

Imigração brasileira na Europa

Memória, herança, transformação

Organização: Katia de Abreu Chulata

IL SEGNO E LE LETTERE

*Collana del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne
dell'Università degli Studi 'G. d'Annunzio'*

DIREZIONE

Mariaconcetta Costantini

COMITATO SCIENTIFICO

Università 'G. d'Annunzio' di Chieti-Pescara

Brigitte Battel - Claudia Casadio - Mariaconcetta Costantini

Mariapia D'Angelo - Persida Lazarević - Maria Rita Leto

Lorella Martinelli - Carlo Martinez - Ugo Perolino

Marcial Rubio Árquez - Anita Trivelli

Atenei esteri

Antonio Azaustre (*Universidad de Santiago de Compostela*)

Claudia Capancioni (*Bishop Grosseteste University, Lincoln*)

Dominique Maingueneau (*Université Sorbonne*)

Snežana Milinković (*University of Belgrade*)

COMITATO EDITORIALE

Mariaconcetta Costantini - Barbara Delli Castelli

Elvira Diana - Luca Stirpe

I volumi pubblicati nella Collana sono stati sottoposti a doppio referaggio anonimo.

ISSN 2283-7140
ISBN 978-88-7916-970-7

Copyright © 2021

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 - 20137 Milano

www.lededizioni.com - www.ledonline.it - E-mail: led@lededizioni.com

I diritti di riproduzione, memorizzazione e archiviazione elettronica, pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche, i supporti digitali e l'inserimento in banche dati) e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale sono riservati per tutti i paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108 - 20122 Milano
E-mail segreteria@aidro.org <mailto:segreteria@aidro.org>
sito web www.aidro.org <http://www.aidro.org/>

Volume pubblicato con il contributo
dell'Università degli Studi 'G. d'Annunzio' di Chieti-Pescara
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne

In copertina

Collage digitale dell'artista Agnese Purgatorio
della serie *Perhaps You Can Write To Me*, 2009
Courtesy Podbielski Contemporary

Videospagnazione: Paola Mignanego
Stampa: Logo

SUMÁRIO

In limine <i>Carlo Consani</i>	7
Da memória à transformação linguística. Heranças teóricas e linguísticas nos estudos sobre a imigração brasileira na Europa <i>Katia de Abreu Chulata</i>	11
Imigração Brasileira: empréstimos brasileiros ao português europeu. Memória, herança, transformação <i>Ana Bela Pereira Loureiro</i>	25
Reflexões sobre o ensino da variação linguística. O português para alunos brasileiros em Portugal <i>Audria Albuquerque Leal - Noémia Jorge</i>	41
Sujeitos entre-línguas em contextos de imigração. Questões de memória e herança linguística <i>Beatriz Maria Eckert-Hoff</i>	61
Uma opção didática funcionalista para o ensino do francês em contexto brasileiro <i>Fernanda Cristine Guimarães - Vânia Cristina Casseb-Galvão</i>	73
Metodologias ativas em PLE. Gamificação da série brasileira “3%” <i>Filipa Matos</i>	95
Lineamenti genetici della poesia italoфона di origine brasiliana contemporanea <i>Alessandra Mattei</i>	109
O Estatuto do Estudante Internacional. Incentivo ou barreira para os estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal? <i>Katielle Silva - Jorge Malheiros</i>	125

Toponímia maranhense: diversidade cultural e linguística <i>Maria Célia Dias de Castro - Gisélia Brito dos Santos</i>	145
Lições do Rio Grande: concepções acerca da gramática <i>Graciele Turchetti de Oliveira Denardi - Lucas Martins Flores</i>	167
“Procuo minha mãe”: o fenômeno da adoção brasileira em Itália. Aspectos sócio-linguísticos <i>Mariagrazia Russo</i>	181
Figuração de personagens femininas em <i>Mamma, son tanto felice</i> <i>Helena Bonito Couto Pereira</i>	191
Sobre pessoas e lugares: as mulheres viajantes de Marina Colasanti <i>Kelio Junior Santana Borges - Giorgio De Marchis</i>	205
Uma anastomose entre os conceitos de autobiográfico e literatura diáspora. O exílio de Caetano Veloso na autobiografia <i>Verdade Tropical</i> <i>Tiago Ramos e Mattos</i>	223
Migração Brasil/Portugal: os brasileiros descobrem Portugal <i>Maria Irene da Fonseca e Sá</i>	241
Escrita traumática em Primo Levi. Experiência, testemunho e representação <i>Romilton Batista de Oliveira - António Bento</i>	257
Olhar inquisidor: a religião do brasileiro em romances portugueses do século XXI <i>Paulo Ricardo Kralik Angelini</i>	275
Noutro Porto 2: a religião como culto artístico <i>Ana Cristina Saladrigas - Elizângela Gonçalves Pinheiro</i>	293
Pertencimento, classe e gênero em narrativas de imigrantes brasileiros/as na Alemanha e em Portugal <i>Glauco Vaz Feijó</i>	313
Autores	331

METODOLOGIAS ATIVAS EM PLE

Gamificação da série brasileira “3%”

Filipa Matos

DOI: <https://dx.doi.org/10.7359/969-2021-mato>

ABSTRACT

Nowadays, the use of digital tools in the classroom has become essential in the educational context. The presence and use of mobile devices (smartphones, tablets) in the students' daily lives urges the rethinking of didactics and the role that students have in the learning process. Therefore, it is relevant to modify educational contexts, flip the traditional classroom, provide a greater focus on the student's role and include these new tools in teaching and learning. On these premises, this research aims to present an exploratory experience, in a formal context, of the use of the *Kaboot!* tool/app linked to the gamification of the first season of the Brazilian TV series “3%”. The work was meant to create an environment for active and gamified learning processes, in which students could create content on their own and, simultaneously, work on the diversity of Portuguese language variants. A second objective of the research is to contribute to the development of the sociocultural and intercultural knowledge of Brazil and Brazilian Portuguese.

Keywords: active methodologies; gamification; *Kaboot!*; Portuguese as Foreign Language (PLE); TV series in language teaching.

1. INTRODUÇÃO

Fruto do desenvolvimento tecnológico, a sociedade atual obriga à necessidade de adquirir e desenvolver competências que permitam aos indivíduos responder a inúmeros e complexos desafios que essa lhes coloca¹. Consequentemente, a educação está diante de novos cenários, cada vez mais dinâmicos e exigentes, que obrigam à implementação e uso de ferramentas educacionais, desenvolvidas com base nas tecnologias de informação e

¹ Cf. Marques *et al.* 2018.

comunicação². Face a tal, é importante aumentar o interesse na procura de oportunidades de aprendizagem. De acordo com Maurício Costa, Jean Monteiro e João Junior,

as instituições educacionais tendem a implementar progressivamente recursos distintos, tornando a adoção às tecnologias emergentes de maneira mais suave, no sentido de promover não somente o acesso às ferramentas, mas fazer do processo de aprendizagem algo cada vez mais multidisciplinar, híbrido, *blended learning*, ou seja, a introdução de modelos de aprendizagem inovadores, tal como a sala de aula invertida.³

De grande relevância é também a implementação de novos dispositivos (móveis) em contexto de ensino e aprendizagem, sendo que estes são considerados como novos canais de conhecimento e passíveis de ser entendidos como uma “extensão da nossa própria cognição”⁴. Considerando esta realidade, torna-se urgente preparar os alunos e a prática docente para possíveis mudanças e pensar em novas abordagens pedagógicas que permitam elaborar tarefas exequíveis e cognitivamente estimulantes. Ao inserir e rentabilizar os dispositivos móveis nas suas aulas, o docente contribui e incentiva o desenvolvimento de diferentes competências nos discentes. Na perspectiva do uso de metodologias ativas como, por exemplo, a sala de aula invertida, surge o questionamento sobre como devem ser aplicados os recursos digitais nomeadamente, dispositivos e *apps* em sala de aula. Considera-se, no entanto, que, indubitavelmente, a utilização de dispositivos em contexto educativo fomenta a melhoria dos processos de aprendizagem e favorece o surgimento de inovações pedagógicas no ensino e aprendizagem de línguas e nomeadamente em PLE.

Jonathan Bergman e Aaron Sams salientam que “o estudante se envolve mais na sua própria aprendizagem e se torna mais autónomo quando sabe exatamente quais os desafios de aprendizagem que tem que superar”⁵. Compete ao docente definir objetivos, conteúdos e a tipologia de avaliação que considera adequada, de forma a implementar estratégias que possam ir de encontro aos interesses dos alunos e que, ao mesmo tempo, contribuam para uma melhoria significativa do processo de ensino e aprendizagem. O docente, ao criar oportunidades de aprendizagem mediante metodologias ativas e com recurso a novas tecnologias, possibilita que o estudante se

² Cf. Costa - Monteiro - Junior 2018.

³ Costa - Monteiro - Junior 2018, 132.

⁴ Marques *et al.* 2018, 352.

⁵ Bergmann - Sams 2017.

envolva ativamente no processo de aprendizagem, construindo, simultaneamente, pensamento crítico e criativo e, de igual modo, desenvolvendo competências linguísticas e de literacia digital. Decorrente da necessidade de se pensar numa nova sala de aula, bem como de potenciar o ensino e aprendizagem de PLE (aliado à integração de dispositivos móveis e recurso a *apps* nos modelos de ensino e aprendizagem) emergem, como mencionado anteriormente, diferentes abordagens pedagógicas e conceitos como: aprendizagem ativa, sala de aula invertida, gamificação, entre outros.

2. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR EM PLE

De acordo com Sandra Mitre, Rodrigo Batista, José Mendonça, Neila Pinto, Cyntia Meirelles e Cláudia Porto⁶, o conceito de metodologias ativas encontra-se estritamente ligado ao princípio de autonomia e à utilização da problematização como forma de ensino-aprendizagem. Os autores apontam que o uso da problematização tem como objetivo

alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões.⁷

Por sua vez, Rosimar Bessa e Vicente Nunes defendem que a utilização de metodologias ativas pode ser comparada com o provérbio do filósofo chinês Confúcio: “o que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”⁸. Com base neste provérbio, os autores, de forma a melhor ilustrar a sua conceção de métodos ativos citam Melvin Silberman⁹, o qual procedeu a alterações no provérbio, de modo a clarificar o significado de metodologias ativas, dando-lhe a seguinte forma:

⁶ Cf. Mitre *et al.* 2008, para aprofundar os fundamentos teóricos das metodologias ativas.

⁷ Mitre *et al.* 2008, 2133-2144.

⁸ Bessa - Nunes 2017.

⁹ Cf. Silberman 1996.

O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimentos e habilidades e O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria.¹⁰

Rosimar Bessa e Vicente Nunes, consideram que o envolvimento dos estudantes na sua aprendizagem permite a construção de um conhecimento mais efetivo. Todavia, para que o ensino e aprendizagem possa responder às necessidades que envolvem a adoção de métodos ativos, torna-se pertinente que os docentes criem condições adequadas para que os estudantes desenvolvam competências de modo ativo e que estas contribuam para a aquisição de uma maior autonomia intelectual, que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida. No que concerne ao docente, este manifesta um papel imprescindível no ensino-aprendizagem. No entanto, a utilização de recursos digitais somente levará à obtenção resultados de sucesso, se forem estabelecidas estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras e contextualizadas. Com efeito, a melhoria da educação apenas poderá existir quando reunidos todos estes elementos.

Segundo Roberta Costa, Caroline Almeida e Paulo Lopes “pesquisas referentes a metodologias ativas que incorporam as tecnologias móveis estão movimentando as salas de aula do ensino superior e trazendo novos significados para o processo de ensino-aprendizagem”¹¹. A aprendizagem ativa, por ser o inverso da tradicional, pressupõe a alteração da postura do aluno, de passiva para ativa decorrente da aplicação de diferentes recursos e estratégias tais como, a pesquisa, jogos, atividades baseadas em experiências reais ou simuladas, entre outros. Rosimar Bessa e Vicente Nunes¹² afirmam que a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, como o uso de aplicativos, combinados com metodologias ativas, faça com que os alunos se sintam mais motivados a aprender e a estudar e, concomitantemente, colaborem para uma sala de aula mais dinâmica e interativa valorizando o processo educacional. Nesse sentido Maurício Costa, Jean Monteiro e João Junior¹³ consideram que a aprendizagem de uma língua pode ocorrer de formas distintas tendo como eixos orientadores aspetos como: aprendizagem contextualizada; integração de diferentes competências; interação; motivação e prática efetiva da língua. O papel do aluno não é o de memorizar ou compreender tudo, mas sim o de encontrar e aplicar conhecimento

¹⁰ Bessa - Nunes 2017, 733.

¹¹ Costa - Almeida - Lopes 2017, 2.

¹² Cf. Bessa - Nunes 2017.

¹³ Cf. Costa - Monteiro - Junior 2018.

para aprender uma língua e conhecer a(s) cultura(s) não descurando, tal como defendido por Seymour Papert, que

A habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado. Isso será cada vez mais verdadeiro no futuro: a habilidade para competir tornou-se a habilidade de aprender.¹⁴

3. GAMIFICAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

A origem do termo gamificação tem vindo a ser questionada por alguns estudiosos. De acordo com Maria Ferreira, Leonel Morgado e Guilhermina Miranda “o termo gamificação é recente, neologismo derivado do termo anglófono ‘gamification’, com tradução alternativa e ‘ludificação’, mais latina, mas menos usada”¹⁵. Contudo, para Sebastian Deterding, Dan Dixon, Rilla Khaled e Lennart Nacke¹⁶, a gamificação baseia-se na utilização de mecanismos de jogo (missões, desafios, recompensas) em diferentes contextos. No que concerne o contexto educativo, a necessidade de criar práticas educacionais motivadoras, inovadoras e por vezes competitivas, fez com que se introduzisse a gamificação em sala de aula. A nível pedagógico, a gamificação permite que o envolvimento que os jogadores sentem contribua para os motivar e conduzir, enquanto estudantes, a uma aprendizagem lúdica. No entanto, com a sua utilização, existem aspetos que não devem ser descurados, tais como: diversificação de estratégias; equilíbrio entre o oral e a escrita, correção e avaliação; o respeito pelo estilo e ritmo de aprendizagem. Gilse Falkembach, Marlise Geller e Sidnei Renato Silveira¹⁷ defendem que os jogos permitem a ampliação de um universo complexo de significados, respeitando o ritmo de aprendizagem do estudante. Evidencia-se ainda que a pressão da competição (utilizada com prudência) contribui para o aumento da capacidade de resposta dos estudantes, motiva para o sucesso da aprendizagem e aumenta o nível de divertimento e envolvimento nas atividades, em contexto educativo. A possibilidade de se poder recorrer ao digital, à *web* e a dispositivos móveis, como facilitadores de aprendizagem em contexto educativo, facilita o acesso e a criação de jogos e a proliferação

¹⁴ Papert 2008, 13 *apud* Bessa - Nunes 2017, 732.

¹⁵ Ferreira - Morgado - Miranda 2018, 117.

¹⁶ Cf. Deterding *et al.* 2011.

¹⁷ Cf. Falkembach - Geller - Silveira 2006.

da gamificação em sala de aula. Jane McGonigal¹⁸ reitera que a facilidade de utilização de dispositivos com acesso à Internet faz com que se gaste mais de três bilhões de horas por semana em *gaming*. Decorrente do fácil acesso à Internet é agora possível jogar “anytime, anywhere”, uma realidade com tendência a aumentar.

3.1. *Kahoot!*

O *Kahoot!* é uma ferramenta de sistema de resposta rápida, útil para a implementação de uma *flipped classroom* (disponível em <https://www.kahoot.com>). A *app* é gratuita, de acesso online e considerada intuitiva, sendo por isso de fácil utilização. O *Kahoot!* funciona com qualquer sistema operativo (android, IOS, entre outros) e é comparado a um sistema de *clickers* (sistema de votação eletrônica), indicado para utilização em contexto educativo formal e informal. Esta *app* disponibiliza diferentes tipos de atividades, sendo que a mais utilizada é o *quiz*, pois incita à competição com conteúdos lecionados ou conteúdos a lecionar. Algumas das características que permitem considerar a *app Kahoot!* como uma ferramenta enriquecedora do ensino-aprendizagem são: (i) a disponibilização de feedback imediato aquando da seleção da resposta (certa ou errada) e (ii) a atribuição da pontuação. Ao terminar o *quiz*, o estudante terá a informação sobre a pontuação que obteve no seu dispositivo móvel e, no quadro, aparecerá o nome dos três participantes que figuram no pódio e a respetiva pontuação. Segundo Katie Seaborn e Deborah Fels, para que uma ferramenta possa ser considerada de gamificação é necessário possuir elementos como: pontos, tabela de liderança, progressão, níveis e recompensas¹⁹.

A aplicação *Kahoot!* apresenta uma linguagem e uma interface que vai ao encontro das preferências dos estudantes do ensino superior e, portanto, tem potencial para contribuir de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem ao torná-lo mais dinâmico e efetivo.

No entanto, no parecer de Roberta da Costa, Caroline de Almeida e Paulo Lopes²⁰, a utilização deste tipo de instrumentos apresenta alguns desafios como: a mudança de perfil dos estudantes e o desenvolvimento de competências relacionadas com a interação social e literacia digital. Por

¹⁸ Cf. McGonigal 2012.

¹⁹ Cf. Seaborn - Fels 2014.

²⁰ Cf. Costa - Almeida - Lopes 2017.

consequente, é necessário modificar a forma tradicional de ensino, alterando o modo como a aprendizagem é alcançada.

4. A SÉRIE “3%” – EXPERIÊNCIA DIDÁTICA EXPLORATÓRIA

De acordo com Susan Newan²¹ e John Underwood²²:

visual input combining with other technology tools stimulates deeper comprehension of the texts and enhances the interaction between the target language and learners’ mind which in term, allow learners to predict the target language more easily and to recall more fully.²³

Christine Canning-Wilson²⁴, por sua vez, alega que as imagens contextualizadas nos vídeos, podem ajudar a reforçar a aprendizagem lexical e, concomitantemente, contribuir para que os alunos reconheçam mais rapidamente o significado do vocabulário. Assim, pode-se afirmar que o recurso a ferramentas multimídia conduz a uma aprendizagem mais motivada, considerando-se a utilização de áudio e vídeo numa aula de língua estrangeira, opções que facilitam a aprendizagem de uma língua. Para Yu-Chia Wan “video combines sounds, images, and sometimes texts, together with socio-cultural information about humans acts, traditions, living styles, and their thinking patterns”²⁵. Na presente experiência didática, recorreu-se à visualização de uma série, como forma de agir na diversidade dos registos das variantes da língua portuguesa e contribuir para o desenvolvimento da competência sociocultural e intercultural, relativamente ao Brasil e ao português brasileiro.

A escolha recaiu numa série²⁶ pois esta estava acessível a todos os alunos através do *Netflix* e, a duração de cada episódio, era de menor dimensão que a de um filme. Ao visionar vários episódios, o espectador cria uma familiaridade com as personagens, reconhecendo a forma de falar de cada uma delas, refletindo e identificando o contexto e a vida real e cultural em que se inserem. Para além disso, conhecer e observar as personagens de uma série possibilita que os alunos tenham acesso a uma linguagem real,

²¹ Cf. Newman - Burden - Holden 1990.

²² Cf. Underwood 1990.

²³ Wan 2012, 217.

²⁴ Cf. Canning-Wilson 1999.

²⁵ Wan 2012, 218.

²⁶ Cf. Série “3%” disponível em <https://www.netflix.com/title/80074220>.

permitindo que identifiquem e reflitam sobre diferentes aspetos linguísticos.

Esta experiência didática exploratória contou com a participação de 17 alunos, do segundo ano de língua portuguesa, nível B1, da Università degli Studi Roma Tre. Com esta experiência didática exploratória, pretendeu-se desenvolver diferentes tipos de competências, recorrendo a aprendizagens lúdicas em sala de aula²⁷, estimulando a competitividade positiva e promovendo o desenvolvimento dos processos de colaboração entre os alunos. Tencionou-se igualmente permitir que através da visualização de uma série se (re)conhecessem aspetos linguísticos e culturais sobre a variante do português brasileiro. A possibilidade de utilizar *Netflix*, com ou sem legendas em português (limitando a utilização das legendas em italiano) contribuiu para dar uma maior autonomia ao aluno, gerindo ele mesmo o seu processo de compreensão auditiva da língua. No que concerne à elaboração e desenvolvimento da atividade, foram necessárias três aulas, com a duração de duas horas cada, sendo que (i) no início da primeira aula a docente disponibilizou o *link* do *Googleforms* de acesso ao guião das tarefas e (ii) a data de início das tarefas em sala de aula; (iii) foram formados pares e, (iv) os alunos, escolheram qual o episódio que pretendiam tratar. No que diz respeito ao guião das tarefas, os alunos tiveram de seguir 5 fases, elencadas em seguida:

1. Visionamento da primeira temporada da série “3%” (fora da sala de aula);
2. Elaboração das questões a inserir no *Kahoot!*;
3. Criação do *Kahoot!* e aplicação do *Kahoot!* aos colegas;
4. Elaboração de uma sinopse/resumo do episódio tratado;
5. Redação de um pequeno texto de opinião sobre a atividade desenvolvida.

Com a implementação desta experiência exploratória verificou-se o enriquecimento e desenvolvimento de competências linguísticas (a nível oral e escrito) e de competências técnicas com recurso a dispositivos móveis, utilização do *google forms* e *apps*. Observou-se ainda uma evolução ao nível dos processos de colaboração entre estudantes e o aumento da motivação, participação e satisfação, estimulados pela competitividade positiva, criada na sala de aula. Além do referido anteriormente, ao longo da atividade, gerou-se também, um debate constante sobre a série, a língua e a cultura. Mediante a observação da execução das tarefas, há a destacar as seguintes potencialidades da utilização do *Kahoot!* como ferramenta em contexto educativo:

1. Mudança positiva no comportamento do aluno quando protagonista;
2. Socialização entre indivíduos e grupos distintos;
3. Aumento de interesse pelas temáticas das aulas;

²⁷ Cf. Barradas - Lencastre 2016.

4. Comprometimento dos alunos (aceitando propostas de estudo como a sala de aula invertida);
5. Participação mais constante dos alunos (maior envolvimento nos debates nas aulas subsequentes);
6. Criação e manutenção de laços afetivos com a língua e cultura portuguesa e brasileira.

Em modo de conclusão, evidencia-se que, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso a língua portuguesa, urge agir na diversidade dos registos, variantes e níveis de língua. Atualmente o trabalho pedagógico sobre a aprendizagem, o ensino e a avaliação alicerça-se no Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas (QECR), o qual reitera a importância que deve ser dada ao conhecimento sociocultural e,

Estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos.²⁸

Xurxo Fernández Carballido ressalta que “no caso da língua portuguesa esta ligação entre sociedade, cultura e língua abrange espaços geográficos, sociais, históricos, simbólicos e mesmo sentimentais muito diferentes”²⁹. Aprender a língua portuguesa com sucesso subentende a necessidade de “aumentar a consciência linguística lusófona dos estudantes através da competência da compreensão oral com áudios onde haja diferentes variedades do português”³⁰. Por conseguinte, para ensinar e aprender a língua portuguesa é pertinente saber (re)conhecer, compreender e aplicar as especificidades presentes nas variedades do português.

5. CONCLUSÃO

A sociedade atual e as necessidades dos indivíduos fizeram com que as novas tecnologias fossem integradas em todos os domínios da vida pessoal e social, contribuindo para gerar profundas mudanças em diferentes âm-

²⁸ Conselho da Europa 2001, 148.

²⁹ Carballido 2014, 26.

³⁰ Ivi, 28.

bitos. Estas tecnologias suscitam novas clivagens entre indivíduos e grupos, no acesso e benefícios, provocando alterações nos paradigmas a nível da educação. Nesta experiência didática exploratória observou-se o quão é importante acompanhar o desenvolvimento da sociedade e transpor para o contexto educativo situações e ferramentas que fazem parte do nosso quotidiano. No entanto, para além dos aspectos positivos destacados anteriormente (mudança positiva no comportamento do aluno quando protagonista; socialização entre indivíduos e grupos distintos; aumento de interesse pelas temáticas das aulas; comprometimento dos alunos; participação mais constante dos alunos; criação e manutenção de laços afetivos com a língua e cultura portuguesa e brasileira) é importante referir alguns dos desafios que se manifestaram ao longo do desenvolvimento das atividades e que devem ser tidos em conta, em situações semelhantes, no futuro. Como limitações evidencia-se o aparecimento de problemas de cariz tecnológico como: a qualidade de ligação à internet, a duração da bateria do dispositivo e o tamanho do ecrã; No que concerne à aprendizagem da língua, verificou-se que, ao ser utilizado o *Kahoot!*, a *learning performance* dos estudantes foi influenciada pelo espírito de competição, o qual altera a forma como os conteúdos são compreendidos. O recurso à gamificação representa, na sua essência, uma aposta numa metodologia diversificada, com resultados comprovados na aprendizagem da língua. Esta experiência exploratória, com enfoque na utilização da ferramenta *Kahoot!*, pretende deixar uma pequena contribuição para futuras pesquisas no âmbito das metodologias ativas, com recurso a dispositivos móveis e *apps* passíveis de serem utilizados em âmbito educativo.

Utilizar recursos digitais e novos dispositivos na aprendizagem significa assegurar o desenvolvimento de literacias digitais. Rosimar Bessa e Vicente Nunes³¹ afirmam que a utilização de recursos digitais em sala de aula, pressupõe a existência de investimento efetivo na permanente formação contínua de docentes. Desse modo, torna-se possível potenciar não apenas os recursos tecnológicos em sala de aula, mas também o uso de aplicativos, combinados com metodologias ativas. A conjugação destes vários fatores contribui para um ensino e aprendizagem que fomenta a motivação e a participação ativa do aluno no seu percurso educativo. Desse modo, e mediante as mudanças de perfis de atuação dos alunos e dos docentes, abrem-se novas portas para novos conceitos como *m-learning*, *flipped classroom*, *blended learning*, entre outros.

³¹ Cf. Bessa - Nunes 2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barradas - Lencastre 2016 R. Barradas - J.A. Lencastre, “Gamification. Uma abordagem lúdica à aprendizagem”, in *Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 2016, 220-230. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/43368>. Acesso em dezembro de 2020.
- Bergmann - Sams 2017 J. Bergmann - A. Sams, *A sala de aula invertida. Uma metodologia ativa de aprendizagem*, Rio de Janeiro, Editora LTC, 2017 (*Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, 2012).
- Bessa - Nunes 2017 R.C. Bessa - V.W.N. Nunes, “Uso do aplicativo Plickers como recurso de Metodologia Ativa”, in *Anais do II Congresso sobre Tecnologias na Educação*, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2017, 731-737. Disponível em http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017_MC_5.pdf. Acesso em dezembro 2020.
- Canning-Wilson 1999 C. Canning-Wilson, “Role of Video in the F/SL Classroom”, in S. Riley - S. Troudi - C. Coombe (Eds.), *Teaching, Learning and Technology*. Proceedings of TESOL Arabia 1999 Conference, March 8-10, 1999, Dubai, Tesol Arabia Publications.
- Carballido 2014 X. Carballido, “A presença da Lusofonia nos manuais de Português Língua Estrangeira (PLE)”, in M. de Lemos Martins - R. Cabecinhas - L. Macedo - I. Macedo (Orgs.), *Interfaces da Lusofonia Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade*, 2014, 21-40. Disponível em http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1739. Acesso em dezembro 2020.
- Conselho da Europa 2001 Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (QEER)*, Porto, Edições Asa, 2001.
- Costa - Almeida - Lopes 2017 R. Costa - C. Almeida - P. Lopes, “Aplicativos para dispositivos móveis e metodologias ativas. Possibilidades pedagógicas para o ensino e aprendizagem em nível superior”, *Redin* 6, 1 (2017), 656-665. Disponível em <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/656>. Acesso em dezembro 2020.
- Costa - Monteiro - Junior 2018 M. Costa - J. Monteiro - J. Junior, “Sala de aula invertida, ensino híbrido e metodologias ativas. Possibilidades pedagógicas com o Edpuzzle”, in *Atas 4.º Encontro sobre*

- Jogos e Mobile Learning*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 2018, 131-138. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/48542>. Acesso em dezembro 2020.
- Deterding *et al.* 2011 S. Deterding - D. Dixon - R. Khaled - L. Nacke, “Gamification: Toward a Definition”, *CHI* (2011), 12-15.
- Falkembach - Geller - Silveira 2006 G.A.M. Falkembach - M. Geller - S.R. Silveira, “Desenvolvimento de jogos educativos digitais utilizando a ferramenta de autoria multimídia. Um estudo de caso com o ToolBook Instructor”, *Renote* (2006), 1-10. Disponível em <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13874>. Acesso em dezembro 2020.
- Ferreira - Morgado - Miranda 2018 M. Ferreira - L. Morgado - G. Miranda, “Análise das funcionalidades de gamificação nos ambientes de aprendizagem Classcraft e Moodle à luz da framework Octalysis”, in *Atas 4.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 2018, 117-131. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/48542>. Acesso em dezembro 2020.
- Gil - Ghedin 2012 A.X. Gil - E. Ghedin, “A Epistemologia do ensino com flashcards temáticos e pesquisa participativa para o aprendizado de Física”, in *XVI Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino 3*, Campinas (Brasil), 2012. Disponível em <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/3747b.pdf>. Acesso em dezembro 2020.
- Marques *et al.* 2017 C.G. Marques - A. Manso - A.P. Ferreira - F. Morgado, “Using Mobile Technologies in Education: A New Pedagogical Approach to Promote Reading Literacy”, *International Journal of Technology and Human Interaction* 13 (2017), 77-90.
- Marques *et al.* 2018 C. Marques - A. Ferreira - S. Cruz - I. Araújo - A. Vieira - A. Carvalho, “Novos cenários educativos com apps, jogos e dispositivos móveis. Um estudo de caso no Médio Tejo no âmbito do programa Nacional de Promoção do Sucesso escolar”, in *Atas 4.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 2018, 350-361. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/48542>. Acesso em dezembro 2020.
- Mcgonical 2012 J. Mcgonical, *A realidade em jogo – Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*, Rio de Janeiro, Best Seller Editora, 2012 (*Reality Is Broken – Why Games Make Us Better And How They Can Change The World*, Vintage Publishing, 2012).

- Mitre *et al.* 2008 S.M. Mitre - R.S. Batista - J.M. Mendonça - N.M.G. Pinto - C.A.B. Meirelles - C.P. Porto, “Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde. Debates atuais”, *Ciências e saúde coletiva* 13, 2 (2008), 2133-2144. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>. Acesso em dezembro 2020.
- Newman - Burden - Holden 1990 S. Newman - D. Burden - E. Holden, “Enhancing Children’s Comprehension of a Televised Story through Previewing”, *Journal of Educational Research* 83 (1990), 258-265.
- Papert 2008 S. Papert, *A máquina das crianças. Repensando a escola na era da informática*, Porto Alegre, Artmed, 2008.
- Pires Ramos - Pereira Marques 2017 V. Pires Ramos - J. Pereira Marques, “Dos jogos educativos à gamificação”, *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 1 (2017), 319-323. Disponível em <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.3005>. Acesso em dezembro 2020.
- Seaborn - Fels 2014 K. Seaborn - D.I. Fels, “Gamification in Theory and Action: A Survey”, *International Journal of Human-Computer Studies* 74 (2014), 14-31.
- Silberman 1996 M. Silberman, *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*, Boston, Allyn & Bacon, 1996.
- Underwood 1990 J. Underwood, “Research in Hypertext: Desiderata”, *Computer Assisted English Language Learning Journal* 1, 4 (1990), 33-36.
- Wan 2012 Y. Wan, “Learning L2 Vocabulary with American TV Drama from the Learner’s Perspective”, *English Language Teaching* 5, 8 (2012), 217-225.

