UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)

FACULDADE DE LETRAS (FALE)

RAYANNE THAYS DA SILVA GONÇALVES

UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS DENTRO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

MACEIÓ - AL

2024

RAYANNE THAYS DA SILVA GONÇALVES

UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS DENTRO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de LETRAS - Inglês da FALE na Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Letras, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Lopes Lisboa Tibana

MACEIÓ - AL

2024

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB-4/ 661

G635u Gonçalves, Rayanne Thays da Silva.
Uma experiência com o uso de atividades lúdicas dentro de uma perspectiva crítica no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa como língua adicional / Rayanne Thays da Silva Gonçalves. – 2024.
38 f. : il.

Orientadora: Adriana Lopes Lisboa Tibana.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – Letras: Inglês) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras. Curso de Licenciatura em Letras, Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 33-35.
Apêndices: f. 36-38.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Atividades lúdicas. 4. Habilidades cognitivas. 5. Nativos digitais. I. Título.

CDU: 802.0

Folha de Aprovação

AUTOR: RAYANNE THAYS DA SILVA GONÇALVES

UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS DENTRO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de Alagoas e aprovado em 03 de abril de 2024.

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
ADRIANA LOPES LISBOA TIBANA
Data: 07/04/2024 18:30:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Adriana Lopes Lisboa Tibana (Presidente e Orientadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
SIMONE MAKIYAMA
Data: 06/04/2024 14:10:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Simone Makiyama - UFAL (Examinadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
ALINE VIEIRA BEZERRA HIGINO DE OLIVEIRA
Data: 07/04/2024 18:22:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira - UFAL (Examinadora)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal refletir sobre os resultados de duas aulas ministradas para crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de São Miguel dos Milagres em Alagoas, utilizando atividades lúdicas dentro de uma perspectiva crítica. Foi observado que, como esperado, o uso desses recursos lúdicos afetou positivamente a interação dos alunos na turma selecionada, porém o grande protagonista motivacional foi a perspectiva crítica que contribuiu significativamente para a motivação e participação dos alunos. Foi utilizado como base os pressupostos teóricos de Nogueira (2008) e Martins (2007) - ludicidade e ferramentas tecnológicas; Morais, Filho e Freire (2018) - cultura *maker*; Tavares (2013) e Da Rocha Franco (2020) - lúdico e pensamento crítico; Indalécio e Ribeiro (2017) e Hostetter (2006) - habilidades cognitivas dos nativos digitais; Janks (2010, 2013) - Letramento Crítico. A reflexão produzida pelos dados do estudo de caso em questão demonstrou que, apesar da falta de variedades de recursos digitais, o uso de atividades lúdicas dentro de uma perspectiva crítica fomenta um maior engajamento e participação, demonstrando na prática a importância da utilização de atividades que promovam a criticidade com crianças.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem Da Língua Inglesa; Atividades Lúdicas; Habilidades Cognitivas; Letramento Crítico; Nativos Digitais.

ABSTRACT

This study aimed primarily to reflect on the outcomes of two classes taught to third-grade students at a public school in São Miguel dos Milagres, Alagoas. The classes utilized playful activities within a critical perspective. As expected, the use of these playful resources positively impacted student interaction in the selected group. However, the critical perspective emerged as the main motivational factor, significantly contributing to student motivation and participation. The theoretical foundations drawn upon included Nogueira (2008) and Martins (2007) for playfulness and technological tools; Morais, Filho, and Freire (2018) for maker culture; Tavares (2013) and Da Rocha Franco (2020) for playfulness and critical thinking; Indalécio and Ribeiro (2017) and Hostetter (2006) for cognitive skills of digital natives; and Janks (2010) and Janks (2013) for critical literacy. The reflection prompted by the case study data demonstrated that despite the limited variety of digital resources, the use of playful activities within a critical perspective fosters greater engagement and participation, underscoring the importance of nurturing critical thinking in the classroom with children.

Keywords: English Language Teaching/Learning; Playful Activities; Cognitive Skills; Critical Literacy; Digital Natives.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....06

METODOLOGIA.....08

EMBASAMENTO TEÓRICO.....09

First things first.....09

Quem São os Nativos Digitais?.....12

Falando Um Pouco Sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e Cultura *Maker*.....14

REDs (Recursos Educacionais Digitais) e REAs (Recursos Educacionais Abertos) 15

Atividades Lúdicas dentro da perspectiva do Letramento Crítico.....16

Ludicidade x Gamificação.....18

Reflexões sobre o uso da ludicidade dentro de uma perspectiva crítica.....19

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....30

REFERÊNCIAS.....33

APÊNDICE.....36

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha carreira docente, observei que o estudo da língua inglesa em sala de aula não é suficiente se os alunos não continuam a prática fora dela. A aprendizagem de línguas adicionais requer uma imersão cultural, mesmo que seja virtual. Essa imersão ocorre quando os alunos interagem com a língua alvo através de aplicativos e redes sociais em seu tempo livre, mesmo que essas plataformas não sejam especificamente educacionais. Isso levanta a questão de como integrar esses recursos digitais ao ambiente de sala de aula para aumentar a exposição dos alunos à língua.

Para efeito deste trabalho, “imersão virtual” refere-se à familiaridade dos alunos com a tecnologia, incluindo aqueles que não têm consciência disso. Eles utilizam aplicativos, jogos e várias plataformas, muitas vezes sem tradução para o português, mas isso não os impede de usar essas ferramentas. Eles superam esses obstáculos para se manterem atualizados com as últimas tendências tecnológicas. Utilizam termos derivados do inglês, como “quitar”, que, embora muitas vezes não saibam a tradução, entendem o significado pelo contexto do jogo. As atividades tecnológicas, como jogos, aplicativos, músicas e *trends*[1], precisam ser incorporadas à sala de aula, pois os alunos estão cada vez mais envolvidos com essas ferramentas fora dela. O uso dessas ferramentas desencadeia uma mudança cognitiva (HOSTETTER, 2006).

De acordo com o estudo de Hostetter (2006), a geração de jovens de hoje tem priorizado os videogames em detrimento dos estudos e das tarefas escolares. Esse hábito frequente levou a alterações nas suas capacidades cognitivas. Por exemplo, ao se depararem com um informativo, a primeira coisa que fazem é observar os gráficos e, em seguida, procedem à leitura, fazendo uso inconscientemente das estratégias de *skimming* e *scanning* (YUSUF, Q., YUSUF, Y. Q., Y, B., & NADYA, A, 2017). Demonstram uma boa adaptação ao uso de habilidades visuais-espaciais, elaboram mapas mentais e empregam o jogo como um instrumento para o aprimoramento cognitivo. Para Vygotsky (1996) as atividades cognitivas fundamentais de um indivíduo são moldadas por sua trajetória social, tornando-se assim o resultado

[1] Termo usado para se referir a assuntos em alta na internet.

do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Isso quer dizer que, as capacidades cognitivas e os métodos de organização do pensamento de um indivíduo não são predeterminados por fatores inatos. Em vez disso, são consequência das atividades realizadas em conformidade com os costumes sociais da cultura na qual o indivíduo se desenvolve.

Sabendo disso, o objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre o uso de recursos lúdicos (tecnológicos ou tradicionais), dentro de uma perspectiva crítica, como ferramenta motivacional do processo de ensino aprendizagem de língua inglesa como língua adicional, em uma turma do 3° ano do F1 de uma escola pública. E ainda, como essas atividades lúdicas tradicionais[2] influenciam na participação ativa dos alunos em duas turmas diferentes, comparando os resultados de uma aula sem uso desses recursos e outra utilizando um dos Recursos Educacionais Abertos (REAs), atividades lúdicas tradicionais e uma atividade que estimula o pensamento crítico.

Esta pesquisa é norteada pelas seguintes perguntas:

- Como o uso de atividades lúdicas tradicionais pode auxiliar na motivação dos alunos?
- Que impacto o uso de uma atividade que estimula o pensamento crítico pode causar na participação ativa dos alunos?

Essas perguntas fizeram parte de meus questionamentos durante o período de graduação no curso de Letras e durante a pandemia da COVID-19, que antecedeu essa pesquisa. Tive essa inquietação em relação a como a ludicidade juntamente com o pensamento crítico pode impactar uma sala de aula e estimular sua dinâmica. Na minha experiência como docente, sempre utilizei atividades lúdicas e observei mudanças positivas, tais como o aumento da participação, um nível de concentração maior e um aumento de interação entre os alunos, quando essas atividades traziam reflexões sobre o cotidiano deles.

Também vivi algumas experiências similares nos anos que participei de projetos como PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e RP

[2] Nesse contexto, chamamos de atividades lúdicas tradicionais as atividades que não usam algum tipo de ferramenta tecnológica ou digital.

(Residência Pedagógica) no Ensino Público; nos quais tive valiosas oportunidades de trabalhar com atividades que não só eram lúdicas, mas principalmente, que instigavam reflexões críticas sobre o dia a dia desses alunos. Como por exemplo, o projeto que realizamos sobre bullying, o qual usamos relatos dos próprios alunos sobre suas experiências vividas na escola. Por esses motivos, decidi trilhar esse caminho reflexivo.

Essa pesquisa trata-se de um estudo de caso, pois:

> [...]constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2006, P.650).

Para embasamento teórico desta pesquisa, foram utilizadas principalmente as pesquisas dos seguintes autores: Nogueira (2008), Martins (2007) no que se refere a como a ludicidade e as ferramentas tecnológicas podem auxiliar durante o processo de aprendizagem, despertando a curiosidade e criatividade dos alunos; Morais, Filho e Freire (2018) para refletirmos sobre a cultura *maker* e o impacto dela nas salas de aula; para falarmos sobre lúdico e pensamento crítico, Tavares (2013) e Da Rocha Franco (2020); para refletirmos sobre as habilidades cognitivas dos nativos digitais Indalécio e Ribeiro (2017) e Hostetter (2006); sobre letramento crítico Janks (2010) e (2013).

METODOLOGIA

Os dados foram coletados através dos resultados dos planos de aula propostos, observação de aulas e registro em diários reflexivos. A análise de dados foi realizada utilizando a análise temática para identificar temas e padrões emergentes relacionados à participação ativa dos alunos, baseada nas minhas observações em relação a dinâmica da sala durante a execução do plano de aula proposto com a utilização de atividades lúdicas tradicionais e uma atividade lúdica dentro da perspectiva do letramento crítico. Levei em consideração a participação ativa e a motivação dos alunos nas atividades e como esses recursos puderam impactar diretamente nesse processo.

EMBASAMENTO TEÓRICO

First Things First

A concepção de aulas envolventes tem se tornado uma tarefa cada vez mais desafiadora, não apenas em virtude das transformações contemporâneas no cenário global, mas também devido à pressão exercida pela tecnologia para inovação constante. No período subsequente à pandemia, a maioria dos educadores enfrentou obstáculos significativos na transição para o formato de ensino remoto, resultando em uma sensação de desorientação em sala de aula. Isso pode ser atribuído à recusa dos alunos em participar de atividades monótonas e repetitivas por um período prolongado, evidenciando a necessidade de introduzir constantemente novos elementos no ambiente de aprendizagem.

Como educadora e estudante, tenho observado frequentemente que as tecnologias estão se tornando cada vez mais indispensáveis, não apenas para a interação social, mas também para o trabalho e a educação. No entanto, é importante ressaltar que as ferramentas tecnológicas, por si só, não são capazes de produzir resultados milagrosos. Não basta simplesmente incorporar uma atividade lúdica (tradicional ou tecnológica) à aula.

As aulas que adotam uma abordagem lúdica e que podem e devem ser integradas à tecnologia, podem proporcionar uma motivação significativa para os alunos, especialmente após terem experimentado um período extenso de aulas online. Nada tem sido como era antes e a ludicidade junto com as ferramentas tecnológicas têm sido grandes aliadas no processo de ensino/aprendizagem desses estudantes. Segundo Nogueira (2007, p.3):

> [...]através da ludicidade o aluno forma conceitos, estabelece relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimula seu raciocínio no desenvolvimento que exigem reflexão, vai se socializando, se sente mais à vontade, mais motivado, aprende e consequentemente melhora seu desempenho.

Um estudante pode se sentir mais confortável para participar de uma aula ou atividades em geral quando são incorporados elementos que são atraentes e fazem parte de seu cotidiano fora do ambiente escolar. Isso é, quando utilizamos materiais

autênticos como jogos, músicas, aplicativos, entre outros. É também por meio da ludicidade que os alunos têm a oportunidade de explorar sua criatividade, o que contribui para a melhoria de sua autoestima e comportamento no processo de ensino-aprendizagem (NOGUEIRA, 2007). Por este motivo, devemos aproveitar a popularidade da língua inglesa em sites, aplicativos e até mesmo nas redes sociais, para que possa nos ajudar nesse processo importante.

Por meio destes recursos digitais, somos expostos a uma quantidade considerável de palavras e expressões em língua inglesa. Você pode até não saber o que significa "*up*", mas se por acaso joga algum jogo com personagens, vai saber o que é "upar". Esta variante aportuguesada tem o significado de "elevar o nível de um personagem" dentro do jogo; comprando itens, passando de fase e conseguindo pontos extras. Existem também vários outros exemplos com a enorme possibilidade de serem explorados durante o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Além de incrementar nosso conhecimento lexical da língua, a ludicidade desses recursos digitais os torna atrativos. A grande diferença entre uma aula sem elementos lúdicos e uma aula com elementos lúdicos e/ou tecnológicos é que, quando você traz para a sala de aula algo que seus alunos consomem espontaneamente e realmente estão expostos no dia a dia, o processo de ensino/aprendizagem pode se tornar mais estimulante.

Martins (2015, p.19) destaca a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, inclusive em uma língua adicional. No entanto, Nogueira (2007) e Martins (2015) ressaltam a falta de preparo de muitos educadores para trabalhar com atividades lúdicas. A tecnologia surge como uma aliada para suprir essas necessidades educacionais e os desafios enfrentados pelos professores.

Durante a pandemia, a transição para o ensino remoto foi um processo árduo e inesperado, que exigiu adaptação e reinvenção. Apesar das dificuldades iniciais, a experiência fortaleceu a comunidade educacional e destacou a crescente importância da tecnologia na vida cotidiana.

Ratificando o que foi dito anteriormente, Martins (2015) afirma:

> “No que tange o aspecto pedagógico, o professor deve compreender as transformações educacionais por que passa a sociedade atual. Assim, ele precisa reconhecer que já não detém o poder da transmissão do saber, tendo que aceitar as novas formas de aprendizagem, que já não são lineares, pois são muito influenciadas pela tecnologia.” (Martins 2015, p.13)

Apesar da predominância da tecnologia no mundo atual, a ONU (2022) destaca que um terço da população mundial, ou seja, 2,7 bilhões de pessoas, ainda não tem acesso à internet. Este cenário apresenta um desafio significativo para os educadores, que precisam inovar e adaptar constantemente suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos (NOGUEIRA, 2007, p.4 e 5). A disseminação de informações educacionais requer uma mobilização abrangente e a disponibilidade de recursos para capacitar os professores, fornecendo as ferramentas necessárias para aulas lúdicas e tecnológicas que dentro de uma perspectiva crítica impactem positivamente na realidade social desses alunos.

Uma das formas de alcançarmos esse impacto é através da reflexão pós-atividade que pode reforçar o aprendizado e desenvolver o pensamento crítico. Para Janks (2010, p.10), é essencial que nos dediquemos e nos preocupemos em garantir que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica do mundo e estejam cientes de sua função na sociedade.

No entanto, é importante considerar o ritmo e os desafios de aprendizagem individuais dos alunos. A observação da participação dos colegas pode incentivar os alunos inicialmente resistentes a se juntarem às atividades lúdicas. A participação voluntária é crucial para tornar a aprendizagem verdadeiramente prazerosa e instigante. Levando em conta esses motivos, o professor deve oferecer atividades de acordo com as preferências e estilos de aprendizagem de seus alunos.

Nogueira (2007, p.5) ressalta a importância do aspecto lúdico no processo de aprendizagem, que não é linear, mas cíclico, e a necessidade de considerar as diferentes maneiras de manifestação de vários tipos de inteligência. A ludicidade facilita o desenvolvimento de diversas inteligências de maneira criativa e divertida, como a inteligência espacial através de quebra-cabeças (Araujo, 2006) e a linguística

através de atividades de contar histórias (Sedda, 2020). O papel do professor é crucial para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem lúdica, utilizando uma variedade de jogos e atividades que estimulam diferentes tipos de inteligências e considerando as habilidades cognitivas dos alunos que, em sua grande maioria, são nativos digitais.

Quem São os Nativos Digitais?

Segundo Indalécio (2017), a Geração Z, conhecida por suas habilidades em filmagem, fotografia e edição, tem mostrado uma habilidade impressionante para criar e espalhar memes em plataformas de mídia social como TikTok, Instagram e WhatsApp. As *hashtags* e as *selfies* são características marcantes desses Nativos Digitais. Eles têm um desejo insaciável por informação, condicionando sua memória não necessariamente à informação em si, mas ao local onde a encontram (Prensky, 2001).

Os Nativos Digitais, conhecidos por sua produção e compartilhamento de informações, desempenham um papel fundamental na ampliação da inteligência coletiva. Essa geração, que nasceu e cresceu na era digital, interage com a tecnologia de forma intuitiva e natural em seu dia a dia. Em contrapartida, temos os Imigrantes Digitais, que se adaptaram às novas tecnologias mais tarde na vida e tendem a exibir um ‘sotaque’ digital, conforme apontado por Prensky (2001), indicando uma apropriação menos fluida dessas tecnologias.

É preciso ressaltar que a tecnologia não pode ser apenas uma ferramenta para a aprendizagem, mas também uma plataforma para a expressão criativa e a comunicação. Os Nativos Digitais estão usando a tecnologia para criar conteúdo original, compartilhar suas ideias e se conectar com outras pessoas ao redor do mundo. Além disso, a tecnologia tem mudado a maneira como os alunos interagem com o mundo ao seu redor, proporcionando novas oportunidades para a exploração e a descoberta.

No entanto, também é importante reconhecer os desafios associados ao uso da tecnologia na educação, incluindo questões de equidade no acesso à tecnologia e

a necessidade de desenvolver habilidades digitais eficazes (SELWYN, 2016). Portanto, é crucial que os educadores estejam preparados para orientar os alunos na navegação neste ambiente digital em constante mudança e sempre instigando-os a usar tais ferramentas em seu processo de aprendizagem.

É importante considerar, como dito anteriormente, que a grande maioria dos alunos do Ensino Fundamental e Médio são nativos digitais, portanto é necessário que o docente proporcione atividades que consideram suas habilidades. Para Prensky (2001), os “nativos digitais” exibem um conjunto de habilidades distintas. Esses indivíduos possuem uma capacidade inerente de adaptação e flexibilidade mental, tornando-os receptivos a inovações tecnológicas e a novos paradigmas de aprendizado. A familiaridade intuitiva com a tecnologia permite que absorvam conhecimento de maneira rápida e eficiente, utilizando a tecnologia como uma extensão natural de suas capacidades cognitivas.

Além disso, os nativos digitais são caracterizados por sua habilidade de realizar múltiplas tarefas simultaneamente, sua confiança em suas habilidades individuais, e sua preferência pelo uso da internet como principal fonte de informação e ferramenta educacional. Prensky (2001) também afirma que os nativos digitais possuem um conjunto único de habilidades cognitivas que os distingue de gerações anteriores. Viana (2010) *apud* Santaella (2012) enumera algumas dessas habilidades:

- Aptidão lúdica: capacidade de experimentar novas situações como forma de solução de problemas;
- Habilidade de improvisar, explorar e descobrir;
- Capacidade para interpretar e construir modelos dinâmicos reais;
- Habilidade de explorar a situação e focar nos detalhes importantes;
- Cognição distribuída, habilidade para interatuar com ferramentas que facilitam as capacidades de expansão mental;
- Inteligência coletiva, habilidade de compartilhar conhecimento e comparar opiniões com os demais tendo em vista uma meta comum;
- Capacidade de seguir o fluxo de histórias e informação através de múltiplas modalidades;

- Capacidade de negociação, de passar por comunidades diversas, discernindo e respeitando perspectivas múltiplas, assimilando e seguindo normas alternativas.

Além disso, Flynn (2009) argumenta que a avaliação de tendências cognitivas requer uma decomposição da inteligência em componentes distintos, tais como: interpretação textual, solução de problemas matemáticos, julgamento crítico, internalização de perspectivas globais e a capacidade de encontrar soluções imediatas. Ainda segundo Flynn, não podemos negar que as competências cognitivas estão em ascensão, como evidenciado pelos testes de QI[3]. O autor considera, portanto, que devemos identificar quais dessas habilidades estão sendo aprimoradas e avaliar sua relevância prática no cotidiano.

Falando Um Pouco Sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e Cultura *Maker*

Após a pandemia e a transição inicial para o ensino remoto, o ensino presencial foi retomado, porém, o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações significativas. Durante o isolamento, a inovação e a adaptação ao formato online foram essenciais, tornando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fundamentais na sala de aula para promover a autonomia dos alunos e diversificar as formas de aprendizagem. A cultura *maker* e as TICs potencializam a criatividade, autonomia e colaboração dos alunos, permitindo a criação de podcasts, participação em RPGs e criação de histórias em quadrinhos na língua adicional, melhorando diversas habilidades linguísticas.

Autores como Nogueira (2008) e Martins (2015) enfatizam a importância das atividades lúdicas e recursos digitais no ensino de línguas, pois estimulam a motivação

[3] Embora testes de QI não devem necessariamente ser equiparados a uma prova de que a inteligência é unitária, como afirma Hampshire (2012, p.1226), Flynn (2009) em suas pesquisas indica que, em média, o desempenho em testes que avaliam o Quociente de Inteligência (QI) aumenta em até vinte pontos com cada geração subsequente.

e o engajamento dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e interessante. Assim, os recursos educacionais digitais e a cultura *maker* são ferramentas inovadoras para um ensino de língua inglesa mais engajado, contextualizado e lúdico.

No entanto, segundo o IBGE (2021), no Brasil, entre os estudantes da rede pública de 15 a 17 anos, 85,3% tinham acesso à internet em casa, mas apenas 54% possuíam computador ou notebook, resultando em apenas 48,6% com acesso a ambas as ferramentas. Diante disso, surge a questão de como incentivar realisticamente o uso da ludicidade aliada à tecnologia. Embora nem sempre seja possível utilizar recursos tecnológicos em sala de aula, especialmente em escolas com recursos limitados, é possível adaptar-se com jogos e dinâmicas que mantêm o aspecto lúdico e atrativo.

A Cultura *Maker*, um movimento sociocultural que enfatiza a criação, construção e reparo de artefatos próprios, físicos ou digitais, surge como uma solução potencial. Este movimento se baseia em quatro elementos: criatividade, colaboratividade, sustentabilidade e escalabilidade. O professor orienta os alunos a desenvolverem sua criatividade e colaboração, seja através da criação de suas próprias ferramentas de aprendizagem ou da construção de etapas para a autonomia na criação de suas próprias atividades e materiais. A Cultura *Maker* beneficia professores e alunos, além do meio ambiente, através do uso de materiais recicláveis na construção de novos objetos, e promove a autonomia dos alunos, tornando-os protagonistas de seu processo de aprendizagem (MORAIS, FILHO e FREIRE, 2018).

REDs (Recursos Educacionais Digitais) e REAs (Recursos Educacionais Abertos)

Como tem sido dito, nesta nova era digital em que vivemos, a busca por informação e materiais para educação (como atividades, jogos, planos de aula etc.) se torna cada vez mais necessária. Grandes ideias que antes ficavam limitadas a um lugar ou espaço, podem ser compartilhadas através da internet com professores do mundo inteiro. REDs são arquivos ou mídias digitais que ficam disponíveis para o uso com finalidades educacionais. Isso quer dizer, que essas ferramentas digitais

funcionam como os materiais didáticos e paradidáticos cujo objetivo é colaborar com a aprendizagem.

Dentro dessa mesma funcionalidade, existem REAs (Recursos Educacionais Abertos) que também são em formato de mídia, disponibilizados para o público, mas sempre de forma gratuita. Entre eles estão: canais do YouTube, sites com jogos e atividades, como também plataformas de vídeo e música. De forma contrária, os REDs nem sempre podem ser encontrados de forma gratuita, como por exemplo em sites e apps que precisem de assinatura e compras; também existe a possibilidade de usar plataformas de *streaming*, mas que em sua maioria são pagas, em sala de aula.

Existem também, apps e sites que disponibilizam muitos materiais de forma gratuita, mas também precisam de uma compra/assinatura para que todo o acesso aos materiais e recursos de criação sejam liberados; dentre eles temos o Duolingo, Kahoot e Wordwall. Mesmo não tendo acesso a 100% das ferramentas encontradas nesses sites e aplicativos, os professores e alunos podem encontrar várias possibilidades de usar os materiais gratuitos na criação e elaboração de atividades.

Atividades Lúdicas dentro da perspectiva do Letramento Crítico

Segundo Coffey (2015, p.1) “o letramento crítico é uma forma ativa e reflexiva de ler textos, a fim de compreender melhor o poder, a desigualdade e a injustiça nas relações humanas”.[4] O indivíduo, longe de ser um mero receptor de conhecimento, é visto como um cidadão crítico e reflexivo, que questiona a origem, o propósito e o público de uma mensagem, a fim de construir seu próprio entendimento do texto.

Nessa perspectiva, o indivíduo não é apenas um receptor passivo de conhecimento, mas um agente ativo que questiona a origem, o propósito e o público de uma mensagem. Ele é capaz de analisar e interpretar o texto, considerando o contexto em que foi produzido e os possíveis interesses e ideologias subjacentes. Assim, o letramento crítico contribui para a formação de um cidadão crítico e reflexivo,

[4] Tradução minha. No original: “Critical literacy is an active, reflective manner of reading texts in order to better understand power, inequality, and injustice in human relationships.”

que não aceita informações de maneira acrítica, mas busca construir seu próprio entendimento do texto.

Ainda segundo Coffey (2015, p.3), “A teoria do letramento crítico se concentra nas relações entre linguagem, poder, prática social e acesso a bens e serviços sociais, existem numerosos métodos para envolver os alunos no sentido de se tornarem membros críticos da sua sociedade”.[5] O letramento crítico pode se estabelecer como um instrumento potente para a emancipação individual e a participação ativa na sociedade. Essa perspectiva auxilia as pessoas a adquirirem uma maior consciência das estruturas de poder e desigualdade que permeiam a sociedade, capacitando-as a questionar e a promover mudanças nessas estruturas.

Paralelamente, o letramento crítico pode fomentar a inclusão social ao reconhecer e valorizar a diversidade de textos e discursos existentes. Essa perspectiva aprecia as diferentes vozes que compõem a sociedade, incentivando um diálogo inclusivo e respeitoso, permitindo que cada indivíduo seja um participante ativo, contribuindo com suas próprias perspectivas e experiências para o discurso social.

E como a imagem dos jovens atuais está intrinsecamente ligada às ferramentas tecnológicas, Tavares (2013) enfatiza a necessidade de integrar esse mundo rico em ideias e transformações à sala de aula. Apesar do distanciamento entre a realidade virtual e a vida dos alunos, as mudanças tecnológicas significativas na sociedade refletem nas práticas pedagógicas e salas de aula, exigindo preparação e qualificação para acompanhar essas mudanças e utilizá-las a favor do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Atividades lúdicas dentro de uma perspectiva crítica, associadas ou não às tecnologias, podem levar a discussões sobre questões do dia a dia, como racismo, discriminação, preconceito, homofobia, entre outros. Através de uma linguagem acessível, nós, professores, podemos instigar nossos alunos a discutir sobre diversos

[5] Tradução minha. No original: “Because critical literacy theory focuses on the relationships between language, power, social practice, and access to social goods and services, there are numerous methods of engaging students in becoming critical members of their society.”

assuntos de forma crítica. Segundo Miller (2008, p.37), “vários estudos têm sido realizados sobre a eficácia do uso do *storytelling* como estratégia pedagógica”.[6]

Por exemplo, o *storytelling*[7] pode ser empregado como uma ferramenta para abordar assuntos complexos e polêmicos; através de uma história contada que ofereça múltiplas visões sobre uma questão social, seguida de um convite aos alunos para analisar e debater as diversas perspectivas apresentadas. Isso pode auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, tais como a avaliação de argumentos, a identificação de vieses e a tomada de decisões informadas.

Ludicidade x Gamificação

A ludicidade e a gamificação são conceitos diferentes, mas ambos envolvem aspectos relacionados à motivação, engajamento e diversão. A ludicidade está relacionada à ideia de jogar, brincar e se divertir. É um elemento importante em atividades que envolvem a aprendizagem, pois ajuda a tornar o processo mais leve e prazeroso. A ludicidade pode estar presente em atividades de diversas áreas, como artes, música, teatro, esportes, entre outras.

Já a gamificação é uma estratégia que consiste em utilizar elementos de jogos em contextos não lúdicos, como o ambiente de trabalho e a educação, com o objetivo de engajar e motivar as pessoas a atingirem determinados objetivos. Esses elementos podem ser, por exemplo, pontos, medalhas, rankings e desafios.

É importante ressaltar que a ludicidade é um componente essencial da gamificação, tornando a experiência de aprendizado mais agradável e estimulante para os alunos. Por exemplo, ao incorporar elementos de jogos, como pontos, níveis e desafios, em uma atividade de aprendizado, é possível torná-la mais lúdica e,

[6] Tradução minha. No original: “Several studies have been conducted regarding the effectiveness of the use of storytelling as a pedagogical strategy.”

[7] “*Storytelling*” é um termo que descreve a prática de contar histórias que incorpora estratégias derivadas de escritores e roteiristas para comunicar uma mensagem de forma impactante. É uma técnica que emprega palavras ou elementos audiovisuais para narrar uma história, que pode ser espontânea ou cuidadosamente planejada.

consequentemente, mais envolvente e prazerosa para os alunos. Um exemplo disso pode ser a utilização de um jogo de palavras para ensinar vocabulário em uma aula de língua adicional. Os alunos ganham pontos por cada palavra que acertam, avançam de nível à medida que seu vocabulário se expande e enfrentam desafios cada vez mais difíceis. Isso não só torna o aprendizado mais divertido, mas também incentiva a motivação e o engajamento dos alunos.

Segundo McGonigal (2011) alguns dos principais elementos da gamificação são:

- Metas claras e desafiadoras para manter os jogadores motivados e engajados no jogo.
- Regras bem definidas para dar uma sensação de controle e previsibilidade.
- Feedback imediato para ajudar a mantê-los engajados e motivados.
- Recompensas pelos esforços dos jogadores, que podem incluir pontos, medalhas, itens virtuais, entre outros.
- Comunidade de jogadores, que podem interagir entre si, competir, colaborar e compartilhar experiências.

Reflexões sobre o uso da ludicidade dentro de uma perspectiva crítica

Neste capítulo faço uma reflexão sobre duas aulas subsequentes de 60 minutos em uma turma do 3° ano do F1 com 14 alunos. A primeira, com atividades lúdicas, foi ministrada por um professor de escola pública e a segunda, com atividades lúdicas dentro de uma perspectiva crítica, foi ministrada por mim dentro de uma proposta pedagógica fundamentada no Letramento Crítico. O objetivo dessa reflexão é comparar a dinâmica das duas aulas.

AULA 1:

Os alunos estavam iniciando um novo assunto: *Animals*. No quadro, estava escrito o nome dos animais com a tradução; em seguida, eles fizeram uma atividade sobre o vocabulário de animais. As crianças copiaram os nomes dos animais e suas respectivas traduções. As palavras eram:

Dog	Cachorro
Cat	Gato

Lion	Leão
Tiger	Tigre
Fish	Peixe
Shark	Tubarão
Snake	Cobra
Bird	Pássaro
Butterfly	Borboleta
Bee	Abelha
Turtle	Tartaruga
Monkey	Macaco
Giraffe	Girafa
Chicken	Galinha

Para tornar a abordagem do novo assunto, “*animals*” mais envolvente e começar com uma atividade interativa. Também poderiam ser utilizadas imagens de diferentes animais e pedir aos alunos que adivinhassem seus nomes em inglês e/ou utilizar dinâmicas como uma *brainstorm* para “aquecer” os alunos. Essa pré-atividade poderia trabalhar a habilidade de improvisar, explorar e descobrir descritas por Viana (2010) *apud* Santaella (2012) já que eles teriam de ir até o quadro e escrever o nome dos animais que já conheciam e compartilhar essas informações uns com outros.

Para dar continuidade, o professor aplicou uma atividade de pronúncia com as palavras que estão no quadro, usando de repetições, enfatizando o som das consoantes e o som das vogais; as crianças tentam acertar a tradução dos animais e de fato conseguem acertar a tradução de "*shark*” por associarem a palavra a canção infantil “*baby shark*”. A menção à canção “*baby shark*” é um ótimo exemplo de como a música pode ser usada para facilitar o aprendizado de línguas adicionais.

Poderiam ser incorporadas mais vídeos de canções como essa e rimas relacionadas aos animais para tornar a aula mais lúdica. Como já vimos anteriormente, os nativos digitais possuem uma familiaridade intuitiva com a tecnologia que os permitem absorver conhecimento de maneira rápida e eficiente (PRENSKY, 2001). Dessa forma, poderia ser feito o uso dessas canções ou rimas em vídeos ou jogos on-line para que os alunos pudessem desenvolver o vocabulário estudado de forma mais prazerosa e eficaz.

Ao chegar a hora de entregar a atividade complementar, foi explicado que teriam de colocar o nome dos animais em cada figura e desenhar em um espaço vazio o seu animal favorito. A atividade era individual de início, mas o professor permitiu que os alunos formassem duplas para ajudar uns aos outros a responder. Eles formaram 3 grupos; apenas uma aluna decidiu fazer individualmente. Essa foi uma ótima estratégia para promover a colaboração e o aprendizado entre eles, conforme inclusive destaca Vygotsky (1982) *apud* Damiani (2008), ao argumentar que atividades performadas em grupo oferecem vantagens que não são encontradas em atividades individuais, tendo em vista que a constituição dos sujeitos acontece através de relação com outras pessoas.

No entanto, é importante garantir que todos os alunos estejam efetivamente participando e não apenas copiando as respostas de seus colegas. É necessário se certificar de que todos estão engajados nas atividades para que não haja eventuais distrações que prejudiquem o desenvolvimento da aula. Poderiam ser disponibilizadas fichas com mais algumas perguntas sobre o animal favorito de cada um deles. Por exemplo: “Por que esse animal é o seu favorito? Existe algum motivo em especial?”. Então eles seriam convidados a compartilhar com os outros grupos suas opiniões. Assim poderiam desenvolver a inteligência coletiva, através dos conhecimentos compartilhados entre si (VIANA 2010 *apud* SANTAELLA 2012).

Conforme acabavam a primeira atividade, recebiam uma segunda para pintar os animais, de acordo com o nome que estava na folha. Por exemplo, se o nome na folha fosse "*snake*”, o aluno deveria pintar a cobra.

Atividades como escrever os nomes dos animais e colorir figuras, são atividades lúdicas tradicionais, como já discutimos anteriormente**.** Poderia ser considerada a incorporação de atividades mais interativas e baseadas em tecnologia, como, por exemplo, um jogo online de correspondência de palavras e imagens seria uma maneira divertida e eficaz de praticar o vocabulário dos animais. Ou mesmo, para que os alunos se sentissem mais motivados, uma pequena competição entre grupos com placar e desafios a serem cumpridos. Através do uso de jogos, poderiam ser utilizados sites como *Kahoot* para que os alunos desenvolvessem habilidades relacionadas a competição, colaboração e interação (MCGONIGAL, 2011).

Durante todos os momentos em que foram questionados sobre os animais do vocabulário estudado, os alunos compartilharam histórias pessoais relacionadas aos animais e foi um dos momentos mais interativos da aula, já que todos tinham algum acontecimento que gostariam de compartilhar sobre eles mesmos ou algo que aconteceu com seus parentes, amigos etc. Esses foram os momentos que mais geraram engajamento na sala porque quando determinado estudante relatava sua experiência com determinado animal os outros se interessavam mais, às vezes até contando como já conheciam determinado nome de animal através de alguma conexão pessoal anterior, um conhecimento de mundo.

Como esses alunos ainda estavam no processo de alfabetização e seu conhecimento da língua inglesa era mínimo, esse compartilhamento foi feito na língua materna. Como os nativos digitais trabalham muito bem com imagens, poderia ter sido solicitado a cada um que desenhasse sua história antes de contá-la e adicionasse ao desenho todas as palavras que conheciam em inglês relacionadas a sua história. Em seguida os grupos tentariam adivinhar o que aconteceu baseados nas palavras e no desenho. Desse modo, mesmo utilizando a língua materna, os alunos estariam expandindo seu vocabulário na língua alvo.

A respeito da importância do conhecimento prévio, pode-se afirmar que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 2000, p. 210 *apud* FENNER e CORBARI, 2005, p. 13). Esse momento poderia ser explorado com outras perguntas que os levassem a questionar mais ainda suas ações e as dos seus colegas complementando assim com um viés crítico. Isso é uma ótima maneira de tornar o aprendizado mais relevante e significativo para os alunos. De uma forma que encorajasse mais dessas conexões pessoais, talvez pedindo aos alunos que pesquisassem e apresentassem um animal de sua escolha.

De acordo com Fenner e Corbari (2005), o conhecimento prévio do aluno é o ponto inicial, não o final. Os conteúdos devem ser adaptados à experiência linguística e ao conhecimento de mundo do aluno. Elementos linguísticos e culturais da língua estrangeira devem ser apresentados de forma gradativa. O aluno integra seu conhecimento prévio com novos, enquanto compreende os significados no texto. Isso

só é possível se o ensino não for apenas metalinguístico. Assim, o aluno pode explorar um mundo desconhecido, que deve contribuir para sua formação geral, não apenas ter um caráter utilitário.

Em resumo, embora a aula tivesse atividades lúdicas tradicionais como desenhar e formar grupos, não houve uso de atividades lúdicas dentro de uma perspectiva crítica.

AULA 2:

Nessa aula apresento uma contraproposta[8] para a aula 1, que contenha além da ludicidade, o pensamento crítico. A proposta foi aplicada na mesma turma, na aula seguinte, mas dessa vez, com todos os 19 alunos presentes. Para ganhar tempo, deixei as cadeiras já separadas em grupos que representavam cada estação do ano. O objetivo era trazer um significado ambíguo para a palavra “estação”, podendo tanto se tratar de estações do ano, quanto de estações onde as pessoas aguardam sua vez para embarcar em uma viagem.

Havia alguns objetos espalhados por cada uma dessas estações, como por exemplo, guarda-chuva e capa de chuva na estação inverno; óculos de sol e protetor solar na estação verão etc. Também havia imagens coladas acima de cada grupo para ajudar na associação dos alunos em relação aos objetos e as estações, em virtude da importância do uso de imagens na aprendizagem. É importante considerar que: “Para que o estudante desenvolva letramentos multimodais, é fundamental, portanto, que seja trabalhado o letramento visual” (GUALBERTO, 2003, p. 5).

Alguns materiais utilizados na aula, como tnts coloridos e figuras geométricas para distinguir os grupos foram encontrados e disponibilizados na sala onde estávamos, a sala de recursos (multimidia) da escola. Dessa forma, foram reaproveitados alguns materiais que possivelmente iriam ser descartados. Isso reforça mais uma vez a importância da cultura *maker* e como a sustentabilidade pode estar presente no dia a dia em sala de aula.

[8] Vide plano de aula no Apêndice.

Esses objetos foram divididos entre as 4 estações: *Summer, Winter, Spring, Autumn*. Cada uma dessas estações continha atividades que iriam trabalhar habilidades dos alunos:

- Estação *Summer* continha uma atividade para trabalhar a habilidade de compreensão oral com o vídeo de uma canção disponível no YouTube sobre o vocabulário dos animais. Os alunos deveriam ouvir e identificar quais seriam os animais mencionados e desenhá-los em seus cartões de resposta que já haviam sido disponibilizados previamente;
- Estação *Winter* continha uma atividade para trabalhar as habilidades de escrita e leitura. Os alunos recebiam papeis com letras embaralhadas e tinham que formar frases usando os pronomes demonstrativos *this/that e* os artigos indefinidos *a/an,* utilizando o vocabulário de animais e os adjetivos que estavam no quadro;
- Estação *Spring* continha uma atividade para trabalhar o pensamento crítico*,* na qual os alunos escolheriam seus animais favoritos e os desenhariam, mas com cores e traços diferentes. Ao finalizar eles responderiam perguntas como: “E se esse animal tivesse uma cor diferente, faria diferença para você? Ele seria considerado feio, esquisito ou menos importante do que os outros?”;
- A estação *Autumn* trabalhava a habilidade de compreensão oral*,* na qual eu falaria o trecho de fábulas em inglês e os alunos teriam de descobrir qual o nome da história (na língua materna) e qual/quais animais aparecem nelas (na língua alvo).

Não foi possível seguir à risca o plano de aula e tive de readaptá-lo várias vezes durante sua execução, como veremos mais adiante. Os alunos ficavam curiosos por objetos que estavam na sala multimídia e que não eram parte da decoração da aula. Infelizmente não poderíamos mudar de sala porque essa era a única que tinha projetor e som. Esses objetos não poderiam ser retirados porque pertenciam ao arquivo da escola. Eu acreditava que os alunos fossem se interessar bastante pelos objetos usados em cada estação. Mas eles não se sentiram atraídos nesse primeiro contato.

A introdução de elementos lúdicos na sala de aula, como a decoração e o uso de objetos para representar cada estação do ano, é uma estratégia valiosa, sendo um

aliado contra o desinteresse e em prol da motivação (FREITAS, 2018). No entanto, a reação dos alunos sugere a necessidade de atividades mais interativas e envolventes. Transformar a introdução do tema em um jogo ou atividade prática poderia ter sido uma solução eficaz. Por exemplo, os alunos poderiam ser convidados a associar cada objeto à sua estação do ano correspondente. Podendo dessa forma, desenvolver a habilidade de explorar a situação e focar nos detalhes importantes (VIANA, 2010 *apud* SANTAELLA, 2012).

Como atividade inicial, tivemos um *brainstorming*. Durante sua execução, muitos ficaram relutantes a participar por não saberem escrever pois a grande maioria ainda está em processo de alfabetização e tem dificuldade em identificar as letras do alfabeto. Devido a isso, auxiliei os representantes de cada grupo, em frente ao quadro, para que conseguissem lembrar das letras que compõem o alfabeto e escrevessem os nomes dos animais em inglês.

Ao finalizarmos o *brainstorming*, seguimos para a primeira estação (*Summer*) e eles reagiram muito bem a escolha da canção. A grande maioria gostou e até cantou trechos da música enquanto observavam os animais que apareciam no vídeo. Eles se saíram muito bem e conseguiram desenhar os animais conforme iam aparecendo na projeção. Como vimos anteriormente, os Nativos Digitais possuem a habilidade de realizar múltiplas tarefas simultaneamente (PRENSKY, 2001). Por esse motivo e pelo aumento de interação durante a música, decidi deixá-la tocando todas as vezes que eles fossem realizar alguma atividade, mesmo para os que estavam em outras estações.

Seguindo para a segunda estação (*Winter*) decidi, ao contrário do plano de aula inicial, utilizar palavras ao invés de letras embaralhadas. Como dito anteriormente, a maioria deles ainda estava em processo de alfabetização e dessa forma, seria mais fácil para eles realizarem a atividade. Ainda assim, precisei auxiliá-los durante toda a execução, mostrando qual seria a ordem para construir as frases e ajudando sempre na hora das dúvidas. Essa atividade teve como um dos objetivos trabalhar a capacidade deles para interpretar e construir modelos dinâmicos reais (Viana 2010 *apud* Santaella 2012).

Ao construírem suas próprias frases, eles puderam entender na prática como é importante termos uma ordem: pronome demonstrativo, verbo, artigo e substantivo

para criar significados. No entanto, não foram trabalhadas explicitamente regras gramaticais de formação das sentenças que eles deveriam produzir.

Ao chegarmos na terceira estação (*Spring*) expliquei que eles teriam de desenhar seus animais favoritos, mas de forma diferente. Ao finalizarem os desenhos, fiz uma pergunta: “E se a girafa fosse azul? Isso mudaria seu valor?”. Nesse momento, tivemos nosso ápice de interação. Para a minha surpresa, eles conseguiram entender e argumentar sobre pautas como preconceito e racismo, mesmo sem eu ter chegado perto de mencionar tais assuntos. Devido a essa grata surpresa, decidi então estender essa atividade por mais alguns minutos.

Apesar de ter sido uma atividade pensada para apenas o grupo daquela estação participar, todos da sala tiveram opiniões compartilhadas. Inclusive, alguns alunos que até então, estavam tímidos. Mesmo tendo opiniões diferentes sobre o tema, eles debatiam de forma respeitosa e sempre defendiam seus argumentos usando seus conhecimentos prévios; como religião, fé, opinião pessoal, experiências vividas etc. Mais uma vez podemos refletir sobre a importância de se respeitar e utilizar o conhecimento prévio do aluno.

Para Fenner e Corbari (2005, p. 14) “Ao fazer esse trabalho, o professor estará colaborando para o desenvolvimento individual e social, e, com isso, aplicando no ensino de língua estrangeira o conceito freireano de educação como força libertadora.”

Foi muito interessante perceber que, mesmo sendo tão novos e mesmo o tema sobre preconceito não ter sido explícito, eles conseguiram entender o ponto e dar as suas opiniões de acordo com o que pensavam. Muitos concordaram que se a girafa fosse azul e seu pescoço fosse curto, isso não a tornaria menos especial do que os outros animais; mesmo que alguém discordasse dessa afirmação, a maioria deles se mantinha firme e rebatia tais respostas. Sem dúvidas, esse foi o ápice da participação e motivação deles dentro da aula.

A discussão sobre a singularidade de uma girafa azul com pescoço curto é um excelente exemplo de como o pensamento crítico foi incentivado. Os alunos foram desafiados a refletir sobre suas próprias crenças e a considerar perspectivas diferentes. Isso poderia ser ampliado com mais perguntas abertas que os incentivassem a pensar dentro de uma perspectiva crítica. Questões como “Como

você se sentiria se fosse uma girafa azul com pescoço curto?” e “Você acha que outros animais tratariam uma girafa azul com pescoço curto de maneira diferente? Por quê?” Essas perguntas poderiam estimular ainda mais o pensamento crítico.

Através de uma atividade que utilizasse o *storytelling,* os alunos poderiam criar e recriar histórias sobre esses animais para desenvolver a habilidade de avaliação de argumentos, na qual cada um deles refletiria sobre as opiniões uns dos outros, além de aumentar a interação entre eles. Para ilustrar essa produção oral e escrita, poderia ser disponibilizadas imagens criadas por IA (Inteligência Artificial) nas quais esses animais estivessem fora do seu padrão “normal”. Isso instigaria ainda mais a imaginação deles.

Janks (2010) destaca a importância do Design na seleção e organização de textos verbais e não verbais para a criação de significados, envolvendo palavras, imagens, sons, entre outros elementos. A autora enfatiza a necessidade de domínio sobre a produção textual e, principalmente, sobre as tecnologias que possibilitam essa produção. Nesse contexto, a produção textual permitiria a escolha na construção de sentidos e ações sobre o mundo, além de distinguir posicionamentos e conscientizar sobre a construção dos textos.

Ainda segundo Janks (2013, p. 227) o Letramento Crítico é um meio que capacita os jovens a interpretar o mundo através da linguagem, considerando aspectos de poder, identidade, diferença e acesso a conhecimentos, habilidades, ferramentas e recursos. A autora enfatiza que o Letramento Crítico envolve não apenas a leitura, mas também a escrita e a reescrita do mundo, implicando em um processo de design e redesign. Portanto, para autora, o Letramento Crítico é uma prática que se desenvolve em paralelo com a linguagem, que é moldada pela influência cultural.

Partindo para quarta e última estação (*Autumn*) teríamos algumas fábulas em inglês e os alunos teriam de identificá-las com as já conhecidas por eles em português. Essa atividade teve de ser apressada por conta do tempo, tendo sido mais simples do que as outras. Utilizei apenas as mais conhecidas, como os três porquinhos e cachinhos dourados. Os alunos precisavam apenas dizer quais eram os animais que estavam nessas histórias e então falar o nome deles em inglês.

No plano de aula inicial os alunos acumulariam pontos a cada acerto. Porém, devido as dificuldades relacionadas ao curto tempo disponível para a aula, essa pontuação ficou esquecida. Um erro que cometi, mas mais uma vez, eu só percebi ao analisar posteriormente. A pontuação teria sido uma ótima aliada para instigarmos a competividade e participação deles.

De acordo com Prensky (2001, p. 2) os indivíduos conhecidos como Nativos Digitais têm a característica de assimilar informações com grande velocidade. Eles demonstram uma preferência por realizar várias tarefas simultaneamente e processar múltiplos elementos ao mesmo tempo. Também respondem positivamente a gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Além disso, eles tendem a preferir atividades lúdicas, como jogos, em vez de tarefas consideradas mais “sérias”.

Para a realização da última atividade que seria a de mímica, não obtive sucesso. Infelizmente, poucos alunos estavam dispostos a participar e o tempo da aula não me permitiu pensar em uma estratégia. Finalizamos então com a atividade de fábulas da última estação. Essa experiência me fez refletir sobre o que deveria ter sido feito: uma otimização de tempo nas atividades e ao invés de ter adicionado só ludicidade, deveria ter focado mais em uma perspectiva crítica dentro de todas as estações.

Em relação a utilização do vídeo disponível no YouTube, apesar de ser uma Recurso Digital Aberto (REA), deveria ter sido completada com outros recursos. Como por exemplo, uma atividade interativa utilizando uma rede social ou um aplicativo de Inteligência Artificial. Para enriquecer a experiência de aprendizagem, poderia ser incorporado em uma outra aula, um aplicativo de realidade aumentada para explorar as diferentes estações do ano ou para visualizar os animais em 3D.

A cultura *maker* também poderia ter sido mais utilizada através de projetos de construção, nos quais os alunos poderiam ser desafiados a construir modelos dos animais usando materiais recicláveis ou kits de construção. Isso não só reforçaria o vocabulário dos animais, mas também desenvolveria habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

Através do site Scratch, os alunos poderiam criar animações ou jogos interativos sobre os animais. Isso poderia tornar o aprendizado mais envolvente e introduzir os

alunos aos conceitos básicos de programação. A integração de tecnologia na sala de aula também pode promover a colaboração entre os alunos, pois eles podem trabalhar juntos em projetos e compartilhar suas criações com a classe. Além disso, o uso de tecnologia pode ajudar a personalizar o aprendizado, permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e de acordo com seus próprios interesses. Portanto, a combinação de atividades lúdicas, pensamento crítico e tecnologia pode criar um ambiente de aprendizagem rico e envolvente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de estar no chamado “limbo digital”, ou seja, não faço parte dos nativos digitais, mas também não estou tão longe deles, não consegui perceber a falta de variedade de recursos digitais durante a elaboração do plano de aula. Apenas após refletir sobre como foi a execução desse plano e quais foram os acertos e erros cometidos foi que me dei conta da parca quantidade de recursos digitais tecnológicos na aula.

Segundo Dias (2012), a maioria dos professores de inglês no Brasil, não adquiriu competência para a integração de novas tecnologias e multiletramentos durante sua formação acadêmica. Por exemplo, eles não aprenderam a manusear as ferramentas mais básicas da web ou a interpretar o mundo a partir de múltiplas perspectivas.

Nem sempre vamos ter esse olhar atento de primeira; na maioria das vezes, nós professores que não somos nativos digitais, só vamos nos dar conta de quais habilidades poderiam ter sido exploradas ao final do dia quando pensamos sobre o desempenho de nossas aulas:

> “Os professores Imigrantes Digitais afirmam que os aprendizes são os mesmos que eles sempre foram, e que os mesmos métodos que funcionaram com os professores quando eles eram estudantes funcionarão com seus alunos agora. Mas esta afirmação não é mais válida.” (Prensky 2001, p.3)

Como professora há quase 5 anos, sei que nem sempre vamos acertar 100% em nossos planos dentro da sala de aula. Estamos a todo tempo experimentando e pesquisando, principalmente quando se trabalha com uma faixa etária tão cheia de energia quanto a infância. O que esta semana pode ser um sucesso entre eles, mês que vem já pode estar ultrapassado e chato. Portanto, nós como professores precisamos ficar atentos ao que estimula a motivação e participação dos nossos alunos: “Quando o professor propõe atividades que envolvam a ludicidade, passa a estimular a criatividade, a criticidade e a liberdade de expressão do aluno. Esse aluno passa a ser sujeito ativo da sua aprendizagem” (DA SILVA et al. 2012, p. 77).

Ou seja, quando encontramos a medida certa entre ludicidade e pensamento crítico, nossos alunos se sentem mais motivados e instigados a participar da aula trazendo seus pontos de vistas e sua visão de mundo. É importante ainda ressaltar que, todo aluno traz consigo um conhecimento prévio que pode e deve ser valorizado pelo professor dentro da sala de aula. Mostrar que nos importamos e valorizamos o que nossos alunos podem contribuir para discussões, debates e análises nos aproxima e nos permite motivá-los de uma forma singular.

Nós professores, devemos sempre estar em busca de ampliar nossas perspectivas em relação as nossas práticas pedagógicas; saindo da nossa zona de conforto e nos questionando em como podemos trazer o ambiente digital para dentro da sala de aula. E então, “como consequência de sua familiaridade com o meio virtual, pode transformar o seu fazer pedagógico ao incorporar as práticas multiletradas da era cibernética à sala de aula de inglês e ao processo de sua formação profissional.” (DIAS 2012, p.6)

Além disso, escolher valorizar o conhecimento prévio de nossos alunos nos aproxima da realidade deles, criando uma ponte para que conheçamos suas necessidades para que o planejamento das aulas seja de forma efetiva e significativa na vida deles. O impacto positivo que nós como professores instigadores podemos causar na vida desses alunos é muito maior do que possamos imaginar. Claro que nem tudo depende apenas de nós, mas quando fazemos a nossa parte, uma sementa é plantada e se plantada em um terreno fértil, pode crescer e desabrochar.

E para que essa semente possa crescer saudável, precisamos trabalhar sob uma perspectiva crítica. Janks (2013, p.3) defende que o letramento crítico é o processo que habilita os jovens a interpretar tanto a palavra quanto o mundo, levando em conta aspectos como poder, identidade, diferença e acesso a conhecimentos, habilidades, ferramentas e recursos. Assim, ao aplicar o Letramento Crítico, é essencial levar em consideração as características individuais de cada estudante, incluindo diferenças de idade, gênero, conhecimento prévio e as nuances culturais do contexto social em que estão inseridos.

Levando em consideração que os nossos alunos são Nativos Digitais, e potencialmente, possuem maior capacidade para resolver problemas de maneira

imediata (FLYNN, 2009), sem a necessidade de um método ou estratégia pré-estabelecida, isso nos faz refletir sobre a necessidade de mais investimento na educação pública, com letramento digital paralelo às disciplinas regulares, visando esse aprendizado lúdico, cada vez mais preciso nesse contexto atual.

Em relação às habilidades de interpretação de imagens tridimensionais, criação de mapas mentais, resposta rápida a estímulos inesperados e competência multitarefa, os Nativos Digitais superam seus antecessores (FAVA, 2014). O aprimoramento dessas capacidades cognitivas é, segundo Flynn (2009), resultado da interação com as novas tecnologias, especialmente jogos eletrônicos e aplicativos de computadores e outros dispositivos eletrônicos. Sabendo de todas essas informações, nós como professores e educadores temos em nossas mãos a oportunidade perfeita para instigarmos e desafiarmos nossos alunos. É claro, sem esquecer de que precisamos estar apoiados em uma perspectiva crítica para alcançarmos nossos objetivos pedagógicos.

Mesmo quando não tivermos a opção de trazer para sala de aula REDs, REAs ou TICs, podemos utilizar todo o conhecimento da cultura e produção *maker* para motivar nossos alunos e assim garantir que mesmo quando não estivermos ao lado deles, iremos ser lembrados como o docente que fez uma aula totalmente fora do cotidiano e por causa dessa decisão, algum(uns) deles decidiu levar seus interesses por uma língua adicional além da sala de aula; porque é dessa forma, que toda boa história começa.

Entendo que sozinhos não vamos conseguir revolucionar todo um contexto educacional atual de língua adicional da noite para o dia, mas, se conseguirmos deixar ao menos uma semente, talvez possamos influenciar outros docentes a replicar essas ideias e assim talvez, possamos também potencializar a qualidade de ensino de língua inglesa na educação básica como um todo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

ARAUJO, Valerya Michely Parra de. Inteligências múltiplas: um estímulo em sala de aula. 2006.

COFFEY, H. (2015). Critical Literacy. https://www.nvit.ca/docs/critical%20literacy.pdf <Acesso em: 15 de março de 2024 >.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, p. 213-230, 2008.

DA ROCHA FRANCO, Bárbara Alves. USO DE FERRAMENTAS EDUCACIONAIS PARA ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Revista CBTecLE**, v. 4, n. 1, p. 357-369, 2020.

DA SILVA, Iolanda da Costa; RAMOS, Isabele Cristina Fonseca. A IMPORTÂNCIA DO APRENDER: JUNTANDO E COSTURANDO O MUNDO E A ESCOLA. **RevistAleph**, 2012.

DIAS, Reinildes. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 12, p. 861-882, 2012.

FAVA, Rui. Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. **São Paulo: Saraiva**, p. 256, 2014.

FENNER, Any Lamb; CORBARI, Alcione Tereza. O conhecimento prévio do aluno: um alicerce para a aprendizagem significativa de língua estrangeira. **Tempo da Ciência**, v. 12, n. 24, p. 09-15, 2005.

FLYNN, James Robert. O que é inteligência? São Paulo: Bookman, 2009.

FREITAS, Caroline Barros. A importância do lúdico na sala de aula de espanhol como língua estrangeira. 2018.

GUALBERTO, Clarice Lage. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, p. 1-19, 2013.

HAMPSHIRE, Adam et al. Fractionating human intelligence. **Neuron**, v. 76, n. 6, p. 1225-1237, 2012.

HOSTETTER, O. Video Game. The necessity of incorporating video games. Disponível em: <http://www.game research.com/art_games_contructivist.asp>. Acesso em: 09 jan. 2024.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. Gerações Z e Alfa: os novos desafios para a educação contemporânea. **Revista UNIFEV: Ciência & Tecnologia**, v. 2, p. 137-148, 2017.

JANKS, Hilary. **Critical literacy in teaching and research1. Education inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. routledge, 2010.

MARTINS, Viviane Lima. O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. Revista Científica Intraciência Guarujá-SP. Edição, 2015.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world**. Penguin, 2011.

MILLER, Sara; PENNYCUFF, Lisa. The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. **Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education**, v. 1, n. 1, p. 36-43, 2008.

MORAIS, Carolina; DE CASTRO FILHO, José Aires; FREIRE, Raquel Santiago. Instagram e educação: a aprendizagem significativa de língua estrangeira em contextos não-formais de ensino. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2018. p. 906.

NOGUEIRA, Zélia Paiva. Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Portal Dia-a-dia Educação, p. 967-4, 2008.

Organização das Nações Unidas (ONU). Mais de 5,3 milhões de crianças estão em risco de morrer devido à pandemia de Covid-19. Notícias ONU, [2022]. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801381#:~:text=Ao%20todo%2C%20existem%205%2C3,da%20pandemia%20de%20Covid%2D19. <Acesso em: 16 jan. 2024.>

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. From On the Horizon. **MCB University Press**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SANTAELLA, Lucia. O papel do lúdico na aprendizagem. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 11, 2012.

SEDDA, BRUNELA ROMANHA. COMPREENDENDO A INTELIGÊNCIA ESPACIAL A PARTIR DA RELAÇÃO BNCC E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2020.

SELWYN, Neil. The digital native–myth and reality. In: **Aslib proceedings**. Emerald Group Publishing Limited, 2009. p. 364-379.

TAVARES, Enio Luiz Costa et al. Interfaces da linguística e linguagem dos aplicativos para aprendizagem com mobilidade no âmbito do ensino de inglês. 2013.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas II (Pensamento Y Lenguage). Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem, (trad. Jéferson L. Camargo) São Paulo. 1996.

YUSUF, Qismullah et al. Skimming and scanning techniques to assist EFL students in understanding English reading texts. **Indonesian Research Journal in Education| IRJE|**, p. 43-57, 2017.

APÊNDICE

PLANO DE AULA DE INGLÊS:
REVISÃO COM ATIVIDADES LÚDICAS

Perfil dos alunos:
Nível: 3º ano do ensino fundamental
Idade: 8-10 anos
Número de alunos: 19

Tipo de aula:
Lúdica, interativa e dinâmica.

Recursos:
Sala multimidia, objetos e imagens para organizar as estações de trem/estações do ano, quadro, pincel, projetor, notebook, caixa de som.

Objetivos Gerais:
Observar a interação/dinâmica dos alunos em uma aula lúdica e atrativa para comparar com uma aula sem elementos lúdicos e com pouco interação.

Objetivos Específicos:
Revisar os conteúdos já estudados *(Animals, Adjectives, Indefinite Articles, Demonstrative Pronouns*) de forma lúdica, com o máximo de interação aluno x aluno possível e trabalhar o pensamento crítico com uma pergunta indireta sobre racismo.

Procedimentos metodológicos:
1º momento: Brainstorm
Duração: 07 minutos.

Iniciamos a aula com uma brainstorm sobre o vocabulário da revisão; o quadro será dividido em partes pequenas iguais e os alunos devem ir até ele e escrever o nome

dos animais que aprenderam; em seguida, devem acrescentar adjetivos a esses animais para formar frases com os artigos *a/an.*

Observação: Deixar no quadro exposto no quadro todas as palavras e frases que os alunos construam para auxiliá-los durante a execução das próximas atividades.

2º momento: Chegada dos grupos as estações
Duração: 03 minutos.

As 4 estações já estarão previamente organizadas com seus objetos e imagens (*Summer, Winter, Spring, Autumn*) e cada um dos grupos formados irá escolher em qual delas irá ficar. Dependendo da quantidade de alunos que estarão em sala, o número de integrantes pode variar para mais ou para menos.

3º momento: Atividades das estações
Duração: 40 minutos ao total, 10 minutos em cada estação

Cada estação contará com uma atividade diferente e todos os grupos irão passar por cada uma delas; cada grupo terá no máximo 10 minutos para realizar as atividades e seguir para próxima estação.

- Estação 1: Summer (atividade de *listening*)

Terá uma canção (https://youtu.be/aJef0Ep75Q0) para os alunos ouvirem e identificar os animais que serão mencionados; eles devem desenhá-los em seus cartões de resposta e entregar aos professores para a contagem de pontos. Cada acerto valerá 1 ponto para o grupo.

- Estação 2: Winter (atividade de *writing*, *reading)*

Será a atividade das letras embaralhadas, na qual os alunos terão que formar dez frases usando os pronomes demonstrativos *this/that*, os artigos indefinidos *a/an,* os

animais e adjetivos que já estarão exemplificados no quadro. Cada acerto valerá 1 ponto para o grupo.

- Estação 3: Spring (atividade de *writing, critical thinking*)

Os alunos escolheram seus animais favoritos e os desenharão, mas de forma diferente, com cores e traços diferentes. Ao finalizar eles responderão à pergunta: Se esse animal tivesse uma cor diferente, faria diferença para você? Ele seria considerado feio, esquisito ou menos importante do que os outros? Cada acerto valerá 1 ponto para o grupo.

- Estação 4: Autumn (atividade de *speaking*)

Na última estação, teremos o trecho de fábulas em inglês e os alunos terão de descobrir qual o nome da história em português e qual/quais animais aparecem nelas. Cada acerto valerá 1 ponto para o grupo.

4º momento: Mímica
Duração: 10 minutos

Para finalizar as atividades, cada grupo escolherá um representante para ir na frente da sala e escolher uma das fichas (usadas para escrever as respostas da atividade na estação 1) e fazer a imitação do animal sorteado. Cada representante escolherá a ficha de resposta de outro grupo que não seja o seu; o grupo que responder primeiro corretamente ganhe 1 ponto por acerto. Ao final de tudo, somar todos os pontos obtidos e anunciar o grupo vencedor.