

**SILAS CARLOS SOARES SOUSA**

**EMOÇÕES EM JOGO: A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA  
PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica do Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* São José.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Tiemy Morita Kawamoto

Florianópolis, SC

2025

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de Portfólio foi julgado adequado para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Florianópolis, 26 de Novembro de 2025.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Tiemy Morita Kawamoto (Orientadora)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luiziane da Silva Rosa (Membro Examinador Interno)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Lina Maria Santana Fernandes (Membro Examinador Externo)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo propor o uso da gamificação como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da habilidade de *speaking* em alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Piauí. A investigação empregou o tema das emoções, inspirado no filme *Divertida Mente* (2015), como eixo central das atividades. Para alcançar esse propósito, utilizou-se, como embasamento teórico, os estudos de Silva *et al.* (2024); Bettoni e Campos (2017); Bohn e Fidalgo (2024) e Fernandes *et al.* (2019), que discorrem sobre o desenvolvimento das habilidades da língua inglesa. O estudo, de caráter qualitativo, envolveu observação participativa, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e a aplicação de uma sequência didática gamificada, com foco no *speaking* em língua inglesa. A geração e análise dos dados permitiram identificar que a principal dificuldade dos estudantes estava relacionada à insegurança em se expressar oralmente, influenciada pelo filtro afetivo de Krashen (1982). As atividades gamificadas, pautadas em dinâmicas lúdicas, desafios e interações mediadas pelo vocabulário das emoções, favoreceram o engajamento, a autoconfiança e a comunicação significativa entre os alunos. Os resultados evidenciaram avanços no desenvolvimento do *speaking* e na redução da ansiedade em situações de fala, demonstrando que a gamificação, ao integrar emoção e aprendizagem, contribui para tornar o ensino de língua inglesa mais dinâmico, participativo e contextualizado. Conclui-se que a aplicação da pesquisa-ação permitiu ao professor-pesquisador refletir criticamente sobre sua prática, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e confirmando o potencial transformador das metodologias ativas e atividades lúdicas no ensino de Língua Inglesa.

**Palavras-chave:** *Speaking*. Emoções. Gamificação. Língua Inglesa.

## ABSTRACT

This academic paper aimed to propose the use of gamification as a pedagogical tool for developing speaking skills among 7th-grade students at a municipal public school in Piauí, Brazil. The investigation employed the theme of emotions, inspired by the movie *Inside Out* (2015), as the central axis of the activities. For this purpose, the theoretical framework was based on the studies of Silva *et al.* (2024), Bettoni and Campos (2017), Bohn and Fidalgo (2024), and Fernandes *et al.* (2019), which discuss the development of English language skills. This qualitative research involved participant observation, semi-structured interviews, discussion circles, and the implementation of a gamified didactic sequence focused on oral communication in English. Data generation and analysis revealed that students' main difficulty was related to their insecurity in speaking, influenced by Krashen's (1982) affective filter. The gamified activities based in playful dynamics, challenges, and interactions mediated by emotion-related vocabulary encouraged the engagement, the self-confidence, and the meaningful communication among students. The results showed progress in oral language development and a reduction in speaking anxiety, demonstrating that gamification, by integrating emotion and learning, contributes to making English language teaching more dynamic, participatory, and contextualized. It is concluded that the application of action research enabled the teacher-researcher to critically reflect on their practice, strengthening the connection between theory and practice and confirming the transformative potential of active methodologies and playful activities in English Language teaching.

**Keywords:** Speaking. Emotions. Gamification. English Language.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA?</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?</b>	<b>9</b>
2.1	MEU CONTEXTO DE PESQUISA	9
2.2	MEU PROJETO DE PESQUISA	11
2.2.1	Problema da pesquisa	12
2.2.2	Justificativa	13
2.2.3	Objetivos	16
2.2.4	Método da pesquisa	17
2.2.4.1	Definição e caracterização da pesquisa-ação	17
2.2.4.2	Participantes da pesquisa	18
2.2.4.3	Instrumentos e recursos para a geração e análise dos dados	19
2.2.4.4	Cronograma da pesquisa	22
2.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	23
2.3.1	Atividade de aprendizagem	23
2.3.2	Plano de aula	26
<b>3</b>	<b>EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?</b>	<b>34</b>
3.1	RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA	34
3.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	42
3.3	REFLEXÕES FINAIS	52
<b>4</b>	<b>UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?</b>	<b>56</b>
	REFERÊNCIAS	58
	APÊNDICES	60
	ANEXOS	63

## 1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA?

Neste capítulo, apresento uma reflexão teoricamente embasada em questões relacionadas à construção da identidade do meu “eu professor” de língua inglesa e como essa identidade se reflete na minha prática pedagógica.

Identidade, de acordo com o dicionário Michaelis (2025), é o conjunto de características que distingue um indivíduo ou objeto. No ensino de língua inglesa, uma identidade única não é suficiente para caracterizar professores ou alunos. Segundo Silva *et al.* (2024, p. 310), nossas identidades são múltiplas e se constroem nas “fronteiras” e “intersecções”. Viver nas fronteiras significa transitar entre diferentes identidades e culturas, integrando elementos de vários grupos e formando uma identidade híbrida, embora isso possa gerar sensação de pertencimento parcial ou marginalização. A abordagem interseccional (Silva *et al.*, 2024, p. 309) analisa de que maneira dimensões sociais como raça, gênero, classe, etnia, sexualidade e condição física se articulam, influenciando experiências individuais e relações sociais.

No ensino de língua inglesa, é essencial compreender que, historicamente, prevaleceu a ideia de que a língua pertence a um povo ou cultura específicos, sustentando o mito do “falante nativo” e a busca por uma pronúncia considerada perfeita (Silva *et al.*, 2024, p. 330). Entretanto, se a língua for vista como meio de comunicação entre pessoas de diferentes contextos, o modelo do falante nativo perde sentido, pois o objetivo é a inteligibilidade. Assim, o ensino deve valorizar a diversidade de usos linguísticos, reconhecendo que as línguas pertencem a todos que delas se apropriam, independentemente de origem ou cultura (Silva *et al.*, 2024, p. 328).

As culturas, assim como as identidades, são diversas e complexas (Silva *et al.*, 2024, p. 343). No ensino de língua inglesa, é fundamental compreender que a cultura vai além de costumes ou tradições, incluindo valores, crenças e significados submersos, constantemente construídos nas relações sociais (Silva *et al.*, 2024, p. 342). Dissociar língua e cultura resulta em compreensão limitada das práticas sociais que moldam a comunicação. Um ensino crítico de língua inglesa cria espaço para que os alunos reflitam sobre suas próprias identidades e culturas, compreendam outras identidades culturalmente construídas e questionem estereótipos e hierarquizações.

Desde cedo, minha identidade como “eu professor” começou a ser moldada por experiências que uniram afeto, linguagem e convivência familiar. Recordo com clareza

o impacto que teve em mim o retorno de um primo que havia passado duas semanas na Inglaterra em intercâmbio. Motivado a manter contato com o inglês, ele criou jogos e atividades que, de forma espontânea e divertida, envolveram todos nós — seus irmãos e eu — no aprendizado do idioma. Foi nesse cenário lúdico e acolhedor que percebi, pela primeira vez, que aprender inglês poderia ser não apenas acessível, mas profundamente prazeroso e significativo. Ao mesmo tempo, crescer em uma família de docentes — com minha mãe, pedagoga dedicada, meu irmão formado em Matemática e uma prima professora de Inglês, que inclusive foi minha professora no ensino fundamental — fez com que a docência se apresentasse como um caminho natural e coerente. Essas vivências entrelaçadas despertaram em mim tanto o interesse pela língua inglesa quanto a compreensão do valor do ensino, preparando o terreno para a prática reflexiva e crítica que sustenta o meu “eu professor”.

A identidade do meu “eu professor” se reflete na prática pedagógica por meio de uma postura crítica, reflexiva e aberta à diversidade, reconhecendo que ensinar língua inglesa é também ensinar culturas e identidades em constante transformação. Ao compreender que as línguas pertencem a todos que delas se apropriam, valorizo a inteligibilidade e a comunicação significativa, em vez do mito do falante nativo. Busco integrar discussões culturais que promovam reflexão sobre valores, identidades e relações de poder, tornando o ensino um espaço de construção de sentidos e questionamento de estereótipos. Transitar entre o papel de professor e pesquisador fortalece essa identidade múltipla, permitindo-me repensar continuamente a prática e fundamentar minhas escolhas pedagógicas.

## Eu, professor



Fonte: Imagem gerada por ChatGPT (OpenAI, 2025).

A imagem do mosaico acima representa visualmente a construção do meu “eu professor” de língua inglesa, formada por múltiplas dimensões que dialogam entre si — conhecimento, cultura, reflexão, interação e tecnologia. Assim como discute Silva *et al.* (2024), minha identidade docente é híbrida e se constrói nas fronteiras entre diferentes contextos e experiências, integrando elementos pessoais, sociais e culturais. Os símbolos presentes na imagem — o mapa, o livro, as pessoas e a lâmpada — refletem o caráter dinâmico e intercultural do ensino de línguas, em que ensinar é também aprender, dialogar e transformar. Compreendendo o ensino como um espaço de construção de sentidos, reflexão crítica e reconhecimento das múltiplas identidades que habitam no processo educativo.

## **2 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?**

Neste capítulo, trago os aspectos detalhados dos procedimentos da minha pesquisa-ação. Para isso, na seção 2.1, contextualizo o local em que a pesquisa se desenvolveu; na seção 2.2, apresento os elementos que constituem o projeto da pesquisa; e, na seção 2.3, apresento a atividade de aprendizagem que constituiu a proposta de intervenção/pesquisa de ensino de língua adicional e o plano de aula dessa atividade, indicando possibilidades de investigação da minha prática pedagógica e, quem sabe, de outros.

### **2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA**

Nesta seção, descrevo os diversos aspectos que caracterizam o contexto onde foi realizada a minha pesquisa, os atores (professor e estudantes) e os documentos oficiais que regem o ensino de língua adicional na instituição.

A Escola Municipal Manoel Amorim Neto, escolhida como campo para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, está situada no povoado Lagoa Seca, zona rural do município de Esperantina, no estado do Piauí. Trata-se de uma comunidade com estrutura relativamente organizada, contando com algumas vias asfaltadas ou pavimentadas, uma Unidade Básica de Saúde e duas escolas municipais que atendem turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Além disso, há um anexo de uma escola estadual que oferece o Ensino Médio. No setor privado, a localidade dispõe de acesso à internet fornecido por, ao menos, três empresas distintas, além de pequenos estabelecimentos comerciais voltados ao varejo. A principal atividade econômica da região é a agricultura familiar, o que influencia diretamente a dinâmica socioeconômica da comunidade. O diagnóstico da pesquisa-ação, conforme destaca Silva *et al.* (2023), refere-se ao processo de ensino e aprendizagem em contextos específicos, como o de uma escola pública inserida em uma realidade com desafios e potencialidades próprias. Essa escola é composta por uma equipe de profissionais da educação que, de forma coletiva, contribui para que a instituição cumpra sua função social.

A unidade escolar atende atualmente 203 alunos do Ensino Fundamental, abrangendo do 6º ao 9º ano. O perfil do alunado é majoritariamente formado por crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda. Apesar de estar localizada no povoado Lagoa Seca, a escola também recebe estudantes de outras comunidades rurais vizinhas, algumas situadas a cerca de 20 quilômetros de distância. Trata-se de uma escola de ensino regular, integrante da rede pública municipal, e que desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação para essa população.

A escola conta com uma única docente responsável pelo ensino da língua inglesa, considerada como língua adicional no currículo escolar. A professora é graduada na área e possui formação em nível de pós-graduação, além de acumular uma experiência de 24 anos na educação básica, sendo servidora efetiva do município. Sua atuação, em conjunto com os demais profissionais da escola, contribui de forma significativa para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Como pontuam Silva *et al.* (2023), cada profissional traz consigo uma trajetória única e realiza ações específicas que, somadas, tornam possível o funcionamento da escola, o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos.

A proposta pedagógica para o ensino da língua inglesa é construída anualmente por meio de um plano de curso, elaborado com a participação ativa dos professores da área, sob orientação e supervisão da Coordenação Municipal de Educação. Mesmo na ausência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) formalizado, a escola organiza seu ensino com base em diretrizes comuns que seguem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os objetivos educacionais estabelecidos no Plano Municipal de Educação (PME) de Esperantina.

A proposta teórica apresentada no e-book *Paradigmas Norteadores da Formação Docente* (2023) enfatiza a relevância da pesquisa na prática pedagógica, especialmente no ensino de línguas, evidenciando que a formação do professor deve estar ancorada em métodos e metodologias consistentes. A pesquisa-ação é apontada como uma abordagem apropriada, pois permite ao professor atuar como investigador de sua própria prática, promovendo o desenvolvimento profissional e pessoal por meio da reflexão contínua. Nesse contexto, o foco da investigação recai sobre a sala de aula e seu entorno, utilizando observação, introspecção ou uma

combinação de ambas, o que favorece a análise interpretativa dos dados obtidos, conforme propõe Silva *et al.* (2023).

A Escola Municipal Manoel Amorim Neto, localizada na zona rural de Esperantina (PI), foi escolhida como campo de estudo justamente por reunir características que dialogam com essa proposta metodológica, além de existir uma relação afetiva entre mim, o professor-pesquisador deste trabalho, e a escola selecionada, tal vínculo deve-se ao fato de a instituição está localizada na comunidade onde cresci e onde meus pais ainda residem. Ao atuar em um ambiente com desafios sociais e econômicos específicos, a escola se torna um espaço propício para a aplicação da pesquisa-ação, permitindo que o professor-pesquisador compreenda e reflita criticamente sobre o ensino de língua inglesa. A realidade da comunidade escolar, composta em sua maioria por estudantes de baixa renda oriundos da agricultura familiar, demanda estratégias pedagógicas contextualizadas, alinhadas às diretrizes da BNCC (2018, p. 241-244), especialmente no que se refere aos eixos de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

A atuação da única docente de língua inglesa na escola, com ampla experiência e formação na área, reforça a pertinência da pesquisa-ação como instrumento para compreender e aprimorar as práticas pedagógicas. Apesar da ausência de um PPP (Projeto Político-Pedagógico) formalizado, a construção coletiva do plano de curso e a adesão ao Plano Municipal de Educação e à BNCC (2018) demonstram o compromisso da instituição com a efetivação do ensino de qualidade. Assim, a interação entre teoria e prática, fundamentada pela metodologia da pesquisa-ação, possibilita um estudo que não apenas observa, mas intervém e colabora ativamente na melhoria do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto rural.

## 2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA

Nesta seção apresento, primeiramente, as reflexões iniciais para o planejamento da pesquisa e, na sequência, o método da pesquisa e seus elementos constitutivos.

### 2.2.1 Problema da pesquisa

No dia 23 de maio de 2025, foi realizada uma geração de dados introdutória em uma turma do ensino fundamental, com o objetivo de identificar quais seriam as maiores dificuldades desta turma no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. O 7º ano “A” foi a turma selecionada, composta por aproximadamente 24 alunos regularmente matriculados, com faixa etária entre 12 e 13 anos. Participaram da observação inicial, desta turma, quatro estudantes de 12-13 anos, duas meninas e dois meninos, que representam cerca de 16,67 por cento da turma e a observação e geração de dados teve uma duração de cerca de 40 minutos. A partir da observação e colaboração da professora de língua inglesa da escola pública em questão, foi possível identificar que a maior dificuldade da turma selecionada está relacionada à habilidade de fala — especialmente quanto à pronúncia das palavras na língua estudada.

Com o objetivo de verificar a percepção do professor-pesquisador e dos próprios alunos sobre a problemática identificada, foram elaborados três instrumentos de geração de dados, adaptados à realidade dos estudantes. Os instrumentos selecionados, oriundos da antropologia social conforme orientações de Silva *et al.* (2024, p. 50), foram: a observação participativa, momento em que o pesquisador acompanhou as interações dos alunos em sala de aula, focando na oralidade da língua inglesa; e a entrevista semiestruturada preliminar, composta por dez perguntas, com o objetivo de compreender as percepções, dificuldades e práticas dos alunos em relação à fala no idioma. Além disso, foi aplicada uma atividade de leitura de nível iniciante. Tendo em vista que os resultados seriam analisados de maneira interpretativa, a escolha desses instrumentos se justifica pelo contexto específico da escola pública municipal em questão. Por exemplo, devido à proibição do uso de celulares, torna-se inviável a aplicação de questionários digitais ou entrevistas estruturadas por meio de ferramentas digitalizadas.

No questionário semiestruturado preliminar observou-se as seguintes perguntas e respostas, respectivamente: 1 (Nível de inglês), todos os participantes se classificaram no nível básico; 2 (Frequência de uso do inglês), a maioria utiliza a língua raramente ou algumas vezes, sem grande frequência no dia a dia; 3 (Contextos de uso), o inglês é utilizado principalmente nos estudos, seguido de situações em casa,

geralmente em interações mediadas por pais ou tarefas escolares; 4 (Dificuldades na oralidade), dos quatro participantes, dois relataram não conseguir falar, pois têm dificuldades, um afirmou que consegue falar “um pouco”, e apenas um disse que consegue falar; 5 (Tipo de dificuldade), três apontaram dificuldade em “entender” o que ouvem, um destacou tanto a dificuldade em “entender” quanto em “formular frases”, e também foi mencionado que há outras dificuldades além dessas; 6 (Percepção sobre a própria fala), avaliaram-se como regulares na oralidade; 7 (Desempenho na escola), três consideraram seu desempenho “regular” e um avaliou como “muito bom”; 8 (Interesse em aprender inglês), todos responderam “sim”; 9 (Atividades que auxiliam no aprendizado), os alunos destacaram: assistir filmes ou vídeos; ler livros; ouvir músicas e prestar atenção nas aulas de inglês; 10 (Motivações para aprender inglês), três alunos citaram o desejo de viajar para outros países e também um citou o interesse em realizar atividades no ambiente escolar. Já durante a leitura do texto “The New School” (Curotto, 2023), foram identificadas dificuldades significativas na pronúncia.

Tanto com a análise do questionário inicial como da leitura do texto concluiu-se com a geração de dados aplicada que o fator mais recorrente foi o medo de errar no momento da prática do *speaking*, o que gerou inibição na tentativa de falar. Com isso, ficou evidente uma deficiência maior no *speaking* do que nas demais habilidades da língua inglesa.

### **2.2.2 Justificativa**

Sobre o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, Krashen (1982, p. 30) afirma, a respeito da hipótese do filtro afetivo, que os fatores afetivos ou emocionais, como, por exemplo, motivação, autoconfiança, ansiedade e entre outros se relacionam com a aquisição de uma segunda língua auxiliando ou atrapalhando no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, da língua inglesa. “Quanto mais nova a criança, maior a dependência da oralidade e desde pequenos precisam de um professor que tenha pronúncia adequada e inteligível” (Bettoni e Campos, 2017, p. 3). Considerando a faixa etária da turma selecionada, composta por alunos de 12 e 13 anos de idade, o seu filtro afetivo é mais elevado do que de crianças mais novas, eles estão em uma fase em que se preocupam muito mais se estão falando corretamente

do que se estão tentando falar ou não alguma palavra em inglês o que inibe a sua conversação ou *speaking*. “O filtro afetivo é, portanto, um grande obstáculo no processo, e pode ser fruto da ansiedade, insegurança ou desconforto do aluno, e assim, influenciar negativamente o desenvolvimento do aprendizado” (Bohn e Fidalgo, 2024, p. 225).

O *speaking* compõe uma das quatro habilidades essenciais para a aprendizagem da língua inglesa (Lima *et al.*, 2014, p. 89) e ocupa lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo porque envolve o uso mais imediato e visível do idioma inglês, a fala. Falar exige que o aluno mobilize conhecimentos linguísticos e emocionais simultaneamente, o que torna essa habilidade profundamente influenciada pelo filtro afetivo. Dessa forma, ao reconhecer a relevância do *speaking* e criar condições que estimulem seu uso, o professor favorece não apenas a proficiência oral, mas o desenvolvimento integral da aprendizagem da língua inglesa.

As emoções, enquanto dimensões fundamentais da experiência humana, exercem influência decisiva tanto na vida quanto nos processos de aprendizagem, especialmente no ensino de língua inglesa. No contexto escolar, estados emocionais positivos — como segurança, interesse e entusiasmo — não apenas fortalecem a motivação, como também reduzem o filtro afetivo, permitindo que o aluno participe mais ativamente e tente se expressar em inglês sem receio de errar. Por outro lado, sentimentos como ansiedade, vergonha ou insegurança podem bloquear o *speaking* e comprometer o desenvolvimento da habilidade comunicativa. Assim, reconhecer o papel central das emoções significa compreender que aprender uma língua não é somente um ato cognitivo, mas também afetivo, permeado pelas percepções que o estudante tem de si e do ambiente que o cerca.

De acordo com Bohn e Fidalgo (2024, p. 216) a criação de um ambiente confortável para o aluno - neste caso, específico, um ambiente escolar – faz-se necessário para que ele tenha um aumento de confiança para usar a língua inglesa e com isso diminuir o seu filtro afetivo. Por isso, entende-se que a motivação para o uso da língua inglesa é uma possível solução para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e tal motivação pode ser gerada a partir da introdução de atividades lúdicas e divertidas como parte das sequências didáticas. Durante o processo de aprendizagem da língua inglesa, cada estudante desenvolve suas próprias estratégias

para facilitar esse processo (Fernandes *et al.*, 2019, p. 72). Nesse sentido, alguns utilizam músicas, filmes ou obras literárias de sua preferência para aprimorar a compreensão auditiva e expandir o vocabulário. As estratégias de aprendizagem são fundamentais, pois contribuem tanto para a aquisição quanto para o uso efetivo do idioma. O uso adequado dessas estratégias favorece o desenvolvimento da proficiência, o aumento da autoconfiança e, sobretudo, a ampliação da competência comunicativa. Por esse motivo, conforme ressaltam Fernandes *et al.* (2019, p. 76), “é importante que os professores despertem o interesse dos alunos quanto à importância da prática da oralidade, para que eles aprendam a pronúncia e desenvolvam a fala”. Conseqüentemente, é possível promover um aprendizado completo, contemplando todas as habilidades necessárias para a proficiência na língua. Por isso, “[...] quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, não se pode ignorar a importância da motivação, visto que ela é a chave para que o processo ocorra com sucesso” (Bohn e Fidalgo, 2024, p. 216).

Um exemplo de metodologia ativa lúdica é a estratégia de ensino oriunda da proposta de gamificação, que faz uso da dinâmica de jogos com objetivos pedagógicos. Busarello (2016, p. 24) afirma que o momento de brincar, além de gerar satisfação, funciona como uma forma de o indivíduo ampliar suas capacidades cognitivas, favorecendo o foco e o fortalecimento da memória. Lembro-me de que, quando meu primo começou a inventar brincadeiras e criar jogos e atividades lúdicas para nos ensinar inglês, tanto eu quanto meus primos mais novos demonstrávamos grande interesse e entusiasmo. Sentíamos verdadeiro prazer em praticar o idioma inglês, especialmente no desenvolvimento do *speaking*. “O engajamento e motivação são objetivos explícitos da *gamification*, entendendo o primeiro imprescindível para reter a atenção do indivíduo e envolvê-lo no processo criado” (Bussarello, 2016, p. 29), ou seja, o engajamento é considerado essencial porque, sem ele, a pessoa não mantém o foco nem se sente envolvida com a atividade. Quando o indivíduo está engajado, ele presta atenção, participa ativamente e se conecta com o processo proposto. Em outras palavras, a gamificação procura criar situações que prendam a atenção do participante e o motivem a continuar, com isso, garantindo que ele realmente se envolva com o aprendizado ou a tarefa. Com isso, surge um ambiente interessante e cooperativo para o aluno, contribuindo para o aumento da motivação e paralelamente a diminuição do filtro afetivo (Bohn e Fidalgo, 2024, p. 217).

A realização deste trabalho de pesquisa-ação justifica-se pela necessidade de compreender e intervir de maneira crítica e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem do *speaking* em língua inglesa, especificamente em turmas do ensino fundamental de escolas públicas. A partir da observação direta, entrevistas e aplicação de atividades práticas, foi possível identificar que a principal dificuldade dos alunos do 7º ano “A” reside na habilidade de fala, com ênfase na pronúncia inteligível das palavras. Essa constatação, evidenciada tanto pela observação em sala quanto pelas respostas dos estudantes, reforça a urgência de estratégias pedagógicas que considerem as limitações do contexto escolar e, ao mesmo tempo, valorizem a escuta ativa, a prática oral constante e o estímulo à autoconfiança, observando também as emoções dos alunos ao se expressarem em inglês. Assim, a pesquisa-ação se mostra como uma abordagem metodológica coerente e eficaz para diagnosticar desafios reais, promover a reflexão crítica dos envolvidos e propor intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades e possibilidades dos estudantes.

### 2.2.3 Objetivos

Levando em consideração que os estudantes têm dificuldades relacionada a *speaking* da língua inglesa, principalmente, quanto à pronúncia das palavras, os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo geral: Propor o uso da gamificação como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento da habilidade de *speaking* em alunos do 7º ano “A” do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública do Estado do Piauí.

Objetivos específicos:

- a) Elaborar uma sequência didática gamificada voltada ao ensino de estratégias que promovam o desenvolvimento da habilidade de *speaking* em alunos do 7º ano do Ensino Fundamental;
- b) Implementar a sequência didática gamificada em sala de aula, com foco no aprimoramento do *speaking* em língua inglesa;
- c) Avaliar os efeitos da implementação da sequência didática gamificada no desenvolvimento da habilidade de *speaking* dos alunos.

## 2.2.4 Método da pesquisa

Abaixo, apresento os aspectos que constituem o método da pesquisa.

### 2.2.4.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação

De acordo com a proposta de Moita Lopes (1996 *apud* Silva *et al.*, 2024, p. 51), o processo de pesquisa-ação deve passar por três fases: anteriores, simultâneas e posteriores à investigação. A fase inicial abrange a familiarização com os instrumentos de geração de dados, a identificação do problema a ser investigado, a seleção desses instrumentos e o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem. Na segunda fase, ocorre a geração e análise dos dados obtidos. Por fim, a terceira fase contempla a elaboração do relatório da pesquisa (portfólio) e sua apresentação, com o objetivo de socializar os conhecimentos produzidos. É importante ressaltar que, durante a execução dessas etapas, podem surgir novas problemáticas, as quais podem ser negociadas, retomando-se então o ciclo das três fases para o desenvolvimento de novas investigações.

A presente investigação é de caráter qualitativo a respeito do processo de *speaking* de língua inglesa. Pois, de acordo com Silva *et al.* (2024, p. 46): “A pesquisa sobre a sala de aula pode ser feita por meio de observação, por introspecção ou pela combinação das duas”. Neste contexto, a pesquisa-ação se deu pela combinação da observação e da introspecção. A investigação inicial da pesquisa-ação realizada em 23 de maio de 2025 teve como foco central a problemática do *speaking* em inglês no contexto do ensino fundamental, evidenciando desafios enfrentados por alunos em fase inicial de aprendizagem da língua inglesa. Estruturada por meio de observação participativa em sala de aula e entrevistas semiestruturadas, a investigação buscou compreender, de maneira qualitativa, as dificuldades, percepções e práticas relacionadas à fala na língua inglesa. A aplicação de uma atividade de leitura com o texto “The New School” (Curotto, 2023) possibilitou observar, de forma mais concreta, entraves como a limitação no vocabulário, a dificuldade na formação de frases completas e a insegurança ao se expressar oralmente, marcada pelo receio de cometer erros. Os dados gerados revelaram que o *speaking* ainda é um aspecto pouco trabalhado de maneira efetiva no ambiente escolar, sendo necessário repensar metodologias que favoreçam a construção da competência comunicativa dos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa-ação se configura como uma abordagem sensível à realidade educacional, permitindo intervenções contínuas e ajustadas às necessidades observadas, com vistas ao aprimoramento da prática docente e à promoção de um ensino mais significativo e interativo da língua inglesa.

#### 2.2.4.2 Participantes da pesquisa

Silva *et al.* (2024, p. 48) explicam que a pesquisa-ação acontece quando o pesquisador trabalha juntamente com um grupo, objeto da pesquisa, com o intuito de tentar entender as práticas do cotidiano desse mesmo grupo. Os participantes desta pesquisa-ação são estudantes do 7º ano, Turma A, com idades entre 12 e 13 anos, matriculados em uma escola da rede municipal de ensino, no povoado Lagoa Seca, em Esperantina-PI. Provenientes, em sua maioria, de famílias de baixa renda envolvidas em atividades laborais ligadas ao campo e à pesca, esses alunos são também beneficiários de programas sociais do governo. Em termos de proficiência na língua inglesa, encontram-se em nível básico, com destaque para a necessidade de desenvolverem principalmente o *speaking*. Apesar das limitações socioeconômicas e de acesso restrito a recursos digitais, demonstram motivação para aprender o inglês, alimentando o sonho de conhecer outros países, o que serve como impulso para o engajamento nas atividades propostas.

Além dos estudantes, a professora de Língua Inglesa da Escola Municipal Manoel Amorim Neto também integra esta pesquisa-ação como participante fundamental. Graduada e pós-graduada na área em que atua, ela possui 24 anos de experiência na docência e é a única professora de inglês responsável pelo atendimento à escola. Sua longa trajetória profissional, aliada ao conhecimento profundo do contexto escolar, permitiu que observasse, juntamente com o professor-pesquisador, que a principal dificuldade apresentada pelos alunos reside no desenvolvimento da habilidade de *speaking*. Ao longo de todo o processo investigativo, a professora participou ativamente das ações propostas, contribuindo com sugestões pedagógicas, mediando as interações em sala de aula e colaborando para a criação de um ambiente favorável à implementação da pesquisa-ação. Sua atuação comprometida foi essencial para apoiar os estudantes e fortalecer as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades planejadas.

“De forma geral, os participantes nesse tipo de pesquisa atuam ativamente e determinam as ações e direções da investigação” (Silva *et al.*, 2024, p. 49). Em relação às preferências e estilos de aprendizagem, os estudantes mostram-se inclinados aos modos visual, auditivo e reflexivo, preferindo assistir a vídeos e filmes, ouvir músicas e ler livros como formas de contato com o idioma inglês. Os gêneros textuais que mais despertam interesse são as conversas casuais e os contos, por permitirem maior identificação com situações do cotidiano e por possibilitarem a imersão em narrativas. Também demonstram maior receptividade a metodologias que combinam exposição de conteúdo com práticas ativas, como dramatizações, jogos e dinâmicas. Contudo, apresentam nível básico de letramento digital, com pouca ou nenhuma experiência em criação ou compartilhamento de conteúdo em ambientes digitais, uma vez que o acesso a dispositivos móveis, computadores e à internet é limitado, tanto por condições socioeconômicas quanto por restrições impostas pela política das escolas públicas locais. Esses elementos compõem um perfil estudantil complexo, que demanda abordagens pedagógicas sensíveis à sua realidade e potencialidades.

#### 2.2.4.3 Instrumentos e recursos para a geração e análise dos dados

Para a presente pesquisa, foram utilizados três instrumentos de geração de dados complementares, escolhidos de forma a favorecer uma abordagem rica e sensível à complexidade do tema investigado. A roda de conversa foi realizada com o objetivo de promover a reflexão coletiva e a construção conjunta de conhecimento, permitindo a troca de experiências, ideias e percepções entre os participantes em um ambiente acolhedor e dialógico. Durante essas interações, o pesquisador fez anotações, que serviram para registrar observações relevantes, impressões pessoais, reflexões espontâneas e aspectos significativos das interações vivenciadas no campo. Essas notas contribuíram para enriquecer a compreensão dos dados e forneceram subsídios para interpretações mais contextualizadas. Por fim, foi aplicado um questionário semiestruturado, elaborado com um conjunto de perguntas padronizadas, mas com abertura para respostas mais livres, visando captar informações específicas e aprofundar a compreensão sobre aspectos relevantes ao problema da pesquisa, a partir da perspectiva dos participantes.

Nesta pesquisa, os instrumentos de geração de dados foram aplicados em momentos estratégicos, de modo a possibilitar uma compreensão ampla e aprofundada sobre o tema investigado. A roda de conversa ocorreu antes e durante a atividade principal, tendo como foco central o problema da pesquisa, previamente definido com objetivos claros e delimitados. Foi promovido um ambiente acolhedor, com as cadeiras dispostas em círculo ou semicírculo, para favorecer a interação e a escuta ativa entre os participantes. O pesquisador atuou como mediador, conduzindo a discussão de forma sensível, estimulando a participação e assegurando que todos tenham voz. As informações levantadas durante esse momento foram registradas por meio de anotações e, quando consentido, gravações em áudio ou vídeo. Já as anotações do pesquisador foram feitas durante e após a atividade, com o intuito de documentar observações detalhadas sobre o ambiente, os participantes, os comportamentos e as interações observadas. Essas anotações também incluem reflexões preliminares, hipóteses, dúvidas emergentes e até reações emocionais do pesquisador, que forneceram pistas importantes para a análise. Por fim, o questionário semiestruturado foi aplicado depois da atividade, contendo ao todo 7 perguntas, entre abertas e fechadas, organizadas para captar tanto dados quantitativos quanto qualitativos. A aplicação foi feita presencialmente, permitindo maior proximidade e esclarecimento de dúvidas por parte dos participantes. As perguntas buscaram investigar os efeitos da atividade, especialmente no que se refere à motivação, participação e percepção sobre o uso de jogos em sala de aula.

A análise dos dados obtidos foi realizada de forma criteriosa e sistemática, considerando a natureza específica de cada um. As informações geradas na roda de conversa foram analisadas a partir da observação atenta do pesquisador, considerando os comportamentos, interações e reações dos participantes. Buscando identificar padrões, temas recorrentes e informações significativas, essa análise qualitativa permitiu captar nuances do discurso coletivo e a construção conjunta de sentidos relacionada ao problema da pesquisa. As anotações realizadas durante e após a atividade também passaram por um processo cuidadoso: inicialmente, foram organizadas e revisadas; em seguida, foram categorizadas com base em temas, comportamentos e ideias recorrentes, o que possibilitou uma interpretação analítica mais profunda. Essa etapa incluiu a reflexão sobre relações, tensões, contradições e

possíveis significados subjacentes, além da triangulação com outras fontes de dados, fortalecendo a consistência e a validade dos achados.

O questionário semiestruturado teve como foco avaliar a experiência dos estudantes com uma aula de inglês que utilizou jogos e desafios como estratégia metodológica. Inicialmente, foi perguntado se o aluno gostou da aula com jogos, podendo responder entre “sim”, “mais ou menos” ou “não”. Em seguida, os participantes avaliaram o seu nível de envolvimento durante a atividade gamificada, utilizando novamente uma escala de 1 a 5, em que 1 indicava pouco envolvimento e 5 indicava alto envolvimento. Essa etapa buscou aferir o grau de engajamento promovido pela proposta. Posteriormente, verificou-se se os alunos se sentiram mais à vontade para falar inglês durante os jogos, e foi solicitado que justificassem suas respostas. Da mesma forma, questionou-se se o uso dos jogos contribuiu para a prática da fala em inglês, tendo sido a resposta também acompanhada de uma breve explicação. Outra questão abordada foi se os participantes aprenderam alguma nova palavra ou expressão durante o jogo, tendo sido solicitado que, caso positivo, especificassem quais foram essas aprendizagens. Por fim, os estudantes foram convidados a refletir sobre o que mais os motivou durante a aula com gamificação e se gostariam de ter mais aulas com esse formato, explicando os motivos de sua resposta. Essas questões finais permitiram captar dados qualitativos relevantes sobre o impacto da metodologia no engajamento e aprendizado dos alunos.

O questionário foi analisado de forma mista — quantitativa e qualitativa. As questões fechadas passaram por uma análise estatística descritiva, enquanto as questões abertas foram examinadas por meio de leitura interpretativa, codificação e categorização temática. Por fim, todos os dados foram confrontados com os objetivos da pesquisa, as hipóteses formuladas e o referencial teórico, permitindo uma compreensão integrada e significativa dos resultados.

#### 2.2.4.4 Cronograma da pesquisa

Abaixo apresento o cronograma da pesquisa, contendo a descrição das etapas e período de realização de todo o processo de pesquisa-ação.

**Quadro X: Cronograma de atividades da pesquisa-ação 2025**

Mês	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Etapa 1	X									
Etapa 2		X								
Etapa 3			X							
Etapa 4					X					
Etapa 5					X					
Etapa 6							X			
Etapa 7							X			
Etapa 8							X			
Etapa 9								X		
Etapa 10									X	
Etapa 11									X	
Etapa 12										X

**Fonte:** Docentes Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica

#### **Legenda:**

Etapa 1 - Definição do contexto da aplicação da pesquisa-ação.

Etapa 2 - Elaboração do Projeto de Pesquisa.

Etapa 3 - Aplicação do instrumento de geração de dados preliminar aos participantes da pesquisa.

Etapa 4 - Elaboração da Sequência Didática para implantação.

Etapa 5 - Elaboração do plano de aula da Sequência Didática.

Etapa 6 - Implementação da Sequência Didática

Etapa 7 - Aplicação do instrumento de geração de dados final aos participantes da pesquisa.

Etapa 8 - Relato, descrição e análise dos dados da pesquisa.

Etapa 9 - Fechamento da escrita do Portfólio.

Etapa 10 - Seminário da apresentação da pesquisa aos integrantes da banca.

Etapa 11 - Qualificação do texto para publicação no repositório institucional.

Etapa 12 - Entrega da versão final do Portfólio na Biblioteca Institucional.

## 2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresento a proposta de intervenção no contexto escolhido para a pesquisa: a atividade de aprendizagem e o plano de aula para a implementação dessa atividade.

### 2.3.1 Atividade de aprendizagem

**HABILIDADE A SER DESENVOLVIDA:** *Speaking*.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA HABILIDADE DE PRODUÇÃO ORAL:

Silva *et al.* (2024, p. 247-256) apresentam os processos de aprendizagem divididos em três etapas fundamentais — conscientização, apropriação e autonomia — aplicados à aula de Produção Oral.

Inicialmente, na fase de conscientização, o aluno presta atenção, percebe e compreende as características da linguagem oral, sendo essencial que o professor ative seu conhecimento prévio, desperte sua curiosidade e o motive a escutar o texto, corrigindo e orientando para favorecer a construção do conhecimento.

Em seguida, durante a fase de apropriação, o estudante deve se apropriar da linguagem, exercitando o controle prático, a reestruturação e a automatização, de maneira a criar suas próprias situações comunicativas e evoluir rumo à autonomia, sempre com a intervenção pedagógica para correção e consolidação do aprendido. Contudo, ao atuar com crianças, o professor deve ter cautela ao considerar a utilização da correção, avaliando cuidadosamente seu impacto no processo de aprendizagem e no desenvolvimento emocional dos alunos (Bettoni e Campos 2017, p. 12). Ou seja, pode ser levado em consideração a possibilidade de correção em grupo com o uso de atividades comunicativas que contribuam para o desenvolvimento da língua inglesa quando for preciso.

Por fim, na etapa posterior, o aluno é desafiado a transferir o que aprendeu para outros contextos, demonstrando a efetividade do processo de internalização do conhecimento. “Dessa maneira, o discente deve ser motivado a vivenciar situações

próximas às ocorrências cotidianas, para que compreenda como atuar e administrar situações efetivas de comunicação” (Lima *et al.*, 2014, p. 91).

Tendo essas questões em mente, segue-se abaixo, a sequência didática proposta para qualificar a produção oral de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola em Esperantina, PI.

## **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

### **1ª Atividade:** Exibição de trechos do filme “Inside Out” (2015). **(10 min)**

- Serão apresentadas cenas selecionadas do filme *Divertida Mente (Inside Out)*, através de um projetor, destacando momentos que evidenciam a relevância de todas as emoções — inclusive aquelas geralmente vistas como negativas, como a tristeza e a raiva — no cotidiano humano.
- Atividade coletiva: Todos os alunos assistem trechos do filme.

### **2ª Atividade:** Jogo “Guess the feeling” adivinhe o sentimento. **(20 min)**

- Promoção de um jogo para identificação de sentimentos ou emoções em inglês, através do uso de mímica por parte dos alunos, baseado no *Game for Language Learning* de Wright *et al.* (2006, p. 104).
- Atividade em grupos: Os alunos formam 2 grupos de 3 alunos, um aluno vem à frente, tira uma emoção da caixa (sem mostrar) e faz a mímica. Os demais membros da equipe tentam adivinhar qual a emoção e respondem em inglês. A cada acerto, a equipe ganha um ponto.

### **3ª Atividade:** Jogo “How do you feel today?” **(10 min)**

- Em roda os alunos serão questionados e questionarão como você se sente hoje em inglês. Com o intuito de fixação e uso do conhecimento adquirido através da oralidade.
- Atividade em duplas: Um aluno pergunta para a sua dupla e vice-versa, outro aluno será escolhido para responder em português qual foi a resposta dada.

### **4ª Atividade:** “Let’s Sing the Emotions” vamos cantar as emoções. **(10 min)**

- Atividade Coletiva: Todos os alunos em pé cantam acompanhando uma caixinha de som a música das emoções “*If You’re Happy*” (2013) para fixação do conteúdo.

**5ª Atividade:** Apresentação oral “My Week of Feelings”. (25 min)

- Os alunos criam uma pequena apresentação oral com 5 frases (uma para cada dia da semana), por exemplo: *On Monday, I feel happy because I play soccer; On Tuesday, I feel sad because I go to the doctor* e etc.
- Com o objetivo de usar a linguagem para expressar algo pessoal e real, como eles se sentem por dia (contexto significativo).
- Atividade Coletiva: individual ou em duplas.

**6ª Atividade:** Roda de conversa sobre o objetivo da pesquisa. (5 min)

- Será criado um ambiente acolhedor, com a disposição das cadeiras em círculo ou semicírculo, a fim de favorecer a interação, a escuta ativa e o diálogo entre os participantes. O pesquisador atuará como mediador da discussão, conduzindo-a com sensibilidade, incentivando a participação espontânea e garantindo que todos os alunos tenham oportunidade de se expressar.
- Atividade Coletiva: Todos os alunos participam de maneira descontraída e voluntária.

**7ª Atividade:** Questionário semiestruturado final para a pesquisa. (10 min)

- Com o objetivo de investigar os efeitos da atividade, especialmente no que diz respeito à motivação, à participação e à percepção dos alunos sobre o uso de jogos em sala de aula.
- Atividade individual: Cada aluno responderá um questionário após as atividades realizadas em sala de aula.

### 2.3.2 Plano de aula

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **Professor:** Silas Carlos Soares Sousa
2. **Escola:** Manoel Amorim Neto
3. **Série/Turma:** 7º ano “A” do ensino fundamental
4. **Componente Curricular:** Língua Inglesa
5. **Duração da aula:** 2 aulas

#### ELEMENTOS DO PLANO DE AULA

1. **Tema:** *Feelings and Emotions* – Como você está se sentindo?
- 

2. **Conteúdo:** Vocabulário básico sobre emoções em inglês: *happy, sad, angry, tired, scared, sleepy, excited*, etc. Estrutura oral: “*I’m + [feeling]*”.
- 

3. **Objetivos de aprendizagem:**

- Compreender e pronunciar corretamente palavras básicas relacionadas a sentimentos.
  - Perceber a importância das emoções na comunicação, nas relações e no autoconhecimento.
  - Utilizar a estrutura “*I’m + feeling*” para expressar como se sente.
  - Desenvolver o *speaking* por meio de atividades lúdicas e interativas.
  - Interagir com os colegas em inglês em contextos simples e significativos.
- 

4. **Recursos didáticos:**

- *Flashcards* com imagens de emoções.



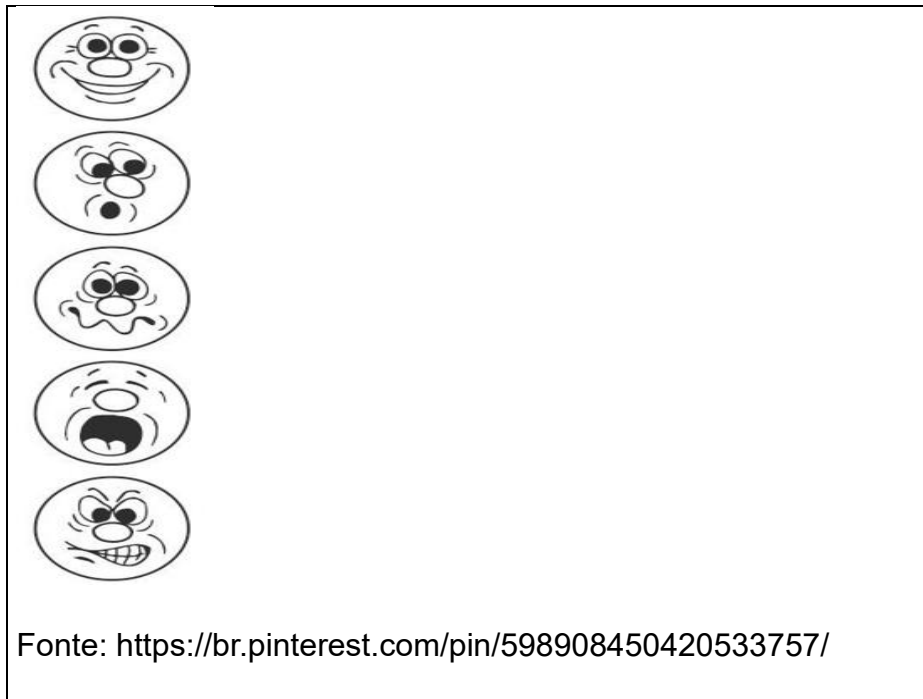
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/681099143623591952/>

- Caixas ou sacolas para sorteios.
- Quadro branco
- Pincéis coloridos
- Apagador.
- Cópias impressas
- Notebook com Projetor multimídia
- Aparelho de som/celular com caixas de som.
- Áudio com música sobre sentimentos *"If You're Happy"* (2013).
- Vídeos com trechos do filme *"Inside Out"* (2015).

---

### 5. Procedimentos metodológicos:

- Cumprimentar a turma em inglês: *"Hello! How are you today?"*
- Início da aula com uma acolhida e introdução do tópico da aula.
- Mostrar imagens com diferentes rostos/emojis e perguntar: *"How does he feel? How does she feel?"* (Pre-reading/Introduction)



- Ensinar e repetir em coro os principais sentimentos com gestos e expressões faciais: *Happy, Sad, Angry, Tired, Sleepy, Excited, Scared*.
- Será feita a exibição de trechos do filme *Divertida Mente* (2015), focando nas cenas que mostram como as emoções – inclusive as consideradas “ruins”, como tristeza ou raiva – têm um papel importante em nossas vidas. (*Reading*)



- Após o trecho, o professor questiona os alunos: o que vocês entenderam? E passar o vídeo dublado em português, para comparação com o que os alunos responderam. (*After-reading*)
- 

- Prática oral com jogo de mímica – “Guess the Feeling” (Wright *et al.*, 2006, p. 104)

São montadas 2 equipes de 3 alunos cada. Um aluno vem à frente, tira uma emoção da caixa (sem mostrar) e faz a mímica. Os demais membros da equipe tentam adivinhar dizendo, por exemplo: “*Are you happy?*” ou “*You are sad!*” A cada acerto, a equipe ganha um ponto.

---

- Jogo “How do you feel today?” (*Reflection*)

Em roda, os alunos são incentivados a dizer: “*My name is Ana. I’m happy today!*” Com apoio visual dos *flashcards*.

---

- Prática oral com música – “Let’s Sing”

Tocar a música “*If You’re Happy*” (2013), incentivando os alunos a cantar e gesticular.



Lyrics:

If you're happy happy happy clap your hands.

If you're happy happy happy clap your hands.

If you're happy happy happy clap your hands, clap your hands.

If you're happy happy happy clap your hands.

If you're angry angry angry stomp your feet.

If you're angry angry angry stomp your feet.

If you're angry angry angry stomp your feet, stomp your feet.

If you're angry angry angry stomp your feet.

If you're scared scared scared say, "Oh no!"

If you're scared scared scared say, "Oh no!"

If you're scared scared scared say, "Oh no!" Say, "Oh no!"

If you're scared scared scared say, "Oh no!"

If you're sleepy sleepy sleepy take a nap.

If you're sleepy sleepy sleepy take a nap.

If you're sleepy sleepy sleepy take a nap, take a nap.

If you're sleepy sleepy sleepy take a nap.

If you're happy happy happy clap your hands.

If you're happy happy happy clap your hands.

If you're happy happy happy clap your hands, clap your hands.

If you're happy happy happy clap your hands.

- 
- Tarefa para sala de aula (TASK):

Apresentação oral “*My Week of Feelings*”, os alunos criarão uma pequena apresentação oral (individual ou em duplas) com 5 frases, ou seja, uma para cada dia da semana, por exemplo:

"On Monday, I feel happy because I play soccer."

"On Tuesday, I feel angry because I go to the doctor."

---

## **6. Avaliação:**

- Participação nas atividades orais.
- Roda de conversa
- Anotações do Professor
- Clareza na pronúncia dos sentimentos.
- Uso correto da estrutura: “*I’m + feeling*”.
- Compreensão nas interações com os colegas e com o professor.
- Produção da apresentação oral “*My Week of Feelings*”.

### **Avaliação qualitativa baseada em:**

- Envolvimento nas brincadeiras.
  - Tentativas de falar, mesmo com erros.
  - Entendimento geral das emoções.
- 

## **7. Encerramento:**

- *Roda de Conversa* sobre dificuldades relacionada ao *speaking* da língua inglesa.
- *Questionário Semiestruturado* final para a pesquisa.

**Questionário para Alunos – Pesquisa-Ação (Após a Aula com Gamificação)**

**Instruções:** Responda sinceramente com base na sua experiência durante a aula com jogos.

**Parte 1 – Percepções após a aula**

1. Você gostou da aula com jogos?  
 Sim  Mais ou menos  Não
2. Em uma escala de 1 a 5, como você avalia o seu envolvimento na aula com jogos?  
(1 = pouco envolvido, 5 = muito envolvido)  
 1  2  3  4  5
3. Você se sentiu mais à vontade para falar inglês durante os jogos?  
 Sim  
 Não  
Por quê?

---

4. O uso de jogos ajudou você a praticar sua fala em inglês?  
 Sim  
 Não  
Explique sua resposta:

---

5. Você aprendeu alguma palavra ou expressão nova durante o jogo?  
 Sim  
 Não  
Se sim, qual(is)?

---

6. O que mais te motivou durante a aula com gamificação?

---

7. Você gostaria de ter mais aulas assim, com jogos e desafios? Por quê?

---

- Agradecimentos

## REFERÊNCIAS DO PLANO DE AULA

BETTONI, Melissa; CAMPOS, Fernando Rosseto Gallego. **A pronúncia no ensino de inglês para crianças: crenças e práticas do professor**. REVELLI v.9, n.4. dez/2017. p. 1-20. Versão PDF.

DOCTER, Pete; DEL CARMEN, Ronnie (Diretores). **Divertida Mente (Inside Out)**. Burbank: Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures, 2015. Filme. 95 min.

**If You're Happy Kids Song Super Simple Songs**. Youtube. 2013. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Super Simple Songs - Kids Songs. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=l4WNrvVjiTw&list=RDl4WNrvVjiTw&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=l4WNrvVjiTw&list=RDl4WNrvVjiTw&start_radio=1).

Acesso em: 30 junho 2025.

LIMA, Laís Teixeira; SOUZA, Sonia Maria de Fonseca; LUQUETTI, Eliana Crispim França. **O ensino da habilidade oral da língua inglesa nas escolas públicas**. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 86–103, 2014. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/10/Cad\\_CNLF\\_XVIII\\_10\\_linguas\\_classicas.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/Cad_CNLF_XVIII_10_linguas_classicas.pdf).

Acesso em: 17 maio 2025.

SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. **ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA perspectivas teórico-práticas para formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 1-413. E-book. Versão PDF. Disponível em:

[https://moodle.ifsc.edu.br/pluginfile.php/590776/mod\\_resource/content/1/Livro-EnsinoLinguas\\_12052025-small.pdf](https://moodle.ifsc.edu.br/pluginfile.php/590776/mod_resource/content/1/Livro-EnsinoLinguas_12052025-small.pdf). Acesso em: 11 junho 2025.

WRIGHT, Andrew; BETTERIDGE, David; BUCKBY, Michael. **Games for Language Learning**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

### 3 EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?

Neste capítulo, apresento, primeiramente, em (3.1), o relato da implementação das atividades propostas no Plano de aula; na sequência, em (3.2), a análise dos resultados encontrados na pesquisa pela implementação de todos os instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, retomando os conteúdos teóricos das leituras realizadas ao longo do curso; por fim, em (3.3), apresento reflexões acerca dos resultados encontrados em relação com diversos elementos da pesquisa.

#### 3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA

Nesta seção, relato como ocorreu a implementação das atividades propostas no Plano de Aula.

O Plano de Aula apresenta cinco objetivos de aprendizagem: (1) compreender e pronunciar corretamente vocabulário básico relacionado a sentimentos; (2) reconhecer a relevância das emoções na comunicação, nas relações interpessoais e no processo de autoconhecimento; (3) utilizar adequadamente a estrutura “*I’m + feeling*” para expressar estados emocionais; (4) desenvolver a *speaking* por meio de atividades lúdicas e interativas; e (5) promover a interação entre os colegas em inglês, em situações simples e com significado para o contexto escolar.

Considerando os objetivos anteriormente apresentados, a análise da implementação do plano de aula fundamentou-se nos registros produzidos em sala, tais como fotografias, áudios, vídeos, anotações e observações da participação dos alunos. Esses dados foram posteriormente revisados e interpretados à luz das teorias discutidas neste trabalho, com o propósito de oferecer uma compreensão detalhada e objetiva acerca do processo de pesquisa-ação desenvolvido e de seus resultados.

#### 10/09 – Aula 01 (45 min)

A implementação teve início conforme o plano de aula previamente elaborado, sendo realizada na sala em que os alunos estão habituados a estudar, no último horário da manhã, das 10h15min às 11h. O professor-pesquisador iniciou a aula cumprimentando a turma em inglês: “*Hello, how are you today?*”. A maioria dos alunos

respondeu em português que estava bem. Considerando esse aspecto, o professor repetiu a saudação, incentivando que a resposta fosse dada em inglês, o que possibilitou alcançar parcialmente o objetivo (5), relacionado à promoção da interação em situações simples e contextualizadas no ambiente escolar. Na segunda tentativa, os estudantes responderam em inglês: *"Fine, teacher"*.

Após esse momento inicial, o professor apresentou o tema da aula, *"Feelings and Emotions"*. Com o auxílio do quadro e de pincéis coloridos, foram introduzidas algumas emoções em inglês. Os alunos eram convidados a identificar os sentimentos em português, enquanto o professor reforçava a pronúncia correta em inglês e registrava os termos nas duas línguas, diferenciando-os por cores. Essa estratégia contribuiu para que os estudantes associassem de forma mais clara as palavras em inglês e português, alcançando plenamente o objetivo (1), compreender e pronunciar corretamente o vocabulário básico relacionado a sentimentos. A Figura 1 apresenta o momento de exposição do conteúdo *Feelings and Emotions* no quadro.

**Figura 1: Exposição do conteúdo *Feelings and Emotions* no quadro**



Fonte: Acervo do Pesquisador (2025)

Em seguida, foram exibidos trechos do filme *Inside Out* (2015), traduzido em português como *Divertida Mente*, obra já conhecida por todos os discentes. O primeiro trecho, reproduzido em inglês, apresentou as cinco emoções da personagem principal Riley: *Joy, Sadness, Fear, Disgust* e *Anger*. Após a exibição, o professor questionou a turma sobre o enredo e sobre os nomes das emoções. A maioria conseguiu responder corretamente, enquanto alguns recorreram ao apoio do quadro. Posteriormente, o mesmo trecho foi apresentado em português, permitindo que os alunos comparassem suas interpretações. Ainda com o uso do projetor, foi proposto um mini jogo no qual Riley realizava uma atividade enquanto uma emoção assumia o controle, e os alunos deveriam identificar qual era a emoção em questão. Todos participaram com entusiasmo e identificaram os sentimentos com facilidade, demonstrando que o objetivo (4), desenvolver o *speaking* por meio de atividades lúdicas e interativas, havia sido plenamente alcançado. A Figura 2 mostra o momento em que são exibidos trechos do filme *Inside Out* (2015), utilizado como recurso didático.

**Figura 2: Exibição de trechos do filme *Divertida Mente* (2015)**



Fonte: Acervo do Pesquisador (2025)

Na sequência, realizou-se o jogo *Guess the Feeling*. Os alunos foram divididos em duas equipes, e cada participante sorteia um papel com o nome de um sentimento em inglês, representando-o por meio de mímicas para que sua equipe adivinhasse. As respostas deveriam ser dadas em inglês, ainda que, em alguns momentos, os estudantes recorressem ao português e fossem orientados pelo professor a reformular a resposta na língua inglesa. A atividade promoveu grande descontração e engajamento coletivo, alcançando novamente o objetivo (4). A Figura 3 mostra o desenvolvimento da atividade *Guess the Feeling*, proposta para estimular a participação dos alunos.

**Figura 3: Atividade lúdica - jogo de mímica**



Fonte: Acervo do Pesquisador (2025)

Conforme previsto no plano de aula, a atividade seguinte seria o jogo *How do you feel today?*, no qual os estudantes, organizados em roda, deveriam perguntar e responder em duplas, utilizando a estrutura *“I’m + feeling + today”*. Em seguida, um aluno deveria traduzir para o português as falas dos colegas, garantindo a

compreensão coletiva. Contudo, em razão da limitação de tempo, essa atividade não pôde ser realizada.

A aula foi encerrada com os agradecimentos do professor e a despedida da turma, seguida da organização do espaço, com o apagamento do quadro e a guarda dos materiais utilizados.

### 12/09 – Aula 02 (45 min.)

A segunda parte da implementação ocorreu conforme o plano de aula previamente elaborado, realizado na sala em que os alunos estão habituados a estudar, no último horário da manhã, das 10h15min às 11h. O professor iniciou a aula saudando a turma com a expressão *“Hello, how are you today?”*. Diferentemente do encontro anterior, todos responderam em inglês, sem a necessidade de repetição da pergunta, o que possibilitou alcançar plenamente o objetivo (5): promover a interação entre os colegas em inglês, em situações simples e significativas no contexto escolar. Em seguida, uma aluna foi solicitada a limpar o quadro, e os demais organizaram as cadeiras em círculo, já em preparação para a roda de conversa prevista no decorrer da aula. A Figura 4 ilustra a disposição da turma em círculo, estratégia adotada para estimular a interação

**Figura 4: Os alunos organizados em círculo**



Fonte: Acervo do Pesquisador (2025)

De acordo com o plano, a atividade seguinte seria “*Let’s Sing*”, que consiste em cantar coletivamente a música *If You’re Happy* (2013), como forma de fixar o vocabulário sobre emoções em inglês. Contudo, considerando o tempo reduzido, o professor optou por não realizar essa atividade. Em substituição, utilizou *flashcards* com personagens do filme *Inside Out* (2015), além do quadro e de pincéis, para retomar o conteúdo da aula anterior (*Feelings and Emotions*). Os alunos foram convidados a nomear as emoções em inglês, conseguindo recordar parte delas. O professor complementou com os termos que haviam sido trabalhados anteriormente e acrescentou novos, a pedido dos próprios estudantes, que demonstraram interesse em ampliar o vocabulário. Desta vez, não foi necessário recorrer às traduções em português, indicando avanço na associação direta com a língua adicional. Assim, o objetivo (1), compreender e pronunciar corretamente vocabulário básico relacionado a sentimentos, foi plenamente atingido. A Figura 5 mostra o momento em que ocorre a retomada do assunto *Feelings and Emotions* com a turma.

**Figura 5: Retomada do conteúdo da aula com o uso de *flashcards* e apoio do quadro**



Fonte: Acervo do Pesquisador (2025)

Na sequência, o professor promoveu um breve debate sobre a importância de todas as emoções, inclusive aquelas consideradas desagradáveis, retomando como exemplo o filme *Inside Out* (2015), no qual a personagem principal só conseguiu retornar à família por meio da intervenção da “Tristeza”. A disposição das cadeiras em círculo favoreceu a interação ampla, possibilitando alcançar integralmente o objetivo (2): reconhecer a relevância das emoções na comunicação, nas relações interpessoais e no processo de autoconhecimento.

Ainda conforme o plano de aula, a etapa seguinte consistia na apresentação dos dias da semana em inglês, em preparação para a atividade oral “*My Week of Feelings*”. Contudo, novamente em função do tempo reduzido, o professor adaptou a proposta, optando por trabalhar duas estruturas orais: “*What is your name?*” e “*How do you feel today?*”. Os estudantes relataram conhecer a primeira, mas não a segunda. Questionados sobre a resposta adequada à primeira pergunta, a maioria respondeu corretamente: “*My name is...*”. Já em relação à segunda, desconheciam a formulação. O professor explicou que essa estrutura é utilizada para expressar emoções e apresentou o modelo de resposta: “*I’m + feeling + today*”, exemplificando em diferentes contextos. Essa etapa possibilitou o alcance parcial do objetivo (3), utilizar adequadamente a estrutura “*I’m + feeling*” para expressar estados emocionais.

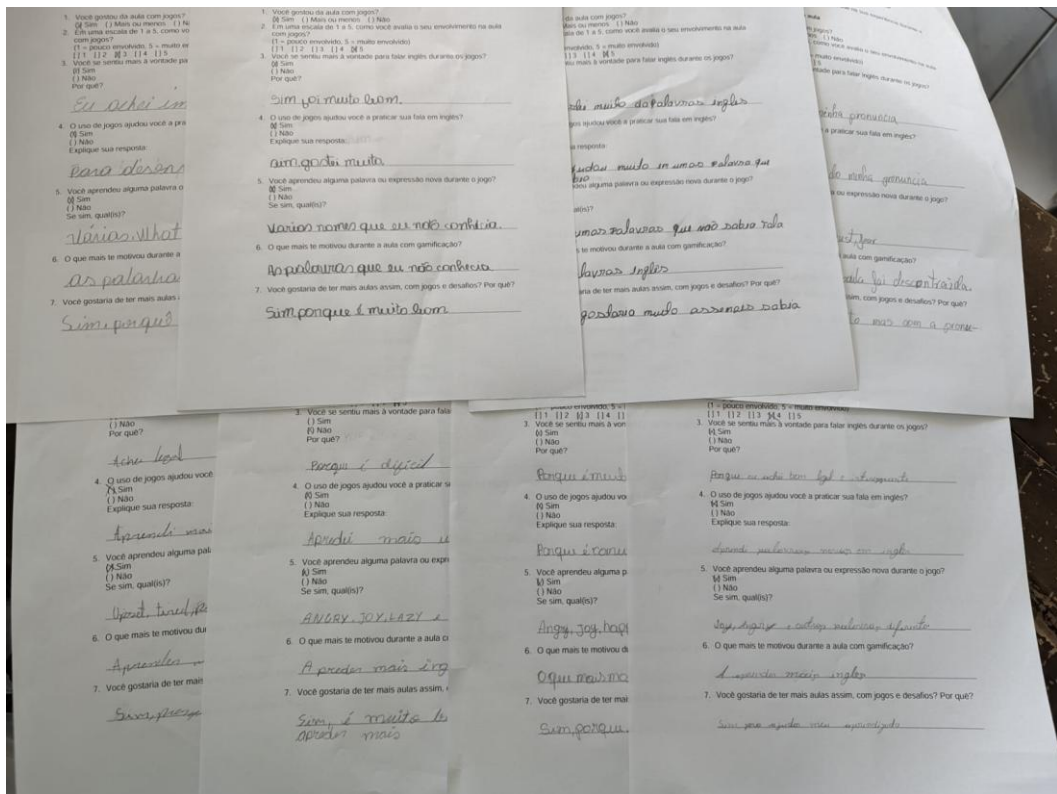
Na continuidade, o professor conduziu uma atividade oral com todos os 24 alunos, aplicando as duas perguntas trabalhadas. Apenas dois estudantes se recusaram a participar. A atividade, que substituiu a proposta “*My Week of Feelings*”, permitiu que os demais alunos utilizassem as estruturas orais em prática comunicativa, garantindo o alcance integral do objetivo (3).

Posteriormente, foi realizada uma roda de conversa acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes no desenvolvimento do *speaking* em inglês. De forma descontraída, os discentes relataram aspectos como a prática restrita ao espaço escolar, a falta de oportunidades de uso da língua inglesa, a limitação de conteúdos e o desconhecimento de vocabulário. Nesse momento, o professor introduziu a discussão sobre o conceito de *filtro afetivo* (KRASHEN, 1982), destacando a influência da timidez e da insegurança próprias da faixa etária dos alunos, exemplificada pelo caso dos dois que se recusaram a participar da atividade oral. Esse debate estimulou a reflexão individual sobre fatores emocionais que interferem na aprendizagem e

reforçou a importância da consciência crítica para superar tais barreiras, consolidando novamente o objetivo (2).

Por fim, foi aplicado um questionário semiestruturado, composto por sete perguntas, como etapa conclusiva da pesquisa-ação. Dos 24 estudantes, apenas um não respondeu, por motivo de força maior (lesão no braço dominante). Porém, apenas 21 devolveram os questionários, à medida que entregavam os questionários, os alunos deixaram a sala de forma apressada, devido ao avançado horário, o que impossibilitou o professor de se despedir diretamente da turma. Agradecimentos foram transmitidos, posteriormente, por meio da professora local, que se comprometeu a repassar a mensagem. A Figura 6 ilustra o questionário preenchido pelos alunos.

Figura 6: Questionário preenchido pelos alunos



Fonte: Acervo do Pesquisador (2025)

### 3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, analiso, com base no referencial teórico estudado ao longo do curso, os resultados encontrados pela aplicação dos instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, conforme os objetivos específicos da pesquisa.

O presente trabalho tem como objetivos específicos: (1) Elaborar uma sequência didática gamificada voltada ao ensino de estratégias que promovam o desenvolvimento da habilidade de *speaking* em alunos do 7º ano do Ensino Fundamental; (2) implementar a referida sequência didática gamificada em sala de aula, com foco no aprimoramento do *speaking* em língua inglesa; e (3) avaliar os efeitos da implementação dessa sequência no desenvolvimento da habilidade de *speaking* dos estudantes. Esses objetivos convergem para o objetivo geral da pesquisa, que consiste em propor o uso da gamificação como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento da habilidade de *speaking* em alunos do 7º ano “A” do Ensino Fundamental, pertencentes a uma escola da rede pública do Estado do Piauí.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, buscou-se estimular o desenvolvimento da habilidade de *speaking*, tornando o processo de aprendizagem da língua inglesa mais dinâmico, interativo e motivador. O segundo objetivo específico refere-se à implementação da sequência didática gamificada previamente elaborada, com o intuito de promover o aprimoramento do *speaking* em língua inglesa entre os alunos. Essa etapa da pesquisa teve como propósito analisar como os elementos da gamificação podem contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais motivador, dinâmico e colaborativo, incentivando os estudantes a se expressarem em inglês com maior confiança. Por fim, o terceiro objetivo específico visa analisar e compreender os resultados obtidos a partir da aplicação da sequência didática gamificada, de modo a verificar de que forma essa metodologia contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de *speaking* dos alunos. Busca-se identificar avanços relacionados à fluência, à pronúncia, ao vocabulário e à confiança na produção oral em língua inglesa, bem como avaliar o nível de engajamento e motivação dos estudantes durante o processo de aprendizagem.

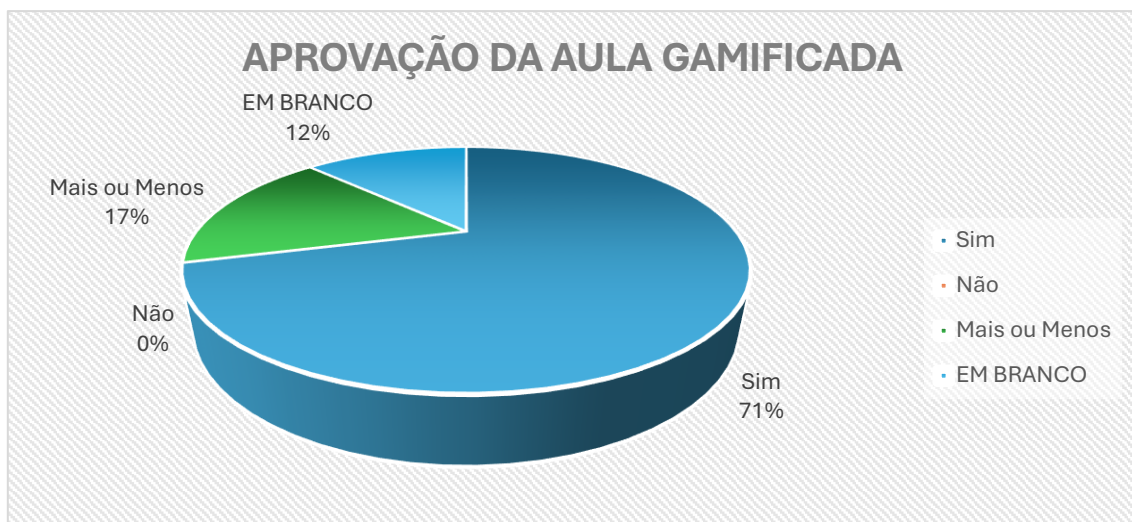
Para a análise dos dados apanhados, foi utilizado como principal instrumento de geração de dados o questionário final, auxiliado pela observação e pelas rodas de

conversas. A observação teve por finalidade acompanhar o desempenho e o engajamento dos alunos durante as atividades; a roda de conversa possibilitou compreender as percepções e experiências dos estudantes em relação à proposta; e o questionário permitiu reunir informações sistematizadas acerca das opiniões dos participantes e do impacto da gamificação no processo de aprendizagem do *speaking*.

O questionário final foi aplicado em 12 de setembro de 2025, contendo sete (07) questões, entre múltipla escolha e abertas para justificativas. Esse instrumento foi fundamental para avaliar a efetividade das atividades propostas. Assim como no questionário inicial, os alunos foram incentivados a fornecer respostas verídicas, de forma individual e sem influências externas.

A primeira pergunta do questionário buscou investigar a percepção dos alunos em relação à aula com jogos, questionando: "Você gostou da aula com jogos?". Dos 21 questionários devolvidos, 17 estudantes responderam afirmativamente, indicando apreço pela metodologia. Quatro alunos manifestaram uma resposta intermediária ("mais ou menos"), demonstrando certo interesse, porém com reservas quanto à atividade. Nenhum estudante respondeu negativamente, enquanto três questionários foram deixados em branco. Os resultados desta pergunta estão ilustrados no Gráfico 1.

**Gráfico 1: Você gostou da aula com jogos?**



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Observa-se, no Gráfico 1, que 71% dos alunos responderam de forma afirmativa em relação ao gosto pela aula gamificada, enquanto 17% manifestaram

uma percepção intermediária. Importa destacar que, ao considerar todas as respostas do questionário, não houve registros de desaprovação quanto à abordagem gamificada. Esses resultados sugerem que a utilização de jogos na aula foi amplamente bem recebida pelos participantes, evidenciando um impacto positivo na motivação e no engajamento durante a atividade. A predominância de respostas positivas indica que a estratégia lúdica pode favorecer a aprendizagem ao tornar o ambiente mais dinâmico e atrativo, convergindo com o embasamento teórico de Bohn e Fidalgo (2024, p. 216) acerca da criação de um ambiente apropriado para o aprendizado da língua inglesa, que contribui para a redução do *filtro afetivo* (KRASHEN, 1982). Por outro lado, a presença de respostas intermediárias aponta para a necessidade de diversificar ou ajustar os jogos para atender melhor às expectativas de todos os alunos.

A segunda pergunta do questionário procurou avaliar o nível de engajamento dos alunos durante a aula com jogos, utilizando uma escala de 1 a 5, em que 1 representa “pouco engajado” e 5 “muito engajado”. Dos 21 questionários devolvidos, a maioria dos alunos (8) indicou o nível máximo de engajamento (5), demonstrando grande participação e interesse durante a atividade. Três estudantes atribuíram nota 4, e outros três, nota 3, revelando um engajamento moderado. Apenas dois alunos escolheram as notas 2 ou 1, indicando baixo envolvimento. Três questionários foram deixados em branco. O Gráfico 2 mostra os resultados desta pergunta.

**Gráfico 2: Em uma escala de 1 a 5, como você avalia o seu envolvimento na aula com jogos?**

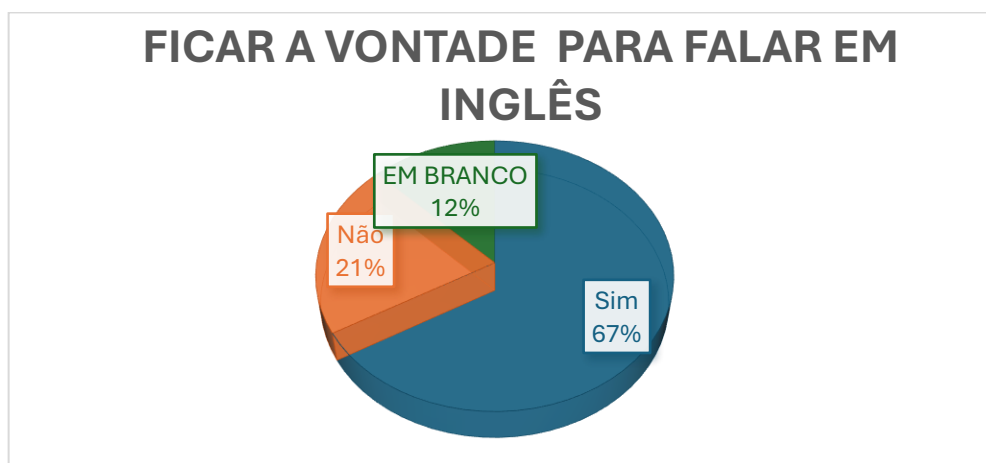


Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

O gráfico revela um maior nível de envolvimento dos alunos com a aula e as atividades, em comparação àqueles que demonstraram menor engajamento. A distribuição das respostas evidencia que a maior parte da turma se sentiu motivada e envolvida nas atividades lúdicas, reforçando o potencial dos jogos como ferramenta para estimular a participação ativa e a atenção dos estudantes. Ainda assim, a presença de respostas intermediárias e baixas sugere que fatores individuais ou preferências pessoais podem influenciar o grau de engajamento, indicando a importância de novamente diversificar estratégias e adaptar atividades para contemplar diferentes perfis de aprendizagem. Corroborando com a teoria de Fernandes *et al.* (2019, p. 72) que durante o processo de aprendizagem da língua inglesa, cada aluno adota estratégias próprias que visam facilitar esse processo.

A terceira pergunta do questionário buscou investigar se os alunos se sentiram mais à vontade para falar inglês durante a aula com jogos, solicitando que justificassem suas respostas. Dos 21 questionários devolvidos, 16 estudantes responderam afirmativamente, indicando que a metodologia lúdica contribuiu para reduzir a timidez e aumentar a confiança na utilização da língua inglesa. Cinco alunos responderam negativamente, demonstrando que, para uma parcela da turma, os jogos não foram suficientes para promover maior conforto na comunicação. Três questionários foram deixados em branco. O Gráfico 3 sintetiza os resultados obtidos nesta pergunta.

**Gráfico 3: Você se sentiu mais à vontade para falar inglês durante os jogos?**



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2025)

Nota-se, pela porcentagem do Gráfico 3, que a maioria dos alunos relatou sentir-se mais à vontade para se expressar em inglês durante as aulas com jogos, destacando aspectos - mencionados pelos mesmos por meio das justificativas das respostas à pergunta do gráfico 3 - como a possibilidade de melhorar a pronúncia, a motivação para falar outro idioma e a percepção de que a experiência foi divertida e interessante. Muitos também ressaltaram que a dinâmica lúdica os ajudou a se envolver mais com as atividades, tornando o processo de aprendizagem mais leve. Por outro lado, alguns estudantes apontaram dificuldades, como a falta de domínio da língua inglesa, a vergonha de falar em público e a sensação de não compreender as atividades propostas. Esses relatos evidenciam que, embora a abordagem gamificada tenha favorecido a confiança e o engajamento da maioria, ainda representa um desafio para parte dos aprendizes.

A predominância de respostas positivas sugere que a implementação de jogos favorece um ambiente de aprendizagem mais descontraído, incentivando os alunos a se expressarem em inglês sem receio de cometer erros. Ao mesmo tempo, as respostas negativas evidenciam que alguns estudantes ainda podem apresentar barreiras individuais, o que reforça a necessidade de combinar diferentes estratégias pedagógicas para atender a todos os perfis de aprendizagem e promover inclusão comunicativa.

A quarta pergunta do questionário teve como objetivo avaliar se o uso de jogos auxiliou os alunos na prática da fala em inglês, solicitando que justificassem suas respostas. Dos 21 questionários devolvidos, 17 estudantes responderam afirmativamente, indicando que as atividades lúdicas proporcionaram oportunidades efetivas para treinar a comunicação oral. Quatro alunos responderam negativamente, sugerindo que, para esses participantes, os jogos não foram suficientemente eficazes para favorecer a prática da fala. Cinco questionários foram deixados em branco. O Gráfico 4 apresenta os resultados referentes a esta pergunta.

**Gráfico 4: O uso de jogos ajudou você a praticar a sua fala em inglês?**



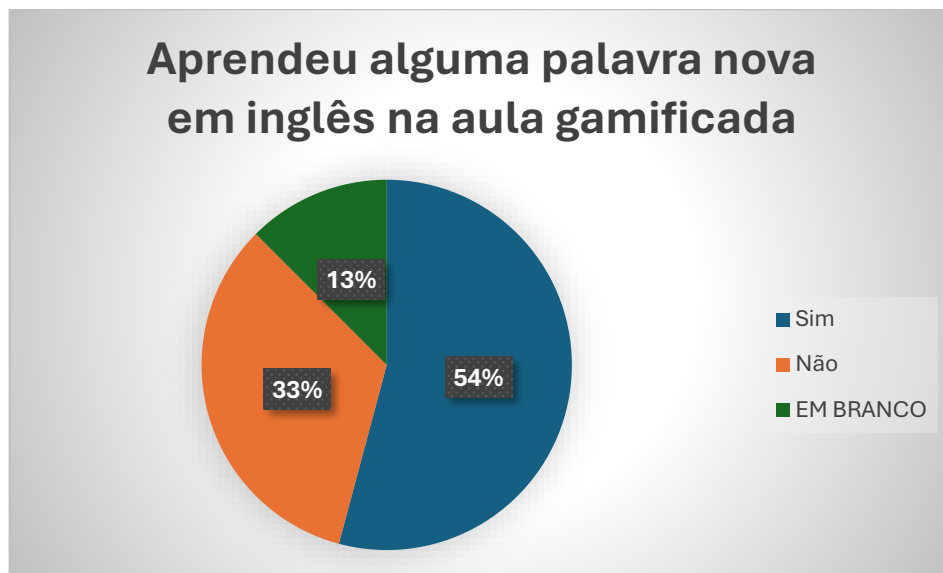
Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

De acordo com o Gráfico 4, nota-se que 71%, ou seja, a maioria dos alunos reconheceu o papel dos jogos como apoio à prática da fala em inglês, ressaltando, através das justificativas das respostas, os benefícios como a ampliação do vocabulário, o aprimoramento da pronúncia e a oportunidade de desenvolver maior familiaridade com a língua inglesa. Alguns estudantes destacaram ainda que a experiência lúdica possibilitou aprender de forma prazerosa, associando o aprendizado à diversão. Em contrapartida, uma parcela menor, cerca de 17% dos alunos, relatou dificuldades, justificando a resposta negativa pela falta de hábito no uso de jogos ou pela dificuldade de compreensão durante as atividades.

Esses resultados evidenciam que a maioria dos alunos percebeu os jogos como instrumentos significativos para a prática oral, reforçando o potencial das estratégias lúdicas para estimular a participação ativa e o desenvolvimento da competência comunicativa em inglês. Ao mesmo tempo, as respostas negativas e os questionários em branco indicam que alguns estudantes podem necessitar de abordagens complementares ou de um maior acompanhamento individualizado para maximizar os benefícios da aprendizagem por meio de jogos. Com isso, é fundamental que os professores estimulem o interesse dos alunos pela prática de *speaking*, de modo que possam aprimorar a pronúncia e desenvolver a habilidade de fala, concordando assim com Fernandes *et al.* (2019, p. 76).

A quinta pergunta do questionário procurou identificar se os alunos aprenderam alguma palavra ou expressão nova durante a aula com jogos, solicitando que especificassem o conteúdo adquirido. Dos 21 questionários devolvidos, 13 estudantes responderam afirmativamente, demonstrando que as atividades lúdicas contribuíram para a ampliação do vocabulário em inglês. Oito alunos responderam negativamente, indicando que não houve aquisição de novos termos nesse contexto. Além disso, 3 questionários foram deixados em branco. O Gráfico 5 ilustra de forma consolidada os resultados obtidos nesta pergunta.

**Gráfico 5: Você aprendeu alguma palavra ou expressão nova durante o jogo?**



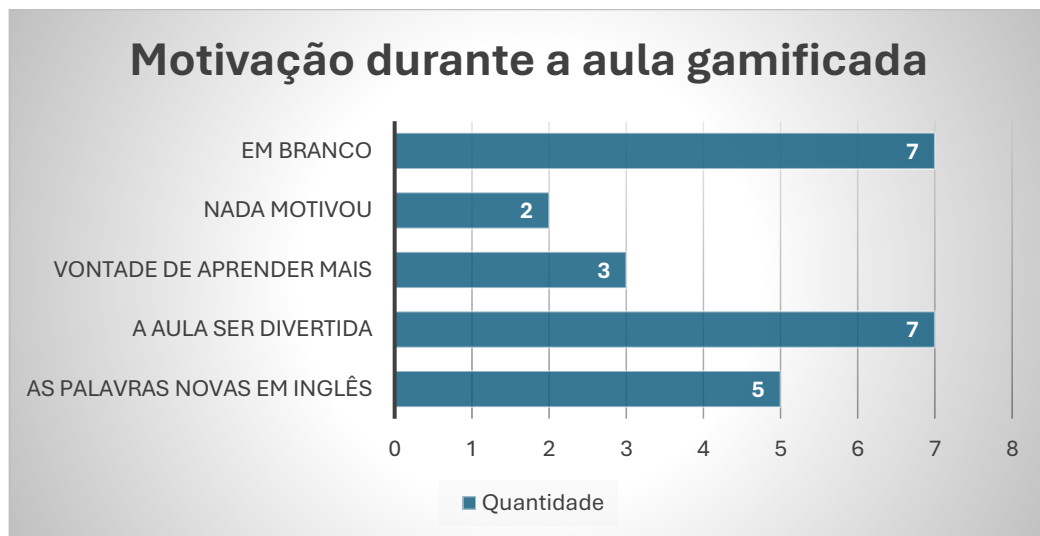
Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Entre os alunos que responderam afirmativamente, as justificativas evidenciam a aquisição de novos termos em inglês, sobretudo relacionados a sentimentos e emoções, como *happy, angry, sad, joy, disgust, fear, lazy, upset, tired* e *proud*. Alguns estudantes também mencionaram expressões simples de comunicação, como *What is your name?*. Esses relatos reforçam que as atividades lúdicas favoreceram a ampliação do vocabulário, especialmente em áreas do uso cotidiano da língua. Embora a maioria dos alunos tenha percebido algum ganho lexical, a aprendizagem de novas palavras ou expressões não ocorreu de forma homogênea. Isso pode estar relacionado ao nível prévio de conhecimento dos estudantes ou ao tipo de jogo aplicado, ressaltando a importância de planejar atividades lúdicas que integrem

objetivos claros de aprendizagem lexical e que ofereçam oportunidades repetidas de exposição e prática do novo vocabulário.

A sexta pergunta do questionário buscou identificar os fatores que mais motivaram os alunos durante a aula com gamificação. As respostas variaram, mas grande parte dos estudantes destacou elementos relacionados ao aprendizado de novas palavras em inglês e à oportunidade de ampliar o vocabulário, mencionando expressões como "as palavras que eu não conhecia", "aprender mais inglês" e "as palavras de motivação". Outros alunos ressaltaram aspectos da dinâmica da aula, como a forma descontraída e diferente do habitual, com comentários como "a forma como a aula foi descontraída" e "gostei porque é bem diferente das demais aulas". Apenas dois estudantes declararam não terem sido motivados ("nada me motivou"), e sete questionários foram deixados em branco. O Gráfico 6 apresenta os resultados relativos a esta pergunta.

**Gráfico 6: O que mais te motivou durante a aula com gamificação?**



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2025)

Conforme o gráfico acima, a predominância de respostas positivas sugere que tanto os conteúdos apresentados quanto a abordagem lúdica contribuíram para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Conciliando assim, com o pensamento de Bohn e Fidalgo (2024, p. 216) de que no processo de aprendizagem da língua inglesa, a motivação assume papel fundamental, sendo decisivo para o êxito dessa aprendizagem. O destaque dado ao aprendizado de novas palavras indica que

a gamificação pode atuar como estímulo cognitivo, ao mesmo tempo em que torna o ambiente de aprendizagem mais atraente e participativo. Em contraste, apenas dois estudantes afirmaram que nada os motivou, o que confirma que, de modo geral, a gamificação contribuiu para despertar o engajamento da maioria da turma.

A última pergunta do questionário investigou se os alunos gostariam de ter mais aulas com jogos e desafios, solicitando que justificassem suas respostas. A grande maioria dos estudantes respondeu afirmativamente, mencionando benefícios relacionados à diversão, ao aprendizado e ao aprofundamento na língua inglesa. Entre os comentários, destacam-se expressões como "é muito bom", "ajudaria muito mais com a pronúncia", "é muito divertido" e "ajuda meu aprendizado", evidenciando tanto o aspecto motivacional quanto o pedagógico das atividades lúdicas. Apenas um estudante respondeu negativamente, e seis questionários foram deixados em branco. O Gráfico 7 expõe os resultados obtidos nesta pergunta.

**Gráfico 7: O que mais te motivou durante a aula com gamificação?**



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2025)

Nota-se pelo gráfico que, a maioria, isto é, 71% dos estudantes demonstrou interesse em ter mais aulas com jogos e desafios, justificando suas respostas tanto pelos benefícios pedagógicos quanto pela dimensão motivacional. Apenas um estudante, que representa 4% da turma, manifestou uma resposta negativa, o que evidencia que, em sua maioria, a turma reconheceu os jogos como recurso eficaz e prazeroso no processo de aprendizagem. Contudo, como observado pelo gráfico

através das porcentagens, houve uma evasão de 25% que representa os questionários que não foram respondidos.

Esses resultados indicam que as aulas com gamificação foram percebidas como altamente positivas pelos alunos, estimulando tanto o interesse quanto a participação ativa. O predomínio de respostas afirmativas reforça a eficácia dos jogos e desafios como estratégias para tornar o aprendizado de inglês mais prazeroso e significativo.

Com base nos resultados obtidos na pesquisa, constatou-se que o primeiro objetivo específico — elaborar uma sequência didática gamificada voltada ao ensino de estratégias que promovam o desenvolvimento da habilidade de *speaking* em alunos do 7º ano do Ensino Fundamental — foi plenamente alcançado, uma vez que a proposta foi desenvolvida de forma coerente a estimular pedagogicamente por meio da gamificação o ensino de língua inglesa, focando na habilidade de *speaking*. O segundo objetivo específico — implementar a sequência didática gamificada em sala de aula, com foco no aprimoramento do *speaking* em língua inglesa — também foi atingido integralmente. A sequência foi aplicada conforme o planejamento, possibilitando aos alunos uma participação ativa nas atividades, maior engajamento e aprimoramento perceptível na expressão oral em língua inglesa. Da mesma forma, o terceiro objetivo específico — avaliar os efeitos da implementação da sequência didática gamificada no desenvolvimento da habilidade de *speaking* dos alunos — foi plenamente alcançado. As análises dos instrumentos de geração de dados (observação, roda de conversa e questionário) evidenciaram avanços significativos na fluência, na pronúncia, no vocabulário e na confiança dos estudantes ao se comunicarem em inglês, além de um aumento na motivação e no interesse pelas aulas.

Considerando esses resultados, conclui-se que o objetivo geral da pesquisa — propor o uso da gamificação como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento da habilidade de *speaking* em alunos do 7º ano “A” do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública do Estado do Piauí — foi alcançado parcialmente. Essa avaliação parcial deve-se ao fato de que, embora a gamificação tenha se mostrado eficaz no aprimoramento do *speaking* e na motivação dos estudantes, a consolidação dessa prática pedagógica requer um tempo maior de aplicação e acompanhamento, bem como a ampliação do estudo para outras

turmas e contextos educacionais. Assim, reconhece-se o potencial da gamificação como metodologia inovadora no ensino de língua inglesa, mas ressalta-se a necessidade de continuidade das ações para aprofundar seus efeitos a longo prazo no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.3 REFLEXÕES FINAIS

Nesta seção, apresento uma reflexão sobre os resultados encontrados na pesquisa, levando em consideração os diversos aspectos que a constituem e respondendo a pergunta “Como ensino e por que ensino da forma que ensino?”, que abre o capítulo.

A intervenção com a implementação do plano de aula na turma do 7º Ano “A” do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Amorim Neto ocorreu em duas aulas, de 45 minutos cada, nos dias 10 e 12 de setembro de 2025. Essa intervenção possibilitou uma análise detalhada do desenvolvimento da habilidade de *speaking* em inglês, considerando as três etapas fundamentais do processo de aprendizagem: conscientização, apropriação e autonomia (Silva *et al.*, 2024, p. 247-256).

No que se refere ao plano de aula, a maior parte das atividades foi realizada conforme o planejado, excetuando-se a 3ª Atividade, o jogo “How do you feel today?”, a 4ª Atividade, “Let’s Sing the Emotions”, e a 5ª Atividade, “My Week of Feelings”, que sofreu pequenas adaptações para atender melhor às necessidades da aula. As demais atividades foram aplicadas integralmente, sem comprometer a observação do alcance dos objetivos propostos: (1) compreender e pronunciar corretamente vocabulário básico relacionado a sentimentos; (2) reconhecer a relevância das emoções na comunicação, nas relações interpessoais e no processo de autoconhecimento; (3) utilizar adequadamente a estrutura *I’m + feeling* para expressar estados emocionais; (4) desenvolver o *speaking* por meio de atividades lúdicas e interativas; e (5) promover a interação entre os colegas em inglês, em situações simples e significativas para o contexto escolar.

Durante a execução da sequência didática, algumas dificuldades se fizeram presentes, especialmente relacionadas ao tempo limitado das aulas, de apenas 45 minutos, e às diversas realidades dos 24 alunos, o que, em algumas ocasiões, desviou o foco para outros assuntos relevantes, porém não planejados para a aula. O tempo

disponível para a aplicação completa da sequência foi insuficiente para alcançar plenamente todos os objetivos propostos no plano de aula, o que impede uma análise completa da motivação de todos os alunos. De acordo com Silva *et al.* (2024, p. 92) ao acompanhar o aluno, é importante observar quais tipos de atividades e comportamentos despertam o interesse, pois o grau de motivação influencia diretamente a forma como o aluno participa e se engaja nas tarefas em sala de aula. Silva *et al.* (2024, p. 243) destacam que em certas situações, a ansiedade intensa provocada por acontecimentos inesperados (como alguma atividade de inglês em sala de aula) pode fazer com que o aluno fique sem conseguir se expressar levando-o a sentir-se desmotivado a tentar usar a língua que está aprendendo. Como consequência, pode experimentar frustração, aumentar seu *filtro afetivo* (KRASHEN, 1982) e criar barreiras que dificultam o processo de aprendizagem.

O questionário semiestruturado final e as observações do pesquisador mostraram que as atividades planejadas e implementadas podem ter contribuído para o aprimoramento do *speaking* da língua inglesa, pois favoreceram maior engajamento e participação dos alunos, especialmente por meio de práticas lúdicas e interativas que promoveram o *speaking* em contextos significativos. Embora limitações como o tempo reduzido e a diversidade de perfis tenham dificultado a plena execução do plano, a intervenção demonstrou avanços na motivação e no uso do inglês como meio de comunicação. Ainda assim, evidencia-se a necessidade de ajustes no plano de aula, ampliando o tempo destinado às produções orais e diversificando as estratégias de ensino, a fim de consolidar aprendizagens e incluir de forma mais efetiva todos os estudantes no processo comunicativo.

Os instrumentos de pesquisa aplicados, o questionário final, as observações registradas nas anotações do professor e as rodas de conversa, possibilitaram um entendimento mais aprofundado da prática em sala de aula, sendo fundamentais para a geração dos dados desta pesquisa, mostraram-se também adequados para fornecer informações relevantes à própria análise dos dados, permitindo observar o engajamento dos alunos, o desenvolvimento do *speaking* e o grau do alcance dos objetivos propostos. As respostas e observações registradas possibilitaram compreender melhor as percepções dos estudantes sobre as atividades e identificar fatores que influenciaram sua participação, como a motivação e a timidez.

Com isso, evidencia-se a necessidade de projetos mais amplos, com maior frequência de atividades lúdicas, com foco no desenvolvimento da habilidade de *speaking* no processo de aprendizagem o que pode contribuir significativamente para superar as dificuldades observadas, como por exemplo, a timidez de uma pequena parte dos alunos durante as produções orais na língua inglesa acarretando também no não preenchimento do questionário final, por parte de alguns estudantes, que foi o principal instrumento de pesquisa-ação desta investigação. Contudo, observou-se que a maior parte dos alunos demonstrou motivação em relação à sequência didática, expressando posteriormente opiniões positivas sobre as atividades realizadas. Nesse sentido, a adoção de tarefas interativas e desafiadoras contribuiu de maneira significativa para o desempenho dos estudantes, estimulando reflexões construtivas e o engajamento em sala de aula. Esses resultados corroboram a ideia de que o papel do professor não se limita à transmissão da língua inglesa, mas envolve a criação de condições favoráveis ao aprendizado, conforme ressaltado por Silva *et al.* (2024, p. 91).

Dessa forma, a implementação da sequência didática evidenciou que atividades lúdicas, interativas e desafiadoras representam um recurso eficaz para o desenvolvimento do *speaking* em inglês, favorecendo tanto o aprendizado do vocabulário e estruturas gramaticais quanto a motivação e o engajamento dos alunos. Embora algumas limitações tenham impactado parcialmente a execução completa do plano, os resultados demonstram que a criação de condições favoráveis, aliada à mediação pedagógica adequada, é essencial para promover um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo. Assim, reforça-se a importância de projetos contínuos e planejamentos estratégicos que integrem atividades regulares de produção oral, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades efetivas de participar, se expressar e consolidar seus conhecimentos na língua inglesa.

Os resultados obtidos nesta pesquisa-ação estão diretamente relacionados ao perfil da comunidade escolar, dos estudantes e do professor de língua inglesa, bem como aos documentos norteadores que orientam o ensino de inglês no Ensino Fundamental. A realidade sociocultural dos alunos, marcada por diferentes níveis de exposição à língua inglesa e por contextos comunicativos restritos, influenciou o desenvolvimento do *speaking* e a forma como se engajaram nas atividades propostas. O papel mediador do professor aliado a práticas pedagógicas e às diretrizes

curriculares que enfatizam a ludicidade, a interação e o uso significativo da língua contribuiu para tornar o processo de aprendizagem mais acessível e motivador. Assim, percebe-se que os resultados refletem tanto as condições locais quanto a efetividade das estratégias adotadas, evidenciando a importância de uma abordagem contextualizada e sensível às necessidades da comunidade escolar.

O processo de pesquisa e os resultados obtidos mostraram-se relevantes sob múltiplas perspectivas. Para o pesquisador, proporcionaram um aprofundamento teórico e prático sobre o ensino do *speaking* em língua inglesa, fortalecendo sua compreensão sobre estratégias pedagógicas eficazes. Para os alunos participantes, contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem e da criticidade ao promoverem o uso da língua inglesa em contextos significativos e interativos. A instituição escolar foi beneficiada pela ampliação da qualidade das práticas de ensino e aprendizagem, reforçando a importância de metodologias dinâmicas e inclusivas. Já a comunidade local foi impactada indiretamente, ao ver seus estudantes mais motivados e confiantes em se expressar em inglês. Por fim, a comunidade acadêmica ganha com o compartilhamento dos procedimentos e resultados da pesquisa, que podem inspirar novas investigações e práticas voltadas à melhoria do ensino de línguas no contexto escolar.

Considerando as observações realizadas durante a intervenção, investigações futuras poderiam aprofundar a análise dos fatores que influenciam a motivação e a participação dos alunos em atividades de *speaking*, especialmente no que diz respeito à superação da timidez e da ansiedade no uso da língua inglesa. Além disso, seria relevante explorar o impacto de projetos contínuos e interdisciplinares, com maior número de aulas e diversidade de estratégias lúdicas, na consolidação da autonomia comunicativa dos estudantes. Pesquisas que examinem também a formação docente voltada ao desenvolvimento do *speaking* e à redução do *filtro afetivo* (KRASHEN, 1982) poderiam contribuir significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino de línguas no contexto da educação básica.

Assim, em resposta à pergunta “Como ensino e por que ensino da forma que ensino?”, conclui-se que o ensino de língua inglesa desenvolvido nesta pesquisa fundamenta-se em uma prática pedagógica que prioriza a ludicidade, a interação e o uso significativo da língua como forma de promover uma aprendizagem mais envolvente e contextualizada. Ensinar dessa maneira significa reconhecer o aluno

como sujeito ativo do processo, capaz de construir conhecimentos por meio da comunicação e da reflexão crítica. Desse modo, o ensino vai além da simples transmissão de conteúdos linguísticos, assumindo um papel formativo e transformador que contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

#### **4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?**

Neste capítulo, faço uma reflexão como pesquisador, levando em consideração a minha identidade, as atividades realizadas, as teorias discutidas, a pesquisa desenvolvida e analisada, buscando responder a pergunta “Como posso ensinar diferente?”, bem como indicar os benefícios, limitações e sugestões para melhorar o meu desenvolvimento como professor-pesquisador.

A prática pedagógica, baseada em tarefas e aprendizagem por projetos (Silva *et al.*, 2024, p. 149), incentiva o conhecimento pela experiência, seguindo a ideia de que se aprende melhor fazendo, conforme a Pirâmide de Aprendizagem de *William Glasser* (1925-2013). Essas abordagens, inseridas nas aprendizagens ativas, centralizam o aluno, valorizando identidades múltiplas e culturais. O ensino por tarefas, por exemplo, foca em atividades significativas e comunicativas, enquanto a aprendizagem por projetos propõe desafios coletivos que articulam pesquisa, colaboração e produção de conhecimento.

Na Educação Básica, o aprendizado deve fazer sentido no “aqui e agora” do estudante, conectando-se às suas práticas sociais e rompendo com visões reducionistas que limitam a língua a usos futuros. Esse enfoque promove um ensino crítico e significativo, integrando experiências, identidades e culturas, e transformando a língua em recurso para agir, construir sentidos e dialogar em diferentes contextos.

A pesquisa-ação na Escola Municipal Manoel Amorim Neto possibilitou repensar a prática pedagógica, mostrando a importância de experiências significativas e da valorização das identidades estudantis, além de evidenciar que o repensar da prática é contínuo, exigindo sensibilidade e abertura para revisar métodos e crenças. Assim, a pesquisa-ação revelou-se tanto método investigativo quanto oportunidade formativa para o ensino de língua inglesa.

A experiência obtida com a pesquisa-ação aplicada na Educação Básica influenciou de maneira significativa a compreensão do meu “eu professor-

pesquisador” de língua inglesa, na medida em que possibilitou articular teoria e prática em um processo reflexivo e transformador. Ao vivenciar os procedimentos da pesquisa-ação, pude revisitar retrospectivamente minhas crenças, concepções e conhecimentos que sustentavam o ensino, pois de acordo com Silva *et al.* (2024, p. 22): “A importância das crenças no processo de desenvolvimento do professor é uma questão relevante no âmbito da formação desse profissional”. Uma crença minha revista, por exemplo, foi a de que o erro no aprendizado deve ser evitado a todo custo. Isso foi resignificado na minha experiência no ensino de língua inglesa, compreendendo o erro como parte natural do processo de aprendizagem. Por isso, em vez de sinalizar fracasso, o erro passa a ser uma oportunidade de reflexão e avanço, promovendo um ensino mais crítico e contextualizado. A análise crítica das atividades realizadas e dos resultados da intervenção revelou a necessidade de transmissão de conteúdo em que a língua seja entendida como recurso de comunicação, interação e construção de identidades. Prospectivamente, esse movimento instiga a repensar continuamente o fazer pedagógico, a buscar metodologias que valorizem a pluralidade cultural e linguística dos alunos e a assumir uma postura investigativa permanente, em que ensinar e pesquisar se tornam dimensões indissociáveis da profissão docente.

As inspirações para minha reflexão sobre o ensino de língua inglesa surgiram do engajamento dos alunos em tarefas significativas, que conectavam aprendizado, experiências e identidades. Já as limitações derivaram de crenças prévias, como a busca por padrões linguísticos perfeitos e a visão do erro como negativo, que restringiam práticas mais inclusivas e críticas. Reconhecer essas limitações permitiu direcionar a pesquisa-ação e fortalecer um olhar investigativo contínuo sobre meu fazer pedagógico.

Minhas decisões futuras como professor-pesquisador incluem consolidar uma prática pedagógica reflexiva e investigativa, articulando teoria e prática, e incorporar metodologias ativas, centradas em tarefas e projetos, que valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos e conectem o ensino às suas experiências reais. Planejo também manter postura crítica diante de crenças prévias, revisitando constantemente meu fazer pedagógico para promover aprendizagens significativas, inclusivas e acolhedoras, fortalecendo minha identidade simultânea de professor e pesquisador.

## REFERÊNCIAS

- BETTONI, Melissa; CAMPOS, Fernando Rosseto Gallego. **A pronúncia no ensino de inglês para crianças: crenças e práticas do professor**. REVELLI v.9, n.4. dez/2017. p. 1-20. Versão PDF.
- BOHN, Graziela Pigatto; FIDALGO, Leticia Esteves de Lima. **O papel das metodologias ativas e atividades lúdicas como mecanismos redutores do filtro afetivo na aprendizagem da língua inglesa**. Revista CBTeCLE, São Paulo, SP, vol. 8, n. 2, dez/2024. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/>. Acesso em: 10 junho 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 16 abr. 2025.
- BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p.
- CUROTTO, Mariana. **Textos em inglês para iniciantes: 10 histórias para praticar**. Open English, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://www.openenglish.com.br/blog/textos-em-ingles-para-iniciantes/>. Acesso em: 17 maio 2025.
- DOCTER, Pete; DEL CARMEN, Ronnie (Diretores). **Divertida Mente (Inside Out)**. Burbank: Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures, 2015. Filme. 95 min.
- FERNANDES, Meirilene Alves; FELICETTI, Vera Lucia; SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel. **Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 69–81, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i1p69-81>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/155378>. Acesso em: 17 maio 2025.
- If You're Happy Kids Song Super Simple Songs**. Youtube. 2013. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Super Simple Songs - Kids Songs. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=l4WNRvVjiTw&list=RDI4WNRvVjiTw&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=l4WNRvVjiTw&list=RDI4WNRvVjiTw&start_radio=1). Acesso em: 30 junho 2025.
- Instituto SOMOS. **Aprender é uma escolha: conheça a Pirâmide de Aprendizagem, de William Glasser**. Disponível em: <https://www.institutosomos.org/aprender-e-uma-escolha-conheca-a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser/>. Acesso em: 27 set. 2025.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press. 1982
- LIMA, Laís Teixeira; SOUZA, Sonia Maria de Fonseca; LUQUETTI, Eliana Crispim França. **O ensino da habilidade oral da língua inglesa nas escolas públicas**. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 86–103, 2014. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/10/Cad\\_CNLF\\_XVIII\\_10\\_linguas\\_classicas.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/Cad_CNLF_XVIII_10_linguas_classicas.pdf). Acesso em: 17 maio 2025.

MICHAELIS. **Identidade**. In: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Michaelis On-line. Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?f=0&palavra=identidade>. Acesso em: 26 set. 2025.

OPENAI. ChatGPT [inteligência artificial]. São Francisco: OpenAI, 2025. **Imagem gerada mediante comando do autor**. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. **ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA perspectivas teórico-práticas para formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 1-413. E-book. Versão PDF. Disponível em: [https://moodle.ifsc.edu.br/pluginfile.php/590776/mod\\_resource/content/1/Livro-EnsinoLinguas\\_12052025-small.pdf](https://moodle.ifsc.edu.br/pluginfile.php/590776/mod_resource/content/1/Livro-EnsinoLinguas_12052025-small.pdf). Acesso em: 11 junho 2025.

WRIGHT, Andrew; BETTERIDGE, David; BUCKBY, Michael. **Games for Language Learning**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

**APÊNDICE I**  
**QUESTIONÁRIO PRELIMINAR**

1. Nível de inglês?  
A) Básico  
B) Intermediário  
C) Avançado

---

2. Com que frequência você usa a língua inglesa?  
A) Todo dia  
B) Algumas vezes por semana  
C) Algumas vezes por mês  
D) Raras vezes  
E) Nunca

---

3. Em que situações você costuma usar o inglês?  
A) No trabalho  
B) Em casa  
C) Em viagens  
D) Nos estudos  
E) Outros (especificar)

---

4. Você se sente confortável falando em inglês?  
A) Sim, muito  
B) Sim, um pouco  
C) Não, tenho dificuldades  
D) Não, nunca falo

---

5. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao falar inglês?  
A) Dificuldade em entender  
B) Dificuldade em formular frases  
C) Dificuldade em encontrar as palavras certas  
D) Medo de errar  
E) Outros (especificar)

---

6. Como você avalia sua capacidade de entender o inglês falado?  
A) Muito boa  
B) Boa  
C) Regular  
D) Ruim  
E) Muito ruim

---

7. Como você avalia sua capacidade de expressar-se em inglês?  
A) Muito boa  
B) Boa  
C) Regular  
D) Ruim  
E) Muito ruim

- 
8. Você sente que tem algum problema com a pronúncia em inglês?
- A) Sim, muito
  - B) Sim, um pouco
  - C) Não
- 
9. O que você faz para melhorar sua oralidade em inglês?
- A) Assisto filmes e séries em inglês
  - B) Ouço músicas em inglês
  - C) Prático com nativos
  - D) Leio livros e artigos em inglês
  - E) Outros (especificar)
  - F) Nada
- 
10. Que tipo de atividades você gostaria de participar para melhorar a sua oralidade?
-

**APÊNDICE II**  
**QUESTIONÁRIO FINAL**

**Questionário para Alunos – Pesquisa-Ação (Após a Aula com Gamificação)**

**Instruções:** Responda sinceramente com base na sua experiência durante a aula com jogos.

1. Você gostou da aula com jogos?  
( ) Sim ( ) Mais ou menos ( ) Não
2. Em uma escala de 1 a 5, como você avalia o seu envolvimento na aula com jogos?  
(1 = pouco envolvido, 5 = muito envolvido)  
 1  2  3  4  5
3. Você se sentiu mais à vontade para falar inglês durante os jogos?  
( ) Sim  
( ) Não  
Por quê?


- 
4. O uso de jogos ajudou você a praticar sua fala em inglês?  
( ) Sim  
( ) Não  
Explique sua resposta:

- 
5. Você aprendeu alguma palavra ou expressão nova durante o jogo?  
( ) Sim  
( ) Não  
Se sim, qual(is)?

- 
6. O que mais te motivou durante a aula com gamificação?

- 
7. Você gostaria de ter mais aulas assim, com jogos e desafios? Por quê?
-

## ANEXO



**INSTITUTO FEDERAL**  
Santa Catarina

Ministério de Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
**INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) ACADÊMICO(A)**

Florianópolis, 27 de abril de 2025.

Senhor(a) Diretor(a):


A coordenação do Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras para a Educação Básica, ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), vem respeitosamente apresentar a Vossa Senhoria o acadêmico SILAS CARLOS SOARES SOUSA, nº de matrícula 20251600478, que tem interesse em cumprir as atividades práticas de ensino de língua estrangeira inglesa solicitadas pelo referido curso junto à Vossa Instituição de Ensino.

As atividades práticas compreendem a coleta de informações referentes ao ensino de língua estrangeira na sua instituição, no primeiro semestre de 2025, e a aplicação de atividades de ensino (de inglês ou espanhol), no segundo semestre de 2025. Para que fique registrado, não se trata de estágio supervisionado, mas da aplicação de pesquisa-ação de curta duração. As datas das atividades devem ser acordadas entre V.Sa., o(a) professor(a) (de inglês ou espanhol) da sua escola e o acadêmico do curso.

O(a) acadêmico(a) compromete-se a cumprir as normas regimentais da Vossa Instituição durante o período de efetivação das atividades. Havendo aceite do acadêmico(a), solicito sua assinatura neste documento

Sem mais, colocamo-nos à disposição de V.Sa. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

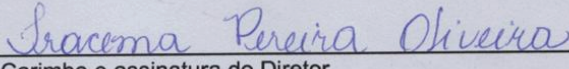
Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente  
JULIE CRISTIANE TEIXEIRA DAVET  
Data: 27/04/2025 20:46:22-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Profa. Julie Cristiane Teixeira Davet  
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras para a Educação Básica - IFSC/Campus São José Portaria da Direção-Geral do Câmpus São José N° 19, de 5 de fevereiro de 2025.  
WhatsApp Business: (48)  
<https://www.ifsc.edu.br/en/web/campus-sao-jose>



---

Carimbo e assinatura do Diretor

**Iracema Pereira Oliveira**  
Diretora  
Portaria nº 163/2025  
CPF N° 040.459.723-24

Instituto Federal de Santa Catarina – Reitoria  
Rua 24 de julho, 150 | Coqueiros | Florianópolis /SC | CEP: 88.075-010  
Fone: (48) 3877-9000 | [www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br) | CNPJ 11.402.887/0001-60