



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPIP)  
CAMPUS SALGUEIRO  
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS**

**ANA CAROLINA CARVALHO MONACO DA SILVA**

**A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:  
CONTRIBUIÇÕES E APLICAÇÕES**

Salgueiro

2023

**ANA CAROLINA CARVALHO MONACO DA SILVA**

**A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:  
CONTRIBUIÇÕES E APLICAÇÕES**

Monografia apresentada ao curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino de Línguas, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas.

Orientador: Francisco Kelsen de Oliveira

Salgueiro

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S111 SILVA, ANA CAROLINA CARVALHO MONACO DA.

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: :  
CONTRIBUIÇÕES E APLICAÇÕES / ANA CAROLINA CARVALHO MONACO DA  
SILVA. - Salgueiro, 2023.  
60 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologias do Ensino de  
Línguas) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão  
Pernambucano, Campus Salgueiro, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira.

1. Educação. 2. Ensino de língua inglesa. 3. Habilidade leitora. 4. Gamificação. I.  
Título.

CDD 370

A monografia “A Gamificação no Ensino de Leitura em Língua Inglesa: Contribuições e Aplicações”, autoria de Ana Carolina Carvalho Monaco da Silva, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pela EMEL/IFSertãoPE, como requisito parcial necessário à obtenção do título de Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas, outorgado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE.

Aprovado em 13 de março de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira – IFSertãoPE  
(Presidente)

---

Prof. Dr. Handherson Leylton Costa Damasceno – IFSertãoPE  
(1º Examinador)

---

Prof. Ms. Antônio Ferrão Paiva Pinto Neto - Universidade Aberta do Brasil (UAB)  
(2ª Examinador)

---

Prof. Dr. Max Brandão de Oliveira – UFPI  
(Suplente Externo)

---

Prof. Me. Maria Patrícia Lourenço Barros- IFSertãoPE  
(Suplente Interno)

Dedico esta pesquisa a minha mãe, meu pai e minha avó, que me apoiam e incentivam incondicionalmente nesta jornada, e aos meus filhos Lara e Diego, minha maior fonte de inspiração e superação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por me conceder a resiliência, a dedicação ao meu trabalho e ao conhecimento, e sobretudo a saúde para seguir nesta caminhada.

Ao meu professor orientador, Francisco Kelsen, pelo incentivo, por acreditar em mim e pela paciência.

Aos docentes da Especialização em Metodologias do Ensino de Línguas do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, pela disponibilidade, excelência e generosidade ao compartilhar tanto conhecimento.

A cada um dos meus ex-alunos, por inspirarem diariamente minha trajetória profissional ao longo dos anos e meu desejo de exercer a docência de forma plena, através de uma educação transformadora, em constante construção.

Aos meus pais, Antonio e Tania, por acreditarem no meu potencial e me apoiarem em minhas escolhas acadêmicas e profissionais, sempre com uma palavra de incentivo e um orgulho imensurável.

A minha avó Leila, que mesmo achando que eu “estudo muito”, valoriza cada passo da minha trajetória e está sempre disponível para me ouvir e me aconselhar.

Aos meus filhos, Lara e Diego, que trouxeram uma nova perspectiva para minha vida, como mãe, como profissional, como estudante, e me inspiram a realizar, a superar e a acreditar em um futuro melhor.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. (Paulo Freire, 2001)

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar as contribuições das atividades gamificadas à habilidade leitora no ensino em língua inglesa. Para isso, os aspectos metodológicos desta pesquisa perpassaram a pesquisa descritiva documental básica, de natureza qualitativa, com delineamento de levantamento, que consistiu no estudo e levantamento de informações sobre as práticas de leitura e as experiências de gamificação, buscando apresentar uma sugestão de atividade gamificada a ser utilizada nas aulas de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Verificou-se que a habilidade leitora tem, notoriamente, importância primordial para os indivíduos em sua língua materna, como uma prática comunicativa democratizada e democratizante que possibilita ao sujeito uma maior autonomia e cidadania. Essa relevância se expande para a língua estrangeira, dentro da proposta apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na medida em que os estudantes podem explorar práticas de linguagem para a construção de significados, em uma relação que envolve aspectos de prática social e de constituição de sujeito. Assim, a leitura em língua adicional abre espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade. Como auxílio no caminho para o letramento, o docente pode elaborar questionamentos que auxiliem o processamento e a compreensão do texto. O jogo, por sua vez, é um instrumento pedagógico que pode auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa, portanto a gamificação pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e atrativa para os estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, inserindo o lúdico, a motivação e a interação. A pesquisa evidenciou que as atividades gamificadas podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da habilidade leitora no ensino em língua inglesa voltado para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

**Palavras-Chave:** Ensino de língua inglesa. Habilidade leitora. Gamificação.



## **ABSTRACT**

This research aimed as its main objective at investigating the contributions of gamified tasks to the teaching-learning of reading skills in the English language. Therefore, the methodological aspects of this research included a basic descriptive documentary research, developed by means of qualitative approach and survey design, consisting of data analysis on reading practices and gamification experiences, as well as presenting a suggestion of gamified activity to be applied in English language lessons for the first years of primary school. It was observed that reading skills remarkably have vital importance for individuals in their native language, as a communicative practice that conveys and instills democracy and provides individuals with autonomy and citizenship. This relevance is expanded to a foreign language, as proposed by the Brazilian guiding document Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as learners are able to explore language practices aiming at meaning making, in a relationship that involves aspects of social and subjective practices. Hence, reading in an additional language makes room for reflection, autonomy and sensitivity towards others in search of understanding of one's own reality. As an aid to literacy, teachers may generate questions that support text processing and comprehension. Games, in their turn, are a pedagogical instrument that may support the teacher in the English language teaching-learning process, therefore gamification may contribute to more significant and attractive learning for learners in the first years of primary school, embedding ludic aspects, motivation and interaction. The research proved that gamified activities may contribute significantly for the development of reading skills in English, aimed at primary learners.

**Keywords:** English language teaching. Reading skills. Gamification.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
3 PROPOSTAS DE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	22
4 ESCOLAS INTERNACIONAIS EM CONTEXTO	24
5 METODOLOGIA	26
6 RESULTADOS	27
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICE A – Manual do jogo	44
APÊNDICE B – Tabuleiro	47
APÊNDICE C – Cartas do jogo	49
APÊNDICE D – Perguntas do jogo	60

# 1. INTRODUÇÃO

Desde tenra idade, a leitura inspira o imaginário das crianças, amplia os saberes construídos ao longo da infância e contribui para a constituição do sujeito em sua identidade. Ler, portanto, é uma prática comunicativa (KLEIMAN, 2002), democratizada e democratizante (SOARES, 2004), que gradativamente nos insere no mundo ao redor, nos permitindo viver na sociedade letrada e atuar como cidadãos autônomos (SOLÉ, 1998). No contexto escolar, a leitura é uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11), o que corrobora com a formação de um sujeito ativo em construção, capaz de transformar o mundo ao seu redor.

Contudo, desenvolver práticas leitoras, sobretudo no âmbito educacional, ambiente bastante propício para esta atividade, traz desafios e dificuldades ao aprendiz, ao professor e à instituição escolar. Como motivar o gosto pela leitura? Como formar leitores engajados, reflexivos e críticos? Como garantir que as práticas leitoras propostas na escola oportunizem essa formação?

Tais questionamentos conduzem nossa motivação para este estudo acerca das práticas leitoras no ensino de língua inglesa, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Embora o ensino de língua adicional seja facultativo até o 5º ano do ensino fundamental, como orienta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a oferta de uma educação em inglês como língua adicional já acontece de forma considerável por todo o país na rede privada e em escolas públicas de alguns estados brasileiros. Na ausência de documentos norteadores oficiais para esta etapa da escolarização, cabe a pesquisa, a investigação e a proposição de ideias que fundamentem o trabalho docente neste contexto.

A proposta apresentada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental envolve a exploração de práticas de linguagem para a construção de significados, em uma relação que envolve aspectos de prática social e de constituição de sujeito (LEFFA; IRALA, 2014). Assim, a leitura em língua adicional abre espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma

compreensão de sua própria realidade (SCHLATTER, 2009). Como auxílio no caminho para os multiletramentos, a elaboração de questionamentos pelo docente podem auxiliar no processamento e na compreensão do texto (NUTTALL, 1996).

Diante deste cenário, a formação discente é concebida em práticas sociais que aproximam e entrelaçam diferentes linguagens, quais sejam: verbal, visual, corporal, audiovisual, entre outras. Este contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico proposto pela BNCC possibilita diferentes caminhos para a construção de significados e o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas (BRASIL, 2018). Logo, o jogo surge como um instrumento pedagógico que pode auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, e assim a gamificação pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e atrativa para os estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, inserindo o lúdico (LUCKESI, 2014), a motivação (ALMEIDA, 2019) e a interação (RAMOS, 2014).

Desta forma, nossa proposta é norteada pela pergunta a seguir: o processo de ensino da habilidade leitora em língua inglesa, realizado majoritariamente na língua adicional, pode ter suas atividades gamificadas em alguma de suas fases? Visando responder essa questão, nosso objetivo geral foi investigar as contribuições das atividades gamificadas à habilidade leitora no ensino em língua inglesa. Por objetivos específicos, buscamos:

- Identificar a natureza das práticas leitoras utilizadas no ensino de língua, sobretudo a inglesa, no ensino fundamental;
- Compreender a função do jogo e as experiências gamificadas possíveis de serem utilizadas na promoção da habilidade leitora na educação básica;
- Propor uma atividade gamificada capaz de contribuir no processo de ensino da habilidade leitora em língua inglesa.

O texto está dividido nas seguintes seções: referencial teórico, contendo uma problematização das práticas leitoras no contexto da educação básica, um delineamento do ensino de língua inglesa no ensino fundamental, com ênfase na habilidade leitora, e uma definição de jogos e gamificação no contexto escolar; propostas de gamificação já aplicadas na educação básica, apontando caminhos para a promoção da leitura no âmbito escolar; a descrição do contexto das escolas

internacionais no Brasil, com a apresentação da proposta bilíngue que vem sendo colocada em prática em diversas instituições de ensino, fomentadas por diretrizes educacionais cada vez mais estruturadas; os resultados da proposta de uma atividade gamificada a ser utilizada nas aulas de língua inglesa dos anos iniciais do ensino fundamental; conclusão sobre as atividades gamificadas associadas ao ensino da habilidade leitora.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura é um instrumento que nos mantém em uma sociedade letrada, através da compreensão e interpretação de textos que possibilita ao sujeito uma maior autonomia e cidadania (SOLÉ, 1998). Mais do que ler no sentido literal da palavra - decodificar ou decifrar o texto -, a leitura com compreensão implica interação, ou seja, é uma prática comunicativa (KLEIMAN, 2002). Embora não seja o único local onde a leitura é praticada, a escola é o ambiente potencialmente propício para a aprendizagem da leitura e das estratégias de compreensão do texto. De acordo com Solé (1998, p. 18), é preciso ler para aprender, portanto “os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela”.

No entanto, uma das queixas mais comuns de muitos professores é justamente que seus alunos não gostam de ler. É importante lembrar que, para a maioria dos estudantes, sua relação com a leitura se baseia em práticas desmotivadoras perpetuadas pela escola desde o início do processo de alfabetização. “Muitas das práticas do professor nesse período após a alfabetização sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser mais um não-leitor em formação” (KLEIMAN, 2002, p. 16). Assim, prossegue a autora, tais práticas provêm de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem, sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar a língua.

Ainda de acordo com Kleiman (2002), algumas das práticas empobrecedoras e limitantes legitimadas pela escola incluem a concepção de texto como conjunto de elementos gramaticais, prática comum em livros didáticos, na qual o texto é utilizado como pretexto para o ensino de regras gramaticais e sintáticas; o texto como

repositório de mensagens ou informações, em que cabe ao leitor dominar cada palavra a fim de extrair seu sentido, gerando leitores passivos que compreendem somente a forma que reconhecem. Há ainda, conforme a autora, as práticas envolvendo a concepção de leitura como decodificação, com o mapeamento automatizado entre a informação gráfica da pergunta e a repetição do conteúdo do texto; e a leitura como avaliação, que consiste na leitura em voz alta, para aferimento da capacidade leitora.

Kleiman (2002, p. 23) explica que “a união de todos os aspectos que fazem da atividade escolar uma paródia da leitura encontra-se numa concepção autoritária da leitura, que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada”, e ainda aponta que, além das falhas comunicativas, as falhas das abordagens metodológicas também são comuns na formação do “não-leitor”.

As práticas de leitura, bem como o ensino de literatura, são contemplados no currículo da área de linguagens da educação básica que, para os anos iniciais do ensino fundamental, corresponde à língua portuguesa, de acordo com os documentos norteadores brasileiros. Zilberman (1997) nos chama a atenção para a ausência do jogo entre identidade e alteridade na trajetória da leitura no ensino formal, já que as escolas ainda não sabem fazê-lo, e portanto o leitor desconhece suas regras. De acordo com a autora,

a leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto. (ZILBERMAN, 1997, p. 45)

Se as práticas de leitura são intrínsecas à escolarização, seria possível dissociá-las? Qual seria o caminho para tornar a leitura uma prática relevante dentro do contexto escolar? Soares (2001) aponta que a escolarização da literatura infantil é inevitável, já que os conhecimentos e práticas culturais adquiridos na instituição escolar são, por natureza, didatizados. No entanto, a autora traça uma distinção entre uma escolarização adequada e inadequada da leitura literária:

adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e

valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2001, p. 47)

Soares (2004) ainda nos alerta sobre o comprometimento que os educadores devem assumir não somente com o desenvolvimento de habilidades leitoras e atitudes positivas para com a leitura, mas sobretudo com a democratização do indivíduo. Assim, a leitura deve ser democratizada e democratizante, uma prática autônoma e ideológica, já que “em grande parte, somos o que lemos, e não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles” (SOARES, 2004, p. 9).

O alicerçamento da língua materna a uma *outra* língua gera uma “relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33). Portanto, o sistema dessa nova língua, em especial a sintaxe e o léxico, são construídos a partir da língua materna, através de contrastes e transposições. Diante das várias conexões possíveis além da sala de aula, o ensino de uma língua adicional atinge novas perspectivas na atualidade e extrapola as recomendações do ensino prioritário da habilidade leitora, no escopo da língua como discurso, como propunham os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (BRASIL, 1998) no fim dos anos 1990. Mais alinhado a essas perspectivas, recentemente em 2018, outro documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) apresenta objetivos organizados por práticas sociais, favorecendo a ideia de uma integração temática de habilidades, bem como a autonomia das comunidades de aprendizagem (ALMEIDA, 2016).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o ensino da língua inglesa deve promover um agenciamento crítico para o exercício da cidadania ativa, considerando a inserção dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, priorizando o foco da função social e política da língua. Pensando na “língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal”, o documento apresenta os seguintes eixos para o trabalho em sala de aula: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Seguindo os documentos norteadores prévios, a BNCC orienta que o ensino da língua inglesa torna-se obrigatório somente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Embora haja pouca evidência de que aprendizes que iniciam o aprendizado da língua inglesa aos 11 ou 12 anos não serão capazes de atingir níveis satisfatórios de

proficiência linguística, diversos sistemas estaduais ou municipais optaram pela implementação do ensino de língua inglesa em estágios anteriores da educação básica (ALMEIDA, 2016).

Apesar de seu caráter facultativo, o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental vem se consolidando nos planos curriculares das escolas particulares, além da constante expansão no ensino público (ROCHA, 2007). A referida autora nos lembra ainda que o desenvolvimento das habilidades linguísticas não deve ser o único foco do ensino para crianças, mas deve contribuir para seu desenvolvimento integral, sendo a interculturalidade um “elemento propulsor do crescimento linguístico, intelectual, físico, emocional e sócio-cultural do aprendiz-criança” (ROCHA, 2007, p. 280). Tomando a oralidade como elemento central, o ensino para crianças deve ter como base o uso da língua em situações reais de uso, utilizando-se para tanto músicas, dramatizações, jogos e histórias infantis.

As histórias têm um papel fundamental para a criança, favorecendo uma experiência interna e externa em que a imaginação e a confiança em si mesma são despertadas. Além disso, as histórias propiciam o desenvolvimento da linguagem e o manuseio de seus sentimentos, a partir da identificação com os personagens (TONELLI, 2005). Tonelli (2005, p. 25) elucida ainda que “a história funciona como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se expressivamente”. Ao defender uma prática pedagógica que contemple o contexto situacional de ensino/aprendizagem, a autora apoia-se em duas premissas para o uso de histórias infantis, quais sejam:

tornar a aula significativa, permitindo ao aluno se identificar com o que está sendo abordado (o tema, o conteúdo) e, em consequência, viabilizar trocas de experiências sociais entre os sujeitos, o que promoverá a construção de outros conhecimentos. (TONELLI, 2005)

Retomando o tema do letramento a ser promovido pelo ensino de língua inglesa, ou seja, práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita na língua alvo, Schlatter (2009) propõe que a aula de língua inglesa seja

espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de



leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados. (SCHLATTER, 2009, p. 12)

Desta forma, para construir esse ambiente e essa visão, é preciso que as práticas de ensino se façam coerentes com essa perspectiva. Cabe à escola proporcionar, portanto, oportunidades de leitura

que tratem de diferentes gêneros discursivos, com graus diferentes de planejamento e formalidade (envolvendo diferentes interlocutores), com sequências discursivas variadas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, etc.) e propósitos diversos (informar, opinar, argumentar, reclamar, instruir, etc.). Para cada uso de linguagem é importante planejar atividades que visem a reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, etc.) e que focalizem atividades de compreensão e reação ao texto, coerentes com o gênero discursivo em pauta. (SCHLATTER, 2009, p. 14)

A natureza invisível ou não-palpável do processo de compreensão de um texto torna seu acompanhamento bastante desafiador para o docente. É comum, portanto, recorrermos às perguntas, de forma a acessar o que se passa na cabeça do aluno. Para que isso ocorra de forma eficaz, faz-se necessário elaborar questionamentos que auxiliem o processamento e a compreensão do texto. Nuttall (1996) orienta que não é o tipo de pergunta que importa, mas sim a forma como esta é utilizada: os estudantes devem se esforçar para respondê-la. A autora afirma ainda que o professor deve garantir que isso ocorra através de duas estratégias: a maneira como as questões são elaboradas e utilizadas; e a clareza, para os alunos, que tarefas de leitura são oportunidades de aprendizado.

Ao excluir questões puramente sobre a língua ou sobre o conteúdo, Nuttall (1996) nos deixa com as perguntas que atendem ao nosso objetivo: aquelas que auxiliam o estudante a interpretar a língua de forma a compreender o conteúdo. A autora então traça os aspectos relevantes às perguntas que podem ser feitas na compreensão leitora - um deles é a apresentação das perguntas, descrito a seguir:

- Verdadeiro ou Falso - pode ser limitada, ao apresentar uma afirmação, mas pode gerar discussão, sendo útil e pouco trivial.
- Múltipla escolha - pode ser bastante útil, mas é o tipo mais difícil de ser elaborado, já que ao criar três ou quatro alternativas, em geral elas se tornam implausíveis, o que deixa de ser, de fato, uma “múltipla escolha”.

- Questão aberta - dentre as vantagens, é relativamente fácil de se elaborar, pode ser utilizada para basicamente qualquer fim, e leva o aluno a pensar por si mesmo. Como desvantagens, as respostas não podem ser avaliadas objetivamente, e exigem que os estudantes produzam respostas na língua-alvo, o que pode limitar a expressão do sujeito. (NUTTALL, 1996, p. 186)

Quanto ao tipo de perguntas, Nuttall (1996) as classifica de acordo com a habilidade exigida do aprendiz. Dessa forma, a autora sugere que todos os tipos sejam contemplados, a fim de que haja prática de todas essas habilidades necessárias:

- Tipo 1: Questões de compreensão literal - as respostas estão expressas no texto de forma direta e explícita. São consideradas preliminares no trabalho com o texto, já que envolvem o sentido mais plano.
- Tipo 2: Questões envolvendo reorganização ou reinterpretação - levemente mais aprofundadas que o tipo anterior, exigem a reinterpretação de informações literais ou obtenção da informação de partes distintas do texto, reunindo-as de forma diferente, talvez usando noções básicas de inferência. Em geral, consideram o texto como um todo, processando a informação para a compreensão global.
- Tipo 3: Questões de inferência - exigem que o leitor considere algo implícito, podendo solicitar a junção de informações espalhadas pelo texto. Muito semelhante ao tipo 2, porém mais sofisticado e intelectualmente mais exigente.
- Tipo 4: Questões de avaliação - pedem um julgamento sobre o texto, em termos do que o autor tenta fazer e o quanto alcança seu objetivo. Por exemplo, pode solicitar o poder do argumento do autor, sua honestidade ou tendência, ou a eficácia da sua narrativa.
- Tipo 5: Questões de resposta pessoal - menos dependente do autor, já que o leitor deve simplesmente registrar suas reações ao texto. No entanto, não se pode ignorar a evidência textual, que envolve leitor e autor, o que sobrepõe este tipo com o anterior.

- Tipo 6: Questões relacionadas a como o autor expressa o que quer dizer - permite estratégias para lidar com textos em geral, desenvolvendo a consciência do uso das palavras e do texto para comunicar. (NUTTALL, 1996, p. 188-189)

Por fim, Nuttall (1996) disponibiliza um *checklist* para refletirmos sobre e avaliarmos as perguntas que elaboramos - no formato de perguntas:

1. As perguntas podem ser respondidas sem a leitura do texto?
2. Há perguntas para cada parte do texto?
3. Há perguntas suficientes?
4. As perguntas têm tipos variados?
5. Algumas perguntas tentam conscientizar o aprendiz das estratégias necessárias a um leitor?
6. As perguntas visam ajudar o aprendiz a compreender o texto?
7. As perguntas foram elaboradas com linguagem compatível com o texto?
8. As respostas exigem conhecimento linguístico compatível com o nível do aprendiz? (NUTTALL, 1996, p. 190)

Leffa (2016) assevera que o ensino da língua inglesa está fundamentado nos três grandes domínios da aprendizagem: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. De acordo com o autor, “a convergência da inteligência com a emoção abre caminho para explorar a conexão com o prazer na aprendizagem, que pode ser feita tanto pela via biológica como pela via sociointeracional” (LEFFA, 2016, p. 11). Isso significa que, se o aprendiz não gostar do que estiver fazendo, ou se a aula for cansativa, a aprendizagem diminuirá ou deixará de ocorrer.

No campo da educação, os jogos vêm sendo considerados, além de facilitadores do relacionamento e das vivências em sala de aula, ferramentas fundamentais na formação dos aprendizes (CHAGURI; TONELLI, 2018). Os jogos sérios, ou seja, jogos com propósito educacional, sem a função principal de entretenimento, resultam em aulas mais dinâmicas e engajamento potencializado dos estudantes em busca da aprendizagem, que por sua vez se torna mais prazerosa, proporcionando diversão e entretenimento (LEAL; OLIVEIRA, 2021).

Há quase um século, Huizinga (2014) já definia o jogo como um fenômeno cultural e trazia à tona a importância essencial do lúdico à civilização. De acordo com o autor, o jogo é uma atividade voluntária, com regras consentidas, em determinado limite de tempo e espaço. Nessa evasão da vida real, ou seja, em uma realidade autônoma, experimenta-se a tensão e a alegria. Assim, o jogo tem sua função sociocultural, uma forma significativa, que gera reações biológicas no sujeito durante o “círculo mágico”.

Mas o que é um jogo, sob a ótica educacional? Segundo Kapp (2012),

um jogo é um sistema no qual os jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que culmina em um resultado quantificável, normalmente provocando uma reação emocional. (KAPP, 2012, p. 7)

As técnicas baseadas em jogos, ou gamificação, ao serem empregadas de forma adequada, promovem engajamento, informação e educação. Kapp (2012, p. 10) aponta como definição para a gamificação o uso de “mecânica, estética e pensamento de jogo para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas”. Apesar da ausência de unanimidade conceitual para a gamificação, Almeida (2019) destaca a presença da motivação como um aspecto comum entre os autores que investigou.

Machado e Oliveira (2018) apontam que a motivação proporcionada pelo jogo favorece a melhoria da experiência dos envolvidos, permite a contextualização e problematização de conceitos, facilita o desenvolvimento de habilidades e de interação entre as pessoas e promove meios para os sujeitos se confrontarem e aprenderem a lidar com sucessos e fracassos.

Alves (2021) acrescenta que o trabalho com gamificação na sala de aula requer muita dedicação. A pesquisadora destaca ainda que a gamificação “não precisa obrigatoriamente das tecnologias digitais para ser utilizada, mesmo que tenha nascido da influência da cultura digital e da popularidade dos games na vida das pessoas” (ALVES, 2021, p. 36).

Um fator intrínseco ao jogo - e conseqüentemente à gamificação - é o componente lúdico. A palavra lúdico provém do latim *ludus* e seu significado é brincar, conforme define Almeida (2019). O autor explica ainda que ambientes lúdicos inspiram e motivam reflexões e experiências práticas sobre novos formatos

pedagógicos, e portanto “com formatos mais flexíveis e já conhecidos pela convivência com os jogos em forma de entretenimento, a motivação e interesse pelo conteúdo, a escola torna-se mais atrativa” (ALMEIDA, 2019, p. 8).

Embora a ludicidade esteja comumente associada às brincadeiras infantis e ao entretenimento, Luckesi (2014) aponta que quaisquer “atividades lúdicas” podem passar a ser “não lúdicas” se, por algum motivo, o participante considerá-las incômodas ou chatas, evocando estados emocionais negativos. De acordo com o autor, “a experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia” (LUCKESI, 2014, p. 17), e portanto precisamos distinguir ludicidade, um estado interno do sujeito, e atividade lúdica - ainda que não sejam separadas.

O entendimento da percepção de ludicidade pode, portanto, seguir a ótica de Massa (2015): pelo enfoque objetivo, “um fenômeno externo ao sujeito, construção social, cultural e histórica (...) [que] depende do tempo, do espaço geográfico e do grupo social”; e pelo enfoque subjetivo, “a ludicidade é “sentida” e não “vista”. É ação, emoção e pensamento integrados (...) [pelos quais] o indivíduo se constitui” (MASSA, 2015, p. 126).

Pela ótica docente, a ludicidade pode se converter em atitude pedagógica, contando com o jogo como um instrumento pedagógico significativo: “e o aluno, ao praticá-lo, não se limita à sua ação livre, iniciada e mantida pelo prazer de jogar, mas participa ativamente do processo de construção do conhecimento” (ALMEIDA, 2019, p. 9-10). Como mediador da aprendizagem, o professor atua diretamente na organização das atividades, selecionando o jogo, organizando o espaço e definindo as regras (RAMOS, 2014). Ao definir os objetivos de aprendizagem, o professor também norteia a observação, a mediação e a avaliação no desenvolvimento da tarefa. “Assim, o professor pode explicar as atividades, instigar os alunos na superação dos desafios, incentivar a interação e a colaboração durante o jogo, intervindo em situações de conflito que comprometam a realização da atividade” (RAMOS, 2014, p. 69).

Considerando o ensino de línguas, Zimmermann e Schweikart (2021, p. 110) salientam o jogo como “uma das atividades mais expressivas no processo do desenvolvimento/ensino-aprendizagem de uma língua, ou seja, o jogo é uma prática para se trabalhar abordagens, metodologias específicas que contribuem para o

desenvolvimento humano”. Ramos, Lorenset e Petri (2016) apontam que, no ensino de línguas adicionais, os jogos são tipicamente associados ao ensino das quatro habilidades do idioma (escrita, leitura, áudio e produção oral), mas também podem inserir os estudantes no contexto real de aprendizagem, possibilitando interações legítimas na língua alvo e aquisição de vocabulário:

Jogos, portanto, são capazes de motivar o aluno e de desenvolver a aprendizagem da língua alvo através do feedback, que pode levar ao fluxo e que, por sua vez, pode levar à concentração de energia e à superação do sujeito, contribuindo significativamente para aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente nos estágios iniciais de aquisição de vocabulário. (RAMOS; LORENSET; PETRI, 2016, p. 12)

### 3. PROPOSTAS DE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente, já podemos encontrar iniciativas bem-sucedidas com a gamificação para promoção de práticas leitoras. No contexto dos jogos digitais, uma delas é o Crealit, um ambiente gamificado desenvolvido para incentivar a leitura de clássicos da literatura brasileira, com alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (ANDRADE; BRITO; OLIVEIRA, 2021). Neste projeto, os docentes também recebem apoio pedagógico através do aplicativo. Dentre os resultados apontados pela pesquisa, Andrade, Brito e Oliveira (2021) concluem que o Crealit apresenta potencial no ensino-aprendizagem dos clássicos literários, mas destacam que a leitura do livro “jamais deverá ser substituída pela experiência proporcionada pelo Crealit, pois o objetivo da utilização das mecânicas de jogos [...] teve como foco fomentar a leitura dos livros clássicos da literatura brasileira”, enfatizando ainda o papel da mediação docente no fomento à leitura e ressaltando que a leitura não deve se reduzir ao jogo.

Como uma plataforma de gamificação de obras literárias, o Crealit permite aos docentes cadastrar suas trilhas, questões e jogos com vistas ao incentivo da leitura (ANDRADE, 2020), demonstrando seu grande potencial como ferramenta motivadora da leitura. No entanto, a versão web gratuita ainda não permite o cadastro de novas obras.

Para que a gamificação aconteça, não é necessário que se desenvolva um aplicativo, como no caso do Crealit. Há uma variedade de plataformas e aplicativos digitais, muitos deles gratuitos, que podem ser utilizados por professores que desejam implementar a gamificação em contexto digital. Müller (2017) apresenta um estudo de caso sobre uma experiência de trabalho literário com estudantes do 7º ano do ensino fundamental em uma escola particular de Nova Hamburgo, RS. Em uma sequência didática que envolveu atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, os alunos recebiam missões conforme liam os capítulos do livro “O Espelho dos Nomes”, de Marcos Bagno. De acordo com a autora, as narrativas e missões eram disponibilizadas no Google Classroom, e tais missões colaborativas deveriam ser executadas em diferentes aplicativos, dentre eles:

Google Formulários, ToonDoo ou Pixton (para criação de quadrinhos), sites para geração de gráficos, sites para geração de palavras cruzadas e caça-palavras, Canva (para criação de folhetos e capas), Coggle ou MindMaps (para criação de mapas mentais) e outros mais conhecidos como o Google Documentos ou Apresentações. (MÜLLER, 2017, p. 43)

Como resultado do projeto, Müller (2017) identificou o sucesso da leitura de forma gamificada, recebendo comentários satisfatórios dos discentes. No entanto, a autora provoca a seguinte reflexão: “por que vários alunos gostaram da proposta e da leitura, mas prefeririam fazer as atividades em outro meio que não o eletrônico?”, sinalizando a possibilidade de desenvolvimento de um jogo mais específico, mas também destacando que esta sequência poderia ocorrer em um ambiente fora da internet.

Já a experiência relatada por Nunes e Martins (2018) apresenta uma proposta de gamificação em que estudantes do Ensino Médio em uma escola estadual no município de Betim, MG, fizeram a leitura de clássicos da literatura através de jogos (físicos) de leitura. Para cada obra, um jogo diferente: um bingo de palavras, utilizando o vocabulário de “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo; um jogo de trilha com “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo; o jogo “correções de palavras” (*sic*) com “Macunaíma”, de Mário de Andrade. Os autores puderam observar o engajamento e a receptividade dos alunos, além do interesse despertado em alguns alunos para a leitura. Nunes e Martins (2018, p. 581) afirmam que alteraram “o cenário da sala de aula, pois rompemos com o tradicional quadro, giz,

professor e alunos face a face, tornando o ambiente distinto do cotidiano, tentando trabalhar o conteúdo relacionado a algo conhecido pelos educandos.”

Nossa proposta consiste em uma atividade gamificada física, a ser realizada em meio não-digital, em um jogo de tabuleiro. Jogos analógicos e digitais têm algumas de suas características inalteradas pela essência do jogo, como a presença de regras, e o potencial lúdico para a construção de conteúdos e habilidades (RAMOS; KNAUL; ROCHA, 2020). Juul (2003) acrescenta que os jogos não precisam estar ligados a nenhuma mídia ou cenário específico, já que muitos se movimentam através de diferentes mídias: há uma perspectiva transmidiática no jogo favorecida pelas regras, pela mecânica do jogo, as ações permitidas e ao que elas levam o jogador.

A escolha pelo jogo analógico, no entanto, foi favorecida pela maior flexibilidade deste formato, já que “tanto as normas estabelecidas pelos jogadores como as consequências pelo não cumprimento dos combinados podem sofrer transformações, se os jogadores assim acordarem” (RAMOS; KNAUL; ROCHA, 2020, p. 331). As autoras acrescentam que no coletivo, a interação social é fortemente exercitada através da definição de papéis, diálogos e desenvolvimento do jogo, o que evidencia a colaboração, mas ao mesmo tempo favorece a dispersão. Geronimo e Gatti (2020, p. 47) justificam a escolha por um jogo analógico pois “nem sempre jogos educativos eletrônicos estão disponíveis para os estudantes e as escolas”, o que torna essa alternativa uma possibilidade plausível.

As habilidades socioemocionais dos estudantes também são contempladas neste modelo colaborativo e interativo, com “aspectos emocionais relacionados ao fato de se lidar com o sucesso (vitória) e a perda, a negociação, o conflito, a oposição, por exemplo” (RAMOS, 2014, p. 64). Concordamos com a visão da autora a respeito de que “no contexto escolar, jogar junto faz parte do processo, pois os jogadores partilham o mesmo espaço, têm interesses afins e já possuem laços afetivos” (RAMOS, 2014, p. 64), o que pode potencializar a prática com um jogo analógico.

Essa atividade poderá ainda, a critério e necessidade do professor, ser adaptada para os meios digitais ou hibridizada. A proposta inicial foi concebida para o contexto de uma escola internacional, em que os estudantes recebem instrução em língua estrangeira - no caso, o inglês - em tempo integral, mas também pode ser



adequada para outras situações de ensino de língua estrangeira na educação básica.

#### 4. ESCOLAS INTERNACIONAIS EM CONTEXTO

O parecer CNE/CEB nº 2/ 2020, aprovado em 09/07/2020 e aguardando homologação do MEC, dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação plurilingue. De acordo com o projeto de resolução, caracterizam-se como escolas bilíngues aquelas que irão “promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020), ofertando o currículo em dois idiomas em todas as etapas da educação básica. As escolas bilíngues devem oferecer, como tempo de instrução na língua adicional, entre 30% e 50% das atividades curriculares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e pelo menos 20% da grade curricular no Ensino Médio.

Além das escolas bilíngues, existem as escolas brasileiras com currículo internacional, onde ocorre o “estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais” (BRASIL, 2020). Nestas escolas, o tempo de instrução das disciplinas ministradas em língua portuguesa é determinado pelas normas brasileiras, e o tempo da língua adicional fica a critério da instituição.

Há ainda as escolas com carga horária estendida em língua adicional, que promovem o “currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais” (BRASIL, 2020), porém os conteúdos curriculares não ocorrem de forma integrada e simultânea em ambas as línguas. O tempo de instrução na língua adicional deve ser de no mínimo 3 horas semanais.

Já as escolas internacionais “estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares” (BRASIL, 2020). Para expedição de dupla certificação, essas instituições devem observar a legislação brasileira. O estatuto de fundação, com seus acordos de cooperação, determina a organização curricular e a avaliação.

O documento visa normatizar a chamada educação bilíngue sob a justificativa do crescimento exponencial das escolas ditas bilíngues, sobretudo na rede privada, embora explicita que “em praticamente todas as unidades federativas do país há oferta de línguas adicionais em escolas públicas” (BRASIL, 2020), citando os exemplos das cidades do Rio de Janeiro (RJ) e Londrina (PR), além das normas estabelecidas pelos estados de São Paulo, Santa Catarina e Maranhão. O parecer acrescenta ainda que

parte significativa das ofertas de educação bilíngue do país ocorre pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente (BRASIL, 2020).

A partir das resoluções destas diretrizes, fica evidente que há um número expressivo de escolas intituladas bilíngues, com uma quantidade considerável de escolas que de fato se adequa às denominações estabelecidas. Levantamentos feitos por Schütz (2019) e Moura (2020) contabilizam cerca de 35 escolas internacionais no Brasil. Já o International Baccalaureate (IB), um conjunto de programas educacionais mundial que engloba as etapas da educação básica brasileira e promove uma estrutura de alto padrão e excelência, conta atualmente com 49 escolas brasileiras oferecendo pelo menos um de seus programas.

## 5 METODOLOGIA

Com base nas dimensões da pesquisa propostas por Appolinario (2012), este estudo baseia-se em uma pesquisa descritiva quanto às contribuições de uma abordagem para o ensino de leitura, já que as práticas leitoras e de gamificação serão descritas e consubstanciadas em uma proposta de jogo de tabuleiro. As estratégias de pesquisa para este estudo envolvem uma pesquisa de campo com uma unidade observacional, já que o objeto de estudo diz respeito aos atores do processo educacional - docente e discentes - em práticas leitoras na sala de aula, através da abordagem da gamificação. Outra estratégia abarca a pesquisa documental, utilizando dados e marcos teóricos provenientes de fontes como artigos, livros e *websites* que possam embasar o desenvolvimento do produto jogo.

A pesquisa tem ainda finalidade aplicada, estando voltada para o desenvolvimento de um produto educacional - jogo de tabuleiro - que objetiva aprimorar práticas do ensino de leitura na sala de aula, favorecendo a ação docente. Além disso, tem natureza preponderantemente qualitativa, por realizar uma observação social e análise subjetiva do ensino de leitura na abordagem de um livro sob a perspectiva da gamificação, buscando compreendê-la através da coleta de dados a partir das interações sociais de uma pesquisadora envolvida neste contexto. A temporalidade da pesquisa é transversal, já que consideramos como sujeitos do estudo quaisquer estudantes do ensino fundamental que estudam inglês como língua adicional, em um corte de tempo sincrônico. Por fim, é feito um delineamento de levantamento, descrevendo os fenômenos de ensino de leitura em inglês como língua adicional e a abordagem da gamificação aplicada a este contexto.

Portanto, a pesquisa consistiu no estudo e levantamento de teorias sobre as práticas de leitura com foco no contexto do ensino de inglês, além das experiências de gamificação, finalizando com a apresentação de uma sugestão de atividade gamificada a ser utilizada nas aulas de língua inglesa, em contexto de língua adicional, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 1: Classificação metodológica da pesquisa, segundo as dimensões de Appolinario (2012).

<b>Dimensão da pesquisa</b>	<b>Classificação</b>
Finalidade da pesquisa	Aplicada
Tipo/Profundidade da pesquisa	Descritiva
Estratégia da pesquisa: origem dos dados	Documental e de campo
Estratégia da pesquisa: local de realização	Campo
Natureza da pesquisa	Preponderantemente qualitativa
Temporalidade	Transversal
Delineamento	Levantamento

Fonte: Pesquisa direta.

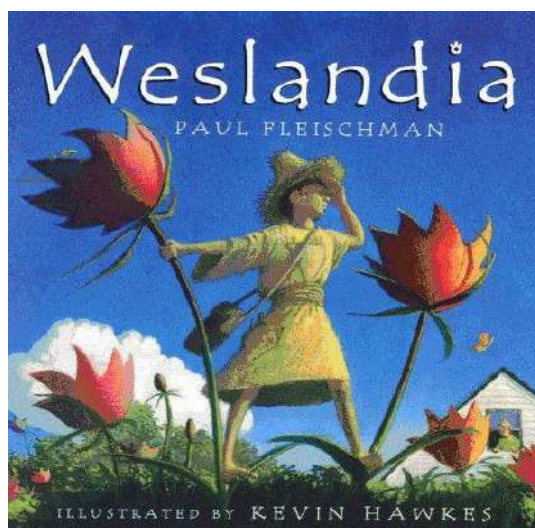
A escolha da obra se deu após uma experiência de leitura com uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto descrito neste estudo.

Observou-se certo interesse dos estudantes pela temática e alguma curiosidade pela história, o que indicou o potencial da trama com o uso de uma metodologia ativa, mas por outro lado, a leitura tradicional, seguida de atividades de compreensão, não despertou o engajamento desejado nos estudantes. Assim, buscou-se repensar o trabalho com esta obra literária, que é apresentada como parte do currículo na escola em questão. Para tanto, foi planejado um jogo de tabuleiro, físico, em que o contato entre os participantes não envolvesse dispositivos digitais, mas sim a interação entre os pares, e que pudesse favorecer leitura e compreensão textual mais motivadoras. Através das perguntas realizadas no jogo, os estudantes podem demonstrar a compreensão global do texto e suas percepções acerca das relações intersemióticas entre texto verbal e ilustrações. Os detalhes sobre obra e jogo serão descritos na seção seguinte.

## 6. RESULTADOS

O livro escolhido para a atividade é *Weslandia*, escrito por Paul Fleischman e ilustrado por Kevin Hawkes, publicado em 1999 pela Candlewick Press (EUA). O livro infanto-juvenil ilustrado conta a história de Wesley, um menino sem amigos que, como projeto das férias de verão, cria sua própria civilização em seu quintal. Despertando o interesse das outras crianças em seu projeto bem-sucedido, ele deixa de ser excluído e perseguido, e ganha um grupo de seguidores. De acordo com a obra, alguns dos temas relacionados à história são: *bullying*, individualidade, férias de verão, civilização e fantasia.

Figura 1: Capa de *Weslandia* (Paul Fleischman), Candlewick Press, 1999.



Fonte: <https://m.media-amazon.com/images/I/61JW3VS4TXL.jpg>

Após a leitura da obra, o jogo será uma atividade lúdica e colaborativa com a finalidade de verificar a compreensão da história. Desta forma, com base nos pressupostos teóricos apresentados, a atividade gamificada pode ser apresentada: um jogo de tabuleiro e cartas, em que os jogadores têm como objetivo chegar à civilização de Weslandia.

As mecânicas escolhidas para o jogo em questão, com base na pesquisa de Geronimo e Gatti (2020), é Rolar/Girar para Mover (*roll/spin and move*), em que o jogador move as peças de acordo com o valor obtido no dado, associada à Teste sua sorte (*Press your luck*), que envolve o elemento de aleatoriedade, e a Seleção de Cartas (*Card Drafting*), em que o participante pega cartas em um monte, envolvendo perguntas e respostas. Esta é a mecânica mais utilizada nas pesquisas para o ensino, de acordo com os autores.

O jogo consiste em um tabuleiro com 20 casas coloridas, uma casa inicial chamada “Start” (Início) e uma vigésima primeira casa, maior, denominada “Weslandia”, onde o primeiro jogador a chegar será aclamado vencedor da partida. Recomenda-se que os estudantes sejam agrupados em duplas ou trios de habilidades mistas para jogar, dependendo do total de alunos na turma. Ao parar em uma casa, o jogador receberá uma pergunta do monte de cartas, lida por um adversário, e dará a resposta em voz alta. Para locomover seu personagem “Wesley” pelo tabuleiro, cada jogador jogará o dado e andarás o número de casas estipulado ao responder corretamente a pergunta.

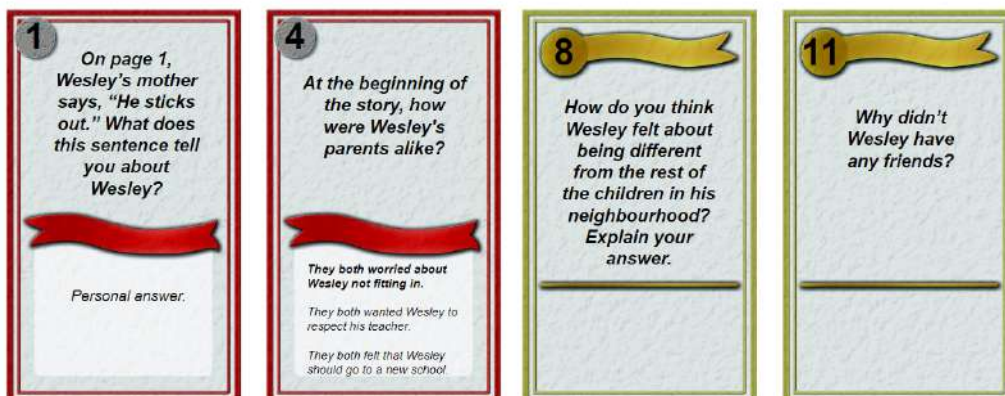
Figura 2: Tabuleiro do jogo.



Fonte: Pesquisa direta.

O jogo conta ainda com 40 cartas contendo perguntas sobre a história, sendo 33 cartas comuns (vermelhas) e 7 cartas douradas. As perguntas foram elaboradas à luz do referencial teórico proposto por Nuttall (1996), sendo divididas em perguntas de múltipla escolha, verdadeiro ou falso e questões abertas. As perguntas douradas pertencem aos tipos 4 (avaliação), 5 (resposta pessoal) ou 6 (expressão do autor), descritos na fundamentação teórica. Através da interação e da colaboração entre pares, os estudantes poderão ampliar e expressar sua compreensão sobre o texto lido em um contexto genuíno de comunicação na língua alvo.

Figura 3 - Cartas do jogo.



Fonte: Pesquisa direta.

O quadro a seguir apresenta as 40 perguntas utilizadas no jogo, em inglês e português, com as respectivas opções de resposta e gabarito em negrito, quando aplicável. A primeira coluna traz a numeração das cartas e a indicação de carta dourada. As páginas do livro em que o assunto pode ser encontrado são indicadas na última coluna.

Quadro 2: Perguntas utilizadas no jogo (versão digital disponível no Apêndice D).

<b>Carta</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Opções de resposta e gabarito</b>	<b>Página do livro</b>
1	<p><i>On page 1, Wesley’s mother says, “He sticks out.” What does this sentence tell you about Wesley?</i></p> <p>Na página 1, a mãe de Wesley diz “Ele se destaca”. O que essa frase diz sobre Wesley?</p>	<p><i>Personal answer.</i> Resposta pessoal.</p>	1-2
2	<p><i>Which of the following supports Wesley’s parents’ statement that he ‘sticks out like a nose’?</i></p> <p>Qual das afirmações evidencia o comentário dos pais de Wesley de que ele ‘fica para fora como um nariz’?</p>	<p><i>Wesley wants to find a good summer project.</i> Wesley quer encontrar um bom projeto de verão.</p> <p><i>Wesley’s home has a garage on the left, whereas the other kids in the neighbourhood have garages on the right.</i> A casa de Wesley tem uma garagem no lado esquerdo, enquanto as outras crianças da vizinhança têm garagens no lado direito.</p> <p><b><i>Wesley doesn’t enjoy the kinds of food and drink that kids typically enjoy, he doesn’t like sport, and he refuses to follow the latest trends.</i></b> Wesley não gosta das comidas e bebidas que as crianças normalmente gostam, não gosta de esportes, e se recusa a seguir as tendências de moda.</p>	1-4
3	<p><i>How do Wesley’s parents feel about him?</i></p> <p>Como os pais de Wesley se sentem sobre ele?</p>	<p><i>(Answer: They thought Wesley was an outcast and did not fit in.)</i> (Resposta: Eles achavam que Wesley era excluído e não se encaixava.)</p>	1-2

4	<p><i>At the beginning of the story, how were Wesley's parents alike?</i></p> <p>No início da história, em que os pais de Wesley concordavam?</p>	<p><b>They both worried about Wesley not fitting in.</b> Ambos se preocupavam por Wesley não se encaixar.</p> <p><i>They both wanted Wesley to respect his teacher.</i> Ambos queriam que Wesley respeitasse sua professora.</p> <p><i>They both felt that Wesley should go to a new school.</i> Ambos achavam que Wesley deveria ir para uma nova escola.</p>	1-2
5	<p><i>At the beginning of the story, Wesley was a popular kid.</i></p> <p>No início da história, Wesley era uma criança popular.</p>	<p><i>True</i> verdadeiro</p> <p><b>False</b> falso</p>	1-4
6	<p><i>Give three reasons why Wesley did not fit in with the boys in his town.</i></p> <p>Cite três motivos pelos quais Wesley não se encaixava com os meninos da cidade.</p>	<p><i>(Answer: He disliked pizza and soda; he found professional football stupid; he refused to shave half his head.)</i> (Resposta: Ele não gostava de pizza e refrigerante; ele achava futebol profissional uma tolice; ele se recusava a raspar metade da cabeça.)</p>	1-2
7	<p><i>What did Wesley's father do to try and get Wesley to fit in? Did it work?</i></p> <p>O que o pai de Wesley fez para tentar fazê-lo se enturmar? Isso funcionou?</p>	<p><i>(Answer: His father bribed him five dollars to shave his head. It did not work.)</i> (Resposta: Seu pai o subornou com cinco dólares para raspar a cabeça. Isso não funcionou.)</p>	1-2
8 Doura da	<p><i>How do you think Wesley felt about being different from the rest of the children in his neighbourhood? Explain your answer.</i></p> <p>Como você acha que Wesley se sentia por ser diferente das outras crianças em sua vizinhança? Justifique sua resposta.</p>	<p><i>Personal answer.</i> Resposta pessoal.</p>	1-4
9	<p><i>What do you think is the setting of this story? Why?</i></p> <p>Em que ambiente você acha que a história se passa? Por quê?</p>	<p><i>(Answers may vary. Possible answers: Wesley's house, bedroom or town.)</i> (Respostas podem variar. Possíveis respostas: Casa, quarto ou cidade do Wesley.)</p>	1-4



10	<p><i>Think of a time when you felt like you were different from everyone else. How did it feel and what did you do about it?</i></p> <p>Pense em uma ocasião em que você sentiu que era diferente de todos. Como você se sentiu e como reagiu?</p>	<p><i>Personal answer.</i> Resposta pessoal.</p>	1-4
11 Dourada	<p><i>Why didn't Wesley have any friends?</i></p> <p>Por que Wesley não tinha amigos?</p>	<p><i>Personal answer.</i> Resposta pessoal.</p>	3-4
12	<p><i>What season is it in the story?</i></p> <p>Em que estação do ano a história se passa?</p>	<p><i>Winter</i> inverno</p> <p><i>Fall</i> outono</p> <p><b>Summer</b> verão</p> <p><i>Spring</i> primavera</p>	3-6
13	<p><i>What happened when "Suddenly Wesley's thoughts shot sparks."?</i></p> <p>O que aconteceu quando "De repente os pensamentos de Wesley soltaram faíscas"?</p>	<p><i>Wesley's concentration gave him a headache.</i> A concentração de Wesley o deixou com dor de cabeça.</p> <p><i>Wesley was angry.</i> Wesley estava zangado.</p> <p><b>Wesley had a bright idea.</b> Wesley teve uma ideia brilhante.</p>	5-6
14	<p><i>For his summer project, Wesley decided to make his own garden.</i></p> <p>Para seu projeto de verão, Wesley decidiu fazer seu próprio jardim.</p>	<p><i>True</i> verdadeiro</p> <p><b>False</b> falso</p>	5-6
15	<p><i>How does Wesley come to the decision to create his own civilization?</i></p> <p>Como Wesley decide criar sua própria civilização?</p>	<p><i>(Answer: He thought his father was right and he could use what he had learned in school to make an amazing summer project.)</i> (Resposta: Ele pensou que seu pai estava certo e que ele poderia usar o que aprendeu na escola para fazer um projeto de verão incrível.)</p>	5-6
16	<p><i>Wesley's seeds come from...</i></p> <p>As sementes de Wesley vêm de...</p>	<p><i>his neighbour's garden.</i> um jardim do vizinho.</p> <p><i>a seed catalogue.</i> um catálogo de sementes.</p>	7-8

		<b>a wind that blew from the west.</b> um vento do oeste.	
17 Doura da	<b>Why does Wesley take up the challenge of creating his own world?</b> Por que Wesley aceita o desafio de criar seu próprio mundo?	<i>Personal answer.</i> Resposta pessoal.	6-10
18	<b>Compare and contrast Wesley's garden with his neighbours' gardens.</b> Compare e contraste a plantação de Wesley com as de seus vizinhos.	<i>(Answer: Both cared for their crops, but his neighbours grew tomatoes, beans, Brussel sprouts, while Wesley grew a different type of plant no one had ever seen.)</i> (Resposta: Ambos cuidavam de suas plantações, mas seus vizinhos plantavam tomates, feijões, couve-de-bruxelas, enquanto Wesley plantou um tipo de planta diferente, que ninguém nunca havia visto.)	9-12
19 Doura da	<b>Wesley doesn't do things the way his neighbours do. Why do you think he chooses to make his garden in this way?</b> Wesley não faz as coisas do jeito que seus vizinhos fazem. Por que você acha que ele decide cultivar sua plantação assim?	<i>Personal answer.</i> Resposta pessoal.	9-12
20	<b>What does Wesley grow in his garden?</b> O que Wesley cultivou em sua plantação?	<b>Weeds that grow up to his knees.</b> Ervas daninhas que crescem acima do joelho.  <b>Tomatoes, beans, and Brussel sprouts.</b> Tomates, feijões e couve-de-bruxelas.  <b>Magenta fruit with a purple centre.</b> Uma fruta de cor magenta com um centro roxo.	13-14
21	<b>Which part of the plant does Wesley eat?</b> Qual parte da planta Wesley come?	<b>The roots</b> As raízes  <b>The bark</b> A casca  <b>The stalks</b> Os troncos	13-14
22	<b>What does Wesley do in Weslandia?</b> O que Wesley faz em	<b>He watches his friends play games.</b> Ele assiste aos seus amigos jogando jogos.	15-20

	Weslândia?	<p><i>He reads books and writes stories.</i> Ele lê livros e escreve histórias.</p> <p><b>He invents new food, games, and clothing.</b> Ele inventa novos alimentos, jogos e roupas.</p>	
23	<p><i>Wesley used the plant's bark to weave a hat.</i> Wesley usou a casca da planta para tecer um chapéu.</p>	<p><b>True verdadeiro</b></p> <p><i>False falso</i></p>	15-16
24	<p><i>Why did Wesley make a spinning wheel and loom?</i> Por que Wesley construiu uma roda de fiar e um tear?</p>	<p><i>He made a spinning wheel and loom so that he could mend his worn out jeans.</i> Ele construiu uma roda de fiar e um tear para consertar seu jeans rasgado.</p> <p><b>He made a spinning wheel and loom so he could make a robe from the plant's stalk.</b> Ele construiu uma roda de fiar e um tear para tecer um robe do caule da planta.</p> <p><i>He made a spinning wheel and loom so he could make a hat from the plant's stalk.</i> Ele construiu uma roda de fiar e um tear para tecer um chapéu do caule da planta.</p>	15-16
25	<p><i>Why did Wesley prefer to wear his robe rather than a pair of jeans?</i> Por que Wesley preferia usar seu robe do que um par de jeans?</p>	<p><b>He preferred to wear his robe because it was more practical and kept him cool and comfortable.</b> Ele preferia o robe porque era mais prático, fresco e confortável.</p> <p><i>He preferred to wear his robe because he liked to look different to the rest of the kids.</i> Ele preferia o robe porque ele gostava de parecer diferente das outras crianças.</p> <p><i>He didn't prefer to wear his robe; his jeans were heavy, which protected his legs from the sharp roots of his plant.</i> Ele não preferia o robe; o jeans era pesado, o que protegia suas pernas das raízes afiadas da planta.</p>	15-16

26	<p><i>What are some items Wesley devises from his new crop? Mention at least three.</i></p> <p>Cite pelo menos 3 itens que Wesley inventou com sua nova plantação.</p>	<p><i>(Answers may vary. Possible answers: a hat, a robe, a squeezing device, suntan lotion, mosquito repellent.)</i></p> <p>(Respostas podem variar. Possíveis respostas: um chapéu, um robe, um espremedor, bronzeador, repelente de mosquito.)</p>	15-20
27	<p><i>How do the other children react to Wesley's civilization?</i></p> <p>Como as outras crianças reagem à civilização de Wesley?</p>	<p><i>(Answer: They were scornful, then curious.)</i></p> <p>(Resposta: Eles estavam desdenhosos, e depois curiosos.)</p>	17-18
28	<p><i>What did Wesley charge his schoolmates ten dollars for?</i></p> <p>Para que Wesley cobrou dez dólares de seus colegas?</p>	<p><i>Wesley charged them ten dollars to play games in his new land.</i></p> <p>Wesley cobrou dez dólares deles para jogar jogos em seu novo território.</p> <p><b><i>Wesley charged them ten dollars for bottles of his plant's oil.</i></b></p> <p>Wesley cobrou dez dólares deles por garrafas de óleo de sua planta.</p> <p><i>Wesley charged them ten dollars to use his mortar to crush the plant's seeds.</i></p> <p>Wesley cobrou dez dólares deles para usar seu pilão para amassar as sementes da planta.</p>	17-18
29 Doura da	<p><i>If you were Wesley, would you have let your schoolmates be a part of Weslandia? Explain your answer.</i></p> <p>Se você fosse Wesley, teria deixado seus colegas serem parte de Weslândia? Justifique sua resposta.</p>	<p><i>Personal answer.</i></p> <p>Resposta pessoal.</p>	17-18 21-22
30	<p><i>Why was number eight significant in Wesley's land?</i></p> <p>Por que o número oito é significativo na terra de Wesley?</p>	<p><i>(Answer: Because Wesley adopted a counting system based upon number eight.)</i></p> <p>(Resposta: Porque Wesley adotou um sistema de contagem baseado no número oito.)</p>	19-20
31	<p><i>How did Wesley tell the time in Weslandia?</i></p> <p>Como Wesley via as horas em Weslândia?</p>	<p><i>He used a plant stalk to tell the time.</i></p> <p>Ele usava o caule de uma planta para ver as horas.</p>	19-20

		<p><i>He used a watch.</i> Ele usava um relógio de pulso.</p> <p><b>He used a sundial divided on the plant petals.</b> Ele usava um relógio de sol dividido nas pétalas da planta.</p>	
32	<p><i>Why does Wesley decide to sleep outside?</i> Por que Wesley decide dormir fora de casa?</p>	<p><i>He wants to watch over his plants.</i> Ele quer vigiar suas plantas.</p> <p><b>It is cooler and more comfortable.</b> É mais fresco e confortável.</p> <p><i>His parents got tired of him playing his flute.</i> Seus pais se cansaram dele tocando a flauta.</p>	23-24
33	<p><i>How do Wesley's parents feel about Weslandia?</i> Como os pais de Wesley se sentem sobre Weslândia?</p>	<p><i>They are worried about how it has changed Wesley.</i> Eles estão preocupados sobre como ela mudou Wesley.</p> <p><b>They are pleased that it has made Wesley happy.</b> Eles estão felizes que ela deixou Wesley feliz.</p> <p><i>They appreciate all the fruit.</i> Eles apreciam as frutas.</p>	27-28
34 Doura da	<p><i>If you were one of Wesley's parents, how would you feel about Weslandia? Justify your answer.</i> Se você fosse um dos pais de Wesley, como se sentiria sobre Weslandia? Justifique sua resposta.</p>	<p><i>Personal answer.</i> Resposta pessoal.</p>	27-28
35	<p><i>Wesley found the name of his plant, swist, on an encyclopedia.</i> Wesley encontrou o nome de sua planta, 'swist', em uma enciclopédia.</p>	<p><i>True</i> verdadeiro</p> <p><b>False</b> falso</p>	27-28
36	<p><i>What were two forms of communication that Wesley invented?</i> Quais foram duas formas de comunicação que Wesley inventou?</p>	<p><i>Wesley's sleeping platform and flute.</i> A plataforma para dormir e a flauta.</p> <p><b>Wesley's language and eighty-letter alphabet.</b> O idioma e o alfabeto de oitenta</p>	27-30

		letras. <i>Wesley's fabric and games.</i> O tecido e os jogos.	
37	<i>Wesley became self-sufficient when he created Weslandia.</i> Wesley se tornou auto-suficiente quando criou Weslândia.	<b>True verdadeiro</b> <i>False falso</i>	27-30
38	<i>Would Wesley's teacher have been able to read his summer project? Explain your answer.</i> A professora de Wesley conseguiria ler seu projeto de verão? Justifique sua resposta.	<i>Personal answer.</i> Resposta pessoal.	29-30
39 Doura da	<i>How did Wesley's relationship with his peers change from the beginning to the end of the story?</i> Como a relação de Wesley com seus colegas mudou do início até o final da história?	<i>Personal answer.</i> Resposta pessoal.	31-32
40	<i>What is the most likely reason the author wrote this selection?</i> Qual é a razão mais provável pela qual o autor escreveu este texto?	<i>to amuse readers with a story about a unique boy</i> Para divertir os leitores com uma história sobre um menino único.  <b>to teach readers that everyone is different</b> Para ensinar aos leitores que todos são diferentes.  <i>to persuade readers to be nice to their neighbours</i> Para persuadir os leitores a serem gentis com seus vizinhos.	

Fonte: Pesquisa direta.

Através desta proposta gamificada, o professor de língua inglesa dos anos iniciais do ensino fundamental pode contar com uma ferramenta pedagógica que dá suporte a diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, incentiva a prática de leitura entre as crianças, fomentando a formação social, cognitiva e psicológica do jovem leitor e despertando a constituição consciente do sujeito. Neste formato, a atividade toma forma de aprendizagem significativa,

colocando os estudantes no centro do seu processo cognitivo e promovendo um envolvimento direto e interativo com a construção do conhecimento.

A interação, a autonomia e a participação ativa do aprendiz contribui ainda com o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. O contexto colaborativo possibilita o engajamento coletivo, a partilha, a negociação, a expressão, o manejo de emoções, características facilitadas pelo ambiente, com o qual os participantes estão familiarizados. O bem estar que propicia o aprendizado é resultado de uma experiência lúdica, em que o estudante está confortável e motivado a cumprir a atividade.

No contexto do aprendizado de uma língua adicional, estende a prática ativa do idioma não somente na habilidade de leitura, mas na expressão oral e na compreensão auditiva devido à interação proporcionada pela atividade. Além disso, cria oportunidades de observação e avaliação pelo docente, que pode verificar a compreensão da leitura através dos questionamentos propostos e ao desempenho do aprendiz em um contexto mais dinâmico e descontraído - o que reduz a pressão e a tensão de uma avaliação formal.

Retomando o aprendizado proporcionado pelo texto através da atividade lúdica, esta prática de leitura gamificada estimula a competência narrativa dos estudantes, um conhecimento cultural intuitivo que vai sendo desenvolvido na escolarização e nos permite perceber e identificar enredos (CULLER, 1999). Neste caso, o percurso transmidiático proporcionado pelo jogo, ou seja, a observação da narrativa pelo viés de um outro gênero, aprofunda e amplia sua compreensão. Afinal, como afirma Jonathan Culler (1999, p. 86), “o enredo pode ser preservado na tradução de uma linguagem ou de um meio para outro: um filme mudo ou uma história em quadrinhos pode ter o mesmo enredo que um conto”.

Sob a perspectiva docente, esta atividade gamificada - um jogo de tabuleiro não-digital - visa auxiliar e inspirar a construção de práticas significativas para os alunos, configurando a leitura como a prática comunicativa que ela deve ser. A proposta aqui compartilhada fica à disposição dos docentes para uso em sua integralidade, de forma parcial ou adaptada. Para tanto, todas as partes do jogo - tabuleiro, cartas, manual de instruções - estão disponíveis no Apêndice do trabalho, e podem ainda ser acessadas digitalmente, em documentos editáveis que facilitam

sua utilização. Já para conhecer melhor o livro utilizado, *Weslandia*, há diversos vídeos de *read aloud* (leitura em voz alta) nas plataformas de vídeo online.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, buscamos investigar as contribuições das atividades gamificadas à habilidade leitora no ensino em língua inglesa, utilizando a pesquisa descritiva documental sobre a natureza das práticas leitoras utilizadas no ensino de língua inglesa no ensino fundamental e a função do jogo e de experiências gamificadas na promoção da habilidade de leitura. Finalizamos com uma proposta de atividade gamificada analógica, um jogo de tabuleiro, visando contribuir no processo de ensino da habilidade leitora em língua inglesa.

Tendo em vista os aspectos analisados, sabemos que as práticas leitoras são essencialmente comunicativas, possibilitando a autonomia e a cidadania do indivíduo. O ensino de inglês como língua adicional vem se consolidando através da inserção dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, através de multiletramentos e da perspectiva do inglês como língua franca. Assim, a leitura em língua inglesa deve privilegiar as práticas sociais em situações de comunicação contextualizadas, como um produto cultural e simbólico valorizado em direção ao desenvolvimento integral do aprendiz.

Já o jogo pode ser definido como um fenômeno cultural, trazendo à tona a importância do lúdico com sua função sociocultural. No âmbito educacional, a gamificação promove engajamento, informação e educação. Uma atividade lúdica torna-se uma atividade pedagógica, favorecida pela motivação e interação, conduzindo à construção do conhecimento. Já podemos encontrar propostas pedagógicas gamificadas bem-sucedidas, tanto em formato digital quanto analógico, já que ambos mantêm a essência do jogo e seu potencial lúdico. Nossa proposta contemplou um jogo em meio físico, com tabuleiro e cartas, voltado para os primeiros anos do ensino fundamental.

Diante de tantos desafios enfrentados pelos professores e pelos estudantes na construção de sentido em atividades de leitura, a gamificação surge como uma proposta de atividade significativa que pode contribuir para o desenvolvimento da



competência leitora de crianças em língua inglesa. Ao associar atividades de leitura prazerosas, enriquecedoras e condizentes com a realidade dos estudantes a práticas gamificadas, que despertam prazer e engajamento, a sala de aula se torna um ambiente favorável à aprendizagem não somente da habilidade leitora, mas da solução de problemas, das práticas sociais e de outras habilidades linguísticas previstas no currículo.

Uma limitação da pesquisa que ficou evidente foi a não-aplicação do jogo durante o estudo, o que poderia ter antecipado a ausência de alguns elementos na mecânica de jogo, como a missão, a recompensa e um sistema de fases, além da quantidade reduzida de casas (impactando na sua extensão/duração e no nível de dificuldade). Já como uma possibilidade de pesquisa futura, surge a relação entre a leitura e as tecnologias digitais, envolvendo ou não estratégias de gamificação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. R. **Gamificação como atividade lúdico-didática no ensino básico no Brasil**: uma revisão sistemática sobre o tema. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2019.

ALMEIDA, R. ELT in Brazilian public schools: History, challenges, new experiences and perspectives. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24(81), 2016.

ALVES, C. C. **A gamificação no ensino de leitura**: desafios e contribuições. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021.

ANDRADE, D. E. S. **Gamificando o ensino da literatura**: uma experiência de jogabilidade no ensino médio integrado com o jogo Crealit. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, Salgueiro-PE, 2020.

ANDRADE, D. E. S.; BRITO, J. A.; OLIVEIRA, F. K. Gamificando o ensino da literatura: Uma experiência de jogabilidade no ensino médio integrado com o jogo CREALIT. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 248–257, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/118481>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>>.

Acesso em: 17 abr. 2022.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças. **Revista de Letras**, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3013>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

FLEISCHMAN, Paul. **Weslandia**. Cambridge, MA: Candlewick Press, 1999.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>>. Acesso em: 7 jan. 2023.

GERONIMO, R. R.; GATTI, D. C. Jogos de tabuleiro e ensino, em busca de interfaces. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 36-48, jan./jul., 2020.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 8. ed., 2014.

JUUL, J. The game, the player, the word: looking for a heart of gameness. In: COPIER, Marinka; RAESSENS, Joost (ed.). **Digital games research conference proceeding**. Utrecht: Utrecht University, 2003. p. 30-45. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Case-Based Methods and Strategies for Training and Education**. New York: Pfeiffer: John Wiley & Sons, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, A. K. B. B.; OLIVEIRA, F. K.. Ensino de direito, aprendizagem baseada em jogos e gamificação: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 318-337, 29 abr. 2021.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira**. Ensino e Aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACHADO, Y. F.; OLIVEIRA, F. K. Orientação profissional, gamificação e educação profissional e tecnológica: uma revisão sistemática de literatura. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 108-126, 2018.

MASSA, M. S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista: Ano IX, n. 15, p.111-130, 2015.

MOURA, S. **Escolas internacionais no Brasil**. [s.d.] Disponível em: <<https://educacaobilingue.com/escolas/escolas-internacionais/>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

MÜLLER, C. Leitura Literária: uma experiência gamificada. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, set./dez. 2017.

NUNES, R. C.; MARTINS, T. C. A leitura de alguns clássicos através de jogos materiais/virtuais elaborados em sala com os alunos do ensino médio. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, n.1, 2018.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Hong Kong: Macmillan Heinemann, 1996.

RAMOS, D. K. Cognoteca: uma alternativa para o exercício de habilidades cognitivas, emocionais e sociais no contexto escolar. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 63-75, jan./jun. 2014.

RAMOS, D. K.; KNAUL, A. P.; ROCHA, A. Jogos analógicos e digitais na escola: uma análise comparativa da atenção, interação social e diversão. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 328-354, set./dez. 2020.

RAMOS, D. K.; LORENSET, C. C.; PETRI, G. Jogos educacionais: Contribuições da neurociência à aprendizagem. **Revista X**, v. 2, 2016.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 2007, v. 23, n. 2, pp. 273-319.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**: UNISINOS, v. 7, n. 1, p. 11 - 23, jan./abr. 2009.

SCHÜTZ, R. E. **Escolas internacionais no Brasil**. [s.d.] Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-intsch.html>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. et al. (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TONELLI, J. R. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2005.

ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. **Gragoatá**. Niterói, n. 2, p.143-157, 1. sem. 1997.

ZIMMERMANN, A. S.; SCHWEIKART, J. F. Jogos pedagógicos: Mediador do ensino aprendizagem da língua inglesa para crianças surdas e ouvintes. In: SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A.; JUSTINA, O. D. (orgs.). **Línguas adicionais para crianças**: possibilidades teórico-práticas. 1 ed. Cáceres: Editora Pantanal, v. I, p. 106-120, 2021.

## APÊNDICE A – MANUAL DO JOGO

O manual do jogo disponível neste apêndice, em inglês e português, também pode ser acessado em formato digital através do link a seguir ou QR code abaixo:

[shorturl.at/pDLO1](http://shorturl.at/pDLO1)

(É preciso acessar com uma conta Google.)



Welcome to  
**Weslandia!**

For 2-6 players / Ages 8+

**Objective:** Embark on a journey to a new civilization! Take Wesley to Weslandia before anyone else.

**Contents:** Gameboard

33 red cards with questions

7 golden cards with special questions

**You will also need:** A die

A pawn for each player

**Setup:**

Position the gameboard so all players can easily move their pawns from square to square.

Place the pawns on the Start space.

Shuffle the cards and place them on a pile facing down.

**Gameplay:**

Each player rolls the die once. The player with the highest number goes first. Play then continues clockwise (to the left).

On your turn, your teacher **or** the player on your right will pick the top card from the pile and read the question to you.

Think carefully and answer the question.

If your answer is right, roll the die and move your pawn the number of spaces on it.

If your answer is wrong, you miss a turn and don't move your pawn.

**Note:** Two or more pawns may be on the same space at the same time.

**Cards:**

Most red cards have the key on it, but some allow personal answers. All players must be attentive so as to evaluate the answer given.

Golden cards show questions which require a deeper reflection. Again, the other players must evaluate the answer.

**Winning the game:**

The first player to reach the Weslandia space wins the game! The player may land there by exact count or higher.

Bem vindo a

# Weslandia!

Para 2-6 jogadores / Idade 8+

**Objetivo:** Embarque em uma jornada para uma nova civilização! Leve Wesley para Weslandia antes dos outros jogadores.

**Conteúdo:** Tabuleiro

33 cartas vermelhas com perguntas

7 cartas douradas com perguntas especiais

**Você também vai precisar de:** Um dado

Um peão para cada jogador

**Montagem:**

Posicione o tabuleiro para que todos os jogadores possam mover seus peões com facilidade.

Coloque os peões no espaço de início.

Embaralhe as cartas e as coloque em uma pilha viradas para baixo.

**O jogo:**

Cada jogador joga o dado uma vez. O jogador com o maior número começa o jogo. A rodada continua no sentido horário (para a esquerda).

Na sua vez, seu professor ou o jogador à sua direita irá pegar a carta no topo da pilha e ler a pergunta para você.

Pense bem e responda a pergunta.

Se a sua resposta estiver certa, jogue o dado e mova seu peão no número de espaços jogado.

Se a sua resposta estiver errada, você perde a vez e não move o peão.

**Nota:** Dois ou mais peões podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo.

**Cartas:**

A maioria das cartas vermelhas traz a resposta, mas algumas permitem respostas pessoais. Todos os jogadores devem ficar atentos para avaliar a resposta dada.

As cartas douradas trazem perguntas que requerem maior reflexão. Novamente, os outros jogadores devem avaliar a resposta.

**Vencendo o jogo:**

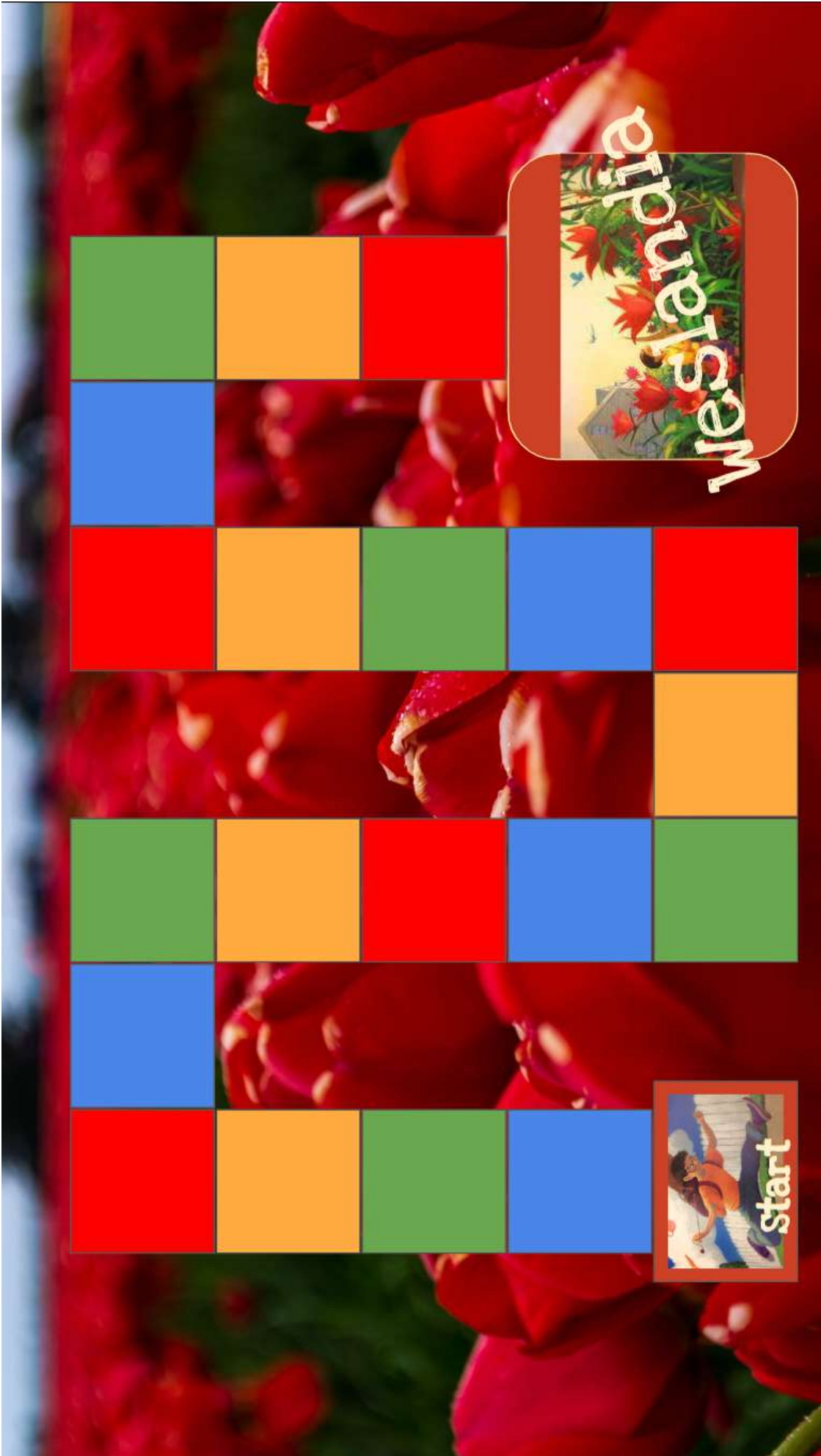
O primeiro jogador a chegar em Weslândia vence o jogo! Ele pode tirar o número exato no dado ou maior.

## APÊNDICE B – TABULEIRO DO JOGO

O tabuleiro do jogo disponível neste apêndice também pode ser acessado em formato editável através do link a seguir ou QR code abaixo: [shorturl.at/alQT2](https://shorturl.at/alQT2)  
(É preciso acessar com uma conta Google.)







## APÊNDICE C – CARTAS DO JOGO

As cartas disponíveis neste apêndice também podem ser acessadas em formato editável através do link a seguir ou QR code abaixo: [shorturl.at/aOZ24](https://shorturl.at/aOZ24)  
(É preciso acessar com uma conta Google.)



**1** On page 1, Wesley's mother says, "He sticks out." What does this sentence tell you about Wesley?

*Personal answer.*

**2** Which of the following supports Wesley's parents' statement that he 'sticks out like a nose'?

*Wesley wants to find a good summer project.*

*Wesley's home has a garage on the left, whereas the other kids in the neighbourhood have garages on the right.*

*Wesley doesn't enjoy the kinds of food and drink that kids typically enjoy, he doesn't like sport, and he refuses to follow the latest trends.*

**3** How do Wesley's parents feel about him?

*They thought Wesley was an outcast and did not fit in.*

**4** At the beginning of the story, how were Wesley's parents alike?

*They both worried about Wesley not fitting in.*

*They both wanted Wesley to respect his teacher.*

*They both felt that Wesley should go to a new school.*



**5**

*At the beginning of the story, Wesley was a popular kid.*



*True*

*False*

**6**

*Give three reasons why Wesley did not fit in with the boys in his town.*



*He disliked pizza and soda;  
he found professional football stupid;  
he refused to shave half his head.*

**7**

*What did Wesley's father do to try and get Wesley to fit in?  
Did it work?*



*His father bribed him five dollars to shave his head. It did not work.*

**9**

*What do you think is the setting of this story? Why?*



*Answers may vary.  
Possible answers:  
Wesley's house,  
bedroom or town.*

**10** *Think of a time when you felt like you were different from everyone else. How did it feel and what did you do about it?*



*Personal answer.*

**12** *What season is it in the story?*



*Winter*

*Fall*

***Summer***

*Spring*

**13** *What happened when "Suddenly Wesley's thoughts shot sparks."?*



*Wesley's concentration gave him a headache.*

*Wesley was angry.*

***Wesley had a bright idea.***

**14** *For his summer project, Wesley decided to make his own garden.*



*True*

***False***

**15**

***How does Wesley come to the decision to create his own civilization?***

*He thought his father was right and he could use what he had learned in school to make an amazing summer project.*

**16**

***Wesley's seeds come from...***

*his neighbour's garden.*

*a seed catalogue.*

***a wind that blew from the west.***

**18**

***Compare and contrast Wesley's garden with his neighbours' gardens.***

*Both cared for their crops, but his neighbours grew tomatoes, beans, Brussel sprouts, while Wesley grew a different type of plant no one had ever seen.*

**20**

***What does Wesley grow in his garden?***

*Weeds that grow up to his knees.*

*Tomatoes, beans, and Brussel sprouts.*

***Magenta fruit with a purple centre.***



21

**Which part of the plant does Wesley eat?**



**The roots**

The bark

The stalks

22

**What does Wesley do in Weslandia?**



*He watches his friends play games.*

*He reads books and writes stories.*

**He invents new food, games, and clothing.**

23

**Wesley used the plant's bark to weave a hat.**



**True**

**False**

24

**Why did Wesley make a spinning wheel and loom?**



*He made a spinning wheel and loom so that he could mend his worn out jeans.*

**He made a spinning wheel and loom so he could make a robe from the plant's stalk.**

*He made a spinning wheel and loom so he could make a hat from the plant's stalk.*

**25**

**Why did Wesley prefer to wear his robe rather than a pair of jeans?**

*He preferred to wear his robe because it was more practical and kept him cool and comfortable.*

*He preferred to wear his robe because he liked to look different to the rest of the kids.*

*He didn't prefer to wear his robe; his jeans were heavy, which protected his legs from the sharp roots of his plant.*

**26**

**What are some items Wesley devises from his new crop? Mention at least three.**

**Answers may vary.  
Possible answers: a hat, a robe, a squeezing device, suntan lotion, mosquito repellent.**

**27**

**How do the other children react to Wesley's civilization?**

**They were scornful, then curious.**

**28**

**What did Wesley charge his schoolmates ten dollars for?**

*Wesley charged them ten dollars to play games in his new land.*

**Wesley charged them ten dollars for bottles of his plant's oil.**

*Wesley charged them ten dollars to use his mortar to crush the plant's seeds.*



**30**

**Why was number eight significant in Wesley's land?**

*Because Wesley adopted a counting system based upon number eight.*

**31**

**How did Wesley tell the time in Weslandia?**

*He used a plant stalk to tell the time.*

*He used a watch.*

**He used a sundial divided on the plant petals.**

**32**

**Why does Wesley decide to sleep outside?**

*He wants to watch over his plants.*

**It is cooler and more comfortable.**

*His parents got tired of him playing his flute.*

**33**

**How do Wesley's parents feel about Weslandia?**

*They are worried about how it has changed Wesley.*

**They are pleased that it has made Wesley happy.**

*They appreciate all the fruit.*

**35**

*Wesley found the name of his plant, swist, on an encyclopedia.*



*True      False*

**36**

*What were two forms of communication that Wesley invented?*



*Wesley's sleeping platform and flute.*

***Wesley's language and eighty-letter alphabet.***

*Wesley's fabric and games.*

**37**

*Wesley became self-sufficient when he created Weslandia.*



*True      False*

**38**

*Would Wesley's teacher have been able to read his summer project? Explain your answer.*



*Personal answer.*



**40**

**What is the most likely reason the author wrote this selection?**



*To amuse readers with a story about a unique boy.*

*To teach readers that everyone is different.*

*To persuade readers to be nice to their neighbours.*

**8**

**How do you think Wesley felt about being different from the rest of the children in his neighbourhood? Explain your answer.**

---

*Personal answer.*

**11**

**Why didn't Wesley have any friends?**

---

*Personal answer.*

**17**

**Why does Wesley take up the challenge of creating his own world?**

---

*Personal answer.*

**19**

*Wesley doesn't do things the way his neighbours do. Why do you think he chooses to make his garden in this way?*

---

*Personal answer.*

**29**

*If you were Wesley, would you have let your schoolmates be a part of Weslandia? Explain your answer.*

---

*Personal answer.*

**34**

*If you were one of Wesley's parents, how would you feel about Weslandia? Justify your answer.*

---

*Personal answer.*

**39**

*How did Wesley's relationship with his peers change from the beginning to the end of the story?*

---

*Personal answer.*

## APÊNDICE D – LISTA DE PERGUNTAS

A lista de perguntas disponível no corpo do trabalho também pode ser acessada em formato editável através do link a seguir ou QR code abaixo: [shorturl.at/rvMO1](https://shorturl.at/rvMO1)  
(É preciso acessar com uma conta Google.)

