



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA
ESTRANGEIROS



RAQUEL BATISTA DOS SANTOS

**JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO
MATERNA**

NITERÓI
2022



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
INSTITUTO DE LETRAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

AVALIAÇÃO DA MONOGRAFIA FINAL

Aluno: Raquel Batista dos Santos

Orientador e Banca (nomes por extenso):

Prof.^a Dr.^a Adriana Leite do Prado Rebello - UFF (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Cirlene de Sousa Sanson – UFF (Membro interno)

Prof.^a Dr.^a Andrea Lima Belfort Duarte – UFRJ (Membro externo)

Título da Monografia: *Jogos digitais no ensino de português língua não materna*

Nota obtida: 10,0 ***Data:*** 25/03/2022

Parecer: O presente estudo analisa a estrutura de jogos digitais educacionais da plataforma *Wordwall*, verificando a possibilidade de serem um avanço, do ponto de vista tecnológico e metodológico, para o ensino do português como língua não materna. O tema desenvolvido é relevante para a área, pois traz reflexões e contribuições enriquecedoras para o ensino remoto de línguas estrangeiras, em especial o português. O trabalho é bem estruturado e desenvolvido. A fundamentação teórica é consistente e a análise do *corpus* é conduzida de forma adequada.

Assinaturas do Professor Orientador e Banca:

Orientadora:

Membro 1:

Membro 2:

RAQUEL BATISTA DOS SANTOS

JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO
MATERNA

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*, na Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção de grau de Especialista em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Adriana Rebello

Niterói

2022

JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

RAQUEL BATISTA DOS SANTOS

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Lato Sensu, na Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para a obtenção de grau de Especialista
em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana Leite do Prado Rebello (UFF) - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Cirlene de Sousa Sanson (UFF) - Membro interno

Prof.^a Dr.^a Andrea Lima Belfort Duarte (UFRJ) - Membro externo

Agradecimentos

A Deus, meu melhor amigo, sem Ele eu não conseguiria dar prosseguimento a este trabalho.

Ao meu marido, Ronald, parceiro de todas as horas, pelo grande apoio e companheirismo.

Às princesas Bia e Bel, pelo amor que inunda os meus dias, pela força em cada sorriso, em cada abraço carinhoso.

À minha família e aos meus amigos, pelo apoio, pelo incentivo, pelas orações.

À minha orientadora, professora Dra. Adriana Rebello, pela compreensão, pelo suporte e pelas orientações ao longo da pesquisa.

Aos professores e aos colegas da turma de Especialização em português para estrangeiros, pela acolhida, pelas experiências compartilhadas.

À professora Prof.^a Dr.^a Cirlene Sanson e à professora Prof.^a Dr.^a Andrea Belfort, por aceitarem compor a Banca Examinadora.

À UFF, pelo Programa de Pós-graduação, por meio do qual esta pesquisa foi desenvolvida.

RESUMO

Partindo da necessidade de refletir sobre o uso de ferramentas tecnológicas no estudo de idiomas, esta pesquisa tem como objetivo investigar se os jogos digitais educacionais para o ensino de línguas podem ser considerados um avanço dos pontos de vista tecnológico e metodológico. A pesquisa se baseia nos estudos de Soares (2019), sobre aspectos estruturais e conceituais do uso de jogos digitais educacionais no ensino-aprendizagem da língua portuguesa e de Leffa (1988), a respeito das abordagens metodológicas no ensino de línguas, em uma perspectiva de ensino de português a partir do texto (GERALDI, 2012 [1984]; MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2006). Buscando pensar o uso desses recursos no ensino português como língua não materna (LPNM), analisaram-se, em quatro jogos digitais da plataforma *Wordwall*, os recursos tecnológicos empregados e os pressupostos de abordagens metodológicas de ensino de línguas. Entre os resultados, notou-se, em parte do material analisado, uma tendência a transpor práticas tradicionais de ensino a um formato digital, com pouca inovação, mas também, a possibilidade de utilizar as ferramentas digitais para um ensino lúdico e pautado em textos.

Palavras-chave: Português como língua não materna. Jogos digitais. Ensino-aprendizagem.

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. (FREIRE, 2000, p. 30)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. ABORDAGEM TEÓRICA	10
1.1 Considerações acerca do ensino de língua portuguesa	10
1.2 Abordagens e materiais didáticos para o ensino de idiomas	11
1.3 Novas tecnologias no ensino de línguas	12
1.4 Jogos digitais e ensino de línguas	15
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
3. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	27
3.1 Descrição e análise dos jogos digitais pedagógicos	27
3.1.1 Jogo 1	27
3.1.2 Jogo 2	30
3.1.3 Jogo 3	32
3.1.4 Jogo 4	35
3.2 Considerações gerais sobre os jogos analisados	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	43
ANEXO 1 – Atividades que apareceram na primeira página de busca pelo termo língua portuguesa como língua não materna	45
ANEXO 2 – Jogo 1	49
ANEXO 3 – Jogo 2	56
ANEXO 4 – Jogo 3	58
ANEXO 5 – Jogo 4	59

INTRODUÇÃO

A sociedade vive um constante avanço tecnológico, que leva ao surgimento de novas formas de comunicação e novas maneiras de acessar e produzir conhecimento. Computadores, *softwares*, internet, aplicativos, jogos digitais, celulares tornaram-se ferramentas comuns na rotina de muitas crianças e jovens da atualidade que demonstram um fascínio com a tecnologia. Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), abriu-se nova possibilidade de ressignificar as atividades de ensino-aprendizagem. O uso crescente de ferramentas como redes sociais, sites de notícias, *e-mails*, plataformas de consumo e produção de vídeos/ músicas favorece o surgimento de novos recursos educacionais.

No início de 2020, com a pandemia da COVID-19 e a necessidade de isolamento social, professores, instituições, alunos e responsáveis precisaram se adaptar ao ensino remoto. Muitos alunos estrangeiros que estariam no Brasil, estudando língua portuguesa em uma situação de imersão, precisaram estudar por meio de plataformas virtuais, a partir de seus países de origem. Os agentes envolvidos no processo educacional precisaram ressignificar o espaço e as relações da sala de aula, com o uso de novas ferramentas de interação. Foi necessário adaptar-se ao uso de recursos que, de forma geral, não eram comuns, tais como as videoconferências, que se tornaram de suma importância. Tais demandas favoreceram a pesquisa e utilização de recursos como editores de texto, imagem, som e vídeo, redes sociais, jogos digitais e plataformas on-line diversas.

Entendendo que, no ensino, precisamos construir práticas pedagógicas coerentes com as evoluções que se apresentam, os jogos digitais podem ser um interessante recurso nesse sentido. Conforme afirma Carvalho (2018, p.25-26):

os jogos digitais auxiliam no desenvolvimento de atividades cognitivas, como na resolução de problemas, a tomada de decisão, o reconhecimento de padrões, o processamento de dados e informações, a criatividade e o pensamento crítico. O jogador desenvolve capacidades de explorar, experimentar, aprimorar sua imaginação e estimular sua curiosidade, desenvolvendo a aprendizagem através de descobertas.

Vemos, então, que os jogos digitais podem favorecer um ensino mais interessante em que o aluno vai construindo seu conhecimento, por meio de estímulos e descobertas. Contudo, fazendo uma busca inicial na internet por jogos digitais de língua portuguesa, encontramos a oferta de muitos jogos infantis. Também nos deparamos com jogos de língua portuguesa centrados nas palavras e seus significados (como forcas, cruzadinhas, caça-palavras). E, ainda, visualizamos alguns jogos que, apesar de terem um formato interativo (*quiz*, jogo de tabuleiro

digital), constituem-se a partir de enunciados que demandam apenas conhecimentos metalinguísticos.

De certa forma, foi possível notar, em muitos jogos, essa tendência de abordagem tradicional no ensino de língua portuguesa, com atividades centradas em nomenclatura gramatical, a partir de palavras e frases isoladas de texto e contexto. Apesar de, há décadas, os estudos linguísticos apontarem o texto como ponto de partida para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a discrepância entre a teoria e a realidade mostrou-se presente em diversas atividades digitais.

A partir do levantamento inicial, atentamos para a necessidade de entender a concepção de ensino de língua e a abordagem metodológica que embasam tais recursos. Sendo assim, temos como norte a seguinte questão: Os jogos digitais selecionados constituem apenas um avanço do ponto de vista tecnológico e estão alinhados com as perspectivas atuais de ensino de línguas? Temos como hipótese inicial que tais jogos constituam mera transposição (para um novo formato) do modelo tradicional de ensino, sem visar ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, perpetuando antigas metodologias e práticas no ensino de línguas.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo principal investigar se os jogos digitais educacionais para o ensino de línguas constituem um avanço tecnológico e metodológico.

Para atender ao objetivo geral, tem como objetivos específicos:

- 1) Observar os recursos tecnológicos utilizados para a elaboração dos jogos e para a abordagem de conteúdos;
- 2) Averiguar, nos jogos digitais, a presença de pressupostos de abordagens metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras e de língua portuguesa;
- 3) Discutir questões relevantes para refletir sobre a utilização de jogos digitais no ensino de português como língua não materna.

Para a apresentação da pesquisa, este texto está organizado em 3 capítulos. No primeiro encontra-se a *Abordagem teórica*, que se subdivide em 4 partes: *Considerações acerca do ensino de língua portuguesa; Abordagens e elaboração de materiais didáticos para o ensino de idiomas; Novas tecnologias no ensino de línguas; Jogos digitais e ensino de línguas*. No segundo, figuram os *Procedimentos metodológicos*, explicitando as etapas desta pesquisa qualitativa, a escolha da plataforma *Wordwall* e a seleção de quatro atividades relacionadas ao português como língua não materna, bem como os critérios para a análise do *corpus*. No terceiro procede-se à *Análise do corpus*, com base nos critérios indicados no capítulo anterior. Por fim, apresentam-se as *Considerações finais*, as *Referências* e os *Anexos*.

1. ABORDAGEM TEÓRICA

1.1 Considerações acerca do ensino de língua portuguesa

Há algum tempo que os estudos acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa trazem o texto como foco do trabalho do professor e do aluno. Contudo, há considerável disparidade entre a teoria e a prática em sala de aula, em que, muitas vezes, prevalece um ensino voltado para normas gramaticais, ensinadas a partir de palavras e frases. Consequentemente, não se faz possível garantir uma aprendizagem em que alunos dominem os usos da linguagem nos seus mais diversos níveis.

No Brasil, as críticas ao ensino tradicional de língua e gramática, centrado em metalinguística, nomenclatura, exemplos artificiais, frases isoladas do texto, em detrimento das práticas letradas resultaram em debates e pesquisas já na década 1980. Diversos estudos das ciências da linguagem com uma abordagem textual ganharam destaque, tendo como um dos marcos importantes o livro organizado por Geraldi, em 1984, denominado *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. A perspectiva apresentada nessa obra é do texto "como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental ("processual"), em leitura e compreensão de textos e em produção de textos" (p. 8).

Com o avançar dos estudos linguísticos, o texto assumiu posição central no ensino da língua, estabelecendo-se como um contraponto ao ensino normativo, que privilegia a metalinguística e a gramática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa alimentaram tais discussões, mas, ainda assim, manteve-se uma distância entre a teoria e a prática. No ensino de línguas estrangeiras, também houve abordagens estruturalistas, como as centradas na memorização de palavras e estruturas (AGT) e na repetição da fala de nativos para a automatização (Abordagem Audiolingual). Com a Abordagem Comunicativa, também nos anos 80, o foco passou a ser o uso, tendo o texto autêntico como base para o ensino.

O entendimento do texto como o lugar da interação verbal traz a preocupação com o interlocutor e a relação dialógica dos sujeitos. Nessa perspectiva, os interlocutores são construtores dos significados e o texto é visto "como um lugar de interação humana" (GERALDI, 2012 [1984], p. 41). A compreensão não se dá na decodificação de uma mensagem, mas em uma atividade interativa, em que são mobilizados sujeitos, contexto, condições de produção, autoria, ideologia, sentido etc.

A língua é tomada, então, "como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas" (MARCUSCHI, 2008, p. 229), ou seja, predomina a ideia de que o

sentido se produz de forma situada, pois a língua não é um fenômeno abstrato e autônomo. Isso possibilita uma prática em que se observa o que fazem os falantes com/na/da língua e como se dão conta de que estão fazendo um determinado uso (MARCUSCHI, 2008, p. 64). Nesse sentido, partimos, aqui, da concepção interacional-dialógica da língua, em que “os sujeitos são vistos como atores que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, que constitui o próprio lugar da interação.” (KOCH e ELIAS, 2006, p.10).

No tópico a seguir, trataremos das abordagens no ensino de idiomas e de questões inerentes à elaboração de materiais didáticos.

1.2 Abordagens e elaboração de materiais didáticos para o ensino de idiomas

Sabemos que, historicamente, foram muitas as propostas de como ensinar idiomas, com algumas delas amplamente adotadas nos dias atuais. A Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) está presente nos ensinamentos fundamental e médio brasileiro, a Abordagem Audiolingual sustenta algumas franquias nacionais e internacionais, e a Abordagem Comunicativa (AC), em suas diferentes interpretações, parece orientar o ensino-aprendizagem em diversos contextos. (ABRAHÃO, 2015). Diante disso, esta pesquisa terá como foco tais abordagens, a partir dos estudos de Leffa (1988).

Traçando uma retrospectiva, a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT), tradicionalmente conhecida como Método da Tradução, foi a primeira a surgir, após longo período inicial sem uma sistematização para a aprendizagem de línguas. Depois da criação das escolas e, principalmente, com a internacionalização do Latim na Idade Média, a AGT passou a ser utilizada, quase que exclusivamente. Trata-se de uma abordagem que dá ênfase à língua escrita e à literatura da segunda língua¹. Entre as principais características estão a memorização do léxico, o ensino de regras sintáticas (dedução), os exercícios de tradução de textos para a primeira língua e a versão de textos para a segunda língua.

A Abordagem da Gramática e da Tradução foi a metodologia que mais se estendeu na história do ensino de línguas, também a que recebeu mais críticas. Em função das reações

¹ Em função da diferença entre os conceitos de segunda língua (língua estudada em sala de aula e utilizada também na comunidade em que o aluno vive) e língua estrangeira (língua estudada em sala de aula e não utilizada na comunidade do aluno), adotamos aqui o termo português língua não materna (PLNM), em função de sua maior abrangência. Contudo, esclarecemos que o termo segunda língua (L2) surgirá ao longo do trabalho, nas citações, em função de alguns estudiosos optarem pelo termo segunda língua (second language), consagrado na literatura em inglês (CARVALHO, 2018, p.21).

contrárias à AGT, surgiu a Abordagem Direta (AD), tradicionalmente conhecida como Método Direto, sobre a qual não discorreremos neste trabalho. Na segunda metade do século 19, o Método Direto deu origem à Abordagem Audiolingual nos Estados Unidos que, em seguida, espalhou-se pelo resto do mundo.

Com ênfase na língua oral, o Audiolingualismo tinha como foco o diálogo, privilegiando as habilidades de ouvir e falar. Por isso, teve no laboratório de línguas um importante recurso audiovisual, devido ao possível contato com gravações de falantes nativos. Focava nos exercícios de repetição, sob a premissa de que a língua era aprendida pela prática. Defendia a análise contrastiva, a comparação dos sistemas da L1 e da L2 para detectar diferenças e concentrar as atividades nelas, a fim de evitar a interlíngua.

Com a rejeição da Abordagem Audiolingual, houve um período de transição em que surgiram vários métodos, normalmente ligados a um nome, até que, no final da década de 1970, a Abordagem Comunicativa² gerou grande impacto no ensino de línguas. Nesse momento, o foco do ensino não era a pronúncia de frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas alcançar determinados objetivos comunicativos. O léxico e a sintaxe não eram entendidos como representação da realidade, sua interpretação iria depender do contexto. O sentido não estava mais na L1 nem na L2, mas no efeito produzido no interlocutor: a língua passa a ser entendida como uma forma de ação sobre a realidade. Tais questões vão servir de suporte para a análise do *corpus*, no capítulo 3.

No tópico a seguir, trataremos das novas tecnologias, discorrendo sobre o seu papel na educação e, mais especificamente, no ensino de línguas.

1.3 Novas tecnologias no ensino de línguas

Ao pensarmos em uma retrospectiva das principais tecnologias presentes no ensino de língua não-materna, caminhamos do papel, do livro, do giz e do quadro até o computador na era presente. A cada nova tecnologia vêm surgindo novas ferramentas, que têm contribuído substancialmente para os métodos de ensino dessas línguas ao longo do tempo. O percurso no uso dos aparelhos de reprodução sonora (como o fonógrafo, o gramofone e as fitas magnéticas)

² Entendemos que, após alguns anos do surgimento da Abordagem Comunicativa, traçou-se um caminho para o pós-método (LEFFA, 2012; ABRAHÃO, 2015), contudo, por tais movimentos não estarem ainda amplamente difundidos em materiais didáticos de ensino de idiomas, optamos por fazer nosso recorte na AC.

até chegar ao computador, aos recursos multimídia e à internet têm estreita ligação com a história das abordagens do ensino de idiomas.

Sabendo que o computador acabou sendo uma extensão natural do trabalho realizado nos laboratórios de línguas, é interessante refletir acerca do Aprendizado de Idiomas Assistido por Computador, CALL (Computer Assisted Language Learning). Conforme levantamento feito por Oliveira (2013, p.195 e 196), podemos dividir o uso da ferramenta em três diferentes fases: CALL Estrutural, CALL Comunicativo e Integrativo³.

Os usos do computador e demais tecnologias se relacionam com as mudanças nas concepções de ensino de línguas não maternas. O CALL Estrutural tinha no computador de grande porte uma ferramenta para exercícios de repetição e prática linguística. Sob uma visão estruturalista da língua, tendo por objetivo a precisão gramatical, tais recursos foram amplamente utilizados pela Abordagem da Gramática e da Tradução e pelo Método Audiolingual.

A seguir, computadores de grande porte começaram a ser substituídos por computadores pessoais, aumentando as possibilidades de trabalho e dando início ao CALL Comunicativo. Nesse momento, o foco estava na prática das habilidades linguísticas, com o uso de jogos, simulações, reconstrução de textos, discussão de significados. Relacionado à Abordagem Comunicativa, sob uma visão cognitivo/constructivista da língua, tinha como objetivo principal a fluência.

No final do século 20, as inovações tecnológicas relacionadas aos recursos multimídia e à internet modificaram o uso de computadores para aprendizagem de línguas. Com o fim de integrar os aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas, surge o CALL Integrativo, que busca utilizar-se dos recursos on-line e off-line para envolver os alunos em atividades colaborativas e significativas. Sob uma ótica sociointeracionista da língua, esse CALL tinha por foco atividades de uso da língua em contextos sociais autênticos, tendo por objetivo a agência.

Na era atual, da hipermodernidade e dos multiletramentos, educadores buscam por recursos tecnológicos interativos que possam favorecer o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, Tomlinson & Masuhara (2005, p.75) fazem a ressalva de que não se deve acreditar que uma transposição dos materiais impressos para a internet pode motivar os alunos. Nesse sentido, SOARES (2019) afirma que:

³ Há outras nomenclaturas relacionadas aos CALLs, porém o objetivo do nosso trabalho envolve apenas a relação entre esses usos em sua contribuição para as diferentes abordagens, de forma que não nos ateremos a tais questões.

Não se trata de simplesmente equipar salas com computadores ou notebooks, oferecer acesso à internet ou treinar professores, transpondo conteúdos de um suporte impresso para outro digital, mas de se repensarem, também, as estratégias de aprendizagem que esses recursos possibilitam e a aplicabilidade e a significação dos conteúdos.

Tais questões poderão contribuir para nossos objetivos de pesquisa, à medida que verificaremos as ferramentas digitais e as abordagens metodológicas que prevalecem nos jogos selecionados. Na análise, voltaremos a essa discussão, buscando entender se esses jogos digitais constituem apenas uma transposição de velhas práticas pedagógicas para um suporte digital.

Sobre os materiais digitais, Tomlinson & Masuhara (2005, p.75), afirmam que devem aproveitar:

- as oportunidades interativas oferecidas pela internet;
- as oportunidades de multimídia que não são oferecidas em livros-texto;
- as oportunidades de acesso múltiplos que oferecem opções de textos e atividades aos alunos;
- as oportunidades de acessos múltiplos para personalizar e localizar os materiais e para manter o conteúdo atualizado;
- as oportunidades oferecidas pelas atividades que poderiam ser feitas por meio da colaboração entre dois ou mais alunos sentados ao computador. (p.77/78)

Podemos observar que os autores entendem os materiais digitais como *oportunidades*, termo que se apresenta em todos os tópicos por eles elencados. Destacamos, no uso das ferramentas digitais, as oportunidades de interação e de colaboração entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre alunos e outros falantes da língua espalhados pelo mundo.

Sendo assim, é preciso pensar nas possibilidades abertas pelas novas tecnologias como oportunidades para modificar antigas práticas, a partir do uso de novas ferramentas e de novos métodos de ensino. Oliveira (2013, p.200) defende que o CALL pode estar a serviço do ensino-aprendizagem de línguas ao:

- 1) combinar informações linguísticas, visuais e sonoras que podem atender aos diversos perfis de aprendizagem;
- 2) integrar diversas atividades *on* e *offline*, que vão de exercícios mais mecânicos até os mais centrados na discussão e na interação;
- 3) servir como ferramenta de pesquisa e produção dos alunos;
- 4) trabalhar as 4 habilidades da língua;
- 5) aumentar o contato dos alunos com materiais autênticos na língua estrangeira;
- 6) ampliar a interação com os usuários do mundo todo;

Observamos, em Oliveira (2013), um destaque aos múltiplos recursos oferecidos pelos meios digitais e à possibilidade de um ensino de línguas direcionado aos diversos perfis de aprendizagem. Ressalta ainda a possibilidade de integração de atividades diversificadas e de pesquisa e produção, bem como de desenvolvimento das 4 habilidades. Ademais, aborda o favorecimento do contato dos alunos com materiais autênticos e da interação com usuários de outras partes do mundo.

Tais possibilidades abertas pelo CALL fornecem insumos para a elaboração de jogos didáticos educacionais, podendo contribuir para nossa análise. Alguns exemplos são os recursos multimodais envolvidos na formulação dos jogos, a possibilidade de contato com usuários diversas partes do mundo, de trabalho com as 4 habilidades da língua e com textos autênticos (estes dois últimos aspectos ligados à Abordagem Comunicativa).

No próximo tópico, discutiremos sobre a relação entre os jogos e o ensino, tratando mais especificamente dos jogos digitais.

1.4 Jogos digitais e ensino de línguas

Huizinga (2000), no clássico *Homo ludens*, reconhece o jogo como uma categoria primária da vida, entendendo a linguagem, o mito e o sagrado como marcados pelo jogo. Segundo ele, desde as origens, o jogo acompanha e marca a cultura, sendo anterior a ela. Na intensidade do jogo e no seu poder de fascinação, repousa sua essência, que constitui a razão que leva um bebê a gritar de prazer, que leva um jogador a ser movido inteiramente por sua paixão, que leva uma multidão imensa ao delírio em um jogo de futebol.

O termo “ludus”, em latim, significa jogo, divertimento, passatempo.⁴ Em língua portuguesa, “ludo” é um tipo específico de jogo de tabuleiro e “lúdico” está associado a jogo, brinquedo, a algo que visa ao divertimento, ao prazer⁵. Pelo significado desses termos, podemos observar a relação entre jogo e divertimento/prazer, entretanto entendemos, aqui, que a ludicidade vai além do simples divertimento, conforme Araújo (2011, p.20):

A ludicidade é como um estado de integridade, de estar pleno naquilo que se faz com prazer e pode estar presente em diferentes situações de nossas vidas. Ela deve ser vista como algo imprescindível à necessidade do ser humano que facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A partir dessa visão do lúdico como algo fundamental ao ser humano e de sua importância para a construção de conhecimento, interessa-nos associá-lo ao ensino de português língua não-materna. Diante disso, os jogos, totalmente imbricados na ludicidade, constituem nosso foco de pesquisa.

A utilização de jogos no ensino/aprendizagem de LE serve para estimular os aprendentes para uma participação ativa na aquisição da L2, envolvendo-se em trabalhos bem elaborados e tornando-os independentes para perceberem seus

⁴ FARIA, Ernesto. **Dicionário Escolar Latino-Português**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação/Ministério de Educação e Cultura, 1967.

⁵ HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

potenciais, enquanto agentes participativos. Assim, quanto mais vivências lúdicas tiverem esses aprendentes maiores serão suas participações e ocorrerá a aprendizagem, que, por sua vez, só acontece quando o aprendente participa ativamente do processo de construção e reconstrução do conhecimento.
Araújo (2011, p.45/46)

Assim, entendemos que as vivências lúdicas podem estimular o aluno a participar ativamente no processo de aquisição da língua não materna, favorecendo a aprendizagem. Nessa perspectiva, temos como objetivo verificar, nas características dos jogos digitais selecionados, se apresentam elementos que favorecem a motivação por parte dos aprendizes, em relação a seu engajamento no processo de ensino aprendizagem.

Huizinga (2000, p.20) define o jogo como:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana.

Observamos que o jogo possui algumas características próprias. Uma delas é ser uma atividade voluntária, ou seja, os jogadores podem escolher desempenhá-la, o jogo representa liberdade. É regido por certas regras, que determinam o que é permitido dentro do mundo temporário por ele circunscrito. Esse mundo tem certos limites de tempo e de espaço, de forma que o jogo tem seu fim. Constitui “uma evasão da vida ‘real’, para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2000, p.13); vai se diferenciar da vida cotidiana, com um caminho e sentido próprios (dentro de seu tempo e espaço, o jogo se processa conforme suas regras).

Em geral, parte do jogador a iniciativa de jogar, mas, em relação aos jogos pedagógicos, vemos que essa atividade não é tão voluntária assim. O professor encaminha um jogo, na dinâmica de aula ou para ser jogado em casa, mas, nesse contexto, o aluno pode acabar entendendo como uma das tarefas escolares, independente de se falar em obrigatoriedade. Faz-se necessário, portanto, que os jogos pedagógicos sejam motivadores ao ponto de realmente trazerem essa sensação de liberdade e de evasão da realidade a que se refere Huizinga.

Tratando mais especificamente dos jogos digitais, entendemos que compartilham muitos traços com os jogos não digitais, tendo, por outro lado, suas características próprias. Os jogos eletrônicos estão associados a computadores e a demais dispositivos como videogames e *smarthphones*. Eles podem, por um lado, ser a representação de jogos tradicionais por meio de recursos computacionais, como é o caso de jogos de tabuleiro digitais, como o jogo de xadrez on-line, por exemplo. Contudo, os jogos digitais têm suas peculiaridades, vejamos o que diz Soares (2019, p.93):

os jogos constituem um gênero digital que integra diferentes recursos e linguagens para que possa ser compreendido por quem joga, despertar o interesse e o desejo em jogar, proporcionar interatividade com o jogador e dele com outros jogadores, estimular o surgimento de sentimentos e emoções, simular histórias, ambientes e representações e incentivar a tomada de decisões.

Podemos observar, então, que os jogos digitais constituem um gênero digital, um grupo bem peculiar, se pensarmos, principalmente, na complexa combinação de recursos de áudio e vídeo e de programação, aliados à interatividade que as ferramentas da internet podem proporcionar. Ainda que não haja consenso quanto a uma taxonomia dos jogos digitais, cabe aqui tecer algumas considerações a esse respeito. Para isso, utilizaremos a classificação proposta por Bataiolla (2000), que propõe os oito grupos de jogos que apresentamos a seguir:

1) Estratégia: são centrados na capacidade do jogador em tomar decisões de grandes consequências, planejamento de cidades, países, planetas e jogos de guerra, por exemplo. (habilidades cognitivas; 2) Simuladores: têm como foco a imersão do usuário em determinado ambiente, simulam carro, avião ou outra máquina que coloque o jogador numa perspectiva de primeira pessoa; 3) Aventura: combinam ações baseadas no raciocínio e nos reflexos, tendo por objetivo ultrapassar estágios; 4) Infantis: tem como finalidade divertir as crianças, utilizando quebra-cabeças educativos e histórias simples, com belas e coloridas imagens. 5) Passatempo: desafiam o jogador por meio de quebra-cabeças rápidos, sem enredo relacionado, podem imitar um jogo de tabuleiro ou qualquer outra forma de jogo com foco no entretenimento; 6) RPG: constituem versões digitais dos tradicionais jogos RPG de mesa, em que o jogador interpreta um personagem, com emoções, falas e habilidades e atravessa um mundo fantástico; 7) Esporte: são baseados em atividades esportivas reais como vôlei, futebol, basquete; 8) Educacionais/Treinamento: jogos que se enquadram em um dos outros grupos, mas que têm como foco questões didáticas e pedagógicas.

Como já citamos anteriormente, nosso foco são os jogos digitais educacionais, que possuem objetivos pedagógicos, e especificamente dentro do nosso recorte, os destinados a ensinar português língua não materna. Como verificamos em Bataiolla (2000), esse tipo de jogo pode se enquadrar em qualquer um dos grupos anteriores. Sendo assim, a partir da classificação apresentada, esclareceremos, na análise do *corpus*, o tipo de jogo digital educacional a que nos referiremos.

Por conseguirem manter os usuários concentrados e focados em busca de determinada missão, recursos dos jogos têm sido aplicados como estratégia em sala de aula e em ambientes corporativos. Quando falamos em utilizar elementos próprios dos jogos eletrônicos para outros

objetivos, além do puro entretenimento, tem se utilizado o termo “gamificação”, que entendemos como

...a aplicação de elementos utilizados no desenvolvimento de jogos eletrônicos, como a mecânica, a estética e a dinâmica, em outros contextos não relacionados aos jogos, criando ambientes de aprendizagem mediados pelo desafio e pelo prazer do entretenimento, em ambientes, escolares ou não, que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (CARVALHO, 2018, p.27).

A gamificação visa a alcançar altos índices de aproveitamento e engajamento, levando os envolvidos a desenvolver habilidades e competências e a atingir suas metas. Para isso, a interação com os dispositivos eletrônicos precisa reforçar um comportamento positivo do usuário, oferecendo a sensação de conquista (CARVALHO, 2018). A fim de atender aos objetivos pedagógicos, a gamificação tem sido aplicada à educação:

Fala-se então de gamificação na educação quando se pretende motivar o aluno a desempenhar atividades escolares de forma divertida e prazerosa por intermédio de atividades que tenham elementos ou traços lúdicos. A ideia é aproximar o aluno do professor, dos colegas de classe e do próprio conteúdo estudado por intermédio do jogo. O jogo/elementos de jogo seria(m) usado(s) para mediar o ensino de alguns conteúdos, mesclando-se outras formas de ensino e gamificação na sala de aula. (RIBEIRO, 2013, p.48)

A gamificação contribui, então, para a motivar o aluno, para levar ludicidade às atividades escolares, de forma a favorecer a proximidade entre os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Segundo Corrêa (2018, p.52), “não dá para tratar *jogos de entretenimento* ou *diversão* e os *jogos educacionais* ou *com fins pedagógicos* como coisas distintas ou incompatíveis” (grifos do autor). Carvalho (2018, p.30) afirma que:

é desejável que um jogo digital educacional consiga equilibrar de forma satisfatória o aprendizado com o entretenimento, para que, conciliando esses dois qualificadores, possa ser uma ferramenta que ensine e atraia os alunos.

Assim como Carvalho (2018), acreditamos que deve haver esse equilíbrio entre o desafio e o prazer dos *games* e os objetivos pedagógicos que fundamentam cada jogo digital educacional. Isso é algo de suma importância, para que o professor avalie a pertinência desse recurso educativo para o dia a dia de sua turma. Outro fator a se considerar, fundamental no ensino de línguas não maternas, é a questão cultural. Conforme Araújo (2011, p.28):

A influência cultural na educação deve ter como meta a formação do indivíduo enquanto ser humano criativo dotado de inteligência, proporcionando que o mesmo possa expressar-se e intensificar o relacionamento com outro indivíduo. O que em uma cultura pode ser instrumento de crítica ou de avaliação para outra cultura pode não fazer sentido e não ter valor. Em função dessas diferenças culturais, a abordagem e a aplicação dos jogos devem ser planejadas conforme o perfil dos aprendentes, pré-estabelecendo os pontos de importância para o grupo e os aspectos lúdicos a serem considerados.

Cada aprendiz e cada grupo tem suas peculiaridades, que interferem no que é relevante a ser ensinado e na forma de ensinar, inclusive no tocante aos aspectos lúdicos. Diante disso, entendemos que é de suma importância que o professor tenha a opção de adaptar os jogos digitais educacionais disponíveis ou até mesmo de criar seus próprios jogos, com o fim utilizar-se de recursos adequados ao perfil dos aprendizes (sua bagagem cultural) e às opções metodológicas (do docente). A partir dessa necessidade, consideramos interessante o que Leffa (2014) fala sobre *gamificação monolítica* e *gamificação adaptativa*.

Gamificação monolítica seria um sistema fechado que não permite ao professor modificar as atividades propostas para atender às necessidades específicas de seus alunos. O *Duolingo* (plataforma que se propõe a ensinar espanhol, francês, italiano, alemão e esperanto) é apresentado por Leffa como um exemplo desse tipo de gamificação. Ele argumenta que o sistema não inclui a possibilidade de retirar ou modificar algo para montar outros blocos, mais relevantes a determinados contextos, pressupondo aceitação ou rejeição total, sem possibilidade de adaptação.

A *gamificação adaptativa* é apresentada como um contraponto: um sistema aberto que viabiliza “a produção de games adaptativos para o ensino de línguas”. Com esse fim, Leffa propõe o que considera “um sistema de autoria para o professor ainda em fase experimental”, ao qual denomina “Ensino De Línguas Online (ELO) – Electronic Learning Organizer”. Com a possibilidade de divisão em módulos, a plataforma inclui atividades interativas e expositivas, cuja visualização pode ser no formato de jogo, conforme a opção do professor. Tem como foco o ensino de línguas, podendo também, segundo ele, ser usada para as ciências humanas em geral.

Apesar de não nos caber analisar, neste trabalho, os sistemas de gamificação *Duolingo* e *ELO*, faz-se pertinente essa reflexão de Leffa acerca de sistemas abertos. Como já tratamos anteriormente, são muitas as particularidades de aprendizes e professores, que vão desde questões culturais até opções metodológicas, que interferem na análise da adequação dos materiais de ensino. Por isso, é fundamental que o professor possa adaptar os jogos disponíveis na internet ou até mesmo criar seus próprios jogos. Nesse sentido de valorizar a elaboração de materiais pelo próprio professor, Leffa (2019, p. 182) tece uma interessante reflexão:

Um aspecto positivo não destacado na literatura é o prazer do professor na produção de seu próprio material de ensino, que pode contribuir para o desenvolvimento e manutenção de um ambiente favorável na sala de aula. O professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno envolvido na atividade que ele elaborou; o aluno, por sua vez, sente-se prestigiado por ver que o professor preparou o material especificamente para ele.

Estamos tratando aqui da ludicidade no ensino e de como ela favorece a motivação e o prazer por parte do aluno, mas também é interessante pensar no professor, como faz Leffa (2019). Ele trata do prazer da autoria do docente na produção do material didático e de como isso contribui para o desenvolvimento e manutenção de um ambiente favorável em sala de aula. Leffa compara a satisfação do professor-autor ao ver a alegria do aluno fazendo a atividade preparada com a do dramaturgo quando observa o silêncio emocionado da plateia e com a do jogador diante do aplauso do público após marcar um gol.

Trata-se de um prazer que extravasa não só os limites do sujeito – indo até o outro, seja a plateia do teatro, o público do estádio ou o aluno na sala de aula – mas que extravasa também os limites dos sentidos – tato, paladar, olfato, audição ou visão – para alcançar um efeito maior, envolvendo, dentro do sujeito, os processos psicológicos superiores, e, fora dele, a interação com o outro. É nessa perspectiva mais ampla, fundamentalmente vygotskyana, que propomos o prazer da autoria. (Leffa, 2019, p. 191)

A partir de tais reflexões, podemos pensar nas contribuições da lucidez dos jogos digitais também para professores-autores, que, ao perceberem o prazer dos alunos nos jogos adaptados ou elaborados, compartilharão da mesma sensação. Nessa via de mão dupla, se constrói um ambiente favorável ao aprendizado de línguas não maternas. Diante disso, ressaltamos que é fundamental que as plataformas de jogos digitais educacionais e de atividades de ensino gamificadas possibilitem a adaptação dos jogos e sua produção.

Tratando ainda da gamificação, Kapp (2012 *apud* SOARES, 2019) aborda 2 tipos: a de estrutura e a de conteúdo. No primeiro, como o próprio nome diz, há uma modificação meramente estrutural, pois o conteúdo não sofre transformação. Ocorre uma mudança de suporte, com a utilização de elementos característicos dos jogos, como pontos, níveis e conquistas. Um exemplo desse tipo de gamificação, dado pelo autor, é um questionário digital a partir do qual sejam atribuídas pontuação e progressão.

No segundo, há uma alteração dos conteúdos com base em elementos, mecânica e estética dos jogos, quando, por exemplo, um conteúdo é transformado com a adição de uma narrativa, um ou mais personagens, alguns desafios em uma situação de fantasia. Nesse caso, o conteúdo também é gamificado. Diante disso, também nos cabe analisar qual desses tipos de alteração prevalece nos jogos selecionados: uma alteração mais estrutural ou também do ponto de vista do conteúdo.

Cardoso et al. (2019) apresentam como uma das limitações no uso de jogos educacionais digitais pelos professores a dificuldade de monitoramento dos alunos. No seu estudo sobre dados relevantes para o acompanhamento de participações em jogos educacionais, foi levantado, junto a professores dos diversos níveis de ensino, um grande número de indicadores

para esse acompanhamento que, por isso, foram definidos em três níveis: referentes ao jogo de um modo geral, referentes às fases do jogo, referentes aos desafios de cada fase. Como as atividades selecionadas para esta pesquisa não se dividem em fases, apresentamos, a seguir, somente o primeiro nível de indicadores, proposto por Cardoso et al (2019, p.928)⁶:

- 1) Indicadores referentes ao jogo de um modo geral
 - (a) Número de alunos que concluíram o jogo e Ranking de pontuação;
 - (b) Tempo de conclusão do jogo;

Entendemos que o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem é de suma importância. Considerando a dificuldade de monitoramento das ações dos alunos durante os jogos didáticos educacionais, cabe-nos considerar essa variável na análise dos jogos e/ou da plataforma selecionados para este trabalho.

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

⁶ No primeiro nível, há outros indicadores levantados por Cardoso et al. (2019), contudo estão ligados ao monitoramento dos alunos nas fases dos jogos. Devido às atividades selecionadas não estarem divididas em fases, nos ativemos a citar apenas a parte relevante para nosso *corpus*.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é um estudo descritivo de natureza qualitativa, que visa a analisar jogos educacionais digitais voltados para ensino de língua portuguesa não materna. Para atender ao objetivo principal do trabalho, que é investigar se os jogos digitais educacionais para o ensino de línguas constituem um avanço tecnológico e metodológico, iniciamos uma busca na internet por jogos digitais de língua portuguesa, a fim de selecionar nosso *corpus*.

De uma forma geral, encontramos a oferta de muitos jogos infantis, também de jogos de língua portuguesa centrados nas palavras e seus significados (como forcas, cruzadinhas, caça-palavras). E, ainda, visualizamos alguns jogos que, apesar de terem um formato interativo (*quiz*, jogo de tabuleiro digital), constituem-se a partir de enunciados que demandam conhecimentos metalinguísticos, como se fossem uma folha de atividades em formato digital.

Nessa navegação pela internet, chamou-nos a atenção o site *Wordwall*, pela infinidade de atividades disponíveis⁷ e por estarem inclusas as relacionadas ao ensino de português como língua não materna. Optamos, então, por selecionar nosso *corpus* nesse site. Trata-se de uma plataforma de jogos digitais educacionais, que podem ser utilizados para vários objetivos de ensino-aprendizagem: alfabetização, ensino de línguas estrangeiras e de diversas disciplinas. Além de utilizar os jogos disponíveis, é possível ao usuário criar outros personalizados.

A utilização gratuita desses recursos permite a utilização dos jogos e a criação de até cinco, que o professor pode editar depois na formulação de novas tarefas. São 18 formatos interativos à disposição do educador⁸. O fato de conter recursos abertos, de livre utilização, foi um fator que pesou na escolha dessa plataforma. Ademais, chamou a nossa atenção a facilidade no acesso e na criação dos jogos, um uso intuitivo que facilita o trabalho do professor. Vejamos, na imagem a seguir, os recursos disponíveis na versão gratuita:

⁷ A quantidade de atividades disponíveis, em nosso último acesso, em 13.02.2022, estava se aproximando dos 29 milhões.

⁸ Nas versões pagas, o usuário pode criar um número ilimitado de recursos e dispor de versões imprimíveis; na versão PRO, há 33 formatos interativos.

Figura 1: as 18 atividades interativas do *Wordwall*⁹



Fonte: *Wordwall*

No *Wordwall*, é possível encontrar jogos digitais a partir da busca “Português para estrangeiros”, sendo encontradas também como palavras-chave das atividades termos como “Português Língua Não Materna”, “Português Língua de Herança” “Português para Falantes de Outras Línguas” “Português como Língua Adicional” “Português Como Língua Estrangeira”, “Ptbr”, entre outros. Esse fato, a presença de jogos relacionados a nosso foco de pesquisa, o Português como língua não materna, foi razão fundamental para a opção por jogos dessa plataforma.

Outro fator, de suma importância, foi a aplicabilidade de tais recursos ao ensino de jovens e adultos, para além do público infantil. Ademais, contribuiu para nossa escolha a oportunidade de autoria, já que o site permite a adaptação e criação dos jogos pelo próprio professor, de acordo com os objetivos de aprendizagem em questão. Pesou ainda a possibilidade de monitoramento da participação e do desempenho dos alunos, por ser de suma importância no processo pedagógico (CARDOSO et al., 2019, p.928)

Nessa plataforma, os jogos podem ser disponibilizados em formato *pdf*. Mediante à realidade de diversos países, inclusive a do Brasil, em que há exclusão digital, com famílias e/ou escolas que permanecem à margem do fenômeno das redes digitais, o formato com

⁹ Disponível em: <https://wordwall.net/create/picktemplate>. Acesso em 12 Fev. 2022

possibilidade de impressão oferece uma alternativa. Além disso, as folhas impressas podem constituir material de estudo para o aluno.

Ao buscar jogos de português língua não materna, na plataforma *Worldwall*, encontramos mais de dez mil resultados¹⁰. Contrapondo essa infinidade de atividades ao recorte deste trabalho, optamos por tomar como ponto de partida os que se apresentaram na primeira página da busca, na qual encontramos 56 jogos¹¹. Acessamos essas atividades e tecemos algumas breves observações, que apresentaremos no capítulo a seguir. Contudo, para fins de análise, conforme a delimitação desta pesquisa, de caráter qualitativo, escolhemos quatro atividades.

Analizamos os jogos selecionados, iniciando por uma apresentação: título, conteúdo abordado, tipo de atividade interativa do *Wordwall* (vide figura 1, p.24), tipo de jogo educacional digital (conforme Battaiola, 2000), descrição geral do funcionamento da atividade. A seguir, observamos as inovações e os usos das ferramentas tecnológicas (a) e, observando a forma como os conteúdos são veiculados, identificamos qual abordagem metodológica para o ensino de idiomas é predominante (b).

Para pensar os parâmetros de análise dos jogos (a), retomamos Oliveira (2013) – entendendo o computador como uma ferramenta a serviço do ensino-aprendizagem de línguas – e Tomlinson & Masuhara (2005), no intuito de pensar as múltiplas oportunidades que os materiais digitais oferecem. Conforme Soares (2019), partimos de uma concepção do jogo como um gênero digital que integra diferentes recursos e linguagens que podem proporcionar interatividade e despertar o interesse através dos ambientes, histórias, simulações, representações.

Com base nessas três características apresentadas por Soares (2019), propusemos uma grade de três parâmetros para a análise dos jogos digitais educacionais em questão (conforme a tabela 1): recursos multimodais, interação, aspectos lúdicos. Tais critérios se desdobram em subitens, que foram elencados a partir da revisão da literatura e dos recursos identificados nas múltiplas plataformas e jogos acessados ao longo da pesquisa. A seguir, para observar a abordagem predominante, consideramos os parâmetros presentes na tabela 2, elaborada a partir de Leffa (1998).

¹⁰ Devido à plataforma não dispor de filtros, não foi possível fazer uma busca mais direcionada.

¹¹ Desconhecemos os critérios para a ordenação de atividades no site. Na primeira página de resultados, havia 60 atividades no total, mas estamos citando 56, por desconsiderar 3 que se referiam ao português de Portugal e uma que se referia a conteúdos de História.

Tabela 1: Parâmetros para a observação de inovações e usos das ferramentas tecnológicas (a)

Recursos multimodais	Interação	Aspectos lúdicos (Motivação, prazer)
<p>Layout de texto: visibilidade recursos de formatação (fonte, tamanho e cor)</p> <p>Imagem: visibilidade Recursos: formato (2D ou 3D) cores figuras, fotos, avatars, personagens</p> <p>Movimento: maior /menor grau de movimentação ou estaticidade</p> <p>Som: audibilidade Recursos: música alertas sonoros narração fala de nativos textos orais em geral microfone (para o desempenho oral do aluno)</p>	<p>Promove a interação com:</p> <p>a máquina o professor outros alunos/ usuários falantes da língua-alvo</p>	<p>Abre margem a sensações de desafio e conquista ao disponibilizar: Pontuação final Classificação de jogadores Bônus</p> <p>Incentiva a participação ativa no aprendizado e a autonomia: ao possibilitar o uso intuitivo ao fornecer feedbacks de erros e acertos ao disponibilizar um resumo das respostas certas ao final</p> <p>Abre margem a sensação de liberdade ao possibilitar a: Escolha de caminhos no jogo Tomada de decisões</p> <p>Demanda ações rápidas, raciocínio rápido devido a presença de: Cronômetro (em contagem regressiva) Ameaças Inimigos</p> <p>Favorece o despertar de emoções: alegria, raiva, tensão...</p> <p>Proporciona evasão da realidade escolar ao simular: histórias ambientes tabuleiro ou jogo manual</p> <p>Alia aprendizado e entretenimento ao gamificar conteúdos escolares</p>

Fonte: o autor.

Tabela 2: Parâmetros para observar a abordagem predominante nos jogos (b)

Abordagem da Gramática e da Tradução	Abordagem Audiolingual	Abordagem Comunicativa
Memorização de palavras Conhecimento de regras para juntar frases Exercícios de tradução	Exercícios de repetição	Atividades centradas nas situações comunicativas
Foco na língua escrita	Foco na língua oral	Integração das 4 habilidades Foco em uma ou mais habilidades, para atingir um propósito comunicativo
Textos da literatura da L2	Diálogos do livro-texto e gravações de falantes nativos	Textos autênticos que devem abranger os usos variados da língua
Foco na terminologia gramatical, suas regras e exceções	Foco na análise contrastiva, evitando a interlíngua para não automatizar erros	Foco na adequação aos objetivos comunicativos

Fonte: o autor (a partir de Leffa, 1988).

Na sequência da pesquisa, após analisar os três aspectos nos jogos digitais educacionais (a) e a abordagem predominante em cada um deles (b), fizemos um apanhado geral dos quatro jogos e voltamos ao nosso problema de pesquisa: os jogos digitais selecionados constituem apenas um avanço do ponto de vista tecnológico ou estão também alinhados com as perspectivas atuais de ensino de línguas? Avaliamos, assim, a nossa hipótese inicial de tais jogos constituírem mera transposição do modelo tradicional de ensino para um novo formato.

Com base nas etapas e nos critérios indicados neste capítulo, tecemos, a seguir, a análise do *corpus*.

3. ANÁLISE DO CORPUS

3.1 Descrição e análise dos jogos digitais pedagógicos

Quanto às atividades encontradas na primeira página de nossa busca no site *Wordwall*, verificamos alguns dados que já tínhamos observado em buscas iniciais por jogos digitais pedagógicos na internet: o predomínio de trabalho com vocabulário ou questões gramaticais. Dentre as 56 atividades observadas, 49 delas se caracterizam pelos seguintes temas: de conteúdo exclusivamente gramatical (27), focadas em vocabulário (14), centradas em tópicos relativos a aspectos da oralidade – tonicidade das palavras, acentuação, trava-línguas e temas para conversação (8).

Dentre as outras sete atividades, de forma avulsa, apareceram os seguintes temas: cultura¹², leitura, escrita¹³, temas diversos (revisão)¹⁴. Optamos, então, por analisar uma acerca de cada tema mais frequente: gramática, vocabulário e oralidade. Por último, achamos relevante tratar da atividade de leitura encontrada, por comparação à perspectiva de ensino identificada em atividades anteriores.

Nos próximos tópicos, teceremos a análise dos quatro jogos selecionados para constituir nosso *corpus*¹⁵.

3.1.1 Jogo 1¹⁶

O primeiro jogo selecionado aborda um conteúdo gramatical, tendo como título “Pretérito Perfeito – Escolha a melhor opção”. O tema abordado é a flexão de verbos no tempo indicado no próprio título. Dentro das atividades interativas do *Wordwall*, se enquadra na categoria “Questionário” (figura 1, p.24), e podemos classificá-lo como um jogo educacional digital do tipo “Passatempo” (conforme Bataiolla, 2000), por ser um jogo simples, sem enredo.

¹² Nesse *corpus*, quase não apareceram atividades referentes a dados culturais, contudo encontramos uma que se mostrou interessante para trabalhar questões peculiares ao Brasil (apesar de necessitar de adaptações em algumas das perguntas). Disponível em: <https://wordwall.net/resource/2948396/portugu%C3%AAs-1%C3%ADngua-estrangeira/voc%C3%AA-conhece-o-brasil>. Acesso em 13 fev. 2022

¹³ Foi encontrada apenas uma atividade de escrita, com um texto e lacunas a completar. Disponível em: <https://wordwall.net/resource/21982194/1%C3%ADngua-portuguesa/rotina-portugu%C3%AAs>. Acesso em: 13.02.2022.

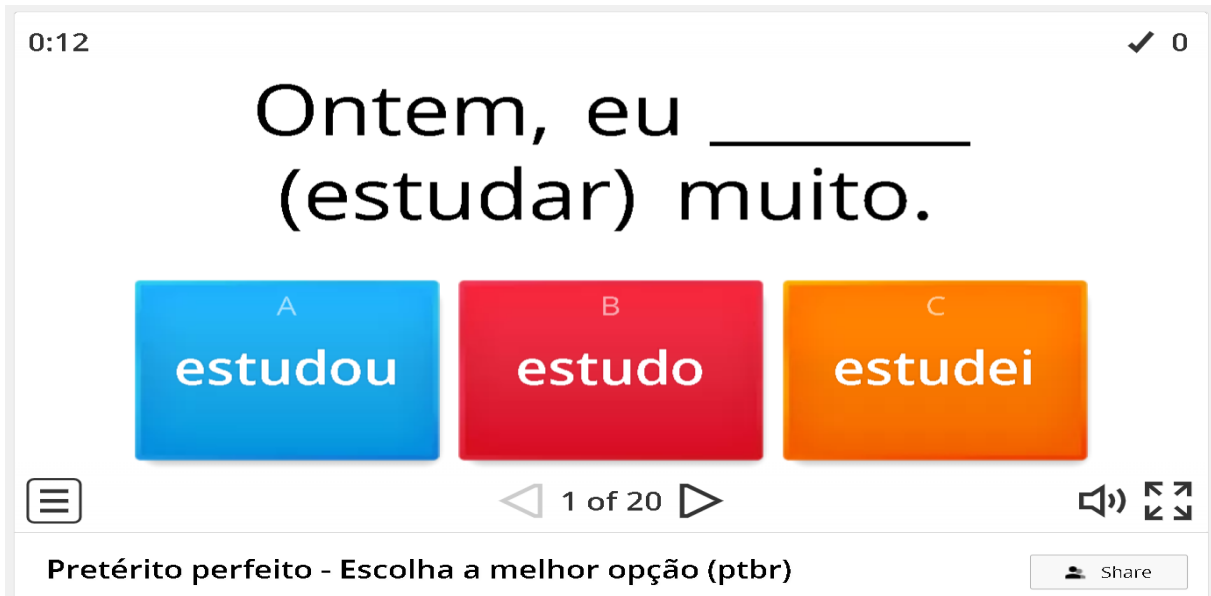
¹⁴ Tais atividades constituíam uma espécie de revisão de diversos conteúdos, agrupados aleatoriamente e trabalhados de forma bastante estruturalista. É possível ver um exemplo em: <https://wordwall.net/resource/6553251/portugu%C3%AAs>. Acesso em 13 fev. 2022.

¹⁵ Esclarecemos que o *print* do total de atividades observadas está disponível para visualização no anexo 1, p.46.

¹⁶ Ver anexo 2, página 50.

Vejamos a primeira página da atividade na figura 2.

Figura 2: primeiro jogo analisado (Pretérito Perfeito – Escolha a melhor opção)¹⁷



Na atividade, vemos 3 cartões coloridos na parte inferior, referente às opções A, B e C, nas quais consta uma forma verbal; acima, há uma frase com uma lacuna a completar. São 20 telas pelas quais o usuário navega, cada uma contendo uma frase. Em cada página, o aluno deve clicar no cartão que contém a palavra adequada para preencher a frase. Caso erre, o jogo sinaliza e mostra a resposta correta, caso acerte, o jogo sinaliza o acerto. De qualquer forma, acertando ou errando, a atividade segue para as frases seguintes.

Sobre os recursos digitais do jogo, a formatação de texto explora diferentes tamanhos de fonte e cores (preta e branca), havendo três opções de palavras, cada uma em um cartão de cor diferente, em um *layout* que parece favorecer a visibilidade. Quanto à imagem, para além dos cartões (apresentados com leve efeito 3D), não há figura ou elemento visual que auxilie a compreensão. Em relação ao movimento, apenas os cartões se mexem, minimamente, ao mostrar o erro ou o acerto. No que se refere ao áudio, há som para iniciar e finalizar a atividade, para diferenciar respostas certas ou erradas, e para alertar quando faltam 5 segundos para o término do jogo.

¹⁷ Disponível em: <https://wordwall.net/resource/9718101/world-languages/pret%c3%a9rito-perfeito-escolha-a-melhor-op%c3%a7%c3%a3o-ptbr>. Acesso em 12 fev. 2022.

Acerca da interação, aspecto de suma importância no ensino de línguas, observamos que o jogo viabiliza o contato somente entre usuário e máquina, pois, por meio da plataforma, não há possibilidade de jogar com outros. No contexto escolar, caso o professor queira desenvolver essa dinâmica com seus alunos, precisará, ele mesmo, alternar as participações e contabilizar a pontuação de cada um.

Quanto à lucidez, os recursos próprios de jogos são, principalmente, o cronômetro em contagem regressiva, a pontuação e a classificação final do desempenho dos participantes. A atividade fornece *feedbacks* quanto a erros e acertos e possibilita um uso intuitivo, o que confere certa autonomia ao usuário. O jogador também pode passar algumas perguntas, retornando a elas depois, o que representa certo grau de liberdade.

Entretanto, a atividade não se utiliza da simulação, a “evasão da vida ‘real’, para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” a que Huizinga (2000) se referia. O *layout* não simula, nem ao menos, um jogo manual, as questões se assemelham às que são dadas pelo professor em folha de exercícios, com pequenas diferenças quanto a som, movimento e aos cartões coloridos. Apesar disso, a atividade não parece explorar ferramentas que estimulem o prazer em jogar.

O tema escolar em questão é gamificado, mas observamos o exemplo típico que Soares (2019) apresenta ao tratar da gamificação de estrutura: um questionário digital ao qual são atribuídas pontuação e progressão. Há a mudança de suporte com o acréscimo de pontos e conquistas, mas sem transformação do conteúdo. Sendo assim, não se nota a tentativa equilibrar aprendizado e entretenimento, tão importante no jogo pedagógico, conforme afirma Carvalho (2018).

Quanto aos conteúdos, na perspectiva pedagógica, as frases e opções dadas pelo jogo mostram formas para a diferenciação de Presente e Pretérito Perfeito, das pessoas do verbo (diferenciando também singular e plural) e para atentar à grafia das palavras (escrita correta ou incorreta). Há um verbo escolhido para cada item, em que figuram tanto os regulares como os irregulares. Considerando as alternativas dadas (a, b e c), a atividade parece mesmo ser direcionada ao aprendiz de português como língua não materna, visto veicula dúvidas mais típicas de um falante de língua portuguesa não nativo.

Para a abordagem dos verbos no passado, não há texto, tampouco indicação de contexto de uso, podemos dizer, então, que as atividades trabalham a gramática pela gramática. Portanto, no que diz respeito à abordagem metodológica, dentre os aspectos que levantamos para a análise, observamos o trabalho com a língua escrita, com foco em regras gramaticais, terminologia, lembrando a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT). Esse enfoque

demonstra um conceito de língua centrado em frases descontextualizadas, em nomenclaturas, no dizer sobre a gramática.

Verificamos, então, que esse jogo confirma a nossa hipótese inicial de que, muitas vezes, há apenas uma transposição da atividade de sala de aula para o suporte digital, como se isso apenas fosse suficiente para trazer ludicidade ao ensino. No jogo em questão, observamos uma carência de recursos digitais e uma abordagem tradicionalista do ensino de gramática. Esses dois fatores aliados podem fazer com que a atividade não disponha de recursos para chamar a atenção do aluno.

Analisaremos, a seguir, o segundo jogo que constitui nosso *corpus*.

3.1.2 Jogo 2¹⁸

Seguiremos, em nossa análise, ao segundo jogo, que tem como objetivo trabalhar vocabulário e é denominado “Roupas do dia a dia”. Trata-se de uma atividade interativa do *Wordwall*, o “Diagrama rotulado” (vide imagem 1, p.24), em há várias figuras e pequenos cartões que devem ser ligados a elas, conforme a relação entre imagem e palavra. Na tela, observamos pessoas vestidas de diversas formas e caixas de texto com as palavras relativas a itens de vestuário. O objetivo é levar os pequenos pontos ligados às palavras até à peça de roupa correspondente. Podemos caracterizá-lo como um jogo educacional do tipo “Passatempo” (BATTAIOLA, 2000), por ser uma atividade simples, sem enredo relacionado. Vejamos, a seguir, a imagem de abertura do jogo.

¹⁸ Ver Anexo 3, p.57

Figura 3: segundo jogo analisado (Roupas do dia a dia)¹⁹

0:10

Roupas do dia a dia (ptbr)

Share

No que concerne aos recursos digitais presentes, quanto ao *layout* do texto, as palavras inseridas nos cartões coloridos estão com fonte pequena, que, ainda assim parece permitir a visualização e a leitura. Sobre as imagens, estão em 2D, e são ilustrativas, porém se assemelham muito às que costumam figurar nos livros didáticos de línguas. Na atividade, há pouco dinamismo: apenas os cartões se mexem ao longo do jogo. Quanto ao som, está presente na abertura e no término do jogo, em alertas de movimentação das peças e na indicação de erros e acertos.

Em relação à promoção de interação, como no Jogo 1, só é possível o contato entre o usuário e o jogo, sem recursos que proporcionem a comunicação com outros usuários via plataforma. Sobre os aspectos lúdicos, há pontuação final e classificação de jogadores. A atividade permite associar os cartões às imagens sem seguir uma ordem linear, podendo deixar algumas em branco, cuja resposta aparecerá ao final. Há indicação de erros e acertos ao final, e ainda um resumo das respostas certas, de forma que tais aspectos, aliados ao uso intuitivo, contribuem para que o aluno tenha autonomia para jogar/estudar.

Para além disso, não há muito a destacar quanto à ludicidade. O jogo não simula um ambiente virtual, e, além disso, faz lembrar uma atividade de ligar. Por promover a visualização das peças de roupa que constituem o vocabulário, é, ao menos, mais ilustrativo que o primeiro

¹⁹ Disponível em: <https://wordwall.net/resource/7448531/world-languages/roupas-do-dia-a-dia-ptbr>. Acesso em 13 fev. 2022.

jogo, mas as imagens de pessoas retratadas na atividade possuem um *design* semelhante ao de livros didáticos, como se tivessem sido digitalizadas a partir de um material em papel.

Trata-se de uma atividade a que são atribuídos placar e mais alguns elementos básicos do jogo em pequena escala, como alertas sonoros e movimentação dos cartões, porém sem grandes transformações do conteúdo. As oportunidades de multimídia oferecidas pelos materiais digitais, que não são oferecidas em livros-texto (TOMLINSON & MASUHARA, 2005) são pouco utilizadas. Sendo assim, corresponde a mais um caso de gamificação de estrutura (KAPP, 2012 *apud* SOARES, 2019), em que, apesar de termos o suporte digital, há diferença mínima em relação a atividades comuns a materiais impressos.

Quanto ao conteúdo abordado, apresenta-se uma atividade de vocabulário relativo a roupas femininas e masculinas, principalmente de inverno. São 18 itens de vestuário que o aluno precisa relacionar adequadamente. Ao verificar o gabarito (ver anexo 3, p.50), podemos notar algumas inadequações: apresenta como “casaco” ao que chamamos “sobretudo” e, como “short” ao que chamamos “bermuda”. Em relação ao primeiro par de palavras, pode ser entendido como uma imprecisão, por ser possível entender o sobretudo como um tipo de casaco. Entretanto, quanto ao segundo par, pode-se falar em incorreção, já que short e bermuda são peças distintas, pelo seu comprimento.

No que diz respeito à abordagem, vemos a preocupação com a língua escrita e a memorização de palavras, o que aproxima a atividade da Abordagem da Gramática e da Tradução. Se comparado ao jogo 1, vemos, no jogo 2, alguns recursos, que podem levar a atividade a despertar um pouco mais a atenção dos alunos, devido aos recursos visuais. Entretanto, os dois jogos se coadunam no sentido de não constituírem inovação, nem do ponto de vista metodológico nem do ponto de vista tecnológico.

A seguir, teceremos a análise do terceiro jogo selecionado para formar o *corpus*.

3.1.3 Jogo 3²⁰

Dentre as atividades observadas relacionadas à oralidade, encontramos muitas de reflexão sobre aspectos da pronúncia, acerca de vogais abertas ou fechadas em final de palavra, em uma dinâmica estruturalista, de categorização. Ademais, notamos algumas com trava-línguas escritos em cartas para serem desviradas para a leitura. Achamos, ainda, poucos jogos em roletas que apresentam temas motivadores para a conversação nas aulas. O terceiro jogo de

²⁰ Ver anexo 4, p.59

nosso *corpus* faz parte desse grupo e tem como título “Rotina – Conversação”. Como seu próprio nome indica, propõe exercitar a fala por meio conversação sobre a rotina de cada um.

Essa atividade interativa do *Wordwall*, do tipo “Roda aleatória” (ver figura 1, p.24), pode ser entendida como um jogo educacional digital do tipo “Passatempo” (Bataiolla, 2000), por sua semelhança com um jogo real simples e sem enredo. É destinada à aplicação com um grupo, sendo necessário que o professor, um colega ou todos do grupo (de forma alternada) cliquem, no botão, para o rodar da roleta. A partir disso, alguém lê uma das perguntas para um colega responder, conforme a orientação escrita do centro da imagem. A cada leitura, as perguntas podem ir sendo eliminadas, caso se clique no botão “Eliminar”, ou podem continuar na roleta, caso se clique no botão “Retomar”.

Vejamos o print da atividade na figura 4.

Figura 4: terceiro jogo analisado (Rotina – Conversação)²¹



Em relação aos recursos digitais, podemos falar do *layout* do texto. A roleta, após o clique no botão, gira, para e a frase indicada é aproximada da tela, como um *zoom*, que favorece a leitura das frases. A imagem da roleta é 2D e colorida, sem figuras. O jogo é dinâmico dentro de sua proposta, que é o girar da roleta. Apresenta recursos sonoros como som para abertura/

²¹ Disponível em: <https://wordwall.net/resource/11611906/portugu%c3%aas-1%c3%adngua-n%c3%a3o-materna/rotina-conversa%c3%a7%c3%a3o>. Acesso em 13 fev. 2022

fechamento do jogo e para o girar a roleta, marcando ainda a diminuição da velocidade e a pausa.

Cabe destacar que os recursos multimídia disponíveis no *Wordwall* não favorecem o trabalho com as habilidades de ouvir e falar. Como não há ferramentas para a inclusão de arquivos de áudio, nem microfone para o registro da fala, as atividades relacionadas à pronúncia e à oralidade são apresentadas somente por meio da escrita. Apesar disso, no caso do jogo 3, de conversação a partir de perguntas de uma roleta digital, tais recursos não parecem constituir falta.

Em relação à interação, mesmo que o *Wordwall* não disponha de recursos para além do contato homem e máquina, esse jogo, especificamente, visa a estimular a comunicação entre usuários; alunos e professor, e entre os próprios alunos. Mesmo que essas interações não sejam feitas na própria plataforma, são favorecidas pela dinâmica do jogo, que gira em torno da conversação entre os usuários.

No que se refere à ludicidade, esse jogo é um modelo aberto, que não gera pontuações para tabelas de classificação, apresentando apenas um cronômetro. Por estar centrado na interação, demanda a participação ativa dos usuários, sendo necessária a presença de, pelo menos, duas pessoas. A plataforma oferece a liberdade quanto aos giros da roleta, que podem ser feitos e repetidos, caso o indivíduo não deseje determinada pergunta para aquele momento.

Ao simular um jogo manual conhecido, a roleta, a atividade favorece uma sensação de evasão da realidade escolar. Além disso, demanda um raciocínio rápido para as respostas e, como proporciona a conversação, pode favorecer a socialização. É interessante pensar no aspecto afetivo, esse tipo de diálogo suscita, em geral, participação, encorajamento, empatia. E, conforme Araújo (2011), a ludicidade, inerente a essas questões, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Sendo assim, a atividade 3, diferente dos jogos 1 e 2, não faz uma simples transposição de conteúdos do papel para o computador. O que notamos é a transformação de um jogo físico, a roleta de chão (o que alguns *youtubers* infantis chamam de roleta mágica ou roleta misteriosa), para o formato digital, preservando, de uma forma geral, as características originais e acrescentando algumas próprias dos jogos eletrônicos. Nesse caso, quanto ao uso de recursos tecnológicos, podemos dizer que se mostram suficientes ao propósito da atividade.

Quanto aos conteúdos, o tema do jogo gira em torno das rotinas diárias, sobre horários em que a pessoa levanta, faz refeições, locais que frequenta, atividades de lazer, esportes que pratica e gostos (relativos a bebidas). Entre as perguntas propostas, há duas que nos remetem a Portugal: a frase 5 e a frase 11. A primeira pergunta pelo “pequeno-almoço”, expressão comum

no país para tratar da primeira refeição do dia. Já a segunda, ao questionar a bebida preferida, cita o termo “Tropical”, sabor de uma bebida chamada Trópico, lançada em Portugal pela Coca-Cola.

Trata-se de questões interessantes para o professor considerar ao adotar tal atividade, no sentido de discutir essas variações com os alunos. Considerando que as perguntas da roleta não estão estruturadas conforme os usos gramaticais comuns no português de Portugal e que esses dados culturais pertinentes ao país só aparecem em duas frases, entendemos que a atividade se refira ao ensino do português para estrangeiros na variante brasileira.²²

Esse jogo parte de frases situadas em um propósito o comunicativo: perguntar e responder sobre a rotina diária. Para atender a esse fim, é necessário que os usuários leiam as perguntas, compreendam e respondam, sendo assim, a atividade integra habilidades de ler, falar e ouvir. Tais aspectos remetem à Abordagem Comunicativa, visto que a está focada em usos linguísticos. Retomando análise dos avanços tecnológicos e metodológicos, vemos que o jogo 3 explora os dois aspectos.

Por fim, teceremos a análise do último jogo que constitui nosso *corpus*.

3.1.4 Jogo 4²³

Como esclarecido no início do capítulo, optamos por analisar uma atividade de cada tema encontrado com mais frequência: gramática (jogo 1), vocabulário (jogo 2) e oralidade (jogo 3). Além disso, achamos interessante fazer, ao final, a análise da única atividade de leitura dentre as presentes da página inicial de busca. Pode parecer uma contradição, mas há uma justificativa para essa escolha: analisar um jogo, com foco na leitura e na escrita, que, do ponto de vista metodológico, vai além das palavras soltas e da memorização de estruturas.

O Jogo tem como título “Descrição física – Quem sou eu?” e os conteúdos abordados são os inerentes ao gênero textual perfil. A atividade interativa é do tipo “Encontre a combinação” (ver imagem 1, p.24). O jogo disponibiliza 9 cartões, com nome e imagem de 9 personalidades ou personagens: Elvis Presley, Viola Davies, Harry Potter, Elsa, Sinterklaas, Lambiek, Malala, Mary Kondo e Mérida. Acima deles, aparece uma descrição; o jogador deve ler e associá-la a um dos cartões, selecionando o escolhido. Ao clicar nele, receberá o *feedback*

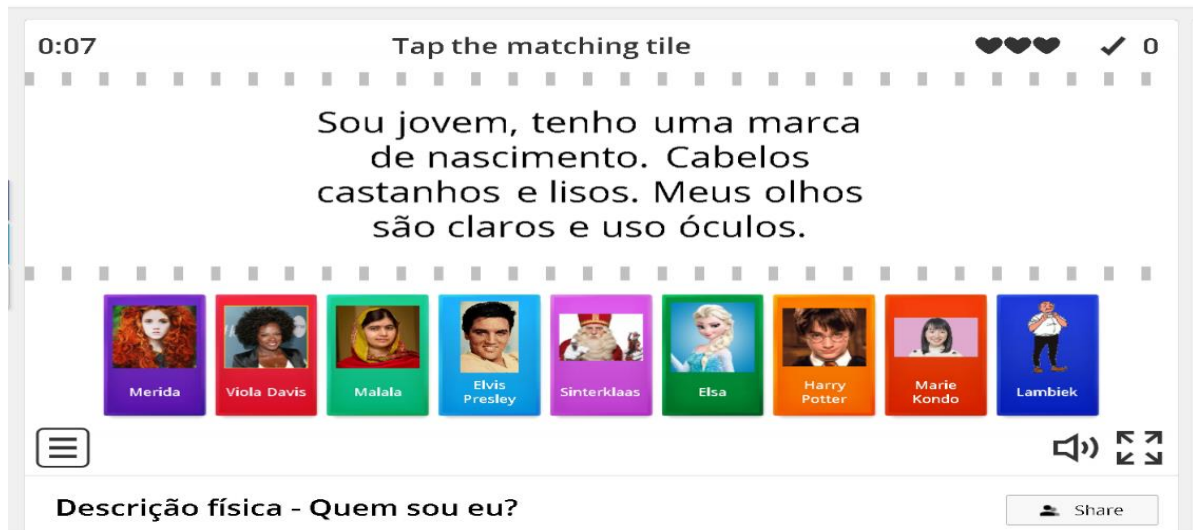
²² Ademais, uma das palavras-chave para a busca dessa atividade é *ptbr*, que se refere ao português do Brasil.

²³ Ver Anexo 5, p.60

se a resposta está certa ou errada, em seguida aparece uma nova opção de texto acima, para a continuidade do jogo, que termina quando todos os cartões são eliminados, ou seja, após todas as associações serem feitas de forma correta.

Vejamos a tela inicial do jogo, na figura 5:

Figura 5: quarto jogo analisado (Descrição física – Quem sou eu?)²⁴



Quanto aos recursos digitais que o jogo disponibiliza, há imagens dos personagens, acompanhadas de seus nomes, inseridas em cartões coloridos. As fotos/ imagens são ilustrativas e favorecem o entendimento do aluno, principalmente daquele que não conhece alguns dos nomes. O texto se apresenta de modo dinâmico, imitando um rolo de filme em movimento. Cada novo perfil aparece da esquerda para a direita, desaparecendo ao seguir em frente, como no rodar de um filme. Há som: alertas que indicam erros e acertos, abertura/ fechamento do jogo e introdução de um novo texto.

Da mesma forma que foi verificado nos demais jogos, a interação só é possível entre o usuário e o computador. Trata-se de uma característica da plataforma, que não dispõe de recursos para possibilitar que cada indivíduo, a partir de um equipamento, possa acessar o mesmo jogo para disputar ou trabalhar coletivamente. Tampouco há recursos que possibilitem a interação com outros usuários da língua, falantes nativos ou não.

No que diz respeito aos aspectos que se relacionam à ludicidade, o jogo disponibiliza a pontuação final, a classificação dos jogadores, cronômetro e tem algo a mais, está limitado a três vidas, ou seja, o jogador só pode errar até duas vezes. Caso erre três vezes, o jogo se encerra

²⁴ Disponível em: <https://wordwall.net/resource/9670868/world-languages/descr%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-quem-sou-eu>. Acesso em 12 fev. 2022

e contabiliza a pontuação. Como ocorre também nos jogos 1 e 2, o aluno pode ser, de certa forma, autônomo porque pode jogar sozinho e ter *feedbacks* em relação a erros e acertos. Contudo, nessa atividade, o usuário não tem a liberdade de escolher seus caminhos e pular etapas, necessitando seguir a sequência em que os textos são apresentados.

A depender do perfil dos aprendizes, pode ser que as personagens e personalidades das cartas suscitem emoções. Tanto no sentido da alegria, da familiaridade, quanto da raiva, a depender das preferências de cada um. Considerando isso, é fundamental a possibilidade de adaptação da atividade a partir dos interesses dos aprendizes e/ou da cultura da língua-alvo. Quanto à simulação, chama a atenção, no jogo, a dinâmica, que remete ao rodar de um filme fotográfico em que o usuário deve reconhecer as pessoas/ personagens, associando o perfil à imagem/ ao nome.

Sendo assim, o Jogo 4, assim como o 3, não faz uma simples transposição de atividade tradicional para o suporte digital. Notamos recursos diversificados relativos ao *design* e à dinâmica de uma forma geral, que demonstram que essa atividade interativa faz uso de ferramentas tecnológicas, que favorecem a ludicidade.

Em relação à abordagem predominante, o foco está na língua escrita, o que poderia lembrar a AGT. Entretanto, apesar de o jogo focalizar uma habilidade (a leitura), parece fazê-lo para atingir a um propósito específico. A atividade está centrada no uso, a língua é trabalhada conforme os objetivos comunicativos do gênero textual perfil. Os textos mobilizam estruturas no Presente do Indicativo (principalmente os verbos “ser” e “ter”, bem como “gostar”), com adjetivos descritivos e avaliativos, substantivos referentes a partes do corpo, também o pronome pessoal “meu” e suas variações.

Como o aluno tem contato com a gramática em uso, conforme um objetivo, podemos observar uma predominância da Abordagem Comunicativa. Vemos, que o aluno é exposto às estruturas sintáticas e ao léxico da língua a partir de textos que se categorizam dentro do gênero textual perfil, sem palavras nem frases fora de contexto. Consideramos, então, que esse jogo se mostra produtivo ao ensino aprendizagem de português sob uma ótica interacional-dialógica da língua, em que o texto é o lugar de interação (KOCH e ELIAS, 2006, p.10).

Dessa forma, podemos afirmar que a atividade é interessante do ponto de vista metodológico (ou pedagógico)²⁵ e tecnológico/interativo, utilizando recursos adequados aos

²⁵ Cabe ressaltar que esse tipo de atividade que parte de um texto, não como pretexto para o ensino de gramática nem para o ensino de categorias textuais, foi uma exceção dentro do *corpus*.

objetivos de aprendizagem. Sendo assim, as atividades 3 e 4 se diferenciam dos demais jogos (1, 2), ao explorar recursos que se relacionam aos dois aspectos.

No próximo tópico, com base nos 4 jogos analisados, iremos refletir sobre as questões tecnológicas e metodológicas a partir de um apanhado geral dos resultados obtidos na pesquisa,

3.2 Considerações gerais sobre os jogos analisados

Partindo do objetivo geral da pesquisa, o de investigar se os jogos digitais educacionais para o ensino de línguas constituem um avanço tecnológico e metodológico, tecemos a análise de quatro jogos digitais da plataforma *Wordwall*. Para isso, examinamos os recursos tecnológicos utilizados e averiguamos a presença de pressupostos de abordagens metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras e de língua portuguesa. A partir de um apanhado geral dos resultados obtidos na pesquisa, apresentamos, neste tópico, reflexões gerais sobre as quatro atividades analisadas.

Em relação aos recursos digitais²⁶, verificamos que foram pouco explorados nas primeiras atividades: o Jogo 1 – *Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr)* – constitui um questionário digital, com opções *a*, *b* e *c* em cartões coloridos; o Jogo 2 – *Roupas do dia a dia (ptbr)* – se baseia em uma ilustração que parece própria de um livro didático de idiomas, associada a alguns movimentos. Apesar de haver, nos dois casos, elementos comuns a jogos como cronômetro, *feedbacks* de erros e acertos, pontuação, classificação final, há uma transposição das atividades em papel para o suporte digital. Temos, então, conforme Kapp (2012 *apud* SOARES, 2019), uma gamificação de estrutura, em que são inseridos elementos próprios dos jogos, mas sem transformação dos conteúdos.

Em relação às duas últimas atividades, estas apresentam mais semelhanças com o formato de um jogo: o Jogo 3 – *Rotina - Conversação* – parece chamar mais a atenção que os anteriores, por sua semelhança com um objeto lúdico, a roleta (e por recursos relacionados ao *layout* e à dinâmica); o jogo 4 – *Descrição física - Quem sou eu?* – também, por seu *design*, suas imagens e pelo movimento dos textos como num filme fotográfico. Nesse caso, quanto ao uso de recursos tecnológicos, podemos dizer que tanto a atividade 3, quanto a atividade 4 fazem uso de tais ferramentas.

²⁶ Estamos utilizando a o termo “recursos digitais” para englobar os parâmetros utilizados na análise das ferramentas tecnológicas dos jogos. (recursos multimodais, interação e ludicidade).

No que diz respeito às abordagens metodológicas, o jogo 1 e o jogo 2 nos remetem à Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT). Os dois têm foco na língua escrita: o primeiro, pautado em regras gramaticais e em frases descontextualizadas; o segundo, na memorização de palavras. Já os jogos 3 e 4 refletem pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa: o terceiro, por se relacionar a um propósito comunicativo e trabalhar habilidades de forma integrada; o quarto, por trabalhar o léxico da língua e estruturas sintáticas a partir de textos conforme os objetivos comunicativos em questão.

Ao comparar as quatro atividades, notamos uma crescente quanto ao uso das ferramentas digitais e quanto aos pressupostos metodológicos. Observamos que, por um lado, os dois primeiros jogos podem ser vistos como atividades transpostas para o suporte digital, refletindo práticas tradicionais de ensino, porém, com o uso do computador. Por outro lado, os dois últimos, constituem propostas mais interessantes para o ensino de PLNM, tanto quanto aos recursos digitais, quanto em relação às perspectivas pedagógicas.

Portanto, no *corpus* que compõe este estudo, notamos, tanto a presença de jogos que podem ser mais motivadores e mais interessantes para atingir aos objetivos de ensino-aprendizagem de línguas, quanto aqueles que chegam a se assemelhar a uma folha de atividades em formato digital. Dessa forma, confirmamos a nossa hipótese de que os jogos digitais educacionais podem se tornar uma mera transposição do modelo tradicional de ensino para um novo formato. Contudo, pudemos perceber formas de utilizar as ferramentas digitais para um ensino lúdico e pautado em textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço das tecnologias, a educação ganhou novas ferramentas e novos desafios. Em minha experiência como professora de língua portuguesa como língua não materna (PLNM), busquei muitos desses recursos, a fim aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Em tempos de pandemia e de ensino remoto/ híbrido, pesquisei ferramentas na internet que pudessem despertar o interesse dos alunos e favorecer o desenvolvimento de habilidades linguísticas, desde então, comecei a me interessar por jogos digitais educacionais.²⁷

A partir do interesse pela introdução de jogos digitais no ensino de línguas em seu potencial para tornar o ensino mais produtivo e prazeroso, esta pesquisa foi concebida. E, junto ao entusiasmo pelo uso desses elementos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem, surgiram questionamentos que levaram à questão-chave deste estudo: entender se os jogos digitais educacionais para o ensino de português como língua não materna tendem a ser mera transposição de atividades didáticas tradicionais para um suporte digital.

Com base nos resultados obtidos, ressaltamos que é necessário observar se os jogos digitais educacionais estão sendo explorados em suas potencialidades, nos benefícios que podem trazer ao ensino. É preciso analisar os recursos multimodais e entender os pressupostos metodológicos ali subjacentes, verificando sua adequação às necessidades e ao perfil do docente e de seus alunos. Essa, como qualquer ferramenta pedagógica, precisa ser alvo de análise por parte do professor, tendo em mente que o fato de incluir esse tipo de atividades num suporte digital não é suficiente para um ensino inovador.

Entendemos que se faz necessário, para os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, um letramento digital constante. Olhar para as novas tecnologias e entendê-las de modo crítico, sabendo usar das ferramentas necessárias para adaptar e criar atividades são condutas fundamentais na era da tecnologia da informação. Nesse sentido, a gamificação adaptativa (LEFFA, 2014) – com sistemas digitais abertos à adaptação e à produção de jogos – vem ao encontro das particularidades de aprendizes e professores, que vão desde questões culturais até questões metodológicas.

A plataforma *Wordwall*, repositório do *corpus* desta pesquisa, apresenta atividades de uso intuitivo que oferecem ao professor-autor a liberdade quanto ao uso dos materiais. Apesar de dispor de jogos digitais simples, que, por vezes, se assemelham aos jogos de tabuleiro ou outros formatos não digitais, permite a adaptação dos conteúdos, da ferramenta interativa e de

²⁷ Alternar, neste momento, para a primeira pessoa do singular de forma proposital, para compartilhar uma experiência particular e descrever como se iniciou o meu interesse por esse tema de pesquisa.

diversos aspectos do jogo, além da criação de novas atividades. Nesse sentido, mostra-se interessante, pois o educador pode, assim, construir atividades conforme o perfil de seus alunos, os objetivos de aprendizagem e escolhas metodológicas.

Sobre o ensino de idiomas, entendemos, conforme Antunes (2016, p.52), que “... um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos somente pode ter como eixo o texto (...)”. Sendo assim, o ensino de língua portuguesa como língua não materna precisa partir do texto, deixando de lado antigas práticas relacionadas à memorização de regras gramaticais e à análise da língua a partir de palavras ou frases descontextualizadas.

Compreendemos a língua como interação e podemos ver na internet, nas redes sociais, ferramentas que favoreçam os contatos linguísticos. Retomamos Tomlinson & Masuhara (2005), que relacionam aos materiais digitais às oportunidades interativas e de colaboração oferecidas pela Rede Mundial de Computadores, e Oliveira (2013), que ressalta a possibilidade de ampliar a interação com os usuários do mundo todo. Dessa forma, jogos digitais educacionais que contenham esse tipo de ferramenta podem favorecer o ensino de línguas não maternas, ampliando as possibilidades de ler e ouvir autênticos da língua-alvo, e de interagir diretamente falantes nativos ou não.

Quanto à ludicidade, conforme Araújo (2011), tem relação com aquilo que se faz com prazer e deve ser entendida como essencial às necessidades do ser humano. No intuito de utilizar/criar/adaptar jogos digitais para um ensino de línguas mais motivador, permeado pelo lúdico, e que atenda aos objetivos de ensino-aprendizagem, o professor pode atingir os alunos e ser atingido. Enquanto estes se envolvem e encontram satisfação nas atividades escolares, o professor sente-se pleno ao perceber o envolvimento da turma durante uma aula. Sendo assim, podemos pensar nas contribuições da ludicidade dos jogos digitais também para professores-autores, no mesmo sentido que reflete Leffa (2019).

Em geral, um professor iniciante nas mídias digitais não começará esse tipo de trabalho a partir de jogos mais elaborados, como os jogos de RPG ou simuladores, com narrativas, fases. Por isso, ressaltamos que, mesmo no início do caminho das múltiplas possibilidades tecnológicas, a depender da elaboração e da metodologia adotada, os jogos podem ter seu grau de ludicidade, equilibrando prazer e aprendizado. Caberá ao docente, portanto, trilhar o percurso da inovação, com criatividade, curiosidade e liberdade (FREIRE, 2000).

Conforme Tomlinson & Masuhara (2005), consideramos fundamental refletir sobre as estratégias de aprendizagem que os recursos digitais possibilitam e sobre as formas de aplicar e significar os conteúdos. Diante disso, avaliamos a problematização apresentada nesta pesquisa

como um ganho, à medida que nos desperta o senso crítico quanto ao uso de jogos educacionais digitais no ensino de português para falantes não nativos. Ressaltamos, assim, a importância de, em pesquisas futuras, dar continuidade à reflexão sobre tais ferramentas em seu potencial para o ensino de português como língua não materna.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8051/5480/21166>. Acesso em 18 mar. 2022
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola, 2016
- ARAÚJO, Lidiane Cristina de. **O lúdico no ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira**. Lisboa, 2011. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa - PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4199/1/ulfl096189_tm.pdf Acesso em: 06 abr. 2021.
- BATTAIOLA, André. Luiz. **Jogos por computador: Histórico, relevância tecnológica e mercadológica, tendências e técnicas de implementação**. Anais do XIX Jornada de Atualização em Informática, p. 83–122, 2000. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1647046/jogos-por-computador-%E2%80%93-hist%C3%B3rico--relev%C3%A2ncia>. Acesso em 02 fev. 2022
- CARDOSO, Frederico et al. Estudo sobre dados relevantes para o acompanhamento de participações em jogos educacionais. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education** (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2019. p. 922. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/8820/6378> Acesso em 18 mar. 2022
- CARVALHO, Gabriel Rios de. **A importância dos jogos digitais na educação**. 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8945>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- CORRÊA, Cláudio Ricardo. **Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística**. 2018. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) – Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/6984/1/Claudio%20Ricardo%20Correa%20-%20Dissertacao.pdf> Acesso em: 22 abr. 2021
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros inscritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GERALDI, João Wanderley et al. **Texto na sala de aula: leitura & produção**. São Paulo: Anglo, 2012 [1984].
- HUIZINGA, Johan; NACHOD, Heinz; FLITNER, Andreas. **Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/Master/Downloads/Homo%20Ludens%20-%20Johan%20Huizinga.pdf> Acesso em: 24 jan. 2022.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, Vilson José; COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, Kyria Rebeca; TÍLIO, Rogério; BORGES, Vlândia; DELLAGNELO, Adriana; RAMOS FILHO, Etelvo

(Org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019, p. 181-202. Disponível em https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prazer_da_autoria.html. Acesso em: 22 abr. 2021.

LEFFA, Vilson José. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. **Anais**, 2014 (a), p. 1-12. Disponível em: https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf Acesso em: 22 abr. 2021

LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>. Acesso em: 24 jan. 2022

LEFFA, Vilson José. **Metodologia do Ensino de Línguas**.1988. Disponível em: https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em 31 jan. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Eliane Caroline. **Navegar é preciso!** –o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira, p. 185-214. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica**. Fortaleza: UECE, 2013. <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Fernanda-Rodrigues-Ribeiro.pdf> . Acesso em: 05 fev. 2022

SOARES, Gilvan Mateus. **Os jogos digitais de livros didáticos de língua portuguesa**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BBSRRX/1/1845d.pdf>. Acesso em:05 fev. 2022

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. Special Book Services, SBS, 2005.

ANEXO 1 – Atividades que apareceram na primeira página de busca pelo termo língua portuguesa como língua não materna²⁸

10000+ results for 'português língua não materna'

Português A1 - Perguntas revisão
 Labeled diagram by Anagoulart
 Random cards by Anagoulart
 Adults | World Languages
 Português Língua Não-Materna
 Língua Portuguesa
 Pretérito Perfeito PPS
 Presente Simples

Português A1
 Labeled diagram by Anagoulart
 Adults | Língua Portuguesa
 Português Língua Não-Materna
 World Languages | Presente Simples
 Pretérito Perfeito PPS

As cores
 Match up by Anagoulart
 Língua Portuguesa
 Português Língua De Herança
 Português Língua Não-Materna
 Portuguesa | PtBr | PtPt
 Vocabulário | World Languages | A1
 As Cores

Roupas do dia a dia (ptbr)
 Labeled diagram by Anagoulart
 12 - 16 | Adults | Língua Portuguesa
 Português Língua De Herança
 Português Língua Não-Materna
 Português Para Falantes De Outras Líng
 Portuguesa | World Languages | A1
 Roupas

Rotina - Conversação
 Random wheel by Anagoulart
 Adults | Jovens Adultos | 16 - 18
 Língua Portuguesa
 Português Língua Não-Materna
 Português Para Falantes De Outras Líng
 PtBr | Vocabulário | A1
 Novo Avenida Brasil 1 | Rotina

Vocabulário - Divisões e objetos de casa (ptpt)
 Labeled diagram by Anagoulart
 Adults | Jovens Adultos | 16 - 18
 Língua Portuguesa
 Português Língua Não-Materna
 Português Para Falantes De Outras Líng
 Portuguesa | A1 | A2 | Moradia
 Português No Mundo

PLNM - Roupas e acessórios e partes do corpo (ptbr)
 Labeled diagram by Anagoulart
 12 - 16 | Adults | World Languages
 Português Língua Não-Materna
 Portuguesa | Roupas
 Partes Do Corpo

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr)
 Quiz by Anagoulart
 12 - 16 | Adults | Gramática
 Língua Portuguesa
 Português Língua Não-Materna
 Português Para Falantes De Outras Líng
 Portuguesa | PtBr
 World Languages | A2
 Pretérito Perfeito PPS

PLNM - Posições Espaciais e preposições
 Quiz by Anagoulart
 12 - 16 | Adults | Língua Portuguesa
 Português Língua Não-Materna
 Portuguese | World Languages | A1
 Posições Espaciais E Preposições

Pretérito perfeito simples (pps) - Verbos regulares
 Quiz by Anagoulart
 Adults | Jovens Adultos | 16 - 18
 Gramática | Língua Portuguesa
 Português Língua Não-Materna
 Português Para Falantes De Outras Líng
 PtPt | World Languages | A2
 Gramática Ativa 1
 Pretérito Perfeito PPS

Móveis e partes da casa - Onde fica o/a ... ? (ptbr)
 Group sort by Anagoulart
 12 - 16 | Adults | Jovens Adultos
 16 - 18 | Additional Language
 Língua Portuguesa
 Línguas Estrangeiras
 Português Língua De Herança
 Português Língua Não-Materna | PtBr
 Moradia | Móveis | Verbo SER

Descrição física - Quem sou eu?
 Find the match by Anagoulart
 Adults | Personalidades
 Português Língua Não-Materna
 Português Para Falantes De Outras Líng
 Portuguesa | World Languages
 Partes Do Corpo | A2
 Português No Mundo
 Personalidades | Descrição Física

Mapa do Brasil - Estados e Capitais
 Labeled diagram by Anagoulart
 12 - 16 | Adults | Jovens Adultos
 16 - 18 | Geography
 Língua Portuguesa
 Português Língua De Herança
 Português Língua Não-Materna
 Português Para Falantes De Outras Líng
 PtBr | Vocabulário | Brasil

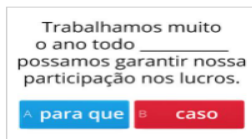
Roupas, calçados e acessórios (ptpt)
 Categorize by Anagoulart
 12 - 16 | Adults | Língua Portuguesa
 Português Língu | Adults | hga
 Português Língua Não-Materna
 Português Para Falantes De Outras Líng
 Portuguesa | A1
 Português No Mundo | Roupas
 Vestuário

Vocabulário - Partes da casa (ptpt)
 Find the match by Anagoulart
 Adults | Jovens Adultos | 16 - 18
 World Languages
 Português Língua Não-Materna
 Portuguesa
 Português Para Falantes De Outras Líng
 PtPt | Vocabulário
 Português No Mundo | Moradia

Roupas - O que eu visto quando faz frio/calor?
 Random wheel by Anagoulart
 Adults | World Languages
 Português Língua Não-Materna
 Língua Portuguesa | Portuguesa
 Português Para Falantes De Outras Líng
 Roupas | A1 | Português No Mundo
 Vestuário

28 Disponível em:

<https://wordwall.net/community?localeId=1046&query=portugu%C3%AAs%20%C3%ADngua%20n%C3%A3o%20materna>. Acesso em: 10 fev. 2022



Presente do Subjuntivo - Conjunções e locuções

Quiz by Anagoulart

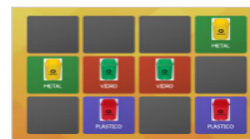
Adults Jovens Adultos 16 - 18
Gramática
Português Língua Não-Materna
Português Para Falantes De Outras Líng
PtBr World Languages B1
Gramática Ativa 1
Nova Avenida Brasil 3
Subjuntivo - Presente Do Subjuntivo



Fatos sobre o passado - pps (ptpt) / As férias do Miguel

Unjumble by Anagoulart

Adults
Português Língua Não-Materna
Português Para Falantes De Outras Líng
Gramática PtPt
Prérito Perfeito PPS A2
Português Atual1 Férias



COLETA SELETIVA

Matching pairs by Escolajmiranda

Maternal (Crèches)
Jardim De Infancia
Ensino Fundamental I
Ensino Fundamental II High School
Artes Biologia Ciências
Língua Portuguesa PORTUGUÊS
Química



Formação do plural (A1)

Quiz by Anagoulart

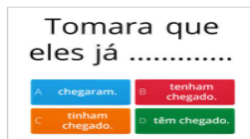
12 - 16 Adults Jovens Adultos
16 - 18 Ensino Superior
Ensino Médio
Português Língua Não-Materna
Português Para Falantes De Outras Líng
Portuguese Language PtBr PtPt
A1 Plural Dos Substantivos



Tempos compostos do subjuntivo: prática oral

Open the box by Romulocraiveiro

Língua Portuguesa
Línguas Estrangeiras
Português Brasileiro
Português Como Língua Adicional
Portuguese Language Subjuntivo



Tempos compostos do subjuntivo

Quiz by Romulocraiveiro

Língua Portuguesa
Línguas Estrangeiras
Português Como Língua Adicional
Portuguese Language Subjuntivo



Você conhece o Brasil?

Random wheel by Giseldapereira

Português Língua Estrangeira



Gramática - Frases com o verbo SER e ESTAR

Unjumble by Anagoulart

Adults Jovens Adultos 16 - 18
Gramática
Português Língua Não-Materna
Português Para Falantes De Outras Líng
PtBr PtPt A1
Nova Avenida Brasil 1
Presente Simples Verbo ESTAR
Verbo SER



Pronomes possessivos - português brasileiro

Find the match by Romulocraiveiro

Additional Language
Língua Portuguesa
Línguas Estrangeiras
Português Como Língua Adicional
Portuguese Language
Pronomes Possessivos



Revisão Portuguesa

Quiz by Prof1696

Língua Portuguesa



Trava-linguas

Open the box by Samantharaben

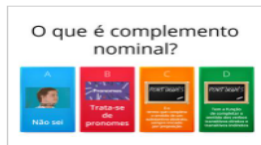
14 Anos
Português Língua Estrangeira



CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

Labelled diagram by Jprmorais

PLNM/A1-A2
Português Língua Não Materna



Conferência de Português

Quiz by Afsaferson

Língua Portuguesa



Revisão de Português

Quiz by Steffanykrychak

Língua Portuguesa



Português 6º Ano (Tá fácil em 🤪)

Gameshow quiz by U49894059

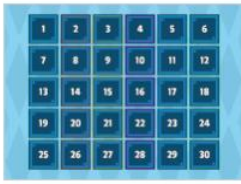
Língua Portuguesa



Adjetivos, comparativo e superlativo

Quiz by 159379

Língua Portuguesa
Elementary School I
Ensino Fundamental I
Ensino Fundamental II
Elementary School II Ensino Médio
High School Ensino Técnico
Brazilian And Portuguese Literatures
Educação E Treinamento
Education And Training
Essay Studies Língua Portuguesa



As Vozes Verbais

Open the box by Ednamaria887

- Ensino Fundamental II
- Língua Portuguesa
- Português



Revisão Português

Quiz by Vladxv

- Ensino Fundamental I
- Língua Portuguesa



LEIA AS QUADRINHAS E ENCONTRE O PAR.

Matching pairs by lavnedigital

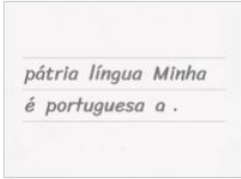
- LÍNGUA PORTUGUESA
- Língua Portuguesa



português

Gameshow quiz by 1320200349

- Língua Portuguesa



português

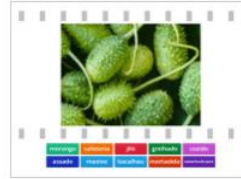
Unjumble by Juliamargarida4



Conjugação de verbos

Gameshow quiz by Isamatasmalojo

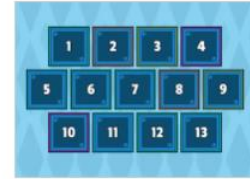
- Português



Alimentação - português brasileiro

Find the match by RomuloCraiveiro

- Additional Language
- Culinária
- Língua Portuguesa
- Línguas Estrangeiras
- Português Brasileiro
- Português Como Língua Adicional
- Portuguese Language



Português- trava- língua

Open the box by ldeiahsantos20



Jogo do ÊS e EZ

Group sort by Patrícia0357

- Ensino Fundamental I
- Brazilian And Portuguese Literatures
- Educação E Treinamento
- Língua Portuguesa
- Literaturas
- Português
- Portuguese Language



Português

Quiz by Larissa37



Preposição em e variações - Rio & Learn Portuguese ...

Missing word by Rioandlearn

- Portuguese
- Português
- PLE
- Additional Language
- Língua Portuguesa
- Portuguese Language



Rotina Português

Missing word by Clogornes1

- Língua Portuguesa



Trabalho de História de Português

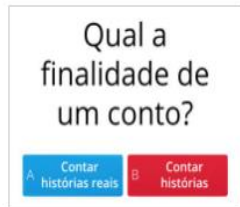
Maze chase by Luizagranato

- História
- Língua Portuguesa
- Literaturas



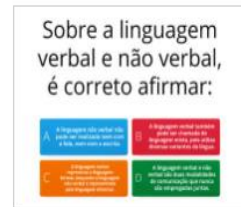
Português

Maze chase by Rebeca55



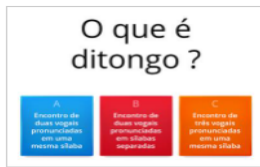
Português

Quiz by Sillimadias



PORTUGUÊS

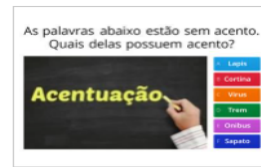
Quiz by Dorcelinapedago



PORTUGUÊS
Quiz by Rosangela19



Revisão de Português
Match up by U20248692
Ensino Fundamental I
Língua Portuguesa



Revisão de Português
Quiz by Terceiro
Ensino Fundamental I
Língua Portuguesa



Rio&Learn: Preposição de
Gameshow quiz by Rioandlearn
Portuguese Portuguese PLE
Rioandlearn Additional Language
Brazilian And Portuguese Literatures
Língua Portuguesa
Línguas Estrangeiras



Atividade português
Gameshow quiz by Fkioromano42
Ensino Fundamental I
Ensino Fundamental II
Língua Portuguesa
Portuguese Language



Classifique as palavras!!!
Group sort by Samantharaben
Português Língua Estrangeira
Portuguese Language



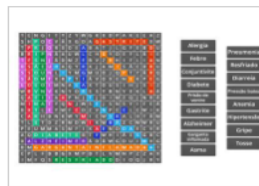
Classifique as palavras!!!
Group sort by Samantharaben
Português Língua Estrangeira
Portuguese Language



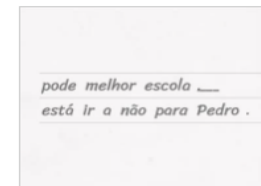
Vocabulário música "Um índio"
Random wheel by Thalia35
Ensino Superior
Português Como Língua Estrangeira
Ensino Fundamental II
Additional Language



Mim - Comigo - Conosco
Win or lose quiz by Rioandlearn
Portuguese Português PLE
Rioandlearn Additional Language
Brazilian And Portuguese Literatures
Cognitive Skills Língua Portuguesa
Línguas Estrangeiras
Portuguese Language



Rio & Learn: Problemas de saúde
Wordsearch by Rioandlearn
Portuguese Português PLE
Rioandlearn Língua Portuguesa



Uso do MAS, MAIS E MÃS
Unjumble by Marialcossart
Português



Exercising in Portuguese - 1 / Exercícios físicos em ...
Find the match by RomuloCraveiro
Additional Language
Português Como Língua Adicional
Atividade Física
Exercising In Portuguese

ANEXO 2 – Jogo 1²⁹

0:12 ✓ 0

Ontem, eu _____
(estudar) muito.

A estudou B estudo C estudei

☰ ◀ 1 of 20 ▶ 🔊 🗉

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) Share

0:46 ✓ 0

Vocês _____ (seguir)
as instruções?

A seguiu B seguiu C seguiram

☰ ◀ 2 of 20 ▶ 🔊 🗉

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) Share

0:58 ✓ 0

Quando você _____
(vir) para o Brasil?

A veio B vim C venho

☰ ◀ 3 of 20 ▶ 🔊 🗉

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) Share

²⁹ Disponível em: <https://wordwall.net/resource/9718101/world-languages/pret%3a9rito-perfeito-escolha-a-melhor-op%3a7%c3%a3o-ptbr>. Acesso em 13 fev. 2022.

1:21 ✓ 0

A gente ____ (comer)
a feijoada toda.

A comemos B comi C comeu

☰ ◀ 4 of 20 ▶ 🔊 🔄

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

1:33 ✓ 0

A neta ____ (ganhar)
um presente do avô.

A ganharam B ganhou C ganho

☰ ◀ 5 of 20 ▶ 🔊 🔄

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

1:44 ✓ 0

Nós não ____ (fazer)
a lição de casa.

A fiz B fizemos C fizeram

☰ ◀ 6 of 20 ▶ 🔊 🔄

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

1:57

✓ 0

Eu sempre _____
(querer) conhecer o Rio!

- A quer B quis C quiz



◀ 7 of 20 ▶



Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr)

Share

2:06

✓ 0

Por que você não
_____ (responder)
a minha pergunta?

- A respondeu B respondi C respondo



◀ 8 of 20 ▶



Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr)

Share

2:13

✓ 0

Eu nunca _____ (conseguir)
visitar a Amazônia.

- A consegue B conseguiu C consegui



◀ 9 of 20 ▶



Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr)

Share

2:21 ✓ 0

Você _____ (ver) o filme
"Cidade de Deus"?

A vemos B viu C vi

☰ ◀ 10 of 20 ▶ 🔊 🔍

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

2:31 ✓ 0

Ela não _____
(entender) a pergunta.

A entendeu B entendi C entenderam

☰ ◀ 11 of 20 ▶ 🔊 🔍

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

5:53 ✓ 0

O que ele _____
(dizer) para você?

A digo B disse C disseram

☰ ◀ 12 of 20 ▶ 🔊 🔍

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

6:00 ✓ 0

O mecânico _____
(abrir) a oficina cedo hoje.

A abro B abriu C abriu

☰ ◀ 13 of 20 ▶ 🔊 🔄

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

6:07 ✓ 0

Ela _____ (nascer)
em dezembro.

A nasceu B nasci C nasceram

☰ ◀ 14 of 20 ▶ 🔊 🔄

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

6:14 ✓ 0

Onde vocês
_____ (aprender)
português?

A aprendemos B aprenderam C aprende

☰ ◀ 15 of 20 ▶ 🔊 🔄

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

6:23 ✓ 0

Quem _____ (pegar)
a chave do carro?

A pegou B pegaram C peguei

16 of 20

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) Share

6:32 ✓ 0

Quando eles
_____ (ir) embora?

A foi B fui C foram

17 of 20

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) Share

6:41 ✓ 0

Ontem ele _____
(receber) o salário dele.

A recebi B recebeu C recebe

18 of 20

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) Share

6:49 ✓ 0

Nós sempre _____
(acreditar) em você!

A acreditei B acredita C acreditamos

☰ ◀ 19 of 20 ▶ 🔊 🔄

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

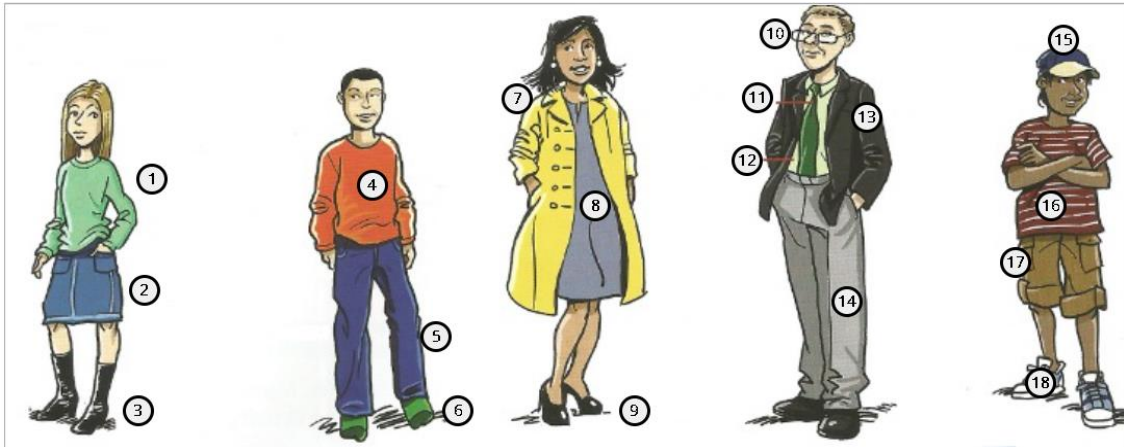
6:57 ✓ 0

Ela sempre _____
(ser) muito educada.

A fui B foi C ser

☰ ◀ 20 of 20 ▶ 🔊 🔄

Pretérito perfeito - Escolha a melhor opção (ptbr) [Share](#)

ANEXO 3 – Jogo 2³⁰

Rótulos

1. Suéter

2. Saia (jeans)

3. Botas

4. Moletom

5. Calças (jeans)

6. Meias

7. Casaco

8. Vestido

9. Sapatos (de salto alto)

10. Óculos

³⁰ Disponível em: <https://wordwall.net/create/editcontent?guid=650e935ceee94d22ac5baf2dbe47545f>. Acesso em 14 fev. 2022.

11. Gravata

12. Camisa (social)

13. Paletó

14. Calças (de alfaiataria)

15. Boné

16. Camiseta
















17. Short

18. Tênis

ANEXO 4 – Jogo 3³¹

Instrução

Faça uma pergunta ao colega

1.  A que horas você almoça?
2.  Que horas são?
3.  Como você vai à universidade ou ao trabalho?
4.  Você acorda cedo ou tarde?
5.  Com quem você toma o café-da-manhã/ o pequeno-almoço normalmente?
6.  dias da semana você trabalha ou estuda?
7.  O que você faz aos sábados à tarde?
8.  Que tipo de esporte você pratica?
9.  A que horas você acorda amanhã?
10.  Aonde você vai amanhã ao meio dia?
11.  Você toma "Tropical" ou Coca-Cola?
12.  O que você detesta de sua rotina?
13.  Aonde você vai depois da aula de português?
14.  Você fica em casa aos domingos?
15.  Você prefere chá, café ou leite?

³¹ Disponível em: <https://wordwall.net/create/editcontent?guid=b0639a70e3214033afac03f8c160a9c7>. Acesso em 14 fev. 2022.

ANEXO 5 – Jogo 4³²

0:08 ♥♥♥ ✓ 0

Meu nariz é grande. Sou careca e tenho olhos pequenos e pretos. Sou alto e tenho uma barriguinha. Gosto de cerveja.











Descrição física - Quem sou eu? Share

2:22 Tap the matching tile ♥♥♥ ✓ 1

Sou jovem, tenho uma marca de nascimento. Cabelos castanhos e lisos. Meus olhos são claros e uso óculos.










Descrição física - Quem sou eu? Share

2:52 ♥♥♥ ✓ 2

Tenho olhos pequenos e castanhos. Meus cabelos são escuros e compridos. Sou jovem e ativista.









Descrição física - Quem sou eu? Share

³² <https://wordwall.net/resource/9670868/world-languages/descric3%a7%c3%a3o-f%c3%adsica-quem-sou-eu>

3:10 ♥♥♥ ✓ 3

Gosto de cantar. Sou baixa e magra. Meus olhos são claros e sou loira.

☰ 🔊 🔍

Descrição física - Quem sou eu? 👤 Share

3:24 Tap the matching tile ♥♥♥ ✓ 4

Sou moreno, tenho os olhos pequenos e azuis. Meus cabelos são lisos, escuros quase pretos. Meu sorriso é charmoso!

☰ 🔊 🔍

Descrição física - Quem sou eu? 👤 Share

5:46 ♥♥♥ ✓ 5

Sou alto. Não sou loiro, sou grisalho. Tenho barba grande e branca. Sou sério mas gosto de brincar também.

☰ 🔊 🔍

Descrição física - Quem sou eu? 👤 Share

7:29 Tap the matching tile ♥♥♥ ✓ 6

Meus cabelos são pretos e lisos e uso franja. Tenho olhos pequenos. Estou sempre a sorrir.





☰ 🔊 🔍

Descrição física - Quem sou eu? 🔗 Share

7:55 Tap the matching tile ♥♥♥ ✓ 7

Meus cabelos são crespos, escuros. Meus olhos são pretos e grandes. Sou alta e meu sorriso é bonito!





☰ 🔊 🔍

Descrição física - Quem sou eu? 🔗 Share

8:26 Tap the matching tile ♥♥♥ ✓ 8

Meus olhos são azuis. Sou ruiva e meus cabelos são encaracolados. Sou valente e corajosa.



☰ 🔊 🔍

Descrição física - Quem sou eu? 🔗 Share