n. 57, p. 319-340, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43973/25140>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CHOU, Yu-kai. **Actionable Gamification: beyond points, badges, and leaderboards**. Octalysis Media. 2014.

CONSEPE/UFMA. **Resolução nº 3.302**, de 10 de janeiro de 2024.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future**. Nova York: Routledge, 2000.

COSTA, Amanda; MARCHIORI, Patrícia. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 44-65, set. 2015/fev. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89912/103928>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CRUZ, Eder. Os conceitos língua materna, primeira língua e língua estrangeira no campo do ensino-aprendizagem de línguas para o público surdo. **Revista FT**, v. 27, 2023. Disponível em: <https://revistافت.com.br/os-conceitos-lingua-materna-primeira-lingua-e-lingua-estrangeira-no-campo-do-ensino-aprendizagem-de-linguas-para-o-publico-surdo/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

DAMIANI, Magda F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DAY, Kelly Cristina N.; SAVEDRA, Mônica Maria G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Revista Fórum Linguístico**, v. 12, n. 1, p. 560-567, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n1p560/29758>. Acesso em: 08 set. 2024.

DETERDING, Sebastian. Situated motivational affordances of game elements: a conceptual model. In: Workshop on Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts, 2011, Vancouver, Canadá. **Anais...Vancouver**, 2011. p. 1-4. Disponível em: <https://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/09-Deterding.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

ESQUIVEL, Hugo Carlos. **Gamificação no ensino da matemática: uma experiência no ensino fundamental**. 2017. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede). Programa de Pós-Graduação em Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2017.

FARDO, Marcelo Luis. A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Novas Tecnologias da Educação**, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629/26409>. Acesso em: 29 fev. 2024.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro; ARRUDA FILHO, Emílio J. M. **Planejamento da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FERNÁNDEZ, Francisco. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2000.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. *In*: MEC. **La lengua española en Brasil: Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Colección Complementos. 2018.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FORNO, Josiane; KNOLL, Graziela. Os MOOCs no mundo: um levantamento de cursos online abertos massivos. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 24, ed. 3, p. 178-194, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2705>. Acesso em: 9 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4ª reimp. São Paulo: Atlas, 2024.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, v. 7, n. 11, 2011. Disponível em: <https://scientiaplena.org.br/sp/article/view/173/423>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870 - 1961)**. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2014.

HELB. **LDB de 1961**. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961. Acesso em: 28 ago. 2024.

HILLESHEIM, Daniela. **Atividades gamificadas em aplicativos móveis: a forma de apresentação e as estratégias de ensino de léxico de inglês**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-RS, 2021.

HOFFMANN, Sam Adam. **Introdução à Gamificação na educação: como aplicar os elementos de jogos em contextos de aprendizagem**. Curitiba: Ed. do Autor, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUTO CERVANTES. **El español**: una lengua viva. 2023. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/default.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

JALIL, Samira. A.; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *In*: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, **Anais...**, p. 774-784, 2009. Disponível em: <https://materialinglesfe.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/texto-medotologia-de-ensino-de-le-perspectias-e-reflexc3b5es-sobre-os-mc3a9todos-abordagens-e-o-pc3b3s-mc3a9todo2.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook**: Ideas into practice. San Francisco, CA: Wiley. 2014.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767449/mod_resource/content/1/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

LEFFA, Vilson J.; ALVES, Carolina Fernandes. Como um Jogo: Gamificação Responsiva no Ensino de Línguas. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 207 - 226. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3671>. Acesso em: 22 mai. 2025.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, Vilson J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-14, abr./jun., 2020.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**, v. 14, 2009. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/1227>. Acesso em: 30 ago. 2024.

LUCCHESI, Ivana L. **Avaliação do estado de interesse e do estado de fluxo por meio de jogos digitais educacionais no ensino da matemática**. 2019. 96 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2019.

MACHADO, Juliana da Silveira. **Jogos digitais como ferramentas motivadoras da aprendizagem de espanhol**. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias

Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2022.

MARQUES, Daniel. **A Metodologia Pedagógica: No Ensino das Línguas Estrangeiras**. Lions, 2015.

MARQUES, Fábio Phillip Rocha; MIRANDA, Leonardo Cunha. Design de jogo e experiência de fluxo: Reflexão e desafios na perspectiva da teoria do fluxo. *In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGames), Anais...*, p. 41-50, 2022. Disponível em:

https://sol.sbc.org.br/index.php/sbgames_estendido/article/view/23633/23462.

Acesso em: 19 ago. 2024.

MARTINELLI, Selma; BARTHOLOMEU, Daniel. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 1, p. 21-31, 2007. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000100004. Acesso em: 9 set. 2024.

MATUSOV, Eugene. Authorial teaching and learning. *In: WHITE, E. J.; PETERS, M. (Orgs.). Bakhtinian Pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice for education across the globe*. Nova York: Peter Lang, 2011, p. 21-46.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

MEDEIROS, Renato. **A gamification no Ensino Superior: projeto aplicado como incentivo na educação**. 2020. 96 f. Dissertação (Mestrado em Jogos Digitais). Programa de Pós-Graduação em Jogos Digitais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2020.

MENEZES, Cláudia; BORTOLI, Robélius. **Gamificação: surgimento e consolidação**. *Revista Comunicação & Sociedade*, v. 40, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CSO/article/view/6700/6204>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MESQUITA, D. Internet e escola de mãos dadas. **Revista Gestão Educacional**, abr. 2013. Disponível em: <https://www.educacaonamao.com.br/internet-e-escola-de-maos-dadas/>. Acesso em: 22 mai. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José. **Como transformar nossas escolas: Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados**. 2017. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação hoje. *In: BACICH, Lílian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando (orgs.) Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lílian; MORAN, José (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Cultural La Laguna**, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MULIK, Katia Bruginski. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, v. 5, n. 1, p. 14-22, 2012. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/article/view/3986/1537>. Acesso em: 1 set. 2024.

MULIK, Katia Bruginski; RETORTA, Miriam Sester. **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. São Paulo: Pontes, 2014.

NAKANISHI, Débora Spacini. **Metodologias ativas e práticas inovadoras no ensino de línguas**. São Paulo: Editora Senac, 2024.

NASCIMENTO, Thaíse C. **Discursos midiáticos sobre as políticas públicas contemporâneas para o ensino de Língua Espanhola no Brasil**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2019.

NSN. **What is storytelling?** National Storytelling Network. Disponível em: <https://storynet.org/what-is-storytelling/>. Acesso em: 21 mai 2025.

OLIVEIRA, Carlos Alexandre F. de; COSTA, Lílian Lizânia M. da; OLIVEIRA, Luana Pricila V. Educação uma arte que molda a vida: tecnologias educacionais aliadas ou vilã? *In*: MONTEIRO, Jean Carlos da S.; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; RODRIGUES, Sanny Fernanda N. (Orgs.) **Redes e mídias sociais digitais na aprendizagem**. São Paulo: Mentis Abertas, 2021.

PALACIOS, Florencia A. G. de. Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. **Revista Científica Orbis Cognitiona**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 20–38, 2020. DOI: 10.48204/j.orbis.v4n1a2. Disponível em: https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/1102. Acesso em: 12 mar. 2023.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da Língua Espanhola no Brasil: tradições e inovações. *In*: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.).

Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33940/1/2006%20As%20dimens%C3%B5es%20pol%C3%ADticas%20sobre%20o%20ensino%20de%20espanhol%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024.

PARAQUETT, Márcia. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. **Revista abehache**, n. 17, 2021. Disponível em:

<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/347>. Acesso em: 29 fev. 2024.

PARAQUETT, Márcia; SILVA JUNIOR, Antonio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **Revista abehache**, n. 15, p. 69–86, 2019. Disponível em:

<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>. Acesso em: 29 fev. 2024.

PAZ, Daiane Padula. **El Mochilero**: jogo digital educacional para o desenvolvimento da competência intercultural de aprendizes de Língua Espanhola. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Informática na Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2017.

PEDREIRO, Silvana F. **O movimento comunicativo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil.** 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2002.

PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação.** Salvador: Eduneb, 2019.

PINHEIRO, Edilse Kelly. **Autódromo**: um jogo para motivar a aprendizagem e promover a interação social. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2007.

PITUBA, Felipe de O. **Gamificação na educação**: a utilização de jogos como forma de melhorar o engajamento dos alunos e os desafios para a educação pública.

Revista Sociedade Científica, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em:

<https://revista.scientificsociety.net/wp-content/uploads/2024/01/Art.17-2024.pdf>.

Acesso em: 29 fev. 2024.

PONTE, João Pedro. O estudo de caso na investigação em educação matemática. *In*: **Quadrante**, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994. Disponível em:

https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Ponte.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

QUADROS, Gerson. **A Gamificação no ensino de línguas online**. 2016. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS, 2016.

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

RIBEIRO, Vinícius G. *et al.* Emprego de Técnicas de Gamificação na Educação Científica: relato de uma intervenção como apoio à Estatística. **Research, Society and Development**, v. 9, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/203679/001105721.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 fev. 2024.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. Ed. 14 reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCKENBACH, Rosa Miguelina Ferrão. **Quatro propostas de jogos de pronúncia para o desenvolvimento de consciência fonológica em francês como língua estrangeira**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, 2022.

SANCHES, Murilo. **Jogos digitais, Gamificação e autoria de jogos de educação**. São Paulo: Editora Senac, 2021.

SANTOS, Maria Natália P.; ESTEVES, Sílvia de Jesus. A gamificação no ensino do espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre a eficácia de um Escape Room digital no ensino do verbo "GUSTAR". *In*: EPIC: Excelência Pedagógica e Inovação em Cocriação, 2025, **Pôster**... Disponível em: https://epic.ua.pt/sites/default/files/2025-02/Poster_A1%2013.01.2025.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

SATAKA, Mayara. **Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de Língua Espanhola: uma pesquisa narrativa**. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2019.

SATAKA, Mayara M.; ROZENFELD, Cibele. As abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo. **Delta**, v. 32, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/H9XM5jQTPSSnYgcPMBn8Q9r/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos educacionais: benefícios e desafios. **Revista Novas Tecnologias Educacionais**, v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405/8310>. Acesso em: 5 set. 2024.

SBARAI, Tiago R. **Turismo SP: competências e recursos tecnológicos no desenvolvimento de um projeto de Língua Espanhola no Ensino Fundamental**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Língua e

Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2020.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/FCR5M56M6Chgp4xknpPdKmx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 26 mar. 2025.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. *In*: BACICH, Lílian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

SERRA, Roseli. **Os efeitos do gamification na avaliação de língua inglesa no Ensino Superior**. 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife-PE, 2020.

SILVA, Maria Clara M. **Sala de aula invertida para a aprendizagem de Língua Espanhola: o uso do site Interactivo ELE**. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais). Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2022.

SILVA, Sandro da. **TRILUA: um ambiente gamificado para apoio ao ensino de lógica de programação**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2016.

SOUSA, Maria José; BAPTISTA, Cristina Sales. **Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios**. Lisboa: Pactor, 2011.

SOUTO, Mauren *et al.* Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, ano 20, n. 60, p. 890-900, 2014. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/revista/60sup/070.pdf> Acesso em: 25 ago. 2024.

SOUZA, Ayrton R. Projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). *In*: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2021, **Anais...** Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72671>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SOUZA, Alice de. **Ensino de espanhol na educação pública vira batalha de interesses no Brasil**. 2024. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/07/29/ensino-de-espanhol-na-educacao-publica-vira-batalha-de-interesses-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SOUZA, Thamara M.; CHAGAS, Alisson M.; ANJOS, Rita de Cássia dos. Ensino híbrido: Alternativa de personalização da aprendizagem. **Revista Com Censo**, v. 6, n. 1, p. 59-66, 2019.

SPINASSÉ, Karen P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v.1, novembro, p.1-10, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 9 set. 2024.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Conceitos**, v. 10, p. 55-60, 2004. Disponível em https://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/medio/fisica/MOVIMENTO/ufpb_energia/Textos/ASConceitos.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

TAVARES, Vitor. **Por que ensino do Espanhol é deixado de lado no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cevwj9p0278o>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TONÉIS, Cristiano N. **Os games na sala de aula: games na educação ou Gamificação na educação?** Bookess Editora, 2017.

VAN ECK, Richard. **Digital Game-Based learning: It's not just the digital natives who are restless**. Educause. 2006.

VOLGEMANN, Talisson Subtil. **GAME ON: A leitura em jogo na sala de aula de língua estrangeira**. 2022. 177 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2022.

WAKKA, Wagner. **Pesquisa Games Brasil 2021 mostra crescimento do consumo de jogos com isolamento**. 2021. Disponível em: <https://canaltech.com.br/games/pesquisa-games-brasil-2021-mostra-crescimento-do-consumo-de-jogos-com-isolamento-182208/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win: How game thinking can revolutionize your business**. Wharton Digital Press: Philadelphia, 2012.

ZICHERMANN, Gabe. **TED: The Future of Creativity and Innovation is Gamification**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZZvRw71Slew>. Acesso em: 28 mai. 2021.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Canadá: O'Reilly Media Inc., 2011.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: uma experiência em uma instituição pública de ensino do Maranhão”, cujo objetivo geral é: analisar a percepção de docentes de Língua Espanhola sobre a Gamificação como metodologia ativa de ensino, a partir de uma capacitação pedagógica em uma instituição pública do Maranhão.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder os questionários e participar dos encontros formativos (por meio do Google Meet) a respeito das metodologias ativas com ênfase na Gamificação.

Fui alertado (a) que posso esperar alguns benefícios da pesquisa a se realizar, tais como: a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, algumas sugestões de intervenção na realidade educacional e o incentivo ao desenvolvimento de práticas pedagógicas ativas como a Gamificação.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, pode ser possível haver riscos relacionados à ordem psicológica e/ou emocional, como desconforto ou vergonha, estresse ou cansaço no momento de responder às questões. Entretanto, estou ciente que a pesquisadora tentará minimizar esses desconfortos com o acesso antecipado às questões e outras informações pertinentes à pesquisa.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Daiane Leite Chaves Bezerra, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão

(UFMA), sob orientação do Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior, e com ela poderei manter contato pelo telefone e whatsapp (86) 99952-1984 ou pelo e-mail daiane.bezerra@discente.ufma.br (número do CAAE: 83804624.0.0000.0309).

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

São Luís, ____ de _____ de 2025.

Nome completo do participante da pesquisa: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Nome completo do pesquisador responsável: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

APÊNDICE B

Questionário diagnóstico

A aplicação deste questionário objetiva coletar informações a respeito do conhecimento teórico e prático dos professores de Ensino Médio que atuam na disciplina Espanhol em relação ao uso das metodologias ativas de ensino, com ênfase na Gamificação. O questionário está estruturado em perguntas abertas e fechadas.

As informações coletadas subsidiarão a pesquisa de mestrado intitulada “GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: uma experiência em uma instituição pública de ensino do Maranhão”, de autoria de Daiane Leite Chaves Bezerra, sob orientação do Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Por favor, responda a todas as perguntas a seguir. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e serão mantidas em sigilo.

Seção 1 - Perfil do professor

1. Qual a sua faixa etária?
 - 20 – 25 anos
 - 26 – 30 anos
 - 31 – 35 anos
 - 36 – 40 anos
 - 41 anos ou mais

2. Há quantos anos você leciona?
 - 5 anos ou menos
 - Entre 6 e 10 anos
 - 11 anos ou mais

3. Qual o seu nível de formação acadêmica?
 - Graduação
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado

4. Qual o seu campus de atuação no IFMA? *Selecione na Lista suspensa.*
 - Açailândia
 - Alcântara
 - Araiões
 - Bacabal

- Barra do Corda
- Barreirinhas
- Buriticupu
- Carolina
- Caxias
- Codó
- Coelho Neto
- Grajaú
- Imperatriz
- Itapecuru Mirim
- Pedreiras
- Pinheiro
- Presidente Dutra
- Porto Franco
- Rosário
- Santa Inês
- São José de Ribamar
- São João dos Patos
- São Luís – Centro Histórico
- São Luís – Maracanã
- São Luís – Monte Castelo
- São Raimundo das Mangabeiras
- Timon
- Viana
- Zé Doca

5. Em relação à disciplina de espanhol, você atua em quais níveis de ensino no IFMA?

Você pode marcar mais de uma opção.

- Ensino técnico integrado ao médio
- Ensino técnico concomitante ao médio
- Ensino técnico subsequente ao médio
- Ensino superior
- Outro. Qual? _____

6. Em quais cursos do IFMA você atua com a disciplina Espanhol?

Seção 2 - Conhecimento Geral sobre Metodologias Ativas

7. Você está familiarizado as metodologias ativas de ensino?

- Sim
- Não

8. Você já recebeu algum treinamento sobre metodologias ativas? Se sim, em qual formato? *Você pode marcar mais de uma opção.*

- Nunca recebi.
- Presencial
- Online
- MOOC

- () Oferecida pela escola
 () Busquei o treinamento por conta própria
 () Em outro formato. Qual? _____

9. Quais metodologias ativas você já utilizou ou conhece? *Marque todas que se aplicam. (Exclusivo para os participantes que responderam "Sim" à questão 7.)*

Metodologia Ativa	Conhece	Já utilizou	Nunca ouvi falar
Sala de aula invertida			
Aprendizagem baseada em projetos			
Aprendizagem baseada em problemas			
Aprendizagem baseada em jogos			
Rotação por estações			
Instrução por pares (Peer instruction)			
Gamificação			

Seção 3 - Conhecimento Geral sobre Gamificação

10. Você já utilizou jogos na sua disciplina?

- () Sim
 () Não

11. Você já ouviu falar sobre a Gamificação como metodologia de ensino?

- () Sim
 () Não

12. Você sabe a diferença entre Aprendizagem baseada em jogos e Gamificação?

- () Sim
 () Não

13. Se sim, qual é a diferença?

14. Você já utilizou a Gamificação como metodologia de ensino em suas aulas?

- () Sim
 () Não

Seção 4 - Conhecimento Específico sobre Gamificação *(Exclusivo para os participantes que responderam "Sim" à questão 14.)*

15. Que atividade gamificada você já utilizou em suas aulas?

16. Que recursos (plataformas, aplicativos, jogos etc.) você utiliza para criar experiências gamificadas?

17. Quais são os principais desafios ao implementar a Gamificação? *Você pode marcar uma ou mais opções.*

- Nunca utilizei.
- Disponibilidade de tempo para planejar o uso da Gamificação
- Disponibilidade de tempo de aula
- Dificuldade em utilizar os recursos que possibilitam a Gamificação
- Falta de recursos tecnológicos na instituição
- Falta de infraestrutura na instituição
- Resistência dos alunos às atividades diversificadas
- Falta de engajamento e motivação dos alunos
- Falta de material didático/insumo
- Distrações dos estudantes com celulares/smartphones
- Outros. Quais? _____

18. Você observou algum benefício ao usar a Gamificação? Qual (is)?

19. Como os estudantes reagem à Gamificação? Eles demonstram mais interesse e motivação?

20. Quais são os indicadores você utiliza para medir o sucesso ou fracasso da Gamificação?

Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento da nossa pesquisa!

Agradecemos por sua valiosa participação!

APÊNDICE C

Questionário de avaliação do curso

A aplicação deste questionário objetiva coletar feedback dos professores que participaram do curso de capacitação em metodologias ativas com ênfase em Gamificação, a fim de verificar o aprendizado e a eficácia do curso. O questionário está estruturado em perguntas abertas e fechadas.

As informações coletadas subsidiarão a pesquisa de mestrado intitulada “GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: uma experiência em uma instituição pública de ensino do Maranhão”, de autoria de Daiane Leite Chaves Bezerra, sob orientação do Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Por favor, responda a todas as perguntas abaixo. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e serão mantidas em sigilo.

1. Como você avalia a relevância do conteúdo apresentado no curso? *Selecione a melhor pontuação de 1 a 5, sendo 1 equivalente a "Não é relevante" e 5 equivalente a "Bastante relevante".*
(escala linear de 0 a 5)
2. Quais os tópicos do curso que você considerou mais úteis para sua prática pedagógica?

3. Houve algum tópico do curso você sentiu mais dificuldade? Se sim, em qual?

4. O curso forneceu informações suficientes sobre plataformas e recursos disponíveis para o uso da gamificação? *Selecione a melhor pontuação de 1 a 5, sendo 1 equivalente a "Nenhuma" e 5 equivalente a "Bastante".*
(escala linear de 0 a 5)
5. Como você avalia a metodologia utilizada no curso? *Selecione a melhor pontuação de 1 a 5, sendo 1 equivalente a "Péssima" e 5 equivalente a "Excelente".*
(escala linear de 0 a 5)

6. Você tem alguma sugestão de melhorias ou outras abordagens que poderiam enriquecer a experiência de aprendizagem no curso?

7. Você se sente mais preparado para aplicar a gamificação em sala de aula após o curso? *Selecione a melhor pontuação de 1 a 5, sendo 1 equivalente a "Não me sinto preparado" e 5 equivalente a "Me sinto muito preparado".*

(escala linear de 0 a 5)

8. Você acredita que ter participado desse curso de capacitação influenciará positivamente sua prática como professor? *Selecione a melhor pontuação de 1 a 5, sendo 1 equivalente a "Não, em nada" e 5 equivalente a "Sim, muito".*

(escala de 0 a 5)

9. Que mudanças você planeja implementar em suas aulas após o curso?

10. Você tem interesse em continuar aprofundando seu conhecimento acerca das metodologias ativas e Gamificação? Por quê?

Sua colaboração foi fundamental para o desenvolvimento da nossa pesquisa!

Agradecemos por sua valiosa participação!

APÊNDICE D

Produto Educacional

Daiane Leite Chaves Bezerra
João Batista Bottentuit Júnior

GAMIFICANDO A LÍNGUA ESPANHOLA

um guia teórico-prático de aplicação da
Gamificação no ensino de Espanhol



2025



Daiane Leite Chaves Bezerra
João Batista Bottentuit Júnior

GAMIFICANDO A LÍNGUA ESPANHOLA

um guia teórico-prático de aplicação da
Gamificação no ensino de Espanhol

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Prof^a Dr^a Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Autora do Produto Educacional

Daiane Leite Chaves Bezerra

Coautor do Produto Educacional

João Batista Bottentuit Júnior

Diagramação e Design

Daiane Leite Chaves Bezerra

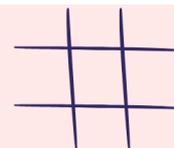
Imagem da capa

Design criado no aplicativo Canva - canva.com

São Luís
2025



BY NC ND



Apresentação

¡Hola, profe!

Este Produto Educacional é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada “Gamificação como proposta metodológica no ensino de Língua Espanhola: uma experiência em uma instituição pública de ensino do Maranhão”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Este material tem como objetivo apoiar a prática docente quanto ao uso da gamificação na aula de Língua Espanhola do Ensino Médio. Assim, esperamos que este seja um recurso valioso para os professores de espanhol, auxiliando na difusão do conhecimento acerca das Metodologias Ativas com foco em Gamificação.

Embarque nessa aventura e bons estudos!

Daiane Leite Chaves Bezerra
João Batista Bottentuit Júnior

SUMÁRIO

Start

Inicio del juego **06**

Algunos conceptos iniciales **08**

Misión 1 - Conociendo las metodologías

Metodologías para o ensino de línguas **10**

Metodologías ativas **13**

Algo a más **16**

Para saber más **17**

Misión 2 - La teoría

Gamificação **19**

Algo a más **21**

Tipos de gamificação **22**

Para saber más **26**

Misión 3 - La práctica

Vamos Gamificar? **28**

Algo a más **62**

Ferramentas úteis **63**

Para saber más **70**

Winner

Llegamos al fin **71**

Os autores **73**

Referências **74**



Start Inicio del juego

O ensino de Língua Espanhola no Brasil passou por inúmeras mudanças ao longo da história. Esteve como idioma banido no ensino por ser considerado rival do português (na época da Independência), passou a ser essencial no vínculo com os países fronteiriços (com a Proclamação da República), sinônimo de valorização do país como pertencente à América Latina, foi língua obrigatória nos currículos plenos de Ensino Médio (Lei nº 11.616/2005) até que deixa de ser obrigatória no currículo com a Lei nº 13.415/2017.

Entre tantas idas e vindas, nós, professores de espanhol, mantivemos o empenho em prezar pelo ensino e aprendizagem dos estudantes e tentamos manter neles o amor e o zelo pela língua. Para isso, criamos, adaptamos e sugerimos o uso de diversas metodologias para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Entretanto, uma das metodologias pouco utilizadas para o ensino de espanhol é a Gamificação, por isso, nos empenhamos em organizar um Caderno Virtual de Recomendações para professores de espanhol que desejam incluir em suas aulas atividades gamificadas a fim de criar situações de engajamento e que motivem os estudantes a aprender espanhol.



Este Caderno está organizado em três missões de aprendizagem.

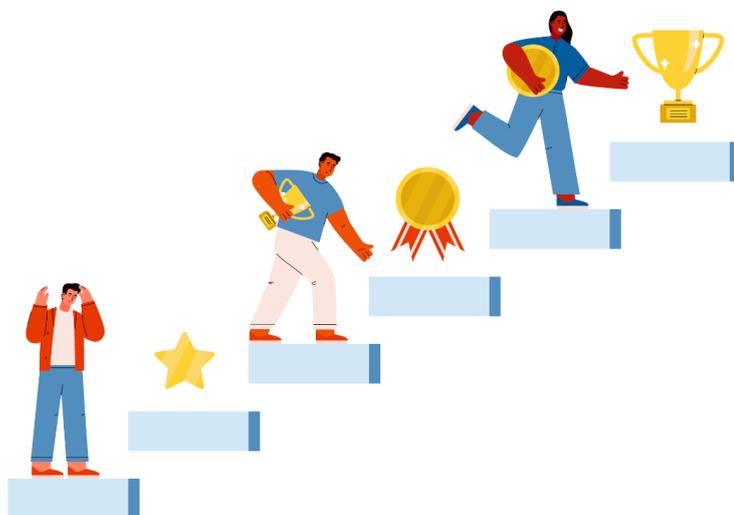
A **Misión 1** aborda conceitos iniciais acerca de Metodologias para o ensino de línguas e Metodologias Ativas.

Na **Misión 2**, apresentamos aspectos teóricos e características da Gamificação e seus tipos, com um passo a passo para sua implementação.

Na **Misión 3**, mostramos três propostas de uso da Gamificação na Língua Espanhola, além de ferramentas úteis para a criação de recursos gamificados.

Esperamos que as missões apresentadas aqui sejam úteis no planejamento e preparação das suas aulas.

¡Tenga una buena lectura!



Algunos conceptos iniciales...

Língua materna

Idioma adquirido primeiro pelo ser humano, logo na infância. É determinada por fatores como: a língua do seio familiar, a da comunidade, a que se conhece melhor etc.

Língua estrangeira

É aprendida, geralmente em contexto de sala de aula e não desempenha um papel preponderante na comunidade na qual a pessoa está inserida.

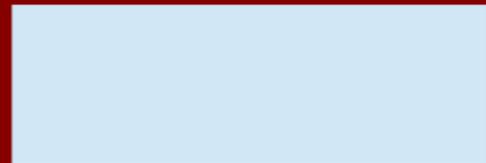
Metodologia ativa

Metodologia de ensino que insere o estudante como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. O professor atua como orientador e facilitador da aprendizagem.

Gamificação

Metodologia ativa que utiliza elementos e mecânicas dos jogos com o objetivo de manter o mesmo engajamento e motivação nos estudantes.





Misión 1

Conociendo las metodologías

Misión 1

Metodologias para o ensino de línguas

Ao longo da história do ensino de idiomas, diversas tentativas de aprimorar o aprendizado dos estudantes foram criadas.



No período do **pré-método**, não haviam manuais sistematizados para o ensino da língua, a aprendizagem acontecia por contato direto com algum falante nativo da língua que se queria aprender.

Metodologias para o ensino de línguas

Os primeiros manuais de aprendizagem de línguas surgiram por volta do séc. IV a. C., o que determinou o início do período do **método**. Durante esse período, surgiram diversos métodos de ensino e aprendizagem que disputavam o lugar de método ideal para aprender uma língua estrangeira.

<p>Gramática-tradução (Método tradicional) Foca a aprendizagem na tradução, na repetição de palavras e nas regras gramaticais.</p>	<p>Método Direto Ensino por contato direto com a língua estrangeira, excluindo totalmente a língua materna do contexto de aprendizagem.</p>
<p>Audiolingual (áudio-oral, audiolinguístico ou estrutural) Enfatiza a habilidade oral como primordial para a aprendizagem da língua.</p>	<p>Método Comunicativo Tem como foco a efetiva comunicação em situações de interação, reais ou não, priorizando a competência comunicativa.</p>

No período do **pós-método**, não há disputa entre os métodos de ensino, pois entende-se que não há um método perfeito, mas sim o método mais adequado a cada contexto de ensino-aprendizagem.



A **Pedagogia do Pós-Método (PPM)** foi criada pelo estudioso Kumaravadivelu em 2001. Ele estabeleceu 3 parâmetros pedagógicos essenciais:

<p>Particularidade As situações de ensino são únicas, particulares e específicas a grupos de professores e alunos em contextos socioculturais exclusivos.</p>	<p>Prática Relaciona teoria e prática: o professor pode gerar teorias pessoais e validá-las na prática educativa.</p>	<p>Possibilidade O professor deve conscientizar o aluno das relações de poder social, a partir de práticas pedagógicas que cumpram com esse objetivo.</p>
--	--	--

Metodologias para o ensino de línguas

A PPM também organiza 10 macroestratégias que devem conduzir o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Criar mais chances de aprender.

O professor deve equilibrar seu papel social e educacional sem conflitos.

Reduzir mal-entendidos.

Evitar diferenças na forma como professor e aluno percebem as ações em sala.

Estimular a interação.

Aluno e professor devem dialogar, e os alunos devem participar ativamente, não só responder a perguntas.

Incentivar a autonomia.

Ajudar o aluno a "aprender a aprender".

Desenvolver a consciência da língua.

Entender como a língua estrangeira funciona na teoria e na prática.

Usar a intuição do aprendiz.

Fazer com que o estudante perceba de modo autônomo as regras gramaticais da língua estrangeira.

Trabalhar com contextos reais.

Mostrar como a língua é usada em situações do dia a dia.

Unir as habilidades.

Integrar as habilidades linguísticas - audição, oralidade, leitura e escrita.

Relacionar com a sociedade.

O professor deve considerar fatores sociais, políticos e econômicos que afetam o ensino-aprendizagem dos alunos.

Ampliar o conhecimento cultural.

Aumentar a consciência cultural, engajando os alunos na construção do conhecimento.

Fonte: Adaptado de Sataka (2019)

Misión 1

Metodologias ativas



As metodologias ativas são alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem (onde há participação de todos os agentes educativos, professores, gestores, familiares e comunidade de entorno e digital).

(Moran, 2019, p. 7)



As Metodologias ativas estão ancoradas na aprendizagem ativa, que acontece quando o aluno reflete sobre o que está aprendendo e quando pratica o conhecimento, ao contrário do que ocorre durante a aprendizagem passiva, tornando a aprendizagem significativa.

Aprendizagem passiva

O professor é o protagonista e o aluno apenas recebe informações.

Aprendizagem ativa

Aluno protagonista aprende a partir de experiências (fazendo e observando) e reflete sobre o que e como está aprendendo.

Vale la pena...

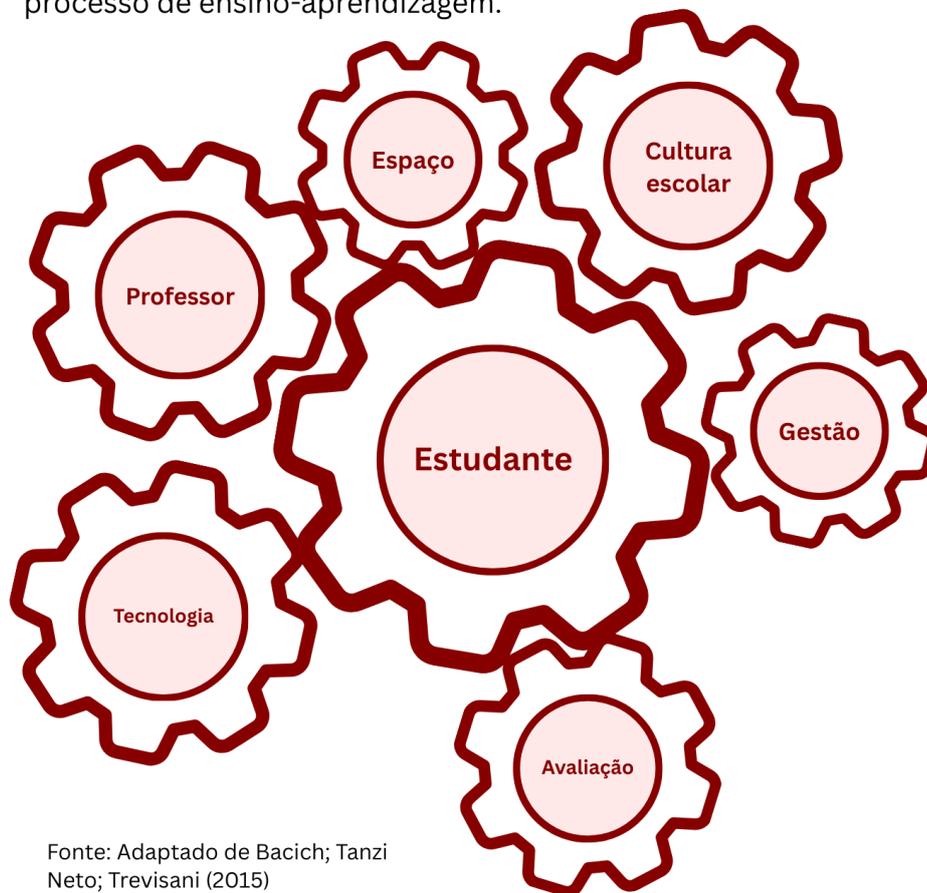
Ler o artigo *O que é afinal aprendizagem significativa?* de Marco Antonio Moreira sobre a teoria criada por David Ausubel na década de 1960.



[Moreira \(2012\)](#)

Metodologias ativas

Nas Metodologias ativas o estudante assume o papel central nas engrenagens, movimentando os demais elementos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: Adaptado de Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015)



Outro elemento importante nas Metodologias ativas é a **personalização do ensino**, adaptar as atividades de acordo com a necessidade específica de cada estudante.

Para saber mais:



Metodologias ativas

Principais elementos do processo de ensino-aprendizagem:



O **estudante** é o protagonista da busca por conhecimento, gerenciando o seu aprendizado e buscando sempre entender o que e como aprende.

O **professor** atua como mediador, orientador, facilitador, curador ou mentor, sendo responsável por organizar e orientar a aprendizagem.



Os **espaços de aprendizagem** extrapolam o ambiente escolar e passam a incluir ambientes virtuais como novos espaços de aprendizagem.

As **tecnologias** são aliadas e ampliam as possibilidades de uso das metodologias.



A **avaliação** deve proporcionar nos alunos maior interesse, satisfação pessoal e senso de progresso a fim de melhorar os resultados da aprendizagem.

A **cultura escolar** deve superar concepção de aprendizagem a partir da transmissão de informação, compreendendo o papel da comunidade escolar (inclui **gestão**, pais) no processo de ensino-aprendizagem.



Toda metodologia utilizada no ensino deve ter caráter intencional, ou seja, o professor precisa planejar e sistematizar a sua aula considerando a função social da escola e tendo clareza de quais resultados espera que os alunos atinjam.



Algo a más

As Metodologias Ativas são diversas e podem ser utilizadas em vários contextos de aprendizagem, é claro que de acordo com o nível dos estudantes, recursos disponíveis, contexto socioeconômico e cultural da instituição de ensino e da comunidade e, ainda, com os objetivos de aprendizagem da disciplina.

Vamos apresentar alguns métodos ativos que podem servir de inspiração para que você, *profe*, adapte e utilize em sala de aula.

Sala de Aula Invertida

O nome já diz: é preciso inverter. Os conteúdos primeiro são estudados em casa, a partir principalmente de vídeos, e depois leva-se à sala de aula apenas as questões e dúvidas levantadas pelos estudantes. Assim, o tempo da aula é melhor aproveitado com a resolução de problemas vinculados ao conteúdo.



Aprendizagem Baseada em Projetos

Baseia-se na construção de um projeto que será desenvolvido pelos estudantes com base em um tema proposto pelo professor. A intenção é que eles participem de forma colaborativa em equipes e atuem como protagonistas do processo.

Aprendizagem Baseada em Jogos

Incorpora jogos comerciais ou educativos no contexto educacional. Pode também propor a criação de jogos aos estudantes. A intenção é motivar e estimular a aprendizagem a partir de situações de colaboração (na equipe) e competição (entre equipes).



¡Para saber más!

Leia:



Em *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, Lílian Bacich e José Moran reúnem textos de diversos autores brasileiros sobre o uso inovador de metodologias na educação.



Em *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*, Fausto Camargo e Thuinie Daros mostram sugestões e estratégias para o uso das metodologias ativas nas várias áreas da educação.



Em *Metodologias INOV-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*, Andrea Filatro e Carolina Cavalcanti discorrem sobre as inovações em educação, apresentando casos práticos da adoção das metodologias e diversas possibilidades de aplicação.

Veja:



João Batista Bottentuit Júnior explora uma abordagem conceitual acerca das metodologias ativas, apresentando características e diferenças entre métodos tradicionais e métodos ativos de aprendizagem no vídeo *O que são Metodologias Ativas?*.

Misión 2

La teoría



Misión 2

Gamificação

A Gamificação é uma metodologia ativa utilizada inicialmente no âmbito da administração de empresas, com o intuito de aumentar o rendimento laboral dos funcionários prestadores de serviços. Na educação, tem sido usada para aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes em diversas áreas do ensino. Mas, afinal, o que é Gamificação?

Gamificação significa utilizar elementos de jogos em contexto externo a eles de forma a reproduzir o engajamento e a motivação que acontece durante o jogo.

Engajamento =
participação ativa

Motivação = vontade
de participar

E o que acontece durante um jogo?

O psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi identificou em suas pesquisas que o ser humano entra em um estado de “transe” quando está desenvolvendo alguma atividade prazerosa. A essa sensação, deu o nome *estado de fluxo (flow)*.

É a mesma sensação que temos quando estamos em um **jogo** que nos envolve de tal forma que nos dá um sentimento de satisfação e crescimento pessoal.

Por isso, pressupõe-se que a Gamificação, desde que bem estruturada, consiga transmitir nos estudantes as mesmas sensações que eles têm ao participar de um jogo.

Gamificação

E quais são os elementos de jogos utilizados na Gamificação? Esses são utilizados de acordo com o teórico que os descreve. McGonigal (2011) estabelece 4 elementos principais.

metas	feedback
Determinam o objetivo do jogo.	Mostra onde o jogador já chegou e quanto falta para atingir a meta.
regras	participação voluntária
Impõem limitações ao jogo; estabelecem dificuldades que devem ser superadas.	O jogador aceita de forma consciente as regras para atingir a meta do jogo.

Sabemos que em um contexto educacional, o estudante nem sempre participa voluntariamente da atividade, por isso, da teoria de McGonigal, evidenciamos 3 elementos essenciais para a Gamificação: **metas, regras e feedback**.

Outro elemento importante que devemos utilizar é o **enredo**.

O enredo é a história, a trama ou a narrativa que se desenrola no jogo. A partir dele os personagens são descritos, os cenários criados e o objetivo do jogo é estabelecido, por isso precisa ser atrativo e prender a atenção do jogador.

É claro que nem toda proposta gamificada precisa do enredo para ser bem aceita pelos estudantes, mas esse pode ser um recurso que desperta curiosidade e aumenta o engajamento deles.

Vale a pena...

Conhecer a teoria de Werbach e Hunter (2012) sobre os elementos dos jogos, no livro *For the win*. Eles estabelecem 3 elementos essenciais: *dinâmicas, mecânicas e componentes*, com itens que podem ser utilizados nos jogos, como narrativa, aquisição de recursos, sistema de feedback, avatar, entre outros.



Algo a más

Já vimos que os elementos dos jogos são essenciais para se construir um ambiente ou atividade gamificada. Vamos saber mais sobre eles?

O enredo

É a história do jogo. É ele que vai prender a atenção do estudante. O enredo deve ser atrativo, bem estruturado e apresentar um problema (fictício ou real) que será resolvido.

Nele deve aparecer os personagens que estarão envolvidos na história e o papel de cada um deles, o cenário ou os cenários por onde os personagens irão passar, as regras e o objetivo do jogo, que será atingido quando todos os desafios forem superados.



A recompensa

O que o estudante vai receber a cada desafio cumprido? Como ele vai saber que resolveu o problema? A recompensa é um estímulo e pode aparecer como pontos, moedas, medalhas ou insígnias (os famosos *badges*). Elas são entregues a cada etapa (ou missão) realizada ou ao final da atividade para comprovar que o aluno a concluiu. No formato analógico (sem tecnologia), pode ser um adesivo, um broche, qualquer coisa que indique que ele cumpriu o desafio!

O feedback



O *feedback* é a comunicação entre o professor (ou quem planejou a atividade gamificada) e o estudante. É através dele que o aluno consegue saber se está progredindo ou não nos desafios.

A recompensa é ao mesmo tempo um estímulo e o *feedback* da atividade. Receber uma medalha por ter cumprido um dos desafios mostra que você está avançando no jogo.

O *feedback* deve ser contínuo e o professor deve estar atento ao nível de aprendizagem do estudante.



Misión 2

Tipos de Gamificação

Os principais tipos de Gamificação são: estrutural e de conteúdo. Vamos conhecê-los?

A Gamificação estrutural utiliza os elementos dos jogos na estrutura do processo de ensino-aprendizagem sem alterar ou adaptar os conteúdos a serem aprendidos.

A Gamificação de conteúdo impacta diretamente em como os conteúdos serão apresentados e ministrados aos estudantes.

E como faço para construir uma atividade gamificada?

Filatro e Cavalcanti (2018) organizaram um passo a passo para a elaboração de propostas gamificadas com os dois tipos de Gamificação.

O uso de tecnologias é muito bem-vindo nas atividades gamificadas, mas, caso você não tenha acesso a elas na sala de aula, pode fazer uso da "gamificação analógica", ou seja, que não utiliza recursos tecnológicos.

A primeira coisa a fazer é definir o espaço de aprendizagem que você vai utilizar. Será uma atividade presencial, remota ou híbrida? Você irá conseguir utilizar recursos tecnológicos em sala de aula? Como será o controle de pontos dos alunos? Será com planilhas virtuais ou escritas à mão?

Tipos de Gamificação

Depois, é hora de escolher qual tipo de Gamificação você quer desenvolver e seguir o passo a passo referente a cada uma delas.

¡Recuérdate!

Gamificação estrutural altera a estrutura. Se fosse uma casa, seria a base, fundação, paredes e telhado.

Gamificação de conteúdo mexe com o interior, é a pintura das paredes, a decoração pensada por você para ficar mais agradável e confortável estar ali.



Gamificação Estrutural

Passo 1

Elabore o roteiro da atividade:

- Defina os critérios e condições necessárias para conquistar pontos e recompensas;
- Construa os emblemas (insígnias ou medalhas) que serão liberados a cada conquista ou mudança de nível;
- Pense em como o *feedback* será dado ao aluno após a conclusão de cada fase.

Passo 2

Insira as instruções (condições e *feedback*) no espaço de aprendizagem que você escolheu. Os estudantes devem ter acesso às condições de mudança de nível e outras informações que sejam necessárias para o desenvolvimento da atividade.

Passo 3

Decida se e como será divulgado o *ranking* geral aos alunos. A pontuação e emblemas vão ser mostrados para todos?

Passo 4

Defina como a premiação ou recompensa vai ser entregue aos estudantes a cada nível conquistado. Será enviado por e-mail, inserido no espaço virtual ou entregue pessoalmente?

Gamificação de Conteúdo

Passo 1

Defina o objetivo de aprendizagem. O que você espera que o aluno aprenda?

Passo 2

Escolha onde vai acontecer a atividade e por quanto tempo. Vai ser na sala de aula física, laboratório de informática, pátio, no ambiente virtual, Google Sala de aula, Google Meet ou em vários ambientes? Vai acontecer durante uma aula, uma unidade didática, um semestre, em todo o curso?

Passo 3

Elabore o roteiro da atividade contendo uma situação-problema que contemple:

- Quem são as pessoas envolvidas?
- Qual o papel de cada pessoa na situação?
- Que desafios precisam ser superados por elas?
- Que atividades devem ser realizadas para resolver o problema?
- Qual é a consequência de cada atividade? Determine o feedback que o aluno vai receber: novos conteúdos, outra tentativa de resolução da atividade, outra atividade para resolver, pontuação positiva ou negativa, atribuição de emblema/medalha/*badge*?
- Que critérios consideram que a gamificação aconteceu?

Passo 4

Prepare o fechamento da atividade. A ideia é dialogar com os estudantes para responder a seguinte pergunta: Como a resolução da situação-problema pode ajudar os estudantes a aplicar os conteúdos aprendidos em outros contextos?

Tipos de Gamificação



Na **Gamificação Estrutural** não é necessário adaptar o conteúdo, só a estrutura muda. A metodologia é utilizada para motivar os estudantes a se engajarem nas atividades propostas.

Essa estratégia pode ser usada em várias disciplinas e conteúdos sem precisar de adaptação.

Ela é relativamente mais fácil de ser elaborada pois basta aplicar um sistema de pontos, medalhas, emblemas e ranqueamento para acontecer.

Essa pode ser uma boa opção para você que quer iniciar no mundo da Gamificação!

A **Gamificação de Conteúdo** é mais desafiadora para ser construída, pois envolve criatividade na elaboração de situações-problema. É necessário inovar, criar, pensar em situações que despertarão no aluno a vontade de participar e que demandam dedicação do professor.

Apesar disso ou até por causa disso, ela é mais atrativa aos estudantes, pois eles passam a desempenhar papéis essenciais para superar os desafios e conseguir resolver o problema.

Na Gamificação de Conteúdo, o conteúdo deixa de ser o fim do processo, ele é uma ferramenta utilizada pelo estudante para resolver o problema ou vencer um desafio (Hoffmann, 2022).

Dá trabalho, mas vale a pena!

Na próxima Misión veremos alguns exemplos de Gamificação Estrutural e de Conteúdo aplicadas ao ensino.

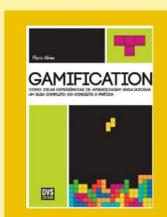


¡Para saber más!

Leia:



Brian Burke é a principal referência na área da Gamificação. Seu livro *Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias* apresenta as melhores práticas de gamificação e mostra, em uma perspectiva corporativista, as organizações bem sucedidas que as utilizam.



Em *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras - um guia completo do conceito à prática*, Flora Alves destaca os elementos de jogos e como inseri-los no processo de ensino e aprendizagem.

Veja:



José Oliveira da Silva Filho discorre sobre os fundamentos da Gamificação na Educação, no minicurso *Fundamentos de Gamificação na Educação*.



No minicurso *Gamificação na Educação Estratégias para Engajar Alunos*, João Batista Bottentuit Júnior aborda aspectos teóricos e práticos da Gamificação e apresenta estratégias para engajar os alunos.



Misión 3

La práctica



Misión 3

Vamos gamificar?

Já vimos os conceitos, tipos e características da Gamificação, agora chegou a hora de colocar em prática.

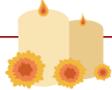
Elaboramos algumas propostas de Gamificação para você incluir em sua sala de aula e adaptar conforme os conteúdos que precise.

Vamos lá?

Proposta 1	Día de Muertos (Gamificação Estrutural)	Nível A2/B1
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a cultura e os símbolos do Día de los Muertos; • Aprender vocabulário relacionado à celebração; • Praticar habilidades linguísticas (leitura, escuta, fala e escrita) de forma lúdica. 	
Duração	200 min (2 aulas de 100 min)	
Desenvolvimento	<p>1ª Clase</p> <p><i>Rompehielos:</i> 20 min Iniciar a atividade <i>¿Qué sabes?</i> no <i>Kahoot!</i> com perguntas simples sobre o tema. Os 3 primeiros colocados ganham <i>calaveritas</i> de papel (moeda que será utilizada para troca de prêmios).</p> <p><i>Misión 1: Altar de muertos</i> 30 min Organize na sala de aula 3 espaços que serão chamados de estações (você pode juntar as carteiras dos alunos e distribuir os materiais das estações). Estação 1: Texto sobre o <i>altar de muerto</i> (<i>¡en español!</i>) + cartões com perguntas sobre o texto.</p>	



Vamos gamificar?



Desenvolvimento

Estação 2: Jogo da memória com imagens e vocabulário do Día de Muertos (la vela, la catrina...)
 Estação 3: Imagem grande de um altar com espaços para escrever o nome dos itens em espanhol.

Divida os alunos em 3 grupos. Cada grupo deve iniciar a atividade em uma estação, a cada 10 min, os grupos rotacionam para a estação seguinte até que todos tenham passado pelas 3 estações.
 Cada estação concluída vale 5 *calaveritas*.

Misión 2: Crea tu ofrenda 40 min

Em grupos, os estudantes criam *ofrendas* para o *Altar de muertos*. Pode-se utilizar materiais como recortes de revistas, papéis coloridos ou o kit de imagens do Genially para montar um altar virtual.

Logo, os grupos devem apresentar o seu altar.

Se usar o vocabulário novo (*pan de muerto*, *cempasúchil*...), o grupo ganha 3 *calaveritas* a cada 5 palavras novas.

Cierre: 10 min

Una cosa que aprendí hoy... Os alunos escrevem em cartões em formato de caveiras algo que aprenderam na aula.

Para casa: *Busca qué significa cada uno de los elementos que componen la ofrenda de un altar de muertos.*



A **Rotação por estações** que usamos na *Misión 1* é uma metodologia ativa que permite desenvolver atividades diferentes sobre o mesmo tema, tornando a aula mais dinâmica.

Vamos gamificar?

Desenvolvimento	2ª Classe
	Repaso: Telearaña de preguntas 15 min Os alunos passam a bola respondendo perguntas sobre a aula anterior. Quem errar, vira um esqueleto e fica de pé até acertar uma pergunta.
	Misión 3: Concurso de catrinas 50 min Em duplas, os estudantes leem um texto sobre <i>La Catrina</i> e respondem questões referentes ao texto. Depois, eles criam uma <i>Catrina</i> (pode ser em desenho ou com materiais recicláveis) e escrevem uma biografia em espanhol (Ex. <i>¡Hola, soy la Catrina influencer! Tengo 20 años...</i>) Depois de apresentadas as <i>catrinas</i> , os alunos decidem 1º, 2º e 3º lugar que ganharão 10, 8 e 6 <i>calaveritas</i> respectivamente.
	Misión 4: Adivina el espíritu 15 min Jogo de mímica no qual os alunos deverão fazer mímicas com o vocabulário aprendido nas aulas. Quem acertar, ganha 1 <i>calaverita</i> por acerto.
	Misión 5: Tienda de flores 15 min Espaço para trocar as <i>calaveritas</i> . (<i>Profe</i> , você pode ser o vendedor ou escolher um estudante para representar o vendedor da <i>tienda</i> . – Caso seja possível, disponibilizar bombons, balas e caramelos, velas, flores cempasúchil e outros itens que remetam ao tema).
	Cierre: Termómetro de aprendizaje 5 min Para avaliar a atividade, disponibilizar um cartaz onde os alunos irão desenhar (ou colar adesivos) com carinhas (😊 😐 😞 😡) representando o que acharam da atividade.



Vamos gamificar?

Recursos da Proposta 1*Para servir de inspiración*

Calaveritas (moeda de troca)

[¿Qué sabes? Quiz no Kahoot!](#)[Kit de imagens do altar de muertos no Genially](#)

Termómetro de aprendizaje



Vamos gamificar?

Estação 1 - Altar de muertos



En México, todos los años, en la noche de los días 1 y 2 de noviembre, se celebra el Día de los Muertos. En esa fecha, se cree que los fallecidos vuelven a la tierra para encontrar a sus familiares. Los vivos, para recibirlos, preparan un altar con las comidas y bebidas preferidas de los fallecidos, cantan y tocan canciones sea en el cementerio sea en altares tradicionales montados en casa. Es una fiesta donde se rinden culto a los antepasados y a la vida a través de la muerte.

El altar es preparado con mucho esmero por los vivos y costumbra tener niveles que representan los planes existenciales. Si tiene 2 niveles está representando el mundo terrestre y el mundo celestial, si tiene 3 niveles es el cielo, la tierra y el submundo, y si está con 7 niveles, representan los niveles por donde el alma debe pasar hasta llegar al cielo.

En la cultura azteca, los 7 niveles se refieren a la forma como la persona murió y en la cultura cristiana, a los siete pecados capitales.

En el altar se pone, además de comidas, bebidas y objetos personales, la ofrenda para el muerto. La ofrenda está compuesta por algunos elementos, como:



Esa fiesta se transformó en un verdadero festival nacional mexicano, donde el dolor, tristeza y llanto por los que ya se fueron se mezclan con el color de la fiesta y la alegría del pueblo.

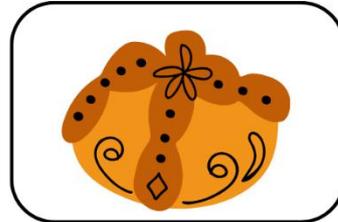
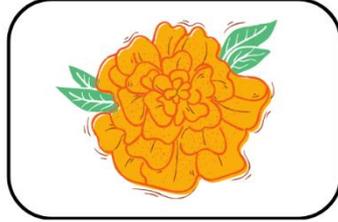
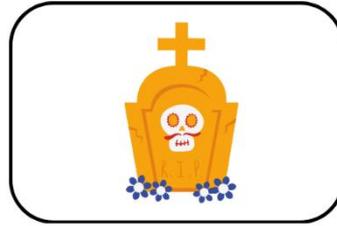
Fuentes: <https://cultura.cervantes.es/saopaulo/pt/altar-de-muertos/154146>
<https://www.gob.mx/inpi/articulos/conoces-el-significado-de-los-elementos-de-una-ofrenda-de-dia-de-muertos>
<https://pt.babbel.com/pt/magazine/a-tradicao-do-dia-de-muertos>

Vamos gamificar?

¿Qué se celebra en México los días 1 y 2 de noviembre?	¿Cómo se celebra el Día de los Muertos?
¿Cuántos pueden ser los niveles del altar de muertos?	Si un altar tiene 3 niveles, ¿qué representan?
¿Qué significan los niveles de un altar?	¿Qué elementos componen la ofrenda para el muerto?
¿Por qué crees que se incluyen comidas y bebidas en el altar?	¿Por qué las personas preparan altares durante el Día de los Muertos?
¿Dónde se colocan los altares: en los cementerios, en las casas o en ambos lugares?	¿Por qué crees que el Día de los Muertos se ha convertido en un festival nacional en México?

Vamos gamificar?

Estação 2 - Jogo da memória



Vamos gamificar?

el papel picado

el cementerio

la cempasúchil

la vela

el pan de muerto

el altar

el retrato

la calavera de azúcar

el agua

la cruz

Vamos gamificar?

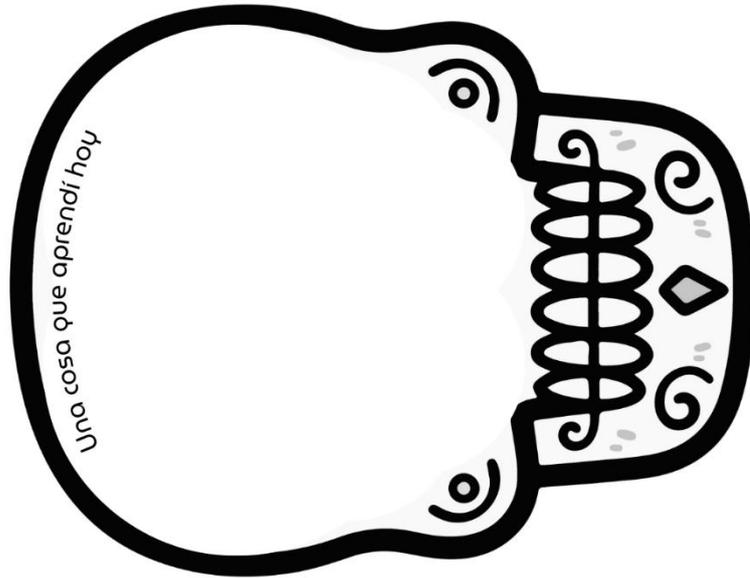
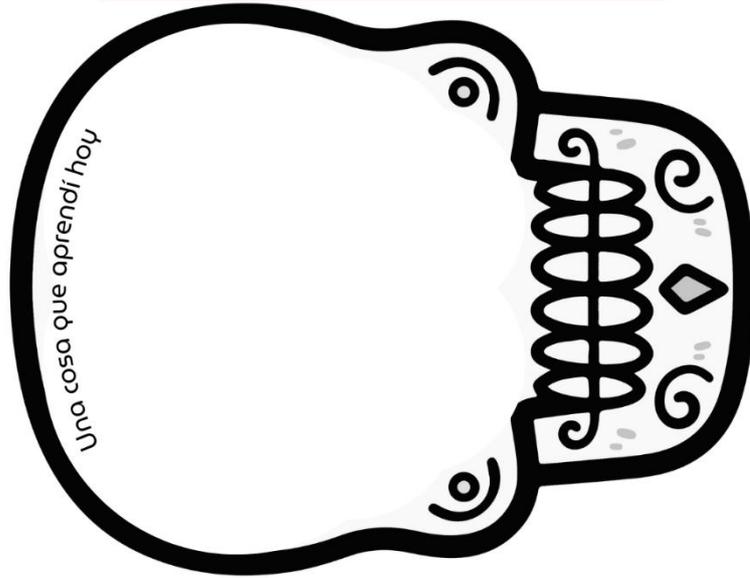
Estação 3 - Altar



Fonte: Imagem de Inteligência Artificial criada com a ferramenta Mídia mágica do Canva.com

Vamos gamificar?

Cierre - Una cosa que aprendí hoy



Misión 3 - La Catrina

La Catrina, la elegante y misteriosa diosa de la muerte tiene sus raíces en la cultura mexicana, siendo una figura icónica que personifica la muerte de una forma simbólica durante el Día de los Muertos. Su origen remonta el inicio del siglo XX, habiendo sido creada por el artista ilustrador José Guadalupe Posada.



“La Calavera Catrina” o “La Calavera Garbancera” originalmente es la figura de una mujer indígena que dejó de vender maíz (alimento vendido por los indígenas) para vender garbanzos (que era vendido por europeos) y renegó su propio origen. Ella no está vestida, lleva solamente un sombrero lleno de plumas.



Mural de Diego Rivera. Sueño de una tarde dominical en la Alameda central. 1947

En 1947, el pintor mexicano Diego Rivera la dio el carácter elegante en su obra “Sueño de una tarde dominical en la Alameda central”, retratando la figura de la Catrina como una mujer bien vestida de brazos dados con un hombre rico.

Con el paso del tiempo, la Catrina se convirtió en un símbolo poderoso y popular del Día de Muertos.

Fue adaptada y pasó a representar la fusión entre la muerte y la vida, mostrando que cuando llega el fin todos somos iguales frente a la muerte, independiente de la clase social, riqueza o poder.

En la conmemoración del Día de Muertos, La Catrina es reverenciada y celebrada. Su imagen surge en desfiles, altares y representaciones artísticas y las personas se visten y se pintan como Catrina en honor a los familiares fallecidos.

Fuentes: <https://yes.com.br/blog/la-catrina/>
<https://www.gob.mx/bienestar/articulos/foart-nos-cuenta-sobre-una-de-las-piezas-emblematicas-de-esta-epoca-de-dia-de-muertos-la-catrina?idiom=es>
<https://www.gob.mx/siap/articulos/la-catrina-icono-del-dia-de-muertos-en-la-cultura-mexicana>

Vamos gamificar?

Interpretación textual

- | | |
|---|---|
| <p>1. ¿Quién fue el creador original de La Catrina?</p> <p>a) Diego Rivera
b) José Guadalupe Posada
c) Frida Kahlo
d) David Alfaro Siqueiros
e) Rufino Tamayo</p> | <p>6. ¿Cómo cambió Diego Rivera la imagen de La Catrina en su pintura?</p> |
| <p>2. ¿Qué representa La Catrina en la cultura mexicana?</p> | <p>7. ¿Qué mensaje crees que transmite La Catrina sobre la muerte?</p> |
| <p>3. ¿Por qué crees que José Guadalupe Posada creó a "La Calavera Garbancera"?</p> | <p>8. ¿Por qué las personas se disfrazan de Catrina durante el Día de Muertos?</p> |
| <p>4. ¿Qué alimento dejó de vender la figura original de "La Calavera Garbancera"?</p> <p>a) Garbanzos
b) Maíz
c) Frijoles
d) Arroz
e) Trigo</p> | <p>9. ¿Qué simboliza La Catrina en el Día de Muertos?</p> <p>a) La desigualdad social
b) La riqueza y el poder
c) La fusión entre la vida y la muerte
d) El miedo a la muerte
e) La inmortalidad</p> |
| <p>5. ¿En qué famosa pintura Diego Rivera transformó a La Catrina en una figura elegante?</p> | <p>10. ¿Cómo se celebra a La Catrina en el Día de Muertos?</p> <p>a) Evitando mencionar la muerte
b) Con desfiles, altares y disfraces
c) Solo con ceremonias privadas
d) Con ayunos y oraciones
e) Con fuegos artificiales</p> |

Vamos gamificar?

Proposta 2	Falsos cognatos (Gamificação de Conteúdo) Nível A2/B1
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar o conhecimento acerca dos falsos cognatos da língua espanhola; • Diferenciar palavras que são falsos cognatos das que não são; • Escrever corretamente os falsos cognatos da língua espanhola; • Praticar raciocínio lógico de forma lúdica.
Duração	150 min (3 aulas de 50 min)
Desenvolvimento	<p>1ª Clase</p> <p><i>Rompehielos:</i> 15 min</p> <p>Apresentar a história "Falsos Amigos: el caso de los dobles criminosos" e iniciar as missões (destacar o significado da palavra <i>doble</i>).</p> <p>Dividir os alunos em grupos de até 5 pessoas.</p> <p>Eles irão completar 3 missões para descobrir quem está por trás dos crimes.</p> <p><i>Misión 1: El robo del "rato"</i> 30 min</p> <p>Entregar para cada grupo um envelope contendo as informações do roubo à joalheria (imagem da câmera de segurança, relato escrito da testemunha e bilhete).</p> <p>Os grupos devem destacar no texto (testemunho da vendedora) os falsos cognatos, buscar e registrar o significado deles, além de responder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el verdadero significado de "rato" en español? • ¿Por qué la mención a la "oficina" podría ser una pista falsa? • ¿Cómo se relaciona el acento del sospechoso con el crimen?

Vamos gamificar?

Desenvolvimento	<p>Cierre: 5 min</p> <p>Os grupos informam o que já descobriram do assalto à joalheria e dizem possíveis finais para a história.</p> <p>Sugestão de atividade para casa: escrever o possível final da história. (Quem terá cometido os outros crimes? Tem alguém por trás de tudo? Por qual motivo?)</p>
	<p>2ª Clase</p> <p>Rompehielos: 10 min</p> <p>Relembrar a história "Falsos Amigos: El caso de los dobles criminosos" construindo um <i>Mural de investigación</i> (pedir que os alunos coloquem no quadro os materiais de apoio já utilizados e os relacionem com um barbante vermelho).</p>
	<p>Misión 2: El pedido "exquisito" 35 min</p> <p>Entregar para cada grupo um envelope contendo as informações do vandalismo no restaurante (relato do chef com a foto do prato, nota encontrada na cozinha e bilhete encontrado no chão).</p> <p>Os grupos devem descobrir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién pasó el pedido incorrecto para el <i>chef</i>? • ¿Por qué la clienta pidió un plato extraño y no "exquisito"? • ¿Cuál fue el pedido real de la clienta? <p>Além disso, os alunos irão receber uma lista com outros "pratos" que poderiam causar confusão e buscar seus significados e também reconstruir o verdadeiro prato que a cliente queria que tivessem feito a ela (pode ser um desenho no papel ou virtual – no Canva.com).</p> <p>Cierre: 5 min</p> <p>Sorteie ou escolha um grupo para responder cada uma das perguntas relacionadas ao crime e todos mostram os desenhos dos pratos.</p>

Vamos gamificar?

Desenvolvimento	<p>3ª Clase</p>
	<p><i>Rompehielos:</i> Revisar rapidamente o que foi descoberto nas primeiras missões com foco em desvendar o vilão por trás de tudo (Caso faça o <i>Mural de investigación</i> em uma cartolina, você pode pedir que os alunos o completem com as novas informações que têm dos crimes).</p>
	<p><i>Misión 3: El arte de la “embarazada”</i> Entregar para cada grupo um envelope contendo as informações do vandalismo no museu de arte (páginas do diário e jornais). Os grupos devem descobrir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue la confusión causada por la “embarazada”? • ¿La mujer está embarazada? ¿Qué le pasa en realidad? <p>Além disso, os alunos irão receber “páginas de jornais” com manchetes absurdas e deverão reescrevê-las utilizando as palavras corretamente em espanhol.</p>
	<p><i>Bónus: El reto final</i> Depois de desvendar os crimes e apresentar para a turma, os estudantes recebem um novo envelope com a informação final para descobrirem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién está por detrás de los crímenes? <p>Obs.: As dicas com o nome do chefe dos criminosos estão espalhadas nas pistas de todas as <i>Misiones</i>. São os números que aparecem na cor verde das pistas. Os alunos devem substituir os números por letras do alfabeto (entregue no último envelope!). A atividade se encerra com um vídeo de confissão do <i>Maestro de los Falsos Cognatos</i> (o mestre pode ser você, <i>profe!</i> Grave um vídeo em espanhol se declarando culpado pelas confusões causadas na cidade. Os alunos irão se divertir!)</p>

Vamos gamificar?

Recursos da Proposta 2
Para servir de inspiración

Texto base

Falsos cognatos: El caso de los dobles criminosos

Era una noche fría y lluviosa en Madrid cuando el inspector Álvaro Méndez recibió una llamada urgente de Interpol. Algo raro estaba ocurriendo en España. Una serie de crímenes extraños estaba siendo cometida por individuos que parecían... familiares. No en el sentido de parentesco, pero en el sentido de que sus caras eran idénticas a palabras comunes del portugués. Sí, leiste bien: sosias de falsos cognatos estaban sueltos y el caos se apoderaba de todo.

Los relatos eran confusos: un hombre que se asemejaba a la palabra “rato” fue visto robando relojes en una joyería del centro. Una mujer idéntica a la palabra “exquisita” fue vista vandalizando un famoso restaurante. Y, más impactante aún, alguien que se parecía con “embarazada” fue acusado de destrozar una exposición de arte en el museo. ¿Pero cómo era posible? Y, más importante, ¿quién estaba detrás de esto?

Como detective especializado en casos lingüísticos, has sido convocado para desvendar ese misterio. Tu objetivo es claro: encontrar los falsos cognatos por detrás de esos crímenes y descubrir qué realmente significan en español. Al fin y al cabo, ni todo es lo que parece. *Rato* en español no es “rato”, *exquisita* no significa “esquisita” y *embarazada* definitivamente no está “embarazada”. Esos falsos cognatos están causando confusión — y crímenes — por toda Madrid.

Prepárate para una investigación llena de giros inesperados, pistas lingüísticas y acertijos culturales. Tú tendrás que usar tu conocimiento de portugués y español, analizar evidencias y descifrar los significados ocultos detrás de esos dobles engañosos. El tiempo se está agotando y los crímenes están cada vez más audaces.

¿Qué estás esperando, detective? Toma tu lupa, agudiza tu mente y entra en el mundo de los falsos cognatos. La verdad está ahí afuera - pero cuidado: no todas las palabras son lo que parecen.



Desafíos para os alumnos

Misión 1 - El robo del "rato"

Retos:

1. Destacar y escribir el significado de los falsos cognatos del relato de la testigo.
2. ¿Cuál es el verdadero significado de "rato" en español?
3. ¿Por qué la mención a la "oficina" podría ser una pista falsa?
4. ¿Cómo se relaciona el acento del sospechoso con el crimen?

Misión 2 - El pedido "exquisito"

Retos:

1. ¿Quién pasó el pedido incorrecto para el chef?
2. ¿Por qué la clienta pidió un plato extraño y no "exquisito"?
3. ¿Cuál fue el pedido real de la clienta?
4. Miren los Platos Confundidos y escriban qué significa cada uno de ellos. ¿Les gustaría probarlos?
5. Reconstruyan el verdadero plato que fue pedido por la clienta "exquisita". Hagan un dibujo.

Misión 3 - El arte de la "embarazada"

Retos:

1. ¿Cuál fue la confusión causada por la "embarazada"?
2. ¿La mujer está embarazada? ¿Qué le pasa en realidad?
3. Reescriban las Manchetes Absurdas utilizando correctamente los falsos cognatos.

Misión Bónus - El reto final

Reúnan todas las pistas y descubran: ¿Quién está por detrás de los crímenes?

Vamos gamificar?

Misión 1 - El robo del "rato"

Pistas/Material de apoyo

Relato da testemunha

Relato de la testigo

Nombre: Ana López Rodríguez

Edad: 28 años

Profesión: Caja de la Joyería "Diamantes del Sol"

Local del Crimen: Calle de Luciente, Madrid

Fecha/Hora: 15/03/2025, a las 18:45

Declaración Completa:

"Era un día normal de trabajo cuando, hacia las seis y media de la tarde, vi a un hombre muy extraño acercándose al escaparate. Lo que más me llamó la atención fue que llevaba una máscara y una cola larga y delgada de color gris.

Cuando se acercó a la puerta, pensé que iba a pedir información. Pero, para mi total sorpresa, rompió el cristal del escaparate con un objeto punzante y comenzó a tomar los relojes más caros. Grité pidiendo ayuda y él me miró con una expresión muy seria, diciendo: '¡Cállate! Soy el rato del crimen'

Lo más raro fue que, al huir, dejó caer un trozo de papel. Cuando lo recogí, decía: 'La próxima cita será en la oficina. Él estará allí.' Me quedé confundida porque la única oficina cercana está a tres manzanas, pero ¿qué tendría eso que ver con el robo?

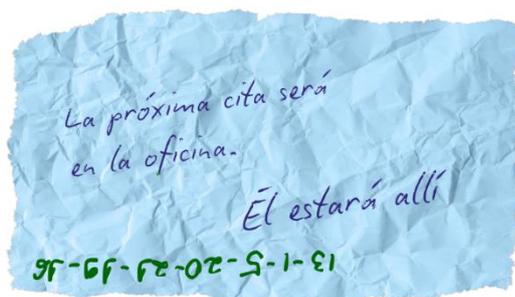
Ah, otro detalle importante: hablaba con un acento muy peculiar - parecía portugués o brasileño. Y antes de salir corriendo, le oí murmurar: 'Nadie va a entender... rato no es ratón'".

Vamos gamificar?

Imagem da câmera de segurança da joalheria



Bilhete encontrado pela testemunha



Vamos gamificar?

Misión 2 - El pedido "exquisito"
Pistas/Material de apoyo

Relato do chef

Relato del *chef* de cocina

Nombre: Miguel Sánchez

Edad: 63 años

Profesión: Chef de cocina del restaurante

Local del Crimen: Calle de la Redondilla, Madrid

Fecha/Hora: 18/03/2025, a las 21:55



Declaración Completa:

“Yo estaba en la cocina haciendo los platos... ¡Tan sabrosos como siempre! Entonces el camarero me trajo el pedido del plato de esa clienta. Era un pedido especial, diferente de lo que hay en el menú... pero nunca rechazo un pedido de alguien especial.

El camarero me había dicho que era una clienta elegante, llena de palabras bonitas... por eso empecé a hacerlo.

Así que recibió la comida, ella empezó a gritar y romper los platos en el suelo. La escuché desde la cocina y corrí para ver qué estaba ocurriendo. ¡Todos corrieron!

No sé por qué no le gustó la comida... seguí exactamente su pedido. Y estaba tan perfecto... ¡Vean! Saqué una foto de tan bello que estaba, miren. Un bello y exquisito pulpo con salsa y ensalada de cebolla.

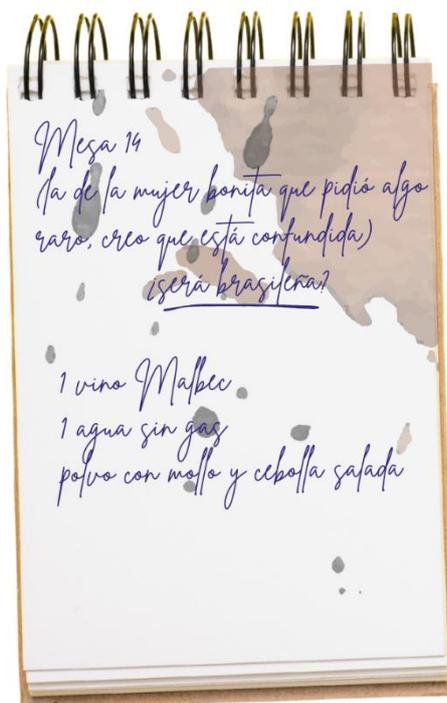
Después de todo, ella salió corriendo y entró en un coche que estaba aparcado delante del restaurante.

Uno de los clientes encontró una nota en el suelo, pero no sé de qué se trata.

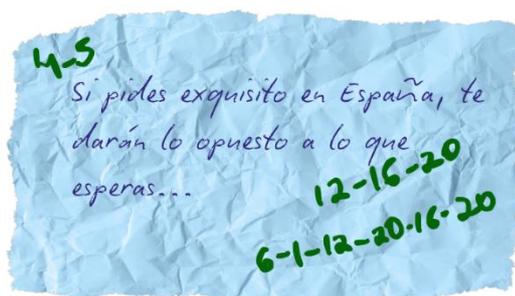
¡Ah! Uno de los camareros perdió las anotaciones de las mesas que atendió en ese día... Además de todo, perdemos parte de las ganancias del día...

Vamos gamificar?

Bloco de anotações encontrado na cozinha do restaurante



Bilhete encontrado no chão do restaurante



Vamos gamificar?

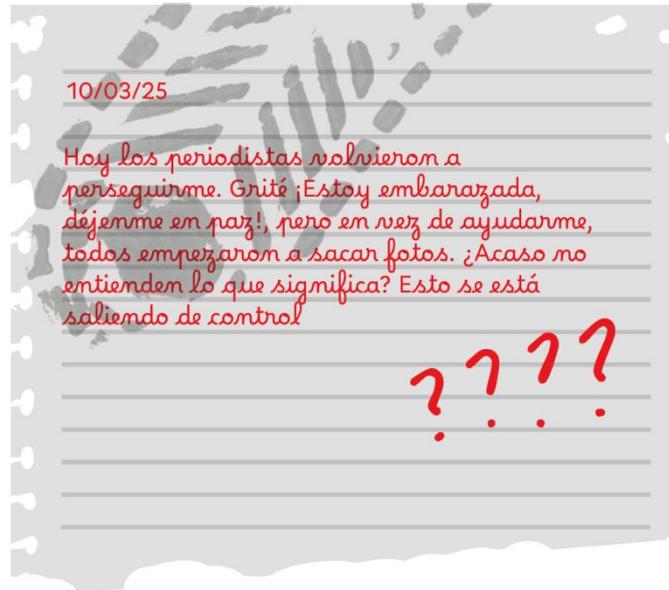
Platos confundidos
¿Qué significan?



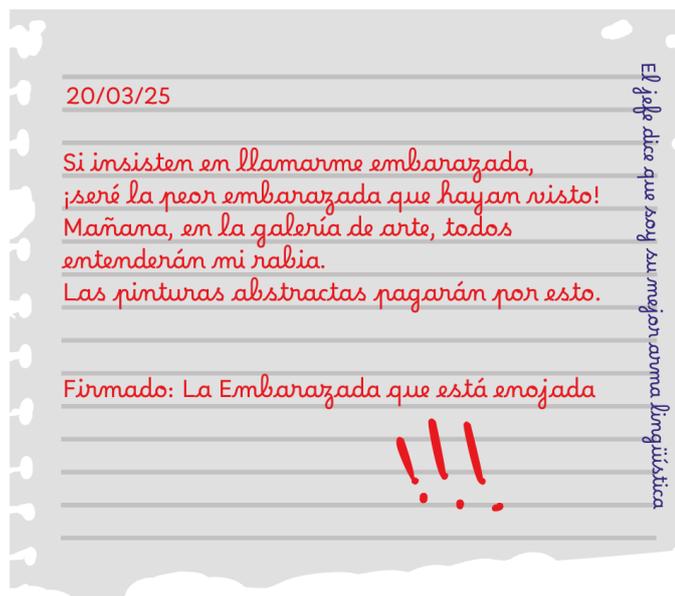
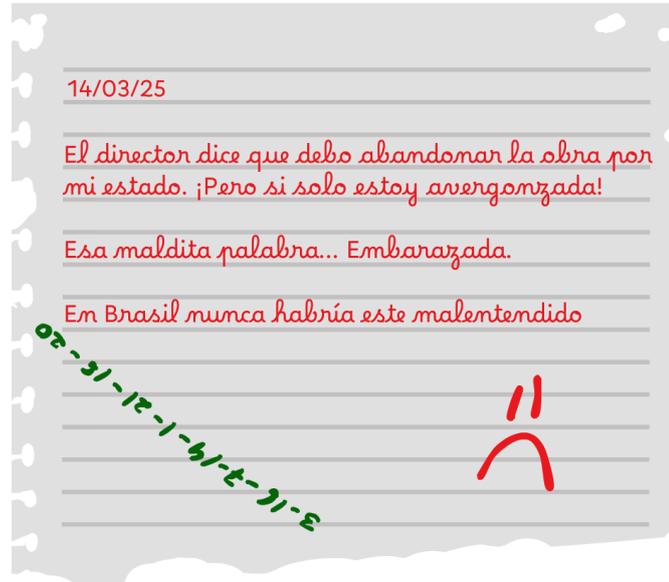
Vamos gamificar?

Misión 3 - El arte de la "embarazada"
Pistas/Material de apoyo

Páginas do diário encontradas pela polícia

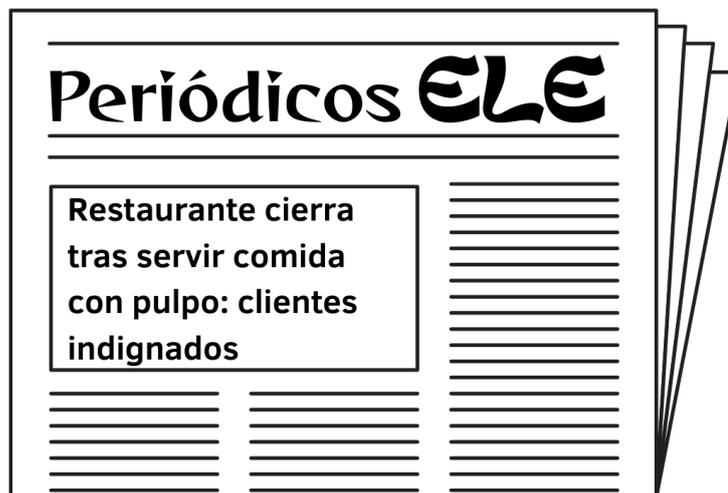
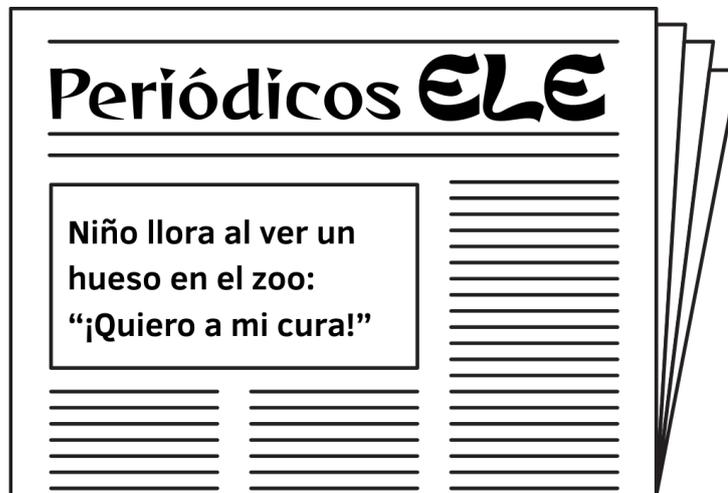


Vamos gamificar?

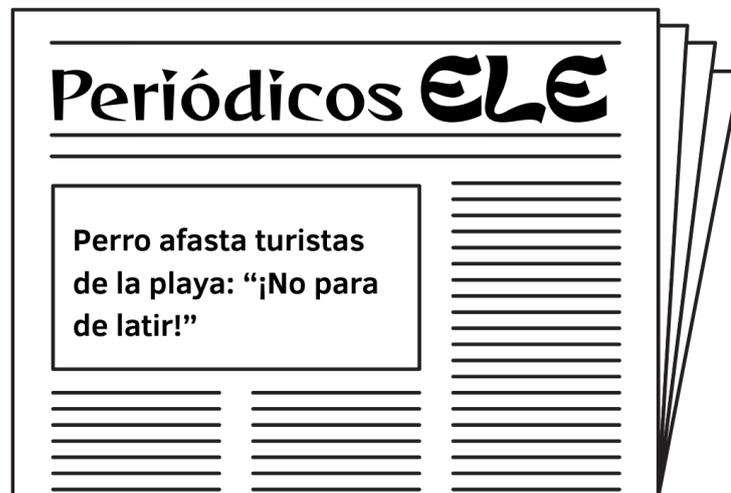
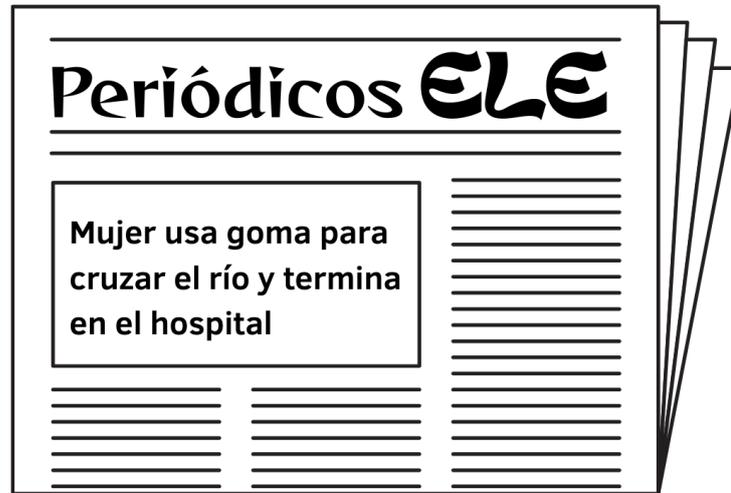


Vamos gamificar?

Manchetes absurdas
¡Los periodistas están confundidos! Las
manchetes de los periódicos salieron con
errores. ¡Corríjalas antes que se publiquen!



Vamos gamificar?



Vamos gamificar?

Bónus - El reto final
Pistas/Material de apoyo



Vamos gamificar?

Proposta 3	Héroes de la Acentuación (Gamificação Estrutural)		Nível A1/A2
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a sílaba tônica das palavras em espanhol; • Utilizar e justificar as regras de acentuação. 		
Duração	50 min (1 aula de 50 min)		Use como atividade avaliativa!
Desenvolvimento	<p><i>Rompehielos:</i> 10 min Revisar o conteúdo <i>Acentuación</i> com um jogo de cartas. As cartas contêm palavras acentuadas ou não e o estudante deve escolher uma carta e dizer a classificação e regra de acentuação e também a sílaba tônica.</p> <p><i>Actividad: Héroes de la Acentuación</i> 35 min Introduzir a breve história <i>Héroes de la Acentuación</i>. “La Tilde Diacrítica es la villana de la Ciudad del Acento. Una vez más invadió la ciudad e hizo una confusión en los habitantes de la ciudad. El alcalde, Don Acento pide vuestra ayuda. ¡Ayúdanos, héroes de la acentuación!” Os alunos irão passar por vários lugares da <i>Ciudad del Acento</i> para salvar os cidadãos e prender a vilã <i>Tilde Diacrítica</i>. A aula segue com exercícios de fixação do conteúdo dividido em três missões: 1) Agudas y graves, 2) Esdrújulas y sobresdrújulas, 3) Excepciones. Após as missões, os alunos enfrentam a vilã Tilde Diacrítica em uma atividade sobre o uso da tilde diacrítica na língua espanhola.</p> <p><i>Cierre:</i> 5 min Entrega das medalhas representando para os <i>Héroes de la Acentuación</i>.</p>		

Vamos gamificar?

Recursos da Proposta 3

Para servir de inspiración

Versão digital da atividade no Genially



Texto base

La Tilde Diacrítica es la villana de la Ciudad del Acento. Una vez más invadió la ciudad e hizo una confusión en los habitantes de la ciudad. El alcalde, Don Acento pide vuestra ayuda. ¡Ayúdanos, héroes de la acentuación!

Misión 1 - Agudas y graves

El Restaurante fue el primero a ser invadido por Tilde Diacrítica. Responde los ejercicios para libertar a los agudos y graves.

1) Tu primera misión es salvar a todos los agudos, pero ¡cuidado! Hay algunos amigos de la villana escondidos entre los inocentes. *Circula apenas las palabras que son agudas.*

corazón sofá señora rincón abeja
 fútbol único adiós amor menú
 jabalí señor
 hijo cambio libro
 azul temblando misión camarones
 gato

Vamos gamificar?

2) ¡Las palabras graves están sin acento! Ayúdalas poniendo la tilde donde sea necesario.

tunel	enfrente	dolar	abuelo
angel	oficina	computadora	portatil
gobierno	cesped	zapato	carcel
dificil	corto	piso	lapiz
biblioteca	habil	fragil	cebra

3) Ahora completa la información que se pide con la regla de acentuación de las agudas y de las graves.

Las palabras _____ llevan acento si terminan en *l*, _____ o vocal.

Las palabras _____ llevan acento si terminan en _____ que no sea _____ o *s*.

¡Lograste! Ahora debes seguir tu búsqueda. Ve por la tienda de ropas si encuentras alguna pista.

Misión 2 - Esdrújulas y sobresdrújulas

Llegamos a la tienda de ropas, y ¿qué pasó? Todo está desordenado... Alguien pasó por allí. ¿Habrá sido la Tilde Diacrítica? Responde más cuestiones para avanzar.

4) Completa con la información correcta.

Todas las palabras esdrújulas y _____ son acentuadas.

Vamos gamificar?

5) Elige la palabra que completa la frase correctamente.

- a) ¡Vamos! Tenemos que terminar todo muy [rápido/rapido].
- b) Es [logico/logico] que te cueste mucho aprender un idioma nuevo si no practicas nada.
- c) El gato saltó [agilmente/ágilmente] desde el tejado.
- d) Tu desempeño [academico/académico] ha mejorado los [últimos/ultimos] meses.
- e) ¿Quieres ver una [película/pelicula]?
- f) ¡Qué terrible! Ella [súbitamente/subitamente] desmayó.
- g) [Cuidadósamente/Cuidadosamente] puse el bebé en la cama.
- h) Completamos los ejercicios de [gramatica/gramática] e inglés en esta semana.
- i) Tienes que dar tu [máximo/maximo] en la actividad.
- j) [Irónicamente/Ironicamente] ella sabía de todo.

¡Muy bien! Las palabras se están organizando nuevamente. Sigue al cine para ayudar a más ciudadanos.

Misión 3 - Excepciones

En el cine están las excepciones, todas asustadas con la villana. Contesta más cuestiones para encontrar la Tilde Diacrítica.

6) Observa las palabras a continuación y escribe el acento donde sea necesario.

reir	raiz	egoismo
países	flaria	dia
geografia	ataud	ironia
cacatua	maiz	sombria

Vamos gamificar?

7) Subraya el pronombre interrogativo o exclamativo de las frases a continuación.

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| ¿Qué pasa? | ¿Cuándo será el examen? |
| ¿Cuántos años tienes? | ¡Qué lindo día! |
| ¡Cuántas flores! | ¿De dónde vienes? |
| ¡Cómo somos felices! | ¿No vas al cine por qué? |
| ¿Cuál es la actividad de hoy? | ¿Quiénes son estos chicos? |

Ahora sí!

Vamos al confronto final.

Misión Final - Tilde Diacrítica

La Tilde Diacrítica está encerrada en la Avenida de las Excepciones
Responde el ejercicio para prenderla.

8) Indica la sílaba tónica y clasifica cada una de las palabras según la regla de acentuación.

- ¿Quieres más sopa?
- Sírveme más té.
- Ya sé lo que quieres.
- ¿Aún no estás contento?

9) ¿Qué significa? Escribe el significado de las palabras destacadas.

- Sé que él no quiere más ver el espectáculo en el teatro.
Sí, nosotros vamos a la casa la abuela en Nochevieja.
Para mí lo más importante a las cinco es tomar té.

Vamos gamificar?

10) Desafío final: lee el cuento y escribe los acentos que faltan.

Un cuento sin acentos

Todas las palabras que aparecen en esta historia carecen de acento. No creais que es un olvido, ni tampoco una nueva forma de escribir. Seguid leyendo y enseguida lo comprendereis todo.

Maria estaba muy triste porque su profesora de lengua le habia suspendido. No es que fuese una empollona ni mucho menos pero, dentro de ciertos limites, era una niña bastante aplicada. Sabia a la perfeccion donde desembocaba cualquier rio de Europa, conocia todas las capitales de Asia y nunca se equivocaba en las cuentas de dividir. Sin embargo, cuando se trataba de acentos era un verdadero desastre.

– No acentuas una sola palabra correctamente – le reprochaban cada vez que entregaba un ejercicio de redaccion.

Y no creais que Maria desconocia las reglas de acentuacion, se las habia aprendido hasta con la musica.

Muchas tardes recorria el pasillo de su casa, que era larguisimo, mientras cantaba:

*La palabra aguda has de acentuar,
si en **n** o en **s** la ves terminar
o su ultima letra es una vocal,
pero con la llana sucede el reves,
y en la terminada en **n** o en **s**
un acento nunca deberas poner.
Todas las esdrújulas que hayas de escribir
tendran una tilde para presumir
y las sobresdrújulas
nunca has de olvidar*

*que con una tilde debes adornar.
Si estas reglas cumples
tu comprobaras
que cualquier escrito estara.*

Sin embargo, todo era inutil. Cada vez que escribia se olvidaba inevitablemente de donde colocar las tildes y si lo intentaba era peor. No acentuaba razon sin importar para nada que fuese una palabra aguda terminada en n, ponía un gran acento en escribir a pesar de terminar en r y, en cuanto se descuidaba, hasta quitaba el acento de su propio nombre.

[...]

En honor a María, este cuento no lleva acentos. Eso no significa que debemos olvidar siempre las reglas de puntuacion y escribamos a partir de ahora todas las palabras sin tilde. Además de enfadar mucho a los profesores de lengua, nos resultaria muy complicado que otras personas entendiesen lo que escribimos. [...]

María Ángeles García-Maroto. Cuentos libres para niños(as) libres
[Adaptado]

¡Lograste! Los ciudadanos está a salvo!
El alcalde Don Acento te regalará la
medalla de Héroe del Acentuación.



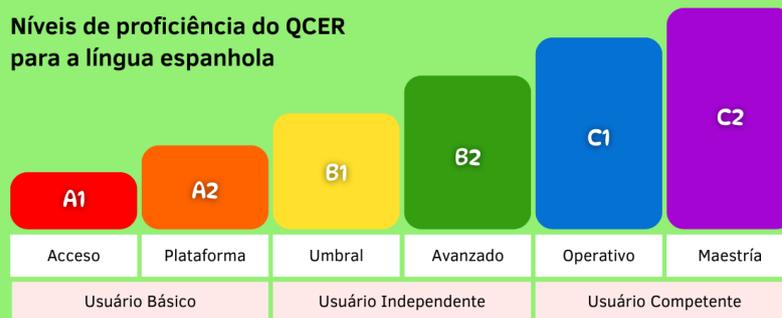
Algo a más

Você pode adaptar as atividades ao nível de conhecimento dos seus alunos ou de acordo com os recursos que você tem disponível na escola! Vamos lembrar como funcionam os níveis de proficiência em línguas?

QCER (MCER)

O *Quadro (o Marco) Común Europeo de Referencia para las Lenguas* é um documento desenvolvido desde 1971 com o objetivo de unificar as diretrizes de ensino e aprendizagem de línguas na Europa. Por padronização dos materiais didáticos produzidos nessa região, passou a ser utilizado no ensino de diversos idiomas em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Níveis de proficiência do QCER para a língua espanhola



RENIDE

O Referencial de Níveis de Desempenho é um documento com o mesmo objetivo do QCER, mas criado no Brasil e estruturado segundo a realidade de nossas escolas e estudantes (acesso amplo a uma língua estrangeira a partir apenas do 6º ano do Ensino Fundamental, uma ou duas aulas semanais, grupos numerosos, poucos recursos tecnológicos etc.). O RENIDE propõe nove faixas de conhecimento na língua, que resumimos em:



Misión 3

Ferramentas úteis

Agora que já entendemos como Gamificar uma aula, vamos apresentar algumas ferramentas virtuais que podem ser úteis para você desenvolver as suas atividades gamificadas.

Você pode utilizá-los com os estudantes em aulas presenciais ou remotas, mas se você não tiver acesso à internet ou outros recursos tecnológicos em sala de aula, também pode utilizá-los para preparar os materiais das atividades.

Banco de imagens

Sites que dispõem de uma variedade de imagens profissionais, como fotos, ilustrações, vetores, GIFs e vídeos gratuitos com licença livre para uso pessoal e comercial.



www.pixabay.com



www.pexels.com

Outros sites e aplicativos, como Canva.com, Google Apresentações e até mesmo o Power Point possuem recursos de pesquisa de imagens que têm licença livre para uso pessoal e profissional. Você também pode usá-los!

Ferramentas úteis

Murais

Para criação de murais virtuais interativos, mapas mentais e conceituais e painéis de discussão online, recomendamos o Padlet. O Miro também facilita a criação de mapas mentais e inclui outros recursos, como modelos estratégicos de planejamento e fluxogramas.



www.padlet.com



miro

www.miro.com

Vídeos e animações

O Powtoon permite a criação de vídeos a partir de recursos simples e fáceis de utilizar. Possui modelos adaptáveis e também pode servir para criar slides.



POWTOON

www.powtoon.com



Mentimeter

www.mentimeter.com

Nuvens de palavras

O Mentimeter é uma ferramenta de criações interativas que possui o recurso de “votos” para que se possa interagir ao vivo com a apresentação. É possível fazer nuvens de palavras e gráficos durante as atividades.

Ferramentas úteis

Quiz e questionários

Sites que possibilitam a criação de quiz com questões de múltipla escolha e verdadeiro ou falso (principalmente). Eles têm um design atrativo e chamam a atenção dos alunos.



www.nearpod.com



QUIZIZZ

www.quizizz.com



www.socrative.com



www.kahoot.com



www.plickers.com

Quiz que coleta as respostas em tempo real. Apenas o professor precisa ter acesso ao aplicativo para utilizá-lo em sala de aula.

Cartões interativos

O Quizlet permite a criação de cartões interativos (os famosos *flashcards*) que podem ser utilizados para estudos, reforço de vocabulário e revisão de conteúdos.

Quizlet

www.quizlet.com

Ferramentas úteis

Vídeos interativos

Com essas ferramentas é possível inserir questões ou anotações em vídeos do YouTube ou vídeos criados por você. O vídeo pode ser editado (diminuir o tempo, inserir questões e narração) de acordo com o que você preferir.

Para inserir questões:



www.edpuzzle.com

Para inserir anotações:



www.videoant.com

Jogos

Sites que possibilitam a criação de jogos virtuais a partir de modelos prontos e disponibilizados no próprio site ou no Google Planilhas. Há uma infinidade de materiais prontos na biblioteca.



www.wordwall.net



www.classdash.aulaemjogo



www.flippity.net



www.learningapps.org

Podcasts e áudios

Anchor é um aplicativo disponível na Play Store e Apple Store dos smartphones que permite a gravação e publicação de áudios como se fossem podcasts. Pode ser usado para treinar a oralidade e verificar a pronúncia em espanhol.

Apresentações

Para criar apresentações atrativas e criativas, você pode utilizar ferramentas que possuem *templates com* modelos já prontos que podem ser adaptados como você quiser.



www.canva.com

Slides Carnival

www.slidescarnival.com



www.slidesgo.com



PowerPoint



Google Slides



genially

www.genially.com

O Genially é uma plataforma multifuncional que permite, além da criação de apresentações de slides a partir de modelos prontos, adicionar outros recursos que possibilitam maior interatividade e o desenvolvimento de jogos, infográficos, microsites, entre outros.

Ferramentas úteis

Ensinho de espanhol

Sites com atividades, áudios, vídeos, textos e jogos com variados temas sobre a Língua Espanhola para você aprender e ensinar o idioma.



PROFE de ELE

www.profedeele.es



www.spanishtools.org



www.superlapiz.com

lyricstraining

www.lyricstraining.com

Lyricstraining é uma ferramenta que possui uma ampla variedade de vídeos de músicas de diversos grupos musicais. Nela é possível praticar a habilidade auditiva e realizar atividades de completar a lacuna da letra da música.



www.educacionfpuydeportes.es



www.cervantes.es

Os sites do *Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes* do governo da Espanha e do Instituto Cervantes dispõem de recursos didáticos para a aula de espanhol.

Ferramentas úteis

Ferramentas de Gamificação

Úteis para inserir na Gamificação elementos como: avatar do personagem que o estudante será ao longo da história e a recompensa (insígnia, medalha ou *badge*) que ele receberá ao completar cada atividade.



www.avatarmaker.com

www.badge.design

Inteligência Artificial Generativa

As IAs podem ser um grande apoio para os professores no planejamento de aulas e elaboração de recursos educacionais. Permitem a criação de imagens, textos e propostas interessantes para uso em sala de aula. As mais conhecidas são:

Gemini

Copilot

deepseek

ChatGPT

¡Para saber más!

Leia:



Em *Introdução à Gamificação na Educação: como aplicar elementos de jogos em contextos de aprendizagem*, Sam Adam Hoffmann apresenta conceitos e técnicas de gamificação e elementos de jogos que podem ser utilizados nas mais diversas áreas em projetos, aulas, palestras e outros conteúdos.



Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação, de Murilo Sanches, detalha experiências de jogo que podem ser trabalhadas em atividades escolares, fazendo uso dos jogos digitais, da gamificação e da criação dos jogos em si, pelos próprios alunos.



Nilton Melo discorre em seu livro *O mítico ser humano gamificado: como a gamificação pode ser a trapaça que vai ajudá-lo a vencer [ou destruir você] sobre a "chatice" do ensino e de que formas pode-se aliar educação à diversão utilizando a gamificação*.

Veja:



A Associação de Pós-Graduandas (os) (APG) da Unicamp desenvolveu uma série de vídeos com o tema Linguagens, Tecnologias e Educação. No Episódio 4, Juliana Chinaglia propõe narrativas gamificadas para o ensino de língua portuguesa, que podem ser adaptadas à língua estrangeira.



Winner

Fin del juego

Ao longo deste percurso, exploramos as metodologias de ensino de línguas, conceituando as metodologias ativas, com foco na Gamificação. Além disso, apresentamos propostas de aplicação da Gamificação no ensino de Língua Espanhola para estudantes de diversos níveis de proficiência. É claro que utilizar as propostas aqui apresentadas não é sinônimo de sucesso. O sucesso do processo de ensino-aprendizagem vai depender de diversos fatores, mas principalmente da intenção do estudante. O método de ensino utilizado pelo professor pode ou não facilitar esse processo, mas o aluno tem que querer aprender, ter disposição e disponibilidade para que o aprendizado realmente aconteça.

A Gamificação é um passo importante para o “sucesso”, tendo em vista que ela já se comprovou como metodologia eficaz no engajamento e motivação nos vários níveis de ensino. Chegou a nossa hora de utilizá-la na aula de espanhol e verificar se teremos sucesso nas nossas salas de aula.

Apesar das legislações que limitam o acesso ao ensino de Língua Espanhola, nós, professores, precisamos continuar a elaborar propostas que mantenham nossos alunos motivados a aprender o idioma.



E o futuro?

O futuro da Gamificação continua promissor na educação e no ensino de línguas. Marques (2023) elenca como elementos a serem considerados para o futuro da Gamificação:

- **Experimentação:** faça testes! Em aulas, atividades, avaliações, palestras... Aprendemos mais quando unimos teoria e prática.
- **Reflexão e ajustes:** será se a atividade foi boa? Os alunos aprenderam? Estavam engajados? O que posso fazer para melhorar a aplicação da proposta? Refletir sobre a metodologia e adaptá-la conforme o necessário é essencial para que continuemos a utilizá-la.
- **Colaboração e compartilhamento:** compartilhe as suas experiências e vamos aprender juntos!
- **Atualização:** O mundo muda! Estude, pesquise e mantenha-se atualizado às tendências e tecnologias emergentes.
- **Ética:** Cuidado! Utilize a Gamificação de forma ética, considerando os impactos sociais que envolvem a comunidade escolar e todos que participam da atividade.

Esperamos que este Caderno tenha servido de inspiração para explorar o potencial da Gamificação no ensino de Língua Espanhola e despertar o seu interesse em continuar explorando o mundo da Gamificação.

¡Mucha suerte en esa aventura!



A autora



Daiane Leite Chaves Bezerra é uma entusiasta da Gamificação. Licenciada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí, Especialista em Metodologias Ativas e Educação Híbrida, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão e professora de espanhol do Instituto Federal do Maranhão, é líder do Laboratório de Pesquisa em Gênero, Ensino, Memória, Cultura e Espaço (GEMCULTE-Lab) do Instituto Federal do Maranhão, onde desenvolve pesquisas sobre Metodologias Ativas, jogos educacionais e Gamificação.

João Batista Bottentuit Junior é Doutor em Ciências da Educação com área de especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Mestre em Educação Multimídia pela Universidade do Porto, Tecnólogo em Processamento de Dados pelo Centro Universitário UNA e Licenciado em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão. É professor Associado III da Universidade Federal do Maranhão, atuando no Departamento de Educação II. É Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado e Doutorado Acadêmico) e Gestão do Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional). É líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE).

O Coautor



REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; FERNÁNDEZ, Gretel Eres.

RENIDE: referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2019.

BACICH, Lílian; MORAN, José. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lílian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9394/96. 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BURKE, Brian. **Gamificar:** como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CARVALHO, Ana Amélia. (Org.) **Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais**. São Luís: FAPEMA, 2022.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

HOFFMANN, Sam Adam. **Introdução à gamificação na educação:** como aplicar os elementos de jogos em contextos de aprendizagem. Curitiba: Ed. do Autor, 2022.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook:** Ideas into practice. San Francisco, CA: Wiley. 2014.

REFERÊNCIAS

- KUMARAVADIVELU, Bala. **Toward a postmethod pedagogy**. TESOL Quartely, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767449/mod_resource/content/1/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.
- LEFFA, Vilson J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- MARQUES, Raphael. **Curso de gamificação: transformando o ensino e aprendizagem por meio de jogos**. 2023.
- MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.
- MELO, Nilton. **O mítico ser humano gamificado: como a gamificação pode ser a trapaça que vai ajudá-lo a vencer [ou destruir você]**. Rio de Janeiro: Resumo Editorial, 2022.
- MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- SANCHES, Murilo. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos de educação**. São Paulo: Editora Senac, 2021.
- SATAKA, Mayara. **Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de língua espanhola: uma pesquisa narrativa**. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2019.
- SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lílian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.
- WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win: How game thinking can revolutionize your business**. Wharton Digital Press: Philadelphia, 2012.



ANEXO A**Declaração de Autorização para Pesquisa de Campo**

Eu, **Maristhela Rodrigues da Silva**, **SIAPÉ 1012567**, Chefe do Departamento de Ensino Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (DETEC-PRENAE/IFMA), venho por meio desta autorizar a realização da pesquisa de campo da mestranda Daiane Leite Chaves Bezerra, regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver sua pesquisa de conclusão de curso intitulada: **GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: uma experiência em um instituição pública de ensino do Maranhão.**

30 de janeiro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br **MARISTHELA RODRIGUES DA SILVA**
Data: 30/01/2025 13:48:34 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Maristhela Rodrigues da Silva
Chefe do Departamento de Ensino Técnico, DETEC/PRENAE
Portaria DOU nº 3297 de 5 de julho de 2022