


## USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS VISANDO ESTIMULAR O PROTAGONISMO ESTUDANTIL, NA DISCIPLINA DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, NO PERÍODO DE ATIVIDADES REMOTAS

Carla Gracielle Ramos Fraga 

Professora de Inglês do EBTT do IFNMG/Campus Salinas – [carla.fraga08@gmail.com](mailto:carla.fraga08@gmail.com)

Ivonilde Pereira Mota Alkmim 

Professora de Inglês do EBTT do IFNMG/Campus Januária – [ivonildemota@gmail.com](mailto:ivonildemota@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho visa apresentar possibilidades de uso de tecnologias digitais a partir de experiências desenvolvidas no ensino médio integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG, nos Campi Salinas e Januária, durante o período de ensino remoto adotado na pandemia em 2021, na disciplina de língua inglesa. A modalidade de atividades remotas trouxe alguns desafios para os docentes e discentes, entre eles, destacou-se a necessidade de o docente buscar atividades que pudessem estimular a participação e interação dos estudantes, estando em espaços e realidades distintas. Nesse sentido, este trabalho apresenta possibilidades de usos interativos de interfaces comunicativas, utilizadas com êxito durante sua aplicabilidade em momentos síncronos e assíncronos. São elas: o uso do *Jamboard*, quadro interativo do pacote *Google*, que possibilita uma construção de conteúdo colaborativo; *ChatClass*, robô de inglês vinculado ao *whatsapp*, que permite ao estudante o acesso a uma plataforma de exercícios práticos e *kahoot*, uma plataforma de jogos educativos. Notamos que essas interfaces comunicativas contribuem significativamente para que o conteúdo abordado estimule o estudante a desenvolver um papel mais ativo e autônomo no seu processo de aprendizagem. O presente trabalho está vinculado à pesquisa-ação e dialoga com autores que abordam a importância do uso de tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem, como: Santaella (2013), Moran (2013), Santos (2019), entre outros.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais; Ensino de inglês; Atividades remotas.

## USAGE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AIMING TO STIMULATE STUDENTS' PROTAGONISM IN ENGLISH CLASSES AT AN INTEGRATED HIGH SCHOOL DURING THE PERIOD OF REMOTE ACTIVITIES

**Abstract:** The present study aims to present possibilities of digital Technologies usage from experiences held at an integrated high school at Northern Federal Institute of Minas Gerais/IFNMG, in the cities Salinas and Januária, during the remote teaching period adopted in the pandemic in 2021, in the subject of English Language. This modality of remote activities has brought a few challenges for both teachers and students, among them, we highlighted the necessity of teachers searching for activities that could stimulate students' participation and interaction being at different spaces and realities. This way, this study indicates possibilities of communicative interfaces used successfully during synchronous and asynchronous moments. They are: *Jamboard*, an interactive tool from Google Apps that allows collaborative content construction; *ChatClass*, a robot to English Teaching connected with *Whatsapp* that allows students to have access to English practical activities and *Kahoot*, a platform of educational games. We have noticed that such communicative interfaces meaningfully contribute to content approach in a way that students are stimulated to develop a more active and autonomous role in the learning process. This study is supported by action-research and theories about the importance of using digital technologies in the teaching- learning process, like: Santaella (2013), Moran (2013), Santos (2019) among others.

**Key words:** Digital Technologies; English Teaching; Remote Activities.

## Introdução

A pandemia da Covid 19, causada pela disseminação do novo coronavírus, trouxe vários desafios para o cenário de ensino- aprendizagem no contexto brasileiro a partir de março de 2020, desde a necessidade de capacitação docente para uso de interfaces digitais até a conscientização e motivação discente para adaptação a essa realidade instaurada.

Com relação ao ensino de inglês não foi diferente, pois, logo quando se iniciou a modalidade de atividades não presenciais no nosso contexto, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, ficou evidente a angústia de muitos docentes com relação a como desenvolver atividades para motivar o aluno a uma participação ativa, visando o protagonismo estudantil<sup>1</sup>.

A variedade de mídias digitais ainda a serem conhecidas e exploradas tornou esse processo ainda mais desafiador, pois, além de buscar a capacitação tecnológica sobre o uso de interfaces comunicativas, por exemplo, foi necessário, também, relacionar essas interfaces à abordagem do conteúdo. Nessa perspectiva, experimentamos diferentes estratégias no decorrer das atividades síncronas e assíncronas. Após um momento de reflexão e análise sobre nossa prática, levando-se em consideração nosso conhecimento teórico sobre pressupostos de aprendizagem e uso de metodologias ativas, decidimos empreender uma pesquisa que pudesse contribuir para a mudança e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no nosso contexto. A pesquisa-ação foi o caminho que encontramos para investigarmos melhor o problema e aplicarmos uma solução por meio de interfaces comunicativas.

Percebemos que, no ambiente virtual construído, algumas práticas metodológicas estavam situando o aluno como mero receptor passivo no processo de aprendizagem, portanto vimos a necessidade de uma intervenção com interfaces comunicativas que pudessem contribuir para a autonomia e protagonismo estudantil na aprendizagem. Além disso, buscamos conhecer a percepção dos alunos sobre a utilização e contribuição das interfaces para a aprendizagem por meio de questionário aberto. Como resultado, apresentamos uma discussão sobre as três interfaces: *Jamboard*, *Chatclass* e *Kahoot*, como possibilidades de aprimoramento das práticas para o ensino de Inglês.

## Embasamento Teórico - Protagonismo e aprendizagem

Alguns estudos sugerem que o protagonismo estudantil, no contexto da aprendizagem, torna-se mais evidente quando os alunos se engajam em atividades orientadas pelas mídias digitais, visto que essas estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos. ([VALENTE, 2016](#)). Evidentemente, durante a pandemia, com a necessidade do distanciamento social e a impossibilidade de estarem juntos nos mesmos espaços físicos, alunos e professores passaram a lidar com a realidade de desenvolverem suas atividades por meio de aparelhos eletrônicos como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e *desktop*, fazendo com que as mídias digitais estivessem mais presentes do que nunca no processo de ensino-aprendizagem. Embora esse cenário tenha contribuído para utilização de metodologias ativas, muitas práticas ainda ocorreram de forma tradicional, visando simplesmente a transmissão de atividades e abordagem de conteúdos de forma passiva.

Em um estudo sobre protagonismo [Volkweiss A. et al \(2019\)](#) salientam que uma das razões da falta de protagonismo está relacionada a forma como são realizadas as aulas.

Professores e estudantes concordam que uma das dificuldades em propiciar o desenvolvimento do protagonismo estudantil é a carência de métodos, estratégias e de recursos que contemplem aos mais variados estilos de aprendizagem, que sejam atrativos, instigantes, desafiantes. ([VOLKWEISS, 2019, p. 7](#))

Os autores abordam, ainda, na pesquisa, outras dificuldades encontradas para que haja de fato um maior protagonismo dos estudantes, como: falta de motivação, sonolência, falta de uso de tecnologias e outros. Neste estudo, decidimos nos ater ao protagonismo da aprendizagem dos estudantes vinculado às estratégias metodológicas, visto que, durante o ensino remoto, surgiram desafios e dificuldades nesse contexto. Acreditamos que a escolha de estratégias metodológicas possa de fato ter uma contribuição mais incisiva sobre a participação discente, especialmente quando pensadas com o apoio de tecnologias que instiguem os estudantes a realizarem escolhas; apresentam *feedback* imediato e proporcionam ações colaborativas. Assim, entendemos que as abordagens do conteúdo fazem mais sentido para os estudantes quando a aprendizagem ocorre de forma mais participativa, como explicitado por [Santaella \(2013\)](#):

A aprendizagem é um processo dinâmico e ativo que produz modificações cognitivas e comportamentais, relativamente duradouras, mesmo que não imediatamente visíveis, nos indivíduos. O adjetivo “duradouro” é bastante significativo, visto que acesso a informação não quer necessariamente dizer que houve aprendizagem. Para que esta aconteça, deve ocorrer, na interação do

indivíduo com o meio, a incorporação de um conhecimento ainda não adquirido a um conhecimento prévio, já adquirido. ([SANTAELLA, 2013, p. 9](#))

Para [Santaella \(2013\)](#), a aprendizagem está diretamente relacionada à interação do aprendiz com o meio e à incorporação de uma nova informação aos conhecimentos previamente adquiridos. Nesse sentido, entendemos que abordagens mais efetivas se concretizam quando buscamos essa interação do estudante com o objeto de aprendizagem e a construção do conhecimento a partir do *background knowledge*.

Essa visão de construção do conhecimento a partir da interação é também partilhada por [Vygotsky \(1995\)](#) que enfatiza a necessidade do aluno fazer parte do processo de forma contextualizada. As interfaces comunicativas podem contribuir para essa interação, quando aliadas às abordagens contextualizadas e com objetivos definidos.

As tecnologias digitais representam uma mudança na forma como as pessoas interagem. Isso implica uma nova cultura, novas formas de pensar e organizar o conhecimento. É nesse sentido que [Lévy \(1999\)](#) destaca a importância de viver a cibercultura. Segundo Pierre Lévy, a cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço” ([LÉVY, 1999, p. 17](#)). Fala-se muito em práticas interativas, interatividade. Há certa tendência em considerá-la como sinônimo de interação. [Lévy \(1999\)](#) destaca que “o termo ‘interatividade’ em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação” ([LÉVY, 1999, p. 79](#)). Dessa forma, o professor tem o desafio de desenvolver práticas que explorem as potencialidades dessas interfaces.

[Moran et. all, \(2006, p. 24\)](#) ao falarem sobre os caminhos que facilitam a aprendizagem destacam que “aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo.” Entendemos que levar em conta esses fatores, ao pensarmos a abordagem de um conteúdo por meio de uma interface comunicativa, é essencial para estimular o estudante a atuar como protagonista no processo. Nesse sentido, acreditamos na importância do docente buscar estratégias que direcionam para práticas de aprendizagem estudantil visando autonomia. Para [Paiva \(2006\)](#),

a autonomia se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. ([PAIVA, 2006, p.88-89](#))

Dessa forma, os docentes de línguas estrangeiras podem potencializar suas práticas buscando nas interfaces maneiras de conduzir o aluno a desenvolver autonomia.

## Metodologia

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, caracteriza-se como pesquisa-ação, visto que nossa inquietação de investigação surgiu de um problema vivenciado no nosso próprio contexto de trabalho, que, após ser identificado, foram propostos meios para solucionar tal problemática. Essa escolha se deve ao fato de ser esse um tipo de pesquisa participante engajada que procura unir a pesquisa à ação ou prática. É uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que o pesquisador também visa aprimorar a compreensão desta. Outro aspecto que motivou essa escolha diz respeito à questão de ser essa uma pesquisa que procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa.

O fato de termos migrado das salas de aula físicas para ambientes virtuais, como forma de enfrentamento à pandemia da Covid 19, nos posicionou em uma situação de ter que desenvolver práticas pedagógicas diferentes da que estávamos habituadas, mas ao mesmo tempo nos trouxe incertezas sobre a eficácia de algumas dessas práticas. À medida que foram sendo realizados os módulos, fomos observando a necessidade de aplicação de atividades que pudessem contribuir para dirimir a falta de participação dos estudantes e estimulá-los à uma ação mais protagonista da aprendizagem. Assim, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação, tendo em vista o caráter contributivo desse tipo de pesquisa para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, como salientado por [Tripp \(2005\)](#): “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e em decorrência, o aprendizado dos seus alunos.” ([Tripp, 2005, p.445](#))

Esse tipo de pesquisa consiste em um ciclo de investigação que se inicia com a identificação de um problema, seguidos de planejamento de uma solução, implementação, monitoramento e avaliação da eficácia ([TRIPP, 2005](#)). A identificação do problema surgiu por meio de uma reflexão sobre nossas práticas pedagógicas e observação de dados registrados na plataforma do *Google Classroom*, pois percebemos uma baixa participação e engajamento dos alunos nas atividades desenvolvidas na nossa disciplina. Embora existam outros fatores que possam ter contribuído para isso, decidimos, diante do problema identificado, realizar uma mudança de práticas metodológicas a fim de que pudéssemos estimular os estudantes a se engajarem de forma mais participativa e atuantes como protagonistas no processo de aprendizagem. Assim, implementamos o uso de três interfaces comunicativas<sup>2</sup> na abordagem de conteúdos visando despertar o interesse, motivação e participação dos estudantes. Essas interfaces foram o *Jamboard*, *Chatclass* e *Kahoot*. A escolha dessas interfaces como forma de intervenção foi feita tendo em vista alguns recursos inerentes às tecnologias como, por exemplo: possibilidade de trabalho colaborativo; feedback imediato; fácil utilização; e, no caso do kahoot, gamificação. Ressaltamos que, somente na aplicação prática, foi possível perceber a contribuição dessas características na aprendizagem dos estudantes, pois, como salientado por [Elliot \(1991\)](#), na pesquisa-ação as teorias não podem ser validadas e posteriormente aplicadas, mas sim validadas por meio da prática.

As três interfaces: *jamboard*, *chatclass* e *kahoot* foram utilizadas em momentos específicos de abordagem do conteúdo na disciplina de língua inglesa no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Os dados produzidos durante a utilização dessas interfaces, em momentos síncronos e assíncronos, foram registrados por meio de gravação e postagens dos estudantes realizadas na plataforma do *Google Classroom*, durante os módulos de ANPs<sup>3</sup>, permitindo, assim, uma análise mais detalhada. Dessa forma, conseguimos realizar o monitoramento da produção desses dados qualitativos e avaliamos a eficácia da utilização dessas interfaces dando voz aos estudantes, participantes desta pesquisa, por meio do questionário aberto online. Foi solicitado aos estudantes que respondessem a respeito de como as interfaces comunicativas utilizadas contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem e os pontos positivos e negativos da sua utilização.

## **Análise e discussão dos dados**

Apresentaremos os relatos das práticas desenvolvidas por meio das interfaces comunicativas e as respostas dos alunos sobre a percepção da contribuição das interfaces na aprendizagem. A análise dos dados ocorreu tendo em vista que a pesquisa qualitativa busca entender os significados, os sentidos gerados a partir das experiências individuais.

### **Uso do *Jamboard* em momento síncrono: construção colaborativa**

A intervenção por meio da interface comunicativa *Jamboard* ocorreu em um momento de aula síncrona com os estudantes da terceira série do Ensino Médio Integrado, no campus Salinas, na explicação do conteúdo Discurso Indireto/ *Indirect* ou *Reported Speech*. Esse conteúdo geralmente apresenta um grau de dificuldade grande para os alunos, pois requer habilidades de identificação de estruturas verbais e mudança de palavras específicas. O desafio foi de como estimular a participação dos alunos para que pudessem não apenas saber identificar as mudanças das estruturas do discurso direto para o indireto, mas também participarem ativamente nesse processo de construção de forma prática, visando protagonismo, autonomia e interação na aprendizagem ([SANTAELLA, 2013](#)).

Assim, foi proposto aos estudantes da turma, que estavam presentes no momento da aula síncrona via *Google Meet*, que entrassem no *link* da interface comunicativa *Jamboard* para a construção de um conteúdo colaborativo, onde eles mesmos pudessem criar frases que seriam posteriormente elaboradas no discurso indireto a partir dos exemplos fornecidos pelos próprios alunos.

Foi notório o envolvimento dos estudantes, pois, mesmo os que não conheciam o *Jamboard* ficaram curiosos e se sentiram à vontade para utilizá-lo e participar da aula. Como mencionado por [Moran et al. \(2006\)](#), conseguimos perceber aspectos como motivação e engajamento.

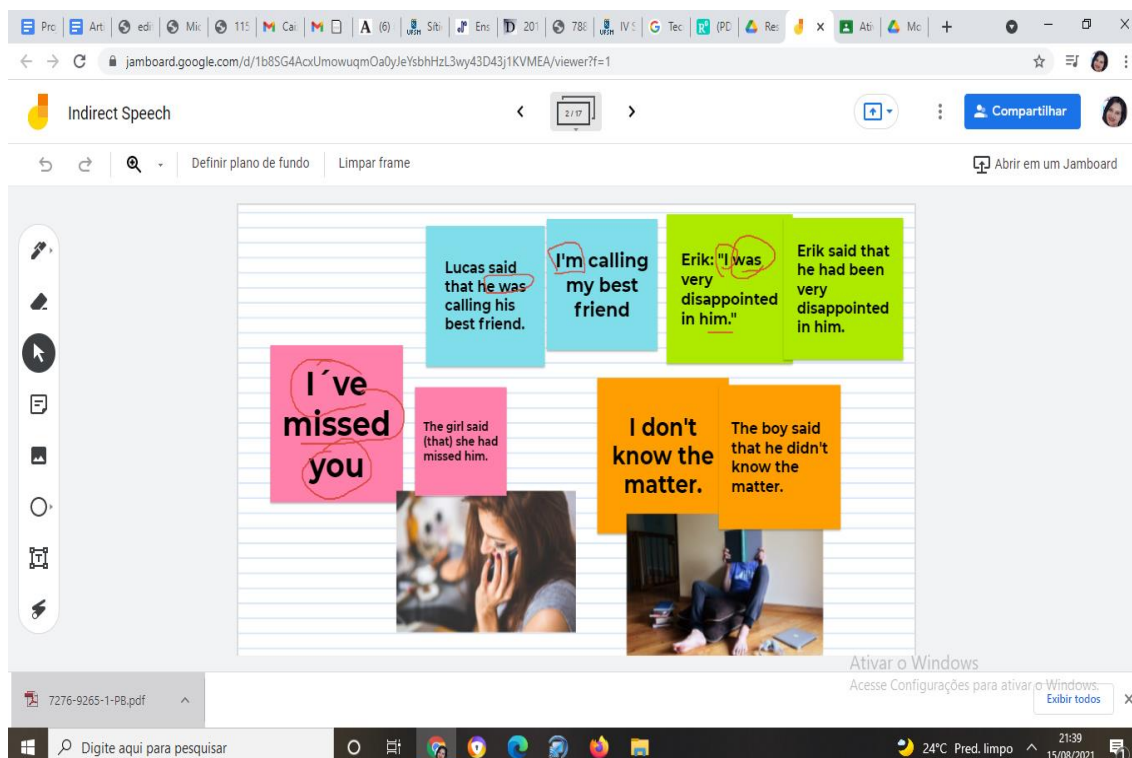
No início da atividade, foi instruído aos alunos que eles escolhessem uma imagem ou figura a partir do *Google images* ou do arquivo pessoal e colocassem abaixo ou ao lado da imagem/foto um *post-it* com uma frase relacionada a gravura. Após esse compartilhamento, foi realizada uma contextualização para o entendimento do uso do discurso indireto e em

seguida apresentada as mudanças necessárias a partir da frase postada e compartilhada no discurso direto de autoria do estudante.

Algo que chamou bastante atenção nessa atividade foi a diversidade de postagens, pois, por não termos limitado a temática, percebemos que alguns alunos escolheram postar fatos do dia a dia, uma situação que eles estivessem vivenciando ou um pensamento que refletia alguma preocupação. Percebemos, assim, que o fato de terem mais autonomia gerou uma motivação para participarem da construção do conhecimento. Além disso, essa dinâmica exigiu elaborar a frase a partir dos conhecimentos prévios na língua.

A interface comunicativa utilizada mostrou-se bem eficaz também na parte exploratória do conteúdo, uma vez que a ferramenta caneta vermelha possibilitou destacar para os alunos as mudanças que ocorrem do discurso direto para o indireto, tornando a explicação mais interativa e estimulando a participação. As Figuras 1, 2 e 3 produzidas no *Jamboard* exemplificam melhor a utilização da interface.

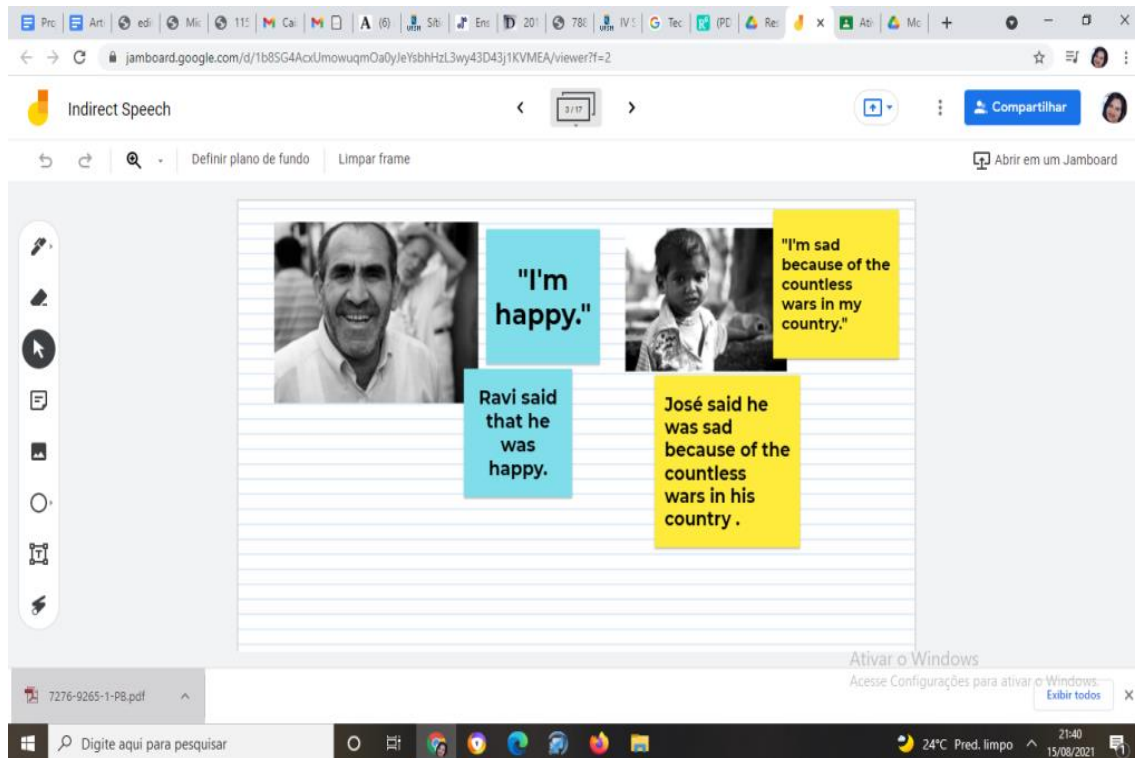
Figura 1 – Arquivo de construção de conhecimento em momento síncrono com os alunos



Fonte: (dos autores).

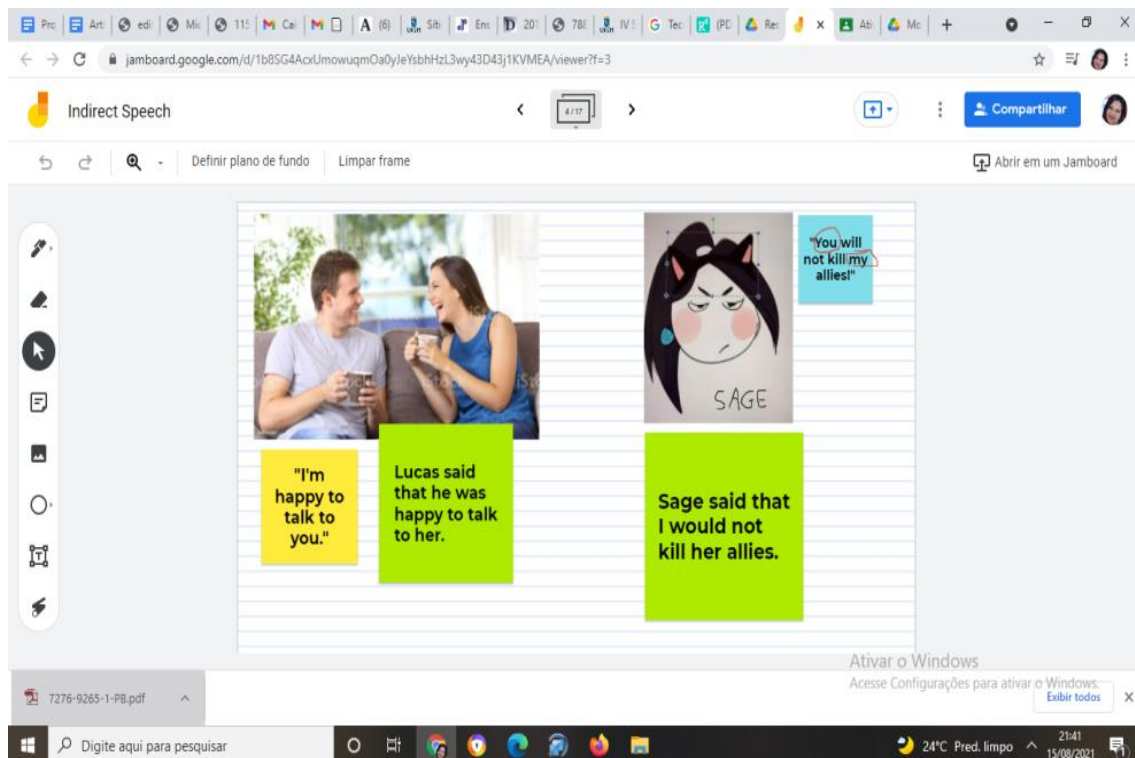


Figura 2 – Arquivo de construção de conhecimento em momento síncrono com os alunos



Fonte: (dos autores).

Figura 3 – Arquivo de construção de conhecimento em momento síncrono com os alunos



Fonte: (dos autores).

A interface comunicativa do *Jamboard* aliada a abordagem metodológica proporcionada para o conteúdo do discurso indireto atendeu pelo menos três pressupostos importantes para aprendizagem: 1ª interação com o objeto de estudo; 2ª possibilidade de agregar um conhecimento novo a partir de informações previamente estabelecidas, o *background knowledge*, e 3ª motivação para realização da atividade, visto que esta foi uma construção colaborativa. Isso foi percebido também através de algumas expressões dos alunos e alunas sobre o Jamboard. Quando perguntados sobre a contribuição para a aprendizagem, eles responderam:

“Me mostrou uma forma diferente e divertida de aprender inglês. Gostei de tudo, podemos usá-lo de diversas formas.” S1

“Por fazer a minha própria atividade e pensar nela, mas também poder ver a de outros colegas. Fácil utilização, método dinâmico e interessante, poder ver atividades de outros.” S2

“A interação com o Jamboard propiciou um entendimento divertido do conteúdo, e também foi muito importante para o entrosamento entre os ali presentes. Ademais, essa ferramenta também se mostrou muito eficiente e de fácil manipulação.” S3

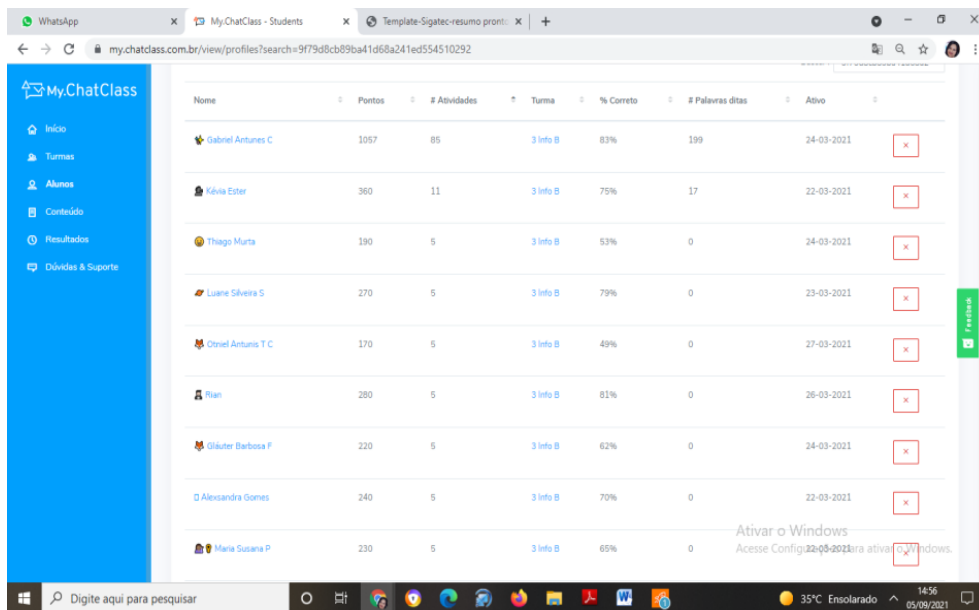
Essas expressões da percepção dos estudantes nos ajudaram a entender que a interface *Jamboard* pode contribuir para uma aprendizagem significativa do conteúdo por apresentar características de fácil utilização, onde o professor(a) pode direcionar atividades que envolvam colaboração e diversão. Porém, ao observarmos a gravação do momento síncrono, percebemos que ao realizar o compartilhamento da interface para que os alunos pudessem acessar e contribuir com o conteúdo houve uma demora, visto que a interface exige uma solicitação de permissão para edição de dados. Assim, como sugestão de aplicação e uma otimização de tempo, o ideal seria realizar o compartilhamento para edição com os e-mails dos estudantes em momento anterior à realização da atividade síncrona. Outro aspecto a ser observado trata-se de solicitar aos estudantes atenção para não apagarem as postagens realizadas por seus pares, e ajudá-los a contornar essa situação, caso aconteça, pois em documentos editáveis de forma simultânea é comum esse tipo de acontecimento.

## **Chatclass: uma interface assíncrona, com maior possibilidade de acessibilidade e autonomia**

*ChatClass* é uma empresa educacional, que tem se tornado cada vez mais conhecida no Brasil, especialmente entre professores e estudantes de inglês por apresentarem um discurso de democratização do inglês através de inteligência artificial. A plataforma, que carrega o mesmo nome, é acessada através do aplicativo *WhatsApp* por meio da tecnologia *chatbot*, ou seja, o indivíduo consegue interagir através de mensagens instantâneas com um “robô de inglês”. Assim, é possível ter acesso e realizar atividades de inglês, que podem ser escolhidas de acordo com a série do aluno na educação básica. É interessante destacarmos que essa interface tem se popularizado ainda mais por promover uma olimpíada de inglês, o que motiva os alunos a acessarem e realizarem um grande quantitativo de exercícios na plataforma.

A utilização da interface, com a turma, ocorreu da seguinte forma: 1º Foram disponibilizadas orientações sobre acesso à interface através do *WhatsApp* no *Google Classroom*. 2º As atividades foram selecionadas em coerência com alguns conteúdos já abordados em videoaulas. 3º Os links das atividades específicas foram disponibilizados na sala de aula do *Google Classroom*. 4º Após a realização das atividades, os alunos postaram *prints* do *feedback* recebido pelo robô de inglês. 5º A correção detalhada das atividades foi realizada em momento síncrono com os estudantes. As figuras abaixo exemplificam como o professor visualiza as atividades da turma no ChatClass.

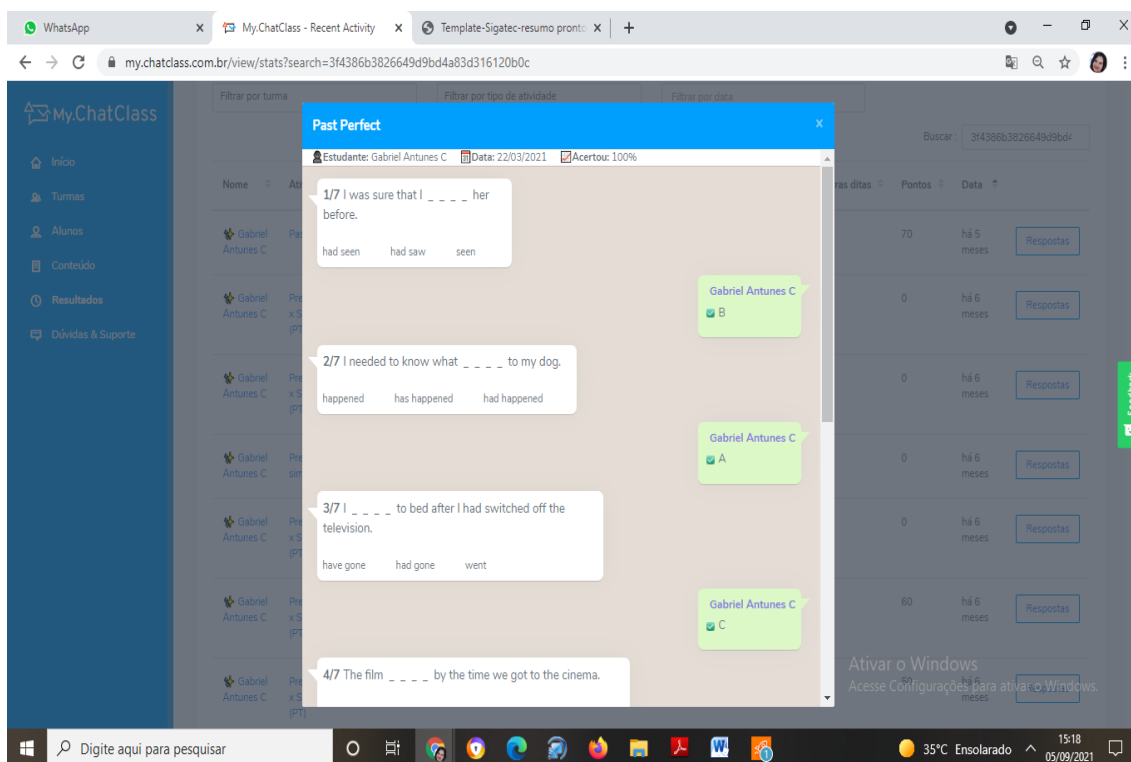
Figura 4 – Visualização dos alunos da turma no ChatClass



Nome	Pontos	# Atividades	Turma	% Correto	# Palavras ditas	Ativo
Gabriel Antunes C	1057	85	3 Info B	83%	199	24-03-2021
Kévia Ester	360	11	3 Info B	75%	17	22-03-2021
Thiago Murta	190	5	3 Info B	53%	0	24-03-2021
Luane Silveira S	270	5	3 Info B	79%	0	23-03-2021
Gabriel Antunes T C	170	5	3 Info B	49%	0	27-03-2021
Rian	280	5	3 Info B	81%	0	26-03-2021
Gláuber Barbosa F	220	5	3 Info B	62%	0	24-03-2021
Alexandra Gomes	240	5	3 Info B	70%	0	22-03-2021
Maria Susana P	230	5	3 Info B	65%	0	

Fonte: (dos autores).

Figura 5 – Visualização de atividade realizada pelo estudante no ChatClass



**Past Perfect**

Estudante: Gabriel Antunes C | Data: 22/03/2021 | Acertou: 100%

1/7 I was sure that I \_ \_ \_ \_ her before.  
had seen    had saw    seen

2/7 I needed to know what \_ \_ \_ \_ to my dog.  
happened    has happened    had happened

3/7 I \_ \_ \_ \_ to bed after I had switched off the television.  
have gone    had gone    went

4/7 The film \_ \_ \_ \_ by the time we got to the cinema.

Respostas: B, A, C

Fonte: (dos autores).

A interface comunicativa *ChatClass* apresentou vários aspectos positivos que contribuíram para a aprendizagem dos alunos visando autonomia, pois, embora a plataforma disponibiliza um banco de questões, é necessário que o estudante inicie um

processo de interação e escolhas com o robô para que este envie as atividades a serem realizadas. Como salientado por [Paiva \(2006\)](#), a autonomia na aprendizagem de L2 envolve diferentes graus de controle e independência sobre o processo. O robô da *ChatClass* pode ser um grande aliado nesse sentido visto que o aluno além de poder escolher outras atividades dentro da interface, recebe também um *feedback* de correções imediatas, podendo avaliar seu progresso e buscar aperfeiçoamento desses conteúdos. No questionário aberto, os estudantes responderam sobre a contribuição desta para a aprendizagem:

“O chatclass nos ensina desde o início do inglês, e qualquer atividade necessária. Eu achei uma maneira dinâmica e muito interessante de aprender inglês” S1

“É uma forma de ampliar o conhecimento principalmente pra quem tem mais dificuldade. Ajudou bastante nas minhas dificuldades.” S2

“Contribuiu de maneira prática, além das respostas imediatas que eu obtive durante a realização das atividades por esses meios. Gostei, pois foi uma maneira bem legal de fixar os conteúdos vistos.” S3

As respostas dos estudantes sobre a interface *ChatClass* indicam que essa contribui para aprendizagem do inglês pelas possibilidades de acesso à várias atividades, o *feedback* imediato e oportunidade de fixação dos conteúdos. Além disso, ao realizarem as atividades, os alunos se engajam em um processo de interatividade, que segundo [Lévy \(1999\)](#) ocorre quando o beneficiário atua de forma ativa. Como docentes pesquisadoras, ao analisarmos a utilização desta interface percebemos que o banco de dados de questões não é muito extenso, o que gera uma repetição de questões e que em algumas ocasiões o “robô” se mostrou lento na interação, algo que também foi relatado pelos estudantes. No entanto, diante da possibilidade de realização das atividades em outros momentos, isso não afetou de forma comprometedora o engajamento dos estudantes nas atividades.

## ***Kahoot* – Gamificação e diversão no processo de ensino-aprendizagem**

Pensando nas características interativas do *game*, escolhemos o *Kahoot* como interface para desenvolver atividades que sejam construtivas e desafiadoras. A gamificação tem ganhado o espaço escolar por apresentar o conteúdo de forma diferente e divertida, o que motiva e desperta o interesse dos educandos. Segundo [Werbach e Hunter \(2012\)](#) o termo “*Gamification*” tornou-se mais conhecido a partir de 2010 pela apresentação do professor Jesse Schell, da Universidade norte- americana Carnegie Mellon. Para melhor esclarecer o conceito de gamificação, é preciso resgatar a origem do termo “*game*”, levando

em consideração as características e aspectos culturais dos jogos enquanto práticas sociais ([MATTAR, 2010, 2014](#)).

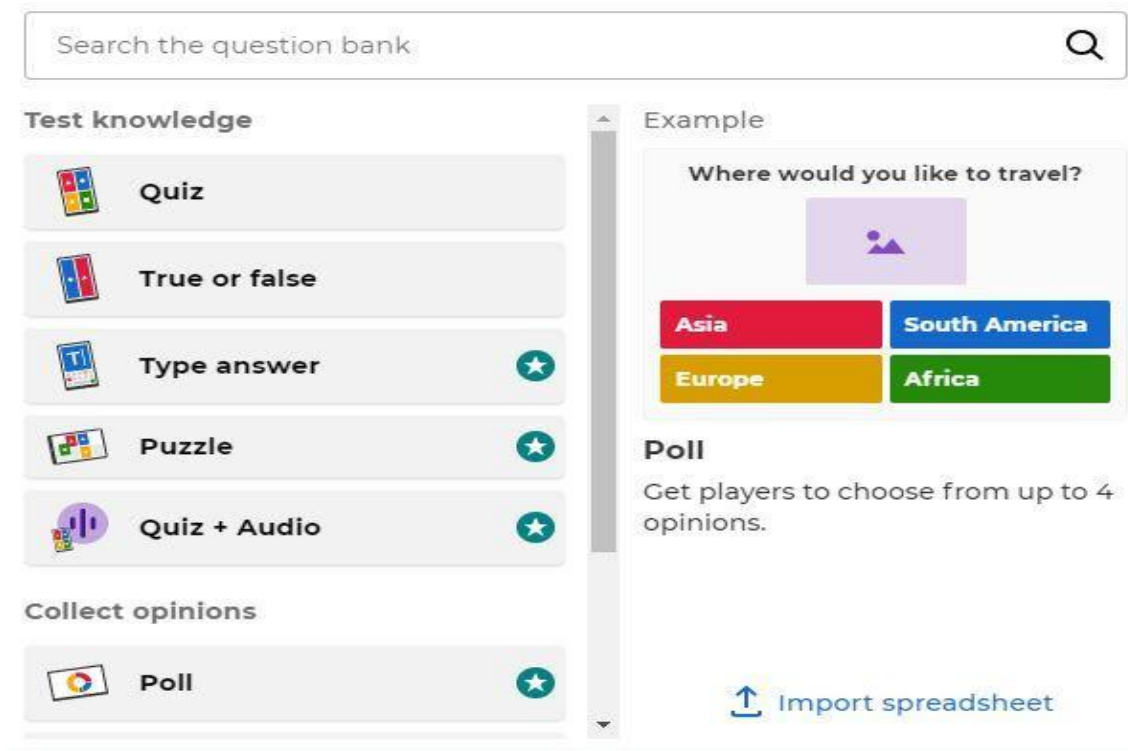
[Schell \(2012\)](#) afirma que o jogo caracteriza-se como um sistema constituído por um conjunto de regras específicas que desafiam os jogadores a encontrarem a solução para um determinado problema, porém não há um resultado direto no mundo real. É o desafio que leva os jogadores a estabelecerem suas metas e objetivos.

Gamificação é considerado como “o uso das mecânicas baseadas nos jogos, a estética e o modo como o jogo é pensado para engajar as pessoas, promovendo a aprendizagem e a resolução de problemas” ([KAPP, 2012, p. 23](#)). Assim, a gamificação, segundo [Quadros \(2016\)](#), envolve elementos como: a mecânica (níveis, pontuações, limitações de tempo); desafio abstrato (regras, interatividade e *feedback*); *design* gráfico; ideia de competitividade, cooperação; engajamento; jogadores. São esses elementos que vão tornar a atividade numa atividade interativa e divertida. Para o autor,

A gamificação pode ser usada para promover a aprendizagem porque alguns dos elementos de jogos se baseiam em psicologia educacional e são técnicas que os designers instrucionais e professores têm usado por anos. Itens como a atribuição de pontos às atividades, apresentando *feedback* corretivo e incentivos à colaboração promove a aprendizagem, de forma que esses elementos se configurem em um espaço de jogo envolvente que motiva e educa alunos; ([QUADROS, 2016; p. 40](#))

O *kahoot* é uma plataforma de *games* bem versátil visto que pode ser adaptada para qualquer conteúdo e disciplina. Além de ter a possibilidade de criar os próprios *games*, os educadores ainda podem fazer usos dos *games* criados por outros professores e disponibilizados na plataforma. Há diversas possibilidades de atividades, como: *Quiz; True or False; Type answer; Puzzle; Quiz + áudio; Poll; Word cloud; Open-ended; Brainstorm*. Neste estudo, utilizamos o *Quiz*. Observamos que os estudantes ficaram empolgados com a atividade. O *kahoot* tanto pode ser aplicado nas aulas por meio do *Google Meet* ou disponibilizado como atividade desafio, na Sala Virtual. Para atender melhor às demandas dos alunos, optamos pelo *Quiz Desafio*, uma vez que fazer ao vivo online exige dos estudantes o acesso a dois dispositivos: um para visualização do comando da atividade e outro para responder. A Figura 6 mostra as possibilidades de tipos de jogos a serem produzidos.

Figura 6 – Possibilidades de atividades dentro do Kahoot



Fonte: (dos autores).

O jogo construído no *Kahoot* foi um *Quiz*, uma atividade de construção de vocabulário. Segundo os alunos, o *Kahoot* deixa as atividades mais interessantes, divertidas e envolventes. Ressaltaram, ainda, que são atividades com comandos fáceis de usar. Os alunos destacaram que jogos como esses motivam e despertam o interesse dos alunos.

Ao trabalharmos as atividades por meio do *Kahoot*, foi notável como os alunos demonstraram-se motivados e interessados na resolução das atividades. Destacamos, principalmente, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Eles apresentaram domínio dos conteúdos estudados. Após as atividades propostas, os alunos responderam a um formulário (*Google Form- Kahoot- survey*). Os discursos dos próprios estudantes comprovaram a eficácia do uso do *Kahoot* como plataforma voltada para o ensino-aprendizagem.

Aluno 1- Pra mim, contribui bastante na aprendizagem.

Aluno 2- Para mim, o uso do recurso kahoot contribui sim para o processo de ensino por ser algo mais dinâmico e pode despertar melhor o interesse do aluno.

Aluno 3- Muito bom, eu particularmente fico mais empolgada pra realizar as atividades.

Aluno 4- É um ótimo recurso para aprendizagem. E uma forma divertida e bem legal de aprender.

Aluno 5- Eu achei bem interessante, uma forma diferente, divertida e leve de aprender.

Aluno 6- É um recurso muito bom e dinâmico. É bem legal de responder as perguntas e as vezes nem parece que estamos estudando

Aluno 7- Ele é muito prático e fácil de entender você não ficar preso em uma única questão.

Aluno 8- Acho que contribui bastante para o processo de aprendizagem, é uma opção diferente, divertida, não é cansativo e a gente absorve bem o conteúdo.

Google Form: Kahoot- survey

O Quadro 1 representa uma síntese sobre o que extraímos da análise.

Quadro 1 – Síntese

Interface Comunicativa	Conteúdo Abordado	Percepção dos estudantes sobre as interfaces	Aspectos Positivos (percepção docente e ou discente)	Aspectos Negativos (percepção docente e ou discente)
<b>Jamboard</b> (utilização em momento síncrono)	Discurso Indireto	-Dinâmica -Divertida -Fácil Utilização	- Construção do conteúdo pelo aluno -Autonomia na aprendizagem -Motivação -Interação -Feedback imediato	Compartilhamento demorado - Acessibilidade um pouco limitada -Risco de perder dados
<b>ChatClass</b> (utilização em momento assíncrono)	Tempos verbais (simple past, present perfect e past perfect)	-Dinâmica -Variedade de Atividades -Feedback imediato	-Feedback imediato - Facilidade de acesso por ser usado pelo whatsapp -Estímulo de competição (premiação) - Possibilidade de realização de conteúdos aprendidos anteriormente - Autonomia	- Plataforma um pouco instável -Banco de dados de questões limitado dentro dos conteúdos



<b>Kahoot</b>	Quiz - Brainstorm Vocabulary Activities	Interessante Divertida Fácil de usar Motivadora Envolvente	- feedback imediato - interatividade proporcionada pela ideia de gamificação - possibilidade de resolução de atividades de acordo com o tempo do aluno	- a plataforma exige uma boa conexão
---------------	--	--	---	--

Fonte: dados da pesquisa produzidos por meio do questionário e da observação participante.

## Conclusões e/ou Propostas

Este trabalho, desenvolvido por meio da pesquisa-ação, direcionou para possibilidades de uso de três interfaces comunicativas que contribuíram eficazmente para a abordagem de conteúdos específicos do inglês, mas que podem auxiliar na abordagem metodológica de outras disciplinas e conteúdos.

Embora, essas interfaces apresentem alguns pontos negativos, acreditamos que elas atenderam aos pressupostos que corroboram uma aprendizagem significativa, visto que a participação dos alunos se mostrou mais evidente. Ademais, foram constatadas características inerentes às interfaces que juntamente com uma abordagem metodológica contextualizada conduzem os estudantes a manifestarem mais autonomia, serem mais protagonistas da aprendizagem, agirem de forma colaborativa e terem mais motivação para os estudos.

É indiscutível a relevância do uso de tecnologias digitais para a diversificação das práticas pedagógicas. É imperativo que as atividades propostas promovam o desenvolvimento dos educandos de forma a torná-los coautores da sua própria aprendizagem. No contexto da educação online, falar de autoria implica trazer para o meio escolar uma educação que seja mais colaborativa, que valorize a experiência e o conhecimento dos estudantes. O conhecimento em rede, como afirma [Santos \(2015\)](#), é ponto de partida para a troca e o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

É neste contexto que buscamos ofertar aos estudantes um leque de atividades que favoreçam não só o desenvolvimento de sua autonomia, mas também os tornem autores da sua própria aprendizagem. Não há autoria sem autonomia. É preciso que os educandos

sejam formados de maneira a serem capazes de construir o conhecimento e não apenas recebê-lo pacificamente.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para que outros profissionais da educação, em especial professores de língua inglesa, possam pensar na utilização das interfaces comunicativas do *Jamboard*, *ChatClass* e *Kahoot* como possibilidades de potencializar as abordagens de conteúdo com vistas a promover uma aprendizagem mais efetiva. Porém, ressaltamos, a importância de um contexto de planejamento com orientações e objetivos definidos que possam estimular os alunos a desenvolverem a participação colaborativa, autônoma, atuando como protagonistas da aprendizagem.

## Referências Bibliográficas

- ELLIOT, J. **Action Research for Educational Change**. Philadelphia: Open University Milton Keynes, 1991.
- KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MATTAR, J. **Gamificação e Educação**. Disponível em: <http://joamattar.com/blog/2014/03/30/gamificacao-educacao>. Acesso em 20 de setembro de 2021.
- \_\_\_\_\_. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice-Hall, 2010.
- MORAN, José Manuel et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em 20 de setembro de 2021.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.9, n.1, p.77-127, 2006.
- QUADROS, G. B. F. **A gamificação no ensino de línguas online**. Pelotas: UCPEL, 2016.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, E. **Pesquisa formação na cibercultura**. Teresina: Edufpi, 2019.
- SHELL, J. **Art of game design: a book of lences**. Boca Raton: CRC Press, 2015.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VALENTE, J. A. **A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. Disponível em: <https://copec.eu/congresses/intertech2016/proc/works/15.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2021.
- VOLKWEISS, A.; Mendes de Lima, V.; Ramos, M. G.; et al. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. In: **Educação Por Escrito**, 10(1), e29112. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.29112>. Acesso em 20 de setembro de 2021.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WERBACH, K. (Re)Defining Gamification: a process approach. In: SPANGNOLLI, A; CHITTARO, I.; GAMBERINI, L. **Persuasive Technology**: 9th International Conference, Persuasive, Padua, p. 21-23, 2014.

\_\_\_\_\_.; HUNTER, D. **For the win**: How game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

---

<sup>1</sup> O termo protagonismo estudantil neste trabalho relaciona-se ao contexto de aprendizagem através de metodologias ativas, que segundo Moran (2013) situa o estudante como participante ativo da sua aprendizagem.

<sup>2</sup> O termo “interface” neste trabalho é análogo à concepção de Santos (2019), que entende a interface como um “software social onde é possível a formação de um hibridismo entre objetos técnicos e seres humanos em processos de comunicação e de construção de conhecimentos.” (SANTOS, 2019, p.118)

<sup>3</sup> ANps refere-se às atividades não-presenciais, sendo este um termo adotado nos *campi* do IFNMG para o desenvolvimento das atividades (síncronas e assíncronas) durante o ensino remoto.