

## GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFSP AVARÉ

**Gamification in the teaching process of portuguese and spanish: an account of  
experience in the IFSP Avaré**

Maressa de Freitas VIEIRA (IFSP, Avaré, Brasil)  
Elaine Aparecida Campideli HOYOS (IFSP, Avaré, Brasil)

**RESUMO:** *Na busca de uma prática de ensino de línguas produtiva, em 2017, foram desenvolvidos dois projetos de extensão no IFSP-Avaré destinados a alunos do ensino médio do município e região: o “SOS Gramática”, centrado no português, e o “Abanico”, no espanhol. Os objetivos iniciais foram os de reelaborar os ensinamentos prescritivos e descritivos das línguas em questão por meio da “gamificação”, de desmistificar as falsas dificuldades e de ensinar a importância do conhecimento gramatical. Os projetos contaram com o auxílio de bolsistas graduandos de Letras que foram levados a refletirem sobre o ensino da gramática e suas implicações. Como resultados, houve uma notável melhora na convivência dos participantes ao realizarem tarefas em equipe, uma interação de discentes de diferentes turmas, o aperfeiçoamento linguístico nos idiomas abordados e a consequente formação de um cidadão crítico, reflexivo e comunicativo.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Gamificação; Ensino de gramática; Ensino de língua espanhola; Ensino de língua portuguesa

**ABSTRACT:** *In the search for a teaching of a productive language teaching, in 2017, two extension projects were developed in the IFSP-Avaré intended for high school students from the city and region: "SOS Gramática", focused on Portuguese, and "Abanico", on Spanish. The initial objectives were to re-elaborate the prescriptive and descriptive teachings of the languages in question through "gamification", to demystify the false difficulties and to teach the importance of grammatical knowledge. The projects was supported by graduating students of Languages that were taken to think about the teaching of the grammar and its implications. As a result, there was a remarkable improvement in the sociability of the participants when performing tasks in a team, an interaction of students from different classes, the linguistic improvement in the languages approached and the consequent formation of a critical, reflective and communicative citizen.*

**KEYWORDS:** Gamification; Grammar teaching; Spanish language teaching; Portuguese language teaching.

## INTRODUÇÃO

A Gramática Normativa tem sido alvo de muitas críticas quanto à sua aplicabilidade, embora ninguém ignore que, para escrever adequadamente em todas as

situações, é fundamental conhecer todos os conceitos da teoria gramatical normativa e saber aplicá-los.

Considerando que o objetivo central tanto do ensino da língua materna como da língua estrangeira é estabelecer a competência comunicativa, devemos buscar uma prática de ensino que seja produtiva para a aquisição de habilidades linguísticas, em que os ensinamentos prescritivos e descritivos da língua possam também estar presentes, mas de forma reelaborada. Isto porque, no que diz respeito aos conteúdos gramaticais, parece ainda haver uma lacuna entre o solicitado pelos documentos oficiais, como Diretrizes e Parâmetros, e a prática escolar.

Na nossa visão, o problema não está em proporcionar ao aluno o domínio de tais regras (o que se faz necessário, muitas vezes, ao domínio do padrão), mas sim na forma de utilização da gramática normativa: observa-se um investimento bastante grande no uso de metalinguagem, ou seja, o estudo sobre a língua, focalizando apenas a nomenclatura dos termos constitutivos do enunciado, mas sem explicar ao aluno o porquê de determinada norma, ou como ele usará isso no cotidiano, conforme solicitam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, (1999).

Além do método de abordagem do assunto, outra dificuldade é a relação dialógica entre o professor - “imigrante digital” - e o aluno - “nativo digital”. Essas terminologias foram propostas por Prensky (2001) e se referem, respectivamente, ao indivíduo que nasceu numa época em que a Internet não era ainda utilizada em massa como nos dias atuais (imigrante) e ao que já nasce na era da internet (nativo).

De acordo com Fey (2011), a maioria dos professores pode ser categorizada como imigrantes digitais, pois, salvo algumas exceções, “poucos professores têm intimidade com as tecnologias digitais e alguns até podem ter ressalvas, ou até mesmo serem contrários, ao seu uso no ambiente educativo” (FEY, 2011, p.12). Por outro lado, os alunos, em sua maioria nativos digitais, fazem uso amplo de tecnologias como o computador, celulares, redes sociais, *blogs*, jogos em rede e os consoles de *videogame*.

Nesse cenário, “a interação entre professor e aluno nem sempre ocorre, principalmente na velocidade e frequência com que o nativo digital experimenta fora do ambiente escolar” (FEY, 2011, p. 3). Por outro lado, Prensky (2002) afirma que os nativos digitais não se preocupam com a leitura de manuais de instrução nem recorrem a técnicos especializados, uma vez que “falam” a linguagem digital desde que nasceram.

Exatamente por isso, Prensky (2010) ressalta que “quem deverá mudar de posicionamento é o professor, pois o nativo digital já nasceu num ambiente e cultura diferente daquela do imigrante digital” (PRENSKY, 2010, p. 61). Para o autor, é preciso que o docente saiba interagir da melhor forma possível com a nova linguagem produzida no contexto do nativo digital e se torne, portanto, um “migrante digital”. Ao agir dessa forma, o docente, segundo FEY (2011), possibilita que nativos digitais, ao utilizarem as tecnologias em sala de aula, “enriqueçam seu repertório da linguagem escrita e falada” (FEY, 2011, p. 3).

Nesta perspectiva, a elaboração e a realização dos projetos de extensão “S.O.S. Gramática” e “Abanico”, centrados nas línguas portuguesa e espanhola, respectivamente, se justificaram pela tentativa de reeducação gramatical a que se propõe, desmistificando as falsas dificuldades no processo de aprendizagem e ensinando a importância de saber gramática normativa e de usá-la tanto na leitura como na escrita. Outro fator a ressaltar é a participação no projeto de discentes licenciandos do curso de Letras – português e espanhol – da nossa instituição como bolsistas, que além de procurarem desenvolver no ambiente acadêmico conhecimento para o seu próprio domínio da língua e de teorias que envolvem a língua/linguagem, são levados, paralelamente, a refletirem mais sobre os conhecimentos nos quais eles devem se aprofundar a fim de exercerem, futuramente, a função de docentes de língua materna ou estrangeira. Tais discussões permitem que eles se sintam melhor preparados para uma ação pedagógica mais efetiva e para refletir sobre o que ensinar da língua materna ou da língua estrangeira, com qual finalidade e como, tendo em consideração diversos pontos como a formação do aluno para exercer sua cidadania, a interculturalidade, a heterogeneidade das línguas, entre outros aspectos.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

As tecnologias digitais vêm adentrando todos os espaços sociais, modificando hábitos, costumes e modos de pensar e estar no mundo, e carregam em si possibilidades de uso para os mais variados fins. A área da educação, de forma específica, foi consideravelmente afetada pelas tecnologias, uma vez que estas, enquanto instrumentos mediadores da cultura, apresentam-se como outras possibilidades para os sujeitos, no âmbito da educação, de terem acesso às informações (ALVES et al, 2017).

Para melhor descrevermos uma situação bastante recorrente no espaço educacional no que se refere à utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-

aprendizagem, vamos nos utilizar dos termos “nativos e imigrantes digitais”, utilizados inicialmente por Prensky (2001). Por “imigrantes digitais” entendem-se os usuários das tecnologias que são provenientes de uma era baseada em material impresso, como livros e jornais, enquanto por “nativos digitais” entendem-se as pessoas que nasceram e cresceram acompanhando a expansão das tecnologias digitais.

De acordo com Lucena (2016), na atualidade, os alunos – “nativos digitais”, segundo Prensky (2001) - não ficam restritos ao acesso ao conhecimento, pois este acontece por meio de *sites*, redes sociais, bancos de dados, além das possibilidades de interação com pessoas de outros países, para trocarem ideias e interesses por temas em comum. Transformar essas informações em conhecimento significativo que possibilite o constante desenvolvimento dos alunos é hoje um dos grandes desafios (LEVY, 2011).

Por isso, torna-se importante o papel do professor – “imigrante digital”, conforme Prensky (2001) - como mediador do conhecimento, estimulando o desenvolvimento intelectual e social dos alunos a fim de lhes possibilitar mais segurança para a utilização dos aparatos *webtecnológicos*. Essa adequação do papel do professor é acompanhada da ocorrência de mudanças significativas em suas práticas (BAPTISTA, 2014), o qual se torna em um “migrante digital” (FEY, 2011):

(...) quanto mais o professor e o aluno estiverem no mesmo patamar em termos da cultura digital, mais facilmente a interação e troca de conhecimento vão ocorrer entre ambos, numa base mais democrática, onde a alternância no diálogo possa ocorrer de forma natural, respeitados o papel de cada um no processo de ensino e aprendizagem. (FEY, 2011, p. 7)

Alves et al (2017) corroboram esse pensamento, afirmando que o docente precisa se apropriar das tecnologias e de seu uso “sobretudo de modo pedagógico, com o objetivo de alcançar alterações nas metodologias e nas atitudes em sala de aula e de possibilitar transformações significativas no ensino e sua repercussão na aprendizagem dos estudantes da era digital” (ALVES et al, 2017, p. 322). Essa apropriação efetiva, contudo, não é um processo fácil e imediato, e, muitas vezes, se dá de forma esporádica na sala de aula, dada a fluidez e dinamicidade com que ocorrem e se transformam as tecnologias e as informações veiculadas por elas.

Diante desse cenário, textos, sons e imagens líquidos - todas as transformações parecem possíveis,

(...) não só dentro do próprio artefato, distorcendo um texto, imagem, áudio ou vídeo, mas também de um artefato para outro, fundindo-os em diferentes combinações e remixagens. O professor, reunindo apenas o que interessa a ele e a seus alunos, pode remontar os componentes de vários arquivos para formar um novo arquivo (LEFFA, 2014a, p. 08).

O professor como mediador já não é o detentor de todo o conhecimento e reconhece que o aluno já vem para a escola sabendo muito mais do mundo que o cerca e com interesses bastante definidos no que se refere a artefatos presentes no seu cotidiano. Assim, uma opção que tem sido bastante estudada por pesquisadores na área de aprendizagem é a utilização de *games* na sala de aula, pois “(...) tudo aquilo que acontece durante o jogo é o que os professores gostariam de ver acontecer na sala de aula: motivação, interesse e aprendizagem” (LEFFA et al, 2014b, p. 358).

Pensando na reeducação gramatical dos alunos, numa tentativa de desmistificar as falsas dificuldades e de ensinar a importância de saber gramática normativa e de usá-la para ler e para escrever, foram propostos dois projetos com o uso da gamificação: um para o ensino de língua portuguesa e outro para língua espanhola, destinados a alunos do ensino médio de escolas da cidade de Avaré e região.

## 2.1. A gamificação no ensino de línguas

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” (FARDO, 2013, p. 13). Em outras palavras, é utilizar componentes próprios de um jogo, seja didático ou não, virtual ou não, com a finalidade de motivar a aprendizagem ou a realização de uma tarefa que, quando apresentada de outro modo, poderia ser considerada uma tarefa enfadonha e cansativa. Para Leffa et al (2014b), pode-se destacar duas razões, entre várias, para a utilização de *games* no âmbito escolar: “(1) a potencialidade que o jogo apresenta como recurso de aprendizagem e (2) a contribuição que pode trazer para a motivação do aluno” (LEFFA et al, 2014b, p. 360).

Como recurso de aprendizagem, o jogo envolve aspectos, como afetividade e interação, que colaboram na aquisição de competências cognitivas de forma prazerosa e significativa. No caso do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, no qual o aluno, muitas vezes, se mostra mais inibido ao ter que se expressar

oralmente no idioma alvo, a utilização da gamificação vem ajudar a fazer com que o indivíduo rompa essa barreira. Por meio do jogo, o aprendiz demonstra mais interesse e participa de forma mais autêntica embalado pela afetividade gerada, expressando suas opiniões e desenvolvendo a fala de modo natural e espontâneo. Segundo Leffa et al (2014b, p. 360), “estudos realizados no ensino de línguas têm mostrado que os *games* podem contribuir significativamente para sua aprendizagem, principalmente nos estágios iniciais”.

No que concerne à motivação, o jogo desperta a curiosidade do aluno que se sentirá mais estimulado a participar, principalmente se a proposta introduzir elementos competitivos. Tais aspectos aumentam o interesse do “jogador” por conseguir vencer etapas e, paralelamente, aumentam o compromisso do aluno com o processo de aprendizado sem que ele perceba claramente. Por estar envolvido nas atividades do jogo, que envolvem, geralmente, diversão e descontração, o indivíduo adquire muitos temas difíceis e chatos de forma mais interessante e atrativa. Segundo Lorenzo (2016), quando o indivíduo se sente bastante envolvido com o que está fazendo, nada mais tem importância ao seu redor e o tempo parece voar. Entretanto, como afirma a mesma autora, é preciso existir um equilíbrio entre o objetivo do jogo e as habilidades e destrezas necessárias para conseguir atingir tal objetivo. Quando a quantidade de informação nova necessária for muito maior ou mais complicada do que o conhecimento do aluno, a atividade proposta pode se tornar inacessível e gerar frustração no participante. Semelhantemente, uma atividade simples demais também pode desanimar o aprendiz a permanecer no jogo até o final (LORENZO, 2016, p. 17)

Assim, para se trabalhar a gamificação no ensino de línguas um primeiro passo é identificar os objetivos e os conteúdos que serão contemplados na atividade proposta. Ademais, como afirma Lorenzo (2016, p. 18), é fundamental questionar-se sobre os gostos dos alunos e as habilidades que serão desenvolvidas, e realizar tarefas diagnósticas para reconhecer seus interesses e as competências que o aluno já possui e que o ajudarão a concluir o jogo.

Na Era Digital em que nos encontramos, além dos tradicionais jogos de tabuleiros, há um leque de possibilidades de jogos digitais que podem ser levados para a sala de aula. Segundo Levy (2011), o uso dessas ferramentas para auxiliar processos de ensino-aprendizagem deixa de ser um diferencial para se tornar um elemento-chave capaz de



fazer pessoas pertencerem, de fato, à sociedade da informação em rede, ou *cibercultura*. Mas há de se ter muito cuidado para não usar a gamificação como “o principal aspecto da experiência de aprendizagem dos alunos” (MASSAROLO et al, 2013, p. 41) e recair praticamente no mesmo erro que já vivemos, destacando a estratégia ou o conteúdo no lugar da aprendizagem. A gamificação deve ser vista como um instrumento de apoio à aprendizagem (LORENZO, 2016, p. 24).

### 2.3. O Projeto “S.O.S. Gramática”

Como mencionado, este projeto teve como foco a língua portuguesa e trabalhou em um primeiro plano alguns aspectos gramaticais do idioma em questão juntamente com alguns tipos textuais, como os textos narrativos e injuntivos. Optamos por trabalhar a gramática, pois ainda é considerada uma matéria chata e difícil pela maioria dos alunos, e acreditamos que o aluno somente interioriza o conhecimento da estrutura gramatical se ela for contextualizada em situações ou contextos significativos, como é o caso do uso da gamificação.

Inicialmente, aplicamos um questionário para levantar dos alunos a demanda sobre as questões gramaticais e como eles gostariam que fosse uma aula de gramática. A partir disso, utilizamos recursos metodológicos diversos, como cartazes, textos de embalagens, revistas, jornais, oficinas, carta comercial e pessoal, bilhete, romance, horóscopo, receita culinária, cardápio, outdoor, lista de compras, resenha, inquérito, edital de concurso, piada, carta eletrônica, bate-papo online, data show, dentre outros para mostrar ao sujeito participante como a gramática está presente no cotidiano.

O projeto consistiu em encontros semanais, com duas horas de duração, e envolviam atividades presenciais e a distância. Todos os encontros eram acompanhados por discentes bolsistas, graduandos do curso de Letras da instituição e a metodologia de cada encontro em si também era diversificada, dependendo do assunto a ser tratado, tais como sala de aula invertida, roda de conversa e dinâmica, métodos que priorizavam o estudo coletivo e o trabalho em grupo, ou rodas de leitura, leitura de textos e estudos de caso.

O jogo utilizado foi chamado “jogo de interpretação de papéis”: *Role Playing Gaming*, *RPG*, baseado na série “*Stranger Things*”, que envolveu de forma bastante positiva os alunos em diferentes momentos: criação dos jogadores, elaboração das

narrativas a serem desenvolvidas semanalmente, contação de histórias, entre outras tarefas. Gramaticalmente, foram trabalhadas questões ortográficas, elementos da narrativa, aspectos e conjugações verbais, entre outros.

Em síntese, os momentos do processo, foram: 1. Realização de discussões orais objetivando construções coletivas sobre as questões gramaticais. Na busca por respostas, os alunos expunham seus pensamentos e explicavam as dificuldades que sentiam para abordar determinado assunto; 2. Uso da metodologia da “sala de aula invertida” para auxiliar na ampliação do conhecimento: os alunos recebiam textos que induziam à reflexão prévia do assunto a ser tratado. 3. Reflexão sobre as questões linguísticas a partir de temas e textos de apoio, com a turma dividida em equipes; 4. Após os encontros, os bolsistas se reuniam com as coordenadoras dos projetos e todos discutiam sobre o andamento das atividades, quais as dificuldades, anseios e o que poderia ser melhorado em suas práticas pedagógicas para os seguintes, com o intuito de planejar e aprimorar seu trabalho como futuros docentes.

#### **2.4. O Projeto “Abanico”**

O foco deste projeto era ensinar a língua espanhola de uma forma mais descontraída e estimular a oralidade entre os participantes. Deste modo, após um estudo sobre as vantagens de se trabalhar a gamificação no ensino, decidiu-se por adotar tal estratégia nos encontros que eram realizados, inicialmente, quinzenalmente, mas que, devido à demanda dos participantes, passaram a ser semanais.

O projeto tinha duas discentes bolsistas, sendo uma do curso de graduação em Letras e outra do ensino médio, que acompanhavam todos os encontros e eram responsáveis pela elaboração das práticas, sempre orientadas pelas coordenadoras da proposta. Como foi um projeto piloto utilizando estratégias de gamificação e como não tínhamos um público bastante variável de um encontro para o outro, decidimos por executar jogos que pudessem ser realizados em sessões curtas, de uma hora e meia de duração. Assim, definíamos o conteúdo gramatical a ser trabalhado no encontro e, a partir disso, selecionávamos um jogo que permitisse uma abordagem e, simultaneamente, favorecesse a utilização oral das estruturas gramaticais apresentadas. Paralelamente ao conteúdo gramatical, também eram apresentados aspectos lexicais e interculturais, pois um dos objetivos do projeto era divulgar a cultura hispânica.



Nesse sentido, foram elaboradas atividades a partir de jogos como: 1. **Banco imobiliário**: utilização do futuro imediato do espanhol IR+A+infinitivo do verbo principal; nomes de cidades importantes de diferentes países e pontos turísticos; 2. **Plataforma Kahoot!**: que permite a realização de atividades interativas, por meio da criação de *quizzes* ou de jogos *jumble* e que podem ser jogados de modo individual ou em equipes. Nessa plataforma, foi trabalhado o tema da rotina e a conjugação de verbos irregulares no presente; 3. **Boa noite, Cinderela**: um jogo antigo de tabuleiro que traz recados da bruxa ou da fada com tarefas para serem realizadas pelos participantes. Abordou-se o uso do imperativo e léxico relacionado ao corpo e expressões corporais, além de questões culturais. 4. **Sobe e desce**: outro jogo de tabuleiro que continha casas com pontos de interrogação. As perguntas realizadas eram de cunho cultural e envolviam diferentes países hispânicos. Concentrou-se na utilização dos pronomes interrogativos. 5. **Just Dance**: junção de música com dança e as músicas foram selecionadas de acordo com o gosto do público-alvo e do ponto gramatical a ser trabalhado; 6. **Adivinhações a partir de imagens**: trabalharam-se cenas de diferentes filmes hispânicos que nem sempre fazem parte do circuito internacional de cinema, sendo desconhecidos do público em geral; 7. **Imagem e ação**: envolvendo desenhos, mímicas e imagens prontas, e resultou bastante interessante na abordagem dos falsos cognatos do português e do espanhol. 8. **El camino de Santiago**: um jogo que convidava o participante a fazer o caminho de Santiago, envolvendo o preparo antes da viagem, a arrumação da mochila, a obtenção da credencial do peregrino e a visita a diferentes cidades por onde passa o caminho.

Em suma, o “Abanico” se transformou, por meio da gamificação, em um espaço de interação, conversação e interpretação em língua espanhola, permitindo a aplicação de diferentes conteúdos gramaticais em situações orais.

### 3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Inicialmente, no momento em que as atividades foram propostas, houve um certo “estranhamento” por parte dos alunos. Entretanto, à medida que a dinâmica dos jogos foi sendo explicada, os discentes se mostraram mais receptivos, participando de maneira mais engajada.

Por isso, consideramos que ambos os projetos podem ratificar a gamificação como uma estratégia de ensino-aprendizagem bastante positiva e produtiva. Contudo, salientamos que deve ser muito bem planejada e elaborada, para que não seja trabalhada de modo artificial, enfatizando apenas a diversão e descontração. Nesse sentido, torna-se fundamental a revisão periódica dos materiais a serem utilizados para manter a característica atrativa do jogo e fornecer meios para que a aprendizagem se torne mais significativa.

Nos grupos de participantes de ambos os projetos, pudemos observar uma melhora na convivência entre os alunos, sobretudo entre discentes de turmas ou escolas diferentes; um comprometimento em desenvolver tarefas em equipe; um aperfeiçoamento do domínio das línguas abordadas; e uma formação mais completa do indivíduo como cidadão crítico e reflexivo. Dessa forma, de uma maneira geral, percebemos que a elaboração das atividades em grupo estimulou os discentes a interagirem de forma ativa, propiciando a construção de seus próprios aprendizados. Ademais, podemos destacar alguns pontos positivos proporcionados pelos projetos no que diz respeito ao envolvimento de graduandos do Curso de Licenciatura em Letras como bolsistas: maior preparo dos futuros docentes para uma ação pedagógica; e abertura para a discussão sobre o que ensinar, com qual finalidade e como.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no resultado apresentado, o que se pode concluir é que o uso de jogos como estratégia educacional pode ser interessante, especialmente para favorecer o aprendizado de conteúdos considerados mais complexos ou de pouco interesse por parte dos estudantes.

Os projetos desenvolvidos com o auxílio da gamificação (“S.O.S. Gramática”, para o português, e o “Abanico” para o espanhol) possibilitaram a formação educacional no sentido de propor a reeducação gramatical, desmistificar as dificuldades, ensinar a importância de saber gramática normativa e de usá-la para escrever e ler, e permitindo, portanto, acesso ao mundo da Gramática.

O projeto de extensão "SOS Gramática", mais especificamente, veio a ser um auxiliar no desenvolvimento de uma interface entre o saber produzido nas aulas de Língua portuguesa do ensino médio integrado do IFSP - "Campus" Avaré e de outras escolas com

o cotidiano, instigou o pensamento crítico e a reflexão e ainda despertou nos alunos a consciência da funcionalidade da gramática na leitura e escrita.

O “Abanico”, por ser focado na língua espanhol, teve um público mais restrito, pois a disciplina é oferecida de forma optativa no câmpus e em apenas uma escola pública da cidade no CEL (Centro de Estudos de Línguas). Entretanto, a execução gerou uma integração e socialização de saberes, colaborando no desenvolvimento da competência linguística e cultural dos participantes.

Com relação aos bolsistas, licenciandos em Letras em sua maioria, acreditamos que a reflexão sobre metodologias de ensino de gramática, tanto da língua materna como da língua estrangeira, possibilitou o entendimento de que o trabalho docente deve ser repensado e aprimorado e que é função do professor promover atividades significativas de questões gramaticais, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno das mesmas.

A realização de projetos dessa natureza configura-se, portanto, como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, viabilizando a relação transformadora entre a escola e sociedade, uma vez que produz conhecimento e viabiliza a relação transformadora entre a instituição de ensino e a sociedade. Trata-se de uma experiência educativa, em que as rodas de conversa sobre gramática e sua aplicabilidade no cotidiano se torna um espaço de grande riqueza e amplitude, capaz de permitir a reflexão sobre as questões linguísticas.

Assim, consideramos que essa estratégia educacional cumpriu seu objetivo pedagógico e espera-se que tal experiência possa motivar os docentes de todas as áreas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. A.; SANTOS, B. R.; FREITAS, L. G. de . 2017. Impacto das ações formativas no uso de tecnologias nas práticas docentes. In: *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, **19.3**, 316-334. São Paulo, SP, set.-dez. 2017. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906. Disponível online em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872017000300014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872017000300014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) . Acesso em: 19/09/2018.

BAPTISTA, J. B. 2014. Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **14.3**, 533–552. Disponível online em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/aop4914.pdf> . Acesso em: 12/09/2018.

BRASIL, MEC/SEMTEC. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Brasília, DF.

FARDO, M. L. 2013. *A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Caxias do Sul, Programa de PósGraduação em Educação. Disponível online em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/457> . Acesso em: 13/09/2018.

FERRAZ, M. M. T. 2011. Gramática e formação do professor de língua materna: refletindo sobre o ensino e ensinando para a reflexão. In: *Anais do VII Congresso Internacional da Abralin*. Curitiba. Disponível online em: <https://docplayer.com.br/48194588-Gramatica-e-formacao-do-professor-de-lingua-materna-refletindo-sobre-o-ensino-e-ensinando-para-a-reflexao.html> . Acesso em 19/10/2018.

FEY, A. F. 2011. A linguagem na interação professor-aluno na era digital: considerações teóricas. In: *Revista Tecnologias na Educação*, 1. Disponível online em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art1-ano3-vol-4-julho2011.pdf> . Acesso em 16/10/2018.

LEFFA, V. 2014a. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: *Anais do Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina, Disponível online em [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao\\_Adaptativa\\_Leffa.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf) . Acesso em 16/10/2018.

\_\_\_\_\_ et al. 2014b. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. In: *Revista (Con)Textos Linguísticos*, 10.1, p. 358-378. Disponível online em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem\\_vicio.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem_vicio.pdf) . Acesso em 19/10/2018.

LEVY, P. 2011. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

LORENZO, M. B. 2016. La gamificación en el aula de lengua extranjera. In: *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Portugal: Centro de Publicaciones - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 14-25. Disponível online em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/90277/2/170310.pdf> . Acesso em 19/09/2018.

LUCENA, S. 2016. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 59, 277–290.

MASSAROLO, J. C., MESQUITA, D. 2013. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. In: *Revista do Ensino Superior*, 9, p. 34-42. Campinas: UNICAMP. Disponível online em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NME\\_S\\_3.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NME_S_3.pdf) . Acesso em: 04/07/2018.

PRENSKY, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? In: *On the Horizon*, 6. England: MCB University Press. Disponível online em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> . Acesso em: 16/10/2018.

\_\_\_\_\_. 2002. The motivation of gameplay: The real twenty-first century learning revolution. In: *On the Horizon*, **1**, 5–11. England: MCB University Press.. Disponível online em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/10748120210431349> . Acesso em: 16/10/2018.

\_\_\_\_\_. 2010. *Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!* São Paulo: Phorte.