

Multimodalidade e jogos digitais como recursos motivadores para aprendizagem de língua inglesa no ensino médio

Vanessa Lauermann ¹

Paulo Ricardo dos Santos ²

Débora Nice Ferrari Barbosa ³

Resumo

Esta pesquisa investiga como as práticas pedagógicas que envolvem a multimodalidade e os jogos digitais motivam a aprendizagem do inglês como língua adicional no contexto do ensino médio. Caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa, de natureza aplicada. Nesse sentido, foi proposta e aplicada uma prática multimodal, com aporte dos jogos digitais, para suportar o processo de leitura, de compreensão textual e de escrita em língua inglesa, para alunos do ensino médio. A prática foi aplicada no formato de duas aulas para dois grupos de contextos diferentes, abrangendo estudantes de idades entre 15 e 21 anos. A coleta de dados se deu através de questionários com perguntas abertas e fechadas com os alunos e de entrevistas semiestruturadas com os professores responsáveis pela aplicação das aulas. O conteúdo obtido através destes instrumentos foi submetido a análise de conteúdo e a análise de sentimento. A partir da análise dos resultados, verificou-se que as práticas multimodais aliadas aos jogos digitais influenciam na motivação dos sujeitos no processo de leitura, de compreensão textual e de escrita em língua inglesa, favorecendo assim o processo de aprendizagem da língua.

Palavras-chave: língua inglesa, multimodalidade, jogos digitais, motivação



¹ Universidade Feevale, Brasil.
vanessa.lauermann@gmail.com

² Universidade Feevale, Brasil.

³ Universidade Feevale, Brasil.

Recibido: 20/09/2021

Revisado: 21/10/2021

Aprobado: 20/06/2022

Publicado: 17/08/2022

Para citar este artículo: Lauermann, V., Santos, P., & Barbosa, D. (2022). Multimodalidade e jogos digitais como recursos motivadores para aprendizagem de língua inglesa no ensino médio. *Praxis & Saber*, 13(34), e13105. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13105>

Multimodality and digital games as motivational resources for learning English in high school

Abstract

This research studies how pedagogical practices involving multimodality and digital games motivate the learning of English as a second language in the context of high school. The research is of a mixed type, with an applied approach. In this sense, a multimodal practice was proposed and applied involving digital games, to support the process of reading, textual comprehension, and writing in English for high school students. The practice was carried out in two classes for two groups of different contexts, which included students between 15 and 21 years old. Data collection was done through questionnaires with open and closed questions to the students and through semi-structured interviews with the teachers responsible for the implementation of the classes. The information obtained through these instruments underwent content and sentiment analyses. Based on the analysis of the results, it was found that multimodal practices linked to digital games influence the motivation of the subjects in the processes of reading, of textual comprehension and of writing in English language, which favors the process of learning the language.

Keywords: english language, multimodality, digital games, motivation

La multimodalidad y los juegos digitales como recursos motivadores para el aprendizaje del inglés en la educación secundaria

Resumen

Esta investigación estudia cómo las prácticas pedagógicas que involucran la multimodalidad y los juegos digitales motivan el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el contexto de la escuela secundaria. La investigación es de carácter mixto, de naturaleza aplicada. En este sentido, se propuso y se aplicó una práctica multimodal, con el apoyo de juegos digitales, para apoyar el proceso de lectura, de comprensión textual y de escritura en inglés para estudiantes de secundaria. La práctica se llevó a cabo en dos clases para dos grupos de contextos diferentes, que incluían estudiantes de entre 15 y 21 años. Los datos se recogieron mediante cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas a los alumnos y entrevistas semiestructuradas a los profesores responsables de la puesta en práctica de las clases. La información obtenida a través de estos instrumentos se sometió a un análisis de contenido y a un análisis de sentimiento. A partir del análisis de los resultados, se comprobó que las prácticas multimodales vinculadas a los juegos digitales influyen en la motivación de los sujetos en el proceso de lectura, de comprensión textual y de escritura en lengua inglesa, lo cual favorece el proceso de aprendizaje del idioma.

Palabras clave: lengua inglesa, multimodalidad, juegos digitales, motivación

Esta pesquisa¹ aborda o uso de jogos e de tecnologias digitais aplicadas à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa. De maneira mais específica, buscou-se compreender de que forma a multimodalidade, aliada aos jogos digitais e aplicada ao processo de leitura e compreensão textual, pode contribuir com a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio (Baladeli, 2021). De acordo com Kao (2014), o contexto geral do ensino de inglês como língua adicional tem uma forte instrução tradicional, na medida em que foca na tradução e no ensino de gramática. Porém, o aluno raramente será exposto ao conteúdo dessa forma em sua rotina, pois entende-se que o aprendizado se torna mais significativo quando os alunos interagem para produzir significados (Oliveira, 2021).

Nesse contexto, surgem pesquisas para avaliar o efeito dos jogos digitais aplicados ao ensino de língua inglesa, devido ao potencial dos *games* para incentivar a interação com o idioma e aumentar a motivação para o aprendizado (Gonçalo, 2022). Segundo Prensky (2012), faz-se necessário o uso de métodos de ensino que busquem o aprendizado através da experiência do aprendiz, levando em consideração os gostos dos alunos e o conteúdo que será dado (Elicker & Barbosa, 2021). Neste sentido, existe um enorme potencial para a aprendizagem centrada no aprendiz por meio do uso da tecnologia (Santos & Ferreira, 2020).

Mesmo que não tenham sido criados formalmente com o objetivo de educar, pesquisas demonstram que ocorre aprendizado ao jogar jogos, uma vez que despertam em quem joga a necessidade de pesquisa, a curiosidade e a necessidade de informação sobre o jogo e suas características (Elicker & Barbosa, 2021; Savonitti & Mattar, 2017; Weissheimer & Braga, 2017). Segundo Santaella (2010), os jogos possuem interfaces multimodais, as quais permitem a interação com o conteúdo através de diferentes modalidades. Ou seja, a partir de formas diferentes de apresentação da informação, envolvem variados sentidos humanos para sua percepção (Ferreira & Ribeiro, 2022). Um recurso multimodal pode associar elementos digitais com recursos tradicionais e seu uso pode motivar os alunos para o processo de aprendizagem (Amador-Baquiro *et al.*, 2022).

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar de que forma práticas pedagógicas que envolvem a multimodalidade e os jogos digitais podem motivar a aprendizagem da leitura e da escrita de textos em inglês com estudantes de ensino médio. Para tal, utilizou-se o jogo digital *Water Generations*, desenvolvido para orientar acerca da sustentabilidade dos recursos hídricos, sendo um tema importante dentro dos chamados *temas transversais do ensino* (Ministério da Educação do Brasil [MEC], 2017). Neste sentido, foi proposta uma prática para uso do jogo, além de outros recursos digitais, no contexto do ensino da língua inglesa no ensino médio.

Metodologia

Esta pesquisa² possui uma abordagem quali-quantitativa, de natureza aplicada. A prática foi aplicada em dois contextos diferentes, denominados “grupo A” e “grupo B”. Fazem parte do grupo A estudantes de ensino médio que participam de um projeto social desenvolvido na Universidade Feevale durante o contraturno escolar, totalizando 39 sujeitos de idades entre

1 Projeto do qual se deriva o artigo: *Aprendizagem móvel e ubíqua: práticas pedagógicas envolvendo a mobilidade, os jogos digitais e as redes sociais em contexto formal e não-formal de educação*. Registro do Conselho de Ética em Pesquisa: CAAE: 57192416.5.0000.5348

2 Este projeto tem aprovação do Comitê de Ética da Universidade Feevale.

15 e 21 anos. Já o grupo B é constituído de jovens no ensino médio de uma escola privada, com idades entre 15 e 16 anos, totalizando 26 estudantes. Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto da rotina normal de aula.

As aulas foram desenvolvidas a partir de um recurso motivador: a utilização de um jogo digital inserido numa prática multimodal gamificada. O jogo escolhido — *Water Generations* — foi desenvolvido na Universidade Feevale e é um jogo digital educativo para dispositivos móveis — *tablets* — e *web*. Nele, o jogador gerencia uma casa, realizando melhorias que visam à sustentabilidade através da eficiência no uso dos recursos hídricos. O jogo tem como objetivo levar o jogador a perceber que é parte atuante em sua relação com o meio ambiente e que sua conscientização é fundamental para o processo de mudança na relação do homem com a natureza (Santos *et al.*, 2020). Nesse contexto, o ambiente lúdico prevê que as diferentes gerações que surgem no decorrer do jogo compreendam os bons hábitos e é responsabilidade do jogador conduzi-los nesse processo. A figura 1 mostra uma das telas do jogo.

Figura 1

Tela do jogo Water Generations



Nota. Extraído de Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio de V. Lauermann, 2019, p. 40 (<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>).

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com o professor e questionários com perguntas abertas e fechadas com os alunos, via recurso Google Docs. O conteúdo transcrito das entrevistas semiestruturadas com os professores e do questionário com os alunos foi submetido a uma análise inicial, compreendendo qual foi a

resposta dos participantes à prática proposta. Posteriormente, os dados foram expostos a duas análises: (a) análise de conteúdo (Bardin, 2011; Marques, 2021) e (b) análise de sentimento (Liu, 2012), de modo a responder ao objetivo deste trabalho.

As subseções a seguir descrevem o detalhamento da prática proposta, conforme os dois planos de aula elaborados com base no jogo e nos recursos multimodais.

Primeira aula

O objetivo da primeira aula foi inserir o aluno no contexto da temática do uso sustentável dos recursos hídricos. Essa temática possui aderência à realidade dos alunos. Trabalhar o conteúdo em língua inglesa, através dos textos, foi ao encontro das diretrizes educacionais para o ensino médio (MEC, 2017). O objetivo principal dessa aula foi a compreensão textual, por meio de texto escrito e audiovisual. Esperava-se que os alunos tivessem contato e que esclarecessem dúvidas a respeito do vocabulário presente no jogo.

Na primeira aula, foi indicado ao professor para introduzir o tema e explicar os objetivos e conteúdos que seriam trabalhados nas duas aulas. Essa aula foi conduzida num laboratório de informática para ambos os grupos, pois era necessário equipamento de projeção para um vídeo e computadores com acesso à internet para que os alunos pudessem jogar o *Water Generations*.

A prática seguiu com um brainstorming em língua inglesa para entender os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do uso sustentável da água. A seguir, o professor foi solicitado a apresentar o vídeo introdutório *Causes and effects of water pollution*, o qual é disponível na internet. Possui conteúdo totalmente em língua inglesa e foi escolhido para fazer o elo entre a atividade de brainstorming e o jogo, introduzindo a questão da sustentabilidade no uso dos recursos hídricos.

Após, deu-se início à atividade com o jogo *Water Generations*, que os alunos acessaram através dos computadores, individualmente. Além disso, o professor também deveria orientar os alunos a prestarem atenção nos textos que surgem ao longo do jogo, de forma que eles anotassem vocábulos novos. Sugeriu-se que fossem indicadas dez palavras ou mais, relacionadas à temática do jogo e que fossem novas para eles.

Ao final, o professor deveria discutir a ideia geral do game com os alunos, bem como as palavras novas que eles tinham anotado, além de questioná-los sobre a mensagem que tinham compreendido no que tange ao cuidado com o meio ambiente e ao uso consciente da água.

Segunda aula

A segunda aula teve dois objetivos: (a) a revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior e (b) trabalhar outro aspecto da comunicação: a produção de significados (MEC, 2017). Esse segundo aspecto foi trabalhado por meio da criação de um pequeno texto e da gravação de um vídeo. Além disso, a revisão do conteúdo ocorreu em equipes e não individualmente, implicando a necessidade de interação entre os colegas.

A aula iniciou com a separação dos alunos em trios, de modo que cada equipe recebesse um *tablet* para jogar o *Water Generations*. O formato de aula foi o mesmo, tanto para ambos

os grupos. O trabalho em equipes favoreceu a interação entre os alunos. Além disso, sugeriu-se que o professor orientasse os alunos a prestarem atenção ao vocabulário já trabalhado, revisando as anotações e fazendo novas de modo que pudessem construir um texto na atividade seguinte.

Ainda, o professor solicitou aos alunos que, num pequeno texto ou frase, respondessem à pergunta: *What could you do in your home to use water sustainably?* Esse texto serviria para a gravação de um vídeo curto, em que todos deviam aparecer e se comunicar. Quando todos concluíssem a gravação, os *tablets* seriam trocados, de modo que pudessem assistir ao vídeo dos colegas, além de revisarem o conteúdo.

Após todos assistirem aos vídeos, o professor devia solicitar que os alunos respondessem um pequeno questionário para a coleta de dados deste trabalho. No final foi sugerido que conduzisse um fechamento da aula, instigando os alunos a identificarem uma frase que foi comum nos vídeos, os vocábulos que mais apareceram neles e o que mais aprenderam com relação a novas formas de se relacionar com os recursos hídricos.

Resultados da aplicação da prática

Os resultados da aplicação da primeira e da segunda aula são expostos considerando os relatos de professores e alunos coletados por meio de entrevistas e questionários. Os planos de aula descritos anteriormente são a base dessa análise, focada em compreender a resposta geral dos participantes ao projeto.

Primeira aula

De acordo com o professor do grupo A, os alunos participaram ativamente de todas as atividades propostas na aula, porém, o jogo foi o destaque. Segundo ele, durante a atividade com o *Water Generations*, a sala ficou em absoluto silêncio e concentração. O professor ainda completou dizendo: “Eles gostaram bastante”. Além disso, alguns alunos tomaram nota do *link* de acesso ao jogo e, antes de iniciarem a segunda aula, já estavam jogando novamente, sem que isso tivesse sido orientado pelo professor, o que demonstra o quanto a atividade era motivadora para os alunos.

Para a professora do grupo B, o jogo digital também se destacou entre os recursos utilizados na primeira aula. Alguns pontos sublinhados por ela chamam a atenção. Segundo a professora, um dos grandes desafios das práticas em sala de aula é manter os alunos concentrados e participativos. Na entrevista, ela mencionou: “Eu nunca tinha visto isso com meus alunos, deles ficarem tanto tempo focados no jogo, sem mexer no celular”. Para ela, isso só é possível com uma prática muito bem planejada.

Quando questionados sobre o que eles haviam gostado mais na primeira aula, a maioria dos alunos respondeu: “Jogar o *Water Generations* no computador” (tabela 1).

Para o professor do grupo A, o uso de recursos multimodais na prática, aliados à tecnologia, motivou bastante os alunos, pois mencionou: “Os alunos estavam bem interessados”, o que demonstra que estavam atentos às orientações e participativos com os conteúdos propostos. Já para a professora do grupo B, o uso dos recursos multimodais ajuda muito, principalmente no ensino de segunda língua.

Tabela 1*Aula 1: atividade de que os alunos mais gostaram*

	Fonte\Grupo	Grupo A		Grupo B	
		N	%	N	%
O que gostou mais na 1ª aula?	A conversa com o professor e colegas	4	10,30%	2	7,70%
	Jogar o <i>Water Generations</i> no computador	32	82,10%	24	92,30%
	O vídeo inicial	3	7,70%	0	0,00%

Nota. Adaptado de Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio de V. Lauermann, 2019, p. 55 (<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>).

Logo, entende-se que a aula 1, na visão dos professores, atendeu aos pontos necessários ao ensino de língua inglesa e conseguiu estabelecer uma conexão com os alunos, graças ao uso da tecnologia, que cria uma interação importante com os alunos dessa faixa etária, propiciando a aprendizagem.

Segunda aula

A segunda aula também gerou comentários e reações positivas de professores e alunos. Por estarem num laboratório de informática, o professor do grupo A relatou que a dinâmica em grupos acabou sendo influenciada, porque os alunos que não estavam com o *tablet* em mãos ficaram dispersos, ao invés de trabalharem em cooperação com os demais. Já para a professora do grupo B, o jogo sempre foi o ápice da motivação e participação dos alunos. Para ela, eles se divertiram até mais do que jogando no computador.

Logo, após o jogo nos *tablets* e da escrita do texto, o plano da aula 2 indica a atividade de gravação do vídeo em grupos, utilizando os *tablets*. Segundo o relato dos dois professores, os alunos se divertiram ao gravar os vídeos, pois, nesse momento, eles saíram do espaço da sala para gravar os vídeos em outros ambientes, aproveitando a mobilidade oferecida pelo *tablet*. O professor do grupo A mencionou acreditar que essa foi a atividade que gerou mais interesse aos alunos, uma vez que houve mais interação e troca, além de ser algo novo naquele contexto.

Na sequência, a proposta era a troca dos *tablets* entre os grupos, de modo que todos compartilhassem o material gravado e que isso gerasse uma discussão na turma. O professor do grupo A relatou que essa atividade foi a que produziu mais sentido: “Porque eles tiveram que prestar atenção naquilo que eles falavam, dizer o que entenderam e saber se foi isso mesmo que havia sido dito”. A professora do grupo B também avaliou que, apesar de inicialmente os alunos terem reclamado um pouco para mostrar o material para os colegas, logo eles se divertiram muito e gostaram desse compartilhamento.

Com relação às práticas propostas na segunda aula, o questionário respondido pelos alunos aponta que a atividade com o jogo foi uma das prediletas dos alunos, porém, não tão acentuada como o demonstrado na primeira aula. Isso também justifica o fato de o professor do grupo A acreditar que a gravação do vídeo foi a atividade favorita dos alunos. Segundo

as respostas, “jogar o *Water Generations* no tablet” foi a atividade mais votada por ambos os grupos, conforme a análise das respostas na tabela 2.

Tabela 2

Aula 2: atividade que os alunos mais gostaram

Fonte\Grupo		Grupo A		Grupo B	
		N	%	N	%
O que gostou mais na 2ª aula?	Escrever o texto respondendo à pergunta proposta	12	30,80%	3	11,50%
	Gravar o vídeo e compartilhar com os colegas	9	23,10%	7	26,90%
	Jogar o <i>Water Generations</i> no tablet	16	41,00%	15	57,70%
	Outros	2	5,10%	1	3,80%

Nota. Adaptado de Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio de V. Lauermann, 2019, p. 58 (<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>).

De acordo com o professor do grupo A, os recursos utilizados na segunda aula também influenciaram de maneira positiva a participação dos alunos. Ele ainda destacou o uso do *tablet* como algo diferente e agradável ao contexto dos alunos. Já a professora do grupo B comentou algumas práticas que foram realizadas nesse grupo, também com o uso do *tablet*. Para ela, a segunda aula ocorreu de modo natural, porque eles já estão habituados a gravar e enviar áudios em dispositivos móveis.

Análise dos resultados

Conforme o referido na metodologia, os resultados da coleta de dados, feita a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores e do questionário com os alunos, foram submetidos a duas análises: (a) análise de conteúdo (Bardin, 2011) e (b) análise de sentimento (Liu, 2012).

Segundo Bardin (2011), uma das formas de analisar determinado conteúdo é a criação de categorias de análise. O conteúdo a ser analisado deve ser confrontado com as categorias, de modo a encontrar as similaridades e/ou discrepâncias. Assim, é possível obter dados estatísticos e descritivos, auxiliando na compreensão de determinado assunto.

Segundo Liu (2012), a análise de sentimentos é o estudo computacional de opiniões, sentimentos e emoções expressas em texto. Esse tipo de análise busca inferir os sentimentos das pessoas com base na ocorrência dos termos. Embora essa análise tenha um princípio estatístico, ou seja, a quantificação da ocorrência de palavras de cunho negativo ou positivo, sua real compreensão ocorre a partir do cruzamento com outros tipos de informação, como o contexto ao qual as palavras estão relacionadas.

Análise de conteúdo

Após a análise da percepção inicial dos participantes, foram definidas três categorias para análise de conteúdo a partir dos objetivos desta pesquisa:

- recursos e multimodalidade.

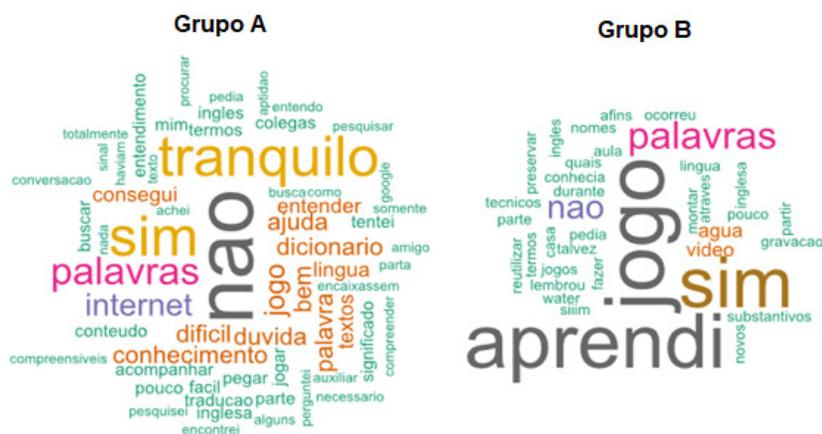
que a motivação é muito mais daquilo que dispara o gatilho”. Para ela, a multimodalidade favorece o processo de envolvimento do aluno com a aula, o que torna o aprendizado mais significativo.

Ensino de língua inglesa. Esta categoria apresenta como foi o processo de aplicação da prática em sala de aula. Durante a entrevista, foi solicitado aos professores que indicassem a atividade mais efetiva no que se refere à aquisição de segunda língua. O professor do grupo A destacou o *Water Generations* como o principal recurso para o processo de aprendizagem: “A atividade que mais contribuiu neste ponto, em minha opinião, foi o jogo na primeira aula e a busca das novas palavras”. A professora do grupo B também mencionou a prática do jogo como o destaque para a aquisição de linguagem.

Para compreender o ponto de vista dos alunos, foi questionado se eles acreditavam ter aprendido algo novo por meio dessa prática e, em caso afirmativo, qual o momento das duas aulas tinha sido mais significativo. A nuvem de palavras da figura 3 destaca os termos mais frequentes nas respostas.

Figura 3

Nuvem de palavras das respostas da pergunta 2



Nota. Pergunta 2: “Você acredita que aprendeu algum novo componente da língua inglesa através desta prática? Caso sim, este aprendizado ocorreu onde?”. Extraído de Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio de V. Lauermann, 2019, p. 64 (<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>).

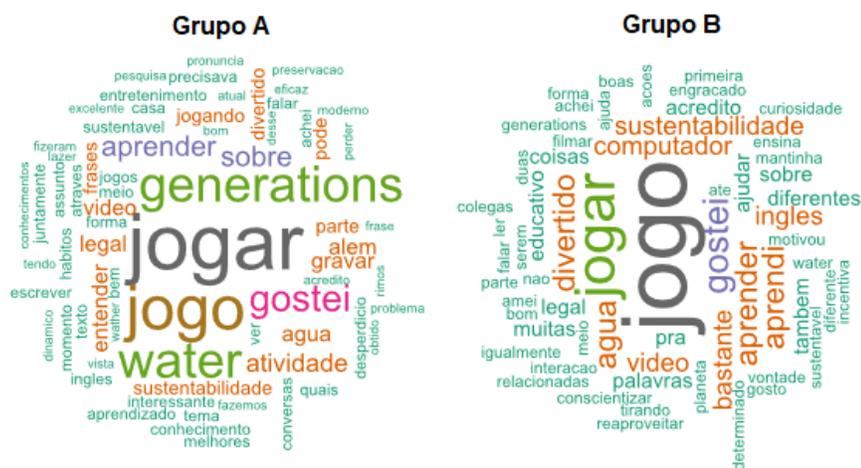
Na perspectiva dos alunos, destacou-se o *game Water Generations* como o que mais impactou na aquisição de linguagem. Tanto os alunos do grupo A, quanto os do grupo B mencionaram mais o jogo do que as demais atividades. Alguns relatos das respostas dos questionários podem ser destacados, como no grupo A: “Aprendi muitas palavras novas no jogo *Water Generations*”; e também no grupo B: “Sim aprendi nomes mais técnicos sobre como preservar água e afins”. Analisando os comentários dos alunos, é possível inferir que o jogo aparece como o mais citado porque contém um denso conteúdo a respeito do meio ambiente e sobre o uso sustentável da água, aplicado ao contexto da casa. Então, justifica-se a importância de trabalhar a língua por meio de assuntos que estejam inseridos nas práticas sociais dos sujeitos, permitindo uma abrangência ainda maior de contextos de uso da língua inglesa.

em suas gravações. Para ela, o jogo foi o ponto alto da motivação dos alunos entre todas as atividades. Comparando a totalidade da prática, a nuvem de palavras da figura 4 relaciona a perspectiva dos professores quanto à motivação dos alunos nas tarefas propostas.

O professor do grupo A acredita que o jogo no computador foi a atividade mais atrativa. Ele entende que os alunos estavam motivados em todas as propostas, mas o jogo foi o destaque. A professora do grupo B também acredita que o jogo foi o ponto mais significativo de motivação dos alunos, tanto no computador quanto no *tablet*. De acordo com a análise da professora, o jogo no *tablet* foi ainda mais motivador, porque houve troca entre os alunos e maior interação.

Figura 5

Nuvem de palavras das respostas da pergunta 4



Nota. Pergunta 4: “Comparando todas as atividades que fizemos nestas duas aulas, qual atividade você mais gostou? Por quê?”. Extraído de *Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio* de V. Lauermann, 2019, p. 74 (<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>).

No questionário dos alunos, jogar o *Water Generations* foi a atividade mais comentada como preferida, conforme ilustra a figura 5. Tanto no grupo A, quanto no grupo B, os alunos destacaram a maneira divertida em que ocorre o aprendizado. No grupo A, destaca-se o relato: “O jogo é a causa dele. É um jogo legal com algo sério que se torna mais divertido e melhor de entender através desse meio”. O grupo B destaca o trecho: “Eu gostei muito do jogo, ele é muito educativo e eu aprendi muitas coisas novas e até mudei algumas ações em casa. Amei”.

Buscou-se, ainda, compreender com professores e alunos, qual é sua visão quanto ao uso da tecnologia nas práticas de língua inglesa e a relação desse tipo de uso com a motivação ao aprendizado. Para ambos os professores, a tendência é que a tecnologia cause maior interação quando o planejamento da aula está bem estruturado ao contexto. Para os alunos, as atividades que envolvem recursos tecnológicos são mais divertidas e dinâmicas, por isso eles acreditam que é mais motivador do que uma aula que não utiliza estes recursos. Na figura 6 é possível verificar o destaque para o “sim” nos dois grupos. No grupo A, é possível destacar o relato: “Sim, por ser uma forma mais dinâmica me chama muito a atenção e sim, porque é mais divertido”; já no grupo B: “Eu costumava jogar vários jogos, grande parte em inglês, e isso me motivava a aprender inglês, para saber o que eu devia fazer no jogo”.

Dessa forma, em todas as questões em que foram encontradas palavras da matriz, a quantidade de palavras e frequência de termos negativos não superou os positivos. Para Liu (2012), além da análise estatística, que irá determinar por meio da matriz de palavras os sentimentos contidos nos conteúdos, é importante retornar ao texto e entender o contexto em que o termo foi empregado. O resultado da análise estatística demonstra quais e qual a frequência de palavras que denotam sentimentos positivos e negativos no conteúdo. Sendo a motivação um sentimento interno ou impulso em realizar algo (Todorov & Moreira, 2005), pode-se estabelecer uma relação entre um cenário de sentimento positivo a um contexto favorável à motivação dos sujeitos.

Visando a entender a motivação no contexto de uma prática de ensino de língua inglesa, foram analisados dados coletados com os alunos e com os professores. Para melhor visualização, os dados são apresentados por meio de tabelas, indicando a porcentagem de ocorrência dos termos em cada grupo de estudo — A ou B — e tipo de sentimento — positivo ou negativo.

Análise de sentimento: conteúdo das respostas dos alunos. A tabela 3 apresenta a análise de sentimento para a pergunta 4. As palavras destacadas na tabela são analisadas no contexto em que foram mencionadas para compreender se estava expressando sentimento (Liu, 2012), sendo encontradas palavras de cunho positivo e negativo.

Tabela 3

Análise de sentimento para a pergunta 4

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Gostei (9; 22%)	Dificuldades (1; 100%)	Gostei (5; 20,8%)	Lixo (1; 100%)
Melhor (5; 12,2%)		Divertido (4; 16,7%)	
Legal (4; 9,8%)		Ajuda (3; 12,5%)	
Divertido (3; 7,3%)		Sustentabilidade (3; 12,5%)	
Sustentabilidade (3; 7,3%)		Bastante (2; 8,3%)	
Bem (2; 4,9%)		Legal (2; 8,3%)	
Importante (2; 4,9%)		Bem (1; 4,2%)	
Interessante (2; 4,9%)		Bom (1; 4,2%)	
Ajudou (1; 2,4%)		Gosto (1; 4,2%)	
Bastante (1; 2,4%)		Interessante (1; 4,2%)	
Bom (1; 2,4%)		Melhor (1; 4,2%)	
Bonito (1; 2,4%)			

Nota. Pergunta 4: “Comparando todas as atividades que fizemos nestas duas aulas, qual atividade você mais gostou? Por quê?”. Adaptado de Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio de V. Lauermann, 2019, p. 40 (<https://biblioteca.feeva-le.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>)

Para os dois grupos, a palavra “gostei” foi o termo com maior repetição dos sentimentos positivos. No material coletado, todas as palavras “gostei” tem relação com sentimentos positivos, como em: “Gostei de jogar pois trouxe muito conhecimento”. As demais palavras mencionadas na coluna de sentimentos positivos dos grupos A e B têm referências a sentimentos positivos, como em: “É um jogo legal com algo sério que se torna mais divertido e melhor de entender através desse meio”.

O grupo A apresentou apenas a palavra “dificuldades” na coluna de sentimentos negativos, em: “Gostei mais do vídeo, possibilitou a interação entre a dupla/trio e nos ajudou a ver quais as dificuldades uns dos outros”. Analisando o contexto de uso da palavra, em que os alunos conseguiram ajudar uns aos outros e o formato da prática favoreceu isso, a palavra não pode ser associada a um sentimento negativo. Apenas uma palavra com sentimento negativo foi encontrada na análise do grupo B: “lixo”. Na frase: “Gostei mais do jogo, pois podemos aprender palavras em inglês relacionadas a sustentabilidade e também aprender meios de reaproveitar a água, separar o lixo e ser sustentável”, a palavra “lixo” está expressando uma ação que foi aprendida através do jogo. Avaliando o contexto em que foi mencionada, é possível verificar que ela não denota sentimento negativo. A tabela 4 apresenta a análise de sentimento para a pergunta 6.

Tabela 4

Análise de sentimento para a pergunta 6

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Legal (17; 34,7%)	Fragmentado (1; 100%)	Legal (9; 25,0%)	Difícil (1; 100%)
Gostei (6; 12,2%)		Gostei (8; 22,2%)	
Bom (4; 8,2%)		Sustentabilidade (4; 11,1%)	
Bem (3; 6,1%)		Bem (3; 8,3%)	
Divertido (3; 6,1%)		Interessante (3; 8,3%)	
Interessante (3; 6,1%)		Ajudou (2; 5,6%)	
Sustentabilidade (3; 6,1%)		Bastante (2; 5,6%)	
Bastante (2; 4,1%)		Divertido (2; 5,6%)	
Gosto (2; 4,1%)		Melhorar (1; 2,8%)	
Ajudou (1; 2,0%)		Realizar (1; 2,8%)	
Extremamente (1; 2,0%)		Variedade (1; 2,8%)	

Nota. Pergunta 6: “O que você achou do jogo Water Generations?”. Adaptado de Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio de V. Lauermann, 2019, p. 79 (<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>).

De acordo com a análise de sentimento das respostas, os dois grupos apresentam sentimentos positivos e as palavras de sentimento negativo demandam análise do contexto. Em ambos os grupos, nota-se destaque para a palavra “legal”, que nas respostas aparece sempre relacionada a sentimento positivo, como no trecho: “Foi legal jogar e aprendi bastante sobre a língua inglesa”. Entretanto, duas palavras positivas, “gostei” e “extremamente”, tiveram contexto adverso. São os casos das opiniões: “Não gosto muito de jogar, então não me diverti muito”; e “Jogo extremamente repetitivo, mas deu para tirar alguma coisa sim”.

A tabela 5 apresenta a análise de sentimento para a pergunta 5. Foi verificada a existência de palavras com sentimento positivo e negativo nas respostas. Dessa forma, pode-se observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo nas respostas dos alunos do grupo B quando comparado aos alunos do grupo A. Ainda, foram encontradas palavras de sentimento negativo somente nas respostas dos alunos do grupo A.

Tabela 5*Análise de sentimento para a pergunta 5*

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Facilitar (1; 33,3%)	Chato (1; 33,3%)	Ajuda (2; 22,2%)	
Gosto (1; 33,3%)	Comum (1; 33,3%)	Divertido (2; 22,2%)	
Maior (1; 33,3%)	Foge (1; 33,3%)	Melhor (2; 22,2%)	
		Bastante (1; 11,1%)	
		Grande (1; 11,1%)	

Nota. Pergunta 5: “O uso da tecnologia motiva você a realizar as atividades de língua inglesa? Por quê?”. Adaptado de Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio de V. Lauermann, 2019, p. 84 (<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>).

O grupo A apresentou três palavras de sentimento positivo, todas em contexto positivo, como pode ser observado no recorte: “Faz com que possamos utilizar meios cotidianos, tecnologia, com a língua inglesa e isso pode facilitar na aprendizagem”. Com relação às palavras de sentimento negativo, o contexto do conteúdo das respostas não relaciona sentimento negativo à prática, como pode ser observado no trecho: “Foge um pouquinho do modelo tradicional de aula e torna menos chato estudar”.

Análise de sentimento: conteúdo das respostas dos professores. A tabela 6 apresenta a análise de sentimento para a pergunta 7, da entrevista com os professores. Pode-se observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo na resposta da professora do grupo B quando comparada ao professor do grupo A.

Tabela 6*Análise de sentimento para a pergunta 7*

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Bem (1; 100%)	Barulho (1; 100%)	Bem (2; 28,6%)	
		Bom (1; 14,3%)	
		Grande (1; 14,3%)	
		Importante (1; 14,3%)	
		Impressionante (1; 14,3%)	
		Sustentabilidade (1; 14,3%)	

Nota. Pergunta 7: “O que você acredita que os alunos mais gostaram na primeira aula e por quê?”. Adaptado de *Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio* de V. Lauermann, 2019, p. 88 (<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>).

Analisando o contexto da fala, o professor do grupo A utilizou a palavra “bem” como sentimento positivo. O trecho da frase em que utilizou esse termo indica essa análise: “Eles estavam bem concentrados no jogo, jogando, ficou um silêncio na sala”. Entretanto, a palavra “barulho”, no emprego da frase, não tem caráter negativo: “Só se escutava o barulho do mouse”. A professora do grupo B apresentou apenas palavras de sentimento positivo e todas em contexto

estão empregadas dessa forma, como no trecho: “E então trazer um jogo que também tem um cunho social e de sustentabilidade é uma coisa fantástica”.

A tabela 7 apresenta a análise de sentimento para a pergunta 3. Foi verificada a existência somente de palavras com sentimento positivo nas respostas. Pode-se ainda observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo na resposta do professor do grupo A quando comparado à professora do grupo B.

Tabela 7

Análise de sentimento para a pergunta 3

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Legal (1; 50,0%)		Divertido (1; 100%)	
Maior (1; 50,0%)			

Nota. Pergunta 3: “De maneira geral, qual/ quais atividade(s) você acredita que mais motivou os alunos? Por quê?”. Adaptado de Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio de V. Lauermann, 2019, p. 91 (<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>).

Os relatos dos dois professores apresentaram somente palavras de sentimento positivo e que, contextualizadas, refletem esta análise. Nas respostas do professor do grupo A, as palavras “legal” e “maior” aparecem na frase: “Por isso é legal essa proposta de confrontar essa realidade e na maior parte do tempo. Eles estão motivados”. Já a palavra “divertido”, da professora do grupo B, aparece na frase: “Eu vi que pareceu mais divertido quando foi coletivo. Isso que deu para perceber”.

A tabela 8 apresenta a análise de sentimento para a pergunta 1. Foi verificada a existência de palavras com sentimento positivo e negativo nas respostas. Dessa forma, pode-se observar que foram encontradas mais palavras de sentimento positivo na resposta da professora do grupo B quando comparado ao professor do grupo A. Em contrapartida, foi encontrada uma palavra de sentimento negativo na resposta do professor do grupo B.

Tabela 8

Análise de sentimento para a pergunta 1

Grupo A		Grupo B	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Bom (2; 66,7%)		Ajuda (2; 40%)	Desinteresse (1; 100%)
Maior (1; 33,3%)		Certo (1; 20%)	
		Fluente (1; 20%)	
		Maior (1; 20%)	

Nota. Pergunta 1: “Você acredita que os elementos multimodais foram efetivos na prática aplicada? Você avalia que estes elementos favoreceram a leitura e construção textual em língua inglesa? Por quê?”. Adaptado de Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio de V. Lauermann, 2019, p. 92 (<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>).

A listagem apresentada na tabela 8 para o professor do grupo A também se reflete em palavras de sentimento positivo nas respostas. Isso pode ser observado no recorte: “Se fosse só o jogo, seria bom que eles estariam vivenciando aquilo”. Nos relatos da professora do grupo B, apenas a palavra “fluyente” não está empregada em contexto de sentimento. As demais palavras de sentimento positivo estão em alinhamento com esta categoria. Já a palavra pontuada como sentimento negativo na resposta da professora do grupo B realmente está empregada em contexto negativo, porém não está relacionada a prática e sim ao perfil dos alunos de modo geral, que tem mais desinteresse: “Hoje em dia, além do desinteresse generalizado”.

Considerações finais

A elaboração de uma prática multimodal, com apoio dos jogos digitais, buscou contribuir com o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem inovadoras, que possibilitem aumentar a motivação dos aprendizes nos processos educativos. Quanto à efetividade da prática para o ensino de língua inglesa, entendendo a língua e seu funcionamento enquanto prática social, a análise de conteúdo das entrevistas dos professores e o questionário dos alunos indica que houve contribuição ao processo de aprendizagem, na percepção dos participantes. O destaque de alunos e professores, no quesito “ensino de componentes da língua”, foi para o *Water Generations*, graças à abordagem ao assunto da sustentabilidade dos recursos hídricos, no qual os alunos aprenderam o idioma de forma contextualizada, o que torna a aprendizagem mais significativa.

Professores e alunos também concordam que a participação dos estudantes é mais efetiva com o uso dos recursos multimodais. Os professores destacaram, nas entrevistas, que os alunos sentem mais interesse por aulas com diferentes recursos, principalmente quando aliados à tecnologia. Já os alunos destacam que a dinâmica da aula fica mais divertida.

Não era objeto de estudo deste trabalho a aplicação de testes ou medições formais de aquisição de língua inglesa. Desta forma, sugere-se que, para estudos futuros, a prática seja aplicada pelo viés linguístico, dando continuidade ao projeto.

Referências

- Amador-Baqui, J., Barragán-Giraldo, D., & Álvarez-Vargas, C. (2022). Memoria del pasado reciente en la escuela: saberes prácticos de profesores y mediaciones multimodales. *Praxis & Saber, 13*(32), e12911. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12911>
- Baladeli, A. (2021). Ensino crítico de língua inglesa: caminhos para integrar a teoria dos multiletramentos à prática pedagógica. *Brazilian Journal of Development, 7*(8), 82714-82726. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-469>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Elicker, A., & Barbosa, D. (2021). *Literacia Digital* (1ª ed.). Cirkula.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford.
- Ferreira, M., & Ribeiro, P. (2022). O movimento corporal na aprendizagem de vocabulário em L2/LE em ambientes imersivos. *Ilha do Desterro, 74*, 369-391. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80715>

- Gonçalo, C. (2022). *Duolingo: uma promessa de aprendizado gratuito de língua inglesa – Uso com adolescentes do 1º ano do ensino médio em duas escolas de Almenara-MG*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.
- Kao, C. (2014). The effects of digital game-based learning task in English as a foreign language contexts: a meta-analysis. *Education Journal*, 42(2), 113-141. https://www.hkier.cuhk.edu.hk/journal/document/EJ/EJ_V42N2_113-141.pdf
- Lauermann, V. (2019). *Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio* [Dissertação de Mestrado, Universidade Feevale]. Biblioteca Universidade Feevale. <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00001f/00001f7f.pdf>
- Liu, B. (2012). *Sentiment Analysis and Opinion Mining*. Morgan & Claypool Publishers.
- Marques, M. (2021). *Análise de conteúdo*. Clube de Autores.
- Ministério da Educação do Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: 3ª versão*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- Oliveira, F. (2021). O uso de blogs como ferramenta de apoio ao desenvolvimento da produção escrita em língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60(3), 791-810. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659084>
- Prensky, M. (2012). *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. Editora Senac São Paulo.
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. Paulus.
- Santos, F., & Ferreira, C. (2020). Era multimodal e tecnológica: que recursos utilizar no ensino de línguas estrangeiras/adicionais? *LínguaTec*, 5(2), 149-168. <https://doi.org/10.35819/linguatec.v5.n2.4539>
- Santos, P., Barbosa, D., Mossmann, J., Cerqueira, B., & Santos dos, Y. (2020). Conscientização ambiental em construtos digitais de aprendizagem: a experiência do jogo “Guardiões das Águas”. *Debates em Educação*, 12(27), 593-614. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p593-614>
- Savonitti, G., & Mattar, J. (2017). Games de entretenimento para o ensino de inglês como segunda língua: características e potencial. Em *SBC – Proceedings of SBGames 2017* (pp. 722-731). Curitiba.
- Silge, J., & Robinson, D. (2016). tidytext: Text Mining and Analysis Using Tidy Data Principles. *Journal of Open Source Software*, 1(3). <https://doi.org/10.21105/joss.00037>
- Todorov, J., & Moreira, M. (2005). O Conceito de Motivação na Psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(1), 119-132. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000100012&lng=pt&tlng=pt
- Weissheimer, J., & Braga, I. (2017). Aplicativos digitais móveis nas aulas de inglês: efeitos da gamificação na aprendizagem e na motivação dos aprendizes. *Hipertextus Revista Digital*, 16, 91-109. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247930/36444>