



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 10, número 2, maio-ago. 2021

MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS ATRAVÉS DO LEARNINGAPPS E DO WHATSAPP: UM PREPARATÓRIO GAMIFICADO PARA PROVAS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA



DIGITAL TEACHING MATERIALS THROUGH LEARNINGAPPS AND WHATSAPP: A GAMIFIED PREPARATORY FOR LANGUAGE PROFICIENCY TESTS

Thiago da Silva RIBEIRO
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Rogéria Costa PEREIRA
Universidade Federal do Ceará, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 18/02/2021 • APROVADO EM 28/06/2021
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i2.3219>

Resumo

Este artigo apresenta relato de experiência em um projeto extensionista que atua junto a duas escolas PASCH e discute a importância dessa atuação na formação de professores de língua alemã para o uso de novas tecnologias. A pesquisa contou com a participação de um bolsista que adaptou o teste *Fit in Deutsch 1* em atividades gamificadas para o ambiente *online*, usando o *software* de autoria *LearningApps* e o aplicativo *WhatsApp*. Discutiremos as possibilidades no uso dessas ferramentas para o desenvolvimento de jogos educacionais

com vistas ao treino das competências de compreensão e produção oral e escrita. Tendo como aporte teórico o conceito de gamificação (LEFFA, 2014), a investigação, de cunho qualitativo e descritivo, discutiu a formação inicial de professores e a relevância dos aplicativos para o apoio ao processo de ensino/aprendizagem do alemão como língua estrangeira. Pudemos constatar uma defasagem entre as recomendações de documentos oficiais que norteiam a formação de educadores e a formação inicial de professores de línguas estrangeiras ofertada na Universidade. Ademais apontamos que o uso de atividades gamificadas podem dar apoio ao ensino do alemão como língua estrangeira em duas escolas do ensino médio de Fortaleza.

Abstract

This article presents the experience report in an extension project that works with two PASCH schools and discusses the importance of this project in the training of German language teachers in the use of new technologies. The research involved a student who adapted the *Fit in Deutsch 1* test in gamified activities for the online environment, using the authoring tool LearningApps and WhatsApp. We will discuss the possibilities in the use of these tools for the development of educational games for the training of oral and written comprehension and production skills. Having as theoretical contribution the gamification approach (LEFFA, 2014), the qualitative and descriptive research discussed the initial training of teachers and the relevance of application software to support the process of teaching/learning German as a foreign language. We verified a gap between the recommendations of official documents that guide the qualification of educators and the initial formation of foreign language teachers offered at the University. Furthermore, we observed that the use of gamified activities could give support to the teaching of German as a foreign language in two public schools in Fortaleza.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Gamificação. Ensino e aprendizagem do alemão. Aplicativos. *LearningApps*.

Keywords: Gamification. Teaching and learning German. Applications. *LearningApps*.

Texto integral

Introdução

A chamada geração Z é composta por aqueles nascidos a partir da década de 1990 (SILVA; VALIDÓRIO; MUSSIO, 2019, p. 4), que acompanharam e promoveram a disseminação da tecnologia digital no cotidiano. Durante essas três últimas décadas, através da *internet*, as tecnologias digitais passaram a permear nosso dia-a-dia de tal modo que não mais conseguimos imaginar ações cotidianas sem elas. Com o apoio de aplicativos, fazemos compras *online*, efetuamos transações bancárias, buscamos por informações, traduzimos textos de línguas que não dominamos, jogamos com nossos amigos e nos relacionamos com eles, mesmo que geograficamente distantes. Resumindo: o uso de diversas ferramentas digitais como auxílio em atividades cotidianas influencia a vida pessoal e profissional dos usuários e estas se encontram permeadas e dominadas por *softwares* e aplicativos em suportes digitais, sejam eles computadores, *tablets* ou celulares, que se inovam em

ritmo espantosamente acelerado.

Dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que os adolescentes com idade entre 14 e 17 anos representam cerca de 6% da população brasileira¹. Em pesquisa empreendida, entre novembro de 2015 e junho de 2016, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), através do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), foi constatado que cerca de 77% dos adolescentes nessa faixa etária acessam a *internet* mais de uma vez ao dia, dentre os quais, 39% a utilizam apenas através do *smartphone*². Por outro lado, o uso excessivo das tecnologias digitais e da *internet* podem afetar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos jovens (SILVA; SILVA, 2017, p. 95), colocando-nos o desafio de incluir ferramentas digitais nos processos formais de ensino/aprendizagem mediados pela escola. Garofalo (2019) defende que o planejamento e o cotidiano escolar devem incluir, por exemplo, ações jogos que podem ser realizados pelo celular, ampliando a sala de aula. No entanto, a discussão acerca da inclusão de mídias digitais no cotidiano escolar perpassa, obrigatoriamente, pelo debate acerca dos cursos de formação e aperfeiçoamento para professores que os capacitem para o uso de ferramentas digitais para o ensino/aprendizagem, assim como a integração dessa formação nas diferentes licenciaturas.

O corrente artigo tem como objetivo apresentar relato de experiência no uso da ferramenta *LearningApps* e do aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento de atividades gamificadas preparatórias para prova de proficiência em língua alemã em escolas de ensino médio da cidade de Fortaleza nas quais, através da Iniciativa PASCH, o alemão é ensinado. No que se refere à organização do nosso texto, além da seção introdutória, apresentaremos mais três seções: Começaremos discutindo o que preveem os documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira (doravante LE) e para a formação inicial e continuada de professores com vista ao uso de novas tecnologias. Seguimos debatendo sobre as motivações e os desafios para a inclusão de novas mídias no ensino de LE, assim como a necessidade de gamificar (LEFFA, 2014) a aula de LE para adolescentes. Por fim, apresentaremos as atividades desenvolvidas, discutimos as vantagens e desvantagens no uso dos aplicativos e relataremos sobre as oficinas oferecidas nas escolas.

Pressupostos teóricos

Nessa seção, discutiremos inicialmente os documentos oficiais que norteiam a formação docente e o que eles preveem para o ensino de LE e para o uso de novas tecnologias com o intuito pedagógico. Discutiremos, ainda, o conceito de gamificação e de *m-learning*, concentrando-nos nos pontos relevantes para a discussão da experiência que ora relatamos.

Formação docente, ensino de LE e novas tecnologias

O domínio de uma LE ainda é visto, no contexto brasileiro, como luxo acessível apenas para poucos. Assim sendo, é importante criar oportunidades no ensino regular de idiomas para o aprendizado significativo que contemple os interesses dos discentes e permita que as atividades sejam centradas neles. Com

relação à inclusão do ensino de LE no currículo do ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê em seu artigo 35º, par. 4 que “[o]s currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Ao discutir o ensino do alemão no contexto escolar brasileiro, Uphoff (2019, p. 114) observa que “[e]m tempos de globalização acelerada, valorizam-se idiomas de prestígio internacional e econômico, como principalmente o inglês, em detrimento de outras línguas estrangeiras ou de uma educação plurilíngue mais diferenciada”. A autora conclui que não há apoio institucional para o ensino do alemão na escola brasileira e que esse vazio colabora para a implementação de modelos alternativos, tais como a Iniciativa PASCH (Escolas: parceiras para o futuro), iniciada pelo governo alemão em 2008. A política de despertar o interesse pela língua alemã, pela Alemanha, sua sociedade e cultura norteiam esse projeto que, além de promover o ensino de alemão nas escolas (especialmente privadas), oferece encontros interculturais e fomenta na comunidade escolar o desenvolvimento de aprendizado internacional.³ Defendendo essa mesma filosofia, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) apontam que o ensino formal deve propiciar o ensino de idiomas que vá “muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” e sim ajude na formação integral do indivíduo, dando-lhe oportunidades de ter contatos com diferentes culturas e que, no confronto com as mesmas, se torne um cidadão completo (BRASIL, 2006, p. 91-92). Além disso, as OCEM sugerem que as atividades contemplem “concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino”.

A LDB, no seu artigo 62, já prevê que a formação inicial e continuada de professores deve incluir o uso de recursos e tecnologias para a educação a distância. Do mesmo modo, a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, dispõe as Diretrizes para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e determina que

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes. (BRASIL, 2019, p. 3).

Além disso, em seu anexo, no qual prevê as competências gerais docentes, a resolução aponta que o docente deve

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13).

No entanto, a realidade normalmente não possibilita a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) no processo formativo nas licenciaturas e, por conseguinte, não oportuniza a formação prática (COSTA *et al*, 2020, p. 6). O curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, oferece atualmente somente duas disciplinas optativas no currículo do curso que versam sobre o estudo e utilização das TICs para o ensino⁴, demonstrando um descompasso entre o que se prevê nas resoluções e o que é efetivamente realizado na formação de professores. Desse modo, acreditamos ser a extensão, tal como previsto na Resolução CNE/CP N° 2 acima citada, o *locus* ideal para oportunizar ao professor em formação meios de unir os conhecimentos teóricos adquiridos com a sua práxis e, através dessa experiência, construir e aprimorar a sua prática educativa. O relato que apresentamos no corrente texto envolve, portanto, a extensão universitária como uma oportunidade para o licenciando de aplicar as teorias adquiridas no decorrer da sua formação, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento prático do uso de ferramentas e aplicativos digitais para o ensino de LE. Para contextualizar teoricamente o trabalho realizado, é necessária a discussão acerca dos conceitos de gamificação, *m-learning* e letramento digital, o que faremos na próxima seção.

Gamificação, m-learning, letramento digital e formação docente

Pesquisas demonstram que a introdução de mídias digitais nos processos de ensino/aprendizagem e o uso de técnicas de gamificação na mediação de saberes funcionam como motor não somente para a motivação e o engajamento para o aprendizado de LE, mas também podem contribuir para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos envolvidos (cf. LEFFA, 2014; QUADROS, 2015; VIEIRA *et al.*, 2018, dentre outros). Além disso, as ferramentas digitais podem funcionar como mediadoras de aprendizagem e, desse modo, propiciar o aprendizado contínuo, ampliando a sala de aula. Segundo Fardo (2013a, p. 13), a gamificação é um fenômeno que consiste “no uso de elementos, estratégias e pensamentos dos *games* fora do contexto de um *game*, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema”. Em trabalho intitulado *Gamificação adaptativa para o ensino de línguas*, Leffa (2014) defende a existência de dois tipos de gamificação: a gamificação monolítica e a adaptativa. O autor entende que a gamificação monolítica é aquela que considera o aspecto digital de um jogo, preocupando-se apenas com a sua mecânica, sem considerar o que poderia ser aprendido pelo aluno. A gamificação adaptativa, por sua vez, utiliza conteúdo que pode ser abordado em sala de aula, transformando-o em jogos e possuindo a preocupação com a jogabilidade, o *feedback* e o conteúdo em si, que deve ser aprendido pelo aluno de uma forma divertida. Além disso, Leffa advoga que o professor deva possuir a total autonomia de realizar adaptações em um ambiente de livre acesso, para que modifique dentro de seus objetivos e as necessidades dos alunos e alega que “[s]e educação é mudança, essa mudança deve ser viável no próprio recurso que se usa para implementar a aprendizagem” (LEFFA, 2014, p. 11), afirmação com a qual concordamos. A ferramenta *LearningApps*, que apresentaremos adiante, preenche

os requisitos defendidos por Leffa (2014) no que diz respeito à possibilidade de adaptações e liberdade de acesso.

Diversas características das TICs digitais têm o poder de fortalecer processos de ensino e aprendizagem, visto que “podem ampliar a oferta de informações e as possibilidades de orientação e tutoria do professor, pois quebram barreiras espaço-temporais, facilitam o trabalho colaborativo e a autonomia do aprendiz, além de potencializar a interatividade e a flexibilidade em processos de aprendizagem” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 73). Os autores apontam, ainda, que as TICs, além do seu caráter lúdico, estimulam a curiosidade e a motivação e reportam, ainda, que diversas pesquisas demonstram a importância de se preparar os professores para o seu uso nos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, defendem que essa necessidade só se tornará verdadeira com a oferta regular de formação inicial e continuada para os docentes (SANTOS *et al.*, 2017, p. 74).

Fato é que o computador e a *internet* estão cada vez mais presentes em sala de aula, o que não significa que docentes e discentes tenham domínio sobre o seu uso e consciência das consequências que a utilização da máquina pode trazer para o processo de ensino/aprendizagem (FREITAS, 2010). Frade (2005) define analfabetismo digital pontuando que vários professores no Brasil compreendem o uso social do computador (ou outros suportes) e da linguagem multimídia, mas não dominam ainda modos de uso responsável e proveitoso, geradores de mais aprendizados. Letramento digital é conceito-chave nesse contexto e, para os objetivos do presente texto, concordamos com Gal *et al.* (2020, p. 4) que definem letramento digital como “a capacidade de usar criticamente as diferentes ferramentas digitais”, e reportam a necessidade de formação inicial e continuada para o uso das TICs para professores de LE a fim de que eles possam dar suporte aos alunos no uso crítico de ferramentas digitais.

A partir de março de 2020, a pandemia do Coronavírus e a necessidade de distanciamento social levaram ao fechamento das escolas por todo o mundo. Diante da impossibilidade de aulas presenciais, o uso das ferramentas TICs aparece como recurso capaz de amenizar o problema. No Brasil, mesmo com descompassos na efetivação das iniciativas em diferentes setores educacionais, houve um esforço coletivo com vistas a fazer com que os alunos não perdessem totalmente o ano letivo. Dentre esses esforços, professores (e alunos) encararam o desafio de incorporar ferramentas TICs ao processo de ensino/aprendizagem, mesmo sem a necessária preparação. Importante observar, ademais, que em geral o ambiente escolar não estava, naquele momento, preparado para esse desafio, como nos mostra lei do estado do Ceará que desde 2008 proíbe o uso nos estabelecimentos de ensino de todo o Estado de qualquer tipo de equipamento de comunicação eletrônico durante o horário de aula (CEARÁ, 2008). Nesse contexto, acreditamos que, após a experiência com o ensino remoto emergencial durante a pandemia, será necessária a discussão acerca da necessidade de manutenção dessa lei, já que a mesma, por todo o período de distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais, não pôde ser observada. Acreditamos, ainda, quaisquer leis nesse sentido devam ser discutidas com a comunidade escolar e que se procure criar mecanismos que permitam a incorporação das TICs ao cotidiano da sala de aula e, desse modo, se possa oportunizar um letramento digital crítico, com suporte da estrutura escolar.

De certa forma a pandemia do Coronavírus surgiu também como um alerta para gestores de educação, pois desnudou a escassez de políticas públicas que contemplem desde a oferta de treinamentos e especializações regulares para os profissionais da educação com vistas ao uso de ferramentas digitais nos processos de ensino/aprendizagem, assim como a carência de iniciativas que apoiem alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social, dando-lhes, por exemplo, acesso a equipamentos e à *internet* de banda larga⁵, dado que a conectividade é mais uma das barreiras que dificultam o ensino remoto de qualidade.

Como discutido na introdução, a maioria dos adolescentes acessam a *internet* através de *smartphones*, que também podem ser utilizados nos processos de ensino/aprendizagem e devem ser incorporados ao planejamento pedagógico. Nesse contexto, é necessário discutir o conceito de *mobile-learning* ou *m-learning*. Marques-Schäfer (2017, p. 11) esclarece que o termo *m-learning* “significa aprendizagem com algum aparelho móvel”, como *smartphones* e *tablets*. Segundo Valentim (2009, p. 1), podemos descrever o *m-learning* como “o conjunto de processos para chegar ao conhecimento mediante a conversação em múltiplos contextos entre pessoas e tecnologias interactivas pessoais”. É importante lembrar que muitos dos alunos já possuem e manuseiam esses aparelhos, fazendo com que seu uso seja natural em sala de aula ao mesmo tempo que não substituem outros elementos comuns na rotina de aula (MARQUES-SCHÄFER, 2017, p. 13). Acreditamos que no momento em que a sociedade mundial se depara com uma pandemia que impõe o distanciamento social, o *m-learning* tem a possibilidade de se firmar no cotidiano educacional, já que pode dirimir algumas das dificuldades enfrentadas em relação à infraestrutura digital nas escolas, tais como: o suporte tecnológico para o professor; o acesso a equipamentos por todos os alunos das redes pública e privada; o acesso dos alunos a uma *internet* de qualidade; a aceitação e implementação de diretrizes curriculares que permitam o uso de tecnologia em sala de aula (vide o caso do Estado do Ceará citado acima), e não menos importante, o acesso e o suporte tecnológico que deve ser oportunizado para toda a comunidade. Assim sendo, a adoção com fins de aprendizado de uma ferramenta tecnológica amplamente utilizada por muitos usuários de *smartphones* como o *WhatsApp* pode estabelecer um espaço para a interação entre os aprendizes, expandindo as oportunidades de produção/lingualização, negociação de sentido e colaboração a partir do uso da língua que aprendem (SEVERO; LIMA, 2019, p. 441). O uso do *WhatsApp* apresenta uma maior possibilidade de interação social, de aprendizagem sensível ao contexto (MARQUES-SCHÄFER, 2017, p. 11) e pode garantir uma maior participação nas atividades, incluindo aqueles alunos que não se sentem confortáveis o suficiente para realizar uma interação no dia e horário das aulas. Marques-Schäfer (2017, p. 15) afirma, ainda, que o *WhatsApp* possui duas funções comunicativas dentro de um único recurso tecnológico, oferecendo serviços de trocas de mensagens, como o convencional *SMS*, e uma troca de mensagens, como no *chat*, através de um bate-papo, que para a produção de leitura e desenvolvimento de escrita se torna um ótimo recurso. O aplicativo apresenta, ademais, recursos e funções que servem para o desenvolvimento da oralidade, quais sejam: gravação de áudio, chamada de voz e a chamada de vídeo, acrescentada na última atualização.

Desse modo, acreditamos que a utilização de recursos como o *WhatsApp* e o *LearningApps* em sala de aula, pode tornar o aprendizado mais motivado e focado,

ao mesmo tempo que contribui para uma socialização com os outros alunos, colaborando com o desenvolvimento no aprendizado de uma LE

Metodologia

O presente trabalho relata pesquisa qualitativa descritiva e se utilizou alguns pressupostos da pesquisa-ação, pois o pesquisador também assumiu o papel de professor, tornando, assim, o desenvolvimento da investigação em um processo de aprendizagem no qual produziu informações e conhecimentos de uso mais efetivo para os participantes (THIOLLENT, 2002, p. 75). Fazendo uso de reflexões após os encontros nos quais se aplicou o material desenvolvido, avaliou-se em que medida os resultados estavam saindo de forma esperada. Através da oferta de atividades gamificadas que pudessem criar estratégias para um melhor aprendizado e preparo para o teste de proficiência, procurou-se estabelecer colaboração junto aos alunos e professoras de alemão, assim como apoiar o ensino que já se dá nas duas escolas.

A ferramenta LearningApps

A necessidade de se aprender de forma mais participativa e utilizando recursos multimídia abriu portas para a criação de ferramentas interativas para apoiar a aprendizagem. *Softwares* educacionais livres como o *HotPotatoes*, *JClic* (criados nos anos 2009 e 2010, respectivamente) abrem espaço para, a partir de diversas atividades-modelo, a criação de jogos educacionais, assim como a inserção deles em Espaços Virtuais de Aprendizagem (EVA), tais como o *Moodle*, ou em *blogs* educacionais. A desvantagem dessas ferramentas é a necessidade de serem baixadas e instaladas em um computador, além da interface em inglês, o que pode trazer dificuldades para alguns usuários.

Diferente desses *softwares*, a plataforma *LearningApps* está hospedada em um *website*, fato que lhe confere uma vantagem inicial. Lançada em 2012 como parte de um projeto de pesquisa da Universidade de Educação de Berna (Suíça) em cooperação com as instituições alemãs Universidade Johannes Gutenberg (Mainz) e a Universidade de Ciências Aplicadas (Zittau/Görlitz)⁶, apresenta o uso integrado e simplificado de áudio, vídeo, textos e imagens. Ainda pouco divulgada no Brasil, a ferramenta possui interface intuitiva em 23 línguas (dentre elas o português), podendo ser utilizada para o desenvolvimento de atividades multimídia por professores, alunos ou quaisquer outras pessoas que tenham conhecimento mínimo no uso de um *webbrowser*. Tal como previsto pela *Web 2.0* (MOURA, 2010, p. 85), a plataforma possibilita a busca, alteração, criação, adaptação e gerenciamento de diversos módulos de aprendizagem interativos *de e para* qualquer dispositivo, seja *smartphone*, *tablet* ou computador. O *site*, além de dar suporte para a criação e o compartilhamento de diversos tipos de exercícios gamificados, exige somente o cadastro de um endereço de *e-mail* para o acesso a todas as funcionalidades. Possuindo um *design* simples, com fundo branco, uso de cores claras e a interface em vários idiomas, a plataforma já é usada por usuários de todo o mundo que adaptam e compartilham as atividades elaboradas entre si. Todos os módulos de aprendizado apresentam a possibilidade de serem configurados para uso privado, partilhado somente com alguns usuários de um curso, por exemplo, ou aberto e

compartilhado para todo aquele que se interesse pela atividade. A fim de dar acesso ao jogo criado, há a possibilidade de se usar um *link*, um *QR-Code* ou ainda de se integrá-lo em um ambiente EVA ou *blog*.

O *LearningApps* oferece dezenove *templates* para módulos de aprendizado, cuja estrutura para a gamificação o diferencia de outras ferramentas de criação comparáveis, já que permite que a criação de atividades com uma jogabilidade individual ou em grupo. Os módulos podem ser divididos em cinco grupos segundo suas características, podendo cada exercício pertencer a mais de um grupo (RIBEIRO; PEREIRA, 2020, p. 5): tarefas de seleção, tarefas de atribuição, tarefas de sequência, tarefas de escrita e tarefas multijogador. Abaixo listamos os módulos disponíveis e sugerimos uma tradução dos seus nomes para o português do Brasil:

- a. Trabalho de grupo (*Gruppenzuordnung*)
- b. Números em linha (*Zahlenstrahl*)
- c. Ordenar em uma linha temporal (*Einfache Reihenfolge*)
- d. Resposta com texto livre (*Freie Textantwort*)
- e. Emparelhamento com imagens (*Zuordnung auf Bild*)
- f. Matriz de exercícios (*App-Matrix*)
- g. Áudio/Vídeo com inserções de texto (*Audio/Video mit Einblendungen*)
- h. Quem quer ser um milionário? (*Wer wird Millionär?*)
- i. Quebra-cabeça em grupo (*Gruppen Puzzle*)
- j. Forca (*Wörterraten*)
- k. Caça Palavras (*Wortgitter*)
- l. Onde está o quê? (*Wo liegt was?*)
- m. Corrida de cavalos (*Pferderennen*)
- n. Palpite (*Schätzen*)
- o. Emparelhamento (*Paare zuordnen*)
- p. Pergunta de múltipla escolha (*Multiple-Choice-Quiz*)
- q. Texto lacunado (*Lückentext*)
- r. Palavras Cruzadas (*Kreuzworträtsel*)
- s. Jogo de emparelhamento ou pares (*Paare-Spiel*)

A fim de expormos brevemente as possibilidades disponibilizadas pelo site, apresentamos nas figuras 1 a 3 uma atividade em forma de *game* para o ensino do alemão como LE, que pode ser feita individualmente ou em grupo. Durante o jogo, no qual os aprendizes devem escolher a forma correta dos artigos indefinidos, são expostas para cada jogador um total de 15 perguntas, respondidas uma de cada vez. Esse exemplo clássico tem como objetivo fornecer um dos cenários de uso e criação

de atividades a partir das ferramentas de autoria disponibilizadas pela plataforma.



Figura 1 – Atividade interativa “corrida de cavalos”.

Fonte: Ferramenta *LearningApps*.

Como podemos observar, o usuário tem a possibilidade, ao selecionar a partida no modo individual ou com mais jogadores, de escolher o seu *avatar* e de inserir o seu próprio nome, fazendo com que os aprendizes se sintam em um jogo, personalizando a atividade, como vemos na figura 2.



Figura 2 – Personalização da atividade interativa “corrida de cavalos”.

Fonte: Ferramenta *LearningApps*.

A partir da quantidade de acertos, o *avatar* do usuário avança e em caso de erro, permanece no mesmo lugar. Na Figura 3 à esquerda, percebemos que o usuário errou a resposta, sendo automaticamente notificado (na cor vermelha), e recebeu o *feedback* com a resposta correta (na cor verde).

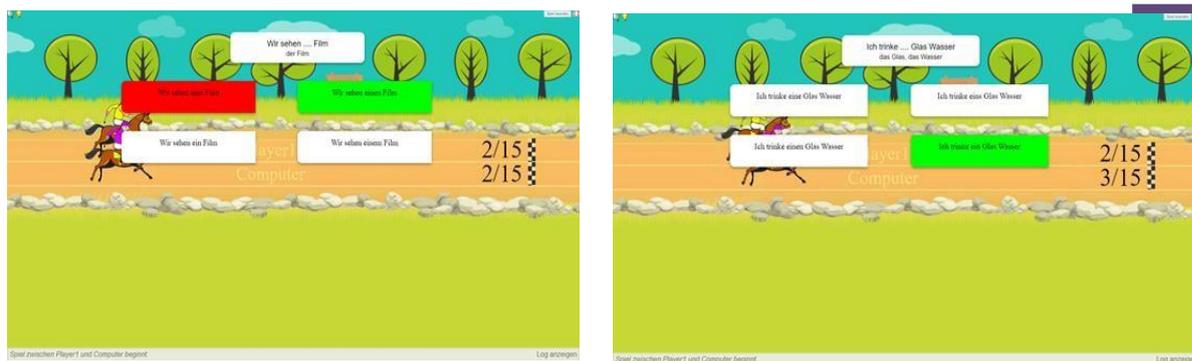


Figura 3 – *Feedback* automático da atividade interativa “corrida de cavalos”.

Fonte: Ferramenta *LearningApps*.

Na imagem seguinte, à direita, constatamos que o usuário 2 acertou a pergunta, sendo notificado também automaticamente de seu acerto (na cor verde), fazendo com que seu *avatar* esteja um pouco à frente do jogador 1. A presença e a velocidade de *feedback* possibilitada por aplicativos educacionais, observam Mippo e Rozenfeld (2018), são elementos também presentes nos *games*, como é possível observar na figura 3, extraída do jogo “corrida de cavalos”. Desse modo, podemos constatar a possibilidade de gamificação apresentada pela plataforma *LearningApps* e acreditamos que módulos como esse podem ajudar os docentes na criação de atividades mais interativas e interessantes, ao utilizar de modo intuitivo pressupostos da gamificação.

O processo de gamificação no ensino de LE ou outra área do conhecimento é realizado para que os alunos possam se manter mais focados e motivados no momento de aprendizagem. Como discutido na fundamentação teórica, Leffa (2014, p. 1) afirma que existem dois tipos de sistema para a gamificação: o sistema aberto e o sistema fechado. Este último pode ser traduzido por um jogo ou *software* que tem um objetivo de ensino proposto, mas não permite modificações para a melhoria ou adaptação do jogo. O sistema aberto, por sua vez, é um sistema ou *software* que permite que todos os recursos criados para ensino possam ser modificados, adaptados e melhorados de acordo com a necessidade de cada contexto de aplicação. O *LearningApps* é um bom exemplo de sistema aberto, pois permite que se possa utilizar ou modificar algo que já foi criado, adaptando-o para os próprios objetivos ou, caso necessário, criar *games* educativos a partir dos modelos disponibilizados. Assim sendo, defendemos ser importante a criação de jogos adaptativos, pois se permite que outros profissionais de ensino ou aprendizes interessados possam modificá-los, ampliando assim o leque de possibilidades para se trabalhar um determinado conteúdo.

O aplicativo WhatsApp

Software lançado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, na Califórnia, o *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, de chamadas de voz e de vídeo. Além disso, permite o envio de fotos, vídeos, documentos, contatos pessoais, publicação de *status*, envio de localização em tempo real e resposta direcionada, tudo isso através de uma conexão com a *internet*. A

ferramenta está disponível para diversas plataformas entre as quais podemos citar: *Android, BlackBerry, iOS, Symbian e Windows Phone* (WHATSAPP, 2020).

No Brasil, a troca de recursos dentro desta aplicação vem aumentando todos os dias⁷ e, por conter diversos recursos que atendem e possibilitam a utilização para fins de aprendizado de LE, utilizamos deste *software* o recurso de envio de mensagens de voz, para que, em um grupo tutorado, pudéssemos treinar a competência de fala (*Sprechen*). Marques-Schäfer (2017, p. 17) define grupo tutorado como “uma forma virtual de interação da qual participam aprendizes e, ao menos, um professor ou tutor que exerce um papel pedagógico específico”, cuja experiência é relatada na seção *O preparatório da produção oral através do WhatsApp*.

Escolas participantes

Em 2008, coordenado pelo Ministério das relações exteriores (*Auswärtiges Amt*) e com apoio de instituições alemãs tais como o Departamento Central para o Ensino de Alemão no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - ZfA*), o *Goethe Institut*, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutscher Akademischer Austauschdienst - DAAD*) e o Serviço Alemão de Intercâmbio Pedagógico (*Pädagogischer Austauschdienst - PAD*) foi criada a Iniciativa PASCH, sigla formada pelas palavras *Partner* (PA, parceiro) e *Schulen* (SCH, escolas), significando escolas parceiras. A iniciativa tem por objetivo, para além do ensino de língua alemã, oferecer de forma sustentada o intercâmbio cultural. Para tanto tem como uma das suas áreas de atuação o fornecimento de materiais e equipamentos de ensino, formação continuada para os professores, programas culturais, concursos, cursos para jovens na Alemanha, provas e certificados de proficiência, assessoria pedagógica e de comunicação.

A Iniciativa possui atuação em mais de 100 países por todo o mundo e a rede é composta no Brasil por 43⁸ escolas parceiras, divididas em três tipos de escolas PASCH: As quatro *DAS* - (*Deutsche Auslandsschulen*) são escolas alemãs reconhecidas no exterior, que valorizam o multilinguismo e o diálogo intercultural; as dezenove *DSD-Schulen*⁹ - (*Deutsche Sprachdiplom Schulen*) são escolas que oferecem um diploma mais avançado de língua alemã, que poderá servir para o acesso a universidades ou para a realização de formação profissional em países de língua alemã; e vinte *Fit-Schulen*, escolas apoiadas pelo *Goethe Institut* que oferecemos aos alunos a possibilidade de realizarem suas provas de proficiência em língua alemã.

Após o primeiro ano de sucesso na expansão das escolas no mundo, foi implementada, em 2009, a primeira escola PASCH em Fortaleza, com o apoio da Secretaria de Educação do estado do Ceará (Seduc-CE), uma *Fit-Schule*, na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Paulo VI. Um ano mais tarde, em 2010, foi instituída a segunda *Fit-Schule* em Fortaleza, na Escola Estadual de Educação Profissionalizante Juarez Távora. A EEEP Paulo VI contou em 2020 com 422 alunos matriculados na disciplina de alemão, oferta obrigatória presente no histórico do aluno quando da conclusão do ensino médio. A EEEP Juarez Távora conta com 285 alunos matriculados no curso de alemão, como disciplina optativa, ou seja, só cursam aqueles alunos que realmente têm interesse pelo aprendizado da língua

alemã.

Com o objetivo de apoiar a preparação dos alunos das duas escolas para a prova de proficiência *Fit in Deutsch 1*, desenvolvida e realizada pelo *Goethe-Institut*, foram idealizadas e aplicadas, no segundo semestre de 2019, atividades gamificadas através da plataforma *LearningApps* e uma atividade com a aplicativo *WhatsApp*. A nossa opção pela primeira ferramenta se baseou na crença que ela poderia fomentar nos alunos mais autonomia, dedicação e empenho para o estudo da língua alemã com vistas a uma certificação de proficiência. Para tanto, realizamos a conversão de uma das duas provas modelo do *Fit in Deutsch 1*, disponível na íntegra no site do *Goethe-Institut*. Com exceção da produção oral, todas as questões do teste foram convertidas em módulos de jogos, com o intuito de proporcionar ao aluno um desafio e transformar o aprendizado de cada uma das habilidades em um *game*, tornando a compreensão da sistemática do teste mais fácil e motivante. Na próxima seção apresentamos as atividades convertidas, relatamos as visitas realizadas nas escolas para a aplicação dos jogos e apresentamos considerações a respeito da experiência vivenciada.

Atividades gamificadas: apresentação e análise

No segundo semestre de 2019 desenhamos o projeto para um curso preparatório à prova de proficiência *Fit in Deutsch 1* para os alunos atendidos pela Iniciativa PASCH em Fortaleza. O preparatório, realizado em novembro de 2019, foi composto pela conversão da prova de proficiência modelo em jogos interativos, através da plataforma *LearningApps*, assim como pela oferta de oficinas em cada escola. Utilizamos para a gamificação das atividades, as tarefas propostas para três competências (*Hören, Lesen, Schreiben*) na *Übungssatz 01*¹⁰. Além de atender os alunos de 1º série do ensino médio, tínhamos como objetivo auxiliar as professoras na preparação dos grupos para a prova e, por fim, colaborar no fortalecimento da Iniciativa PASCH nas duas escolas. A escolha pelos jogos interativos tinha como objetivo o aprendizado de forma interativa e divertida, sem a pressão do aprendizado formal normalmente presente em sala de aula tradicional, assim como ampliar as oportunidades de aprendizado do licenciando em Letras/Alemão, bolsista extensionista que atua junto às escolas.

Para o treino da produção oral (*Sprechen*), optamos pelo aplicativo *WhatsApp*, pois não encontramos alternativas para a criação de jogos e desenvolvimento dessa competência através do *LearningApps*. Para que a aplicação não ficasse totalmente fragmentada, faltando uma das competências exigidas na prova, utilizamos a função de troca de documentos e o envio de mensagens de voz disponibilizados no *WhatsApp*, o que poderia facilitar o controle da produção dos alunos e permitiria o envio de um *feedback* personalizado por parte das professoras e do bolsista. Na próxima seção, iniciaremos a apresentação pelos jogos convertidos no *LearningApps*, em seguida relatamos a experiência com o uso do *WhatsApp* e encerramos com o relato sobre as visitas às duas escolas para a aplicação dos jogos.

Jogos para o treino das competências Hören, Lesen und Schreiben

O início da conversão das tarefas das provas se deu pela escolha de um

template que atendesse o objetivo final do teste, mas que também fosse interessante a apresentasse uma jogabilidade agradável. *Template* é um termo utilizado para referenciar um modelo de atividade proposta e pronta por algum *software* ou portal, que serve como base para o desenvolvimento de outras atividades idênticas em suas estruturas, mas que sejam transformadas em um novo produto.

O trabalho com *templates* é um desafio prazeroso de ser executado, mas demanda tempo, planejamento e estudo para fazer com que determinada atividade possa se tornar um jogo motivador. A construção de um novo jogo vai desde a escolha de um modelo específico, passa pela adaptação do conteúdo ao *template*, até a conclusão da atividade gamificada, que deve ter seu uso testado antes da aplicação. Nem sempre o jogo sai perfeito, todo *template* está sujeito a críticas, à não aceitação do público para o qual foi planejado e pode apresentar problemas de execução. Estes últimos reveses podem estar ligados às condições estruturais do local de aplicação, relacionados, por exemplo, à ligação de *internet*, ao número de computadores disponíveis e à ausência de local apropriado, carências presentes em muitas escolas que não recebem o investimento adequado.

O *LearningApps* nos apresenta 19 *templates* de atividades para modificação e criação de novos jogos, que analisamos sob a perspectiva da compatibilidade com os objetivos de cada atividade na prova de proficiência do *Fit in Deutsch 1*, desafio que teve que equilibrar o nível de dificuldade encontrado no teste, aplicado em papel, e a atividade *online*, sem facilitar demais no que se trata da exigência de conteúdo, ao mesmo tempo que viabiliza o aprendizado dos alunos.

É possível afirmar que a aplicação das atividades foi bem sucedida, pois os alunos trabalharam três das quatro competências linguísticas (Escrita, Leitura e Compreensão oral), abordadas na prova de proficiência, passando por cada parte da prova, sem nenhuma lacuna, de forma *online* e ainda possibilitando que os alunos pudessem se divertir e aprender.

Apresentaremos abaixo os jogos criados a partir dos *templates* disponibilizados pelo *LearningApps* com o foco na prova de proficiência *Fit in Deutsch 1*, sendo dividida por competência linguística e se mantendo as etapas de execução da prova. Assim sendo, começamos por apresentar as atividades de compreensão auditiva (*Hören*), que se divide em duas partes.

A Parte 1 (*Teil 1*) consiste em seis questões e dois áudios (para cada três questões), com três alternativas cada, das quais somente um item pode ser verdadeiro. A Parte 2 (*Teil 2*) também é composta por seis questões, mas somente com duas alternativas (verdadeiro ou falso), das quais só uma pode ser correta. Apresentamos na figura 5 trechos da parte 1 da prova de compreensão auditiva desenvolvida.

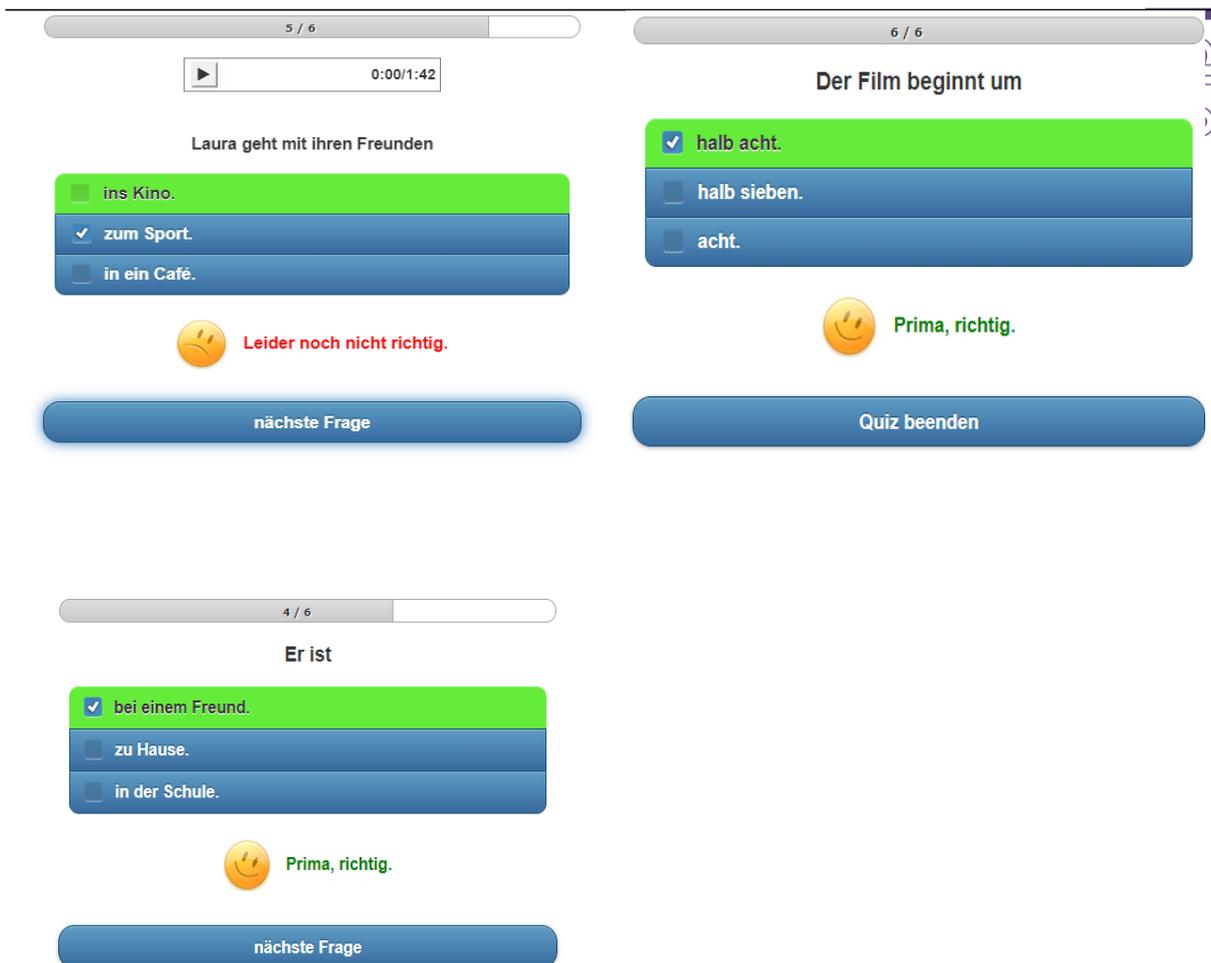


Figura 4 – *Feedback* automático da parte 1 de compreensão auditiva.

Fonte: Os autores.

Para essa atividade, usamos o *template* “Pergunta de múltipla escolha” e, como é possível observar, os alunos devem fazer a escolha do item que acreditam ser o correto. A cada questão respondida, automaticamente o aluno recebe um *feedback* que informa se houve acerto ou não. Caso a resposta esteja incorreta, o aluno pode tentar outra vez, escolher a opção correta ou simplesmente seguir o jogo e clicar em ‘próxima pergunta’ (*nächste Frage*) até que sejam encerradas as seis questões. Chamamos a atenção para o fato deste *template* ser um dos poucos que permite que o aluno possa seguir e terminar o jogo mesmo não acertando todas as questões. Nesse contexto é importante salientar que para uma atividade ser considerada gamificada é necessário somente que alguns elementos de jogos estejam no ambiente de aprendizagem, tais como, por exemplo, o design, a inclusão do erro no processo, a voluntariedade, o *feedback* e o objetivo de melhorar o desempenho. O *feedback* imediato é uma das características presentes na gamificação, sendo considerado essencial para que o aluno tenha a chance de rever suas estratégias utilizadas para responder qualquer questão (MIPPO; ROZENFELD,

2018). Ademais, destacamos não ser obrigatório a presença de todas as características de um *game* em tarefas gamificadas, pois não se trata do desenvolvimento de um jogo completo, mas apenas do uso de algumas das suas características com objetivos educacionais (CHINAGLIA; MENDONÇA, 2017, p. 39; SILVA; SALES; CASTRO, 2019, p. 2).

Prosseguimos apresentando a parte 2 da prova de compreensão auditiva, para a qual usamos o mesmo *template*, pois esse modelo nos permite que resolvamos o jogo, mantendo o mesmo estilo de uma prova de proficiência, fazendo com que o aluno marque apenas uma alternativa e mantenha a metodologia exigida no teste.



Figura 5 – *Feedback* automático da parte 2 da compreensão auditiva.

Fonte: Os autores.

Assim como na parte 1, a segunda etapa apresenta um áudio a cada 3 questões, para as quais o aluno só poderia marcar uma alternativa entre duas: verdadeiro ou falso. Após a marcação, um *feedback* é dado quanto ao acerto ou erro do estudante, possibilitando ao aprendiz a oportunidade de rever a sua opção, caso assim o queira. Mippo e Rozenfeld (2018) nomeiam esse *feedback* de balanceado e afirmam ser esse modelo de retorno o mais adequado para esse tipo de atividade, pois o jogador recebe um reveide do jogo e, automaticamente, pode reagir em relação à informação, sem perceber que se trata de um *feedback* direto. Ao receber esse *feedback*, o aluno tem a possibilidade de rever com maior cuidado a questão proposta e ouvir novamente o áudio, realizando a marcação correta para, só então, passar para a questão seguinte. Assim como nos jogos, outra característica da gamificação são os objetivos a serem alcançados: enquanto o aluno não acertar o item correto, ele não avançará para outros níveis (ou questões), gerando assim um ciclo de engajamento, já que

precisamos de motivação, ação e *feedback*, sendo que o sistema provê uma motivação inicial para o jogador agir. A ação inicial deve ter consequência relacionada ao desafio, gerando uma informação que é avaliada pelo próprio aluno, o que caracteriza um *feedback*. Esse *feedback*, por sua vez, age em conjunto com algum mecanismo de motivação, impulsionando, assim, novo ciclo. (FORTUNATO; TEICHNER, 2017, p. 4).

Seguindo a sequência da prova *Fit in Deutsch 1*, apresentamos a segunda etapa dos módulos, feitos para o treino da competência de compreensão leitora (*Lesen*). Assim como para o *Hören*, no *Lesen* também temos duas partes. A parte 1 (*Teil 1*) consiste em dois anúncios curtos, a partir dos quais o aluno deve responder as seis primeiras questões, que possuem, cada uma, três alternativas, das quais somente uma é verdadeira. Como observamos na figura 6, na medida em que cada questão é respondida, um *feedback* é visualizado.

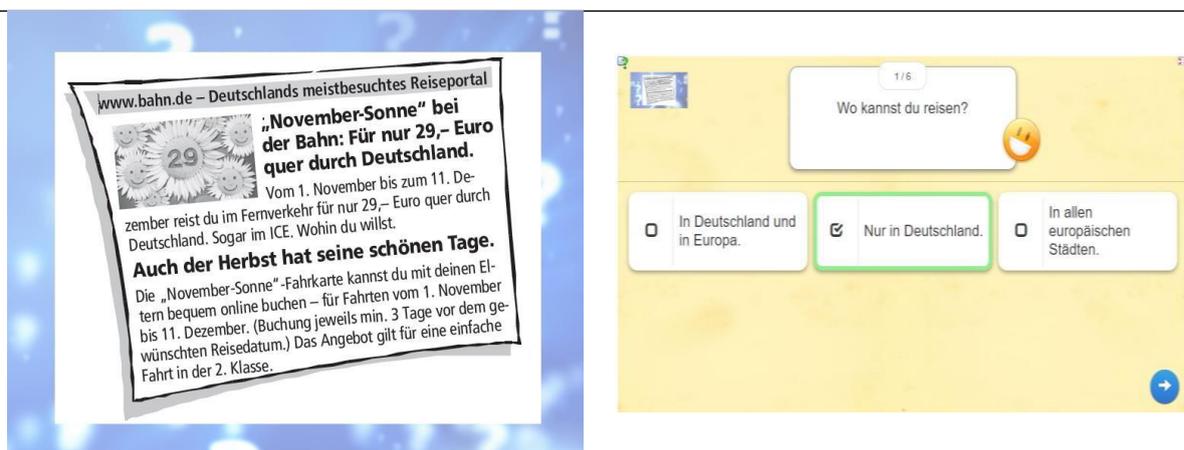


Figura 6 – Texto e *feedback* positivo automático da parte 1 da compreensão leitora.
Fonte: Os autores.

Na figura 6 é apresentado à esquerda o primeiro texto da parte 1 da prova de leitura e à direita a primeira questão sobre ele. Como podemos observar, há três possibilidades de resposta, das quais a segunda opção foi marcada e logo em seguida validada como correta, que identificamos através da borda verde na opção marcada e no uso de um *emoji* com um semblante feliz, caracterizando um *feedback* balanceado e contínuo, como resultado natural da interação no ambiente do jogo (MIPPO; ROZENFELD, 2018). Apresentamos agora o segundo texto da parte 1 da competência leitora, a partir desse texto os alunos poderão responder as três perguntas finais da primeira parte do teste de compreensão leitora.

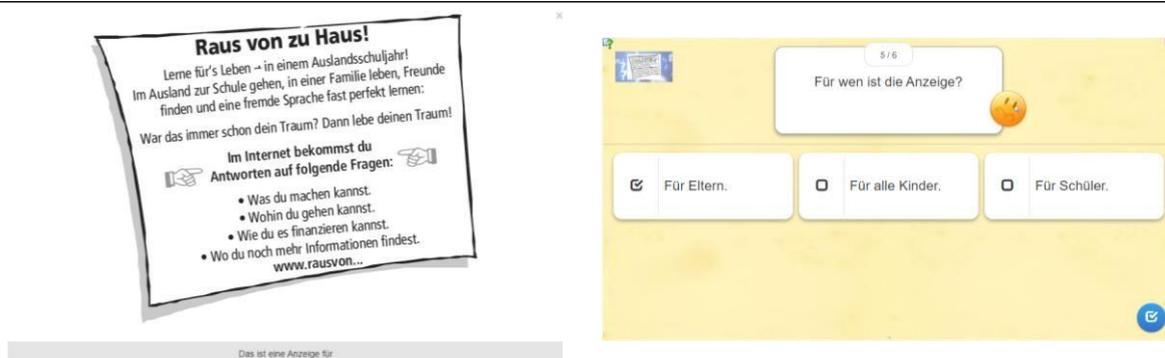


Figura 7 – Texto e *feedback* negativo automático da parte 1 da compreensão leitora.
Fonte: Os autores.

Na imagem acima observamos que o aluno não obteve êxito na última

questão, escolhendo a opção inadequada ao que foi pedido, marcada pelo *feedback* fornecido: um *emoji* com o semblante triste. Para essas atividades mantemos o *template* “pergunta de múltipla escolha”, para a qual inserimos imagens com os textos, a fim de que o aluno se acostume com a metodologia da prova e possa, caso deseje, recorrer aos outros recursos que o mesmo *template* pode oferecer, tais como o *feedback* balanceado. Destacamos, mais uma vez, que a criação de atividades gamificadas difere de uma simples transposição de um material que seria utilizado em uma aula tradicional ou *online*, como o compartilhamento e exposição de material através de algum recurso utilizado para o ensino mediado por computador, pois um *slide* ou qualquer outro documento criado não passa pelo processo de inserção de características presentes em um jogo. Concordamos com Fardo (2013b) e Lee e Hammer (2011) quando afirmam que gamificar um material didático é aplicar características e métodos usados na confecção de jogos, tais como sua mecânica, estética, pensamentos e estratégias, para motivar os indivíduos à ação e orientar a análise e resolução de problemas, promovendo aprendizagens.

A parte 2 funciona de modo semelhante à parte 1: o aluno pode ver em sua tela dois textos, um para cada três perguntas, e deve responder seis questões, cada uma com dois itens: verdadeiro ou falso. A cada questão respondida, um *feedback* será entregue, como podemos ver abaixo dos textos na figura 8.

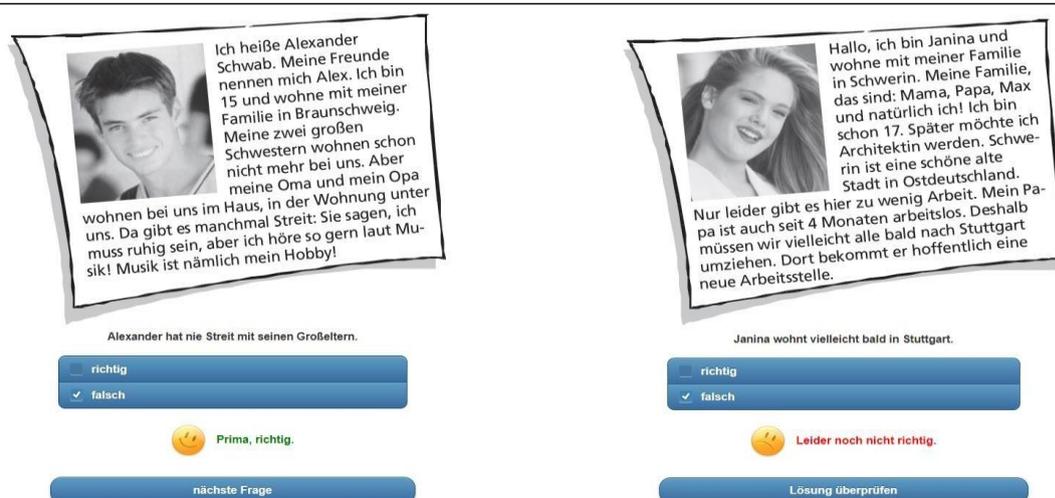
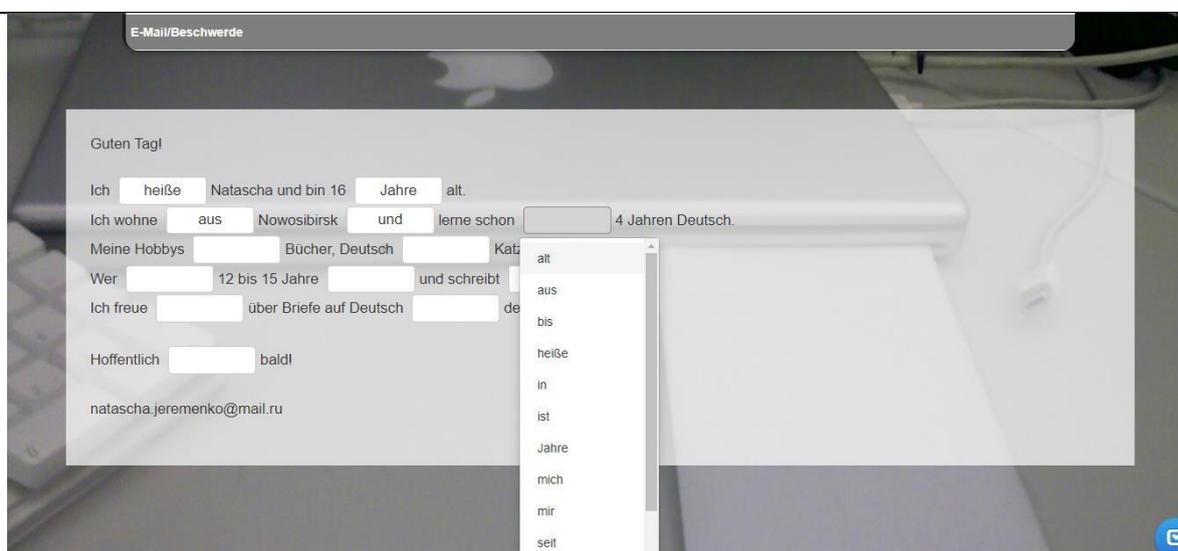


Figura 8 – Texto e *feedback* automático da parte 2 da prova de compreensão leitora.

Fonte: Os autores.

Para essa atividade, mantemos o *template* “pergunta de múltipla escolha”. Nos dois exemplos observamos duas possíveis respostas ao texto: um acerto e um erro. O *feedback* balanceado e contínuo que indica o acerto está representado por um *emoji* com um semblante feliz, acompanhado por uma mensagem na cor verde, enquanto que o *feedback* que indica o erro está representado por um *emoji* com um semblante triste e uma mensagem na cor vermelha. É importante ressaltar que o *feedback* também tem como função manter o aprendiz motivado e por isso deve conter mensagens de incentivo, mesmo quando apontam o erro. Na opção errada acima à direita, o efeito gráfico com o *emoji* ainda diz “infelizmente ainda não correto”, incentivando o aluno a tentar mais uma vez.

A terceira e última competência trabalhada com os *templates* disponibilizados pelo *LearningApps* foi a produção escrita (*Schreiben*), composta somente por uma atividade que tem por objetivo fazer com que o aluno responda um *e-mail* ou mensagem de texto (*SMS*). Para o treino desta competência apresentamos um *e-mail* resposta modelo para um texto com lacunas a serem preenchidas. Lembramos que na prova de proficiência oficial de língua alemã, o modelo de questão a seguir solicita do aluno que escreva uma resposta ao texto em questão. No exercício adaptado com características de *game* inserimos mecanismos encontrados em jogos, tais como o *design*, a jogabilidade e o alcance de objetivos, a fim de que o aluno pudesse se sentir desafiado a cumprir a meta esperada. Na atividade, o aluno clica na lacuna em branco e escolhe uma opção que seja válida. Para que a escolha seja bem sucedida, o aluno deverá analisar todas as opções disponíveis, tais como: verbo conjugado, pronome, substantivo, preposição, artigo definido, artigo indefinido etc. Na figura 9 demonstramos como foi apresentada a atividade, para a qual usamos o *template* “teste lacunado”.



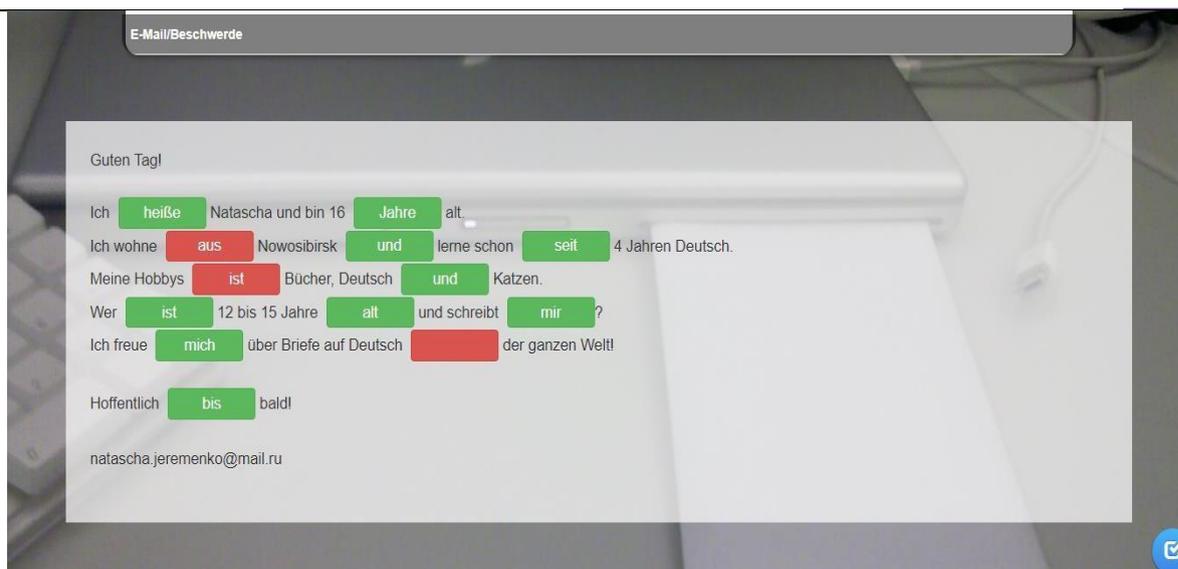


Figura 9 – Texto e *feedback* automático da prova de produção escrita.

Fonte: Os autores.

No decorrer da escolha feita para as lacunas, observamos que há um leque de possibilidades de marcação, fazendo com que o aluno reflita e analise o contexto para nortear cada opção escolhida. Quando o jogador se sentir preparado para finalizar a tarefa, deve clicar no botão azul, na parte inferior à direita e logo um *feedback* é fornecido: como nas outras atividades, o verde é usado para os acertos e o vermelho para os erros. Mippo e Rozenfeld (2018) defendem que o *feedback* nesse tipo de atividade é repetível e coerente, pois dá ao aluno a possibilidade de corrigir e modificar as opções erradas, clicando no termo em vermelho e escolhendo, após uma reflexão sobre o motivo do erro, uma alternativa que acredite correta, processo após o qual pode receber um retorno diferente. Como defendido por Fortunato e Teichner (2017), esse *feedback* impulsiona o aprendiz a agir novamente, abrindo um novo desafio e um novo ciclo de aprendizagem. Destacamos que gamificar o ensino tem como um dos propósitos engajar os estudantes usando a lógica dos *games*, proporcionando, por exemplo, tentativas ilimitadas de resolver um problema, mas não é criar um jogo completo.

O preparatório da produção oral através do WhatsApp

Como anteriormente explicitado, para o treino da produção oral (*Sprechen*) optou-se pelo uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. A proposta era treinar a competência oral de acordo com a prova do *Fit in Deutsch 1*, trabalhando a temática exigida no teste, assim como o vocabulário, expressões e dicas para diminuir o nervosismo. Ao escolhermos utilizar o aplicativo de mensagens, abrimos mão do conceito que até então nos norteara, o da gamificação, dado a dificuldade de inserir nessa atividade pela ferramenta características de um jogo. Das duas escolas, somente em uma foi possível a criação do grupo, no qual estava inserido o professor em formação, a professora PASCH e 17 alunos, caracterizando um grupo tutorado (MARQUES-SCHÄFER, 2017).

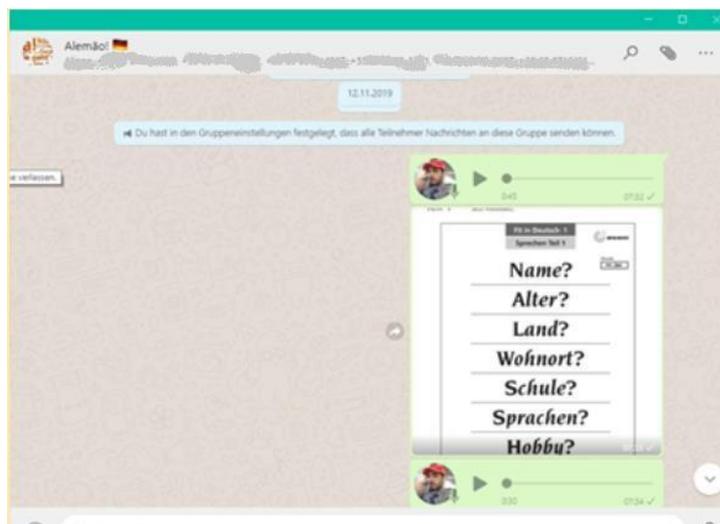


Figura 10 – Proposta de atividade de produção oral pelo WhatsApp.
Fonte: Os autores.

A proposta apresentada da primeira atividade (se apresentar em alemão) foi de transformá-la em áudios a serem gravados pelos alunos e trocados através do grupo. Como *input* e servindo de modelo, primeiramente o professor-bolsista apresentou-se e convidou a turma a participar enviando suas versões em até dois dias após o lançamento da atividade proposta. Infelizmente recebemos retorno de somente três alunos diferentes. Após o recebimento dos três áudios, enviamos um *feedback* pessoal para cada aluno, apontando possíveis melhorias até a data da prova. Diferente do que esperávamos e do que a literatura aponta (MARQUES-SCHÄFER, 2017; SEVERO; LIMA, 2019, dentre outros) a participação dos alunos nessa atividade foi muito baixa, tendo em vista os recursos disponíveis, já que todos os alunos possuíam acesso à *internet* e a *smartphones*. Acreditamos que essa baixa participação possa ser reputada ao pouco tempo disponível até a data de aplicação da prova de proficiência, gerando tensão entre os alunos, dado que a data do teste coincidia com o período das avaliações regulares da escola. Também supomos que os alunos já se sentiam confortáveis em relação a esta competência para a prova de proficiência, não sentindo talvez necessidade de treiná-la.

Oficinas realizadas nas duas escolas

Conforme o planejamento da proposta, realizamos nas duas escolas oficinas com o material adaptado, sobre as quais relatamos brevemente na presente seção. De um modo geral, podemos afirmar que as oficinas foram bem sucedidas, mas permeadas por problemas ligados, principalmente, à falta de horário compatível para aplicação das atividades, tendo em vista que as duas escolas são profissionalizantes e de tempo integral, fazendo com que os alunos possuam carga horária das disciplinas muito preenchida. Outro problema identificado foi a falta de infraestrutura para a aplicação dos jogos. Mesmo sendo consideradas escolas modelos no Ceará, ainda faltam recursos digitais mínimos, tais como computadores para todos os alunos, *internet* estável o suficiente para que não ocorra uma falha na aplicação e uma boa iluminação dentro de sala. Como discutido nos *Pressupostos*

Teóricos, esses reveses causados por carências estruturais resultantes da falta de investimento podem ser encontrados em muitas escolas por todo o Brasil e comprometem não somente a aplicação das atividades previstas, mas também o desenvolvimento do letramento digital de toda a comunidade escolar. Nesse contexto, uma lei que proíba o uso de celulares no ambiente escolar, tal como a existente no estado do Ceará (CEARÁ, 2008), impossibilita, no cotidiano escolar, o uso desses aparelhos por alunos e professores na atenuação de algumas das dificuldades enfrentadas em relação à infraestrutura digital nas escolas.

Além de problemas estruturais, identificamos dificuldades com disciplina e falta de motivação para o estudo da LE, já que em uma das escolas o estudo da língua alemã é obrigatório e nem todos os alunos desejam aprender o idioma.

Para a primeira visita às escolas, planejamos uma roda de conversa com o intuito de mapear as dificuldades dos alunos, e discutir com eles o que poderiam fazer para melhorar seu desempenho no teste de proficiência. Discutimos a diferença entre autonomia e autodidatismo e apresentamos a proposta oferecida pelo bolsista de extensão da Universidade Federal do Ceará: treinar para a prova de proficiência *Fit in Deutsch 1* através de jogos, de uma forma mais lúdica e interativa. De acordo com as dificuldades apresentadas, ficou decidido a aplicação dos jogos na seguinte ordem: *Hören, Lesen, Schreiben*, na mesma sequência da prova.

Na segunda visita à EEEP Juarez Távora nos foi apresentado a primeira dificuldade: o Laboratório de Informática, exigência imposta pela lei que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos em horário de aulas (CEARÁ, 2008), não estava disponível. Para que mantivéssemos o planejado, utilizamos a sala de aula com os recursos didáticos disponíveis naquele momento: lousa, pincéis, apagador e caixa de som. Foi aplicada a parte auditiva da prova com sucesso, mas infelizmente não ocorreu da forma planejada, utilizando as atividades gamificadas preparadas para o treino dessa habilidade. Na EEEP Paulo VI nos foi apresentado na segunda visita dificuldade de outra natureza: manter os alunos focados para que pudessem resolver a atividade com êxito. A visita foi realizada no laboratório de informática e recebemos 105 aprendizes em três turmas. Cada turma teve um tempo de 50 minutos para resolver o jogo apresentado pelo professor-bolsista e, por falta de computador suficientes, formaram duplas para a realização da atividade, cada dupla esteve em um computador com acesso à *internet*. Após a aplicação da compreensão auditiva, foi sugerido por um dos alunos melhorias no *layout* do jogo para que o mesmo se tornasse mais funcional e prazeroso. A sugestão altera o modo como o áudio é apresentado no jogo. Originalmente cada parte do teste para a compreensão auditiva possui um áudio para responder o questionário, mas que, devido ao *layout* imposto pelo *LearningApps*, estaria disponível apenas na primeira questão. Observou-se que se um aprendiz, em um determinado momento, possuísse uma dúvida ao escolher uma das opções como a correta e quisesse escutar o áudio novamente, deveria voltar até a primeira questão para que, novamente, escutasse o áudio. A recomendação dada foi para que o áudio estivesse presente em todas as questões, a fim de que não houvesse uma quebra de foco do aluno e que o jogo não se tornasse enfadonho na resolução das questões propostas. As alterações sugeridas pelo foram prontamente incorporadas à atividade gamificada, o áudio foi incluído em cada questão e a atividade oferece, desse modo, uma melhor experiência. Infelizmente não foi mais possível uma visita à EEEP Paulo VI e não pudemos aplicar

as atividades para as outras competências.

Na terceira visita à EEEP Juarez Távora foi possível aplicar o jogo referente à competência de compreensão leitora. Os alunos se mantiveram focados e seguiram as instruções do bolsista. Foram realizadas as aplicações referentes às partes 1 e 2 do teste para a compreensão leitora. Nenhum dos alunos apontou algum tipo de melhoria referente ao jogo, todos gostaram bastante e sugeriram a criação de mais *games* para que foquem mais na prova de proficiência. Na quarta e última visita, foi aplicado um jogo voltado à competência de produção escrita, na qual os alunos tiveram que responder ao teste lacunado para que criassem um *e-mail* que respondesse adequadamente à atividade proposta, observando as estruturas das frases, concordância etc.

Por fim, a experiência de trabalhar com novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem adquire valor imensurável, conquistado por poucos alunos de uma licenciatura em Letras Português - Alemão na Universidade Federal do Ceará. Por não existir nenhuma disciplina no currículo do curso, que tenha como objeto de estudo aplicação de novas mídias digitais no contexto de sala de aula, é importante que essa experiência possa surgir em outros contextos, tais como o aqui relatado, através de um projeto extensionista. A bolsa de Extensão junto ao “Programa: PASCH - Escolas: uma parceria para o futuro”, proporcionou ao professor em formação a possibilidade de estudar, aplicar e criar novas ferramentas para o ensino de LE, aliando teoria e prática.

Oportunidades como essa podem ajudar no debate acerca da reformulação do currículo dos cursos de Letras com dupla habilitação na Universidade Federal do Ceará, ainda mais no contexto do ensino remoto emergencial imposto pela pandemia do Coronavírus, durante a qual se constatou o desafio de ensinar, inovar e tornar a aula mais atrativa fora do ambiente presencial. Os atuais licenciandos são nativos digitais (PENSKY, 2001) e possuem habilidades para manipular as novas ferramentas TICs, porém não encontram na Universidade oportunidades de letramento digital na sua formação como professores.

Considerações finais

Neste trabalho apresentamos relato de experiência em um projeto de extensão com o uso de novas TICs no ensino de língua alemã em duas escolas PASCH de Fortaleza através do uso dos aplicativos *LearningApps* e *WhatsApp*. As atividades gamificadas no *LearningApps* tinham como objetivo apoiar o treinamento para a prova de proficiência linguística *Fit in Deutsch 1*, desenvolvida e aplicada pelo *Goethe-Institut*. A atividade de produção oral proposta com o uso do aplicativo *WhatsApp*, apesar de não ter sido gamificada, introduziu, naquele momento, o aplicativo nos processos de ensino/aprendizagem, ainda ausente da escola. Partindo do conceito de letramento digital e da apresentação das determinações em textos oficiais acerca do ensino de LE e da formação de professores para o uso de novas tecnologias para o ensino, constatamos um descompasso entre as regulamentações oficiais e a formação de professores de línguas estrangeiras ofertada na Universidade Federal do Ceará. Discutimos, ainda, os conceitos de gamificação e *m-learning* e concluímos que o uso de atividades gamificadas podem apoiar o ensino do alemão como língua estrangeira, pois contribuem para um aprendizado sensível

ao contexto, contínuo, passível de ocorrer em qualquer lugar e adaptável a velocidade de cada aprendiz. Desejamos que, com a continuidade do projeto extensionista, sejam criados mais jogos, possibilitando aos alunos acesso a esses conteúdos no horário que quiserem e a oportunidade de realizar modificações, adaptações e até criar seus próprios jogos para interação entre os colegas, tornando-os criadores de conteúdo.

Por fim, esperamos com esse relato ter contribuído para estudos da área de ensino/aprendizado do alemão como língua estrangeira mediado por novas tecnologias e, em especial, para a necessidade de criar espaços de experimentação para professores de LE em formação.

Notas

- 1 Cf. <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao/1048-estratificacao-da-populacao-estimada-pelo-ibge-segundo-faixas-etarias?filters=1,1623>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- 2 Cf. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-10/pesquisa-80-da-populacao-brasileira-entre-9-e-17-anos-usam>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- 3 Cf. <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/eng/pas.html>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- 4 Cf. Estrutura Curricular disponível em: <https://letrasdiurno.ufc.br/pt/estruturas-curriculares/>. Acesso em: 29 dez. 2020.
- 5 Cf. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/03/ensino-remoto-na-pandemia-os-alunos-ainda-sem-internet-ou-celular-apos-um-ano-de-aulas-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- 6 Cf. <https://learningapps.org/LearningApps.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- 7 Cf. <https://tecnoblog.net/326932/whatsapp-chega-a-99-por-cento-celulares-brasil-telegram-cresce/>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- 8 Cf. informação disponível em <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/welkarte.html>. Acesso em: 30 dez. 2020
- 9 DAS e DSD-Schulen são supervisionadas pelo Departamento Central para o Ensino de Alemão no Exterior (ZfA).
- 10 Disponível em <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzfit1/ueb.html>. Acesso em: 30 dez. 2020.

Referências

A INICIATIVA “Escolas: uma parceria para o futuro” (PASCH). Disponível em: <https://blog.pasch-net.de/paschnobrasil/pages/info.html>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_base_s_2ed.pdf. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. *Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 dez. 2020.

CEARÁ (Estado). *Lei n. 14.146, de 25 de junho de 2008*. Disponível em:

<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14146.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

CHINAGLIA, J. V.; MENDONÇA, M. Materiais didáticos para os novos e multiletramentos: uma proposta de atividade gamificada. *Linguagem em foco*. v. 9, n. 1, p. 39-52, 2017.

COSTA, J. F. S.; LIMA, V. M. R.; VASCONCELOS, E. S.; DEBUS, A. R. Uso dos softwares de autoria na elaboração de recursos didáticos para a formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 1-17, 2020.

FARDO, M. L. *A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2013a.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 11, n. 1, p. 1-8, 2013b.

FORTUNATO, I.; TEICHNER, O. T. Gamificação aplicada ao plano de aula: elementos para potencializar o ensino. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar - RECEI*. Mossoró, v. 3, n. 9, p. 1-9, 2017.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 59-83.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

GAL, M. B. S. S.; OLIVEIRA, D. L.; MORAES, R. M. A.; PEREIRA, R. C. O papel do professor na era digital: desafios e transformações. *Revista CBTeCLE*, São Paulo, v. 1, p. 1-15, 2020.

GAROFALO, D. *Como educar uma geração digital?*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17450/como-educar-uma-geracao-digital>. Acesso em: 01 jul. 2020.

HIELSCHER, M.; HARTMANN, W.; ROTHLAUF, F. Entwicklung eines Autorenwerkzeuges für digitale, multimediale und interaktive Lernbausteine im Web 2.0. In: BREITER, A. & RENSING, C. (org.), *DeLFI 2013: Die 11 e-Learning Fachtagung Informatik*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., 2013, p. 203-214.

LEARNINGAPPS.ORG. *ANLEITUNG*. Disponível em: <http://lernen.goethe.de/lernplattform/DIGU/LEARNINGAPPS.org.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

LEE, Joey; HAMMER, Jessica. Gamification in education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*. v. 15, n. 2, p. 1-5, 2011.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. Buenos Aires. *Anais...*, 2014. p. 1-12.

MARQUES-SCHÄFER, G. O potencial de grupo tutoriado no WhatsApp para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em língua estrangeira. *Polifonia: Estudos da Linguagem*, Cuiabá, v. 24, p. 10-29, 2017.

MIPPO, R. K.; ROZENFELD, C. C. F. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (ALEMÃO) mediado pelo aplicativo LearningApps: Foco no tipo de feedback em algumas atividades. *CIET:EnPED*, [S.l.], 2018.

MOURA, A. Da Web 2.0 à Web 2.0 móvel: implicações e potencialidades na educação. *Limite*, n. 4, p. 81-104, 2010.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

QUADROS, G. B. F. Construindo o estado da arte da gamificação. In: XII ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE 2015, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Texto Livre, 2015. p. 1-6.

RIBEIRO, T. S.; PEREIRA, R. C. Ensino e aprendizagem da percepção fonética do ALE mediado pela plataforma LearningApps. *Projekt*, Curitiba, n. 59, p. 4-8, 2020.

SANTOS, Á. J. G.; KANASHIRO, D. S. K.; BIONDO, F. P. Uso das TIC e experiência de autoria de materiais didáticos digitais: percepções de pibidianos do curso de Letras EaD/UFMS. *Iniciação & Formação Docente*, v. 4, n. 1, p. 69-85, 2017.

SEVERO, S. S.; LIMA, M. S. “Batendo papo online” e aprendendo inglês: o whatsapp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 47, p. 431-459, 2019.

SILVA, J. B. da; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física* [online]. 2019, v. 41, n. 4, p. 1-9. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309>. Acesso em: 22 jun. 2021

SILVA, T. O.; SILVA, L. T. G. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97, 2017.

SILVA, W. B.; VALIDÓRIO, V. C.; MUSSIO, S. C. A influência das tecnologias no comportamento das gerações atuais: ferramentas para o aprendizado de línguas estrangeiras. *Revista CBTeCLE*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 2-22, 2019.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

UPHOFF, D. O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 8, n. 3, p. Port. 112-130 / Eng. 110-127, 2019.

VALENTIM, H. D. *Para uma compreensão do Mobile Learning*: reflexão sobre a utilidade das Tecnologias Móveis na Aprendizagem Informal e para a construção de Ambientes pessoais de Aprendizagem. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.

VIEIRA, A. S.; SAIBERT, A. P.; RAMOS NETO, M. J.; COSTA, T. M.; PAIVA, N. S. O estado da arte das práticas de gamificação no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 5-23, 2018.

WAS ist LearningApps.org? Disponível em: <https://learningapps.org/about.php>. Acesso em: 12 abr. 2019.

WHATSAPP. In: *WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Para citar este artigo

RIBEIRO, Thiago da Silva; PEREIRA, Rogéria Costa. Materiais didáticos digitais através do *learningapps*: um preparatório gamificado para provas de proficiência linguística. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 2, p. 635-661, maio-ago. 2021.

199

Os Autores

Thiago da Silva Ribeiro - Graduando em Letras Português/Alemão (UFC) e bolsista do programa de extensão "PASCH - Escolas: uma parceria para o futuro". ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1836-5804>.

Rogéria Costa Pereira - Doutora pelo Programa da Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e mestre pelo mesmo programa. Especialista em aquisição e ensino de línguas estrangeiras. Docente da Casa de Cultura Alemã da UFC. Diversas experiências acadêmicas em universidades alemãs. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5766-5105>.