

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ARTHUR HEREDIA CRESPO

ELEMENTOS DO ESTADO DE FLUXO
DURANTE ATIVIDADES COM *KAHOOT!*: um
estudo de casos múltiplos em aulas de alemão



ARARAQUARA – S.P.
2019

ARTHUR HEREDIA CRESPO

**ELEMENTOS DO ESTADO DE FLUXO
DURANTE ATIVIDADES COM *KAHOOT!*: um
estudo de casos múltiplos em aulas de alemão**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – SP

2019

Crespo, Arthur Heredia

Elementos do Estado de Fluxo durante atividades com Kahoot!: um estudo de casos múltiplos em aulas de alemão / Arthur Heredia Crespo – 2019

191 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld

1. Estado de Fluxo. 2. Gamificação. 3. Kahoot!. 4. Ensino e Aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira. 5. M-Learning. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ARTHUR HEREDIA CRESPO

**ELEMENTOS DO ESTADO DE FLUXO
DURANTE ATIVIDADES COM *KAHOOT!*: um
estudo de casos múltiplos em aulas de alemão**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 26 / 03 / 2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão (UNESP)

Membro Titular: Prof. Dr. Vilson José Leffa (UFPel)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àquelas que, por amor e dedicação ao trabalho, me inspiraram a buscar satisfação no meu:

Mãe, vó, tia Cris, Carol, Alana, Nalú, Cibele e Sônia, esta pesquisa é para vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha avó Marilena pelo apoio e incentivo à carreira acadêmica. Você me levou pela primeira vez a uma defesa e agora eu fico feliz por poder te levar à minha.

À minha orientadora Cibele. Não me imagino em melhores mãos. Muito obrigado por se manter firme e forte junto comigo durante esse processo árduo. Obrigado pela paciência, pela rigidez, pela disponibilidade incansável em qualquer meio de comunicação existente e, principalmente, pelos áudios no *whatsapp* em que você, com bastante sucesso, tentava tranquilizar essa pobre alma desesperada. Du bist ein Vorbild für mich und dafür danke ich dir auch.

À minha mãe, que, com a sua voz serena e um simples abraço, me faz retornar à calma da infância.

À minha irmã Carol. Não conheço ninguém mais apaixonado pelo que faz. Você é uma grande inspiração para o seu irmão mais velho.

À minha tia Cris por compartilhar comigo todas as fases da vida de um pós-graduando: a excitação, a procrastinação, o desespero e a aceitação. Ao Pedro pelas risadas durante os almoços de domingo. Momentos assim trazem leveza à vida.

Ao meu amigo e companheiro Jonas. Obrigado por esse relacionamento baseado no respeito e na confiança mútua. Você, mais do que ninguém, ouviu as minhas inseguranças e me encorajou a seguir adiante. Cada página tem um pouquinho de você.

À minha bisavó Nena. Um anjo que veio à terra para tornar mais doce a vida de quem a conhece. Ao meu bisavô Rubens. Meu primeiro contato com a língua alemã. Saudades.

Ao meu pai, à minha tia Nelma, à minha avó Nuci e à Eva. Obrigado pelo carinho e amor incondicional.

A todos os meus queridos amigos, em especial: Nalú, Alana e Breno, com quem eu dividi uma excelente passagem de ano que renovou as minhas energias para voltar aos estudos.

À Sônia e ao Rudi pela compreensão e apoio durante esses anos e, também, por terem me cedido espaço no IEBA para testar em sala hipóteses da minha pesquisa. Aos meus amigos e colegas de trabalho: Laís, Lu, Marisa, Fabrício, Lê e Dani, obrigado pela força e pelas risadas.

Aos meus amigos e colegas de pesquisa. Mayara, Ju, Sthefanie, Rafa, Felipe, Taís e Lívia, as nossas reuniões sempre foram muito divertidas e engrandecedoras. Agradeço pelo laço além da pesquisa que criei com vocês. Lívia, um agradecimento em especial a você pela ajuda com a pesquisa e pelas caronas depois das aulas.

À professora Ana e ao professor Wilson. Obrigado pela honra de fazerem parte da minha banca e por me ajudarem a tornar este trabalho melhor. Sou fã de vocês.

Às professoras Natália, Patrícia e Karin. Agradeço por terem me cedido espaço em suas aulas e, mais importante, pela excelente formação que tive na UNESP. Em especial, gostaria de agradecer à professora Natália pelas conversas inspiradoras e por ter me mostrado a magia da língua e da literatura alemã.

À UNESP, que sempre será o meu segundo lar.

Ào Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa por me acolher de braços abertos.

Por fim, agradeço ao CNPq pelo incentivo a esta pesquisa, sem o qual esse processo teria sido ainda mais árduo.

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.”

Paulo Freire (2016, p. 61)

RESUMO

Nas últimas décadas, escolas e universidades têm se deparado com a demanda de mudanças estruturais e conceituais para se adaptarem à nova realidade em que alunos não mais se satisfazem com métodos de ensino passivos e pouco desafiadores, porque desenvolveram, por meio do contato frequente com os *games*, a habilidade de resolver problemas complexos de maneira ativa (PRENSKY, 2006; FARDO, 2013). Dentro desse cenário, a Gamificação (KAPP, 2012) surge como uma alternativa para reconectar a linguagem dos professores com a das novas gerações de aprendizes, pois ela traz elementos de jogos para a sala de aula, promovendo, assim, a aprendizagem de maneira divertida. Além do mais, atividades gamificadas podem estimular que os seus participantes adentrem o Estado de Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1990, 1997), o qual é caracterizado, entre outros aspectos, por um alto nível de envolvimento e de concentração. Partindo dessa perspectiva, investigamos, neste trabalho, se a ferramenta *Kahoot!* pode prover atividades gamificadas e em que medida elas favorecem condições para a ocorrência dos elementos do Estado de Fluxo. Para concretizar o nosso objetivo, analisamos quatro aulas de alemão – ministradas em diferentes turmas do curso de Letras de uma universidade do interior paulista –, nas quais o *Kahoot!* foi empregado em seguida à exibição de um curta-metragem da/na língua-alvo, de modo que a compreensão dos alunos sobre o material assistido fosse avaliada e, também, que a discussão posterior acerca de aspectos da cultura-alvo fosse incitada e introduzida. Em relação à metodologia científica, o paradigma desta pesquisa é quali-quantitativo (ANDRÉ, 1995; FREITAS, 2018), o método em que nos pautamos é o estudo de casos múltiplos (YIN, 2015) e, como instrumentos de coleta de dados, lançamos mão de questionário, grupo focal, das anotações da observadora durante as aulas e do diário reflexivo do professor/pesquisador. Os resultados apontam que atividades com *Kahoot!* podem ser gamificadas e incitar todos os componentes do Estado de Fluxo. No entanto, para tal, é necessário que a infraestrutura seja adequada (de forma a comportar o funcionamento contínuo da *internet*), que os participantes não sejam constantemente distraídos por fatores externos à atividade, como conversas paralelas e notificações de outros aplicativos, e que o professor/propositor se norteie, no momento da elaboração e aplicação do *Kahoot!*, por objetivos pedagógicos condizentes com as necessidades e os anseios dos alunos, como preconizado pelo parâmetro da particularidade do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001). Caso contrário, as falhas de conexão com a *internet* e as distrações podem prejudicar o nível de concentração dos participantes. Ademais, a inadequação ou mesmo ausência de objetivos pedagógicos pode não apenas afetar a motivação intrínseca dos aprendizes (quando, por exemplo, a temática abordada lhes é desinteressante), como também levar o professor/propositor a atribuir à atividade um nível de dificuldade superior às capacidades do seu público-alvo.

Palavras-chave: Estado de Fluxo; Gamificação; *Kahoot!*; Ensino e Aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira; *M-Learning*.

ABSTRACT

In the last decades, schools and universities have faced the demand of conceptual and structural changes to get adapted to the new reality, in which students are no longer satisfied with passive and little challenging teaching methods, because they have developed, through frequent contact with games, the ability to solve complex problems in an active way (PRENSKY, 2006; FARDO, 2013). Within this scenario, the Gamification (KAPP, 2012) emerges as an alternative to reconnect the teachers' language to the one of the new generation of learners, since it brings game elements to the classroom, promoting, thus, the learning in a fun way. Furthermore, gamified activities can stimulate the students to enter the Flow State (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1990, 1997), which is characterized, among other aspects, by a high level of engagement and concentration. Stemming from this perspective, we investigate, in this work, if the tool *Kahoot!* can provide gamified activities and in which way they favor conditions to the occurrence of elements from the Flow State. In order to achieve our goal, we have analyzed four German classes – taught in different classes from a Linguistics course in a university in the countryside of São Paulo state – in which *Kahoot!* was used after the exhibition of a short movie in the target language, so that the students' comprehension about the material was evaluated and also that the further discussion around the target culture was incited and introduced. Regarding the scientific methodology, this research paradigm is quali-quantitative (ANDRÉ, 1995; FREITAS, 2018), the method in which we are based is the study of multiple cases (YIN, 2015), and, as tools for data collection, we made use of surveys, focus group, of the observer's notes during the classes and use of the researcher/professor's reflexive journal. The results point out that activities with *Kahoot!* can be gamified and incite all the components from the Flow State. However, to do so, it is necessary to have an appropriate infrastructure (allowing the internet ongoing functioning), also that the students are not constantly distracted by factors outside the activity, such as parallel conversations and notifications from other applications, and that the professor is guided, in the moment of the elaboration and application of *Kahoot!*, by pedagogical objectives compatible with the students' needs and longings, as advocated by the particularity parameter of Postmethod (KUMARAVADIVELU, 2001). Otherwise, the flaws in internet connection and the distractions may impair the participants' concentration level. Moreover, the inadequacy or even the lack of pedagogical objectives may not only affect the learners' intrinsic motivation (when the approached theme is not interesting for them, for example), but also lead the researcher/professor to attribute to the activity a difficulty level superior to their target audience's capabilities.

Keywords: Flow State; Gamification; Kahoot!; Teaching and Learning of German as a Foreign Language; M-Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Análise do nível de dificuldade da atividade com Kahoot! para os alunos da L1D	81
Gráfico 2: Análise do nível de dificuldade da atividade com Kahoot! para os alunos da L1N	86
Gráfico 3: Análise do nível de dificuldade da atividade com Kahoot! para os alunos da L4D	89
Gráfico 4: Análise do nível de dificuldade da atividade com Kahoot! para os alunos da L4N	92
Gráfico 5: Análise do nível de dificuldade da atividade com Kahoot! para os alunos dos quatro casos investigados	94
Gráfico 6: Objetivos e motivações dos alunos da L1D em relação à atividade com Kahoot!	101
Gráfico 7: Objetivos e motivações dos alunos da L1N em relação à atividade com Kahoot!	103
Gráfico 8: Objetivos e motivações dos alunos da L4D em relação à atividade com Kahoot!	105
Gráfico 9: Objetivos e motivações dos alunos da L4N em relação à atividade com Kahoot!	107
Gráfico 10: Objetivos e motivações dos alunos de todos os quatro casos em relação à atividade com Kahoot!	108
Gráfico 11: Avaliação dos alunos da L1D sobre o feedback fornecido pelo Kahoot!	112
Gráfico 12: Avaliação dos alunos da L1N sobre o feedback fornecido pelo Kahoot!	114
Gráfico 13: Avaliação dos alunos da L4D sobre o feedback fornecido pelo Kahoot!	116
Gráfico 14: Avaliação geral dos alunos dos quatro casos sobre o feedback fornecido pelo Kahoot!	119
Gráfico 15: Análise do nível de concentração dos alunos da L1D durante atividade com Kahoot!	121
Gráfico 16: Análise do nível de concentração dos alunos da L1N durante atividade com Kahoot!	124
Gráfico 17: Análise do nível de concentração dos alunos da L4D durante atividade com Kahoot!	125
Gráfico 18: Análise do nível de concentração dos alunos da L4N durante atividade com Kahoot!	127
Gráfico 19: Análise do nível de concentração dos alunos dos quatro casos investigados durante atividade com Kahoot!	130
Gráfico 20: Análise do senso de controle dos alunos da L1D durante atividade com Kahoot!	133
Gráfico 21: Análise do senso de controle dos alunos da L1N durante atividade com Kahoot!	135
Gráfico 22: Análise do senso de controle dos alunos da L4D durante atividade com Kahoot!	137
Gráfico 23: Análise do senso de controle dos alunos da L4N durante atividade com Kahoot!	139
Gráfico 24: Análise do senso de controle dos alunos dos quatro casos investigados durante atividade com Kahoot!	140
Gráfico 25: Estimativa dos alunos da L1D sobre a duração da atividade com Kahoot!	142
Gráfico 26: Estimativa dos alunos da L1N sobre a duração da atividade com Kahoot!	144
Gráfico 27: Estimativa dos alunos da L4D sobre a duração da atividade com Kahoot!	147
Gráfico 28: Estimativa dos alunos da L4N sobre a duração da atividade com Kahoot!	148
Gráfico 29: Estimativa dos alunos dos quatro casos investigados sobre a duração da atividade com Kahoot!	149
Gráfico 30: Sensação de prazer ou satisfação sentida pelos alunos da L1D durante atividade com Kahoot!	152
Gráfico 31: Sensação de prazer ou satisfação sentida pelos alunos da L1N durante atividade com Kahoot!	154
Gráfico 32: Sensação de prazer ou satisfação sentida pelos alunos da L4D durante atividade com Kahoot!	156
Gráfico 33: Sensação de prazer ou satisfação sentida pelos alunos dos quatro casos investigados durante atividade com Kahoot!	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma sobre características de séries televisivas no ensino	32
Figura 2: Acesso ao Kahoot! como participante	37
Figura 3: Kahoot! no formato jumble	38
Figura 4: Respondendo à questão do Kahoot!	39
Figura 5: Revelação da alternativa correta e da quantidade de acertos e erros	40
Figura 6: Ranking da pontuação dos (melhores) jogadores	41
Figura 7: Design do estudo de casos múltiplos	67
Figura 8: Primeira questão da atividade com Kahoot! para L1D e L1N	183
Figura 9: Segunda questão da atividade com Kahoot! para L1D e L1N	183
Figura 10: Terceira questão da atividade com Kahoot! para L1D e L1N	184
Figura 11: Quarta questão da atividade com Kahoot! para L1D e L1N	185
Figura 12: Quinta questão da atividade com Kahoot! para L1D e L1N	185
Figura 13: Sexta questão da atividade com Kahoot! para L1D e L1N	186
Figura 14: Primeira questão da atividade com Kahoot! para L4D e L4N	187
Figura 15: Segunda questão da atividade com Kahoot! para L4D e L4N	187
Figura 16: Terceira questão da atividade com Kahoot! para L4D e L4N	188
Figura 17: Quarta questão da atividade com Kahoot! para L4D e L4N	188
Figura 18: Quinta questão da atividade com Kahoot! para L4D e L4N	189
Figura 19: Sexta questão da atividade com Kahoot! para L4D e L4N	190
Figura 20: Sétima questão da atividade com Kahoot! para L4D e L4N	190
Figura 21: Oitava questão da atividade com Kahoot! para L4D e L4N	191

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Abordagem Comunicativa
AI	Abordagem Intercultural
BYOD	<i>Bring Your Own Device</i>
C1	Cultura materna
C2	Cultura estrangeira
EC	Estudo de Caso
ECM	Estudo de Casos Múltiplos
EF	Estado de Fluxo
ELBT	Ensino de Línguas Baseado em Tarefas
GF	Grupo focal
GT	Gramática e Tradução
L1D	Língua I Diurno
L1N	Língua I Noturno
L4D	Língua IV Diurno
L4N	Língua IV Noturno
LE	Língua Estrangeira
MA	Materiais audiovisuais
MC	Método Clássico
MD	Método Direto
OE	Objeto de Estudo
PM	Pós-Método
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UA	Unidade de Análise

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Justificativa	15
1.2. Objetivos	16
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1. Língua, cultura e jogos nas metodologias de ensino de LE	18
2.1.1. Da Gramática e Tradução ao Audiolingual	19
2.1.2. Da Abordagem Comunicativa ao Pós-Método	22
2.2. Recursos didáticos-metodológicos no ensino e aprendizagem de línguas	30
2.2.1. O material audiovisual	31
2.2.2. TDIC e os dispositivos móveis em processos educacionais	33
2.2.3. Kahoot!	37
2.3. A Gamificação em processos educacionais	42
2.3.1. O jogo e a Gamificação	43
2.3.2. A Gamificação na educação e no ensino e aprendizagem de línguas	45
2.3.3. O Estado de Fluxo	48
3. METODOLOGIA	60
3.1. Natureza da pesquisa	60
3.2. Caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes	68
3.3. Instrumentos de coleta	69
3.3.1. Questionário	70
3.3.2. Grupo focal	71
3.3.3. Notas de campo da observadora e diários reflexivos do professor/pesquisador	72
3.4. Planejamento e desenvolvimento das aulas	73
3.5. Procedimentos de análise de dados	75
4. ELEMENTOS DO ESTADO DE FLUXO E DA GAMIFICAÇÃO DURANTE USO DO KAHOOT!	77
4.1. Elementos do Estado de Fluxo	77
4.1.1. Desafio	77
4.1.2. Envolvimento e perda da consciência de si	94
4.1.3. Objetivos claros	97
4.1.4. Feedback	109
4.1.5. Concentração	119

4.1.6.	Senso de controle	130
4.1.7.	Transformação da noção temporal	141
4.2.	Aspectos gamificados do <i>Kahoot!</i>	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS		160
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA		164
APÊNDICE 1 : Plano da aula-piloto		170
APÊNDICE 2: E-mail enviado às professoras das disciplinas em que as aulas foram ministradas e analisadas		172
APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)		173
APÊNDICE 4: Primeira versão do questionário		175
APÊNDICE 5: Segunda versão do questionário		177
APÊNDICE 6: Plano de aula da Língua I		179
APÊNDICE 7: Plano de aula da Língua IV		181
APÊNDICE 8: Perguntas do <i>Kahoot!</i> para L1D e L1N		183
APÊNDICE 9: Perguntas do <i>Kahoot!</i> para L4D e L4N		187

1. INTRODUÇÃO

Há pouco mais de dez anos, Steve Jobs apresentava ao mundo o primeiro *Iphone*¹, o qual teve um impacto indiscutível no mercado e provocou a onda de transformação dos celulares em *smartphones*. Atualmente, são raros aqueles que não possuem tais aparelhos e os seus aplicativos tornaram-se um meio para se realizar diversas tarefas, como pedir um carro, assistir a um filme ou mesmo aprender uma língua estrangeira.

Para aqueles que têm interesse pela última atividade mencionada, há diversas opções, sendo a mais conhecida o *Duolingo*, ganhador em 2013 do prêmio da *Apple* de “melhor aplicativo do ano”². No entanto, outros nomes também vêm recebendo destaque, como o *Quizlet*, o *Memrise* e o *Kahoot!*, o qual ultrapassou no começo de 2018 a quantia de 70 milhões de usuários mensais, conforme informação retirada de seu *site*³.

Tendo em vista a relevância desse tipo de *app*, a qual pode ser atestada não apenas pela quantidade de acesso, mas também por meio de relatos de alunos e de interessados, pretendemos neste estudo investigar a potencialidade didática do *Kahoot!*, uma vez que a experiência docente do pesquisador indicava êxito em muitas das vezes em que se empregou tal ferramenta em sala. Como foco de pesquisa, optamos pelo que veio a se delinear como o Estado de Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1990, 1997), dado que os alunos nos pareceram, em aula-piloto, se manter bastante envolvidos e concentrados enquanto participavam da atividade com *Kahoot!*.

Para as aulas em que o *Kahoot!* foi analisado, planejamos um enfoque na discussão de aspectos culturais por meio da exibição de um curta-metragem na língua-alvo, após a qual demos início à atividade com a referida ferramenta como forma de despertar tais discussões e avaliar a compreensão dos alunos sobre a história do curta. A escolha para tal recorte deve-se ao fato de que (1), conforme dados empíricos, pouco espaço tem sido cedido à aprendizagem de aspectos culturais em aulas de LE, (2) os filmes, como já defendido (STEFANI, 2010; MARQUES e ROZENFELD, 2017),

¹ Informação retirada da seguinte notícia: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/ha-dez-anos-steve-jobs-apresentava-o-primeiro-iphone-09012017>. Acessado em: 12/06/2018.

² Informação retirada da seguinte notícia: <https://appleinsider.com/articles/13/12/17/apple-announces-best-of-2013-itunes-list-for-music-apps-more>. Acessado em: 12/06/2018.

³ Informação retirada do seguinte site: <https://kahoot.com/blog/2018/01/18/70-million-unique-users-kahoot/>. Acessado em: 12/06/2018.

consistem em um excelente recurso para a aproximação de diferentes culturas e, também, (3) não pretendíamos interferir no conteúdo programático dos professores efetivos das turmas analisadas.

Isso posto, estruturamos este trabalho da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a presente introdução e os objetivos da pesquisa; em seguida, discutimos a fundamentação teórica deste trabalho e a metodologia adotada para a coleta e análise de dados; por fim, expomos a nossa análise inicial e as nossas considerações finais.

1.1. Justificativa

A relevância deste trabalho pode ser justificada em duas frentes que se relacionam entre si: a contribuição para (1) a prática docente e para (2) a pesquisa em ensino e aprendizagem.

Em relação à primeira, acreditamos que a discussão e os resultados aqui apresentados poderão ajudar professores a refletir sobre maneiras de aproximar a sua linguagem da dos alunos das últimas gerações, os quais têm demonstrado um crescente desinteresse pelos métodos tradicionais e passivos de ensino. A razão disto atribui-se ao constante contato de tais alunos com as novas mídias e os *games*, o que os tornou acostumados a aprender e a desenvolver habilidades por meio do desafio, da interação e da solução ativa de problemas (PRENSKY, 2006; KAPP, 2012; FARDO, 2013). Sendo assim, atividades gamificadas, como é o caso do *Kahoot!*, podem trazer esses elementos de jogos para a sala de aula e envolver os aprendizes na resolução de problemas de cunho educativo.

Além de conhecer as potencialidades da Gamificação, defendemos que o professor deva ter ciência sobre as condições que levam ao Estado de Fluxo, de modo que ele seja capaz de propor atividades, após a qual o aluno sinta uma forte satisfação por ter aprendido algo que objetivava. Dessa forma, o processo de ensino será divertido, enriquecedor e significativo.

Quanto à contribuição deste trabalho para a pesquisa em ensino e aprendizagem, averiguamos que há diversas investigações acerca de aspectos gamificados do *Kahoot!*, tais como envolvimento (DELLOS, 2015), pontuação (WANG e LIEBEROTH, 2016) e motivação (LICORISH et al, 2018). Também encontramos estudos sobre o uso de tal ferramenta para se ensinar gramática (ZARZYCKA-PISKORZ, 2016) e vocabulário (GAZOTTI-VALLIM et al, 2017; BARROS, 2018). Entretanto, observamos uma lacuna

de pesquisas que se centrassem em problemas envolvendo o *Kahoot!* e a teoria do Estado de Fluxo de Csikszentmihalyi (1990), a qual, embora frequentemente citada, desempenha um papel coadjuvante em estudos desse âmbito. Além do mais, devemos destacar outros dois fatores que justificam a relevância deste trabalho para o meio acadêmico: (1) poucos autores, como pontuam Licorish et al (2018), investigam o *Kahoot!* sob o paradigma qualitativo e com estudantes universitários e (2) raras são as pesquisas relacionando tal ferramenta com o ensino da língua alemã.

Tendo em vista o exposto nesta seção, optamos por analisar a ocorrência dos elementos do Estado de Fluxo em consequência de condições propiciadas durante atividade com *Kahoot!* em aulas de alemão como língua estrangeira para estudantes de Letras. Na próxima seção, debateremos os nossos objetivos e as nossas perguntas de pesquisa.

1.2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a ocorrência dos elementos do Estado de Fluxo nos participantes durante a atividade com o *Kahoot!*. Além disso, verificaremos os componentes da Gamificação que se encontram possibilitados pelo uso da ferramenta e qual o impacto deles na promoção do referido foco de pesquisa em contextos de ensino de LE (alemão).

Como objetivos específicos, buscamos (1) contribuir na formação inicial de profissionais da área de Letras (com ênfase em alemão como LE) a partir do uso de material contemporâneo; (2) demonstrar o potencial de curtas-metragens como material didático; e (3) discutir aspectos de *Landeskunde*⁴.

Para atingirmos os objetivos propostos, iremos nos nortear pelas seguintes questões de pesquisa:

- Como se dá a ocorrência dos elementos do Estado de Fluxo durante o uso da ferramenta *Kahoot!*?

⁴ No campo de ALE, o termo *Landeskunde* refere-se ao ensino da cultura dos países de língua alemã, abrangendo fatos históricos, características geográficas, aspectos do cotidiano e entre outros.

- Quais componentes da Gamificação podem ser observados em atividades mediadas pelo *Kahoot!* e que impacto eles têm para gerar os elementos do Estado de Fluxo?

Para respondermos a tais perguntas, tivemos de nos debruçar sobre os conceitos de Aprendizagem Móvel, Gamificação e Estado de Fluxo. Ademais, tendo em vista que aspectos culturais foram discutidos nas aulas analisadas por meio da exibição de um curta-metragem (como será melhor delineado no capítulo de metodologia), precisamos também buscar respaldo teórico em estudos sobre (1) métodos e abordagens de ensino de LE, (2) materiais audiovisuais para fins pedagógicos e (3) o uso de TDIC em sala de aula. No próximo capítulo, trataremos de tais conceitos que nos nortearam ao longo da pesquisa.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo serão discutidos os referenciais teóricos que fundamentaram tanto o planejamento das aulas que posteriormente foram investigadas quanto a nossa análise dos dados. Tendo isso em vista, abordaremos, na primeira seção, os principais métodos e abordagens de ensino até o surgimento da pedagogia Pós-Método e, em seguida, discorreremos, sob uma perspectiva didático-pedagógica, sobre os recursos utilizados nas aulas analisadas, sendo eles as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC), os dispositivos móveis e o *Kahoot!*. Na última seção, definiremos o que é o Estado de Fluxo e elencaremos as condições que viabilizam a sua ocorrência.

2.1. Língua, cultura e jogos nas metodologias de ensino de LE

Conforme relatado em diversos estudos (PARAS, 2005; KLOCK *et al.*, 2014; SILVA, TEDESCO e MELO, 2014; STUDART, 2015), a aplicação em sala de aula de atividades gamificadas e que levam ao Estado de Fluxo tende a surtir efeitos positivos no processo de aprendizagem, pois aumenta a motivação e o envolvimento dos alunos durante a sua realização. Para compreender tal sucesso, trataremos nesta seção uma discussão acerca dos principais métodos e abordagens de ensino de línguas, a fim de destacar alguns princípios que, como será abordado na seção 2.3, tenham relação com as premissas da Gamificação (KAPP, 2012) e da Teoria do Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1990, 1997). Além disso, também pretendemos abordar, sucintamente, a visão sobre cultura e ensino de aspectos culturais de cada método e abordagem para, no capítulo de metodologia, podermos entender em que paradigma tivemos respaldo na preparação das aulas.

Contudo, antes de partirmos para a discussão aqui pretendida, vale elucidar a nossa concepção de método e abordagem, a qual é pautada em Vieira-Abrahão (2015). Para a autora, os dois termos, comumente tratados como sinônimos, diferem-se, na medida em que método denota um conjunto de diretrizes elaboradas por estudiosos e adotadas por professores, enquanto a abordagem, por outro lado, é

[...] mais ampla e flexível, pois implica a construção do processo ensino e aprendizagem orientada por conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios e leva em consideração o contexto de

sua implementação e o público-alvo. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 26-27)

Em outras palavras, o método, nessa perspectiva, tem uma função mais prescritiva e determina, por exemplo, a estrutura da aula, modelos de exercícios e programa curricular. Já a abordagem oferece ao professor maior autonomia para exercer a sua prática conforme as necessidades de cada turma, o que não significa, entretanto, que tal prática não esteja ancorada em uma gama de técnicas e premissas sustentadas pela abordagem em questão. Sendo assim, sob tal definição, discutiremos, nesta seção, premissas dos métodos Gramática e Tradução, Direto e Audiolingual, bem como das abordagens Comunicativa, Intercultural e Ensino Baseado em Tarefas. Por fim, debateremos a pedagogia Pós-Método, que, como será argumentado adiante, não pode ser categorizada como método ou abordagem.

2.1.1. Da Gramática e Tradução ao Audiolingual

Há muito pouco registro sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) nos últimos dois ou três milênios (BROWN, 2007). No que se refere aos séculos passados, o autor postula que o ensino era voltado unicamente para as línguas clássicas (grego e latim), motivo pelo qual ficou conhecido como Método Clássico (doravante MC). Dado que os alunos dessa época, membros da alta sociedade, visavam conseguir ler os grandes clássicos na língua de origem, não havia em tal método a preocupação em se desenvolver as capacidades orais, como falar e ouvir (Ibidem, 2007).

Adiante, nos séculos XVIII e XIX, as línguas modernas, como francês e inglês, começaram a ganhar espaço nas escolas de elite europeias e estadunidenses, as quais adotaram um método semelhante ao MC (NEUNER e HUNFELD, 1993; BROWN, 2007). Esse novo método, denominado de Gramática e Tradução (doravante GT), não representou grandes mudanças, salvo o protagonismo dado à tradução da língua-alvo para a língua materna como estratégia de ensino e aprendizagem (BROWN, 2007).

Assim sendo, as línguas modernas eram aprendidas de forma muito similar à das línguas clássicas, sem que as habilidades orais fossem desenvolvidas e com foco absoluto na leitura e na escrita. Isso ocorria não só devido ao objetivo dos alunos de aprender a ler na língua-alvo, mas também porque a linguagem escrita era tida como superior à falada, tendo em vista que cultura, para tal método, era apenas a erudita (NEUNEN e HUNFELD,

1993; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011). Ou seja, como aponta Kramsch (2011), a concepção de cultura no GT é a de C maiúsculo, a qual abarca somente produtos reconhecidos pelas classes mais nobres, como, por exemplo, cânones literários.

Todavia, a prática de tradução como meio de se aprender uma LE não revela apenas a visão de cultura desse método, mas também como a língua e o ensino eram compreendidos. Em decorrência de uma priorização da forma sobre o conteúdo, a gramática no GT é considerada o elemento-chave para se aprender a língua-alvo, sendo ensinada dedutivamente, o que significa que as suas regras são expostas antes de qualquer exemplificação (LARSEN-FREEMAN, 1987; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011).

Como tais técnicas para aprender línguas modernas não desfrutavam de respaldo teórico e eram muito semelhantes às do ensino de línguas clássicas, o GT foi fortemente criticado por estudiosos (NEUNER e HUNFELD, 1993; BROWN, 2007). Além de que, como destacam Neuner e Hunfeld (1993), as suas atividades eram consideradas desinteressantes e de pouco desafio intelectual.

Somada a tais críticas, a mudança do objetivo dos alunos, que aos poucos deixavam de se interessar pela leitura do cânone literário e passavam a almejar a comunicação na LE, contribuiu para a ascensão do Método Direto (LARSEN-FREEMAN, 1987). Tal método se opunha ao GT, na medida em que defendia a premissa de que “o significado deve ser diretamente associado com a língua estrangeira e não transmitido por meio da tradução da língua materna do aprendiz”⁵ (LARSEN-FREEMAN, 1987, p. 52, tradução nossa).

Tendo em vista esse princípio-chave, podemos compreender as seguintes características do Método Direto (doravante MD) apontadas por Leffa (1999) e Larsen-Freeman e Anderson (2011): (1) o ensino da gramática ocorre indutivamente (parte-se dos exemplos para que o aluno possa apreender a regra); (2) o vocabulário deve ser compreendido por meio de ilustrações, rejeitando-se a elaboração de listas; (3) deve-se fazer uso de materiais autênticos na língua-alvo para desenvolver a compreensão de leitura; (4) a relação entre professor e aluno é menos hierárquica e mais cooperativa; (5) o uso da língua materna é altamente desencorajado; e (6) obedece-se a uma sequência no

⁵ No original: “[...] meaning is to be directly associated with the foreign language, not conveyed by means of translation from the students’ native language”.

desenvolvimento das habilidades, fomentando-se, primeiramente, as orais (ouvir e falar) e, depois, as escritas (ler e escrever).

Como podemos observar, a leitura e a escrita tornam-se as últimas habilidades a serem desenvolvidas no MD em virtude do objetivo comunicativo, o que acarretou uma alteração no modo de se ensinar aspectos culturais: antes mediante obras literárias de prestígio e, a partir do MD, por meio de materiais que transmitem elementos cotidianos da cultura-alvo, tais como canções, histórias, contos de fadas e entre outros (NEUNER e HUNFELD, 1993). Sendo assim, em contraposição ao GT, o MD possui a visão de cultura com c minúsculo, que não se limita aos produtos artísticos das classes altas, pois também engloba os costumes, a música, a história e demais práticas e produtos de determinado povo (KRAMSCH, 2011).

O Método Direto, entretanto, não teve grande êxito nos Estados Unidos, onde o GT continuou vigorando, enquanto a Europa era palco de mudanças metodológicas no ensino e aprendizagem de LE (LARSEN-FREEMAN, 1987). Somente com a Segunda Guerra Mundial, quando surge a necessidade de soldados americanos se comunicarem na língua de seus aliados e inimigos, é que se verificam os primeiros indícios de um novo método de línguas nos EUA, o qual, elaborado em um programa de ensino de LE para militares, ficou amplamente conhecido como Audiolingual (LARSEN-FREEMAN, 1987; NEUNER e HUNFELD, 1993; BROWN, 2007).

Tal método compartilha com o MD diversos pontos em comum, como, por exemplo, o enfoque no desenvolvimento das habilidades orais em razão do objetivo comunicativo, o uso praticamente exclusivo da LE na sala de aula e o ensino de aspectos culturais com base em práticas cotidianas da cultura-alvo (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011). Contudo, em comparação ao MD, o Audiolingual dispõe de uma maior sustentação teórica, a qual se alicerça na Psicologia behaviorista e na Linguística estruturalista, partindo, portanto, da premissa de que, para se aprender uma LE, é necessário se incorporar seus padrões por meio de repetições (LARSEN-FREEMAN, 1987).

Além do mais, a autora destaca a importância para o referido método de que as (re)produções dos alunos fossem reforçadas ou reprimidas conforme a correspondência com os padrões da LE. Em outras palavras, o professor no método Audiolingual desempenha o papel de estimular respostas adequadas à norma, bem como de repreender aquelas que apresentam desvios, posto que se acredita que o erro possa ser sedimentado por meio da sua constante repetição (Ibidem, 1987).

Em decorrência desse princípio do Audiolingual, eram utilizados, comumente, jogos como recursos para incitar alunos a repetir sentenças pré-estabelecidas, o que, por conseguinte, proporcionava ao professor a oportunidade de avaliá-las e estimulá-las positiva ou negativamente (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011). Como exemplo, os autores citam o jogo “*The Supermarket Alphabet Game*”, no qual, seguindo a ordem alfabética, os alunos devem dizer um produto do supermercado que levarão, assim como repetir os que os seus colegas anteriormente mencionaram. Tendo isso em conta, observamos que se inicia no método em questão um incentivo ao uso de materiais lúdicos como forma de aprendizagem da LE.

Em alguns métodos e abordagens seguintes ao Audiolingual também pode-se constatar tal incentivo à aplicação de atividades com elementos de jogos, como será revelado na próxima seção. No entanto, antes disso, devemos relatar, com base em Larsen-Freeman e Anderson (2011), que tal método marcado por influências estruturalistas e behavioristas começou a perder campo, porque enfrentava a dificuldade de fazer seus aprendizes colocarem em prática o conteúdo aprendido em sala. Ademais, embora o Audiolingual seja empregado até hoje em diversas instituições de ensino, condições do âmbito social, político, educacional e científico nos anos 60 e 70 convergiram para que ele fosse cada vez mais abandonado em função de uma nova abordagem, no caso: a Comunicativa. Acerca dessa abordagem, da Intercultural, do Ensino Baseado em Tarefas e do Pós-Método discutiremos mais detalhadamente a seguir.

2.1.2. Da Abordagem Comunicativa ao Pós-Método

Como mencionado na seção anterior, o surgimento da Abordagem Comunicativa (doravante AC) deu-se em face da convergência de fatores sociopolíticos, teóricos, científicos e entre outros (NEUNER e HUNFELD, 1993). No que se refere ao âmbito sociopolítico, os autores apontam o crescimento de meios de radiodifusão (televisão, rádio e telefone) e a maior circulação de pessoas na Europa do pós-guerra como condições que confluíram para o aumento da necessidade de comunicação em LE. Quanto aos fatores teórico e científico, os estudiosos da área começaram a abandonar os conceitos behavioristas e estruturalistas adotados no Audiolingual e passaram a reconhecer a importância da criatividade no processo de aprendizagem de uma língua, visto que o falante nativo é capaz de, criativamente, formular novas sentenças e não apenas de repetir

as que um dia ouviu (NEUNER e HUNFELD, 1993; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011).

Sob esse novo paradigma, linguistas nos anos 70 aderiram à concepção nocional/funcional, segundo a qual o uso da língua é voltado para a realização de funções, tais como convidar, aceitar, recusar, agradecer, etc (LARSEN-FREEMAN, 1987; NEUNER e HUNFELD, 1993; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011). No campo do ensino e da aprendizagem de LE, essa mudança acarretou o aparecimento da referida Abordagem Comunicativa, cujas atividades não mais exigiam dos alunos a repetição exaustiva de sentenças, mas sim o desenvolvimento de habilidades comunicativas, como as anteriormente citadas funções da língua (Ibidem, 1987; 1993; 2011). Assim sendo, Larsen-Freeman e Anderson (2011) sustentam que na AC é dada uma maior importância para a competência comunicativa em vez da linguística, o que em prática significa deixar de atribuir tanto valor às estruturas da língua *per se* para, em contrapartida, realçar a aprendizagem de suas noções dentro de um contexto de comunicação.

Tendo isso em vista, professores lançam mão de atividades de cooperação/interação entre os alunos, de modo a fomentar situações comunicacionais próximas às reais (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011). Dentre tais atividades, destacam-se os jogos, os quais, conforme os autores, se diferenciam notadamente daqueles praticados no Audiolingual, porque, ao invés de servirem ao propósito da repetição, eles simulam contextos autênticos de interação na LE e levam os seus participantes a negociarem sentidos entre si. Além disso, tais jogos, como postulam Larsen-Freeman e Anderson (2011), também oferecem *feedback* tanto para o professor quanto para o próprio aluno sobre a performance deste na LE, o que auxilia ambos a avaliar se o aprendiz está desempenhando adequadamente determinada função da língua.

Em nosso entendimento, professores que atuam no âmbito da AC passaram a fazer uso de jogos interativos em sala de aula não somente porque, como mencionado previamente, eles ofereciam *feedback* e geravam comunicação/negociação entre os alunos, mas também por potencialmente atenderem às duas hipóteses de Krashen (1982): a do “ $i + 1$ ” e do filtro afetivo. A respeito da primeira, o pesquisador advoga que o aluno, para progredir na sua competência comunicativa, deve ser exposto a um insumo na LE de nível de dificuldade um pouco superior ao conhecimento do aluno, o que ele denominou de “ $i + 1$ ”, sendo “ i ” o insumo – ou *input* – equivalente à capacidade do aprendiz. Ciente do aparente contrassenso de tal suposição, o autor justifica que

[...] nós adquirimos (uma LE), apenas quando nós compreendemos a linguagem que contém uma estrutura ‘um pouco além’ daquilo que podemos no momento. Como isso é possível? Como nós podemos compreender uma língua, cuja estrutura nós ainda não adquirimos? A resposta para esse aparente paradoxo é que nós usamos mais do que a nossa competência linguística para compreender um enunciado. Nós também utilizamos o contexto, nosso conhecimento de mundo e nossa informação extralinguística para compreender a língua que é dirigida a nós. (KRASHEN, 1982, p. 21, tradução nossa⁶)

Em outras palavras, o professor deve fornecer materiais e dialogar com os seus aprendizes tendo em mente o conhecimento prévio dos mesmos, sem, no entanto, nivelá-los por baixo, como, por exemplo, ao recorrer a um vocabulário muito simplificado que já é de domínio dos alunos. Caso contrário, não haverá desenvolvimento da competência comunicativa na LE, uma vez que o potencial dos falantes em processo de aprendizagem⁷ não é devidamente aproveitado.

No que tange à segunda hipótese, Krashen (1982) elenca três variáveis de cunho emocional que exercem influência no (in)sucesso da aprendizagem de línguas, sendo elas: (1) a motivação, (2) a autoconfiança e (3) a ansiedade. Quando a ansiedade do aluno está alta e a sua motivação e autoconfiança baixas, ele apresenta filtro afetivo elevado, o qual impede que o conhecimento proveniente do insumo ($i + 1$) seja absorvido; por outro lado, quando a sua ansiedade está baixa e a sua motivação e autoconfiança altas, o aluno demonstra filtro afetivo reduzido, estando, assim, apto a assimilar os novos conteúdos da LE (KRASHEN, 1982).

Ambas as hipóteses de Krashen (1982) têm relação com o uso de jogos em sala de aula, na medida em que, como será elucidado com mais detalhes na seção 2.3 deste trabalho, os alunos, ao estarem envolvidos com atividades lúdicas, tendem a apresentar maior nível de motivação e senso de controle/autoconfiança (CSIKSZENTMIHALYI 1990; KAPP, 2012). Além do mais, os jogos, para serem desafiadores e envolverem os

⁶ Tradução nossa: “We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is “a little beyond” where we are now. How is this possible? How can we understand language that contains structures that we have not yet acquired? The answer to this apparent paradox is that we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us.”

⁷ Krashen (1982) estabelece uma diferenciação entre aprendizagem e aquisição de língua, sendo esta um processo indutivo e semelhante ao modo que falantes nativos adquirem a L1 e aquela um procedimento mais artificial, dedutivo e, na opinião do autor, menos eficiente para o desenvolvimento da competência comunicativa. Como essa discussão não tem grande relevância para os objetivos deste trabalho, optamos por utilizar apenas o termo “aprendizagem” para abranger os dois conceitos, dado que ele é de maior conhecimento do público.

seus participantes, precisam conter certo desafio (Ibidem, 1990; 2012), o que, ao nosso ver, se enquadra na teoria do “i + 1”.

Adiante nessa discussão, observamos que o jogo, além de atender a princípios gerais da AC (como, por exemplo, ao estimular a interação, prover desafios e motivar os seus participantes), também pode ser utilizado como recurso didático em aulas, cuja metodologia é pautada no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Porém, antes de justificarmos tal afirmação, optamos por trazer uma breve descrição de tal abordagem.

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (doravante ELBT) não consiste em uma abordagem autônoma, mas em uma ramificação da AC, tal qual, como bem exemplifica Nunan (2004), um parente que, apesar de ter a sua personalidade própria e destoe um pouco dos demais, ainda pertence àquela família. A sua origem no começo da década de 80 se deve à insatisfação de professores e estudiosos com métodos e abordagens que davam maior enfoque à forma do que ao conteúdo (WILLIS, 1996; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011), isto é, segundo Willis (1996), o ensino de línguas até então obedecia à, por ele denominada, tríade APP (apresentação-prática-produção), na qual o aluno é primeiramente apresentado a certa estrutura da LE (forma) e, depois, a pratica em um contexto de fala (conteúdo). No ELBT, por outro lado, o autor sustenta que a ordem é inversa, visto que o aprendiz, sob o pretexto de uma tarefa, é em primeiro lugar envolvido em um contexto comunicacional (conteúdo) e, posteriormente, instigado a analisar as estruturas utilizadas (forma).

Dessa maneira, para que se suceda tal fase inicial em que há comunicação na língua-alvo e são empregadas as estruturas a serem subsequentemente analisadas, o aprendiz, como já relatado, é encarregado de cumprir determinada tarefa, como, por exemplo, elaborar um itinerário de viagem, escrever um convite de casamento, redigir uma crítica a um estabelecimento, etc (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011). Tendo isso em vista, como pondera Nunan (2004), é necessário estabelecer uma distinção entre o conceito amplo de tarefa, com o qual estamos mais habituados, e o de tarefa pedagógica, sendo este último o pretendido no ELBT. De acordo com o pesquisador, o primeiro sentido indica atividades cotidianas (ou não) realizadas por indivíduos em contextos autênticos (ou seja, fora do ambiente de ensino), ao passo que o segundo se refere a:

Uma parte do trabalho em sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir e interagir na língua-alvo, enquanto a

sua atenção está focada em mobilizar o seu conhecimento gramatical para expressar sentido, sendo esta a intenção em vez de manipular a forma. A tarefa deve também ter um senso de completude, sendo capaz de se manter sozinha como um ato comunicativo em si mesmo com um começo, meio e fim. (NUNAN, 2004, p. 04, tradução nossa⁸)

Sob essa mesma perspectiva, Willis (1996) salienta que atividades centradas na forma linguística, tais como exercícios de completar, não podem ser consideradas tarefas, posto que estas devem priorizar o significado/conteúdo da mensagem a ser veiculada, proporcionando, assim, que os aprendizes negociem sentidos. Ademais, o estudioso acrescenta que tarefa é “uma atividade orientada por objetivos, na qual aprendizes usam a língua para alcançar um resultado real” (WILLIS, 1996, p. 02, tradução nossa⁹).

Assim sendo, a tarefa no ELBT, além de estar embasada em situações reais de fala e enaltecer o conteúdo da interação em vez de determinadas sentenças da LE, deve possuir um objetivo relevante e claro para o aluno, de forma que ele se engaje na realização da mesma (participando ativamente) e almeje a obtenção do produto final (WILLIS, 1996; NUNAN, 2004). Larsen-Freeman e Anderson (2011) também relatam que o *feedback* é um elemento bastante importante de tais tarefas, sem o qual o aprendiz é incapaz de avaliar o seu desempenho e, por consequência, não consegue medir a que distância está do resultado desejado/esperado.

Diante disso, reiteramos que os jogos podem ser empregados também na perspectiva do ELBT, uma vez que eles, como será melhor detalhado na seção sobre Gamificação, apresentam objetivos claros e relevantes, proporcionam *feedback* imediato, exigem postura ativa do participante e oferecem recompensas em forma, por exemplo, de um produto final (KAPP, 2012). Todavia, estamos de acordo com a relevância de que o jogo não seja um simples mecanismo para se treinar vocabulário e estruturas gramaticais, pois ele tem de simular contextos autênticos de comunicação, valorizando o sentido/conteúdo de tal interação e estabelecendo um propósito que diga respeito aos interesses dos participantes envolvidos.

Vale acrescentar que, ao representar situações autênticas de fala, o cumprimento de certa tarefa (ou mesmo jogo) pode demandar o conhecimento de particularidades

⁸ No original: “a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.”

⁹ No original: “a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome”.

culturais, como, por exemplo, ao planejar uma festa típica. No entanto, com exceção de tais casos, o ensino de aspectos da cultura-alvo não recebe tanto destaque no ELBT, cuja visão de cultura não varia daquela presente na Abordagem Comunicativa (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011). De acordo com Larsen-Freeman (1987), na AC prevaleceu a concepção de cultura com c minúsculo (como já observado nos métodos Direto e Audiolingual), entretanto, passou-se a ensinar diferentes estilos de linguagem e a sua adequação conforme a (in)formalidade do contexto. Dessa forma, professores na AC começaram a chamar a atenção para o tipo de interação característico de cada situação comunicativa, a fim de que os alunos evitassem ser futuramente mal interpretados¹⁰.

Contudo, tal maneira de se abordar questões da cultura-alvo (doravante C2) sofreu duras críticas ao longo dos anos, posto que a AC, no intuito de aproximar o aluno da realidade da C2, acabou prescrevendo formas de comunicação, não considerando as particularidades da cultura do aluno (doravante C1), tampouco as da cultura aprendida, como se ambas fossem estanques (NEUNER e HUNFELD, 1993; BUSNARDO, 2010; STANKE, 2014; SALOMÃO, 2015). Nesse sentido, Busnardo (2010) aponta que o ensino de aspectos culturais, sob essa ótica, tornou-se “uma camisa de força que não permitia a emergência de sujeitos discursivos, ativos e críticos” (p. 124), além de causar frustração nos aprendizes que acreditavam nunca poder alcançar os padrões de um falante ideal da LE.

Dentro desse cenário, nasce nos anos 90 a Abordagem Intercultural (doravante AI), para a qual cultura não é estanque, mas constituída por meio da constante interação entre povos e indivíduos (SALOMÃO, 2015). O papel do aprendiz, conforme tal abordagem, é desenvolver uma competência intercultural além da comunicativa, tornando-se, assim, capaz de estabelecer um diálogo entre a C1 e a C2, de modo a poder identificar traços de cada uma e reconhecer o seu lugar como intermediário (BYRAM, GRIBKOVA e STARKEY, 2002; SALOMÃO, 2015). Para tanto, na AI, o ensino de aspectos culturais deixou de ser unicamente a respeito da C2 e – de uma maneira não dogmática, mas reflexiva – passou a estimular comparações entre a C1 e C2, em busca de que os alunos compreendessem as suas semelhanças e diferenças (NEUNER e

¹⁰ A título de exemplificação, na língua Alemã deve-se ter cuidado na utilização dos pronomes pessoais “du” (você / mais informal), “ihr” (vocês / mais informal) e “Sie” (o senhor, a senhora, os senhores, as senhoras / mais formal). Caso contrário, é possível ser considerado pelos demais como desrespeitoso ou mesmo exageradamente cortês.

HUNFELD, 1993; STANKE, 2014). Todavia, pensamos ser relevante salientar que uma comparação não ponderada promovida pelo professor pode levar a uma hierarquização entre a C1 e C2, o que, como pontua Stanke (2014), impede o aprendiz tanto de adquirir um olhar sensível sobre a cultura do outro quanto de conhecer a fundo a sua própria.

Além de repensarem o ensino de aspectos culturais em aulas de LE, provocando, assim, a emergência da AI, estudiosos nos anos 90 questionaram a rigidez dos métodos e abordagens, levantando uma discussão acerca de uma alternativa para a noção de método (KUMARAVADIVELU, 2001). Nesse sentido, Brown (2007) defende que, atualmente,

Estamos bem cientes de que os **métodos**, como foram concebidos 40 ou 50 anos atrás, são muito restritos e limitantes para serem aplicados para uma ampla variedade de alunos em um enorme número de contextos situacionais. Não há receitas imediatas. Nenhum método rápido e fácil é garantia de gerar sucesso. (Ibidem., p. 18, grifos do autor, tradução nossa)¹¹

À medida que tais questionamentos se consolidavam entre os profissionais da área, caminhava-se para o surgimento do que Kumaravadivelu (2001) conceitua como pedagogia¹² Pós-Método. Ao sintetizar as condições que motivaram tal perspectiva teórica, Kumaravadivelu (1994) defende que:

Tendo testemunhado como métodos atravessam ciclos intermináveis de vida, morte e renascimento, nós agora parecemos ter atingido um estado de consciência intensificada, uma consciência de que, enquanto estivermos presos na teia do método, continuaremos emaranhados numa busca sem fim por uma solução indisponível; uma consciência de que tal busca nos guiará para uma reciclagem e reembalagem contínua das mesmas velhas ideias; uma consciência de que nada menos do que romper o ciclo poderá mudar essa situação. (Ibidem, p. 28, tradução nossa)¹³

¹¹ No original: “We are well aware that methods, as they were conceived of 40 or 50 years ago or so, are too narrow and too constrictive to apply to a wide range of learners in an enormous number of situational contexts. There are no instant recipes. No quick and easy method is guarantee to provide success.”

¹² O autor justifica a escolha pelo termo “pedagogia”, na medida em que não só as estratégias de ensino, os objetivos curriculares e as técnicas de avaliação são considerados, mas também os fatores históricos e sociais que influenciam e subjazem a prática de ensino e aprendizagem de uma LE.

¹³ No original: “Having witnessed how methods go through endless cycles of life, death, and rebirth, we now seem to have reached a state of heightened awareness—an awareness that as long as we are caught up in the web of method, we will continue to get entangled in an unending search for an unavailable solution, an awareness that such a search drives us to continually recycle and repackage the same old ideas and an awareness that nothing short of breaking the cycle can salvage the situation.”

Dessa maneira, como o próprio autor aponta, o Pós-Método (doravante PM) consiste em uma alternativa para o método e não em um método alternativo, ou seja, rompe-se com a concepção de que há um melhor método, o qual deve ser seguido à risca pelos professores. Porém, Kumaravadivelu (1994) destaca que o PM não promove um simples ecletismo de métodos de ensino sem qualquer reflexão por parte do professor. Pelo contrário, tal pedagogia, segundo o autor, parte do princípio do pragmatismo baseado em princípios, isto é, o professor passa a ter a liberdade de, criticamente, definir as estratégias e as atividades que melhor se aplicam a cada contexto de ensino.

Tendo em vista o exposto, é preciso relatar que o PM é composto por três parâmetros pedagógicos: o da particularidade, o da praticidade e o da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2001). O primeiro parâmetro diz respeito à premissa de que se deve levar em conta o que é particular de cada contexto de ensino para, então, se pensar nos objetivos pedagógicos, nas estratégias, etc. Em outras palavras, não existe um livro de receitas metodológicas que possa guiar o professor no preparo de todas as aulas indistintamente.

Já o parâmetro da praticidade surge como uma alternativa para os problemas resultantes da separação entre teoria e prática (KUMARAVADIVELU, 2001). Segundo o autor, tal dicotomia foi ocasionada devido à longa tradição do ensino e aprendizagem de línguas de delegar papéis bastante distintos aos professores e pesquisadores, uma vez que estes são encarregados de elaborar teorias e aqueles, de segui-las. Em face dessa problemática, o estudioso propõe que o professor se torne mais autônomo e possa, portanto, refletir e teorizar sobre a sua própria prática.

Por sua vez, o parâmetro da possibilidade, sob influência dos preceitos do educador brasileiro Paulo Freire, objetiva que professores e alunos se conscientizem sobre os problemas sociais, sobre a visão de mundo dominante e sobre os papéis que lhes foram historicamente delegados dentro da nossa sociedade (Ibidem, 2001).

Além de tais parâmetros, Kumaravadivelu (1994) também propõe dez macroestratégias com a finalidade de orientar os professores a realizar uma prática de ensino autônoma, crítica e reflexiva. Com base em tais macroestratégias, é esperado que os professores sejam capazes de formular as suas próprias microestratégias, as quais, conforme salienta o autor, variam de acordo com cada contexto de ensino.

Sendo assim, as dez macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994, p.33-42, tradução nossa¹⁴) são: 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; 2) facilitar interação negociada; 3) minimizar incompatibilidades perceptuais; 4) ativar a heurística intuitiva; 5) promover a consciência linguística; 6) contextualizar o insumo linguístico; 7) integrar as habilidades linguísticas; 8) promover a autonomia do aprendiz; 9) elevar a consciência cultural; e 10) assegurar a relevância social.

Vale ressaltar que, como apontado pelo autor, as referidas macroestratégias surgem a partir de premissas de métodos e abordagens anteriores, as quais foram elaboradas por meio de constatações científicas. Desse modo, observamos que a pedagogia Pós-Método considera as contribuições oriundas de estudiosos predecessores e não pretende romper com todas as concepções vigentes até o momento.

O uso em sala de aula de materiais audiovisuais, como o curta-metragem, possibilita, a nosso ver, a articulação de ao menos sete das dez macroestratégias anteriormente citadas. A (1) maximização de oportunidades de aprendizagem, a (6) contextualização do insumo linguístico, a (9) elevação da consciência cultural e a (10) assegurar da relevância social podem ocorrer em virtude da autenticidade desse tipo de material, enquanto a (2) facilitação de negociação facilitada e a (7) integração das habilidades linguísticas podem ser incitadas a partir de atividades propostas pelo professor com base no insumo assistido. O material audiovisual também pode (8) promover a autonomia do aprendiz, na medida em que lhe oferece oportunidades para aprender a língua e sobre a cultura-alvo sem necessariamente o apoio do material didático e do professor. Tendo isso em vista, discutiremos a seguir não apenas o uso de materiais audiovisuais no campo da educação, mas também o das TDIC e dos dispositivos móveis, na medida em que são ferramentas que podem ser conjuntamente utilizadas com a exibição de curtas, filmes e demais vídeos.

2.2. Recursos didáticos-metodológicos no ensino e aprendizagem de línguas

Nesta seção, traremos à luz da discussão o uso de recursos originalmente não-pedagógicos, mas que apresentam grande potencial didático em contextos educacionais.

¹⁴ No original: 1) *maximize learning opportunities*, 2) *facilitate negotiated interaction*, 3) *minimize perceptual mismatches*, 4) *activate intuitive heuristics*, 5) *foster language awareness*, 6) *contextualize linguistic input*, 7) *integrate language skills*, 8) *promote learner autonomy*, 9) *raise cultural consciousness* e 10) *ensure social relevance*.

Dessa maneira, serão abordados, sequencialmente, os estudos acerca dos materiais audiovisuais, as TDIC e os dispositivos móveis. Na última seção, abordaremos, ainda, a caracterização da ferramenta *Kahoot!* e propostas de atividades mediadas por essa ferramenta.

2.2.1. O material audiovisual

No campo da Educação (CARVALHO, 1993; BRESSAN, 2002; CRUZ, SOUZA e GAMA, 2007) e da Linguística Aplicada (ARAÚJO e VOSS, 2009; STEFANI, 2010; MARQUES e ROZENFELD, 2017), há inúmeras investigações acerca da aplicação de materiais audiovisuais (longa e curta-metragem, vídeos, etc.), cujo êxito, de acordo com Morán (1995), se deve em grande parte ao fato de que tais recursos, além de lúdicos, rompem com conceitos tradicionais de ensino pautados apenas na linguagem verbal. Nesse sentido, o autor defende que o vídeo, sendo um objeto multilinguístico, desperta sensações e sentidos no seu espectador e

[...] explora também, e basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado, com múltiplos recortes da realidade, através dos planos e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou se movendo, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não-linearmente com o passado e com o futuro. (MORÁN, 1995, p. 28)

Alinhada a esse pensamento, Stefani (2010) advoga que não somente o caráter multilinguístico dos materiais audiovisuais (doravante MA) é responsável por gerar motivação nos alunos, mas também a autenticidade desses instrumentos, por meio dos quais o professor pode trabalhar o conteúdo linguístico-cultural de forma contextualizada. Seguindo essa lógica, a autora atesta que o cinema tem a

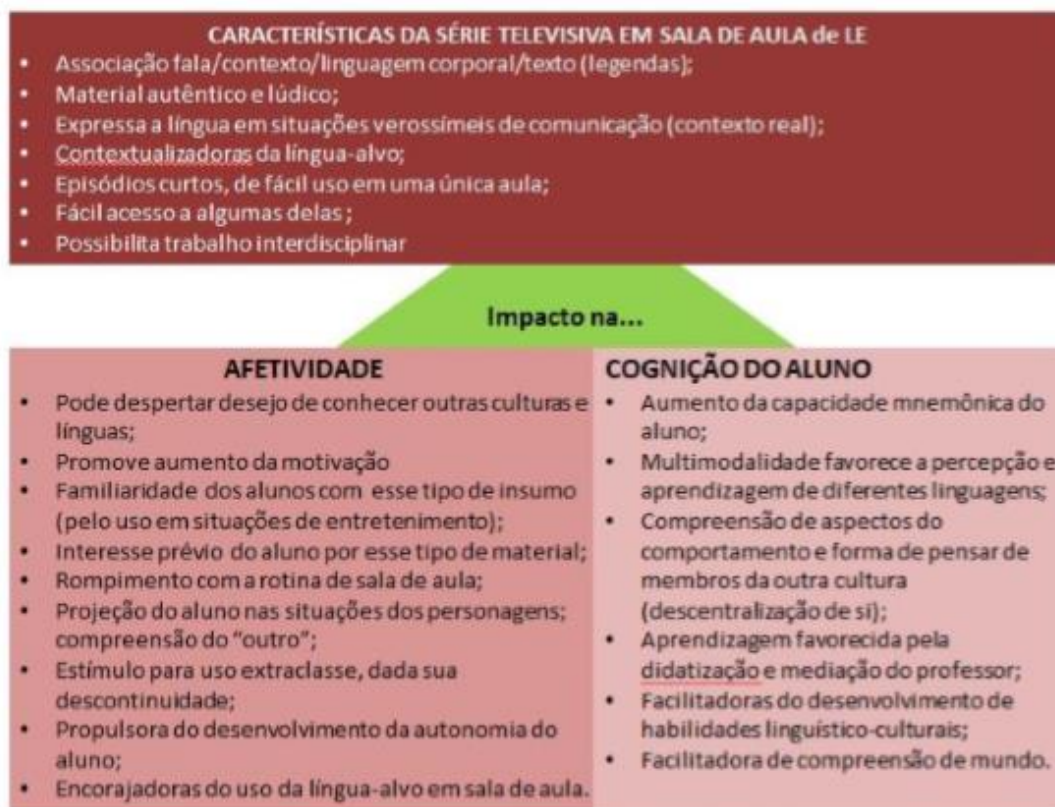
[...] capacidade de favorecer o aprendizado sobre outros povos, seus costumes, suas crenças, suas expressões, seu modo de agir no mundo. O contato com esses aspectos tornar-se-ia muito difícil - salvo em contextos de imersão no país da língua alvo - se não tivéssemos o cinema como possibilidade. (STEFANI, 2010, p. 83)

Dessa forma, estando em contato com representações autênticas da língua e da cultura-alvo, o aluno torna-se mais propenso a aceitar as diferenças daquela comunidade e a adaptar-se a ela (ARAÚJO e VOSS, 2009; STEFANI, 2010), cabendo ao professor ter consciência da potencialidade desse tipo de material para abordar temas sobre aspectos culturais de maneira crítica e reflexiva.

Como elucidado anteriormente, o MA possui diversas vantagens como recurso didático, dentre as quais a de possibilitar o trabalho com diferentes linguagens e de aproximar o aluno da cultura estrangeira. Além dessas, o material audiovisual também pode auxiliar na promoção da interdisciplinaridade e no desenvolvimento da autonomia e criticidade do aluno (STEFANI, 2010).

Tendo isso em conta, Marques e Rozenfeld (2018) elaboraram um fluxograma com as características dos MA que são favoráveis para o ensino e aprendizagem de LE. Vale ressaltar que, embora tal fluxograma (Figura 1) tenha sido proposto com foco no uso de séries televisivas, ele também nos parece bastante adequado para a discussão proposta nesta pesquisa, ou seja, para o uso de curtas em sala de aula.

Figura 1: Fluxograma sobre características de séries televisivas no ensino



Como pode ser observado na Figura 1, uma das características das séries televisivas destacadas pelas autoras é o fácil acesso a esse tipo de material, uma vez que, muitas vezes, ele se encontra disponível *online*, em páginas de carregamento e visualização de vídeos, como o *Youtube*. Dessa forma, o aprendiz pode lançar mão de tecnologias, com as quais ele já está familiarizado (como o computador, o celular e/ou *tablet*), para assistir a séries e filmes (longas ou curtas) na/da língua alvo, como no caso deste trabalho.

Além desse uso das TDIC, o professor, segundo Stefani (2010), também pode propor que os seus alunos utilizem computadores ou demais ferramentas para pesquisar informações na *internet* sobre o MA assistido. Diante dessa discussão, abordaremos em seguida as potencialidades pedagógicas das TDIC.

2.2.2. TDIC e os dispositivos móveis em processos educacionais

As TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), tais como o computador, a *internet* e o celular, estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia. Como exemplifica Paiva (2015), o nosso convívio com tais tecnologias é tão comum que já quase não se percebe mais que o caixa eletrônico no banco é, na realidade, um computador.

Até mesmo em regiões afetadas pelo subdesenvolvimento, onde poucos têm acesso a tratamento de água e esgoto, é possível, segundo Sancho (2006), observar a presença de TDIC no dia a dia da população. Nesse sentido, a autora aponta que o impacto de tais tecnologias em nossa sociedade pode ser constatado, por exemplo, por meio da geração de novos símbolos e signos no nosso arsenal cultural coletivo (como a arroba @ e o *hashtag*) e da criação do ciberespaço: um lugar alternativo, onde há comunicação e produção de conhecimento. Tendo isso em conta, Sancho (2006, p. 17) argumenta que

O computador e suas tecnologias associadas, sobretudo a *internet*, tornaram-se **mecanismos prodigiosos** que transformam o que tocam, ou quem os toca, e são capazes, inclusive, de fazer o que é impossível para seus criadores. Por exemplo, melhorar o ensino, motivar os alunos ou criar redes de colaboração. (Grifos da autora)

Dessa forma, assim como outras esferas sociais, a área da Educação também é afetada pelo desenvolvimento e crescimento das TDIC. Entretanto, como pondera Sancho (2006), a história da Educação é marcada por diversos casos em que novos recursos

ofereceram grandes promessas para o ensino, as quais, no entanto, nunca se concretizaram. A tal fato a autora atribui a tradição escolar de manter o professor como figura central, o que resulta em um obstáculo para a prática de propostas inovadoras. Ademais, também é preciso ressaltar que novos recursos e novas propostas no ensino demandam infraestrutura adequada e uma boa formação pedagógica do corpo docente (Ibidem, 2006).

Sob essa ótica, Paiva (2015) pontua que existem no Brasil muitas escolas, nas quais novos recursos tecnológicos, como o computador, já se tornaram “invisíveis”¹⁵ em razão da normalização desses materiais. Porém, há diversas outras em que ainda se observa resistência à sua adesão.

Além do desinteresse e/ou resistência dos professores, acreditamos que o sucateamento da educação pública seja também um fator determinante para a ausência de novas tecnologias no ensino, visto que, como relatado por uma professora da rede estadual de uma cidade do interior paulista¹⁶, não havia à época sequer impressoras nas escolas e os alunos tinham de arcar com o custo de suas próprias provas.

Todavia, enxergamos nos dispositivos móveis (como celulares e *tablets*) uma alternativa para os obstáculos de infraestrutura enfrentados por outras TDIC. A isso atribuímos o fato de que eles, diferentemente dos computadores, são economicamente mais acessíveis e, como será melhor elucidado mais adiante, demandam menos investimento para a sua implementação em contextos escolares, uma vez que cada aluno pode trazer o seu próprio dispositivo. Ademais, vale mencionar que, de acordo com relatório da UNESCO (2014), o celular tornou-se a TDIC interativa mais popular do planeta, sendo que, em países desenvolvidos, quatro em cada cinco indivíduos o possuem.

Tamanha popularidade dos dispositivos móveis, sobretudo do celular, resultou em mudanças na educação, uma vez que “encontrar informações em vez de possuí-las ou sabê-las se tornou a característica que define a aprendizagem em geral e, especialmente,

¹⁵ A invisibilização de tecnologias em contextos educacionais é um conceito cunhado por Bax (2003), no qual a autora se baseia.

¹⁶ Tal afirmação é apresentada em texto do gênero jornalístico disponível no jornal “Folha de São Paulo” em : <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/03/1746739-apos-fim-de-contrato-gestao-alcmin-recolhe-impressoras-de-escolas.shtml>. Acesso em 06/06/2018.

a aprendizagem móvel, e isso pode trazer de volta a aprendizagem para a comunidade” (Traxler, 2007, p. 05, tradução nossa)¹⁷.

O fenômeno dos dispositivos móveis na educação recebeu a alcunha de *mobile learning* ou *M-Learning*, sendo também conhecido em português como “aprendizagem móvel” (TRAXLER, 2007; BIEBIGHÄUSER, 2015; BARROS, 2018). Esse tipo de aprendizagem envolve o uso de tecnologias móveis para atividades com finalidades pedagógicas, podendo ocorrer dentro ou fora da sala de aula (UNESCO, 2014).

Embora o *M-Learning* seja considerado um conceito de difícil elaboração teórica, dado que os seus dispositivos são altamente mutáveis (TRAXLER, 2007), há um certo consenso entre os estudiosos da área de que a aprendizagem móvel é caracterizada por sua portabilidade, informalidade, acessibilidade à *internet*, sensibilidade ao contexto de ensino, bem como pelo fato de ser uma propriedade individual e de promover o trabalho multimidiático (TRAXLER, 2007; UNESCO, 2014; BIEBIGHÄUSER, 2015).

Ademais, Traxler (2007) chama atenção para o caráter flexível do *M-Learning*, visto que, por meio de dispositivos móveis, o aluno pode buscar informações e construir/gerar conhecimentos no momento e no local em que achar mais adequado, possibilitando, assim, que a aprendizagem também ocorra fora dos espaços escolares. Consoante a isso, Marques-Schäffer (2018), em entrevista com o pesquisador Steve Thorne, reflete a respeito do avanço que tais recursos representam para a educação, na medida em que oferecem para o aluno um contato entre o conhecimento de sala de aula e o mundo exterior, ou seja, entre a aprendizagem formal e informal.

Outras vantagens dos dispositivos móveis para o ensino e a aprendizagem são, segundo Biebighäuser (2015), (1) o seu funcionamento intuitivo, (2) a sua maior rapidez na inicialização em comparação com o processo mais lento do computador, (3) o seu custo mais baixo em relação a aparelhos tecnológicos fixos e (4) a não-necessidade de se utilizar um laboratório de informática para realizar atividades com o uso de tais dispositivos.

Considerando essa última vantagem apontada pela autora, podemos, portanto, observar que atividades com dispositivos móveis custam menos à instituição de ensino do que atividades mediadas por computador. Além dos referidos dispositivos não exigirem um espaço físico específico (como o laboratório de informática), os celulares e

¹⁷ No original: “Finding information rather than possessing it or knowing it becomes the defining characteristic of learning generally and of mobile learning especially, and this may take learning back into the community.”

tablets podem ser utilizados em sala de acordo com o princípio do BYOD (*Bring Your Own Device*)¹⁸, tornando esse tipo de atividade mais acessível (BIEBIGHÄUSER, 2015; BARROS, 2018).

Contudo, Marques-Schäffer (2018) aponta que o uso de celulares e *tablets* também pode atrapalhar a concentração e o desempenho do aluno durante atividades (extra)escolares, pois, ao estar conectado com a *internet*, os dispositivos móveis emitem notificações de outros aplicativos que nada têm a ver com a atividade em questão. Diante de tal problemática, a autora identifica uma lacuna científica e metodológica no âmbito da aprendizagem móvel, a qual precisa ser preenchida por meio de debates acerca de alternativas em que o aluno seja preservado de distrações. Por concordarmos com a pesquisadora, procuramos trazer essa discussão durante a nossa análise, de modo que novos questionamentos e reflexões surjam em pesquisas futuras.

Uma outra limitação do *M-Learning* apontada por Biebighäuser (2015) reside no fato dos dispositivos móveis possuírem um teclado muito pequeno, o que inviabiliza tarefas em que o aluno tenha de redigir textos longos. Como alternativa para tal, Rozenfeld e Marques-Schäffer (2017) relatam que atividades de escrita compacta por meio de celulares e *tablets* têm se mostrado produtivas para o ensino, desde que elas estejam de acordo com práticas reais de uso dos alunos, como, por exemplo, escrever mensagens curtas pelo *Whatsapp*.

Tal apontamento indica que mesmo aplicativos convencionais, como o supracitado, possuem potencial didático, contanto que sejam adequadamente empregados em aula. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer a necessidade de se desenvolver e aperfeiçoar aplicativos voltados para a educação, dado que, conforme Barros (2018), os já existentes ainda se baseiam em concepções de atividades tradicionais (como *flashcards*) e, portanto, não usufruem das oportunidades oferecidas pelos dispositivos móveis, tais como o *feedback* instantâneo, a interação com colegas e a utilização concomitante de materiais multimodais (ou seja, visuais e sonoros).

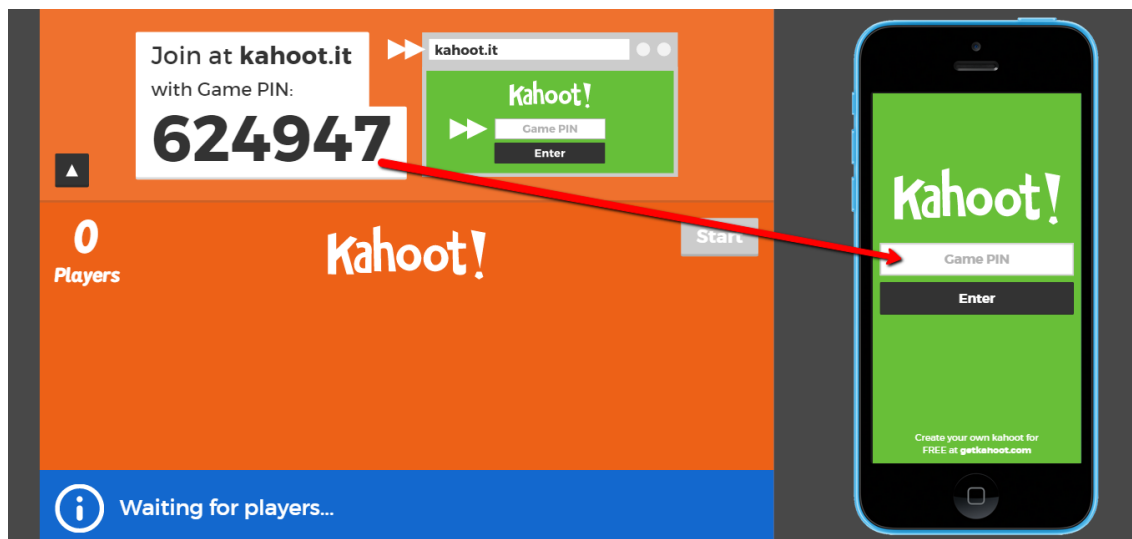
¹⁸ O conceito do *Bring Your Own Device*, ou, em tradução nossa, “traga o seu próprio dispositivo”, baseia-se na ideia de que os alunos façam uso de seus próprios aparelhos para a realização de atividades pedagógicas, o que, até certo ponto, dispensa a escola de prover essas tecnologias para todos. Contudo, ainda fica a encargo da instituição de ensino oferecer a infraestrutura necessária, como, por exemplo, o acesso satisfatório à internet.

Como exemplo de um aplicativo que possui as características supracitadas, Barros (2018) cita o *Kahoot!*, uma ferramenta *online* interativa que apresenta diferentes módulos, dentre os quais um quiz. Na seção seguinte, descreveremos mais amiúde esse aplicativo.

2.2.3. Kahoot!

O *Kahoot!* consiste em um sistema *online* baseado em jogos para captação de respostas de alunos¹⁹ (DELLOS, 2015; WANG e LIEBEROTH, 2016), no qual um professor ou propositor da atividade elabora as suas próprias perguntas e depois as exhibe para o seu público-alvo por meio, por exemplo, de um retroprojetor conectado a um computador. Para responder às questões, os participantes podem utilizar um dispositivo móvel – como celular ou *tablet* – ou mesmo um *notebook*, e, sem precisar se cadastrar, eles acessam o site <https://kahoot.it/> e inserem o *game pin* disponibilizado pelo elaborador (cf. Figura 2). Em seguida, o participante deve escolher um *nickname*, o qual aparecerá na tela após a confirmação, e esperar o jogo começar.

Figura 2: Acesso ao Kahoot! como participante



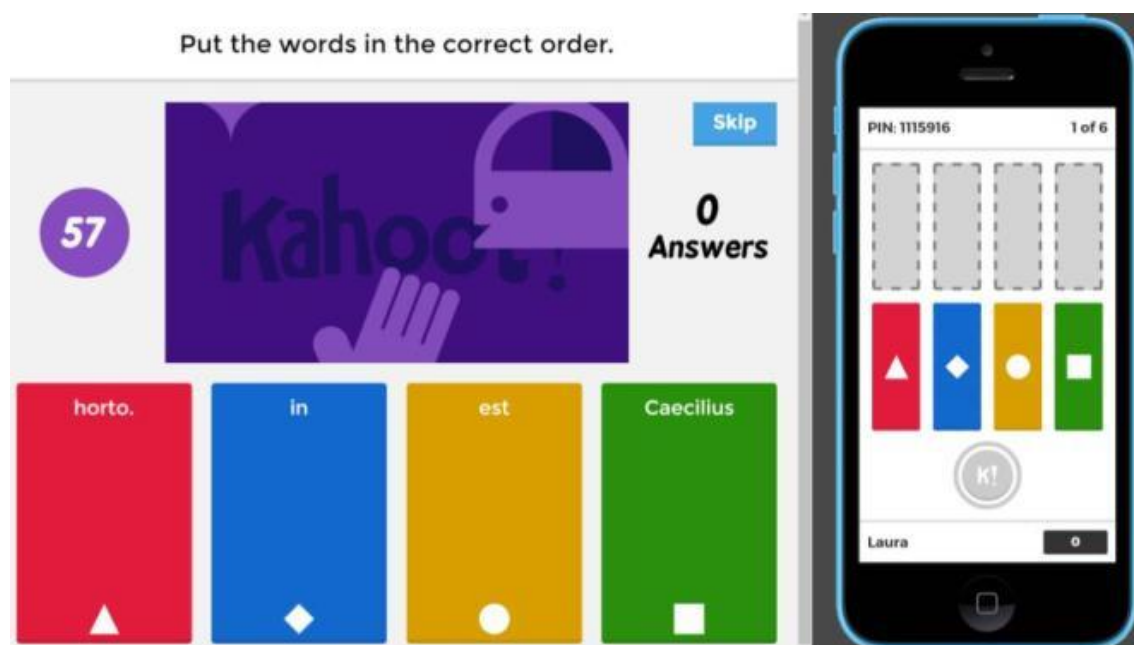
Fonte: <https://canvas.instructure.com/courses/956719/pages/kahoot>

Ao contrário do jogador, o elaborador, para criar uma atividade no *Kahoot!*, tem de se inscrever no site <https://create.kahoot.it/> ou no aplicativo, sendo ambas opções gratuitas, caso ele não deseje assinar um pacote especial em que, entre outros benefícios,

¹⁹ Tradução nossa para “game-based student response sistem”.

se tem acesso a um banco de imagens da ferramenta. Tendo feito o cadastro e se conectado à plataforma, o elaborador pode escolher um de três formatos para a sua atividade: o quiz, o *survey* e o *jumble*. No quiz, os jogadores devem acertar a(s) alternativa(s) correta(s) de cada questão dentro do tempo-limite estipulado, recebendo uma pontuação conforme o acerto e a rapidez da resposta. No *survey*, por sua vez, não existe tal competitividade, visto que o objetivo é coletar a opinião dos participantes. Já no *jumble*, embora haja competição, a dinâmica é um pouco diferente da do primeiro, pois, em vez de selecionar a alternativa certa, os participantes devem ordená-las corretamente, tal como um quebra-cabeça de palavras ou números (cf. Figura 3). Uma vez que o quiz foi o formato escolhido para as aulas investigadas desta pesquisa, discutiremos mais detalhadamente sobre ele nesta seção.

Figura 3: Kahoot! no formato jumble

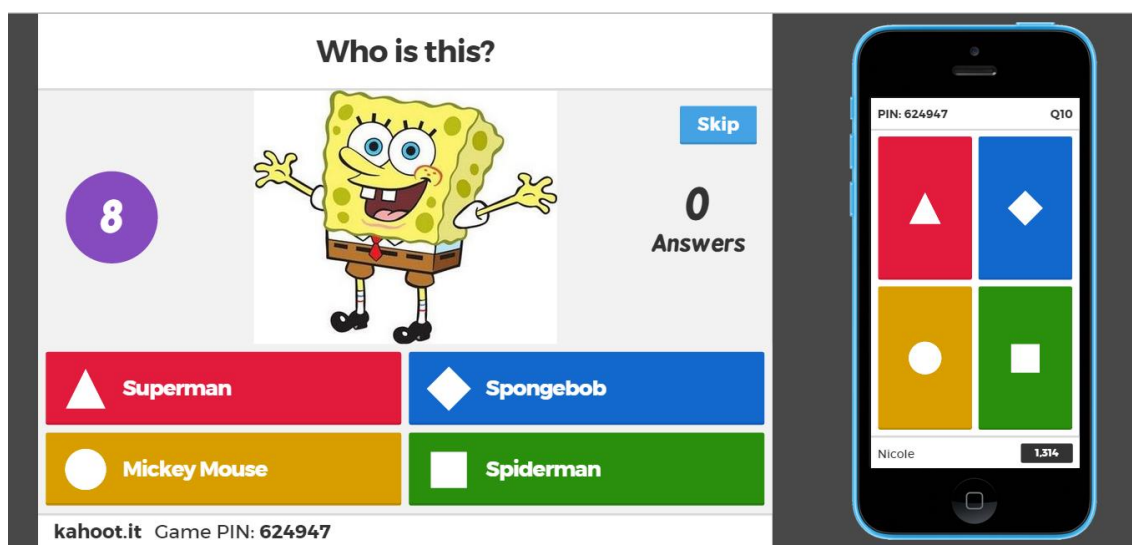


Fonte: <http://bloguinfo.blogspot.com/2017/03/kahoot-jumble.html>

Em cada pergunta do quiz, o elaborador precisa determinar um tempo-limite (entre 5 e 120 segundos), anexar ou não uma imagem e formular até quatro alternativas. Estas, quando iniciada a atividade, são acompanhadas de cores e formas geométricas, as quais aparecem no dispositivo do participante como representantes de cada alternativa (cf. Figura 4). Segundo Junior (2017), pretende-se, com isso, forçar o jogador a olhar para a superfície em que as perguntas estão sendo expostas para toda a sala (como a lousa digital, por exemplo), impedindo-o, assim, de se isolar em seu próprio aparelho e, também, de se

distrair com outros tipos de notificações. Embora acreditemos que tal justificativa esteja correta, a consideramos incompleta, na medida em que não podemos deixar de reconhecer que os dispositivos móveis possuem uma tela pequena, o que torna a leitura de frases menos confortável do que a simples e dinâmica identificação de símbolos e cores.

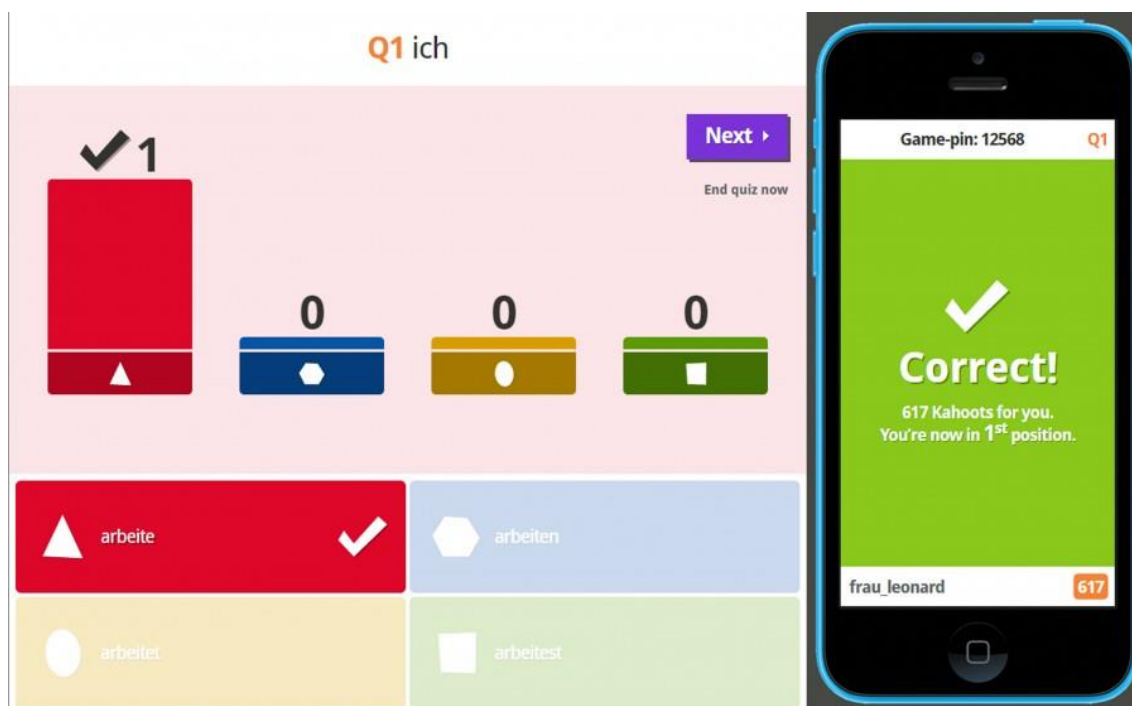
Figura 4: Respondendo à questão do *Kahoot!*



Fonte: <https://canvas.instructure.com/courses/956719/pages/kahoot>

Vale mencionar que, enquanto os participantes respondem, a ferramenta transmite uma música de fundo, a qual se torna mais incisiva, à medida que se aproxima o término do tempo-limite. Depois disso ou de todos terem selecionado uma alternativa, os jogadores são notificados se acertaram ou não a questão e é revelado a todo o público a resposta correta, bem como quantidade de acertos e erros da sala (cf. Figura 5).

Figura 5: Revelação da alternativa correta e da quantidade de acertos e erros



Fonte: <https://whsgoldenarrow.com/3699/features/students-whoop-for-kahoot/>

Assim que se revela a alternativa correta, os alunos são informados sobre a sua pontuação e sobre o *ranking* de todos os jogadores – ou apenas dos melhores, caso haja muitos participantes (cf. Figura 6). Por fim, são anunciados o vencedor e a pontuação final de todos os jogadores de acordo com o número de acertos e a velocidade em responder.

Figura 6: *Ranking* da pontuação dos (melhores) jogadores

Fonte: <https://twitter.com/getkahoot/status/662260856521162752>

Como se pode observar, o *Kahoot!* no formato quiz tem diversos elementos de jogos, tais como o design gráfico, regras (acertar a alternativa correta dentro do tempo-limite), meta (acertar o maior número de perguntas no menor espaço de tempo), recompensas e colocação. Em razão disso, muitos pesquisadores na área da educação (ZARZYCKA-PISKORZ, 2016; GAZOTTI-VALLIM *et al*, 2017; SILVA *et al*, 2018) têm investigado o *Kahoot!* sob a perspectiva da Gamificação, buscando compreender, entre outros aspectos, como tal ferramenta pode motivar os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre esses estudiosos, Bicen e Kocakoyun (2018), em estudo sobre a percepção de estudantes universitários acerca de atividades gamificadas, constataram que a competição propiciada pelo *Kahoot!* gerou, além de motivação e interesse na aula, maior autoconfiança em seus participantes, à medida que eles recebiam *feedback* positivo. Também pôde ser averiguado pelos autores que o *Kahoot!* oportuniza atividades acessíveis e fáceis de serem propostas em sala, uma vez não exige dos jogadores que se cadastrem na plataforma ou que façam *download* do aplicativo.

No entanto, como limitações da ferramenta, Bicen e Kocakoyun (2018) salientam que é possível ocorrer problemas técnicos (como falhas na conexão com a *internet* e a lentidão do dispositivo móvel em uso) e que a música de fundo transmitida durante a partida pode desconcentrar alguns jogadores. Em contrapartida a esse último apontamento, Wang e Lieberoth (2016) argumentam, em pesquisa sobre o efeito da

música e da pontuação do *Kahoot!* na performance e nas atitudes dos alunos, que o som é o fator que mais impacta na dinâmica da sala, pois, em aulas em que ele esteve presente, houve mais ânimo e interação.

Acerca da interação, Licorish *et al* (2018) afirmam que seus aprendizes interagiram mais em aulas mediadas pelo *Kahoot!* do que naquelas em que foram realizadas atividades mais tradicionais. Além disso, os estudiosos defendem que houve maior participação dos alunos, na medida em que a ferramenta possibilita o anonimato dos jogadores por meio do *nickname* e, assim, os alunos mais tímidos têm a chance de responder a perguntas que, muito provavelmente, não seriam respondidas em público por receio da zombaria dos demais.

Como verificado, a interação, a motivação, a autoconfiança e a acessibilidade têm sido tópicos presentes em pesquisas envolvendo o *Kahoot!*, porém, um outro fator também tem recebido bastante atenção dos investigadores: a revisão de conteúdos aprendidos mediante atividades com a referida ferramenta (GAZOTTI-VALLIM *et al*, 2017; BARROS, 2018; LICORISH *et al*, 2018; BICEN e KOCAKOYUN, 2018).

Dentre tais pesquisadores, Gazotti-Vallim *et al* (2017) relatam duas atividades com *Kahoot!*, cujo objetivo era revisar vocabulário em inglês sobre características físicas e de personalidade. Para tanto, as alunas assistiram, primeiramente, a *videoclips* de alguns de seus cantores favoritos e, em seguida, responderam a questões do *Kahoot!* a respeito da descrição desses cantores e de personagens do clipe. De acordo com as autoras, ambas atividades realizadas proporcionaram a fixação desse conteúdo de forma motivadora e significativa, posto que as alunas tiveram de lançar mão de conhecimento da língua inglesa para responder às questões e se divertiram devido à competição e à temática envolvendo os seus ídolos.

Assim sendo, com base nos argumentos apresentados nesta seção, averiguamos que o *Kahoot!* pode promover interação, autoconfiança, motivação e a aprendizagem de uma maneira lúdica e divertida. Tendo em vista os elementos de jogos presentes na ferramenta, discorreremos a seguir sobre o conceito da Gamificação.

2.3. A Gamificação em processos educacionais

Nesta seção, serão discutidas, em primeiro lugar, as características do jogo e da Gamificação, a fim de se esclarecer a diferenciação entre ambos. Na segunda seção,

relataremos o papel de atividades gamificadas em processos de ensino e aprendizagem para, na terceira e última seção, abordarmos o conceito de Estado de Fluxo.

2.3.1. O jogo e a Gamificação

A Gamificação (*gamification*) é um conceito que tem como princípio envolver indivíduos em atividades do seu cotidiano (no trabalho, na escola, em casa, etc) mediante elementos de jogos (KAPP, 2012). Embora grande parte das pessoas ainda desconheça tal denominação, é possível que muitos já tenham vivenciado ou ouvido falar de atividades gamificadas. A título de exemplificação, o autor cita o aplicativo *NikePlus*, o qual calcula o número de passos de cada inscrito, publica o ranking dos melhores colocados e, assim, envolve os seus participantes em atividades físicas.

A alta adesão a esse conceito justifica-se pelo fato de que os participantes de atividades gamificadas se sentem mais motivados para cumprir o objetivo proposto, como já previsto em 2003 pelo programador britânico Nick Pelling, criador do termo “*gamification*” e idealizador de uma consultoria para auxiliar estabelecimentos a obterem mais lucros por meio do estímulo à competição e à consequente maior produtividade de seus funcionários (NAVARRO, 2013).

Contudo, embora o termo seja relativamente novo, Kapp (2012) destaca que a Gamificação pode ser observada em tempos mais antigos, visto que “os militares têm utilizado ‘jogos de guerra’, simulações e experiências com objetivos para treinar pessoas por séculos” (KAPP, 2012, p. 13, tradução nossa)²⁰. Assim sendo, a sua função motivadora já tem sido reconhecida há centenas de anos e, como relatado anteriormente, outras áreas, além da militar, têm recorrido mais recentemente a elementos de jogos para envolver indivíduos em torno de um objetivo em comum.

Entretanto, como salienta o estudioso, existe uma grande confusão sobre as características da Gamificação, o que acaba por comprometer o desempenho de atividades que se propõem gamificadas. Tal confusão se dá, sobretudo, devido à inevitável comparação com os jogos, cujos elementos se diferenciam em certa medida dos da Gamificação (Ibidem, 2012). Tendo isso em vista, a fim de melhor compreender a

²⁰ No original: “The military has been using ‘war games’, simulations, and goal-driven experiences to train personnel for centuries.”

diferença entre esses dois conceitos, discutiremos primeiramente sobre as características dos jogos e, em seguida, definiremos o que torna uma atividade devidamente gamificada.

Para definir jogo, Huizinga (1980 apud NAVARRO, 2013, grifos nossos) aponta oito características a ele inerentes: 1) os jogadores participam apenas **voluntariamente**, dado que 2) o jogo é somente uma **distração**, a qual ocorre em uma 3) **realidade à parte** do cotidiano; como os afazeres dos participantes precisam ser interrompidos ou adiados para que eles possam jogar, é necessário haver uma 4) **delimitação de espaço e tempo**, sem a qual o decorrer comum da vida seria impossibilitado; 5) também é fundamental que haja uma **meta**, a qual deverá ser objetivada por quem pretende se tornar o vencedor; 6) no entanto, tal meta só poderá ser alcançada de acordo com algumas **regras** pré-estabelecidas, cuja função é, de certa forma, dificultar o jogo; 7) para saber quão próximos ou distantes estão de atingir a meta, os participantes precisam obter **feedback** sobre seu desempenho, o que se dá, geralmente, por meio da pontuação; vale também destacar que 8) o jogo sempre terá um **final**, no qual é revelado quem ganhou e quem perdeu.

Considerando tais características, a Gamificação se diferencia do jogo por poder ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar (seja na escola, no trabalho e até mesmo na nossa vida privada), na medida em que o seu aspecto lúdico não tem apenas o caráter de lazer, como nos jogos, mas serve como estímulo para o desenvolvimento pessoal e profissional do participante (KAPP, 2012; NAVARRO, 2013). Sob essa lógica, Navarro (2013) advoga que atividades gamificadas não precisam necessariamente ter fim, tendo em vista que os nossos afazeres não ficam suspensos.

No âmbito dessa discussão, é também preciso reconhecer, conforme Kapp (2012), que os principais elementos da Gamificação não são a pontuação e a recompensa, as quais recebem notória atenção nos jogos, mas sua capacidade de promover o envolvimento, a aprendizagem e a resolução de problemas. Por essa razão, para que se tenha sucesso em propostas de atividades gamificadas, é preciso ter consciência sobre o potencial da Gamificação, evitando-se, assim, que a experiência seja limitada a apenas uma competição sem propósito instrucional, informacional ou de engajamento (Ibidem, 2012).

Tendo isso em vista, resumizamos, com base em Kapp (2012), as seguintes características da Gamificação: 1) atividades cotidianas com elementos de jogos – os quais abrangem, entre outros aspectos, desafio, regras, *feedback*, pontuações, estética, competição e cooperação –; 2) envolvimento do participante na atividade; 3) pessoas reais, como alunos, consumidores e trabalhadores, que assumem o papel de jogadores; 4)

motivação do participante mediante um objetivo de seu interesse; 5) desenvolvimento de habilidades e/ou ampliação de conhecimentos; e 6) solução de problemas.

Em consonância com tais elementos, Burke (2014) relata que muitos entusiastas, por não conhecerem as verdadeiras potencialidades da Gamificação, têm aplicado/desenvolvido erroneamente atividades gamificadas, o que pode acabar acarretando uma descrença sobre o seu uso e inibir outros profissionais de empregá-la. Tal apontamento repercute também na área da educação, uma vez que professores sem o devido preparo criam expectativas inadequadas sobre atividades gamificadas e, conseqüentemente, se frustram, quando não obtêm por meio delas o resultado esperado. Ao presenciarem a frustração de seus colegas, outros professores preferem não se arriscar e optam por não adotar esse tipo de atividade em suas aulas, privando seus alunos de se envolverem em experiências engrandecedoras para a sua formação.

Em decorrência disso, é de suma importância que professores tenham conhecimento sobre as possibilidades pedagógicas oferecidas pela Gamificação, de forma que, criticamente, possam orientar os seus alunos em direção a seus objetivos. Tendo isso em conta, na próxima seção debateremos a respeito de como atividades gamificadas podem ser inseridas com êxito em sala de aula.

2.3.2. A Gamificação na educação e no ensino e aprendizagem de línguas

A Gamificação começou a ganhar notoriedade em contextos de ensino, à medida que professores percebiam as suas vantagens pedagógicas (BURKE, 2014). Além de atividades gamificadas serem motivadoras, observa-se que, por meio dos jogos, os alunos aprendem a (1) identificar a informação mais relevante em meio a um caos informativo, (2) compreender sistemas complexos com base na experimentação e na ação, (3) elaborar estratégias para vencer obstáculos e atingir objetivos, (4) realizar diferentes atividades ao mesmo tempo sem perda da qualidade e (5) trabalhar cooperativamente em prol de uma meta em comum (PRENSKY, 2006). Somado a isso, aponta-se também que jogos *online* promovem o letramento dos alunos, dado que eles, por serem multimodais, contêm diferentes linguagens (RIBEIRO, 2012). Diante de tal fato, Fardo (2013, p. 03) destaca que a Gamificação, nos dias de hoje,

Encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo

muitas aprendizagens advindas das interações com os *games*. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas.

Assim sendo, os alunos, por terem tido bastante contato com jogos em *videogames*, no computador e em aplicativos, iniciam os anos escolares com certo desinteresse, posto que a abordagem educacional que lhes é oferecida na escola difere fortemente daquela presente nos jogos, nos quais eles solucionam ativamente problemas complexos e não são simples receptores de fórmulas e conceitos (PRENSKY, 2006). Nessa perspectiva, o pesquisador afirma que

a maioria dos professores de hoje pouco sabe, ou mesmo nada, sobre o mundo digital de seus alunos - desde jogos on-line até seus meios de trocar, compartilhar, conhecer, avaliar, coordenar, programar, pesquisar, personalizar e socializar. Como resultado, apesar de seus esforços, é comumente impossível para esses adultos planejar um aprendizado na forma em que seus alunos precisam e apreciam. (Ibidem, 2006, s/p, tradução nossa²¹)

Cientes dessa demanda, cada vez mais *designers* de jogos têm projetado aplicativos voltados para a área da educação. Conforme Adkins (2016 apud BLUME e SCHMIDT, 2018), somente em 2014, os jogos educacionais geraram o lucro global de aproximadamente 1,8 bilhão de dólares. Embora essa quantia represente pouco mais de 1% do lucro total gerado pelo mercado de *games* em 2017²², não podemos desconsiderar a sua expressividade e a expectativa de que os jogos educacionais ganhem crescente relevância nesse cenário, visto que, como pontuam Leffa e Pinto (2014), eles despertam uma atitude de grande interesse nos alunos.

No campo do ensino e da aprendizagem de línguas, nomes como *Duolingo*, *Kahoot!*, *Quizlet* e *Memrise* têm sido frequentemente citados por aprendizes e por interessados em aprender uma língua estrangeira de maneira autônoma. Contudo, muitos dos aplicativos voltados para essa área ainda não oferecem atividades com todas as

²¹ No original: “Most of today’s teachers know little if anything about the digital world of their students—from online gaming, to their means of exchanging, sharing, meeting, evaluating, coordinating, programming, searching, customizing and socializing. As a result, despite their best efforts, it’s often impossible for these adults to design learning in the ways their students need and relish.”

²² De acordo com informação retirada no site <https://www.gamesindustry.biz/articles/2018-01-31-games-industry-generated-usd108-4bn-in-revenues-in-2017> (acessado em 18/06/2018), o mercado de *games* lucrou 108,4 bilhões de dólares em 2017.

habilidades, como pode ser constatado em Blume e Schmidt (2018). A análise dos autores revelou que, enquanto a aquisição de vocabulário e a compreensão oral figuram entre os elementos mais presentes em tais aplicativos, as produções oral e escrita não são fomentadas por mais da metade deles. Ademais, os estudiosos destacam que o gênero predominante dos aplicativos analisados é o *Quiz* e que jogos de ação, de estratégia e de aventura são raramente produzidos para a área de ensino e aprendizagem de línguas, o que, em nosso entendimento, indica um não aproveitamento de toda a potencialidade educativa da Gamificação. Em relação às recompensas, Blume e Schmidt (2018) afirmam que a maioria dos aplicativos se fundamenta no sistema de motivação por progressão e pontuação e que, embora possuam outras alternativas de gratificação, tais aplicativos não permitem que elas sejam escolhidas conforme a preferência do usuário.

Dessa forma, notamos que os *designers* de jogos e de aplicativos ainda precisam adequar os materiais voltados para a aprendizagem de línguas, de maneira que o seu potencial educativo seja devidamente aproveitado. Todavia, devemos reconhecer que, mesmo apresentando imperfeições técnicas e metodológicas, tais ferramentas têm grande importância no processo de ensino e aprendizagem de LE, sobretudo no que diz respeito ao aumento da motivação e do interesse do aluno, como defendem Leffa e Pinto (2014).

De acordo com estes autores, o sucesso de *games* para a aprendizagem reside em três princípios: (1) o do *feedback* instantâneo, (2) do fluxo e (3) da superação. O princípio do *feedback* remete ao envolvimento ativo entre o sujeito e o objeto, ou seja, o sujeito age sobre o objeto e recebe dele uma reação, como, por exemplo, quando se realiza alguma ação no jogo e, conseqüentemente, se é punido ou recompensado.

No decorrer desse processo cíclico de ação e reação propiciado pelo *feedback* instantâneo, o jogador, visando alcançar determinado objetivo, adentra o que se denomina de Estado de Fluxo, no qual ele estará altamente focado em cumprir os desafios lançados pelo jogo (LEFFA e PINTO, 2014). Ao vencer tais desafios e alcançar o objetivo estipulado, o jogador, conforme enfatizam os pesquisadores, melhorará e/ou desenvolverá as habilidades que foram necessárias e praticadas, o que eles designam como superação, uma vez que o jogador supera a sua própria capacidade.

Não somente no campo do ensino de línguas, como também em toda a área da educação, esses três princípios são substanciais, servindo como andaimes para que o aluno atinja o seu objetivo final: a aprendizagem. Assim, o *feedback* instantâneo auxilia o aluno a identificar se está no caminho certo ou se deverá mudar a sua estratégia de aprendizagem, ao passo que o Estado de Fluxo o manterá concentrado em realizar as

atividades propostas (LEFFA e PINTO, 2014). A superação, conforme os autores, representa o aprendizado em si, dado que o aluno atinge um nível mais avançado àquele em que ele iniciou o processo.

No entanto, devemos salientar, com base em Leffa e Pinto (2014), que os princípios do *feedback*, Estado de Fluxo e superação se relacionam entre si de forma recursiva, isto é, o funcionamento em conjunto dos três é superior à simples soma das partes. Além do mais, o *feedback* apenas será significativo, assim como somente ocorrerão o Estado de Fluxo e a superação, caso o aluno/jogador perseguir um objetivo que lhe é relevante (LEFFA e PINTO, 2014). Por esse motivo, os autores destacam que de nada adianta o uso de *games* em sala de aula, quando o professor impõe uma meta e não convence os seus alunos sobre a sua importância. A fim de se evitar isso, acreditamos ser essencial que o professor conheça as demandas e as afinidades de seus alunos, sendo, portanto, capaz de despertar o interesse dos alunos para a atividade, bem como de ressaltar a sua relevância.

Também julgamos como necessário que o professor tenha ciência das características do Estado de Fluxo e das condições, sob as quais ele sucede, de forma que possa propor atividades, nas quais os aprendizes se mantenham altamente concentrados e envolvidos. Sob essa ótica, trataremos a seguir as principais teorias acerca desse fenômeno.

2.3.3. O Estado de Fluxo

Tendo vivenciado a segunda guerra mundial quando criança, o psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi revelou em apresentação ao TED²³ que, quando criança, se interessou em descobrir o que faz a vida valer a pena, visto que àquela época conhecia poucos que conseguiam superar os horrores da guerra. Diante desse propósito, Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1997) lançou mão das contribuições da psicologia moderna para investigar o que promove a qualidade de vida, partindo da premissa de que o poder aquisitivo e os avanços provenientes das últimas décadas (ou mesmo dos últimos séculos) não são os principais responsáveis por ela, como pode ser observado no seguinte trecho:

²³ Essa apresentação é de 2003 e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BA1jbVf-HXA>. Acesso em 17/09/2018.

Apesar do fato de sermos mais saudáveis e crescermos para ficar mais velhos, apesar do fato de que mesmo o menos afortunado entre nós está cercado por luxuosos materiais impensáveis em até mesmo poucas décadas atrás (havia poucos banheiros no palácio do rei Luís XIV, cadeiras eram raras mesmo nas casas medievais mais ricas, e nenhum imperador romano pôde ligar a TV quando estava entediado), e independente de todo estupendo conhecimento científico que podemos invocar à vontade, as pessoas acabam frequentemente se sentindo como se a vida delas tivesse sido um desperdício, que em vez de cheios de felicidade, eles passaram anos sentindo ansiedade e tédio. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 01, tradução nossa²⁴)

A partir de tal constatação, o autor defende que os acontecimentos e as materialidades que nos cercam somente terão valor positivo para nós, se soubermos interpretá-los como tal, ou seja, se desenvolvermos a capacidade de controlar a nossa própria experiência. Em outras palavras, Csikszentmihalyi (1997) argumenta que aquilo que nós experienciamos ao longo da vida é o que nos torna individuais, portanto, assumir o controle disso significa tomar as próprias decisões e se guiar pelos próprios interesses, caso contrário, podemos ser direcionados por vontades não autênticas, como o instinto humano e as imposições provenientes do meio social/cultural. Nesse sentido, o pesquisador sustenta que

Se tudo estivesse determinado pela condição humana comum, pelas categorias sociais e culturais, e pelo acaso, seria inútil refletir sobre formas de tornar a vida de alguém excelente. Felizmente, há bastante espaço para a iniciativa pessoal e para a escolha de se fazer algo realmente diferente. E aqueles que acreditam são os que têm maior chance de se libertar da força do destino. (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p. 07-08, tradução nossa²⁵)

Como apontado anteriormente, tomar para si o controle sobre as próprias decisões é um caminho para se aumentar a qualidade de vida, uma vez que os objetivos traçados e as tarefas desempenhadas terão como base os nossos sonhos e interesses. Além do mais,

²⁴ No original: “*Despite the fact that we are now healthier and grow to be older, despite the fact that even the least affluent among us are surrounded by material luxuries undreamed of even a few decades ago (there were few bathrooms in the palace of the Sun King, chairs were rare even in the richest medieval houses, and no Roman emperor could turn on a TV set when he was bored), and regardless of all the stupendous scientific knowledge we can summon at will, people often end up feeling that their lives have been wasted, that instead of being filled with happiness their years spent in anxiety and boredom.*”

²⁵ No original: “*If everything was determined by the common human condition, by social and cultural categories, and by chance, it would be useless to reflect on ways to make one’s life excellent. Fortunately there is enough room for personal initiative and choice to make a real difference. And those who believe this are the ones with the best chance to break free from the grip of fate.*”

conforme Csikszentmihalyi (1990), sentir-se ativo e no controle de certa atividade gera grande satisfação, fato que pode ser evidenciado quando adentramos o Estado de Fluxo (doravante EF), cuja sensação é bastante próxima do que entendemos por felicidade.

Tal estado, também conhecido por *flow* ou *optimal experience*, ocorre quando a nossa consciência está em total harmonia e não há qualquer pensamento/sentimento conflitante que desvie a nossa atenção daquilo que é de interesse do nosso eu-mesmo (CSIKSZENTMIHALYI, 1988). Isto é, de acordo com o autor, informações percebidas e interpretadas pelo nosso consciente como ameaças para os nossos interesses demandam atenção para serem solucionadas e, conseqüentemente, disputam o nosso foco com outras atividades. Por esse motivo, não conseguimos, por exemplo, nos concentrar nos estudos ou no trabalho em um dia em que recebemos uma notícia ruim, porque a nossa consciência se volta constantemente para esse pensamento conflitante. Durante o EF, por outro lado, restaura-se a ordem na consciência, à medida que esta assimila e interpreta apenas as informações relativas à atividade a ser realizada (como, por exemplo, os estudos), o que provoca, entre outros aspectos, um alto nível de concentração e o sentimento de estar sendo levado pelo fluxo, como o próprio nome sugere (Ibidem, 1988, 1990).

A razão dessa experiência estimular um forte sentimento de satisfação é explicada por Csikszentmihalyi (1988) com base no fato de que, sob tal estado, os pensamentos e as ações executadas pelo indivíduo vão ao encontro dos interesses do eu-mesmo. Dessa forma, o Estado de Fluxo possibilita que mesmo as atividades mais enfadonhas do nosso dia a dia possam se tornar prazerosas e significativas. Ademais, o autor defende que uma pessoa capaz de controlar a sua consciência tem mais facilidade para atingir seus objetivos e aproveitar a sua rotina, na medida em que, desviando-se de distrações, consegue focar a sua atenção na atividade pretendida.

Acerca da satisfação gerada pelo EF, o psicólogo húngaro a diferencia do sentimento de prazer, sendo este uma sensação agradável após se atingir a expectativa de uma necessidade biológica ou social, como, por exemplo, sexo ou uma boa noite de sono. Já a satisfação, segundo o autor, dá-se quando superamos a nossa expectativa e, por meio de grande concentração, desenvolvemos novas habilidades, aprendemos algo novo ou passamos a enxergar o mundo ou um determinado contexto sob uma nova perspectiva. A título de exemplificação, Csikszentmihalyi (1990) pontua que comer um prato muito saboroso gera prazer, dado que atingimos a expectativa de uma necessidade biológica: a fome. Porém, tal ato pode também causar satisfação, se nos atentarmos suficientemente

aos sabores e elevarmos essa experiência a um patamar único. Outra situação que pode ser bastante satisfatória é realizar um trabalho/um projeto que demanda muito esforço, o qual, embora possa não ser prazeroso ao longo de sua execução, provoca grande satisfação quando finalizado.

Entretanto, o pesquisador postula que, durante o Estado de Fluxo, não sentimos satisfação ou prazer, porque, caso contrário, teríamos de prestar atenção nesses sentimentos e, conseqüentemente, nos distrairíamos da atividade que exige de nós concentração absoluta. Sendo assim, é apenas após o Estado de Fluxo que somos tomados pelo sentimento de alta satisfação, o qual se origina da sensação de dever cumprido, desafio superado e desenvolvimento de si mesmo. Acerca disso, o autor relata, com base em dados coletados em entrevistas com seus participantes, que

Quando as pessoas refletem sobre o que torna as suas vidas gratificantes, elas tendem a ir além de memórias prazerosas e começam a lembrar-se de outros eventos, outras experiências que se sobrepõem às prazerosas, mas que caem em uma categoria que merece um nome separado: satisfação. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 46, tradução nossa²⁶)

Tendo isso em conta, podemos concluir, como já advogado pelo autor anteriormente, que a riqueza, o sucesso e a beleza não são condições *sine qua non* para uma boa qualidade de vida, visto que tais elementos podem causar prazer, mas não necessariamente satisfação. Em contrapartida, o Estado de Fluxo apresenta-se como um caminho para se aumentar a qualidade de vida (e, por conseguinte, da experiência). Em razão disso, julgamos necessário compreender os componentes que o subjazem e que promovem condições favoráveis para a sua ocorrência.

Tais elementos puderam ser delineados a partir de décadas de estudos de Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1997), o qual reuniu dados a respeito do EF por meio de entrevistas com diversos tipos de pessoas, cujas nacionalidades, idades, gêneros, profissões e entre outras características eram bastante diversificadas. Contudo, apesar das diferenças, os participantes descreveram, de forma muito similar, as experiências em que eles se sentiram extremamente felizes/satisfeitos. Com base em tais descrições, o pesquisador estabeleceu oito componentes para o que ele inicialmente denominou de *optimal experience*, mas que posteriormente passou a ser mais conhecido como Estado

²⁶ No original: “When people ponder further about what makes their lives rewarding, they tend to move beyond pleasant memories and begin to remember other events, other experiences that overlap with pleasurable ones but fall into a category that deserves a separate name: enjoyment.”

de Fluxo, dada a quantidade de vezes em que os respondentes alegaram ter se sentido levados pelo fluxo. Esses oito componentes são:

1. O desafio da atividade;
2. O envolvimento na atividade;
3. Objetivo(s) claro(s);
4. *Feedback* claro;
5. Alto nível de concentração;
6. Senso de controle sobre a atividade;
7. A perda da consciência de si mesmo;
8. A transformação do tempo.

Em relação ao primeiro elemento, Csikszentmihalyi (1990) relata que, para gerar satisfação, a atividade deve conter certo desafio e exigir do indivíduo a aplicação de suas habilidades. Todavia, segundo o pesquisador, é essencial que o nível do desafio e o da habilidade do participante sejam coerentes, caso contrário, em vez de satisfação, a atividade pode causar tédio (quando o desafio está aquém da capacidade do atuante) ou ansiedade (quando o desafio está além da capacidade do atuante).

À medida que, no decorrer da atividade, os desafios são superados, o indivíduo percebe o desenvolvimento de suas habilidades e busca sempre que possível obter a sensação de satisfação quando cumprida a tarefa (Ibidem, 1988, 1990). Tendo isso em mente, o pesquisador argumenta que a complexidade é um fator indispensável para que a atividade proporcione continuamente o Estado de Fluxo (como é o caso do xadrez, por exemplo), uma vez que o participante deve sempre se deparar com novos desafios. A respeito disso, o autor afirma que

Um jogador de tênis que aprecia o jogo desejará reproduzir o estado de satisfação, jogando o máximo de vezes possível. Mas quanto mais se joga, mais se desenvolve as próprias habilidades. Agora se o jogador continuar jogando contra o oponente do mesmo nível de antes, ele se entediará. Isso sempre ocorre quando as habilidades superam os desafios. Para retornar ao estado de fluxo e repetir a satisfação desejada, ele terá de encontrar uma oposição mais forte. (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, p. 30, tradução nossa²⁷)

²⁷ No original: “For example, a tennis player who enjoys the game will want to reproduce the state of enjoyment by playing as much as possible. But the more such individuals play, the more their skills improve. Now if they continue to play against opponents of the same level as before, they will be bored. This always happens when skills surpass challenges. To return in flow and replicate the enjoyment they desire, they will have to find stronger opposition.”

Contudo, tanto Csikszentmihalyi (1988) quanto Jackson *et al.* (2010) destacam a influência da subjetividade na determinação do grau de desafio e da habilidade do próprio indivíduo. Em outras palavras, um participante inseguro pode enxergar uma dificuldade na atividade além da real, ou mesmo acreditar que é menos capaz do que de fato é, o que pode impossibilitar o EF em vista do desequilíbrio de ambos os fatores. Por essa razão, a análise objetiva sobre o desafio e a habilidade do participante não é garantia de se ter uma descrição fidedigna das condições que levaram ao EF.

Além de atrapalhar o equilíbrio entre o desafio e a habilidade, a insegurança do indivíduo também o impede de se envolver na tarefa em questão, posto que ele se sente tomado pela ansiedade.

No que se refere ao envolvimento, Csikszentmihalyi (1990) advoga que ele é tão alto durante o Estado de Fluxo que a atividade parece ser realizada automaticamente, como se nenhum esforço estivesse sendo feito. Entretanto, o autor destaca que isso é apenas uma impressão, pois, para atingirmos o EF, precisamos lançar mão de certo esforço mental e/ou físico, uma vez que o desafio se localiza um pouco acima do nosso grau de habilidade.

Somados ao desafio e ao envolvimento, objetivos claros e *feedback* adequado são apontados por Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1997) como outros dois componentes das atividades de fluxo, posto que, por meio do objetivo, se determina o nível do desafio e, mediante o *feedback*, o participante é sinalizado sobre o seu desempenho. Sem tais elementos, não é possível haver EF, visto que o propósito da atividade se perde e o participante, desorientado, encontra dificuldades em se envolver.

Vale ressaltar, ainda, que o objetivo, segundo o autor, deve impor certo desafio. Caso contrário, o cumprimento da atividade não proporcionará satisfação, pois não resultará em desenvolvimento de habilidades. Como pontua Csikszentmihalyi (1990, p. 54-55, tradução nossa²⁸): “se eu traçar como objetivo permanecer vivo enquanto fico sentado no sofá da sala, eu poderia passar dias sabendo que eu estou cumprindo tal objetivo [...]. Porém, essa realização não me faria particularmente feliz [...]”. Além de não gerar satisfação, permanecer sentado no sofá, conforme o psicólogo húngaro, não exige um elemento importante para o EF: a concentração, a qual, aliada ao objetivo e ao

²⁸ No original: “If I set as my goal to remain alive while sitting on the living-room sofa, I also could spend days knowing that I was achieving it [...]. But this realization would not make me particularly happy [...]”.

feedback da atividade, cria uma condição propícia para a negentropia psíquica: o estado da consciência em que não há qualquer pensamento/sentimento conflitante com os interesses do eu-mesmo. Dessa forma, o indivíduo sob o EF mantém-se absolutamente focado em sua tarefa, privando a sua atenção de informações adjacentes (Ibidem, 1990).

O alto nível de concentração é possível, como já mencionado, porque há um objetivo claro (logo, uma intenção) e *feedback* sobre o desempenho durante a atividade. Conforme Leffa e Pinto (2014), a relação recursiva de ação-reação do indivíduo com a atividade provoca grande foco (como, por exemplo, durante uma partida de videogame), posto que o jogador identifica as consequências de suas ações por meio do *feedback* e se mantém concentrado até atingir dado objetivo (e depois o próximo e o próximo...). Essa percepção do participante de que as suas ações estão tendo um retorno é apontada por Csikszentmihalyi (1990) como o senso de controle, isto é, o indivíduo precisa sentir que possui pleno domínio sobre aquilo que está realizando, caso contrário, ele poderá, rapidamente, se sentir frustrado.

Tal senso de controle consiste no sexto componente do Estado de Fluxo e, como relata o autor, pode ser observado até mesmo em praticantes de esportes radicais, embora essas atividades fujam muitas vezes do controle humano. Isso se deve ao fato de que, quando o desafio é compatível, as habilidades desenvolvidas por esses esportistas garantem certa diminuição do risco de morte ou acidente. Além do mais, se praticantes desse tipo de esporte não se sentirem no controle da situação, eles começarão a duvidar da própria capacidade, perderão o foco absoluto e poderão sofrer consequências fatais (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

Avançando nessa discussão, Csikszentmihalyi (1988) destaca que o senso de controle nem sempre corresponde à segurança real, uma vez que

alpinistas, por exemplo, insistem que as suas aventuras arrepiantes são mais seguras que atravessar uma rua movimentada de Chicago, porque na montanha eles podem prever exatamente cada eventualidade, enquanto, ao atravessarem uma rua, eles estão à mercê do destino. (Ibidem, 1988, p. 33, tradução nossa²⁹)

Nesse sentido, Jackson *et al.* (2010) sustentam que, embora o indivíduo sob o EF tenha a sensação de ter o total controle sobre a atividade, esse controle absoluto não existe

²⁹ No original: “rock climbers, for example, insist that their hair-raising exploits are safer than crossing a busy street in Chicago, because on the rock face they can foresee exactly every eventuality, whereas when crossing the street they are at the mercy of fate”.

na realidade e consiste apenas em uma percepção. Para os autores, deter domínio absoluto sobre a atividade significa a ausência de desafio e a sobreposição da habilidade, o que, por sua vez, anularia o EF. Assim sendo, apesar dos alpinistas acreditarem ser possível prever todas as dificuldades de uma escalada, ela ainda oferece certo risco e é exatamente isso o que os mantêm escalando.

Ainda a respeito dos alpinistas, é crível supor que, enquanto escalam, as suas necessidades fisiológicas são relegadas a segundo plano, porque não representam uma preocupação principal no momento. De forma análoga, um jogador de *videogame*, extremamente imerso no seu jogo, poderá perceber somente após diversas partidas que se esqueceu de almoçar ou que precisa imediatamente ir ao banheiro. Esse fenômeno é indicado por Csikszentmihalyi (1990) como sendo a perda da consciência de si mesmo, a qual consiste no sétimo elemento do EF.

Tal perda, de acordo com o estudioso, representa o abandono da percepção de si e gera satisfação, na medida em que deixamos de nos preocupar com o nosso bem-estar e entramos em sintonia com o ambiente em que ocorre a atividade do fluxo (a montanha, no caso do alpinista) ou com o grupo com o qual compartilhamos um objetivo (como é o caso de jogadores de uma mesma equipe). Para além disso, Jackson *et al.* (2010) sustentam que, ao perdermos a consciência de si, não só ignoramos preocupações relativas a nós mesmos, mas também o julgamento das pessoas a nosso respeito. Como efeito, evitamos distrações derivadas de preocupações externas e, assim, mantemos a nossa concentração e envolvimento em níveis altamente elevados, como característico do Estado de Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

No entanto, vale destacar, conforme o autor, que a perda da consciência de si mesmo não denota uma passividade do indivíduo, o qual, ao invés disso, atua de forma ativa para completar a tarefa. Em outras palavras, o sujeito, por estar tão concentrado, realiza a atividade de forma praticamente automatizada, sem deslocar a sua atenção para reflexões alheias. Contudo, mesmo que levado pelo fluxo, o indivíduo age constante e empenhadamente, senão, o desafio poderá lhe parecer fácil demais.

O alto grau de envolvimento e de concentração não leva apenas a uma sensação de automatização perante a atividade, mas também o tempo aparenta fluir, como relata Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1997) com base em relatos de seus entrevistados. Assim sendo, a transformação da noção do tempo consiste no oitavo e último componente do EF e indica uma falsa percepção do tempo real, dado que atividades que duram horas parecem

passar em um piscar de olhos, enquanto tarefas de poucos segundos podem aparentar levar vários minutos (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

Para Jackson *et al.* (2010), tal noção adulterada é o elemento, dentre os demais anteriormente citados, que os atletas em EF menos percebem. Provavelmente isso se deva à necessidade de controle do tempo que é tão cara a muitas modalidades esportivas (como a natação, por exemplo), uma vez que, como postula Csikszentmihalyi (1990), sujeitos que dependem do tempo para ter um bom desempenho tendem a ser exceções e adentram o EF mesmo que a sua noção temporal esteja inalterada. Em face disso, podemos inferir a dispensabilidade desse oitavo e último componente, posto que a sua ausência unicamente não interfere no desenvolvimento do Estado de Fluxo.

Diante da explanação dos componentes do EF, Csikszentmihalyi (1998, p. 33, tradução nossa³⁰) afirma que “quando todos esses elementos estão presentes, a consciência fica em harmonia e o si-mesmo – invisível durante o episódio do EF – emerge fortalecido. A qualidade negentrópica da experiência do fluxo torna-a autotélica, ou intrinsecamente recompensadora”. Dessa maneira, a satisfação sentida pelo indivíduo sob o EF é decorrente da atividade em si e não de uma recompensa por finalizá-la, o que denota a importância do sujeito estar motivado por objetivos que ele mesmo traçou e não por qualquer outro que lhe tenha sido imposto (Ibidem, 1988; 1990). Acerca disso, o autor salienta que

Uma experiência autotélica é muito diferente dos sentimentos que nós costumamos ter no curso da vida. Muito do que nós normalmente fazemos não tem qualquer valor em si mesmo e nós só fazemos, porque nós precisamos ou porque nós esperamos um benefício futuro disso. Muitas pessoas sentem que o tempo que elas gastam no trabalho é essencialmente desperdiçado - elas estão alienadas e a energia psíquica investida no trabalho não contribui em nada para fortalecer o si-mesmo. Para uma certa quantidade de pessoas o tempo livre também é um desperdício. O horário de lazer fornece uma pausa relaxante do trabalho, mas ele geralmente consiste em absorver passivamente informações, sem usar qualquer habilidade ou explorar novas oportunidades de atividade. Como resultado, a vida passa em uma sequência de experiências entediadas ou aflitivas, sobre as quais o indivíduo tem pouco controle. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 69, tradução nossa³¹)

³⁰ No original: “When all these elements are present, consciousness is in harmony, and the self – invisible during the flow episode – emerges strengthened. The negentropic quality of the flow experience makes it *autotelic*, or intrinsically rewarding.”

³¹ No original: “An autotelic experience is very different from the feelings we typically have in the course of life. So much of what we ordinarily do has no value in itself, and we do it only because we have to do it, or because we expect some future benefit from it. Many people feel that the time they spend at work is

Sob essa perspectiva, Mitchell Jr. (1988) atribui a tal fenômeno a racionalização da nossa sociedade atual. Isto é, o sujeito contemporâneo tem dificuldade em adentrar o EF durante atividades do cotidiano, pois a nossa sociedade está estruturada em prol da eficácia e rejeita muitas vezes o lazer e a criatividade em ambientes profissionais, formais e de ensino (MITCHELL JR., 1988). Tal rejeição aparenta vir de uma crença sem fundamento de que se deve separar o trabalho/estudo da diversão, visto que, como relata Lefevre (1988), estudos têm indicado que ao menos os adolescentes apresentam grande nível de motivação e de cognição sob o EF, demonstrando que atividades que levam a esse estado exploram o potencial do participante.

Tendo ciência sobre as vantagens do EF para a aprendizagem, Leffa e Pinto (2014) defendem o uso de atividades em sala de aula que promovam tal estado, o qual pode ser alcançado, por exemplo, por meio de atividades lúdicas, como jogos. Nesse sentido, os autores destacam qualidades de atividades do fluxo³² para o ensino, sendo elas: (1) a clareza na formulação dos objetivos; (2) a presença de um *feedback* adequado, o qual estimula que o aluno vá além da sua competência; (3) a possibilidade do sujeito agir, tornando-se um aprendiz ativo; (4) o caráter desafiador, que proporciona ao aluno ser constantemente testado conforme avança na aprendizagem; (5) a oportunidade do aluno se sentir no controle da sua própria aprendizagem; e (6) o estímulo à motivação intrínseca por meio da experiência autotélica.

Ademais, Leffa e Pinto (2014) ressaltam o princípio da superação presente nas atividades do fluxo, o qual, como já elucidado na seção sobre Gamificação, remete à ideia de que o sujeito desenvolve habilidades mediante o EF. Dessa forma, para os autores, o princípio da superação está vinculado ao conceito da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, segundo o qual o aprendiz detém um potencial que pode ser ampliado com o auxílio de um andaime, seja ele o professor, um companheiro mais instruído ou, no caso em questão, a atividade de fluxo (como um jogo).

Professores que pretendam inserir esse tipo de atividade em sala de aula, tendo em vista os benefícios supracitados, devem levar em consideração os componentes do EF para, assim, não incorrerem no erro de propor tarefas difíceis ou fáceis demais,

essentially wasted - they are alienated from it, and the psychic energy invested in the job does nothing to strengthen their self. For quite a few people free time is also wasted. Leisure provides a relaxing respite from work, but it generally consists of passively absorbing information, without using any skills or exploring new opportunities for action. As a result of life passes in a sequence of boring and anxious experiences over which a person has little control.”

³² Por “atividade do fluxo” entendem-se as atividades que provocam as condições necessária para a ocorrência do referido estado.

alicerçadas apenas na motivação extrínseca (e não na experiência autotélica) e que não possuem objetivos claros e *feedback* adequado. Após a aplicação de tal atividade, o professor pode lançar mão de instrumentos de medida, como o elaborado por Jackson *et al.* (2010), para se certificar se os seus alunos tiveram, de fato, uma experiência do fluxo.

Embora tenham sido projetados para se medir o EF em atividades esportivas, acreditamos que os instrumentos de Jackson *et al.* (2010) possam também ser utilizados de forma adaptada na área do ensino e da aprendizagem de línguas, dado que a experiência do fluxo apresenta as mesmas características independentemente da atividade praticada. Isso posto, apresentamos tais instrumentos de acordo com as três escalas desenvolvidas pelos autores: a multidimensional, a unidimensional e a *core* (Ibidem 2010).

Por meio da escala multidimensional é possível analisar mais detalhadamente os oito elementos do EF e a experiência autotélica, a qual Jackson *et al.* (2010) consideram como um nono componente. Já a unidimensional proporciona uma visão holística e geral do relacionamento entre os elementos que dão condições ao EF. A *core*, por sua vez, é uma escala complementar e tenciona “[...] descrever como é estar no estado de fluxo sob a perspectiva de quem está nesse estado” (JACKSON *et al.*, 2010, p. 11, tradução nossa³³).

No que diz respeito à escala multidimensional, ela abarca, conforme Jackson *et al.* (2010), dois instrumentos: o DFS-2 (*Dispositional Flow Scale 2*) e o FSS-2 (*Flow State Scale 2*). O DFS-2 é geralmente aplicado após certo tempo da atividade do fluxo, uma vez que visa investigar a disposição dos participantes em apresentar os componentes do EF em atividades de seus interesses. Já o FSS-2, cujo propósito é analisar os elementos que provocaram o EF, costuma ser aplicado logo após a atividade do fluxo (JACKSON *et al.*, 2010). Todavia, os autores chamam a atenção para o fato de que ambos instrumentos podem ser empregados paralelamente, uma vez que o pesquisador pode investigar, por meio do DFS-2, a frequência com que determinado elemento aparece em um tipo de atividade e, mediante o FSS-2, analisar os componentes do Estado de Fluxo em uma ocorrência específica de tal atividade.

Embora os estudiosos defendam que esses instrumentos de medida têm sido bem-sucedidos em diversas áreas, acreditamos ser de suma importância que o investigador leve em consideração o contexto investigado, aproveitando as contribuições de Jackson *et al.* (2010), sem, no entanto, deixar de realizar adaptações caso necessário. Por esse

³³ No original: “[...] to describe what it is like to be in flow from the perspective of the person in flow.”

motivo, como será melhor elucidado no capítulo a seguir sobre Metodologia, elaboramos o questionário (que consiste em um dos nossos instrumentos de coleta) a partir da ideia geral do FSS-2, porém mantivemos o olhar voltado para a especificidade do contexto de aplicação e, conseqüentemente, efetuamos as modificações necessárias.

3. METODOLOGIA

Este capítulo será voltado para a descrição da metodologia que delineou o presente estudo. Primeiramente, abordaremos a sua natureza e justificaremos o paradigma e o método da pesquisa. Em seguida, descreveremos o contexto investigado, os participantes envolvidos, as aulas ministradas/analizadas e os instrumentos de coleta (questionário, grupo focal, diário reflexivo e nota de campo de uma observadora). Por fim, explicaremos os procedimentos metodológicos a fim de orientar o leitor a respeito dos caminhos tomados no processo de análise.

3.1. Natureza da pesquisa

A metodologia científica adotada neste trabalho é de natureza quali-quantitativa (COHEN, 1989; ANDRÉ, 1995; FREITAS, 2018) e caracteriza-se como estudo de casos múltiplos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2015). Para justificar tais escolhas, estabeleceremos, em primeiro lugar, uma distinção entre pesquisa quantitativa e qualitativa; seguidamente, argumentaremos como traços de ambos paradigmas podem ser mesclados em uma investigação; depois, discutiremos o que é um estudo de casos múltiplos e por que ele é um método adequado para o nosso objetivo; e, finalmente, esboçaremos um quadro sucinto do nosso desenho metodológico.

A pesquisa quantitativa deriva das ciências naturais e remete ao modelo clássico de se construir conhecimento mediante testes e experimentos laboratoriais (CHIZZOTTI, 2003). Influenciado pelo positivismo, tal paradigma impõe ao investigador um olhar objetivo sobre o objeto de estudo (doravante OE), pois parte da premissa de que a interferência da subjetividade do pesquisador na análise impede que os resultados obtidos sejam fidedignos e generalizantes (Ibidem, 2003). Em decorrência disso, o OE é analisado em ambientes artificiais (reduzindo, assim, a influência do pesquisador e de variáveis), os dados utilizados são quantitativos (tais como estatísticas e amostragens) e a realidade é tida como estática, ou seja, capaz de ser decodificada por meio da análise objetiva (MOURA FILHO, 2000; GÜNTHER, 2006).

Todavia, como relata André (1995), cientistas sociais do final do século XIX manifestaram a sua insatisfação com métodos positivistas de pesquisa, alegando, sob uma perspectiva idealista-subjetivista, que o fenômeno por eles estudado não pode ser

apreendido como fato objetivo, visto que ele invariavelmente carrega a interpretação de quem o analisa. Dessa forma, o paradigma qualitativo emergiu a partir do anseio de pesquisadores das ciências humanas e sociais em romper com o modelo de investigação das ciências físicas e naturais – marcadamente quantitativo. O contraste entre ambas abordagens epistemológicas é muito bem sumarizado por Günther (2006) da seguinte maneira:

na pesquisa qualitativa há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados. Já na pesquisa quantitativa, crenças e valores pessoais não são consideradas fontes de influência no processo científico. (Ibidem, 2006, p. 203)

Assim sendo, enquanto o paradigma quantitativo lança mão de técnicas para potencializar a neutralidade do pesquisador, o qualitativo reconhece o papel da subjetividade ao longo do processo investigativo. Contudo, como destacam Lüdke e André (1986), tal reconhecimento na pesquisa qualitativa leva à necessidade do pesquisador contrapor a sua interpretação do OE com a de outros pesquisadores e/ou participantes, de modo que a visão sobre a realidade investigada não fique restrita a apenas um olhar.

Além da oposição objetividade *versus* subjetividade, ambos paradigmas também divergem no modo em que controlam as variáveis. Na pesquisa quantitativa, como já mencionado, o investigador cria um ambiente artificial, no qual analisa apenas o fenômeno desejado; já na qualitativa, o OE é investigado em seu contexto natural, posto que o pesquisador deve levar em conta todos os componentes envolvendo tal objeto (GÜNTHER, 2006). Portanto, ao passo que a análise no paradigma quantitativo é particularista, na medida em que o OE (ou mesmo elementos dele) é estudado isoladamente, a no qualitativo é holística, isto é, considera as relações travadas entre o contexto investigado, os participantes e o OE (ANDRÉ, 1995; DELLA ROSA, 2018).

No entanto, concordamos com Günther (2006), quando ele pondera que, embora as pesquisas qualitativas sejam geralmente holísticas, há casos em que a análise de partes do OE em vez de sua totalidade é mais apropriada, o que, por sua vez, não descaracteriza o paradigma de tal pesquisa, a qual pode manter outros traços qualitativos, como a visão interpretativa sobre o fenômeno. Ademais, o autor salienta que em pesquisas qualitativas também se procura reduzir as variáveis envolvendo o OE (como, por exemplo, ao determinar um tema, um contexto ou um período de investigação), caso contrário, a

análise minuciosa de todos os aspectos do objeto pesquisado requereria uma grande quantia de tempo e recurso financeiro do investigador.

Tendo isso em vista, vale destacar que o pesquisador no paradigma qualitativo, ao selecionar o OE e os demais fatores envolvidos para limitar as variáveis, não parte de uma hipótese a ser ratificada ou refutada (como no quantitativo), mas de algumas questões norteadoras que podem, ao longo da observação do fenômeno e da análise dos dados, se tornar hipóteses ou mesmo conclusões (GODOY, 1995). Em outras palavras, aproveitando a analogia feita por Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa se assemelha a um funil, pois o pesquisador, no início, detém um grande leque de possibilidades de perguntas de pesquisa e aporte teórico, mas, conforme o seu contato com o contexto e o objeto investigado, ele vai restringindo a sua atenção para um determinado aspecto do OE. Dessa forma, conclui-se que a pesquisa qualitativa se vale do método indutivo, no qual, em um processo de baixo para cima, a observação do OE em seu contexto natural, somada à teoria empregada, fornece ideias ao pesquisador. A quantitativa, por outro lado, utiliza o método dedutivo, cujo processo é de cima para baixo, dado que o estudioso já possui algumas ideias e as testa em amostras controladas do OE (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; GODOY, 1995).

Até o presente momento temos evidenciado as dissemelhanças entre a pesquisa quantitativa e qualitativa por meio, respectivamente, das dicotomias objetividade *versus* subjetividade, particularidade *versus* totalidade e dedutivo *versus* indutivo. Tal apresentação de ambos paradigmas pode contribuir para a visão de que eles são antagônicos e, portanto, excludentes. Entretanto, como defende Freitas (2018), o uso complementar de estratégias e métodos das duas abordagens epistemológicas pode suprir eventuais deficiências da investigação, o que deve ficar a critério do pesquisador escolher conforme o seu objetivo de pesquisa.

Nesse sentido, André (1995) cita o exemplo de pesquisas, cujos instrumentos de coleta são qualitativos (entrevistas, depoimentos, observação participativa, etc.), mas que recorrem a dados quantitativos (como estatísticas) como forma de deixar os resultados mais palpáveis para o leitor, assumindo, assim, um caráter quali-quantitativo. Sob tal paradigma encontra-se este trabalho, visto que, em relação aos aspectos qualitativos, (1) a compreensão do OE só foi possível em virtude da interpretação do pesquisador; (2) tal interpretação foi confrontada com a de uma outra pesquisadora – como recomendado por Lüdke e André (1986), a qual desempenhou o papel de observadora durante a coleta de

dados³⁴; (3) nos inserimos no contexto natural do OE para averiguá-lo em sua totalidade; e (4) a análise pretendida não buscou testar qualquer hipótese, mas observar as particularidades do fenômeno estudado a fim de se chegar a algumas conclusões. Quanto às características quantitativas, lançamos mão de estatísticas como forma de ilustrar resumidamente os resultados revelados durante a análise, abordando, por exemplo, o número de participantes que apresentou ou não certo componente do Estado de Fluxo.

Tendo delineado o paradigma de pesquisa, precisamos discorrer acerca do método empregado neste trabalho, já que, como salienta Della Rosa (2018), apenas a abordagem epistemológica (qualitativa / quantitativa / quali-quantitativa) não é suficiente para orientar o pesquisador sobre quais técnicas e estratégias utilizar a fim de atingir o seu objetivo desejado, pois ela abrange uma gama muito grande de alternativas.

Como afirmado no início desta seção, o método por nós empregado é o estudo de caso (mais especificamente: de casos múltiplos), o qual, de acordo com Leffa (2006), surgiu no começo do século XX na área da Medicina e logo depois passou a ser também adotado por antropólogos e sociólogos. Atualmente, utiliza-se tal método em diversos campos de pesquisa, como na Economia, nas Ciências Sociais e na Linguística Aplicada, visto que ele fornece uma base metodológica adequada para a investigação holística de fenômenos sociais complexos (YIN, 2015).

De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso (doravante EC) possui algumas características em comum com a pesquisa qualitativa, tais como: o método indutivo, a análise holística do OE, a investigação em campo e a confrontação entre a interpretação do pesquisador e a de outros participantes/pesquisadores. Contudo, como salienta Yin (2015), o EC também pode apresentar técnicas e estratégias do paradigma quantitativo.

Tendo isso em conta, Lüdke e André (1986) postulam que o EC se diferencia de outros métodos e da pesquisa qualitativa, porque ele trata OE como algo particular situado em um determinado contexto espacial e temporal. Complementarmente, Yin (2003, p. 01, tradução nossa³⁵) afirma que a adoção do EC se dá “quando questões de ‘como’ ou ‘por que’ são levantadas, quando o investigador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco recai em um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real”.

³⁴ Definiremos melhor o papel da observadora na seção 3.3.1.

³⁵ No original: “[...] when ‘how’ or ‘why’ questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context.”

Ao buscar um consenso entre pesquisadores a respeito da definição de EC, André (2013) retoma a noção de particularidade do caso e acrescenta que, nesse método, o investigador costuma lançar mão de diferentes procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta. Como justificativa para tal, Leffa (2006) sustenta que, além da multiplicidade de instrumentos e procedimentos proporcionar uma visão holística e profunda do fenômeno estudado, a triangulação³⁶ dos dados contribui para a fidedignidade e validade dos resultados.

Como relata o estudioso, a ausência ou insuficiência das referidas qualidades nos resultados de pesquisa tem sido apontada como uma deficiência do EC. Em nosso entendimento, tal crítica tem fundamento, quando dirigida a estudos de caso que, como já mencionado, não triangulam seus dados. Porém, quando esse apontamento parte de um olhar acostumado com o paradigma quantitativo, cujas investigações visam a produzir resoluções estatisticamente generalizáveis, defendemos que a comparação entre a produção de ambos métodos leve em consideração que o tipo de generalização do EC não é estatístico, mas naturalístico. Isto é, conforme Stake (1983 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), em vez de se tornarem leis, os resultados no EC permitem que o leitor associe a teoria/conclusão da pesquisa com outras teorias ou com a própria experiência de vida.

Desse modo, com base no referencial teórico previamente discutido, caracterizamos este trabalho como EC pelas seguintes razões: (1) a pesquisa, como já abordado, possui traços qualitativos que também pertencem a tal método (a saber, o caráter indutivo, o cunho interpretativista, etc.); (2) uma de nossas questões de pesquisa parte de um “como”³⁷; (3) o pesquisador desempenhou pouco ou nenhum controle sobre o OE, dado que a investigação ocorreu (4) em um contexto natural de sala de aula, ou seja, da vida real; (5) o fenômeno estudado – isto é, a ocorrência de elementos do Estado de Fluxo durante atividades com o *Kahoot!* – é contemporâneo; (6) utilizamos diferentes instrumentos de coleta, sobre os quais discorreremos nas próximas seções, com o intuito de triangular os dados e, assim, trazer mais validade e fidedignidade para o argumento final; (7) pretendemos com este estudo gerar dados naturalísticos e não estatísticos; e (8) consideramos cada caso investigado como um acontecimento particular e dependente de sua situação temporal e espacial.

³⁶ A triangulação, segundo o autor, é a estratégia de comparação de dados coletados em diversas fontes.

³⁷ A questão, à qual nos referimos, é “como a ferramenta *Kahoot!* é capaz de motivar (ou não) os elementos do Estado de Fluxo?”.

Diante do último argumento, faz-se necessária a explanação a respeito do que é um caso no método em questão. Conforme Yin (2015), caso é uma manifestação ou fenômeno unitário e particular que tem lugar no mundo real (e, portanto, não existe apenas como ideia), como, por exemplo, um sujeito, um grupo ou mesmo um evento. Assim sendo, cada turma de Língua Alemã por nós analisada representa um caso, uma vez que elas existem concretamente como unidades possuidoras de certas particularidades (número de alunos, personalidade do grupo, horário de aula, nível de proficiência, etc). Na medida em que mais de um caso (uma turma) foi investigado, a presente pesquisa classifica-se como estudo de casos múltiplos (doravante ECM), o qual consiste em uma variação do EC e se ocupa do estudo de diferentes unidades que compartilham entre si um fator em comum ou em contraste para a conclusão/resposta da questão de pesquisa (YIN, 2015).

Esse fator em comum ou em contraste é necessário em decorrência da lógica da replicação que subjaz o ECM. Como postula o autor, cada caso estudado deve ser replicado, de modo que componentes sejam mantidos em alguns casos e alterados em outros. De tal forma, o pesquisador, na análise posterior, pode recolher resultados semelhantes ou díspares, o que acaba revelando o grau de influência dos elementos presentes/ausentes em cada caso e ajuda a fortalecer a teoria elaborada. A maneira como esse conceito foi exposto parece retomar a ideia do experimento nas pesquisas quantitativas. Todavia, vale destacar que as investigações em ECM ocorrem em contextos naturais e, assim, diferem dos testes de cunho positivista, nos quais o investigador controla as variáveis em ambientes artificiais.

Fundamentados em tal lógica, optamos pelos seguintes traços em comum para todos os casos: o estudo do alemão como língua estrangeira em contexto universitário e o foco na discussão de aspectos culturais da cultura-alvo. Como fatores em comum e também em contraste, há o nível de proficiência na LE, o curso assistido e a atividade mediada pelo *Kahoot!*, visto que, para a Língua I diurno e noturno, foi planejada a mesma aula, assim como para a Língua IV diurno e noturno. Porém, evidentemente, tais aulas se diferenciam de um nível para o outro, dado que estas turmas estão mais avançadas no conhecimento da LE do que aquelas. A esse respeito, devemos elucidar que escolhemos tais grupos, justamente porque eles representam estágios díspares na aprendizagem do alemão: nos casos 1 e 2 os participantes são iniciantes, ao passo que no 3 e 4 eles já têm mais habilidade linguística.

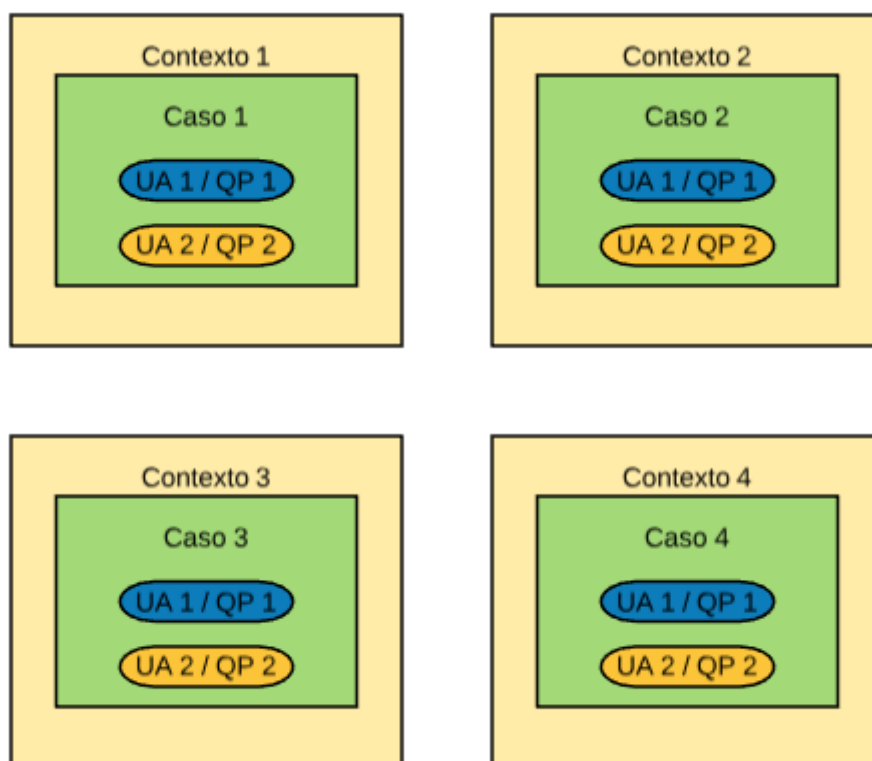
Uma vez explicitado o método que adotamos na presente pesquisa, faremos a seguir uma breve exposição do nosso desenho metodológico, baseado no modelo defendido por Yin (2015). De acordo com o autor, todo estudo de caso (ou estudo de casos múltiplos), no que se refere ao seu *design*, deve conter cinco componentes:

- 1) as questões de pesquisa; 2) as proposições – se houver –; 3) a(s) unidade(s) de análise; 4) a relação entre os dados e as proposições; e 5) os critérios para interpretar os dados (YIN, 2015, s/p, tradução nossa³⁸)

Para compreendê-los, precisamos entender a dinâmica entre eles, a qual resumimos a seguir: cada caso, inerente a um determinado contexto natural, abrange uma ou mais unidades de análise (doravante UA) e as questões de pesquisa (cf. Figura 7). A UA diz respeito ao olhar mais restrito do pesquisador para um determinado objeto inserido no caso, enquanto as perguntas se referem a indagações do investigador que têm origem em uma dada teoria e em suas proposições acerca do OE. Vale ressaltar que tais proposições são diferentes da hipótese em pesquisas experimentais, na medida em que, além de serem mutáveis, elas consistem apenas em um horizonte para o pesquisador poder analisar holisticamente e em profundidade um determinado fenômeno. Por fim, é necessário haver teorias que orientem o pesquisador ao longo da fase de coleta (o que o autor distingue como “relação entre os dados e as preposições”), de modo que ele não incorra no erro de colher dados irrelevantes, e que também sirvam como fonte para a elaboração de critérios durante a interpretação dos resultados.

³⁸ No original: “1. a case study’s questions; 2. its propositions, if any; 3. its unit(s) of analysis; 4. the logic linking the data to the propositions; and 5. the criteria for interpreting the findings.”

Figura 7: Design do estudo de casos múltiplos



Fonte: Adaptação nossa para a figura 2.4 de Yin (2015, p. 51).

Conforme o design metodológico proposto por Yin (2015), os componentes deste estudo de casos múltiplos podem ser descritos da seguinte forma:

- 1) As **questões de pesquisa** relatadas na seção 1.2;
- 2) A nossa **proposição** de que atividades com *Kahoot!* possuem aspectos gamificados e podem gerar condições favoráveis para a ocorrência de elementos do EF;
- 3) As duas **unidades de análise**: de um lado, os elementos do EF demonstrados pelos alunos durante as atividades com o *Kahoot!* e, por outro, os aspectos de Gamificação configurados no aplicativo;
- 4) As teorias sobre Gamificação e Estado de Fluxo que desempenharam o papel de **relacionar as nossas proposições aos dados durante a fase de coleta**;
- 5) E os **critérios que utilizamos para interpretar os dados**, ou seja, os oito componentes do EF (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1990, 1997) – desafio, envolvimento, objetivos claros, *feedback*, concentração, senso de controle, perda da consciência de si e perda da noção temporal – e,

também, as características da Gamificação de acordo com Kapp (2012): atividade cotidiana com elementos de jogos, envolvimento, pessoas reais como participantes, motivação intrínseca, aprendizagem e solução de problemas.

Após traçar e fundamentar a natureza deste trabalho, caracterizaremos na seção a seguir o contexto investigado, os participantes envolvidos e as aulas ministradas/analizadas.

3.2. Caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes

Tendo feito o levantamento bibliográfico e delineado a metodologia de pesquisa, partimos para a fase de coleta de dados, a qual se iniciou com uma aula-piloto no dia 22 de junho de 2017 na disciplina de Língua Alemã III (diurno) do curso de Letras de uma universidade estadual paulista. Nosso objetivo com tal aula era exploratório³⁹, posto que ainda não tínhamos clareza da unidade de análise. Sendo assim, elaboramos uma aula (cf. Apêndice 1) em que os alunos utilizaram a referida ferramenta no formato quiz para responder a perguntas a respeito do curta-metragem “*Gregors größte Erfindung*” (2001) exibido em classe. Como instrumentos de coleta, utilizamos as notas de campo da observadora (que é a professora efetiva desta turma e também orientadora deste estudo), o diário reflexivo do professor/pesquisador (responsável por ministrar a aula-piloto) e as observações dos participantes em conversa conduzida pelo professor/pesquisador ao término das atividades. Após analisarmos os dados coletados por meio desses três instrumentos, chegamos à conclusão que a atividade com *Kahoot!* havia sido bastante envolvente e os aspectos gamificados de tal ferramenta foram motivadores para os participantes. Diante desse alto grau de envolvimento e motivação, decidimos investigar em que medida e como tais elementos e os demais do EF podem emergir durante atividades com *Kahoot!* e qual é o papel dos aspectos gamificados da ferramenta para tal.

Uma vez determinado o foco de pesquisa, começamos a colher os dados nos meses de abril e maio de 2018 nas disciplinas Língua Alemã I diurno (doravante L1D), Língua Alemão I noturno (doravante L1N), Língua IV diurno (doravante L4D) e Língua 4 noturno (doravante L4N) da mesma universidade. Ao todo, foram coletados dados em

³⁹ Conforme Leffa (2006), a pesquisa exploratória tem a função de introduzir o investigador no caso estudado, de modo que ele possa, dentre outros aspectos, testar instrumentos e a metodologia adotada.

quatro aulas, sendo uma para cada turma, as quais ocorreram no horário e contexto normal⁴⁰ e cuja duração variou de 90 a 120 minutos. Optamos por apenas uma aula em cada disciplina, porque não quisemos sobrecarregar uma mesma turma com atividades semelhantes (mediadas por *Kahoot!* e acerca de um curta-metragem) e, também, porque não julgamos prudente ocupar um período de tempo excessivo em uma mesma classe, pois poderia prejudicar o cronograma do professor. Dessa forma, como o professor/pesquisador não era o responsável por tais disciplinas, foi encaminhado um e-mail (cf. Apêndice 2) para os professores das turmas, no qual se solicitava a permissão para o desenvolvimento das atividades pretendidas, assim como para a coleta de dados. Destacamos, ainda, que foi entregue aos aprendizes, no início das aulas, o termo de consentimento (cf. Apêndice 3), o qual esclarecia as condições da investigação e a não obrigatoriedade da participação. Todos atestaram ciência e decidiram participar.

No total, foram 46 estudantes de alemão: 18 da L1D, 18 da L1N, 6 da L4D e 4 da L4N⁴¹. A maioria é composta por mulheres (29 ao todo) e a faixa etária dos participantes varia entre 18 e 35 anos. Quando perguntados se já conheciam o *Kahoot!*, apenas 12 responderam positivamente, sendo grande parte deles os alunos que participaram da aula-piloto no ano anterior. Assim, notamos que a ferramenta em foco era novidade para muitos.

Além dos estudantes em questão, também contamos com mais dois tipos de participantes: uma observadora e o professor/pesquisador. Acerca de ambos e dos demais instrumentos de coleta, discorreremos na próxima seção.

3.3. Instrumentos de coleta

Nesta seção, apresentamos os instrumentos de coleta de dados (a saber, o questionário, o grupo focal, o diário reflexivo do professor/pesquisador e as notas de campo da observadora), tendo como enfoque a composição de tais instrumentos, a teoria em que nos baseamos e a justificativa para seu uso.

⁴⁰ Por “normal” entende-se que as aulas ministradas ocorreram no mesmo período e na mesma sala em que ocorrem as aulas da grade curricular sob a responsabilidade do(a) professor(a) efetivo(a).

⁴¹ As disciplinas Língua I e Língua IV correspondem, em certo grau e respectivamente, aos níveis A1 e B1 do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas.

3.3.1. Questionário

Com a aplicação do questionário, pretendíamos que os alunos relatassem livremente as suas impressões sobre a atividade com o *Kahoot!*, pois acreditamos que o anonimato possibilitado por esse instrumento dá margem para que os participantes se sintam mais à vontade. Além disso, o questionário é uma forma de todos emitirem seu ponto de vista, o que, muitas vezes, pode não ocorrer no grupo focal devido à introspecção de uns e/ou extroversão excessiva de outros.

Para a elaboração do questionário, nos baseamos no modelo de FSS-2 (*Flow State Scale*) proposto por Jackson *et al.* (2010). Por essa razão, ele foi composto por seis perguntas relativas a componentes do Estado de Fluxo (a saber: estimativa do tempo, nível de dificuldade da atividade, nível de concentração do participante, clareza do objetivo, clareza do *feedback* e senso de controle) e uma a respeito da sensação de prazer durante a atividade, de modo que tivéssemos dados sobre experiência autotélica. Todas as sete questões precisavam ser justificadas e somente três eram de múltipla escolha.

No entanto, destacamos que o questionário sofreu uma modificação após a sua primeira aplicação, posto que notamos que algumas perguntas não estavam satisfatoriamente formuladas e acarretaram problemas de interpretação. Na sua primeira versão (cf. Apêndice 4), a questão sobre a estimativa do tempo apresentava duas alternativas, uma para a atividade 1 e outra para a atividade 2, porque, inicialmente, planejávamos realizar mais de uma atividade com o *Kahoot!*. Contudo, optamos por fazer apenas uma em decorrência do curto período de tempo das aulas e, como não nos atentamos para a devida alteração no questionário, os alunos da Língua IV diurno (primeira turma a ser analisada) levantaram dúvidas sobre o porquê das duas alternativas para tal questão. A fim de evitar qualquer tipo de confusão, nós a corrigimos, deixando espaço para somente uma única resposta.

Nessa segunda versão (cf. Apêndice 5), também alteramos a questão relativa à clareza dos objetivos, uma vez que, como observado no processo de análise, alguns aprendizes da Língua IV diurno a haviam interpretado equivocadamente, apontando a intenção pedagógica do professor ao utilizar tal ferramenta e não o seu propósito como participantes. Notamos, no decorrer das análises seguintes, que a reformulação da questão contribuiu para que mais participantes a interpretassem corretamente e indicassem o seu próprio objetivo.

3.3.2. Grupo focal

O grupo focal (doravante GF) distingue-se dos demais instrumentos por consistir em uma entrevista em grupo, na qual é priorizada a interação entre os seus integrantes e não entre os integrantes e o mediador (RESSEL *et al*, 2008; BACKES *et al*, 2011). De acordo com Backes *et al* (2011), o GF pode gerar um ambiente altamente reflexivo em que os participantes, ao discutir sobre o foco de estudo do pesquisador, levantam questões e fazem apontamentos, que, muito provavelmente, não seriam suscitados mediante o uso de outros instrumentos de coleta.

Além disso, Ressel *et al* (2008) argumentam que o GF:

Permite ao pesquisador não só examinar as diferentes análises das pessoas em relação a um tema. Ele também proporciona explorar como os fatos são articulados, censurados, confrontados e alterados por meio da interação grupal e, ainda, como isto se relaciona à comunicação de pares e às normas grupais. (p. 780)

Ao se utilizar o GF, parte-se do pressuposto de que o ser humano tende a formar opiniões e atitudes por meio da interação com os demais (BACKES *et al*, 2011), visto que diferentes pontos de vista são colocados em discussão. Levando isso em consideração, optamos por lançar mão desse instrumento de coleta, porque tínhamos como objetivo que os participantes pudessem repensar e aprofundar as suas opiniões sobre a atividade com o *Kahoot!* a partir da exposição de outras perspectivas.

Entretanto, como destacam Backes *et al* (2011), embora esse tipo de instrumento possa auxiliar os participantes a construir uma opinião a respeito do tema discutido, há também a possibilidade do GF ser desencorajador para os participantes que não compartilham da opinião geral do grupo. Para evitar que isso ocorresse, ressaltamos para os participantes, previamente ao início da discussão, a importância da sinceridade em seus posicionamentos, assim como procuramos, sempre que possível, valorizar opiniões contrárias ao que estava sendo dito pela maioria dos alunos.

Outra limitação do GF apontada por estudiosos consiste no risco da discussão centrar-se em apenas alguns participantes, que, por natureza, se sentem mais à vontade para se comunicar. De fato, observamos a ocorrência de tal fenômeno diversas vezes ao longo dos GFs, ao que atribuímos o curto período de tempo destinado à realização dessa atividade. Ao contrário da recomendação de Backes *et al* (2011), os quais sugerem que os encontros do GF durem em torno de uma hora e meia, a duração neste trabalho, como

mencionado anteriormente, foi entre 10 e 15 minutos, uma vez que tínhamos entre 90 e 120 minutos de aula e nos pareceu inviável tentar reunir os mesmos participantes em um outro momento, quando eles já poderiam ter esquecido grande parte das próprias considerações sobre as atividades.

Existem, ainda, outras recomendações e características do grupo focal, como, por exemplo, o número de participantes e o fato deles compartilharem ao menos um traço em comum (ASHIDAMINI e SAUPE, 2004; RESSEL *et al*, 2008). Para Backes *et al* (2011), a quantidade de participantes deve variar entre seis e quinze, enquanto, para Ashidamini e Saupe (2004), o número ideal gira em torno de 8 a 10 integrantes. Sendo assim, embora não haja um consenso entre os autores, podemos observar que essa quantia varia entre 5 e 15.

No que concerne à realidade desta pesquisa, os participantes possuíam ao menos duas características em comum: todos são universitários e estudam alemão como língua estrangeira. Já a respeito da quantidade de membros nos GF, devemos salientar que ela excedeu o número ideal estipulado em três de quatro casos: na Língua I diurno, na Língua I noturno e na Língua IV noturno, nas quais havia, respectivamente 18, 18 e 4 alunos. Isto é, duas vezes acima do previsto e uma vez abaixo. Na Língua IV diurno, entretanto, participaram 6 alunos, uma quantidade dentro do ideal conforme Backes *et al* (2011). Apesar de tais limitações, acreditamos que os dados obtidos por meio do GF não tenham sido afetados no âmbito de sua validade, posto que, embora as quantidades de tempo e de participantes tenham impedido que coletássemos mais dados (os quais poderiam ter sido de grande relevância), não houve impacto na veracidade das declarações dos estudantes. Além do mais, esse número de participantes representa a quantidade real de alunos de alemão em cada turma, o que traz fidedignidade à pesquisa em relação ao contexto investigado.

3.3.3. Notas de campo da observadora e diários reflexivos do professor/pesquisador

Para acompanhar as aulas investigadas, convidamos uma mestrandia do nosso grupo de pesquisa para desempenhar o papel de observadora e registrar, em um diário de campo, o comportamento dos alunos (sobretudo no transcorrer da atividade com *Kahoot!*) e as discussões durante o grupo focal. Devemos destacar que a escolha por tal observadora não se deu somente devido ao fato de ela já estar envolvida em pesquisas na área, mas

também por ela ter proficiência em língua alemã e poder compreender as interações em sala.

Além de tais registros, recorreremos também às anotações em diário reflexivo do professor/pesquisador, cuja tarefa, como instrumento de coleta, era tomar nota de suas impressões a respeito das aulas (com foco nas reações e ações dos alunos durante a atividade com *Kahoot!*) e, também, das declarações dos participantes durante o GF. Com isso, intencionávamos dispor de mais de um ponto de vista (o da observadora e o do professor/pesquisador), de modo que eles pudessem ser confrontados.

Ao final da coleta, tanto as notas de campo da observadora quanto o diário reflexivo do professor/pesquisador foram disponibilizados na plataforma institucional *Moodle*, de maneira que a orientadora deste trabalho também tivesse acesso a esse material.

A fim de poder compreender em que momento e em que contexto os dados foram coletados pelos referidos instrumentos de coleta, descreveremos a seguir o planejamento e o decorrer das aulas investigadas.

3.4. Planejamento e desenvolvimento das aulas

O objetivo didático-pedagógico das aulas ministradas foi proporcionar aos aprendizes uma aproximação da cultura-alvo mediante discussões suscitadas por curtas-metragens. Para tanto, nos baseamos nas concepções de cultura e de ensino de aspectos culturais defendidas pela Abordagem Intercultural, promovendo, assim, atividades em que não somente traços da C2 fossem discutidos, mas também da C1, de modo a encontrar pontos de encontro e desencontro entre ambas culturas e, também, identificar e refletir sobre estereótipos. A título de exemplificação, citamos uma atividade realizada nas turmas de Língua IV diurno e noturno, na qual os alunos foram incentivados a pesquisar sobre as redes sociais mais utilizadas nos países cuja língua oficial é o alemão (a saber, Alemanha, Suíça, Áustria e Liechtenstein). Além dessa tarefa, os participantes também tiveram de fazer uma comparação com os nossos hábitos em redes sociais e, então, chegar à conclusão que cultura não é predeterminada a cada povo, mas construída socialmente.

Sob essa perspectiva, buscamos, na medida do possível e cientes da nossa limitação de tempo com cada turma, desenvolver a competência intercultural dos alunos, tendo como propósito que eles, futuramente, conseguissem estabelecer um diálogo entre a C1 e a C2. Embora o nosso foco não tenha sido a progressão da competência

comunicativa dos participantes, acreditamos que algumas atividades, como a supracitada, tenham contribuído para tal, uma vez que os aprendizes, sobretudo os da Língua IV, precisaram negociar sentidos e se comunicar na língua-alvo. A justificativa para a priorização nas aulas da interculturalidade encontra-se nos seguintes fatores: (1) acreditamos, com base em dados empíricos, que há ainda pouco espaço em aula destinado ao debate sobre aspectos culturais, apesar das abordagens mais recentes salientarem a sua importância; (2) o curta-metragem, por tratar-se de material autêntico, constitui recurso muito rico para se abordar tais questões e fomentar reflexões a respeito da C1 e da C2; e (3) ao tratar sobre questões mais linguísticas, correríamos o risco de interferir no plano de ensino do professor.

Aliados à Abordagem Intercultural, pautamo-nos, também, na Pedagogia Pós-Método durante a preparação das aulas, pois acreditamos que, ao invés de seguir acriticamente um conteúdo pré-determinado pelo livro didático, o professor deve refletir criticamente acerca de seu contexto e lançar mão de diferentes estratégias de ensino, conforme os seus objetivos pedagógicos e as demandas dos alunos. Nesse sentido, tivemos como norte os três parâmetros da referida pedagogia, na medida em que levamos em consideração as características dos participantes envolvidos e do contexto de ensino⁴² (particularidade), buscamos respaldo teórico para a melhoria das próximas aulas com base na reflexão sobre as já ministradas (praticidade) e aproveitamos as temáticas propostas para incitar a problematização de estereótipos culturais (possibilidade). Ademais, também procuramos nos orientar pelas dez macroestratégias postuladas por Kumaravadevelu (1994), principalmente no que concerne à facilitação da interação negociada, à integração das habilidades linguísticas, à promoção da autonomia do aprendiz e à elevação da consciência cultural, como poderá ser verificado nos planos de aula.

Assim sendo, foram planejadas duas aulas, uma para a Língua I – diurno e noturno – (cf. Apêndice 6) e outra para a Língua IV – também diurno e noturno – (cf. Apêndice 7). Quanto à estruturação das atividades, nos baseamos no plano defendido por Rozenfeld e Viana (2006), pois, além de concordarmos com as etapas de ensino propostas, os autores levam em consideração os diversos aspectos subjacentes a cada contexto de sala de aula (como, por exemplo, o sociocultural e o institucional), o que tem relação com o parâmetro da particularidade do Pós-Método.

⁴² Como o nosso público era constituído por estudantes universitários de um curso de humanas, partimos do pressuposto de que eles se interessariam por uma discussão mais aprofundada a respeito de aspectos sociais e culturais, o que nem sempre pode ser esperado de alunos em escolas de idioma.

Isso posto, decidimos, na Língua I, exibir o curta “Wombo” (2015), tendo em vista que ele praticamente não apresenta diálogos (o que facilita a compreensão para os aprendizes de nível iniciante) e as poucas falas dos personagens são facilmente apreendidas pelo contexto. Na narrativa, um alienígena aterriza acidentalmente na Alemanha e passa a enxergar todos os seres vivos de lá como uma ameaça. Assim, foi possível provocar um debate acerca do medo do que é diferente e do preconceito que carregamos sobre outras culturas. Já para as classes da disciplina Língua IV, optamos pelo curta “*Steffi gefällt das*” (2012), porque ele exige um maior conhecimento da língua alemã, sendo, portanto, mais ou menos compatível com o nível de proficiência dos alunos, e também porque aborda uma temática atual que pode ser associada tanto com a C2 quanto com a C1: os nossos hábitos e o nosso comportamento em redes sociais.

Como “Wombo” e “*Steffi gefällt das*” têm pouca duração⁴³, decidimos passá-los na íntegra e, somente após a sua exibição, sucedeu a atividade com *Kahoot!* no formato quiz, na qual os estudantes tiveram de responder a perguntas (cf. Apêndices 8 e 9) relativas ao curta assistido. O objetivo pedagógico (e não científico) para a aplicação de tal atividade era verificar a compreensão dos estudantes sobre o curta e, também, introduzi-los na fase de discussão dos aspectos culturais.

Após tal debate, entregamos aos estudantes o questionário, o qual foi preenchido em cerca de dez minutos, e, por último, realizamos o grupo focal, cuja duração foi semelhante à do questionário. Ao longo de toda aula, a observadora tomou nota das manifestações dos participantes, enquanto o professor/pesquisador ficou encarregado de redigir seu diário reflexivo assim que tivesse um tempo livre, de forma a evitar que dados relevantes fossem esquecidos. A forma e os critérios para analisar tais dados serão abordados na seguinte seção.

3.5. Procedimentos de análise de dados

Após reunir todos os dados, nós os classificamos em duas categorias de acordo com as nossas duas unidades de análise: (1) elementos do Estado de Fluxo e (2) aspectos gamificados do *Kahoot!*. Em relação à primeira, nós triangulamos⁴⁴ os dados e os

⁴³ “*Steffi gefällt das*” (2012) tem apenas 5 minutos e *Wombo* (2015), quase sete.

⁴⁴ Como elucidado na seção 3.1., entendemos triangulação sob a concepção de Leffa (2006), para a qual ela consiste na estratégia metodológica de comparação entre dados coletados por diferentes instrumentos de pesquisa.

selecionamos em sete subcategorias representando os componentes do EF de acordo com Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1997): desafio, envolvimento/perda da consciência de si, objetivos claros, *feedback*, concentração, senso de controle e perda da noção temporal. Vale relatar que os elementos “envolvimento” e “perda da consciência de si” foram acoplados em uma mesma seção, porque conseguimos colher apenas poucos dados sobre ambos e, também, porque eles se relacionam.

Quanto à segunda UA, buscamos material que indicasse aspectos gamificados do *Kahoot!*, conforme as características da Gamificação defendidas por Kapp (2012). A saber: 1) elementos de jogos imbuídos em atividades cotidianas (como estudo e trabalho); 2) envolvimento na atividade; 3) pessoas reais atuando como participantes; 4) motivação intrínseca; 5) aprendizagem; e 6) solução de problemas. Para a investigação dos itens 1 a 4 e 6, recorreremos às contribuições provenientes de estudos sobre a ferramenta (cf. Seção 2.2.3) e às nossas análises sobre envolvimento (cf. Seção 4.1.2) e objetivos claros (cf. Seção 4.1.3). Já em relação ao quinto item, analisamos algumas declarações dos participantes durante as aulas e o GF, bem como as suas respostas à pergunta do questionário sobre a ferramenta ser prazerosa ou não, a fim de poder averiguar a possibilidade de se aprender por meio de atividades mediadas pelo *Kahoot!*,

É relevante mencionar que, como investigamos quatro casos, mantivemos a diferenciação entre eles, levando em consideração, durante a análise, o contexto de origem de cada dado, isto é: aula na L1D, na L1N, na L4D ou na L4N. Isso se deve ao princípio do Estudo de Casos Múltiplos de que o pesquisador tem de verificar holisticamente o objeto de estudo e estabelecer paralelos entre os casos estudados. Tendo isso em vista, para a análise de cada um dos elementos investigados, prosseguimos da seguinte maneira: em primeiro lugar, descrevemos os resultados obtidos em cada caso (na ordem, L1D, L1N, L4D e L4N) e, por fim, correlacionando-os, analisamos o elemento em questão (como, por exemplo, o grau de concentração dos participantes) com base no nosso referencial teórico. Contudo, vale relatar que o desafio da atividade, excepcionalmente, foi analisado com mais detalhes devido à riqueza de informações que coletamos a seu respeito.

Tendo exposto a metodologia da pesquisa, apresentamos no próximo capítulo a análise dos dados.

4. ELEMENTOS DO ESTADO DE FLUXO E DA GAMIFICAÇÃO DURANTE USO DO *KAHOOT!*

A fim de apresentar as nossas considerações sobre cada unidade de análise, dividimos este capítulo em duas seções: a primeira destinada aos elementos do Estado de Fluxo e a segunda, aos aspectos gamificados do *Kahoot!*. Para corroborar a nossa análise, trouxemos, frequentemente, os dados coletados em forma de citação direta, os quais foram acompanhados pelo nome fictício⁴⁵ do aluno, quando referente à resposta deste a uma pergunta do questionário, ou pelos termos “professor/pesquisador” ou “observadora”, quando a citação provém da anotação de um dos dois no diário reflexivo/de campo. Também é importante reiterar que procuramos analisar um caso por vez para, depois, fazer uma ponderação do todo. Desse modo, relataremos, em primeiro lugar, as reflexões relativas às turmas de Língua I diurno e noturno e, em seguida, às de Língua IV diurno e noturno.

4.1. Elementos do Estado de Fluxo

Tendo em vista que esta unidade de análise contém diversas subunidades, nós a segmentamos em nove subseções, sendo que cada uma equivale a um ou mais componentes do EF, sendo eles: desafio (cf. Seção 4.1.1), envolvimento/perda da consciência de si (cf. Seção 4.1.2), objetivos claros (cf. Seção 4.1.3), *feedback* (cf. Seção 4.1.4), concentração (cf. Seção 4.1.5), senso de controle (cf. Seção 4.1.6) e transformação da noção temporal (cf. Seção 4.1.7). O desafio, como já elucidado, será o único elemento, sobre o qual nos debruçaremos mais minuciosamente.

4.1.1. Desafio

Como já discutido no capítulo de pressupostos teóricos, uma das características da atividade que leva ao Estado de Fluxo é a presença de um desafio, o qual não deve ser nem muito difícil e tampouco muito fácil, de modo que o participante não fique, respectivamente, frustrado ou entediado (CSIKSZENTMIHALYI, 1988; 1990; 1997). Sob tal perspectiva, elaboramos uma pergunta no questionário com o intuito de verificar

⁴⁵ Foram atribuídos nomes fictícios aos alunos para que as suas identidades fossem preservadas.

o nível de desafio da atividade com *Kahoot!*, na qual os alunos tiveram de atribuir a ela um grau de dificuldade e justificar a sua resposta. Tal questão apresentava cinco alternativas em uma escala de muito difícil para muito fácil, correspondendo a resposta “equilibrado” ao grau ideal defendido pelo autor.

Dentre os alunos da L1D (18 ao todo), 3 consideraram a atividade com *Kahoot!* difícil, 12, equilibrada e 3, fácil. Dessa maneira, atestamos que para 67% desses participantes a atividade ofereceu a quantidade de desafio adequada

Quase a totalidade dos alunos que assinalaram a opção “equilibrado” (11 de 12) declarou que a presença de palavras desconhecidas do alemão contribuiu para que a atividade apresentasse certa dificuldade, como relata Marta, por exemplo:

Marta: Acredito que equilibrada, uma vez que não tinha todo domínio sobre o vocabulário abordado na atividade.

Dentre tais participantes, 4 citaram as imagens e/ou a ajuda do professor como fatores que, a despeito do grau de dificuldade do vocabulário empregado, facilitaram a compreensão das perguntas. Pablo, por exemplo, revela:

Pablo: Certas partes do vocabulário estavam difíceis de serem entendidos, porém com as imagens e a explicação deu para se localizar.

Tal afirmação é corroborada por dados da observadora, que afirmou que, durante o grupo focal, embora uma aluna tivesse ficado confusa com as perguntas do *Kahoot!*, a maioria dos alunos apontou para o importante papel das imagens e do professor na compreensão, conforme ilustramos com o excerto da observadora a seguir:

Observadora: [...] as imagens e explicação do professor resolveram a maioria dos problemas.

A respeito dessa ajuda oferecida aos alunos diante da dificuldade em compreender certos termos, o professor/pesquisador justifica em seu diário reflexivo:

Professor/pesquisador: Todas as perguntas estavam em alemão. Algumas eu tive que traduzir, porque muitos não haviam entendido do que se tratava (como, por exemplo, a da sopa⁴⁶).

⁴⁶ Tal questão refere-se à terceira pergunta do *Kahoot!* (cf. Apêndice 8)

Sendo assim, por um lado, o fato de as questões estarem na L2 trouxe certo desafio para a atividade, porém, por outro, as imagens de apoio em cada pergunta e a ajuda (gestual ou mesmo oral) do professor impediram que ela se tornasse difícil demais para os alunos ainda iniciantes na língua alemã. No entanto, tais recursos facilitadores não foram suficientes para duas das três participantes que consideraram a atividade difícil. Conforme Miriam:

Miriam: Palavras [estavam] muito distantes de nosso nível atual de aprendizado.

Em consonância à Miriam, Izabel acrescenta a rapidez da atividade como um aspecto dificultador, conforme excerto a seguir:

Izabel: É um pouco complicado devido ao curto período de tempo aliado à dúvida de vocabulário.

Entretanto, de acordo com observações ao longo do grupo focal, o intervalo de tempo destinado a responder cada questão não foi apontado como um aspecto negativo, pelo contrário, Lara afirmou que “gosta do *Kahoot!* por causa do tempo”, enquanto Francisco declarou que “o tempo do *Kahoot!* te faz pensar mais rápido”. Isso nos leva a crer que o tempo pode ser percebido tanto negativa quanto positivamente, a depender da habilidade do aprendiz. Em outras palavras, Izabel, para quem o vocabulário estava um pouco avançado demais, deparou-se com um mecanismo (o cronômetro), que a obrigava a seguir um ritmo superior ao seu, o que, por conseguinte, aumentou o nível de dificuldade. Já para os outros dois alunos supracitados, as perguntas, possivelmente, não estavam tão difíceis quanto para Izabel e o ritmo acelerado proporcionado pela demarcação do tempo fez com que eles prestassem mais atenção na atividade. Acerca disso, debateremos mais aprofundadamente adiante.

Priscila, a terceira das três alunas que julgaram a atividade difícil, não atribuiu como causa disso o vocabulário presente nas perguntas ou o tempo estipulado para se responder, mas a sua falta de prática com dispositivos móveis mais modernos:

Priscila: Particularmente, eu não utilizo smartphone, mas um telefone celular simples.

Em relação a isso, a observadora registrou que a aluna

Observadora: [...] é resistente em usar o celular, pois acha que não se dá bem com tecnologias. Não trouxe o celular para a sala e o professor empresta o seu.

Dessa maneira, observamos que o professor, quando planeja um exercício mediado por esse tipo de recurso, deve levar em consideração que há aprendizes que não dispõem do aparelho ou de um que seja adequado para a atividade. Por essa razão, é importante que se pense em alternativas, como o trabalho em duplas ou a disponibilização de dispositivos para alunos. Contudo, mesmo adquirindo um *smartphone*, Izabel enfrentou dificuldades na realização do exercício solicitado, porque não estava acostumada com esse tipo de atividade. Em nosso entendimento, isso indica que tal participante representa uma exceção à geração de alunos apontada por Prensky (2006) e Fardo (2013) que convive diariamente com novas tecnologias e cresceu em torno de *games*. Por isso, podemos observar que houve aumento do seu filtro afetivo (KRASHEN, 1982), visto que a sua autoconfiança foi abalada em decorrência da necessidade de fazer algo diferente e por meio de uma tecnologia que não lhe era familiar.

Não acreditamos, todavia, que o mesmo tenha acontecido com os demais participantes que foram apresentados ao *Kahoot!* pela primeira vez naquela aula, como é o caso de Bianca, uma dos 3 alunos que assinalaram a opção “fácil” e que justificou a sua resposta pelo fato de a plataforma ser “simples e clara de se entender”. Dessa forma, a maneira como cada aprendiz reage às novas tarefas, inclusive às com o uso de tecnologia, reflete a sua personalidade, ao que o professor sempre deve estar atento para gerar um ambiente de ensino centrado nas particularidades do seu público-alvo (KUMARAVADIVELU, 2001).

Além de Bianca, Bruno e Matheus também consideraram fácil a atividade com *Kahoot!*, mas, mesmo assim, eles destacaram a presença de vocabulário desconhecido.

Matheus: Apesar de algumas palavras que eu não tinha conhecimento, foi uma atividade fácil.

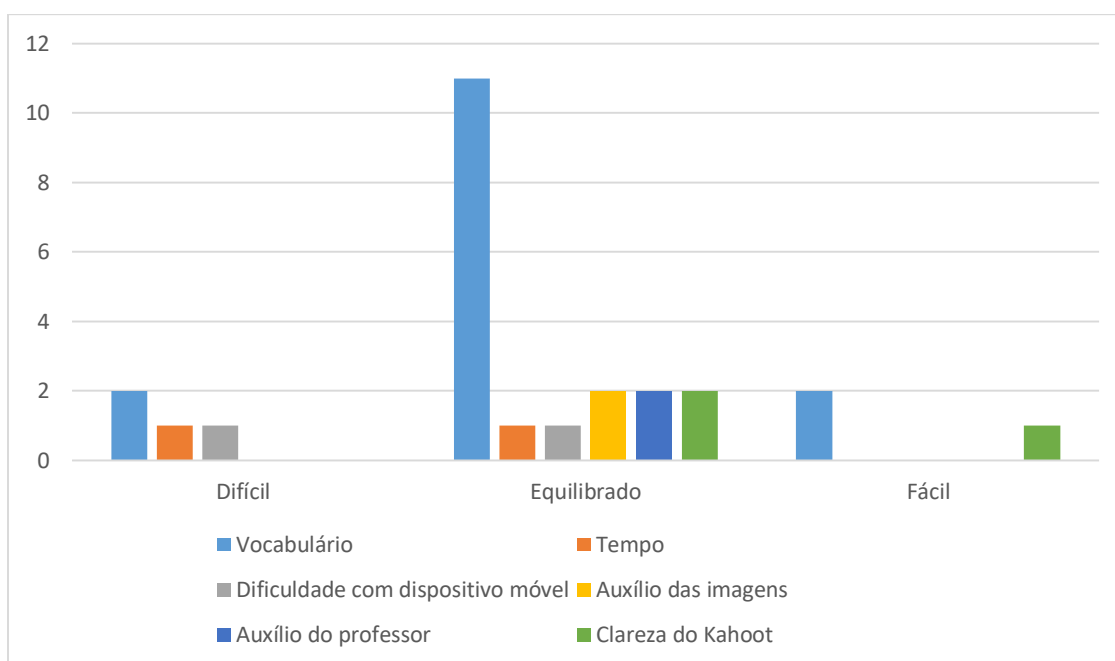
A nosso ver, a quantidade de palavras desconhecidas em ambos os casos não foi suficiente para extrapolar o grau de desafio necessário, uma vez que os alunos conseguiram inferir os significados e as respostas corretas com tranquilidade.

Diante do que foi relatado até o momento, concluímos que, para a maioria dos alunos da L1D, a atividade com *Kahoot!* ofereceu o que Csikszentmihalyi (1990) pontua

como quantidade adequada de desafio, porque as imagens e o auxílio do professor serviram como contrapeso para a dificuldade oriunda do vocabulário elevado. Entretanto, para os outros participantes, tal vocabulário foi ou difícil demais ou não muito complicado, o que acabou implicando na percepção desses aprendizes sobre o desafio da atividade.

Tendo isso em vista, expomos a seguir um gráfico com a relação dos níveis de dificuldade do *Kahoot!*, as causas para tal e a quantidade de participantes que declarou dada resposta. Porém, antes disso, devemos esclarecer que a soma da quantidade de participantes que declarou cada justificativa excederá o número total dos alunos desta sala, visto que a declaração de um aluno pode ser enquadrada em mais de uma categoria.

Gráfico 1: Análise do nível de dificuldade da atividade com *Kahoot!* para os alunos da L1D



Fonte: Autoria própria

Assim como na L1D, a maioria dos participantes da Língua I noturno considerou a atividade com *Kahoot!* equilibrada, o que corresponde a 13 de 18 alunos ao todo. Em segundo lugar, 4 a acharam difícil e 1, fácil. Dos 13 que assinalaram no questionário a opção “equilibrado”, 6 apontaram o vocabulário empregado como justificativa. Pâmela, por exemplo, relata:

Pâmela: [...] a leitura global ajudou a resolver as questões, entretanto as questões e as respostas estavam além dos meus conhecimentos de alemão.

Por “leitura global”, inferimos que as palavras já conhecidas e, também, as imagens serviram como andaime para a compreensão do todo. Dessa maneira, concluímos que a presença de palavras desconhecidas foi essencial para oferecer certo desafio para a aluna e a obrigar a permanecer atenta. Caso contrário, a atividade, por possuir apenas vocabulário já aprendido, não exigiria a aplicação de suas habilidades e poderia ser considerada fácil e, até mesmo, entediante, como sustenta Csikszentmihalyi (1990).

Contudo, o equilíbrio entre palavras desconhecidas e conhecidas não foi percebido por todos que escolheram a referida alternativa. Para Carlos, a atividade foi equilibrada, conforme inferimos a partir do excerto:

Carlos: Foi fácil em algumas questões, mas difícil em outras por falta de conhecimento sobre algumas palavras, que dificultou um pouco o entendimento da questão.

Com base em tal declaração, cremos que a atividade com *Kahoot!* não tenha sido proveitosa para Carlos, que assinalou a opção “equilibrado” apenas como uma média entre as questões fáceis e difíceis. Idealmente, ele deveria conseguir inferir os significados por meio do conhecimento da LE que já possui, assim como fez Pâmela, mas, na realidade, ele enfrentou questões que apresentaram desafios demais e outras de menos. Tal fato indica a necessidade de o professor, ao elaborar esse tipo de atividade, buscar a constância ou mesmo a gradação do desafio, de modo que o aluno se depare com uma tarefa próxima do conceito $i + 1$ (KRASHEN, 1982) e não com uma, cuja soma das partes fáceis com as difíceis resulte em um nível de dificuldade mediano. Para tanto, acreditamos que o professor deva lançar mão dos mesmos critérios que utiliza para diferenciar uma questão fácil de uma difícil na elaboração de uma prova.

Além do vocabulário, a presença de imagens e/ou a ajuda do professor foram citados por outros cinco participantes como fatores que tornaram equilibrado o grau de dificuldade da atividade. Dentre eles, Nádia afirma que o *Kahoot!* foi

Nádia: [...] equilibrado por causa que o professor estava ajudando, se eu fosse fazer sozinha iria precisar de mais tempo para responder.

Diferentemente de Pâmela, cuja habilidade na língua alemã foi suficiente para ajudá-la a depreender o significado dos termos desconhecidos, os referidos alunos

necessitaram do auxílio do professor (ou mesmo da professora titular da disciplina, como relata a observadora) para prosseguir satisfatoriamente com a atividade. Sem esse “grito de socorro”, os alunos supostamente se frustrariam em razão do alto grau de dificuldade e até mesmo deixariam de prestar atenção ao longo do jogo. No entanto, vale destacar que, como apontam Csikszentmihalyi (1988) e Jackson *et al* (2010), a percepção do sujeito sobre si mesmo pode influenciar no nível de desafio percebido. Em outras palavras, alunos que creem ser menos capazes do que na verdade são, podem recorrer ao professor com mais frequência, uma vez que têm medo de se arriscar e o desafio lhes parece maior. Portanto, defendemos que cabe ao professor encorajar esse tipo de aprendiz, fornecendo-lhes o subsídio necessário para que eles consigam responder à questão por conta própria.

Este, todavia, não nos parece ser o caso dos 4 alunos que consideraram a atividade difícil em decorrência da quantidade de palavras desconhecidas. Breno, por exemplo, relata que

Breno: o *Kahoot!* é muito bom e simples, mas por questão de vocabulário senti dificuldade em saber o que perguntava e o que eu respondia.

Em consonância a isso, a observadora salienta que

Observadora: Breno, Frederico, Renan e Amauri acharam que as perguntas em alemão estavam complicadas.

Tal ponderação também encontra correspondência no apontamento do professor/pesquisador durante o grupo focal da referida turma:

Professor/pesquisador: Alguns alunos disseram que estar em alemão atrapalhou um pouco para responder (aluna disse que tiveram perguntas que ela não entendeu).

Diante de tais evidências, concluímos que a elaboração de perguntas inteiramente na LE pode, sobretudo para turmas iniciantes, gerar certa frustração nos aprendizes que, como observado, sentem não entender o que está sendo perguntado e o que devem responder. Isso é bastante desfavorável para o envolvimento e a concentração dos alunos, porque acaba se tornando uma preocupação e, logo, um pensamento desviante à harmonização do consciente (CSIKSZENTMIHALYI, 1988). Por esse motivo, é

necessário que o professor reflita acerca das vantagens e desvantagens de se manter a estratégia de comunicação apenas na língua-alvo. Como o grupo em questão é muito numeroso (18 alunos), seria precipitado afirmar que o melhor teria sido mesclar perguntas em português e em alemão, de forma que o foco recaísse no conteúdo (e não na forma) e, assim, alguns alunos não fossem prejudicados. Tal estratégia poderia ter o efeito contrário: enquanto alunos com menor habilidade linguística não mais considerariam a atividade difícil, aqueles, para quem o *Kahoot!* foi equilibrado, poderiam julgá-la demasiadamente fácil.

Tendo isso em vista, acreditamos que o Pós-Método seja uma pedagogia adequada para auxiliar o professor a encontrar uma solução para esse tipo de dilema, posto que, com base nos parâmetros da praticidade e particularidade (KUMARAVADIVELU, 2001), ele é incitado a pensar sobre as singularidades de uma determinada classe e a buscar em teorias respostas para uma problemática surgida nesse contexto. Embora tenhamos nos pautado por tal pedagogia no planejamento das aulas, não foi possível fazer esse tipo de reflexão devido ao pouco contato com cada turma.

Segundo Amauri, não apenas o vocabulário contribuiu para tornar a atividade difícil, mas também a conexão com a *internet*, como se pode verificar no seguinte excerto:

Amauri: Havia muitas palavras desconhecidas, dificultando a escolha de uma resposta. E a internet estava caindo.

Em seu diário reflexivo, o professor/pesquisador relata uma reclamação semelhante que lhe foi dirigida:

Professor/pesquisador: Uma aluna reclamou que foi prejudicada porque a internet caiu e então perdeu uma resposta e outro aluno teve a mesma reclamação, porém não conseguiu voltar ao jogo.

Sendo essa uma limitação do *Kahoot!* já apontada por Bicen e Kocakoyun (2018), averiguamos que a falha na conexão com a *internet* não apenas pode comprometer a concentração e o envolvimento do participante, como também torna a atividade frustrante. Ademais, esse tipo de problema técnico descaracteriza a aprendizagem móvel, visto que, de acordo com Traxler (2007), um de seus atributos é a conectividade. Entretanto, entendemos que tal problemática foge do alcance do professor, a quem cabe apenas conhecer a infraestrutura do local e preparar sua aula levando-a em consideração.

Quanto à única aluna da turma que considerou o *Kahoot* fácil, ela justifica a sua resposta com base na simplicidade das questões e à presença de ilustrações. Porém, apesar de fácil, a atividade ainda apresentou certo desafio para a aluna:

Flávia: o aplicativo possui perguntas simples e as relaciona com as imagens, mas exige um raciocínio rápido e para iniciantes o tempo exigido é curto.

Outros participantes, conforme registrado pela observadora, compartilharam a insatisfação de Flávia com o período de tempo destinado a cada pergunta:

Observadora: Mara, Marcela e Giovana acharam que deveria haver mais tempo ou não aparecer a contagem regressiva, pois os deixa nervosos.

Em contrapartida, uma aluna, como relatado em grupo focal, expressa compreender a função do cronômetro na atividade, embora também tenha tido dificuldades por causa dele:

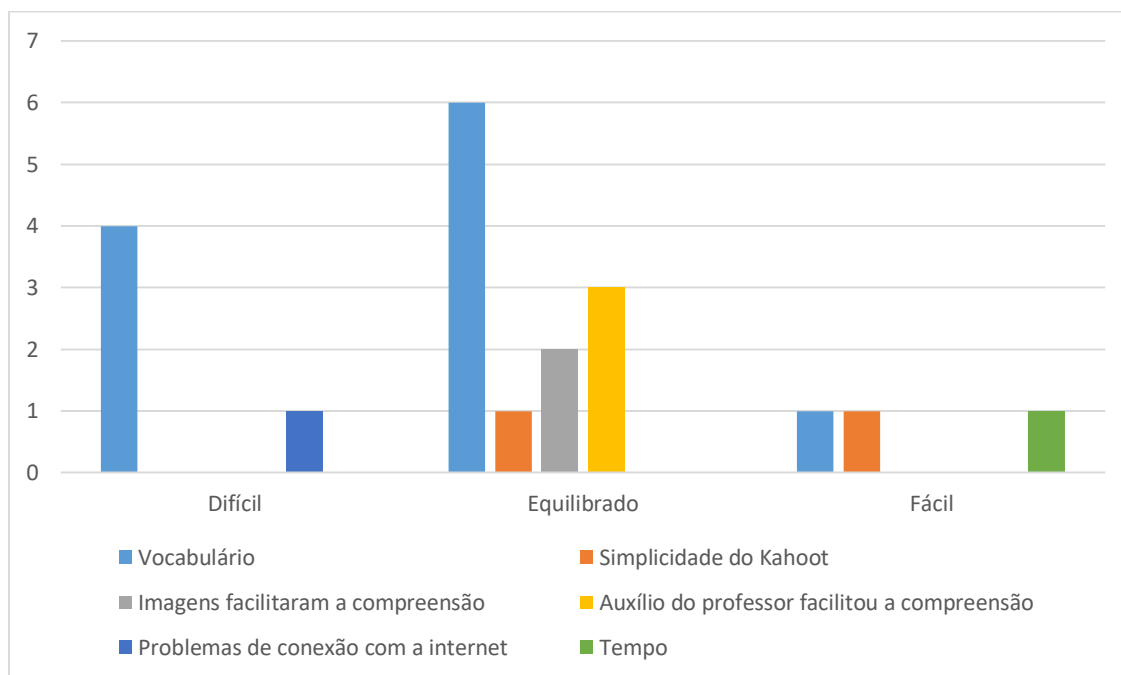
Observadora: Carina disse que o tempo foi horrível, porque a deixa mais nervosa. O tempo mexe com quem tem problema de ansiedade, mas ela acha que precisa ter o tempo.

A nosso ver, a demarcação do tempo e o fato de ela estar aparente para os participantes, em forma de cronômetro, causam ansiedade em quem possui o nível de habilidade aquém do desafio exigido, como defende Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1997). Em outras palavras, possivelmente, Mara, Marcela, Giovana e Carina sentiram-se ansiosas, porque, além do tempo, encontraram dificuldade para compreender e responder às questões. Caso o desafio da atividade fosse menor, é possível que tais aprendizes não se queixariam da presença do cronômetro ou de haver demarcação de tempo, mas de o período ser longo ou curto demais. Flávia, por exemplo, que demonstrou ter habilidade além do desafio exigido, pois considerou a atividade fácil, criticou o intervalo de tempo para cada resposta e não a existência de um cronômetro na atividade. Por essa razão, acreditamos que a ansiedade apontada pelas outras quatro participantes não seja decorrente de um problema do formato do *Kahoot!*, mas de como o professor avaliou a dificuldade da atividade para o seu público-alvo.

Tendo em vista as considerações sobre os participantes da L1N, concluímos que o desafio da atividade com *Kahoot!* foi adequada para mais da metade da sala. Tal fato decorre tanto das decisões do professor (por elaborar questões de nível $i + 1$, selecionar imagens esclarecedoras e auxiliar os alunos na compreensão de palavras desconhecidas) quanto da própria ferramenta (por ser clara e intuitiva). Todavia, a diversidade da turma, algo inerente a qualquer sala de aula, impediu que a percepção dos alunos fosse a mesma sobre o nível de dificuldade da atividade, havendo os que a consideraram fácil e aqueles que a consideraram difícil.

Diante do exposto, trazemos a seguir uma ilustração em forma de gráfico com os dados a respeito dos níveis de dificuldade, das justificativas e da quantidade de participantes.

Gráfico 2: Análise do nível de dificuldade da atividade com *Kahoot!* para os alunos da L1N



Fonte: Autoria própria

Em contraposição à L1N, cuja maioria dos alunos (72%) declarou ter achado a atividade com *Kahoot!* equilibradamente desafiadora, metade dos participantes da L4D (3 de 6) a considerou equilibrada e a outra metade, fácil.

Como justificativa para a resposta “equilibrado”, 2 dos 3 alunos apontaram o vocabulário utilizado na formulação das questões, o qual, conforme relatado por Luciana, exige que o participante preste atenção:

Luciana: Se você presta atenção nas perguntas e souber um tanto considerável de vocabulário, dá para responder tranquilamente.

Consoante a isso, Raíssa afirmou em grupo focal que

Raíssa: [...] gosta de perguntas com “pegadinhas”, que exigem mais atenção.

Tendo isso em mente, acreditamos que o desafio da atividade para tais aprendizes tenha sido, de fato, equilibrado, posto que, como sustentado por Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1997), tarefas adequadamente difíceis estimulam o alto grau de atenção/concentração do realizador para que ela seja cumprida. Por outro lado, atividades muito difíceis ou muito fáceis causam distração, porque geram, respectivamente, frustração ou tédio e, por conseguinte, pensamentos conflitantes.

Outro fator que contribuiu para que o desafio do *Kahoot!* fosse equilibrado foi, de acordo com 2 dos 3 alunos, a simplicidade da ferramenta. Como relata Rodrigo,

Rodrigo: [...] a mecânica foi simples e as questões com alternativas ajudam a suprir a deficiência de compreensão do curta.

Sob essa perspectiva, um dos 3 participantes que consideraram a atividade fácil também atribuiu a sua resposta à clareza do *Kahoot!*, como pode ser verificado no comentário a seguir:

Moisés: a plataforma é intuitiva e não precisa fazer conta. Isso é ótimo. A única coisa que requer mais atenção é relacionar as respostas com as opções de cores no celular. Porém não é um problema.

O mesmo aluno, segundo a observadora, revelou durante o grupo focal que

Observadora: Acha o aplicativo do *Kahoot!* bom, porque é bem feito, intuitivo, a música é maravilhosa, é fácil, [além de que] a atividade fluiu.

À vista de tais declarações e da faixa etária do aprendiz em questão (entre 20 e 25 anos), julgamos que esses dados vão ao encontro da teoria de Prensky (2006) e Fardo (2013) de que os alunos da contemporaneidade, por estarem acostumados com a linguagem dos jogos, não encontram grandes obstáculos para compreender a dinâmica de novas atividades desse gênero. Vale ressaltar que, como vimos em situação anterior, isso

não se aplica a todos os alunos de gerações mais jovens, mas àqueles que têm contato diário com esse tipo de linguagem.

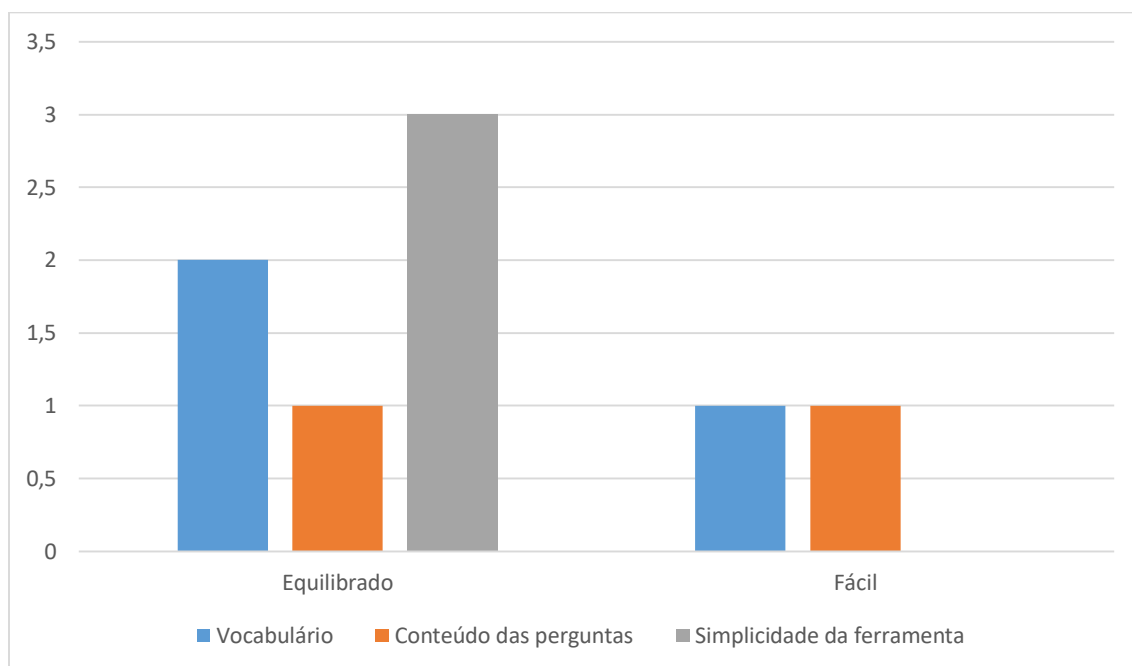
Para além do fato da ferramenta ser clara e intuitiva, devemos destacar a observação de Moisés durante o GF, ao afirmar que “[...] a atividade fluiu”. Considerando que o aprendiz tenha adentrado o Estado de Fluxo, cremos que o desafio para ele tenha sido equilibrado e não fácil, uma vez que, caso contrário, ele não teria sentido tal sensação de fluidez do tempo. Pautamos esse apontamento em Csikszentmihalyi (1990), segundo o qual há participantes que, de tão envolvidos, sentem como se não tivessem feito esforço algum.

Pensamos o mesmo a respeito de outra participante, para a qual a atividade com *Kahoot!* pareceu fácil. De acordo com Tamara, as perguntas foram bem-feitas e, por isso, não apresentaram grande desafio. No entanto, a aluna, como pode ser verificado no excerto a seguir, revela uma condição característica do Estado de Fluxo:

Tamara: Foram perguntas bem direcionadas ao que vimos quando assistimos o começo do curta-metragem, mas que fizeram nós pensarmos sobre partes específicas da cena. Por isso demandou atenção.

Sendo assim, como defendido anteriormente, acreditamos que a atividade, por demandar a atenção da aprendiz, oferecia a ela certo desafio e não era de todo fácil, como relatado no questionário.

Com base nas reflexões a respeito da L4D, verificamos que, em contraste com o registrado no questionário, a atividade com *Kahoot!* foi suficientemente desafiadora para quase a totalidade dos alunos, os quais, em sua maioria, declararam ter precisado prestar atenção para realizar a referida tarefa. A única participante, cuja habilidade, a nosso ver, estava realmente além do desafio proposto, apontou a simplicidade das perguntas e nenhum traço que indicasse uma possível experiência do fluxo. Isso posto, apresentamos a seguir um gráfico para ilustrar as nossas considerações sobre a turma em questão, lembrando que, também no caso dessa turma, a quantidade de participantes do gráfico não corresponde à real, dado que um mesmo aluno pode ter feito uma declaração que se encaixe em mais de uma categoria.

Gráfico 3: Análise do nível de dificuldade da atividade com *Kahoot!* para os alunos da L4D

Fonte: Autoria própria

Em relação ao nosso último caso investigado, a maioria dos alunos da L4N (3 de 4) declarou no questionário que o nível de dificuldade da atividade com *Kahoot!* estava equilibrado, ao passo que uma a considerou fácil.

Dos três participantes que afirmaram que o desafio da atividade foi adequado, uma (Giovana) justificou que as perguntas não estavam “nem tão fáceis nem muito difíceis”, ou seja, o nível ideal de dificuldade para se atingir o Estado de Fluxo. No entanto, conforme relatado pela observadora, as questões estavam um pouco mais desafiadoras do que se esperava, visto que até mesmo a professora da disciplina, que também resolveu participar da atividade, não conseguia responder grande parte delas.

Observadora: Alunas riem porque a professora também não acerta muitas perguntas.

A respeito disso, o professor/pesquisador observou em seu diário reflexivo que

Professor/pesquisador: Como as perguntas do *Kahoot!* relativas ao curta eram muito específicas, muitas vezes as alunas pareceram “chutar” as respostas, porque não lembravam exatamente o que tinha acontecido. A professora, por exemplo, apesar de ser quem mais sabia alemão da turma toda, ficou em penúltimo lugar, porque não se lembrava muito do curta ou porque não havia prestado muita atenção durante a exibição.

Dessa maneira, concluímos que Giovana, ao designar a referida atividade como equilibrada, se baseou majoritariamente na sua compreensão da forma linguística, deixando em segundo plano o conteúdo das perguntas. Caso ela tivesse levado na mesma consideração esse segundo aspecto, cremos que a sua designação teria sido outra (provavelmente “difícil”), porque, como apontado pelo professor/pesquisador, as questões estavam muito específicas. Por outro lado, devemos reconhecer a possibilidade de que tanto Giovana quanto os demais aprendizes poderiam julgar a atividade “fácil” ou “muito fácil”, se as perguntas tivessem sido menos específicas. Tendo isso em vista, por falta de dados que corroborem uma interpretação ou outra, optamos por manter para esta análise o nível de desafio atribuído pela aluna. Porém, isso chama atenção para o fato de que a atividade, embora possa ter sido equilibrada, não foi muito proveitosa, posto que o que estava sendo perguntado não girava em torno de tópicos relevantes do curta. De tal modo, pensamos ser melhor aumentar o nível de desafio do exercício por meio de um vocabulário mais elevado ou das conhecidas “pegadinhas”, as quais levam à necessidade de se raciocinar rápido, do que mediante informações menos importantes.

Daniela, que também assinalou a opção “equilibrado”, deixa implícito o aspecto específico das perguntas, ao destacar a importância de se prestar atenção no curta para se responder corretamente. Contudo, além disso, a aluna também aponta o cronômetro como um fator desafiador da atividade.

Daniela: apesar da pressão exercida pelo curto tempo pra responder, se o jogador conseguir prestar atenção no filme, consegue responder tranquilamente.

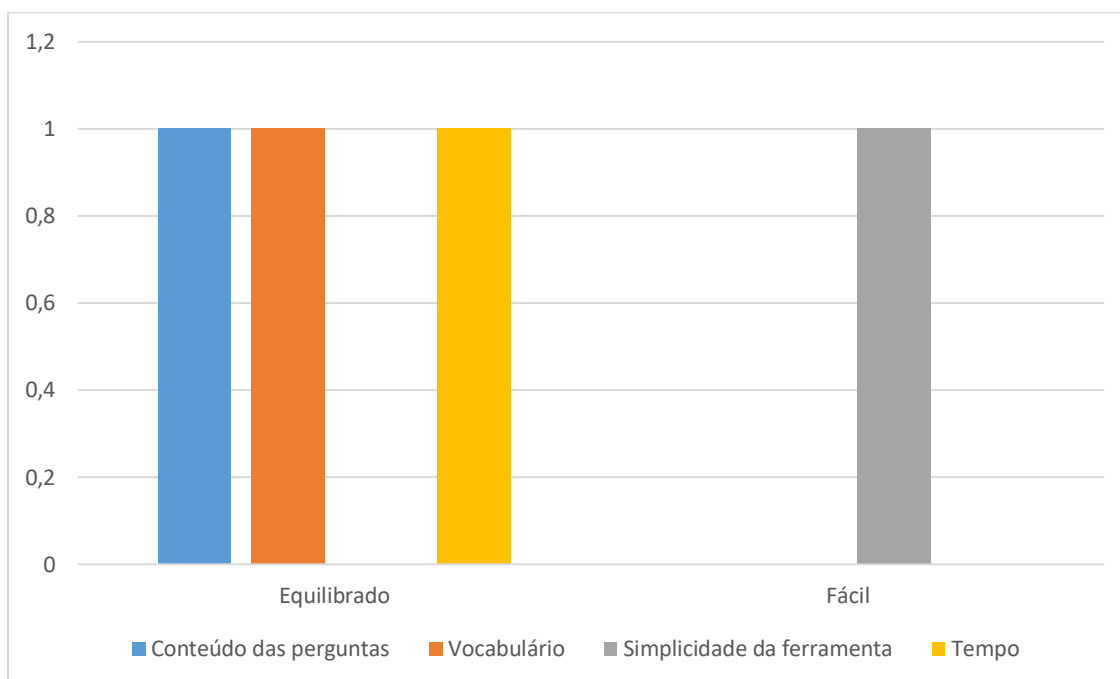
Diante disso, consideramos que para tal aprendiz a atividade tenha sido de fato equilibrada, uma vez que, como já mencionado por outros participantes da LIN, ela reconhece que a demarcação do tempo desempenhou o papel de aumentar o nível de dificuldade. Assim como as supracitadas “pegadinhas”, acreditamos que o cronômetro pode incitar o raciocínio rápido dos participantes e, por consequência, envolvê-los no exercício. Por essa razão, consideramos esse fator, diferentemente da especificidade demasiada das perguntas, positivo para a aprendizagem e o estímulo ao Estado de Fluxo.

Quanto à aluna que julgou a atividade com *Kahoot!* fácil, Michele responsabiliza a simplicidade da ferramenta.

Michele: Achei o layout limpo e organizado, o que torna a atividade fácil de ser realizada.

Todavia, como registrado, respectivamente, pela observadora e pelo professor/pesquisador durante o grupo focal, o restante dos aprendizes não compartilhou a mesma opinião, pois “Daniela e Cecília acharam o jogo um pouco confuso no início” e “Giovana acha que demora um pouco para assimilar a cor com a alternativa”. Isso nos remete à discussão anterior de que alunos acostumados com jogos *online* têm mais facilidade com atividades desse âmbito (mesmo as ainda não praticadas), o que pode ser o caso de Michele. Entretanto, como observado, tal facilidade não foi vantajosa, na medida em que tornou a atividade fácil para a participante.

Com base nas considerações sobre a turma de L4N, consideramos que a elaboração da atividade com *Kahoot!* não foi adequada, porque exigiu dos alunos conhecimentos não muito relevantes acerca do material audiovisual assistido e, ao mesmo tempo, não apresentou grandes desafios para a aprendiz que tem facilidade com esse tipo de ferramenta. Embora a atividade possa ter sido equilibrada para a maioria da turma (como será exposto no gráfico a seguir), acreditamos que ela não tenha sido proveitosa, porque não envolveu os alunos em reflexões sobre questões pertinentes e, conseqüentemente, pode não ter gerado superação de suas habilidades (LEFFA e PINTO, 2014).

Gráfico 4: Análise do nível de dificuldade da atividade com *Kahoot!* para os alunos da L4N

Fonte: Autoria própria

Tendo em vista o que foi exposto acerca dos quatro casos analisados, concluímos que a maioria dos alunos das turmas investigadas considerou a dificuldade da atividade com *Kahoot!* equilibrada, o que indica que tal ferramenta pode proporcionar uma das condições necessárias para se atingir o Estado de Fluxo, ou seja, a presença de um desafio adequado, nem muito difícil e nem muito fácil.

No entanto, as razões para tal avaliação variaram um pouco de caso a caso. Tanto na L1D quanto na L1N, grande parte dos participantes atribuiu o grau de dificuldade equilibrado à combinação do vocabulário elevado e da ajuda do professor e/ou de imagens nas questões. Dessa forma, concluímos que a ferramenta, ao disponibilizar um espaço para o carregamento de imagens, fomenta a compreensão dos participantes por meio da inferência, porque, assim como os vídeos e filmes, não se pauta apenas na linguagem escrita (MORÁN, 1995; STEFANI, 2010). Além disso, como é o professor que seleciona tais imagens e sana eventuais dúvidas levantadas em sala, acreditamos que ele atue de modo a construir andaimes, como postulado pela teoria vygotskyana da zona de desenvolvimento proximal (LEFFA e PINTO, 2014). Nesse sentido, consideramos as imagens e o auxílio do professor, quando bem aplicados, bastante favoráveis para o equilíbrio do desafio em atividades com *Kahoot!*.

Já os alunos da L4D e da L4N não mencionaram o professor ou as imagens como fatores que alavancaram a compreensão e equilibraram o desafio diante de um vocabulário elevado. Em vez disso, a simplicidade da ferramenta e do conteúdo das perguntas foram apontados como facilitadores, enquanto a demarcação do tempo e a presença de palavras desconhecidas, como aspectos que provocaram certo desafio. Ademais, vale salientar que nenhum desses aprendizes, diferentemente dos das L1D e L1N, considerou a atividade com *Kahoot!* difícil ou muito difícil. Com isso, revela-se a influência da proficiência linguística dos alunos na percepção da dificuldade de tal tarefa, isto é, quanto mais avançado o conhecimento da LE do público-alvo, mais será demandado do professor/elaborador para que a atividade contenha o grau de desafio adequado. Em outras palavras, recomendamos que o professor formule questões na LE em um nível linguístico um pouco superior ao dos participantes, de modo que eles se deparem com palavras desconhecidas e precisem lançar mão de estratégias de inferência para compreender o contexto. Também é possível que a dificuldade se dê por meio do conteúdo das perguntas, entretanto, como discutido durante a análise da L4N, é preciso se atentar para que as questões não exijam do aluno informações pouco relevantes.

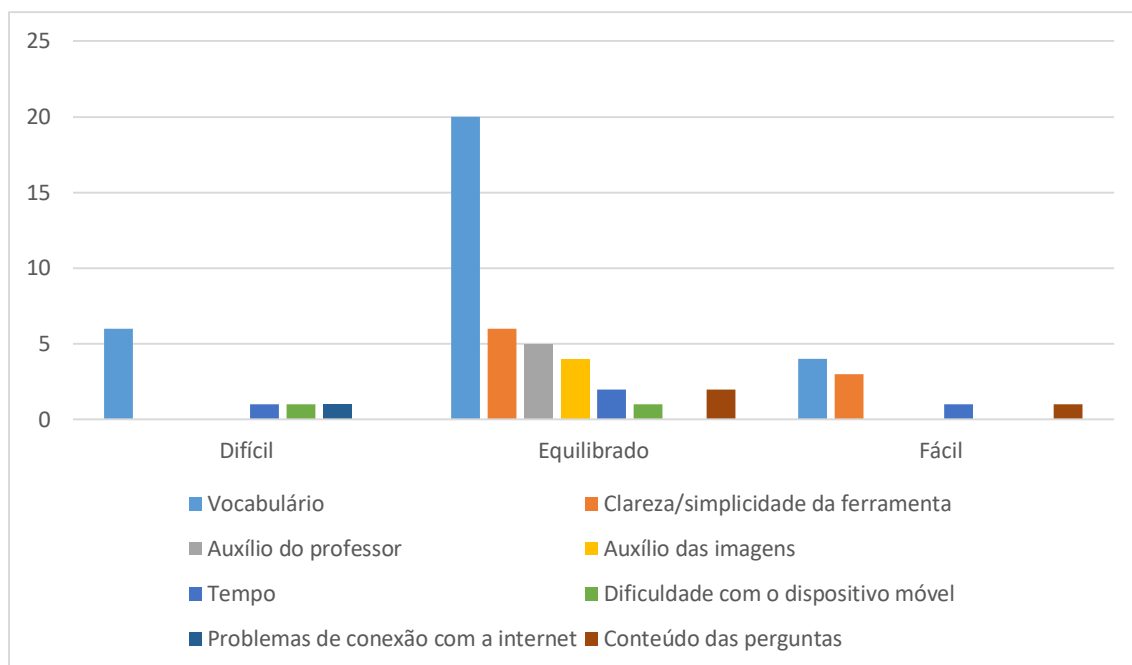
A respeito disso, nos chamou a atenção o fato de que os alunos da L4N tenham tido problemas para responder às questões muito específicas do *Kahoot!*, enquanto os da L4D, aos quais foram lançadas as mesmas perguntas, não tenham relatado qualquer dificuldade quanto a isso. Em nosso entendimento, tal contraste deve-se à participação do professor/pesquisador ao longo da realização da atividade. Como relatado por ele no diário reflexivo, os alunos do diurno envolveram-se cada vez mais nas discussões levantadas pelo professor/pesquisador entre uma pergunta e outra, ao passo que os aprendizes do noturno se mostraram mais tímidos e resistentes para se comunicar na LE. Desse modo, cremos que esses debates tenham suscitado informações do curta que foram requeridas em questões futuras e, por essa razão, elas não pareceram específicas demais.

Com base em tais constatações, destacamos o importante papel do professor para o equilíbrio do desafio, visto que, além de elaborar as questões e contribuir para o envolvimento dos participantes em discussões e na atividade, ele pode prestar auxílio aos alunos que apresentam mais dúvidas e deixar que os demais, os quais têm mais facilidade, busquem por conta própria a resposta para o problema levantado.

A partir das considerações dos quatro casos investigados, sintetizamos os dados apresentados no Gráfico 5, que apresenta a relação entre a quantidade total dos

participantes e suas respectivas designações sobre o nível de dificuldade da atividade com *Kahoot!*.

Gráfico 5: Análise do nível de dificuldade da atividade com *Kahoot!* para os alunos dos quatro casos investigados



Fonte: Autoria própria

Tendo investigado o primeiro elemento do Estado de Fluxo, cuja análise foi mais minuciosa em virtude da quantidade e da qualidade dos dados que tivemos em mãos, passamos para a próxima seção, em que averiguaremos de modo mais conciso o envolvimento e a perda da consciência de si dos participantes.

4.1.2. Envolvimento e perda da consciência de si

O envolvimento e a perda da consciência de si, embora relacionados, consistem em diferentes componentes do Estado de Fluxo que têm origem no foco absoluto em uma atividade: o primeiro diz respeito à sensação de que o indivíduo está sendo compelido por uma força automatizante, como se ele não estivesse lançando mão de qualquer esforço. Já o segundo remete à despreocupação sobre si mesmo, o que implica, por exemplo, em se esquecer de ir ao banheiro, de comer, de beber água e, até mesmo, de que outras pessoas podem estar avaliando o seu desempenho (CSIKSZENTMIHLAYI, 1988, 1990, 1997; JACKSON *et al*, 2010).

Entretanto, optamos por analisá-los conjuntamente nesta seção, porque, além de poderem ser associados, não dispomos de muitos dados sobre ambos. Tal carência de informações deve-se ao fato de que não perguntamos aos participantes por meio do questionário acerca dos referidos elementos do EF, pois acreditamos que seria mais fidedigno investigá-los a partir de observações e declarações espontâneas dos participantes. Assim sendo, para o envolvimento e a perda da consciência de si, recorreremos apenas ao grupo focal, às anotações da observadora e ao diário reflexivo do professor/pesquisador como instrumentos de coleta.

Partindo das manifestações na L1D, foi possível notar certo grau de envolvimento dos alunos na competição propiciada pelo *Kahoot!*, conforme relata o professor/pesquisador em seu diário reflexivo:

Professor/pesquisador: Percebi que os alunos estavam bastante interessados em saber quem estava ganhando e quem estava perdendo.

Esse mesmo grau de envolvimento foi percebido pela observadora em relação a um aprendiz em especial:

Observadora: William também comemora por ficar em segundo lugar / William responde mais às perguntas do professor sobre a narrativa.

Desse modo, por William se mostrar receptivo às indagações do professor, verificamos que a atividade não o envolveu apenas na competição em si, mas também no conteúdo tratado, isto é, no curta recém-assistido. O mesmo pôde ser observado na L4D, uma vez que, de acordo com a observadora, os aprendizes se tornaram mais participativos, à medida que a atividade se desenrolava:

Observadora: o professor pergunta sobre as questões do jogo, mas geralmente só Raíssa e Rodrigo respondem. Sempre em alemão / Alunos começam a dar mais risada e responder ao professor no meio do jogo / Somente ao final do jogo Tamara e Luciana falam mais [...].

A respeito desse episódio, o professor/pesquisador comenta em seu diário reflexivo que

Professor/pesquisador: Nas primeiras perguntas do *Kahoot!* as discussões não ganhavam forma, mas a partir do meio os alunos discutiram bastante em alemão e de forma bastante descontraída.

Com base nesses relatos, corrobora-se, portanto, o argumento de que o *Kahoot!* contribuiu para envolver os participantes no tema da aula. Por estarem tão envolvidos, foi também notado que alguns alunos deixaram de ouvir a música de fundo da atividade, como revela a observadora:

Observadora: Moisés nem escutou a música, pois estava concentrado.

Em contrapartida, a música não apenas foi ouvida por alguns participantes, como também os desconcentrou, como já relatado por como relatam Bicen e Kocakoyun (2018). Dentre esses alunos, Renan afirmou em grupo focal que

Professor/pesquisador: [conforme Renan] a música mexeu com a cabeça, a música foi um pouco incisiva.

Parcialmente de acordo com a referida declaração, Mirela apontou, segundo a observadora, que

Mirella: achou a música irritante no começo, mas nem a escutou depois.

Assim sendo, evidenciamos que o envolvimento e a concentração dos participantes ao longo da atividade com *Kahoot!* levaram a referida aluna a se esquecer de um elemento que ela já havia reparado antes, o que indica, a nosso ver, uma perda da consciência do ambiente, tal como quando nos esquecemos do julgamento de outros competidores ou avaliadores. Nesse sentido, outros dois aprendizes da L1N relataram, durante o grupo focal, que não prestaram atenção na música:

Observadora: Nádia disse que fica tão presa no jogo que não escuta a música / Fabrício disse que não ouviu a música durante o jogo.

Isso posto, fundamentados nas manifestações e observações supracitadas (as quais advêm somente de três casos, visto que não encontramos dados relativos aos dois referidos componentes do EF na aula dada para a L4N) inferimos que o alto nível de concentração e envolvimento na atividade com *Kahoot!* pode ter acarretado certa perda da consciência de si, na medida em que os aprendizes se alienaram de um fator desimportante para o seu rendimento no jogo (a música). Como postula Csikszentmihalyi

(1988), tal alienação justifica-se, porque dado fator não contribuía para a harmonização do consciente e tampouco estava relacionado com a motivação do eu-mesmo.

Ademais, foi possível concluir, ainda, que o envolvimento com o *Kahoot!* despertou o interesse dos participantes na temática abordada, o que pôde ser notado pelo aumento da atuação deles em sala. Diante disso, pensamos que tal ferramenta seja adequada como forma de se introduzir um tópico, facilitando, assim, que os alunos se motivem pelo conteúdo proposto.

Outra maneira de se promover a motivação por um tema ou por uma atividade é tendo clareza sobre o seu objetivo, dado que, desse modo, compreendemos a razão de estarmos realizando/aprendendo algo em questão. Nessa perspectiva, a seção a seguir será dedicada a esse assunto, que consiste em outro elemento do Estado de Fluxo.

4.1.3. Objetivos claros

Para que uma atividade possua um desafio e o participante se envolva nela, é fundamental que exista um objetivo claro a ser alcançado, caso contrário, não haverá motivação para realizá-la (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1990, 1997). Essa motivação pode ser extrínseca, tal como uma gratificação em forma de prêmio – como ocorre com frequência em jogos em geral – ou, também, intrínseca⁴⁷, isto é, relativa a um anseio pessoal do indivíduo e não a uma simples recompensa. Conforme Csikszentmihalyi (1997), o sujeito somente adentra o Estado de Fluxo, quando está intrinsecamente motivado, por isso, além do objetivo da atividade ser claro, o participante também deve ter o seu próprio, como, por exemplo, desenvolver uma habilidade, apreender um determinado conteúdo, etc.

Baseados nisso, verificaremos, nesta seção, dois aspectos inerentes ao EF: a clareza do objetivo do *Kahoot!* e o tipo de motivação dos aprendizes. Para tanto, recorreremos aos dados obtidos por meio do grupo focal, das anotações da observadora e do professor/pesquisador, bem como às respostas dos alunos à pergunta do questionário acerca do objetivo deles com a referida atividade.

⁴⁷ Não iremos nos aprofundar na discussão acerca do conceito motivação, amplamente discutido na literatura da área. Todavia, utilizaremos a diferenciação feita por Dörnyei (1990) entre motivação extrínseca e intrínseca, sendo a primeira aquela originada de fatores externos como possibilidade de melhor emprego, reconhecimento profissional, etc, e a segunda de fatores mais pessoais e internos, como satisfação, prazer, bem estar, etc. Embora a conceitualização do termo já tenha avançado e a dicotomia seja controversa, ela nos pareceu interessante como parâmetro de análise neste trabalho.

Conforme já elucidado no capítulo de metodologia, tal questão precisou ser reformulada, na medida em que os participantes das L4D e L4N a estavam interpretando de uma forma adversa à que havíamos pretendido, ou seja, em vez de relatarem os próprios objetivos, alguns fizeram suposições sobre as intenções pedagógicas do professor/pesquisador. Por essa razão, algumas declarações nos dois últimos casos analisados pareceram destoantes das demais.

Tendo abordado isso, devemos esclarecer que, como a pergunta do questionário era aberta e houve grande variedade de respostas, elas precisaram ser divididas em quatro categorias: (1) objetivos pedagógicos, (2) objetivos de competição, (3) objetivos pedagógicos e de competição e (4) ausência de objetivos claros (cf Apêndices 4 e 5).

Tendo em vista as categorias, dividimos os aprendizes em quatro grupos.

O primeiro grupo abarca os alunos cuja motivação com o *Kahoot!* era estritamente didática (aprender novo vocabulário, entrar em contato com a língua-alvo, etc), enquanto o segundo abrange aqueles que se referiram apenas ao aspecto competitivo da atividade (vencer, ter uma boa pontuação, etc.). Na terceira categoria, por sua vez, foram agrupados os participantes que afirmaram ter tido ambas motivações: tanto ganhar quanto aprender. Já a última contém as afirmações mais vagas, que não revelaram qualquer tipo de propósito. Assim sendo, os participantes do primeiro grupo demonstram uma motivação intrínseca relacionada à aprendizagem, sem, entretanto, demonstrarem ter clareza sobre o propósito da atividade, ao passo que o segundo grupo é o oposto: demonstração de motivação extrínseca e de ter compreendido a dinâmica do *Kahoot!*. A terceira categoria consiste em uma junção dos dois grupos anteriores (motivação intrínseca e externa) e a última caracteriza-se pela ausência de ambos fatores: sem evidências de qualquer tipo de motivação e de entendimento sobre o objetivo da atividade.

Isso posto, muitos alunos da L1D (8 de 18) apresentaram objetivos de competição, ao passo que, em seguida, 6 mesclaram objetivo pedagógico com competitivo, 3 tiveram uma motivação apenas pedagógica e uma não declarou um propósito muito claro.

Em relação aos de motivação puramente pedagógica, uma das intenções apontadas foi a aproximação com a língua-alvo, como podemos verificar no comentário de Miriam:

Miriam: [Meu objetivo foi] aumentar o contato com o idioma.

Assim, ao ler e responder questões em alemão, Miriam cumpria uma meta por ela mesma imposta, a qual era lidar por um tempo maior que o usual com a língua estrangeira

a ser aprendida. Isso indica, a nosso ver, que a participante tinha uma motivação intrínseca, mas não explicita se o objetivo da atividade estava claro para ela. Da mesma forma, observamos, durante o grupo focal, a seguinte afirmação que aponta um objetivo pedagógico:

Observadora: [Segundo Natanael] o *Kahoot!* funcionou por causa do curta.

Em nosso entendimento, tal aprendiz, assim como Miriam, também possui uma motivação didática, porque, conforme defendido por ele, a competição em si não teria propósito, se não estivesse alicerçada em um conteúdo pedagógico (o curta-metragem). Em contrapartida, Rafael argumenta, também em GF, que

Observadora: [Para Rafael] o *Kahoot!* seria divertido mesmo sem o curta.

Desse modo, em oposição a Natanael, Rafael reduz a importância do conteúdo e enaltece o papel da competição. Sob essa mesma ótica, Marta afirma em resposta ao questionário que o seu objetivo foi

Marta: Tentar entender o vocabulário novo o mais rápido possível para ter tempo de responder antes da contagem do tempo.

Portanto, como grande parte dos aprendizes desta turma, Marta detém um objetivo de competição, destacando que compreendeu com clareza o propósito da atividade com *Kahoot!*, visto que menciona aspectos de sua dinâmica (responder o mais rápido possível, entender as perguntas...). Porém, a sua motivação intrínseca não é evidenciada, levando-nos a crer que ela tencionava somente ganhar e não expandir conhecimentos, por exemplo. Embora a participante relate que tenha desejado entender o vocabulário, acreditamos que a finalidade disso seja exclusivamente para o momento competitivo e não a longo prazo.

Já Pablo, diferentemente dos alunos anteriormente citados, denota ter possuído ambos objetivos – pedagógico e de competição –, como aponta no questionário:

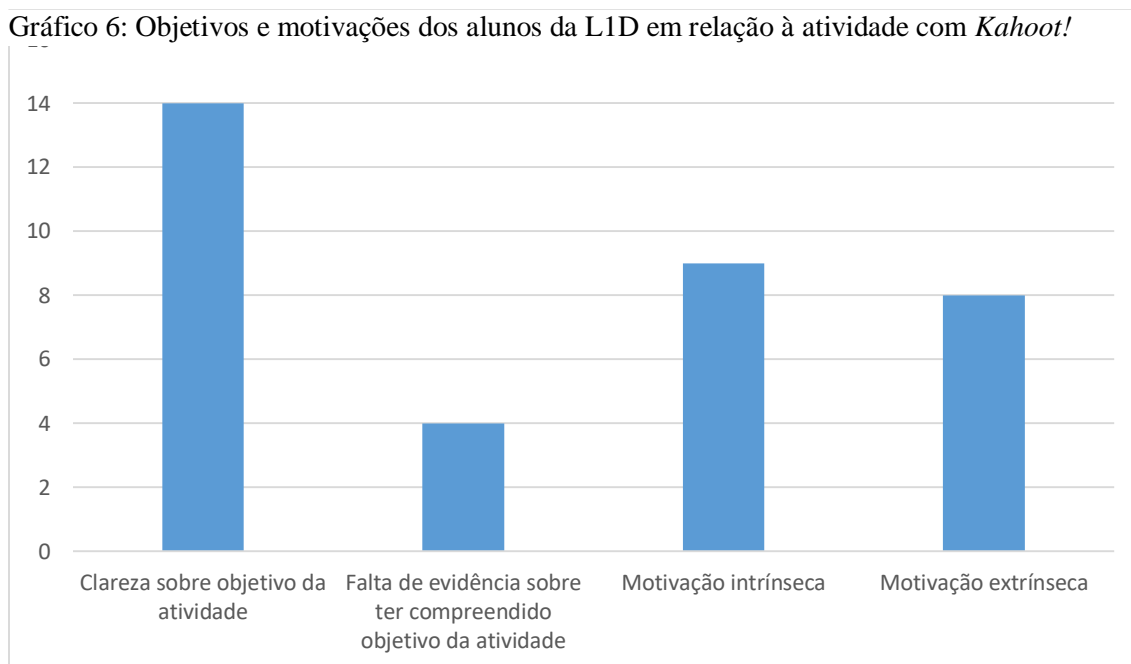
Pablo: Não tinha de início um objetivo bem definido, afinal não sabia do que se tratava. Depois que entendi, meus objetivos passaram a ser o

aumento do meu vocabulário, nível de raciocínio rápido e minha diversão.

O seu objetivo pedagógico é expresso pela intenção de aumentar o seu vocabulário, enquanto o de competição é revelado por meio do desejo de desenvolver um raciocínio rápido, o que é essencial para se vencer o jogo, dado que as maiores pontuações são atribuídas a quem responder com mais rapidez. Dessa maneira, podemos concluir que Pablo não só detém motivação intrínseca, como também não teve dúvidas sobre o propósito do *Kahoot!*, revelando, assim, uma condição favorável para o Estado de Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Vale também salientar que tal objetivo lhe ficou claro a partir do momento em que ele começou a participar da atividade, demonstrando, dessa forma, que a plataforma sozinha foi capaz de esclarecer a sua dinâmica.

Por outro lado, Priscila, ao justificar que a atividade consistiu apenas em “[...] uma brincadeira, um entretenimento”, expõe que não compreendeu o seu caráter pedagógico e tampouco comprova ter conhecimento sobre o objetivo do *Kahoot!*. Além do mais, a aluna revela partilhar a crença de que atividades gamificadas são apenas jogos e, portanto, não contribuem para a melhoria da nossa aprendizagem, pois, como sustenta Mitchell Jr. (1988), a nossa sociedade antagoniza lazer e trabalho. Por essa razão, nós incluímos Priscila na última categoria: a de ausência de objetivos claros (tanto de competição quanto pedagógico).

Tendo em vista a análise dos dados obtidos desta turma, observamos que muitos alunos apontaram o objetivo de competição referente à atividade com *Kahoot!*, reportando, assim, ter compreendido o seu propósito com clareza, sem, no entanto, ter desenvolvido uma motivação além da extrínseca. Todavia, ao analisarmos os participantes que apresentaram objetivos pedagógicos e objetivos mistos (pedagógicos mais de competição), constatamos que mais aprendizes possuíram motivação intrínseca do que extrínseca, como se pode verificar no Gráfico 6. Além disso, nos chamou atenção o fato de a maioria (14 de 18) ter demonstrado clareza sobre o objetivo do *Kahoot!*, restando apenas quatro aprendizes que, embora possam tê-lo compreendido, não explicitaram tal compreensão por meio de suas respostas.

Gráfico 6: Objetivos e motivações dos alunos da L1D em relação à atividade com *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

De forma semelhante ao caso anterior, a maioria dos alunos da L1N, ou seja, 12 de 18, relatou um objetivo competitivo. Em contraposição, apenas 4 apresentaram objetivo pedagógico, 2 demonstraram ausência de objetivos claros e nenhum teve objetivos mistos, ou seja, pedagógicos e de competição.

Dentre os aprendizes cujo propósito foi meramente pedagógico, Flávia declarou que a sua intenção foi avaliar o seu conhecimento da língua-alvo e, também, ampliar as suas estratégias de aprendizagem:

Flávia: [meu objetivo foi] descobrir uma nova forma de aprender alemão e descobrir como está meu nível na língua.

Consideramos excelente tal motivação, pois, a nosso ver, a ferramenta é capaz de cumprir pelo menos o segundo anseio, uma vez que a colocação final em comparação com os demais colegas de mesmo nível serve como base de autoavaliação. Nesse sentido, Marcela justifica que o seu propósito como participante foi:

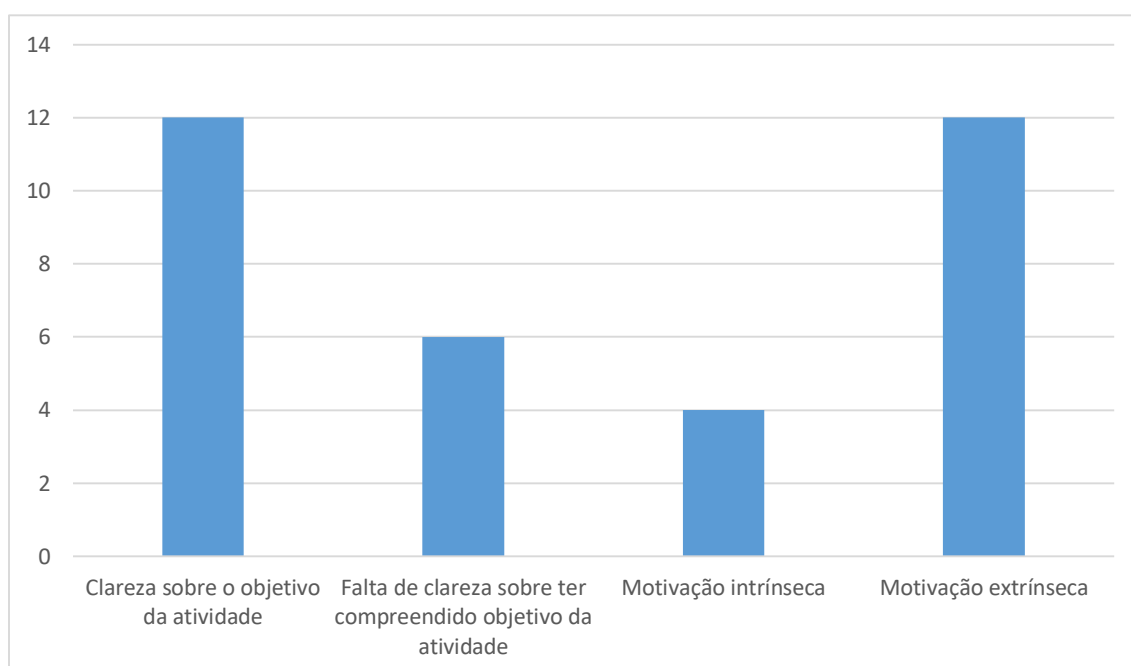
Marcela: Ficar em primeiro lugar. Acertar a maioria rapidamente.

Dessa maneira, apesar de relacionadas, a motivação de Marcela difere da de Flávia, na medida em que esta almeja alcançar uma determinada colocação como forma de verificar a própria proficiência na LE (portanto, motivação intrínseca) e a aquela deseja chegar à primeira posição do jogo a fim de vencê-lo (ou seja, motivação extrínseca). Esse espírito competitivo é, como já reportado, bastante presente nesta turma, o que foi até mesmo percebido pela observadora, a qual relata que

Observadora: Frederico fica feliz por acertar as perguntas do exercício de vocabulário [anterior ao do *Kahoot!*]. Renan e Breno ficam chateados, quando erram (competitividade já? O jogo nem começou!) [...]

Sendo assim, os referidos aprendizes demonstraram um viés de competição mesmo antes da atividade com *Kahoot!*, o que, em nosso entendimento, indica que esta classe é naturalmente mais competitiva, posto que o exercício de vocabulário mencionado pela observadora não incitava qualquer tipo de disputa. Sob uma perspectiva oposta, Laís revelou não ter se importado com a competição, dado que o seu objetivo com a atividade foi “apenas participar da aula”. Por essa razão, nós consideramos que a participante, além de não evidenciar ter clareza sobre o propósito do *Kahoot!*, não teve motivação extrínseca ou intrínseca, dado que não visava uma recompensa/um reconhecimento tampouco desenvolver uma habilidade.

Diante disso, concluímos que a maioria dos alunos da LIN – turma notadamente competitiva – compreendeu o propósito da atividade com *Kahoot!*, contudo, eles não apresentaram uma motivação intrínseca, posto que objetivavam principalmente ganhar. Por outro lado, aqueles que demonstraram motivação intrínseca não explicitaram a meta do *Kahoot!*, uma vez que nenhum participante declarou possuir objetivos pedagógicos e ao mesmo tempo competitivos. Tal consideração são representadas no seguinte gráfico:

Gráfico 7: Objetivos e motivações dos alunos da L1N em relação à atividade com *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

Assim como na L1N, nenhum aluno da L4D demonstrou, por meio de sua resposta ao questionário, ter tido ao mesmo tempo objetivo pedagógico e de competição em relação ao *Kahoot!*. Em contrapartida, em comparação com os outros dois últimos casos, houve uma maior parcela de participantes desta turma, cujo objetivo foi estritamente pedagógico (3 de 6), enquanto 2 aprendizes relataram um propósito de competição e apenas uma não declarou explicitamente qualquer tipo de objetivo.

Antes de darmos início à análise deste caso, vale lembrar que esta turma (assim como a L4N) recebeu a primeira versão do questionário e, portanto, alguns de seus alunos interpretaram a questão acerca dos objetivos da atividade, como se ela se referisse aos objetivos planejados pelo professor/pesquisador. Dentre tais respostas consta a de Luciana, para quem o propósito do *Kahoot!* foi

Luciana: [...] mostrar como a tecnologia pode ser usada também para fins educacionais e também trabalhar a mente do aluno forçando ele lembrar do que viu.

Com base nessa declaração, acreditamos que a aprendiz, ao supor tais intenções do professor, reconhece não somente o potencial didático de atividades com TDIC como também do *Kahoot!* para evocar tópicos presentes no curta-metragem assistido. Dessa

forma, consideramos que Luciana tenha tido um propósito pedagógico, pois, caso tivesse interpretado a questão conforme a nossa pretensão inicial, ela teria, em nosso entendimento, apontado que o seu objetivo era recordar aspectos do curta. No entanto, devemos deixar claro que isso consiste em uma suposição mediante o dado que temos à disposição.

Diferentemente da referida participante, Moisés foi mais claro, ao pontuar que o seu propósito com a atividade era “acertar mais que os colegas”. Assim, observamos que o aluno possui um objetivo puramente competitivo, demonstrando conhecer a dinâmica do *Kahoot!* (no qual é preciso acertar mais que os demais participantes para poder ganhar) e ser orientado por uma motivação extrínseca. Nesse sentido, Rodrigo, durante grupo focal, revela que o seu principal objetivo foi “ganhar de Sílvia”, denotando, portanto, que também estava extrinsecamente motivado. Além dessa declaração durante o GF, verificamos o seguinte apontamento de Raíssa que, a nosso ver, acrescenta à discussão proposta:

Observadora: Segundo Raíssa, o *Kahoot!* é mais direcionado, diferente da última atividade dada.

Sendo assim, a aluna, com a qual outros participantes concordaram, reconhece no *Kahoot!* um objetivo mais explícito do que o do último exercício realizado por eles na aula, o qual demandava que os aprendizes buscassem informações sobre os hábitos em redes sociais de falantes de alemão como língua materna (cf. Apêndice 7). Isso indica, de acordo com a nossa concepção, que esses aprendizes (Raíssa e os que com ela concordaram) tinham clareza sobre o propósito da atividade em questão. O mesmo não pode ser afirmado a respeito de Tamara, cuja justificativa à pergunta do questionário foi:

Tamara: Na minha opinião, [o objetivo da atividade com *Kahoot!*] foi estimular nossa atenção e foco para responder os exercícios, mas sem tensão e de uma maneira descontraída.

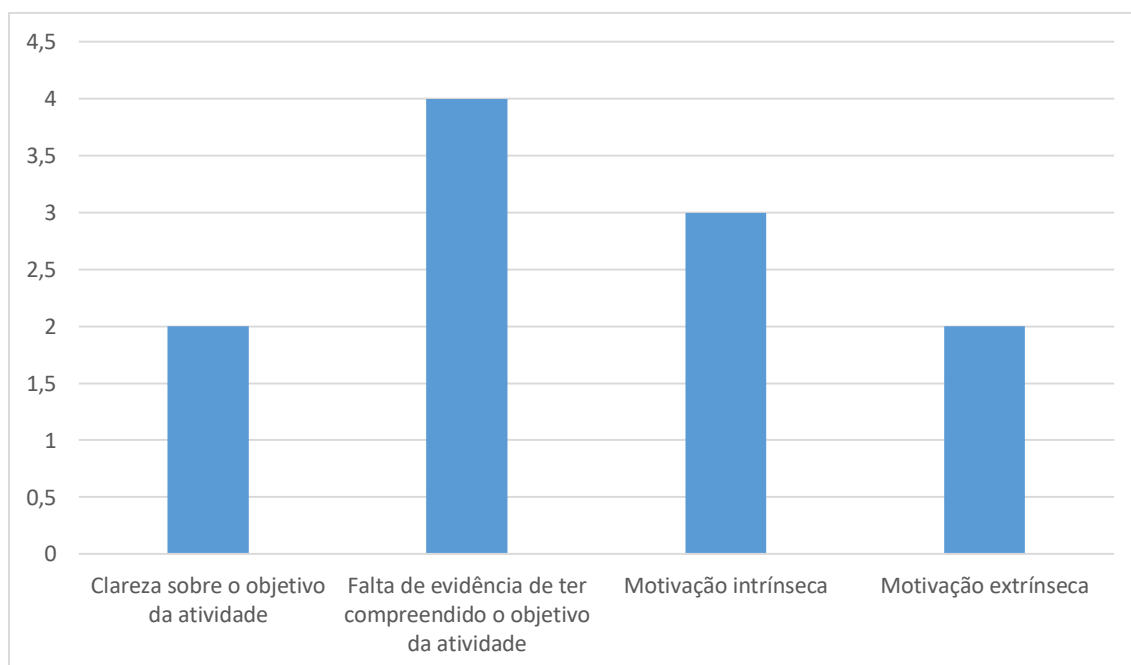
Com isso, não conseguimos depreender – como fizemos com Luciana –, se Tamara compreendeu a dinâmica do *Kahoot!* e qual motivação possuía, dado que as suas observações são bastante generalistas e poderiam ser aplicadas a diversos tipos de atividade.

Partindo de tais ponderações, e também do fato de que metade dos participantes dessa turma relatou ter tido objetivos pedagógicos, verificamos que a maioria não

demonstrou ter clareza sobre o propósito do *Kahoot!*. Todavia, é imprescindível ponderar sobre dois pontos: o primeiro diz respeito à pergunta do questionário, a qual levou muitos dos aprendizes a responder sobre o objetivo pedagógico do professor/pesquisador, o que justifica o fato de alguns não terem destacado um propósito de competição; quanto ao segundo ponto, como anteriormente informado, foi levantado durante o grupo focal que o *Kahoot!*, em relação à outra atividade, detinha um objetivo mais evidente, tendo, portanto, como implicação que o seu propósito foi claro para tais participantes. Em decorrência desses dois aspectos, acreditamos que a finalidade do *Kahoot!* tenha sido clara para grande parte dos participantes da L4D, porém, optamos por manter no Gráfico 8 os resultados obtidos por meio das respostas ao questionário, uma vez que, apenas com base nas nossas considerações, não conseguimos precisar a quantidade de alunos que tiveram ou não clareza sobre o propósito da atividade.

Ademais, vale mencionar que, como os objetivos pedagógicos prevaleceram nesta turma, mais alunos demonstraram ter motivação intrínseca do que extrínseca, o que pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 8: Objetivos e motivações dos alunos da L4D em relação à atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

No tocante ao último caso, correspondente à L4N, 2 alunas apresentaram objetivo de competição, uma, pedagógico e a outra, pedagógico e de competição. Cecília, a aluna

cujo propósito com o *Kahoot!* foi pedagógico, afirmou, em sua resposta no questionário, que pretendia por meio da atividade, “testar meus conhecimentos”. Em conformidade com isso, a observadora relata que a referida aluna, durante grupo focal, apontou que

Observadora: [...] acha que o jogo testa a compreensão do filme.

Tal apontamento nos remete à declaração de Luciana da L4D – para quem a ferramenta contribuiu para evocar elementos do curta – e, assim como ela, consideramos que Cecília tenha tido uma motivação intrínseca, porque almejou, em primeiro lugar, a autoavaliação de seu conhecimento da língua-alvo em vez da obtenção de recompensas no jogo.

Já Giovana, uma das duas alunas cujo objetivo foi de competição, demonstra ter sido apenas extrinsecamente motivada, dado que o seu propósito foi “atingir o primeiro lugar”, ou seja, ganhar no jogo em vez de desenvolver habilidades na LE. Tal objetivo de competição, observado no comentário de Giovana, e o pedagógico, verificado por meio da afirmação de Cecília, estão igualmente presentes na declaração de Daniela, que argumenta que com o *Kahoot!* visava

Daniela: Desenvolver o nível de interpretação em alemão e o foco em relação ao quiz.

Assim sendo, a aprendiz revela pretender melhorar uma habilidade na língua-alvo (a capacidade de interpretação) e, ao mesmo tempo, se concentrar mais na referida atividade, sendo este um fator muito importante para se vencer a competição. Diante disso, acreditamos que Daniela tenha, não somente se motivado por razões intrínsecas, como também compreendido com clareza o objetivo do *Kahoot!*.

Sob uma ótica similar, uma aluna, conforme anotado pela observadora, exige das demais colegas que façam silêncio durante o jogo, como pode ser verificado em seguida:

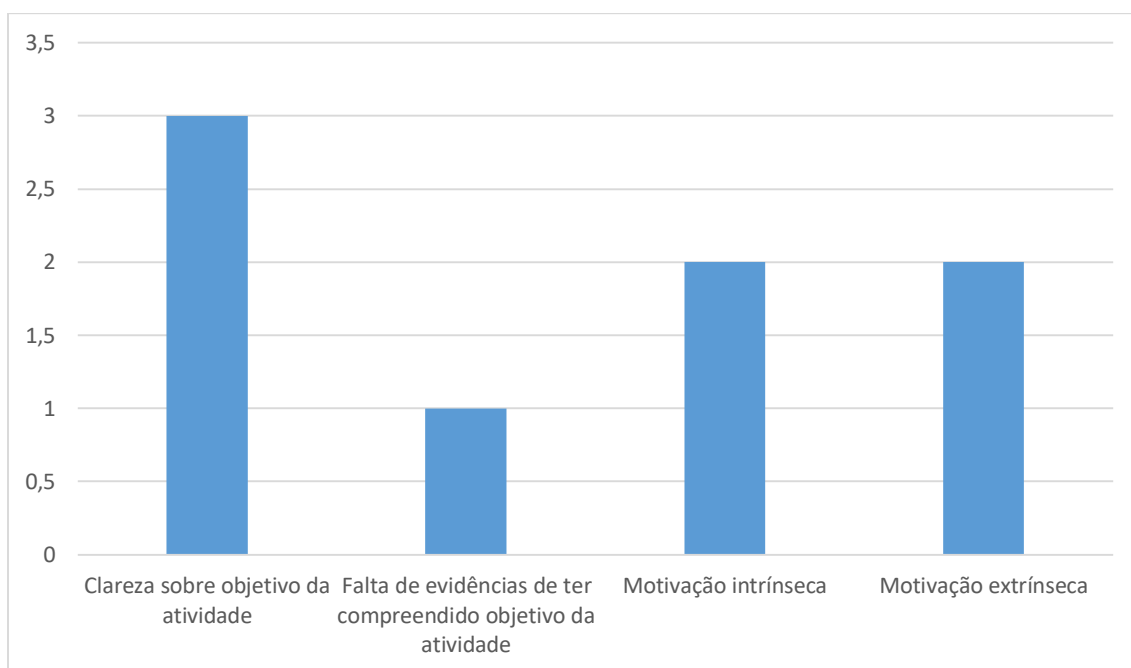
Observadora: Michele pede para que as colegas não falem a resposta em voz alta, porque cada um deve jogar por si.

Em nosso entendimento, esse pedido, além de indicar compreensão sobre a dinâmica da atividade, denota muito mais uma motivação intrínseca do que extrínseca, dado que, caso Michele desejasse apenas vencer, ela teria provavelmente optado por continuar entreouvindo as respostas das colegas e filtrar aquelas que considerasse

corretas. Entretanto, acertar com respostas alheias não requer qualquer esforço e, portanto, não resulta em superação (LEFFA e PINTO, 2014), gera apenas uma maior pontuação e um possível prêmio ao final da jogada.

Em suma, como observado no Gráfico 9, a maioria dos alunos da L4N, os quais tiveram propósito competitivo ou misto, demonstraram ter entendido claramente o objetivo do *Kahoot!*. Contudo, a quantidade de participantes que tiveram motivação intrínseca e extrínseca é a mesma, posto que, respectivamente, dois possuíam intenções relativas à aprendizagem do alemão e dois tencionavam simplesmente vencer.

Gráfico 9: Objetivos e motivações dos alunos da L4N em relação à atividade com *Kahoot!*

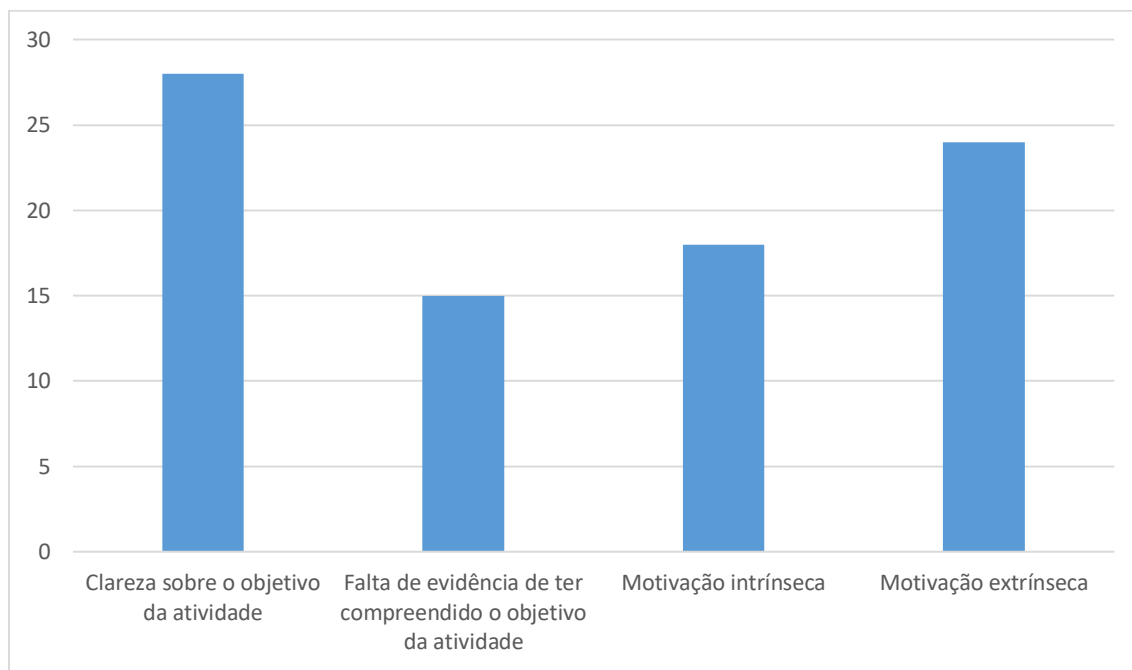


Fonte: Autoria própria

Tendo analisado os quatro casos, verificamos que, como apontam Bicen e Kocakoyun (2018), a competição do *Kahoot!* motivou grande parte dos participantes, no entanto, tal motivação foi extrínseca, porque eles visavam somente ganhar. Porém, destacamos que esses alunos demonstraram ter compreendido o propósito da atividade, caso contrário, não teriam estado competitivos e descrito objetivos do jogo. Vale salientar, ademais, que não acreditamos que a atividade tenha sido incerta para os alunos que não explicitaram a finalidade do *Kahoot!* em suas respostas, pois eles não se mostraram inseguros acerca da meta estipulada, eles apenas não nos forneceram algum tipo de evidência que denotasse que a haviam entendido. Diante disso, podemos concluir

que a ferramenta investigada oferece objetivos claros para os seus usuários, conforme representado no gráfico a seguir que totaliza os resultados adquiridos nas quatro turmas analisadas.

Gráfico 10: Objetivos e motivações dos alunos de todos os quatro casos em relação à atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

No que se refere à motivação dos participantes, percebemos que, embora tenha havido uma parcela relevante que esteve intrinsecamente motivada, a maior parte visou consequências limitadas à situação do jogo, como, por exemplo, obter pontos, vencer, se destacar dentre os demais, etc. Como já postulado por Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1997) e Jackson *et al* (2010), esse tipo de estímulo não é favorável para a ocorrência do Estado de Fluxo, porque não suscita uma experiência autotélica. Além disso, ao se tornar o elemento principal, a competição relega a aprendizagem ao segundo plano, sendo que esta é o verdadeiro propósito em uma sala de aula. Tendo isso em vista, advogamos a importância de se estimular a motivação intrínseca nos aprendizes.

No presente caso, não atribuímos ao *Kahoot!* o alto índice de participantes com propósitos competitivos, uma vez que o concebemos como uma mera ferramenta a ser manipulada pelo propositor da atividade. Assim sendo, cremos que o professor tenha dado muito destaque ao caráter de competição do *Kahoot!* e perdido a oportunidade de levar os seus alunos a traçarem um objetivo pedagógico para si mesmos, o que poderia ter sido

feito, por exemplo, ao esclarecer a conexão da atividade com o curta assistido e o porquê dela estar sendo utilizada na aula. Esse tipo de postura do professor, a nosso ver, contribui para que os aprendizes deixem de considerar os exercícios aleatórios e passem a enxergar sentido no que estão executando. Dessa forma, a atividade com *Kahoot!* se aproximaria do que Willis (1996) conceitua como tarefa, uma vez que ela promoveria, mediante o uso da língua-alvo, a busca pelo cumprimento de um objetivo sensível ao próprio participante.

No entanto, tal busca só é possível, se o aluno for devidamente orientado ao longo da sua trajetória, caso contrário, ele desistirá de alcançar o seu objetivo, na medida em que se frustrará com tentativas falhas ou que não produzem resultados. Levando isso em consideração, analisaremos na próxima seção o quarto componente do Estado de Fluxo: o *feedback*.

4.1.4. Feedback

O *feedback* consiste em um componente importante do Estado de Fluxo, pois, conforme sustenta Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1997), sem ser devidamente sinalizado sobre a sua performance na atividade, o indivíduo perde o interesse nela e, por consequência, o seu envolvimento e a sua concentração reduzem paulatinamente.

Por meio do questionário, perguntamos aos alunos como eles consideraram o *feedback* fornecido pelo *Kahoot!*. Para responder, eles precisaram, além de justificar, selecionar uma das quatro alternativas a seguir: (1) muito claro, (2) adequado, (3) confuso e (d) desnecessário. Julgamos que ambas as opções “muito claro” e “adequado” correspondam ao *feedback* ideal para o EF. Porém, optamos por estabelecer tal distinção, visto que, com a segunda alternativa, pretendíamos abranger os aprendizes, para os quais a ferramenta, embora satisfatoriamente clara, tenha apresentado algum tipo de limitação.

Tendo esclarecido isso, passamos para a análise do referido componente do Estado de Fluxo, a começar pela L1D.

Dentre seus 18 alunos, a maioria (13) afirmou considerar o *feedback* do *Kahoot!* muito claro, enquanto 3 o julgaram adequado, 1 confuso e também 1 desnecessário.

A maioria dos aprendizes, para os quais o *feedback* foi muito claro, atribuiu isso ao fato da ferramenta ser bastante intuitiva, como relata Sandra:

Sandra: Muito claro. Pude compreender rapidamente os mecanismos do funcionamento da atividade sem muitas explicações do professor.

O próprio professor/pesquisador, em observação no seu diário reflexivo, reconhece que não foi muito requisitado para explicar a atividade:

Professr/prequisador: Da sala só havia uma aluna que conhecia o *Kahoot!* (e que inclusive já o tinha utilizado como professora). Os demais não tiveram muita dificuldade para compreender a dinâmica do jogo.

Dessa maneira, podemos constatar que a ferramenta proveu informações suficientemente claras para os alunos em questão, de modo que eles não precisaram reiteradamente recorrer ao professor (ou a um colega mais experiente) para dar continuidade a suas ações. Contudo, Cássia, que igualmente considerou o *feedback* muito claro, pondera que isso não se deve apenas à mecânica do *Kahoot!*, mas também ao seu conhecimento do inglês, visto que essa língua está presente na ferramenta:

Cássia: Para mim, foi muito claro, mas acredito que isso se deve ao fato de eu ter compreendido palavras em inglês, então pude acompanhar minha colocação/pontuação.

Por outro lado, Lara traz um contraponto à indagação de Cássia, revelando que as imagens e as cores utilizadas durante a atividade desempenham um papel importante na orientação dos participantes – mesmo aqueles que não dominam o inglês:

Lara: O *feedback* é bastante claro, apesar de estar em inglês (língua não dominada pela maioria), mas a plataforma recompensou ao utilizar desenhos e cores.

Em relação a isso, também foi apontado entre os alunos que consideraram o *feedback* adequado, os quais não mencionaram qualquer limitação da ferramenta em fornecer informações, que as cores e as imagens facilitaram a compreensão da dinâmica do *Kahoot!*:

Izabel: Ele possui um conjunto de fatores fáceis de se entender (cores e imagens que facilitam a resposta).

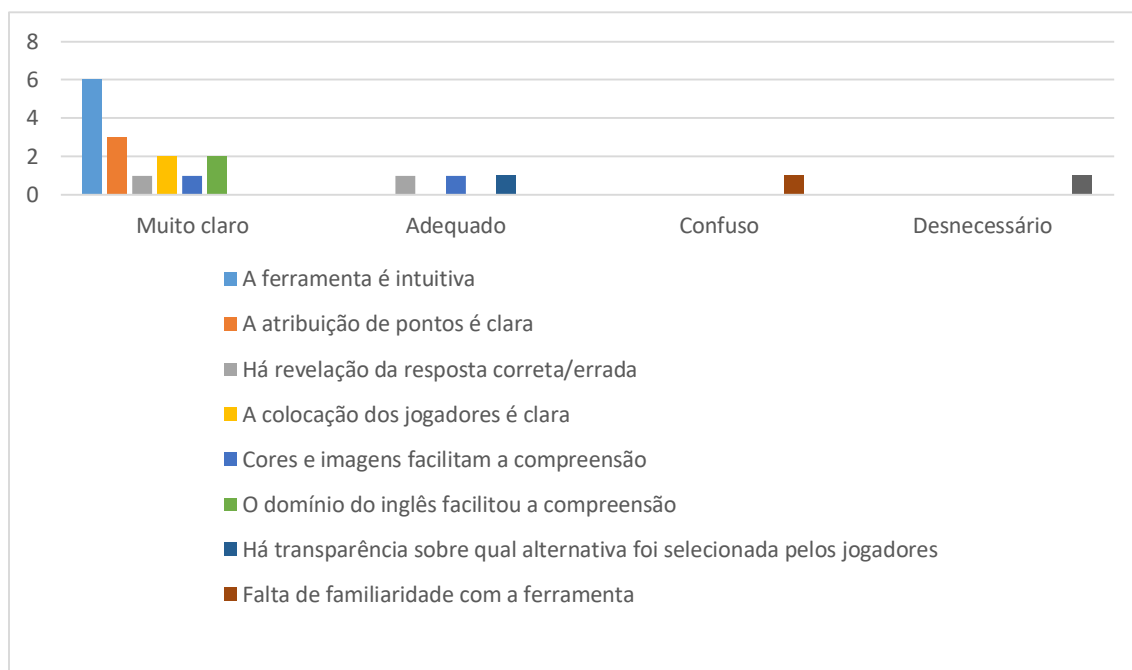
Todavia, Rafael, para quem as informações provenientes do *Kahoot!* foram confusas, não concordou sobre a facilidade em compreender o funcionamento da

ferramenta por meio de seus mecanismos (como cores, imagens, símbolos, música, etc). Conforme o aluno, o fato de nunca ter realizado uma atividade semelhante o impediu de acompanhar adequadamente o *feedback*:

Rafael: [Eu o considero confuso] por falta de familiaridade com a plataforma [...].

Da mesma forma, Miriam, cuja avaliação do *feedback* foi “desnecessário”, demonstra não o ter compreendido, justificando sua resposta com a alegação de que o *Kahoot!* não informa seus participantes “[...] sobre acertos ou erros”. Embora Miriam afirme que a ferramenta não informa sobre erros e acertos, a referida ferramenta fornece esse tipo de informação, como pudemos observar ao longo da nossa experiência com o *Kahoot!* e também como relatado por Bicen e Kocakoyun (2018) acerca de participantes, cuja autoconfiança aumentou, conforme eram noticiados sobre seus acertos. Contudo, a aluna, assim como Rafael, demonstra ter tido dificuldade em se orientar pelos mecanismos da atividade, ignorando, assim, detalhes importantes para se manter envolvida e concentrada.

Isso posto, verificamos que o *Kahoot!* foi intuitivo para muitos alunos da L1D, aos quais não foi exigida uma experiência prévia. No entanto, houve também alguns participantes que manifestaram certa confusão em apreender o significado das cores, das imagens, dos símbolos e entre outros mecanismos. Diante disso, apresentamos a seguir uma relação em formato de gráfico entre as avaliações sobre o *feedback* e a quantidade correspondente de alunos.

Gráfico 11: Avaliação dos alunos da L1D sobre o feedback fornecido pelo *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

Em comparação ao caso anterior, menos alunos na L1N assinalaram a alternativa “muito claro” a respeito do *feedback* (9 de 18 participantes). Em contrapartida, cresceu a quantidade de aprendizes que consideraram as informações da ferramenta adequadas ou confusas: respectivamente, 7 e 2.

Assim como na L1D, a maioria dos alunos da L1N, cuja avaliação do *feedback* foi “muito claro”, mencionou o caráter intuitivo da ferramenta. Porém, também foi citado dentre tais aprendizes que a colocação dos jogadores no *ranking* é expressa de maneira clara, como afirma Frederico:

Frederico: O *feedback* [é muito claro em razão do fato de ser] instantâneo com todos os dados e a classificação.

A esse respeito, verificamos nas notas de campo da observadora uma sequência de ações dos alunos, as quais, a nosso ver, corroboram o argumento de que os participantes tinham ciência não só de sua posição, como também da dos demais.

Observadora: Flávia comemora por estar em quinto lugar, alunos comparam colocações / Nádia comemora, pois permanece em primeiro lugar durante duas rodadas, alunos ficam felizes por ela / Marcela fica

brava, porque Nádia continua ganhando / Alunos brincam que o jogo já perdeu a graça, porque Nádia fica sempre em primeiro lugar.

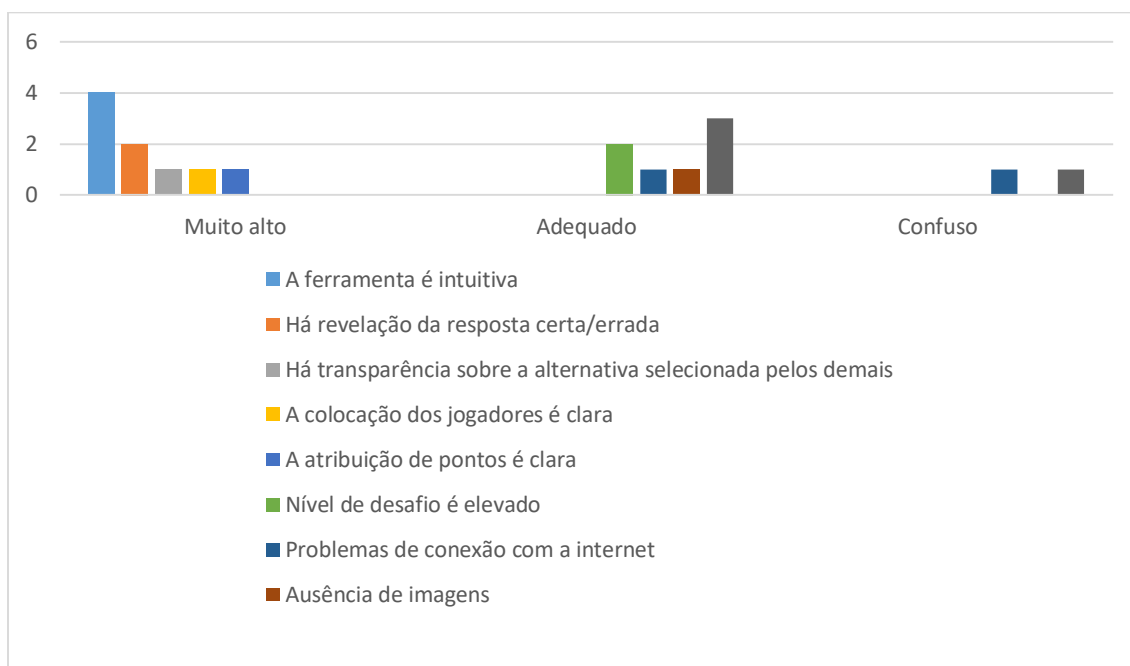
Desse modo, por meio da comemoração e até mesmo da raiva, notamos que os participantes em questão são providos pelo *Kahoot!* com informações suficientes para mantê-los competitivos. Em concordância com a clareza do *feedback*, alguns alunos, no entanto, apontaram alguns problemas da atividade que os levaram a considerá-la adequada em vez de muito clara. Mirela, por exemplo, destaca que as falhas na conexão com a *internet* podem impedir que o participante se mantenha informado pela ferramenta.

Mirela: Foi ótimo, funcionou de forma adequada. Porém, se a *internet* do usuário falhar e tiver que recarregar a página por algum motivo, ele será tirado do servidor.

Sob essa mesma perspectiva, Laís, para quem o *feedback* foi confuso, revela que

Laís: Novamente a *internet* atrapalhou meus *feedbacks*. Quando eles tinham era relativamente adequado.

De tal forma, observamos que um fator situacional, como eventuais quedas na conexão com a *internet*, influenciou negativamente a percepção dos alunos sobre o sistema de *feedback* do *Kahoot!*, posto que este funciona somente *online*. A isso e a outras causas, como o nível de desafio elevado da atividade, atribuímos a diminuição de alunos – quando comparados com os da L1D – que consideraram muito claras as informações providas pela ferramenta. Vale salientar que, ainda assim, para grande parte dos aprendizes desta turma o *feedback* foi muito claro ou adequado. As considerações desses aprendizes e daqueles que avaliaram a atividade como confusa estão retratadas no Gráfico 12.

Gráfico 12: Avaliação dos alunos da L1N sobre o feedback fornecido pelo *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

Diferentemente dos dois casos anteriores, a maior parte dos alunos da L4D julgou o *feedback* adequado (4 de 6) e os 2 restantes o consideraram muito claro. Dessa maneira, apesar da redução percentual da categoria “muito claro”, não houve qualquer participante desta turma que assinalou as opções “confuso” ou “desnecessário”.

Ambos os aprendizes que avaliaram o *feedback* da ferramenta como muito claro apontaram o fato dela ser intuitiva. Rodrigo, por exemplo, declarou que

Rodrigo: Para nós que conhecemos os símbolos virtuais (linguagem), o *feedback* é bem simples.

Tal apontamento nos remete às observações de Miriam e Rafael da L1D, os quais manifestaram a sua incompreensão dos referidos símbolos virtuais. Dessa forma, refletimos em que medida Rodrigo está certo, ao afirmar que o domínio dessa linguagem torna o *feedback* mais simples, o que, por conseguinte, significaria que quem não a domina teria dificuldades em entendê-lo. Acerca dessa indagação discutiremos ao final desta seção, após termos discorrido sobre os quatro casos.

Em conformidade com Rodrigo, Raíssa revela durante o grupo focal:

Raíssa: [...] acha o aplicativo do *Kahoot!* bom, porque é bem feito, intuitivo, a música é maravilhosa, é fácil.

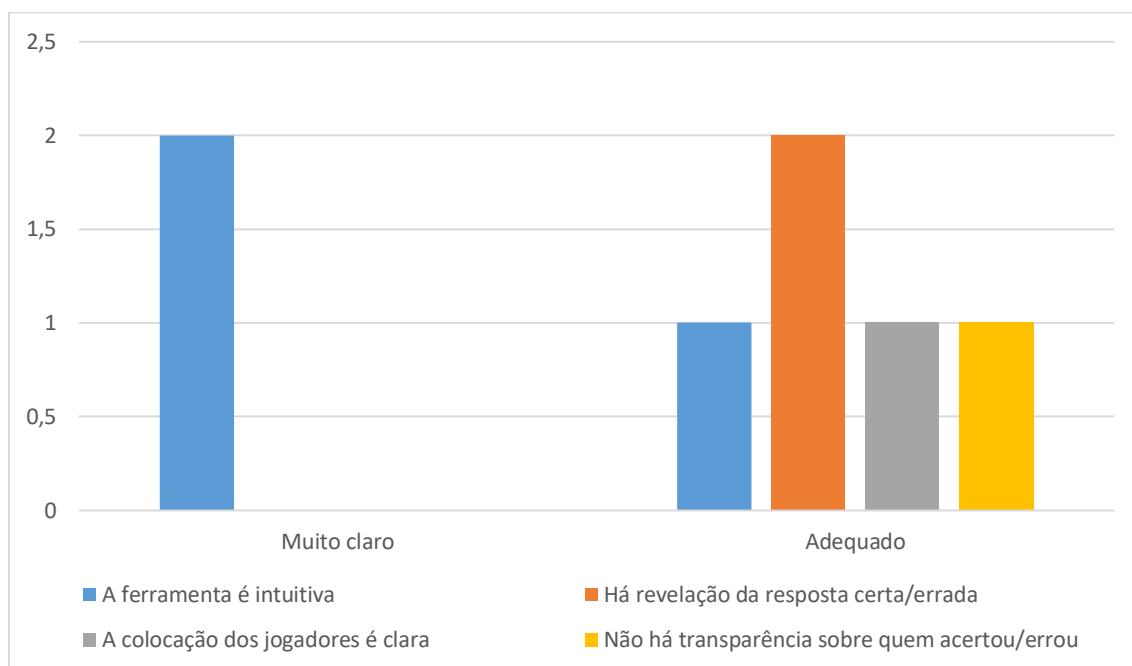
Assim sendo, para a aluna, os mecanismos da ferramenta – tal como a música, que sinaliza quanto tempo falta para acabar a jogada – proporcionam de modo eficiente a transmissão das informações que precisam ser dadas ao participante. Em contraposição, Luciana, cuja avaliação do *feedback* foi “adequado”, argumenta que nem toda informação necessária lhe foi transmitida, como podemos observar na justificativa a seguir:

Luciana: Eu sabia se eu tinha errado a questão, mas não sabia quem havia acertado.

A aprendiz tem certa razão em sua declaração, porque não é indicado explicitamente quais adversários acertaram a questão. No entanto, como relata Tamara, para quem o *feedback* também foi adequado, é possível inferir essa informação por meio da colocação dos melhores jogadores.

Tamara: Ele mostra a resposta certa, aqueles [que] ficaram na frente por terem respondido mais rapidamente e o *ranking* dos participantes, então podemos ter um *feedback* rápido e simples, mas que nos faz pensarmos sobre nosso desempenho na hora de dar as respostas.

Tendo isso em vista, notamos que, dentre os participantes que avaliaram o *feedback* como “adequado” ao invés de “muito claro”, apenas uma apontou um aspecto negativo. Isso nos leva a crer que tal elemento do *Kahoot!* (e, também, do Estado de Fluxo) tenha sido satisfatório para a maioria dos alunos desta turma. Para ilustrar as considerações dos referidos aprendizes que embasaram essa parte da análise, sintetizamos os dados no Gráfico 13.

Gráfico 13: Avaliação dos alunos da L4D sobre o feedback fornecido pelo *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

No quarto e último caso – o referente à L4N –, a avaliação dos alunos sobre o *feedback* foi positiva por unanimidade, sendo que os 4 aprendizes desta turma assinalaram a alternativa “muito claro” e justificaram a sua resposta com base no fato da ferramenta ser intuitiva. Todavia, apesar da aparente homogeneidade das respostas, alguns dados indicam que certos aprendizes enfrentaram uma dificuldade inicial durante a atividade com *Kahoot!*. Conforme registrado no grupo focal,

Professor/pesquisador: Michele acha que demora um pouco para assimilar a cor com a alternativa.

Consoante a isso, a observadora relata que

Observadora: Giovanna e Daniela acharam o jogo um pouco confuso no início.

Em nosso entender, isso se deve, em certa medida, ao desempenho do professor/pesquisador durante a aula. Como o mesmo observa em seu diário reflexivo, as atividades iniciais foram um pouco confusas, porque, por nervosismo e inexperiência com a referida turma, ele demorou para acompanhar o ritmo das alunas, conforme notamos no excerto a seguir:

Professor/pesquisador: Como eu estava um pouco nervoso e procurei me comunicar apenas na língua-alvo, as alunas demoraram para entender as perguntas da fase da preparação do insumo e, por isso, demoraram para adentrar na temática.

A nosso ver, isso poderia ter sido evitado com uma coleta de dados mais longa, na qual o professor/pesquisador tivesse mais tempo para se familiarizar com a turma e vice-versa. Como consequência dessa falta de familiarização, acreditamos que a dificuldade para compreender as instruções do professor na LE provocou um aumento do filtro afetivo das participantes (KRASHEN, 1982), o que acabou impedindo que elas compreendessem adequadamente os primeiros *feedbacks* provenientes do *Kahoot!*. Contudo, a partir dos dados coletados nos questionários, foi possível verificar que tal dificuldade se dissipou, à medida que as aprendizes se familiarizaram com a ferramenta e, conseqüentemente, reduziam o seu filtro afetivo. A fim de corroborar a nossa argumentação, apresentamos, a seguir, a justificativa de Cecília por ter assinalado a alternativa “muito claro”:

Cecilia: O *Kahoot!* oferece informações claras e objetivas.

Diante do exposto, concluímos que o *Kahoot!* possibilitou às alunas da L4N obterem as informações necessárias, porém, a percepção inicial delas sobre o *feedback* foi prejudicada devido a problemas de comunicação com o professor/elaborador da atividade, o qual não foi capaz de introduzir a atividade adequadamente.

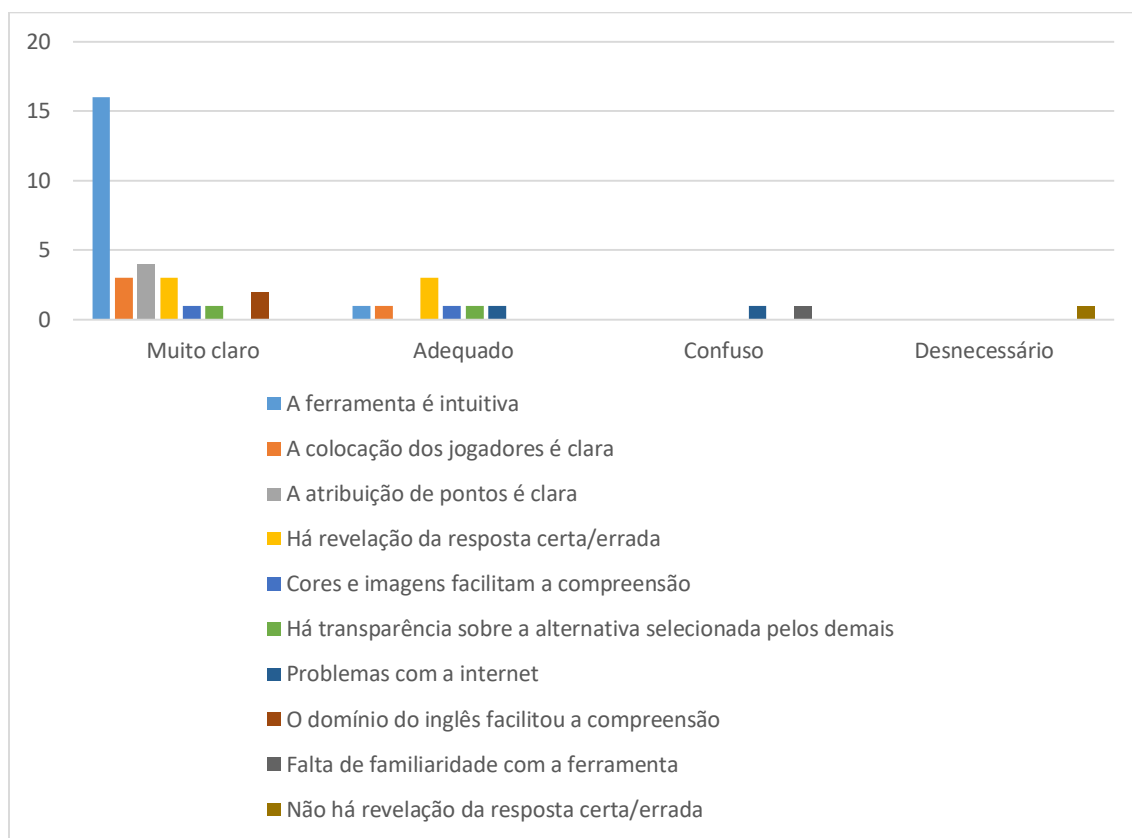
Retomando as análises anteriores desta seção, verificamos que a classificação “muito claro” para o *feedback* do *Kahoot!* corresponde a todos os alunos da L4N, à maioria dos da L1D e à metade dos da L1N. Já os aprendizes da L4D consideraram, em sua maioria, o *feedback* adequado, ao invés de muito claro. Todavia, nenhum participante deste caso o avaliou como confuso ou desnecessário.

O principal fator para a avaliação positiva do *feedback* foi, conforme analisado nas respostas dos aprendizes à pergunta do questionário, o fato da ferramenta ser intuitiva e, assim, não demandar dos participantes um conhecimento prévio sobre a sua dinâmica. Isso indica, a nosso ver, que o *Kahoot!* se enquadra nas vantagens da aprendizagem móvel, dado que o caráter intuitivo dos aplicativos e dos dispositivos consiste em uma de suas qualidades (BIEBIGHÄUSER, 2015).

No entanto, nem sempre os alunos inexperientes com esse tipo de atividade puderam compreender as informações que lhes foram transmitidas, como revelado por Mirela e Rafael da L1D. A isso relacionamos uma ponderação de Rodrigo da L4D, segundo o qual o domínio da linguagem virtual facilitou a recepção do *feedback*. Sendo assim, embora Sancho (2006) afirme que as TDIC impactaram a nossa sociedade nas mais diversas esferas sociais e instauraram no nosso arsenal cultural determinados símbolos, devemos levar em conta que, sob a diversidade da sala de aula, pode haver alunos que ainda não desenvolveram a competência necessária para lidar com novas tecnologias. Por essa razão, cremos que, no caso de atividade com *Kahoot!*, o trabalho em dupla ou em grupo seja uma alternativa para a referida problemática, na medida em que um aluno mais proficiente na linguagem virtual pode auxiliar o outro no entendimento do *feedback*. Dessa forma, estaria se cumprindo duas macroestratégias de Kumaradivelu (1994): a maximização de oportunidades para se aprender, posto que o aluno menos experiente teria condições de elevar não apenas o seu grau de proficiência na LE, como também da linguagem virtual, e a facilitação de interação negociada, uma vez que a dupla teria de negociar sentidos entre si, a fim de alcançar um objetivo em comum – acertar a resposta.

Além do domínio de símbolos virtuais, outros fatores despontaram ao longo da análise como prejudiciais à compreensão das informações fornecidas pela ferramenta, a saber: falhas na conexão com a *internet*, problemas de comunicação entre professor e alunos e a falta de conhecimento da língua inglesa. Concordamos que os dois primeiros influenciam negativamente o desempenho dos participantes, tendo em vista que (1) não há *feedback* sem *internet* e que (2) o professor pode gerar um ambiente desconfortável (como, por exemplo, ao não se expressar claramente), resultando no aumento do filtro afetivo dos alunos (KRASHEN, 1982). Porém, no que concerne ao terceiro fator, não acreditamos que ele seja um verdadeiro empecilho, dado que, como argumenta Lara da L1D, as cores, as imagens, a música e os símbolos traduzem satisfatoriamente as informações que possam estar em inglês. Assim sendo, como verificado na seção sobre desafio, é mais importante dominar a língua empregada nas questões (no caso deste trabalho, o alemão) do que a na plataforma, do contrário, será improvável realizar a tarefa.

Considerando as reflexões e os dados abordados nesta seção, organizamos o gráfico 14.

Gráfico 14: Avaliação geral dos alunos dos quatro casos sobre o feedback fornecido pelo *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

Em suma, quase a totalidade dos alunos de todos os casos investigados reportou ter considerado o *feedback* do *Kahoot!* muito claro ou adequado. Isso nos leva à conclusão de que, de acordo com Leffa e Pinto (2014), tal ferramenta possui um sistema de ação-reação apropriado para manter os jogadores altamente concentrados, visto que eles são devidamente informados sobre a consequência de suas escolhas durante a atividade. Acerca da concentração, o quinto elemento do Estado de Fluxo, discutiremos na próxima seção.

4.1.5. Concentração

O Estado de Fluxo é marcado pela harmonização do nosso consciente, de forma que os nossos pensamentos se voltem, exclusivamente, para a tarefa que realizamos e, assim, sentimentos prejudiciais aos nossos objetivos – como inseguranças – sejam barrados (CSIKSZENTMIHALYI, 1988). Desse modo, o quinto componente do EF apontado pelo autor é o foco absoluto na atividade, o qual provoca, por exemplo, a perda

da noção temporal e da consciência de si mesmo. Com o intuito de analisá-lo, perguntamos aos participantes, por meio do questionário, qual o nível de concentração que eles apresentaram durante a atividade com *Kahoot!*. Como possíveis respostas, havia as seguintes alternativas: a) muito alto (com foco absoluto na atividade), b) alto (com grande foco na atividade), c) médio (com algum grau de dispersão), d) baixo (disperso) e e) muito baixo (não consegui prestar atenção). Além de assinalar uma delas, os alunos também tiveram de justificar em poucas linhas a sua escolha.

Quanto ao primeiro caso, o da L1D, metade dos participantes (9 de 18) relatou ter apresentado um nível alto de concentração, enquanto 5 tiveram foco absoluto, 3 mediano e 1 declarou ter ficado disperso. Dos 5 aprendizes que assinalaram a opção “muito alto”, 2 afirmaram que tal foco absoluto na atividade com *Kahoot!* se deve à necessidade de compreender o que estava sendo perguntado. Nesse sentido, Lara afirma:

Lara: Fiquei bastante concentrada no jogo por dois motivos: o alemão não é, ao menos por enquanto, uma língua fácil para mim; e também permaneci atenta porque queria estar entre os três melhores do ranking do jogo.

Assim sendo, devido ao seu espírito competitivo e ao seu pouco conhecimento linguístico, Lara viu-se praticamente obrigada a prestar atenção nas questões e nas alternativas para vencer a atividade. O mesmo pode ser verificado na maioria dos casos de participantes que declararam ter apresentado alto grau de concentração. Pablo, por exemplo, justifica:

Pablo: Fiquei bem atento para conseguir relacionar a imagem com o texto e entender logo o que estava sendo perguntado para, assim, ganhar mais pontos.

Nessa perspectiva, Roger revela, durante o grupo focal, que “a competitividade te obriga a pensar mais rápido”, o que nós interpretamos como a capacidade de, sob a pressão do jogo, apreender os significados de palavras desconhecidas da LE em uma velocidade superior ao habitual. Para tanto, a concentração é essencial, visto que, caso contrário, a distração prejudicaria o ritmo em compreender as perguntas e alternativas da atividade.

Em consonância com isso, Regina aponta:

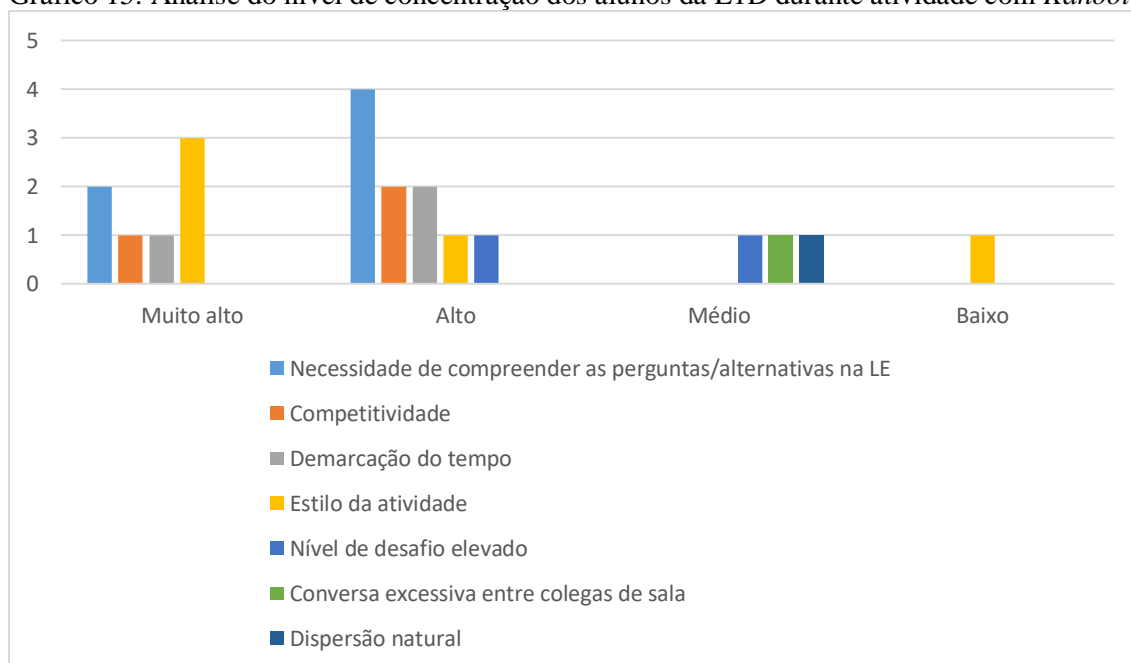
Regina: Como tem poucos segundos para responder, tem que se concentrar e pensar rápido na resposta.

Dessa forma, aliada à competitividade e à necessidade de compreender as perguntas/alternativas, a demarcação do tempo é acrescentada pela aprendiz como um fator que alavancou o seu foco. Além dela, Francisco também atribuiu o seu alto grau de concentração ao cronômetro, pois, como relatado pelo aluno no grupo focal, “[...] o tempo do *Kahoot!* te faz pensar mais rápido.”

Já os três alunos que declararam ter tido algum grau de dispersão não citaram nenhum dos fatores anteriormente mencionados. Cada um afirmou, por sua vez, uma razão diferente por ter perdido o foco em certa medida: Natanael considerou a atividade difícil, Sandra queixou-se da conversa excessiva entre seus colegas e Bruno afirmou ter “grande dificuldade em manter o foco em qualquer aspecto da minha vida”. Diferentemente dos demais, Miriam, a única participante, cujo nível de concentração foi baixo, justificou que a sua dispersão tem origem no seu desinteresse por atividades desse gênero, uma vez que prefere as mais tradicionais do que as com elementos de jogos.

Com base nas informações coletadas sobre o nível de concentração dos alunos da referida turma, elaboramos o Gráfico 15, a fim de poder ilustrar a quantidade de participantes que atribuiu o seu foco/a sua dispersão a determinado(s) fator(es).

Gráfico 15: Análise do nível de concentração dos alunos da L1D durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Em oposição à L1D, cuja maioria dos aprendizes apresentou nível alto ou muito alto de concentração, metade dos participantes da L1N declarou ter tido algum grau de dispersão, posto que 9 de 18 alunos assinalaram a opção “médio”. Quanto ao restante, 5 optaram pela alternativa “muito alto”, 4, a “alto” e nenhum aluno manifestou ter tido foco baixo ou muito baixo.

Como grande parte dos alunos apresentou um nível médio de concentração, optamos por analisá-los em primeiro lugar e, logo após, as categorias “muito alto” e “alto”. Dos 9 aprendizes que afirmaram ter tido certa distração durante a atividade com *Kahoot!*, 2 atribuíram isso a conversas paralelas entre os colegas de classe. Acerca disso, Jonas relata que

Jonas: Em alguns momentos, fiquei prestando atenção no que as pessoas falavam, mas acredito que isso não atrapalhou.

Tal apontamento pode ser corroborado por informação fornecida pela observadora, para quem:

Observadora: os alunos [da L1N] conversam muito entre si.

Porém, não só a observadora, como também o professor/pesquisador teceu um comentário a esse respeito em seu diário reflexivo:

Professor/pesquisador: Os alunos são participativos, porém conversam bastante entre si.

Por um lado, como se pode notar, alguns participantes se mostraram animados com a atividade e a temática abordada, conversando excessivamente ora acerca disso ora sobre um assunto não relacionado com a aula. Por outro lado, houve também aprendizes que manifestaram o seu desinteresse, como, por exemplo, Carina, cujo nível de concentração foi médio, porque prefere

Carina: [...] atividades mais tradicionais, como a estritamente gramatical e a com textos originais, pertencentes a vários gêneros.

Destacando a atitude apática da referida aprendiz em relação à aula, a observadora registrou que ela

Professora/observadora: Se isola, não fala o seu nome e não participa da primeira atividade.

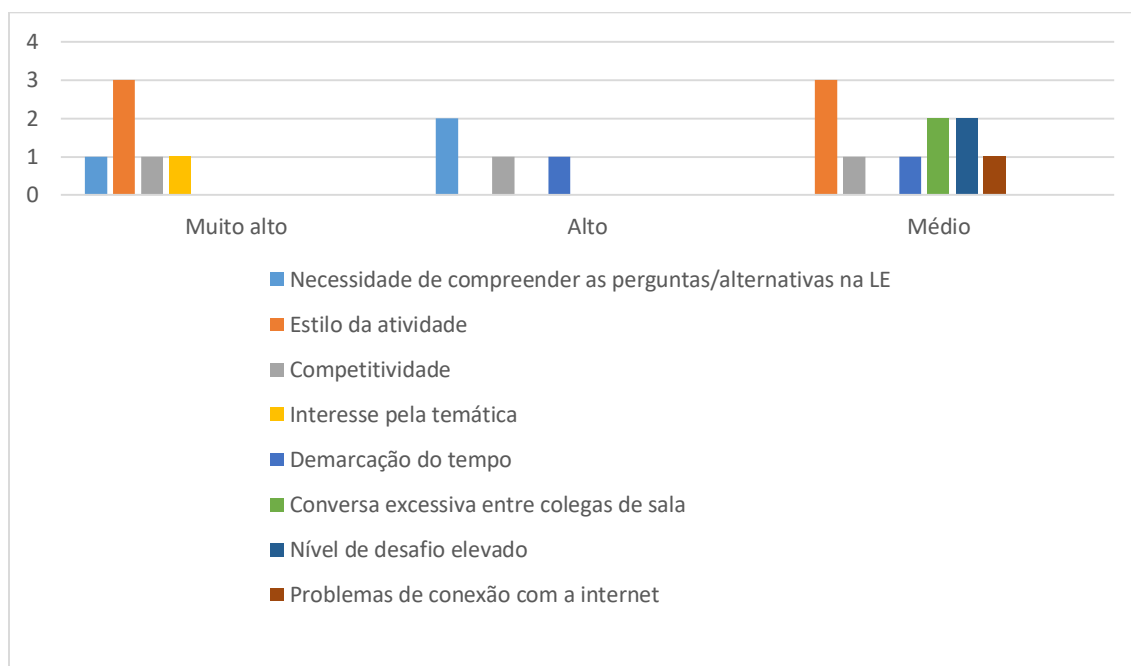
Em contrapartida, a maioria dos alunos que declararam ter tido foco absoluto apontou a dinâmica do *Kahoot!* como a grande responsável para tal, revelando, assim, o caráter de gosto pessoal imbuído em declarações a respeito do estilo da atividade. Enquanto Carina demonstra preferência por atividades mais tradicionais, Fabrício afirma que

Fabrício: Por ser uma atividade com uso do celular e interativo, é bem imersiva.

No que tange os 4 alunos que tiveram nível de concentração alto, dois deles citaram como justificativa a necessidade de compreender as perguntas/alternativas na LE. Isto é, como relata Frederico, a atividade com *Kahoot!*, da maneira que foi aplicada, exige que o participante se atente às palavras conhecidas para poder depreender o significado das que ainda não aprendeu.

Frederico: Tive concentração, principalmente pelo fato de não conhecer muitas palavras, assim me esforcei para contextualizá-las.

Tendo discutido sucintamente os aspectos mais importantes da nossa análise sobre o nível de concentração dos alunos da turma em questão, expomos a seguir o gráfico 16 com uma visão geral dos apontamentos de tais participantes.

Gráfico 16: Análise do nível de concentração dos alunos da L1N durante atividade com *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

Em contraste aos dois casos analisados anteriormente, nenhum nível de concentração se destacou na turma da L4D, posto que, havendo 6 alunos na sala, cada um terço assinalou uma alternativa diferente, ou seja, as opções “muito alto”, “alto” e “médio” representam, cada uma, a resposta de 2 participantes.

Os alunos que relataram ter tido foco absoluto atribuíram isso ao ambiente competitivo fomentado pela atividade, como, por exemplo, Raíssa:

Raíssa: Eu fiquei muito focada, mas teve o fator da minha competitividade envolvida.

Da mesma forma, os alunos, cujo foco foi alto, mencionaram esse fator como propulsor de tal nível de concentração. Sob essa ótica, Moisés afirma que

Moisés: É necessário estar atento para responder com rapidez para pontuar mais e tomar cuidado para não selecionar a opção errada, porque não podemos voltar.

Esse espírito competitivo pôde ser notado durante o grupo focal, no qual alguns aprendizes declararam gostar “da música [do *Kahoot!*], porque incita a competitividade”. Assim sendo, tal afirmação vai ao encontro do apontamento de Wang e Lieberoth (2016),

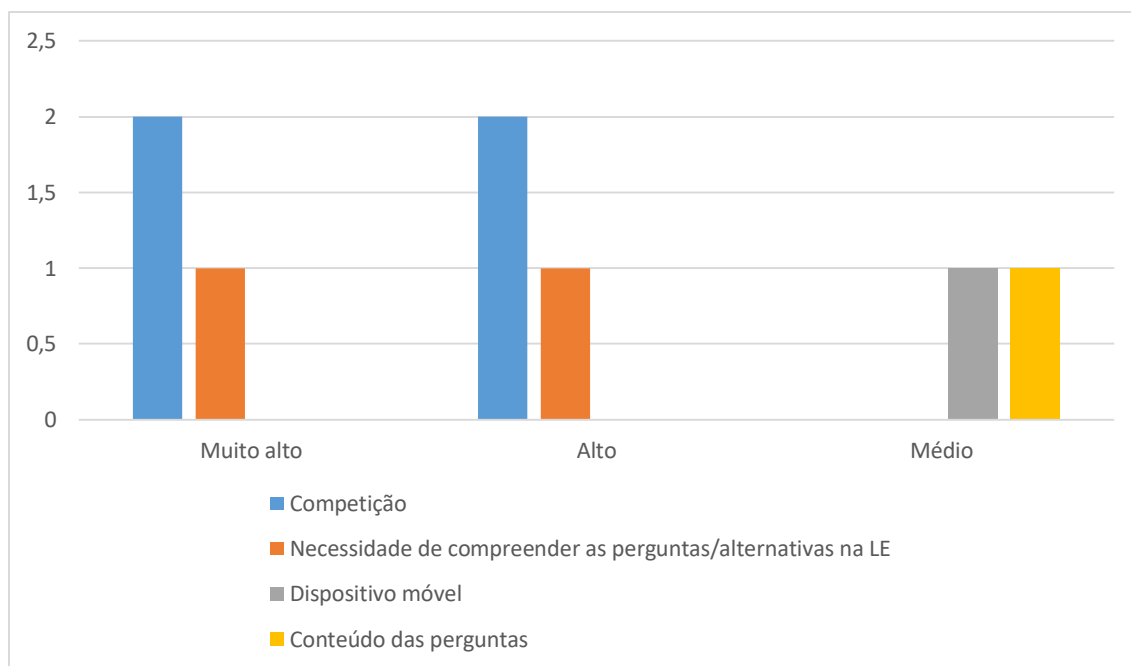
segundo os quais o som da atividade impacta na dinâmica da sala. Além disso, Tamara também revelou que seu “[...] principal objetivo no jogo foi ganhar de Silvia, [visto que] o jogo desperta a competitividade nas pessoas”.

No entanto, a competição não foi suficiente para manter o nível de concentração alto ou muito alto dos dois alunos restantes que tiveram algum grau de dispersão. Para um deles, o seu foco foi prejudicado em razão do dispositivo móvel utilizado para realizar a atividade com *Kahoot!*, o qual, como já relatado na análise da L1N, desempenhava funções indesejadas:

Rodrigo: O celular ficava reconhecendo as vozes e iniciava uma pesquisa no google sozinho.

A fim de sumarizar as considerações abordadas sobre a referida turma, apresentamos o gráfico 17:

Gráfico 17: Análise do nível de concentração dos alunos da L4D durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Percentualmente, a L4N é, em comparação aos três casos anteriormente analisados, a turma que mais contém participantes com algum grau de dispersão. Dos 4 alunos, 3 declararam ter tido um nível médio de concentração, enquanto 1 revelou ter

apresentado grande foco na atividade com *Kahoot!*, isto é, respectivamente, 75% e 25% da turma.

Um dos motivos apontados para a diminuição do foco foi a necessidade de compreender as perguntas/alternativas da atividade, as quais estavam na língua-alvo. Embora tal fator tenha sido muitas vezes citado nas outras turmas como impulsionador da concentração elevada, neste caso é evidenciado que a busca por palavras conhecidas acabou sendo exaustiva, como relata Daniela:

Daniela: Na tentativa de traduzir toda a pergunta (palavra por palavra), eu acabava perdendo o foco.

Outra causa apontada foi o dispositivo móvel. Como a realização da referida atividade requer esse tipo de recurso, Giovana destaca a seguinte problemática:

Giovana: O grau de dispersão ocorre pelo fato de haver outras notificações no celular como, por exemplo, mensagem no whatsapp.

Em concordância, a única participante da turma que assinalou a alternativa “alto” justificou que não teve foco absoluto na atividade, justamente porque o seu dispositivo móvel se tornou uma distração:

Cecília: Com o celular conectado à internet, chegam notificações das redes sociais, o que pode distrair o participante.

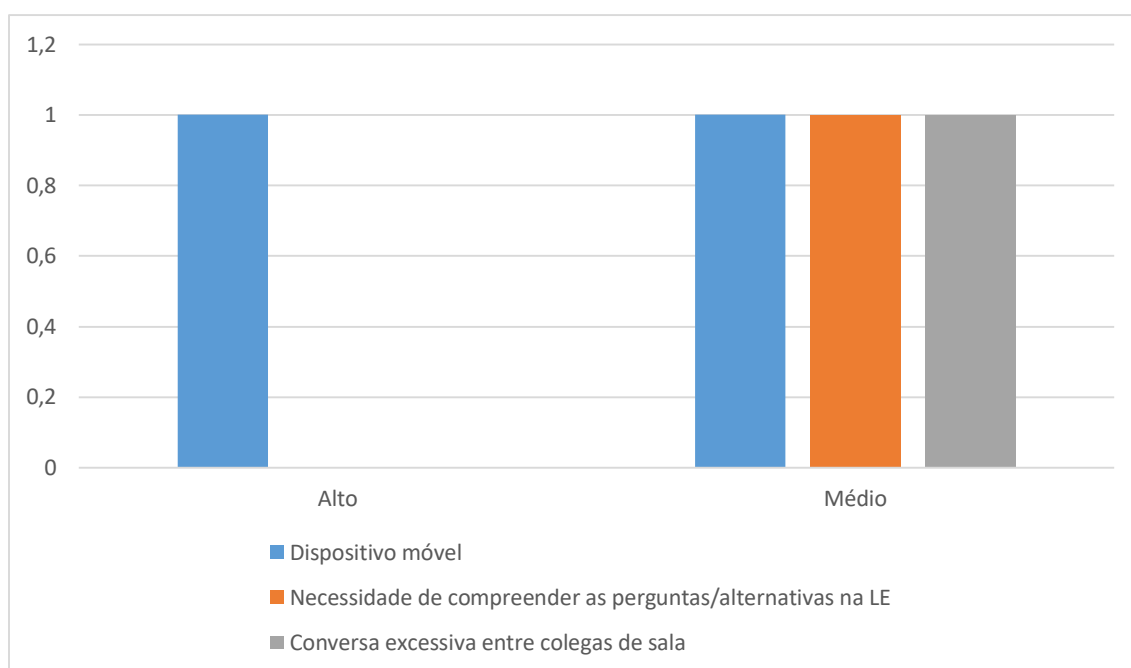
Apesar de tal crítica ter sido frequente nessa sala, pudemos observar, em dados obtidos por meio do grupo focal e das notas de campo da observadora, que parte desses alunos reconhece o potencial pedagógico do dispositivo móvel. Michele, por exemplo, chega a questionar, durante o GF, “se a gente está sempre com o celular na mão, por que não utilizar?”, enquanto Giovana, ainda no âmbito dessa discussão, pondera que “[...] é importante ter equilíbrio no uso da tecnologia”.

Tais apontamentos denotam conformidade com os estudos sobre *M-Learning* que preconizam o uso crítico e eficaz de dispositivos móveis em sala de aula (TRAXLER, 2007; BIEBIGHÄUSER, 2015; MARQUES-SCHÄFFER e ROZENFELD, 2018), isto é, segundo os pesquisadores, a popularidade e as qualidades de tais aparelhos – como, por exemplo, a acessibilidade à internet e a portabilidade – tornam esse recurso promissor para o cumprimento de objetivos pedagógicos, entretanto, é necessário haver uma

reflexão subjacente à sua utilização. Com base nisso, acreditamos que tais participantes tenham consciência tanto das limitações quanto das vantagens de TDIC para o processo de ensino e de aprendizagem e, por essa razão, não considerem o aparelho em si problemático, mas certas situações derivadas dele (como as notificações indesejadas).

Conforme as nossas considerações e os apontamentos dos participantes desta turma, elaboramos o gráfico 18:

Gráfico 18: Análise do nível de concentração dos alunos da L4N durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Após ter analisado os casos individualmente, daremos destaque a algumas semelhanças e diferenças entre eles. Contudo, antes disso, devemos relembrar o grau de concentração predominante em cada uma das quatro turmas: metade dos participantes da L1D apresentou um nível alto, enquanto metade dos da L1N teve nível médio; quanto à L4N, a maioria declarou ter tido nível médio e cada 2 alunos da L4D relatou ter apresentado nível muito alto, alto ou médio.

Dessa forma, chama-nos a atenção, em primeiro lugar, a discrepância de resultados entre as L1D e L1N. Embora as mesmas atividades e o mesmo curta tenham sido empregados em ambas as turmas, metade dos alunos de uma teve grande foco no *Kahoot!* e metade da outra apresentou certo grau de dispersão. Como justificativa para tal, observamos que, dentre outros fatores, os aprendizes da L1N conversaram excessivamente entre si e acabaram atrapalhando os demais colegas. A nosso ver, a causa

disso reside no fato de que, além dessa turma ser naturalmente muito comunicativa, o *Kahoot!*, como defendem Licorish *et al* (2018), provoca mais interação entre os alunos do que atividades tradicionais, porque gera competição e, também, porque oferece aos participantes anonimato.

Tal excesso de discussão dificulta o foco absoluto e, por consequência, a ocorrência do Estado de Fluxo, pois, como salienta Csikszentmihalyi (1990), o indivíduo precisa entrar em total sintonia com o ambiente. Isto é, ao entreouvir outros alunos conversando sobre assuntos não relacionados com o seu objetivo no momento, o participante se desconecta da sua linha de raciocínio e passa a ter pensamentos conflitantes, afetando, assim, a harmonização da sua consciência. Em razão disso, cremos que, em casos como esse, em que a turma interage demasiadamente entre si, seja melhor propor que os aprendizes participem do *Kahoot!* em grupos em vez de individualmente, pois, dessa maneira, a comunicação entre os colegas mais próximos girará em torno de um objetivo em comum e os participantes poderão manter o seu fluxo de pensamento.

Outro tipo de interferência na concentração, citado nas L4D e L4N, foi a do próprio dispositivo móvel. Conforme alguns alunos, a notificação de mensagens ou mesmo uma repentina e indesejada função do celular (como a ativação do sensor de voz) foram responsáveis por desviar o seu foco da atividade, posto que eles tinham de prestar atenção na tela do celular ou *tablet* para escolher uma alternativa. Tal obstáculo já foi referido por Marques-Schäffer (2018) em entrevista com o estudioso Steve Thorne, os quais ressaltam a importância de se refletir sobre maneiras de se trabalhar com aplicativos sem que aqueles que não estão em uso interfiram no rendimento dos aprendizes. Há alternativas para se evitar notificações: configurando aplicativo por aplicativo (o que, a nosso ver, é demasiadamente trabalhoso e requer um tempo da aula que muitas vezes é escasso) ou ajustando o dispositivo no modo “não perturbe” (o que, apesar de não exigir grande esforço, também não consideramos satisfatório, visto que, assim, o celular/*tablet* apenas deixa de vibrar e continua a receber notificação).

Diante do exposto, a fim de contornar o referido problema, pensamos sobre a viabilidade de uma versão *offline* do *Kahoot!*, na qual, assim como já é possível, por exemplo, em plataformas como *Netflix* e *Spotify*, os participantes baixem em seus dispositivos as atividades desejadas/solicitadas para executá-las mesmo sem *internet*. Como tal sugestão fica, evidentemente, a cargo dos criadores da ferramenta, cabe ao professor, enquanto nenhuma alternativa técnica lhe é oferecida, levar em consideração essa limitação e, por exemplo, não elaborar atividades com *Kahoot!* muito longas (acima

de vinte minutos consecutivos), na medida em que o risco do aluno ser exposto a informações desviantes é maior.

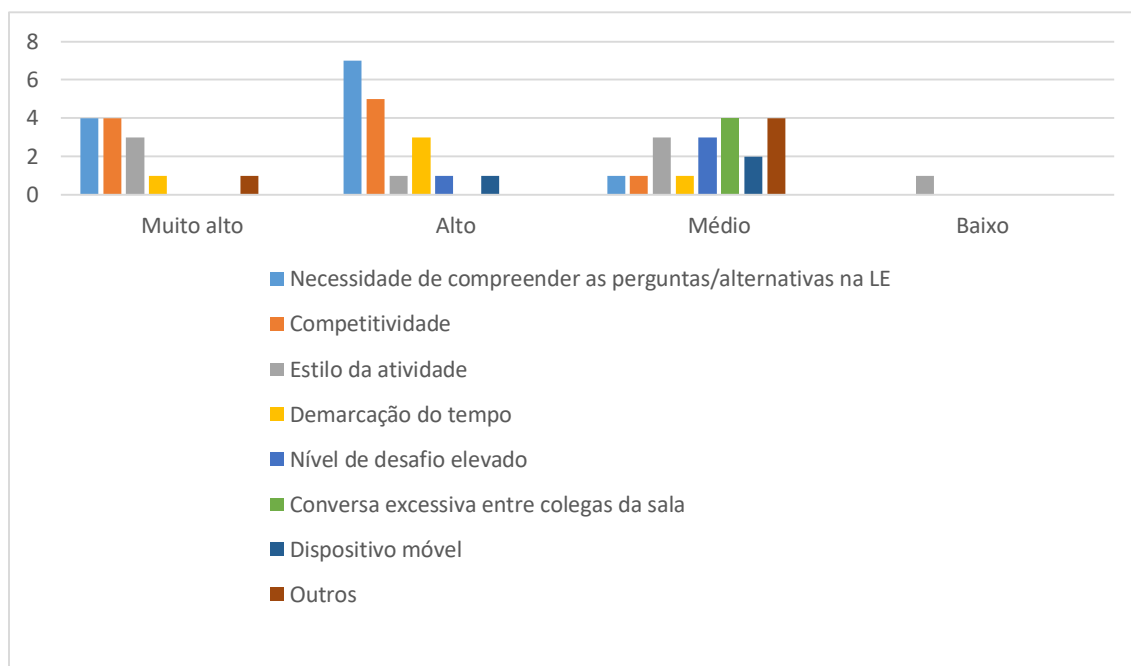
Como contribuição para a elevação do foco, muitos alunos das quatro turmas analisadas destacaram a competitividade incitada pelo *Kahoot!* e a decorrente necessidade de se compreender as perguntas e as alternativas para vencer. Nesse sentido, muitos participantes relataram que tiveram de prestar atenção nas palavras conhecidas, de modo que conseguissem depreender o que se perguntava na questão. Dessa forma, tais aprendizes, em busca da vitória, demonstram ter lançado mão de uma das habilidades que, de acordo com Prensky (2006), são desenvolvidas por meio de jogos e atividades gamificadas: a da identificação da informação mais importante – a qual, como se pode observar, exige concentração.

No entanto, em nosso entendimento, a competitividade somente ganha forma e, conseqüentemente, estimula a concentração, quando o desafio da atividade é equilibrado, pois, caso contrário, o participante se sentirá frustrado e não conseguirá se concentrar (CSIKSZENTMIHALYI, 1990), como reportado por aqueles, para os quais o nível de dificuldade foi alto.

Por outro lado, a competição não foi apenas percebida negativamente pelos alunos que consideraram o *Kahoot!* difícil. Alguns aprendizes da L1D e L1N responsabilizaram esse fator por terem estado (um pouco) dispersos, uma vez que esse estilo de atividade não lhes agrada. Para tais participantes, exercícios mais tradicionais surtem mais efeito no processo de ensino e aprendizagem de línguas do que tarefas com elementos de jogos. Além da questão de gosto pessoal, o que é perfeitamente compreensível, acreditamos que isso também se deva a uma descrença com atividades gamificadas em sala de aula, algo já pontuado por Burke (2014). Acerca disso, abordaremos mais detalhadamente na seção 4.2, que aborda os aspectos gamificados do *Kahoot!*.

Diante de todas as considerações sobre o nível de concentração dos participantes dos quatro casos, ilustramos no gráfico 19 os fatores mencionados e o número correspondente de alunos.

Gráfico 19: Análise do nível de concentração dos alunos dos quatro casos investigados durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Isso posto, concluímos que, mediante o *Kahoot!*, é possível atingir um foco absoluto, como se espera de um indivíduo sob o Estado de Fluxo. Contudo, acreditamos ser bastante improvável que uma sala de aula inteira alcance tal nível de concentração, visto que diversos aspectos podem exercer tanto influência positiva quanto negativa, como, por exemplo, o nível de habilidade do sujeito e como ele percebe o desafio da atividade. Tal afirmação pode ser constatada no gráfico 19 pelo fato do aspecto “competitividade” ter sido apontado como causa pelo grau muito alto, alto e médio de concentração. Assim sendo, enquanto um participante com habilidade coerente com o desafio estará mais propenso a se manter concentrado em função da competição, um outro com habilidade aquém do nível de dificuldade terá seu foco reduzido. Além da diminuição do foco, Csikszentmihalyi (1990) advoga que o desafio elevado também contribui para que o participante tenha perda do senso de controle sobre as suas ações, sendo este o sexto componente do EF, sobre o qual debateremos a seguir.

4.1.6. Senso de controle

O senso de controle, como postulado por Csikszentmihalyi (1990), se refere à percepção de uma pessoa acerca do domínio sobre uma atividade, ainda que ela possa não

estar verdadeiramente sob o seu comando. Como exemplo, o autor cita os alpinistas, os quais, embora nunca conseguirão controlar todas as variáveis de uma escalada, precisam se sentir no controle, senão, poderão perder o fluxo de concentração. Tendo isso em vista, o psicólogo húngaro advoga que o referido componente é essencial para o Estado de Fluxo, porque, sem ele, o participante começará a duvidar de suas habilidades e logo se sentirá frustrado em vez de envolvido.

Com o intento de verificar a ocorrência desse elemento do EF, perguntamos aos alunos, por meio do questionário, se eles haviam sentido pleno controle durante a atividade com *Kahoot!*. Uma vez que essa questão era aberta, recebemos diversos tipos de respostas, as quais, ao longo da análise, categorizamos em três grupos: (1) sim, (2) parcialmente e (3) não.

Dentre os 18 aprendizes da L1D, 8 declararam ter tido controle parcial, 6, total e 4, nenhum controle. A principal justificativa entre os participantes que alegaram ter tido pleno domínio foi o próprio *Kahoot!*, cujo funcionamento, como relataram, é claro e fácil. A esse respeito, Francisco afirma:

Francisco: [...] o *site* era de fácil manipulação e muito esclarecedor nas informações.

Em contrapartida, tal ferramenta foi apontada negativamente por alguns aprendizes, cuja percepção acerca do controle foi de que ele era parcial. Segundo eles, era necessário um maior tempo de adaptação à sua dinâmica, visto que estiveram por vezes confusos. Pablo, por exemplo, pontua:

Pablo: No início, não tinha esse controle, mas ao longo da atividade foi ficando mais claro o que as perguntas se referiam e como deviam ser respondidas. Mas creio que a explicação do instrutor antes do início do jogo, sobre como escolher a alternativa através da cor, foi essencial, pois sem ela eu não entenderia isso (talvez após um tempo de jogo).

William, por outro lado, não se mostrou tão satisfeito com as instruções do professor/pesquisador acerca da atividade com *Kahoot!*, o que podemos constatar em sua resposta à pergunta do questionário:

William: Parcialmente [no controle], acredito que uma explanação breve sobre o funcionamento tornaria a atividade completamente clara. E desde o início ao invés de após a segunda rodada.

Concordamos com essa declaração, porque o professor/pesquisador em alguns casos partiu do princípio de que os alunos não teriam dificuldade em compreender tanto a dinâmica do *Kahoot!* quanto a sua explicação na língua-alvo, o que, como observado, provocou um desentendimento inicial. Ao final desta seção, discorreremos mais profundamente acerca desse tema.

Em relação aos aprendizes que reportaram não terem tido qualquer percepção de controle, o nível de dificuldade elevado da atividade foi majoritariamente citado como a causa. Conforme relato de Francine:

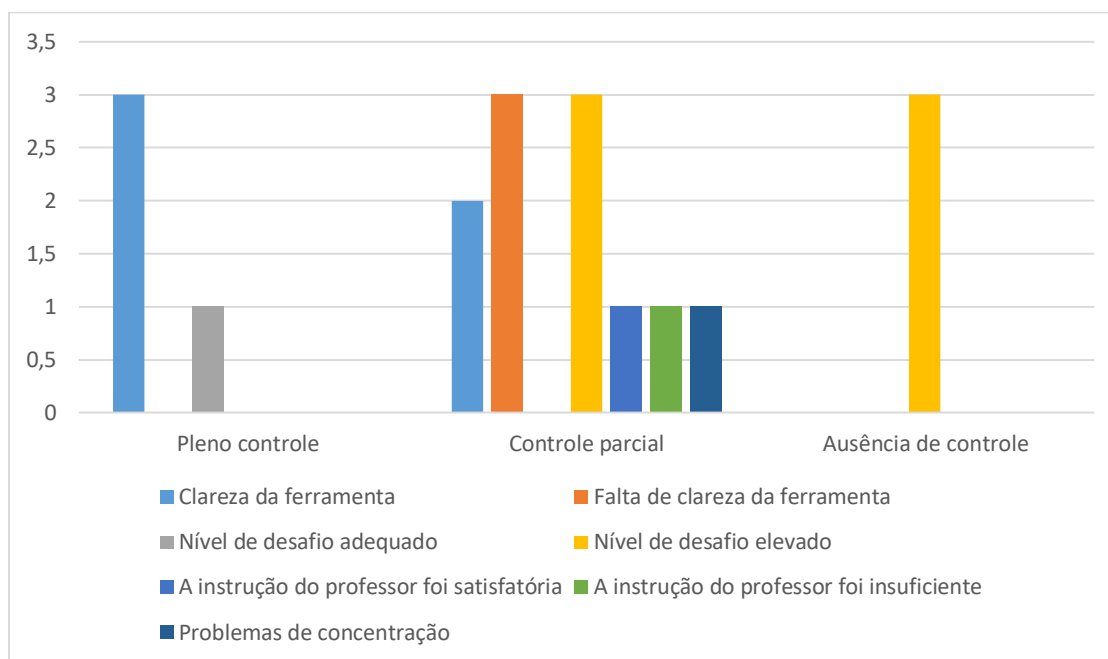
Francine: [...] em algumas atividades eu não entendi muito bem o que era o assunto. Então, assinalei qualquer alternativa para não zerar.

Não apenas Francine enfrentou esse problema, posto que, conforme registrado pela observadora no excerto abaixo:

Observadora: Regina e Marta se manifestam quando chutam a resposta.

Diante disso, notamos que os maiores obstáculos para se adquirir senso de controle foram, de acordo com os participantes da L1D, o alto nível de desafio da atividade e a falta de familiaridade com a ferramenta. Por outro lado, para os participantes, cuja percepção foi de pleno domínio, o *Kahoot!* foi claro em sua dinâmica. Dessa maneira, podemos afirmar que, em geral, essa turma atingiu certo grau de senso de controle, o qual poderia ter sido maior, caso as instruções do professor tivessem sido mais precisas e as perguntas menos difíceis.

Em seguida, sintetizamos em forma de gráfico as nossas interpretações sobre as declarações dos aprendizes desse primeiro caso.

Gráfico 20: Análise do senso de controle dos alunos da L1D durante atividade com *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

Assim como no caso anterior, grande parte dos alunos da L1N revelou, em resposta à pergunta do questionário, que teve senso de controle parcial (8 de 18). Em contrapartida, aumentou a quantidade de participantes que declarou não ter tido qualquer controle (7 de 18), enquanto diminuiu o número daqueles, cuja percepção foi de pleno controle (3 de 18).

Pelo mesmo motivo apontado pelos participantes da L1D, os aprendizes da L1N que apresentaram pleno domínio atribuíram isso à clareza e à simplicidade da ferramenta, dentre eles Fabrício, para o qual:

Fabrício: [o *Kahoot!*] é uma plataforma bem simples e fácil de acessar.

Também pudemos verificar certo senso de domínio dos participantes a partir do seguinte comentário da observadora:

Observadora: os alunos se divertem escolhendo apelidos para jogar.

Com isso, acreditamos que a diversão notada pela observadora advém da sensação de se ter poder sobre um tipo de comando da atividade, ainda que ele seja banal – como

a escolha de um *nickname*. Entretanto, a capacidade da ferramenta de permitir que seus usuários assumam certos papéis ativos foi insuficiente para impedir que alguns deles não se sentissem plenamente no controle da situação. Como aponta a maioria dos participantes que tiveram domínio parcial, a dificuldade de algumas questões devido ao vocabulário elevado contribuiu para que o poder de decisão deles fosse atenuado, na medida em que não compreendiam satisfatoriamente a pergunta, e/ou as alternativas, e se viam obrigados a escolher uma resposta aleatoriamente. Sob essa perspectiva, Laís relata que

Laís: Nas questões mais fáceis, sim [tive pleno controle]. Nas outras eu acabei deixando e não controlando a resposta.

Fatores emocionais também foram mencionados dentre tais aprendizes como justificativa para a parcialidade do senso de controle, como podemos observar na afirmação de Mirela:

Mirela: Sim e não [tive pleno controle], pois querendo ou não o nervosismo e a adrenalina tomaram conta [...].

Da mesma forma, notamos, durante o grupo focal, que alguns participantes se queixaram do mesmo obstáculo, conforme é possível notar no excerto.

Professor/pesquisador: uma aluna disse que o tempo foi horrível, porque deixa mais nervosa.

Considerando o exposto, julgamos que o nervosismo reportado por tais alunas decorra, assim como apontado por Laís, da dificuldade da atividade, visto que, conforme Csikszentmihalyi (1990), o desequilíbrio do desafio pode levar ao tédio, quando muito fácil, ou à frustração, quando muito difícil, sendo este o referido caso abordado. Por essa razão, enquadrámos questões emocionais, como o nervosismo, na mesma categoria do nível de desafio elevado.

A maioria dos alunos, os quais afirmaram não ter havido percepção de controle, indicou, também, a dificuldade das perguntas. Porém, dentre eles, um apontou a conexão falha com a *internet* como decisiva para que ele perdesse o domínio sobre a atividade, como podemos atestar na declaração a seguir:

Amauri: Não, pois já que a *internet* caía, havia várias perguntas que eu tinha perdido.

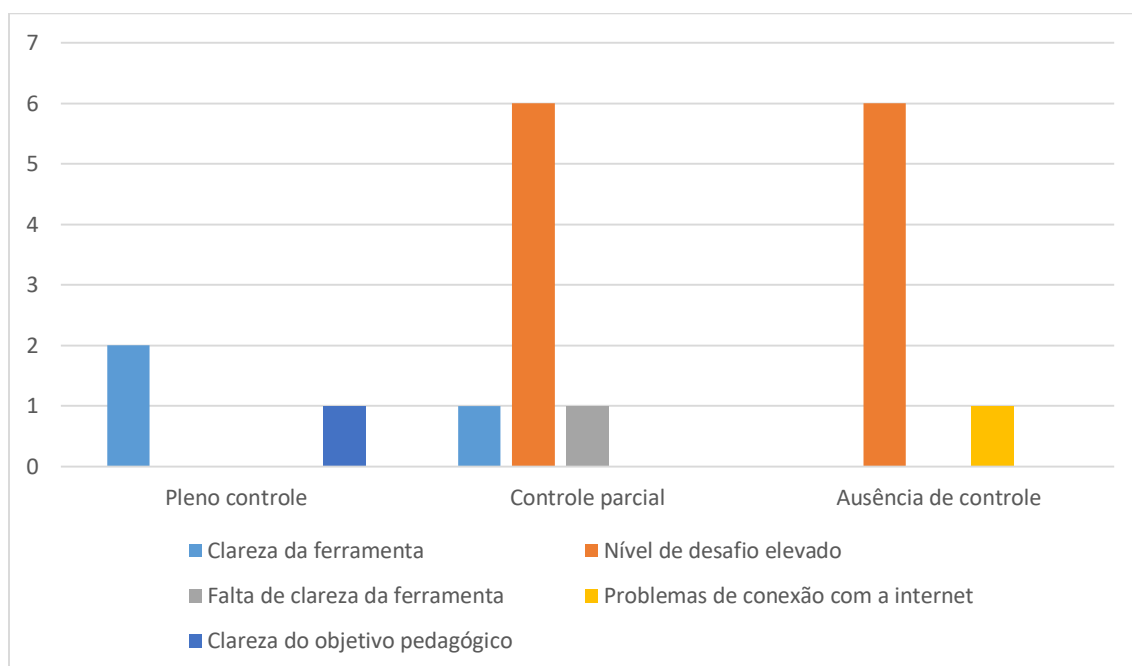
Além de Amauri, o professor/pesquisador observa em seu diário reflexivo que mais dois alunos evidenciaram esse problema:

Professor/pesquisador: Uma aluna reclamou que foi prejudicada, porque a *internet* caiu e então perdeu uma resposta e outro aluno teve a mesma reclamação, porém não conseguiu voltar ao jogo.

Assim sendo, a culpa por tais aprendizazes terem perdido o senso de controle recai, a nosso ver, na infraestrutura do local, que não forneceu uma rede de *internet* estável e suficientemente boa – e, em menor escala, na própria ferramenta, a qual, como relatado, não prevê esse tipo de adversidade, ao não oferecer uma alternativa para o usuário voltar à atividade.

Após analisar esse caso, concluímos que o principal motivo para a maioria dos alunos da LIN não ter tido pleno controle durante o *Kahoot!* se deve à má elaboração das perguntas, as quais poderiam ter estado em um nível de dificuldade mais adequado à habilidade dos participantes. Para corroborar tal conclusão, apresentamos o Gráfico 21 com as considerações dos participantes investigados.

Gráfico 21: Análise do senso de controle dos alunos da LIN durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Em contraposição aos dois casos anteriores, metade dos alunos da L4D (3 de 6) relatou ter tido pleno controle sobre a atividade. No que se refere aos participantes que tiveram parcial ou nenhum controle, eles foram, respectivamente, 2 e 1.

Como justificativa por terem se sentido em pleno controle durante o *Kahoot!*, apontou-se o nível de desafio adequado da atividade, fato que podemos observar na seguinte afirmação de Tamara:

Tamara: Sim [tive pleno controle], eu sabia que teria que me concentrar e ser rápida para leitura e na compreensão das perguntas para conseguir acertar ou chegar na resposta aproximada.

Diante disso, entendemos que a determinação de Tamara em ser rápida para responder às questões tem origem na sua confiança em vencer o jogo, a qual denota, portanto, que o grau de dificuldade estava equilibrado.

Para Rodrigo, o desafio da atividade também foi aparentemente adequado, no entanto, o próprio dispositivo móvel e a falha na conexão com a *internet* levaram-no a ter um senso de controle apenas parcial, como se pode observar no seguinte comentário à pergunta do questionário:

Rodrigo: sim [tive pleno controle], porém a *internet* do celular e as pesquisas que o celular iniciava saíram um pouco do controle.

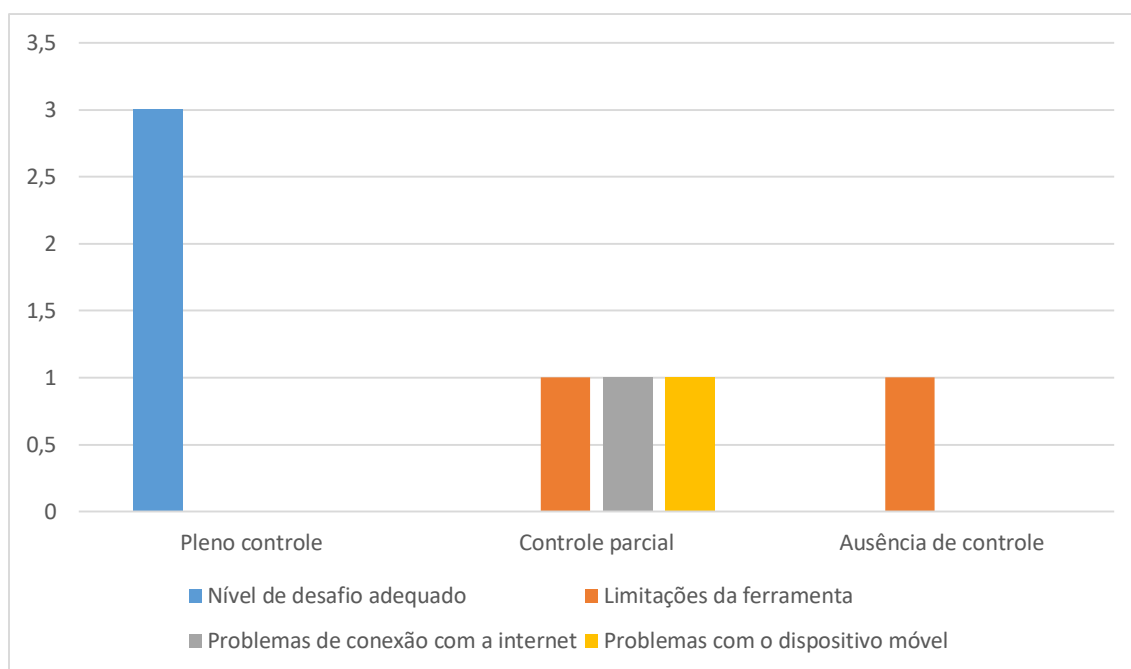
Além das limitações do celular e da infraestrutura, também foi apontado por Moisés, cujo senso de controle foi nulo, que o próprio *Kahoot!* carece de opções para o usuário editar a sua resposta ou retornar a uma questão.

Moisés: Não exatamente [quanto ao senso de pleno controle], porque não podemos voltar ou mudar uma resposta.

Assim sendo, para Moisés, a criação dessas duas novas funções propiciariam maior noção de controle, por isso, atribuímos à ferramenta a causa por ele não ter se sentido no domínio da atividade, visto que, segundo ele, ela detém duas limitações funcionais. Diante disso e da discussão apresentada até o momento sobre esse caso, podemos concluir que, em comparação com os dois casos precedentes, houve uma maior parcela de alunos da L4D que teve a percepção de pleno domínio sobre a atividade. Acreditamos que isso decorra do equilíbrio do desafio para tais aprendizes, os quais não

tiveram grande dificuldade em compreender o vocabulário empregado. Todavia, falhas na conexão com a *internet* e o próprio dispositivo móvel serviram como obstáculos para alguns participantes, cujo senso de controle acabou sendo parcial ou nulo. Isso posto, apresentamos o gráfico 22 para representar as nossas considerações e os apontamentos dos aprendizes desta turma.

Gráfico 22: Análise do senso de controle dos alunos da L4D durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

No tocante ao quarto e último caso, o da L4N, a maioria dos alunos (3 de 4) declarou ter tido senso de pleno controle, enquanto participava da atividade com *Kahoot!*. A aluna restante, por sua vez, teve domínio parcial, indicando, portanto, que nenhum aprendiz sentiu ausência de controle.

Das 3 aprendizes que reportaram pleno controle, apenas uma, Daniela, mencionou um fator que levou a isso, sendo ele a clareza da ferramenta, como se pode observar na sua afirmação à pergunta do questionário:

Daniela: É uma atividade bem dinâmica e didática, não possui mecanismos que confundam o participante, isso possibilita seguir uma sequência lógica.

Também pudemos identificar em dois comentários da observadora acerca desta turma que o *Kahoot!* propiciou às alunas algum senso de controle:

Observadora: Giovana e Cecília acham legal ver seus nomes aparecerem no projetor quando logam no jogo / Daniela acha a experiência ‘muito *black mirror*’.

Tendo justificado anteriormente a razão da escolha do nome do usuário influenciar positivamente a percepção de domínio sobre o jogo, consideramos pertinente mencionar a série antológica “*Black Mirror*”, a que a aluna se refere. Tal antologia, atualmente disponível na *Netflix*, aborda criticamente a relação entre o ser humano e as tecnologias e como o poder que exercemos sobre elas pode se voltar contra nós. Uma vez que a temática do controle está bastante presente na série, acreditamos que Daniela tenha feito essa comparação em virtude das diversas funções da ferramenta (tais como escolher um *nickname* e responder a perguntas do retroprojetor por meio do próprio dispositivo móvel) que a levaram a se sentir em pleno domínio da atividade.

Contudo, também foi apontado que as funções do *Kahoot!* podem resultar em uma confusão inicial em decorrência da inexperiência com a ferramenta, conforme observado por Michele, a única participante que teve senso de controle parcial:

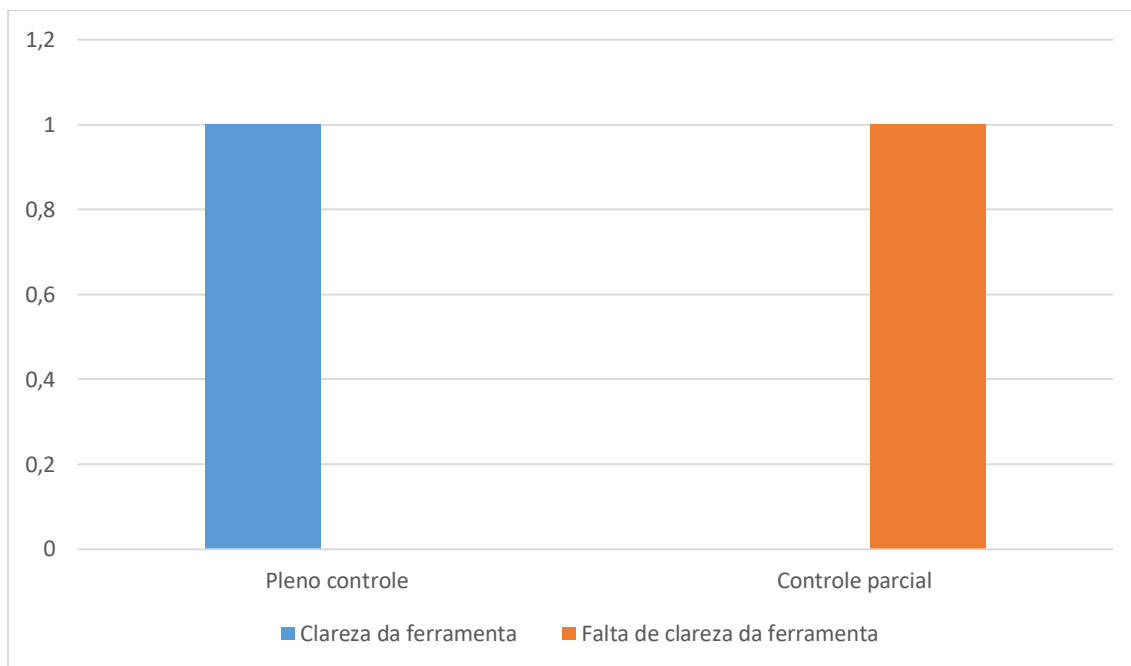
Michele: Sim [tive pleno controle]! No começo foi meio confuso devido às formas geométricas.

As formas geométricas, às quais se refere a aluna, aparecem na tela do aparelho do participante como representantes das alternativas exibidas no computador ou na lousa por meio do retroprojetor (cf Figura 4, página 34). Como argumentamos na seção 2.2.3 acerca do *Kahoot!*, tal mecanismo é bastante positivo, porque contorna uma limitação da aprendizagem mediada por dispositivos móveis já apontada Biebighäuser (2015), a qual consiste na impossibilidade de efetuar determinadas tarefas devido ao tamanho reduzido das telas de celulares, como a escrita de textos longos. Porém, não podemos deixar de reconhecer o fato de que Michele apresentou dificuldades em lidar inicialmente com esse elemento do *Kahoot!*, o que nos leva a considerá-lo responsável por não ter contemplado plenamente o senso de controle da aluna em questão.

Com base nos relatos e demais dados acerca desse caso, concluímos que a ferramenta provocou nos aprendizes da L4N tanto o senso de controle absoluto quanto parcial. A respeito da única aluna que teve domínio parcial, acreditamos que, além da dinâmica do *Kahoot!*, isso se deva ao seu próprio ritmo e, talvez, à sua pouca familiaridade com tarefas com TDIC.

Sendo assim, apresentamos no Gráfico 23 a relação entre as respostas para a pergunta do questionário sobre senso de controle, a quantidade correspondente de aprendizes e a nossa análise.

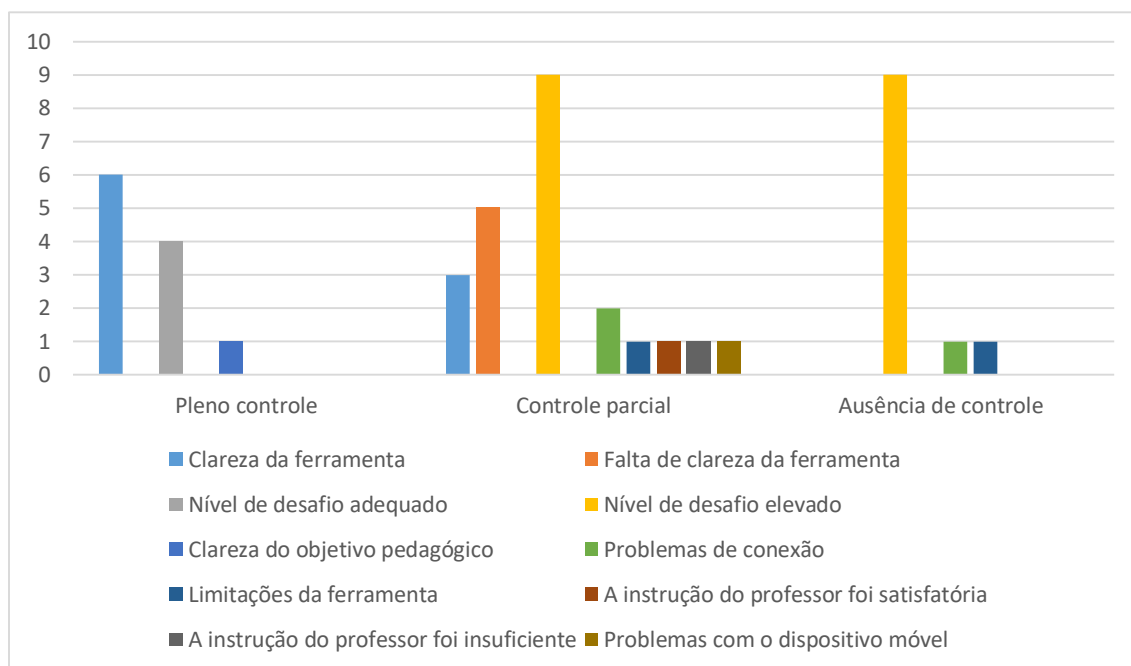
Gráfico 23: Análise do senso de controle dos alunos da L4N durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Diante da análise dos quatro casos, verificamos que o *Kahoot!* pode proporcionar aos seus participantes um senso de controle absoluto, posto que o fator principal que impediu os participantes de ter domínio sobre a atividade foi a dificuldade elevada inculcida em algumas questões, como se pode verificar no gráfico 24:

Gráfico 24: Análise do senso de controle dos alunos dos quatro casos investigados durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Em síntese, a ferramenta em si provê uma dinâmica favorável ao senso de controle, porém, o elaborador das atividades falhou ao não formular as perguntas conforme o nível de cada turma.

Como justificativa para essa nossa argumentação, comparamos os resultados obtidos em cada caso: enquanto as turmas iniciantes (L1D e L1N) apresentaram maior índice de senso de controle parcial, as mais avançadas (L4D e L4N) tiveram a maior parcela de controle total. Vale salientar, ademais, que nos dois primeiros casos o desafio desproporcional foi majoritariamente mencionado como causa para a perda da percepção de domínio, ao passo que tal fator sequer foi apontado entre os participantes das duas últimas turmas.

Tal desequilíbrio do desafio deve-se ao fato de que o professor/pesquisador elaborou perguntas e buscou se comunicar apenas na língua-alvo, não acompanhou, assim, o nível de habilidade de muitos alunos ainda iniciantes. Isso indica, a nosso ver, que o professor/pesquisador, ao invés de se pautar no parâmetro da particularidade proposto pelo Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001) – como ele intencionava –, esteve ainda alicerçado na premissa da abolição da língua materna em aula de LE, a qual surgiu com o Método Direto e se manteve presente, em maior ou menor grau, em alguns métodos e abordagens subsequentes (LARSEN-FREEMAN, 1987; LARSEN-

FREEMAN e ANDERSON, 2011). Como consequência disso, portanto, o senso de controle de tais alunos, para os quais a atividade foi demasiadamente desafiadora, acabou sendo afetado.

Um outro fator prejudicial ao senso de controle foi, conforme alguns alunos, a ferramenta em si. Embora defendamos que ela forneça as condições necessárias para o senso de pleno domínio, devemos reconhecer a relevância de certos apontamentos. Dentre eles, nos chamou atenção o de Moisés – da L4D –, para quem o controle da atividade se perdeu em virtude da impossibilidade de editar respostas e de retornar à última pergunta. Em nosso entendimento, a criação dessas duas funções poderia até conceder mais poder ao usuário e retornar às questões seria uma solução para os participantes que se desconectaram do jogo devido a problemas com a *internet*. No entanto, é preciso ponderar sobre as implicações que elas trariam para a dinâmica do *Kahoot!*, posto que (1) existe um limite de tempo para cada pergunta e (2) a resposta é revelada a todos após ele ser atingido. Desse modo, acreditamos que seja viável criar a alternativa de edição de respostas, a qual poderia ser utilizada, apenas enquanto o cronômetro corre, no entanto, nos indagamos como se daria a possibilidade de voltar uma questão dentro desse cenário em que a alternativa correta é exposta. Por essa razão, pensamos que os criadores da ferramenta não necessariamente devam instituir ambas funções supracitadas, mas idealizar formas de se contornar a problemática da falha na conexão com a *internet*, dado que, além de outros componentes do Estado de Fluxo – como a concentração –, isso prejudica o senso de controle do participante.

Como previamente argumentado, sem tal noção de domínio sobre a atividade realizada, o nível de desafio se tornará mais alto para o jogador, afetando, assim, a sua concentração, o seu envolvimento e, conseqüentemente, a sua percepção adulterada do tempo. Esse último elemento do EF será escopo de análise na próxima seção.

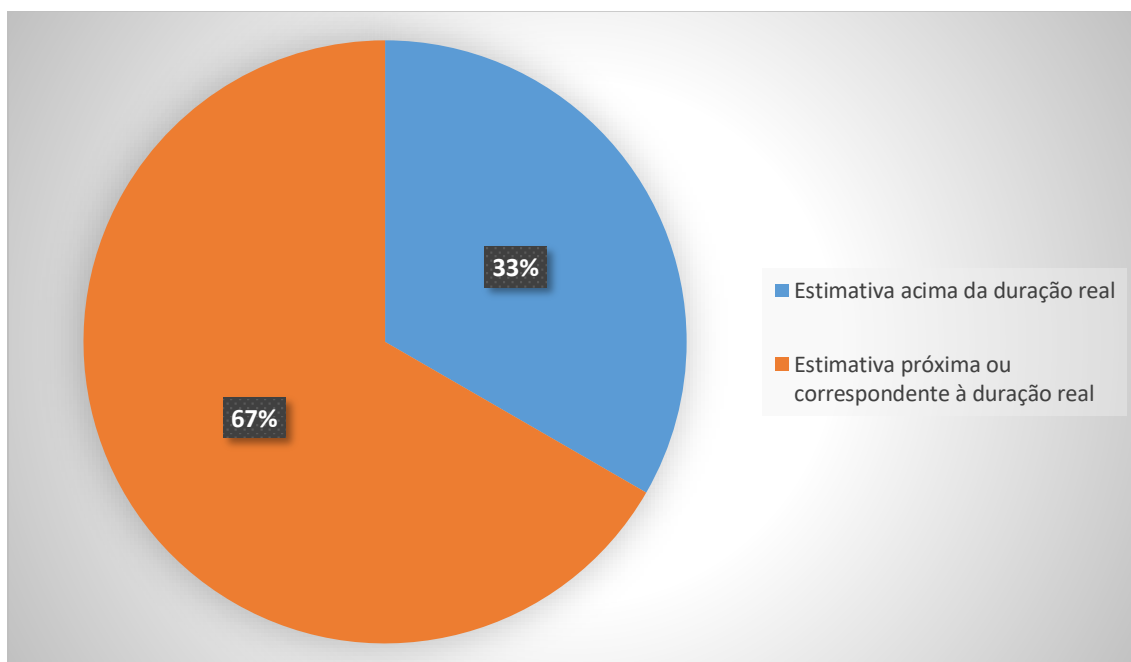
4.1.7. Transformação da noção temporal

A perda da consciência de si e do entorno, o alto grau de envolvimento e o foco absoluto podem ocasionar o que Csikszentmihalyi (1990) denomina transformação da noção temporal. Isto é, o indivíduo, de tão concentrado, deixa de perceber o passar do tempo como de costume, tendendo a crer que a atividade realizada durou (muito) mais ou (muito) menos do que na realidade.

A fim de verificar se a percepção temporal dos participantes foi impactada durante o *Kahoot!*, pedimos, em uma das perguntas do questionário, que eles estimassem a duração da referida atividade. Visto que ela durou 6 minutos em alguns casos e 8 em outros, optamos por determinar a média de 7 minutos para todas as turmas. Dessa forma, consideramos as respostas entre 5 e 10 minutos representativas de noções não alteradas e as abaixo de 5 ou acima de 10 como indicativo da transformação da percepção do tempo.

Na L1D, a maioria dos alunos (12 de 18) estimou uma duração próxima ou correspondente à real, enquanto para os 6 restantes a atividade foi mais longa do que na realidade. Essa relação é representada em forma de porcentagem no Gráfico 25:

Gráfico 25: Estimativa dos alunos da L1D sobre a duração da atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Dos aprendizes cuja estimativa do tempo foi próxima ou correspondente à real, houve tanto quem estimasse dez minutos quanto cinco. Porém, também observamos apontamentos bastante precisos, como, por exemplo, o de Pablo, para o qual a atividade durou “aproximadamente 7 minutos”. Em relação às respostas acima da média, metade declarou 15 minutos, enquanto Izabel e William estimaram 20 e Priscila, por sua vez, afirmou acreditar que o *Kahoot!* transcorreu no período de meia hora.

Em contraposição a tais estimativas superiores à duração objetiva, foi registrado durante o grupo focal:

Professor/pesquisador: Alunos disseram que o tempo passou bem rápido.

Logo em seguida, também foi notado no GF que

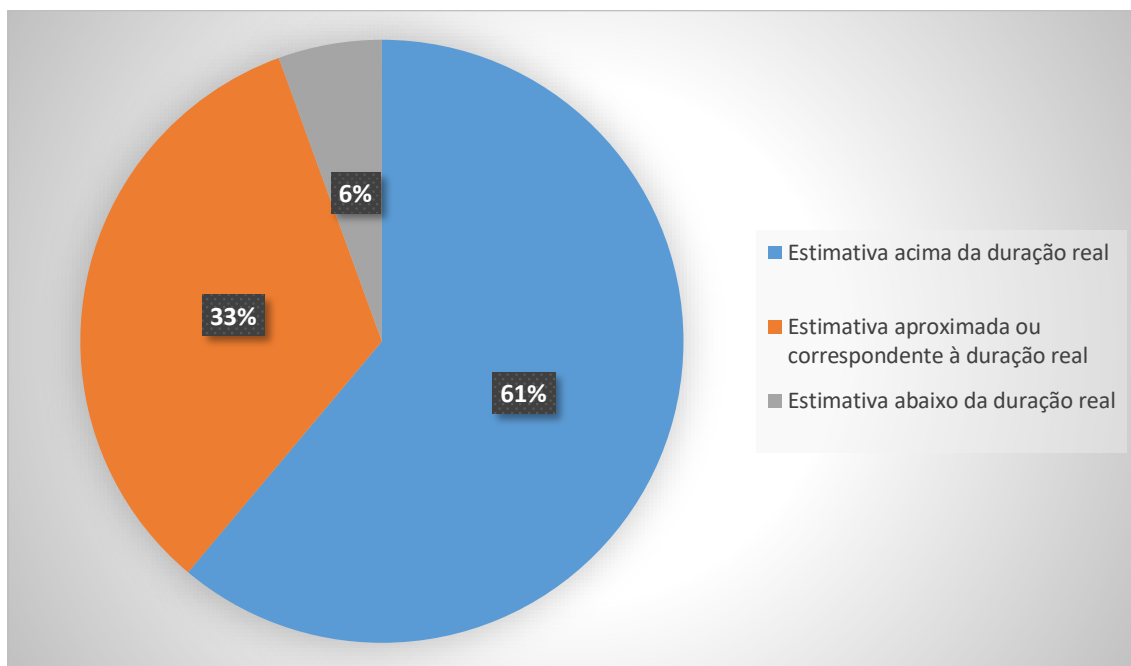
Professor/pesquisador: Alunos concordam que a competitividade contribuiu para a aula ser mais dinâmica e mais rápida.

Sendo assim, notamos que, no tocante à atividade com *Kahoot!*, todos os aprendizes dessa turma estimaram ou um período de tempo (bastante) próximo ou (bastante) superior ao real. No entanto, a respeito da aula toda, a noção temporal dos participantes foi alterada para menos, posto que, de acordo com muitos, ela foi “mais dinâmica e mais rápida” devido à atmosfera competitiva, embora na realidade tenha durado o mesmo tempo que as outras ao longo do semestre⁴⁸.

Diante do exposto, acreditamos que o *Kahoot!* tenha incidido na percepção dos referidos alunos sobre o conjunto das atividades, na medida em que ele foi o único dentre os demais exercícios que fomentou a competição. Em outras palavras, os aprendizes tomaram a aula como mais curta em razão da competitividade promovida pelo *Kahoot!*, ao passo que tal atividade foi considerada mais longa por alguns e dentro da média de duração pela maioria. Ao final desta seção, discutiremos mais a fundo acerca de uma possível justificativa para isso.

De modo quase inverso ao caso anterior, a maioria dos alunos da L1N (11 de 18) teve uma estimativa acima da duração real da atividade, enquanto apenas 6 apontaram um período de tempo aproximado ou correspondente. Ademais, diferentemente da L1D, houve uma participante que estimou abaixo da média estipulada, ou seja, menos que 5 minutos. Para ilustrar tal situação, esboçamos o gráfico 26 a seguir:

⁴⁸ Na grande maioria das disciplinas do curso de Letras em que ocorreu a nossa investigação, as aulas têm duração de duas horas.

Gráfico 26: Estimativa dos alunos da L1N sobre a duração da atividade com *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

Em relação aos participantes que apontaram um período de tempo acima do verdadeiro, alguns estimaram de dez a quinze minutos, outros, de quinze a vinte e foi apontada até mesmo meia hora. Entretanto, a resposta que mais nos chamou a atenção foi a de Frederico, para quem a atividade durou 50 minutos. Acerca disso, o professor/pesquisador observou em seu diário reflexivo:

Professor/pesquisador: percebemos com a entrega do questionário que os alunos colocaram tempos muito diferentes para a atividade: de 5 a 50 minutos / Eu expliquei questão por questão do questionário para evitar dúvidas.

Assim sendo, o professor/pesquisador, ao se deparar com uma estimativa tão alta, quis se certificar de que o aluno não tinha interpretado erroneamente a questão (como, por exemplo, somando o tempo do curta à duração da atividade) e esclareceu novamente o propósito de cada pergunta, indagando, logo em seguida, se alguém gostaria de alterar a sua resposta. Uma vez que o referido aprendiz não se pronunciou, partimos do princípio de que ele estava de acordo com o que havia respondido. Além do mais, considerando a possibilidade que ele não quis se manifestar por constrangimento, porque tinha se confundido com a pergunta, devemos ter em mente que a exibição do curta, a primeira atividade relacionada à trama e o *Kahoot!* duraram ao todo trinta minutos, isto é, mesmo

se ele tivesse levado em conta essas três atividades da aula, a sua percepção temporal sobre o transcorrer da(s) atividade(s) ainda estaria alta.

Em contraposição a Frederico, Olívia estimou que a atividade com *Kahoot!* durou “por volta dos 3 minutos”, sendo, portanto, uma estimativa abaixo da média determinada. Consoante a essa notável variação de respostas, a observadora pontua a seguinte declaração de Breno durante o grupo focal:

Observadora: a concentração faz você perder a noção de tempo para mais ou menos, diz Breno.

Também no grupo focal, outros se manifestaram quanto à rapidez da atividade com *Kahoot!*:

Professor/pesquisador: Muitos alunos acharam que foi rapidinho / Nádía acha que o jogo foi muito rápido, disse que não ficou cansada com o jogo / Mirela acha que poderiam ser mais perguntas.

Com base nessas asserções, podemos concluir que a atividade com *Kahoot!* foi rápida para muitos participantes, apesar de a maioria deles ter deduzido uma duração superior à real e apenas uma, uma duração inferior. Quanto ao apontamento de Mirela, observamos no diário reflexivo do professor/pesquisador que outra aluna demonstrou ter uma opinião semelhante:

Professor/pesquisador: Depois do grupo focal, os alunos ficaram curiosos para saber sobre o que eu pesquiso e [depois de terem descoberto] muitos concordaram que o *Kahoot!* pode levar ao Estado de Fluxo. Laís disse que se o *Kahoot!* tivesse mais 2 questões, ela entraria nesse estado.

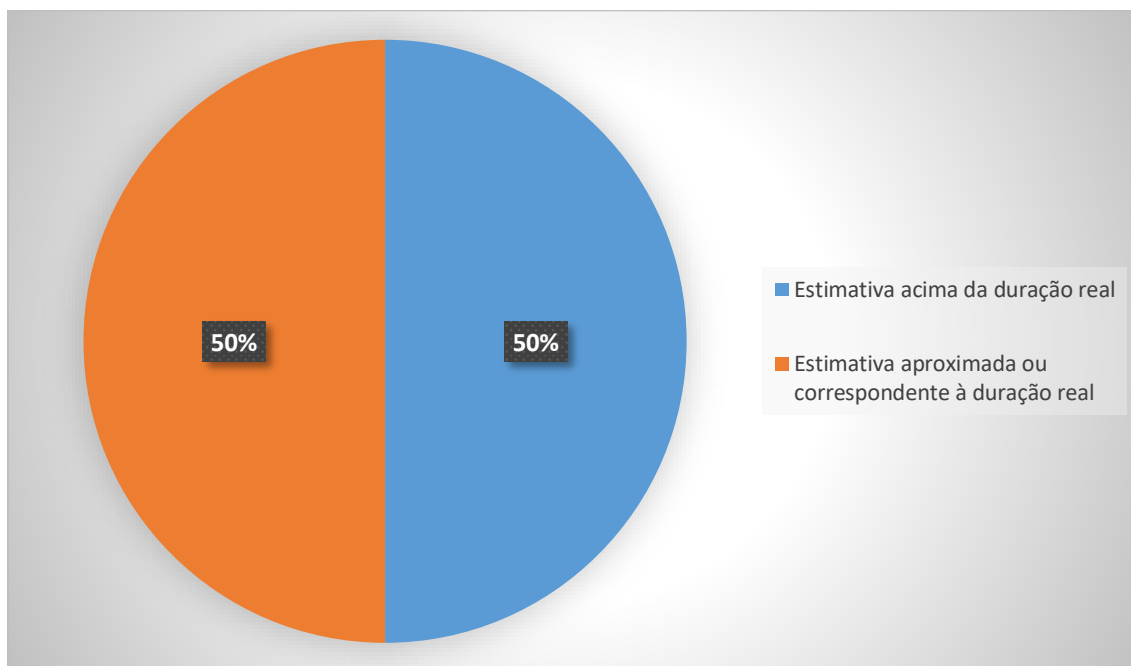
Dessa maneira, inferimos que, para alguns alunos, a atividade poderia ter sido mais longa, de modo que propiciasse o envolvimento necessário para a experiência do fluxo. Em contrapartida, Renan revela no grupo focal que a duração do *Kahoot!* foi adequada:

Observadora: Renan disse que o jogo foi muito legal, porque não ocupou muito tempo.

Em nosso entendimento, considerar que a atividade “não ocupou muito tempo” pode indicar tanto uma percepção temporal equivocada (para menos) quanto uma próxima da real, dado que o *Kahoot!*, de fato, não ocupou grande parte da aula, mas apenas alguns minutos. Destes que mantiveram a noção do tempo, obtivemos respostas no limiar da média de duração por nós estipulada, ou seja, cinco e dez minutos. Contudo, também houve estimativas correspondentes e bastante próximas à verdadeira, como, por exemplo, a de Marcela, para quem a atividade transcorreu entre 7 e 8 minutos.

Diante da nossa análise desta turma, concluímos que ela é caracterizada por respostas muito destoantes, uma vez que a estimativa mais baixa foi de 3 minutos e a mais alta de 50, ou seja, uma diferença de 47 minutos. Devemos destacar, também, que os alunos apontaram, predominantemente, uma duração mais alta do que a real, revelando, portanto, que a atividade com *Kahoot!* causou em muitos deles uma transformação da percepção temporal. Apesar disso, notamos que uma quantidade considerável dos participantes avaliou a referida atividade como rápida e por vezes até mesmo curta demais, o que indica, a nosso ver, que atribuir ao *Kahoot!* um período de tempo superior ao verdadeiro não significa necessariamente que os aprendizes o consideraram longo, mas que perderam a noção temporal.

Da mesma forma, metade dos aprendizes da L4D (3 de 6) tiveram a impressão que a atividade com *Kahoot!* durou mais, ao passo que a outra metade estimou uma duração próxima ou correspondente à objetiva, como podemos observar no gráfico 27:

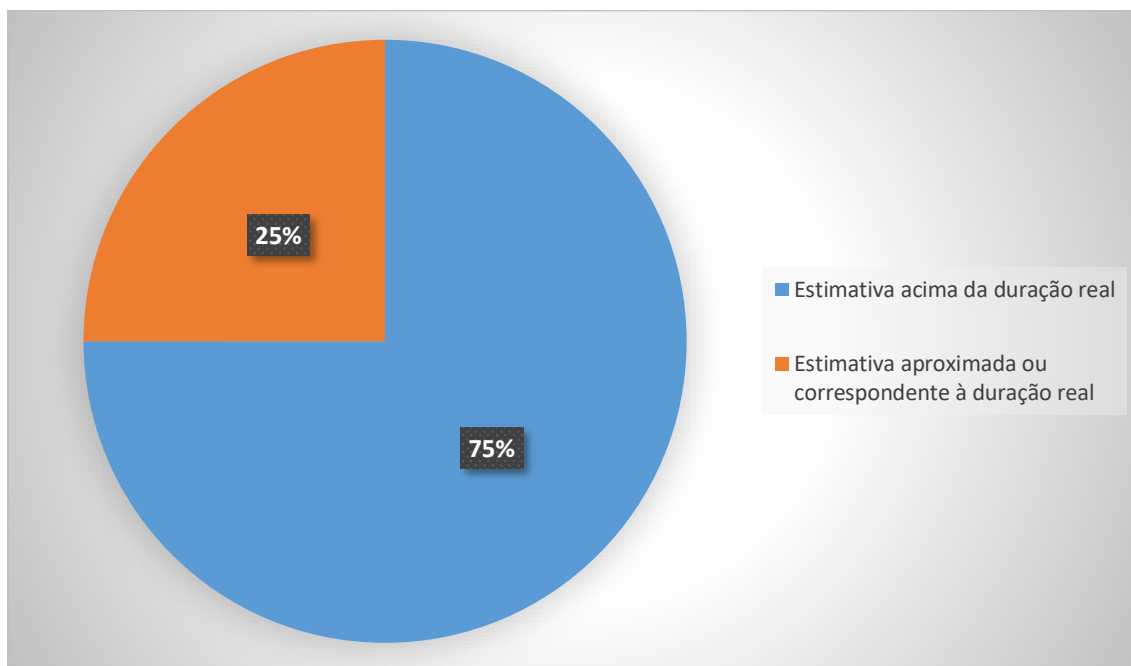
Gráfico 27: Estimativa dos alunos da L4D sobre a duração da atividade com *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

Diferentemente dos dois casos anteriores, nenhum dos participantes cuja estimativa foi acima da real estimou uma duração muito alta (como 30 ou 50 minutos, por exemplo), visto que a maior foi a de Sílvia: 20 minutos. Já a respeito daqueles, cuja noção temporal se mostrou inalterada, todos responderam que a atividade durou 10 minutos. Assim sendo, a percepção do tempo dos alunos dessa turma se manteve relativamente próxima, com uma diferença de 10 minutos entre a maior e a menor estimativa.

A despeito do fato de que ninguém dentre os alunos em questão deduziu um período de tempo inferior à média estipulada, ou seja, menos de 5 minutos, nos chamou a atenção a declaração de Luciana durante o grupo focal, segundo a qual, conforme a observadora, “no *Kahoot!* as coisas fluem”. Desse modo, verificamos que a sensação de fluidez não está inevitavelmente atrelada à transformação da noção temporal para menos, mas pode também vir acompanhada de uma percepção alterada para mais ou mesmo inalterada.

Por fim, no que diz respeito ao último caso, o da L4N, verificamos que o *Kahoot!* teve uma duração perceptual maior para 3 dos 4 participantes e próxima para o participante restante, conforme ilustrado no Gráfico 28.

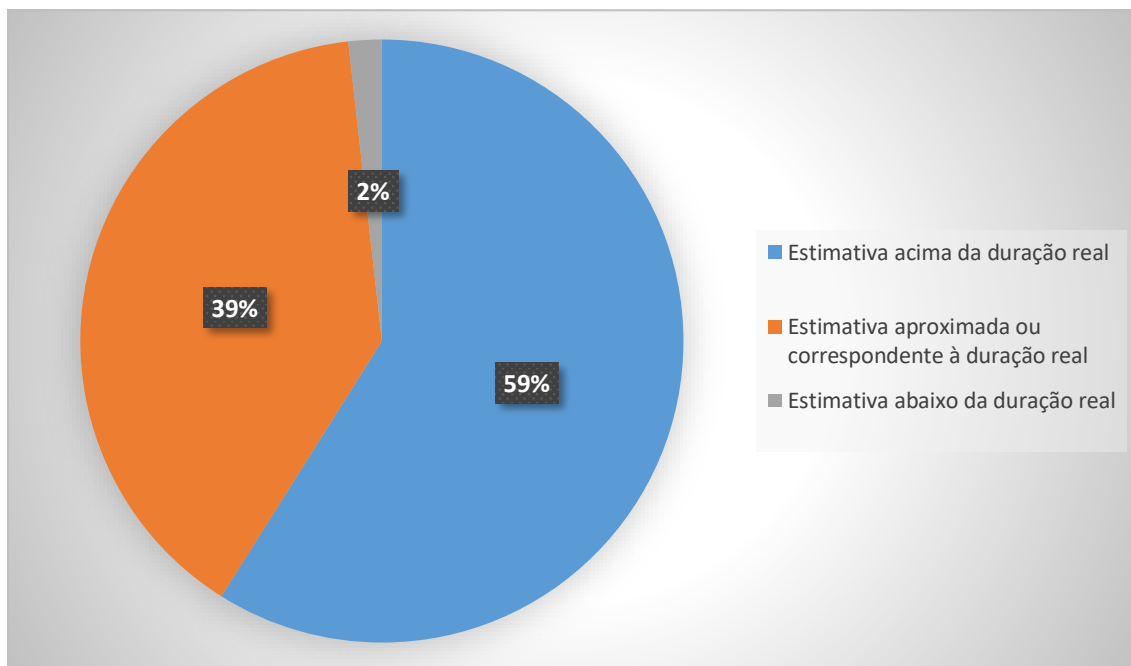
Gráfico 28: Estimativa dos alunos da L4N sobre a duração da atividade com *Kahoot!*

Fonte: Autoria própria

Assim como na L4D e em contraste com a L1N, não houve respostas discrepantes nessa turma: as três participantes cuja percepção do tempo foi superior – Michele, Giovana e Daniela – responderam, respectivamente, 15, cerca de 20 e 20 minutos; enquanto isso, Cecília, a única que deduziu uma estimativa próxima à verdadeira, afirmou que a atividade com *Kahoot!* transcorreu em “aproximadamente 10 minutos”.

Em síntese, metade dos alunos da L4D e a maioria da L1N e L4N estimaram uma duração superior à da atividade com *Kahoot!*. Já a maioria dos participantes da L1D apresentou uma estimativa próxima ou correspondente à real. Tais fatos apontam que, como representado no gráfico 29, o *Kahoot!* ocasionou, em grande parte dos aprendizes dos casos investigados, uma transformação da noção temporal (para mais e não para menos). Todavia, é preciso ressaltar, que uma quantidade relevante (39%) manteve a percepção do tempo inalterada.

Gráfico 29: Estimativa dos alunos dos quatro casos investigados sobre a duração da atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

A esse alto índice de aprendizes, cuja noção permaneceu inalterada, atribuímos o seguinte fator: eles tiveram de se concentrar no transcorrer do tempo para ter um bom desempenho na atividade, visto que ganha mais pontos quem acerta mais rápido a alternativa. Para tal conclusão, nos baseamos em Csikszentmihalyi (1990), o qual sustenta, como já relatado, que a transformação da percepção temporal pode não ocorrer em atividades em que o tempo seja um elemento determinante (como, por exemplo, a natação), o que não provoca, por outro lado, que tais participantes deixem de adentrar o Estado de Fluxo. Por essa razão, acreditamos que, caso o cronômetro não desempenhasse um papel tão importante no *Kahoot!*, mais alunos apresentariam alteração na noção temporal, sobretudo para cima, como mostram os dados.

Tendo isso em vista, vale mencionar que também atribuímos a esse mesmo fator o motivo pelos alunos da L1D terem considerado a aula mais rápida, embora apresentem, em sua maioria, estimativas próximas ou correspondentes à duração objetiva do *Kahoot!*. Assim sendo, por precisarem se concentrar na demarcação do tempo, tais aprendizes não perderam a percepção temporal durante a atividade, porém a tiveram alterada no decorrer do restante da aula.

Após termos investigado os oito componentes do Estado de Fluxo, passamos na próxima seção para a análise dos aspectos gamificados do *Kahoot!*.

4.2. Aspectos gamificados do *Kahoot!*

Como informado na seção sobre procedimentos metodológicos, analisamos esta segunda UA com base nas características atribuídas por Kapp (2012) à Gamificação. Segundo o estudioso, atividades gamificadas (1) são realizadas em esferas do nosso cotidiano (como no trabalho, na faculdade, na escola, etc), porém de uma maneira lúdica, tal qual uma atividade de lazer, pois detêm elementos de jogos (como metas, *feedback*, regras, estética, competição e entre outros); (2) há envolvimento do participante na atividade, o qual (3) é uma pessoa real; (4) a motivação/o objetivo advém do próprio participante e não do propositor; (5) há desenvolvimento de uma habilidade e/ou ampliação de um conhecimento após a (6) resolução de um problema.

A respeito da primeira característica, verificamos que o *Kahoot!* pode ser empregado em situações além do lazer (como, neste caso, em aulas de alemão) e que ele dispõe de elementos de jogos, como regras, pontuações, competição, estética (cf. seção 2.2.4), objetivos (cf. seção 4.1.3) e *feedback* (cf. seção 4.1.4). Também averiguamos que atividades com a referida ferramenta podem, sob certas condições, gerar alto nível de envolvimento (cf. seção 4.1.2) e motivação intrínseca (cf. seção 4.1.3). Ademais, tendo em vista os casos investigados nesta pesquisa, podemos concluir que o *Kahoot!* envolveu pessoas reais (alunos), os quais foram encarregados de solucionar um problema, ao ter de encontrar a alternativa correta para as perguntas lançadas.

Sendo assim, resta-nos investigar nesta seção apenas o quinto aspecto da Gamificação supracitado, isto é, se os participantes aprenderam algo ou desenvolveram alguma habilidade por meio da atividade com *Kahoot!*. Para tanto, como já justificado na seção de procedimentos metodológicos, analisamos as respostas dos alunos à seguinte pergunta do questionário: “A atividade com *Kahoot!* foi prazerosa para você? Por quê?”. Em busca de respostas afirmativas que indicassem satisfação em lugar de prazer, conforme a distinção estabelecida por Csikszentmihalyi (1990), optamos por inicialmente categorizar as declarações obtidas em dois grupos: (1) o *Kahoot!* gerou prazer/satisfação e (2) o *Kahoot!* não gerou prazer/satisfação. Em seguida, diferenciamos a razão que levou os participantes a declararem (não) ter sentido prazer/satisfação com a atividade.

Na L1D, quase a totalidade dos alunos (15 de 18) respondeu afirmativamente à pergunta, apenas dois relataram que o *Kahoot!* não foi prazeroso e um demonstrou incerteza em sua resposta. William, cuja resposta consideramos incerta, declarou que “a atividade tem um forte apelo lúdico”, não indicando, portanto, se tal traço lhe causou

prazer/satisfação ou não. Já os dois, para os quais não houve prazer/satisfação, justificaram que isso se deve a uma questão de gosto pessoal. Miriam, por exemplo, é bastante enfática: “não gosto de jogos”.

Em contrapartida, em meio aos aprendizes que revelaram ter sentido prazer/satisfação, alguns apontaram a dinâmica lúdica da atividade (3 de 15) e a interação com os colegas (4 de 15) como os principais fatores para tal. Já a aprendizagem mediante o *Kahoot!* foi citada pela maioria desses alunos (8 de 15) como forma de aliar aprendizagem e diversão, conforme o excerto de Sandra.

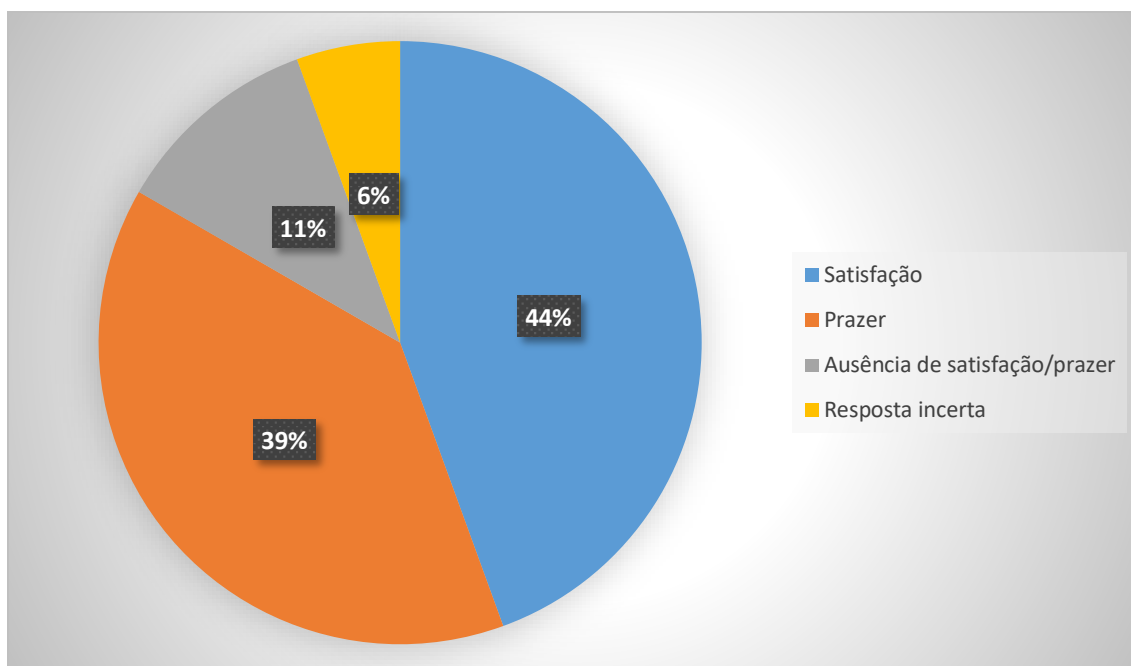
Sandra: [...] a atividade com o *Kahoot!* foi um meio de aprender e divertir-se ao mesmo tempo, o que considero ser uma ótima forma de aprendizado.

Nas notas de campo da observadora, encontramos alguns dados que vão ao encontro do ponto de vista de Sandra, pois destacam a ampliação do conhecimento da língua-alvo por meio da referida ferramenta.

Observadora: Lara prefere *Kahoot!* do que o exercício de vocabulário (aprende mais). [...] Natanael e Lara comparam *Kahoot!* e Duolingo (imagens; motivam a aprendizagem).

Dessa maneira, os participantes demonstram ter aprendido vocabulário durante a atividade e também se interessado pela aprendizagem, visto que, ao fazerem a comparação com o Duolingo, declaram considerar o *Kahoot!* motivador. Tendo isso e as demais considerações em conta, é possível concluir que, 8 alunos desta turma afirmaram que a atividade foi satisfatória, pois promoveu o desenvolvimento de habilidades/conhecimentos, enquanto 7 a avaliam como apenas prazerosa. No gráfico 30, ilustramos percentualmente tal relação em conjunto com os alunos que não sentiram prazer/satisfação (2) e aquele cuja resposta foi incerta.

Gráfico 30: Sensação de prazer ou satisfação sentida pelos alunos da L1D durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Assim como na L1D, quase todos os aprendizes da Língua I noturno (17 de 18) afirmaram ter sentido prazer/satisfação ao longo da atividade com *Kahoot!*. A única aluna que respondeu negativamente à pergunta foi Carina, cuja justificativa, como se pode observar na citação direta adiante, também recai no gosto pessoal.

Carina: Embora o curta possa haver sido divertido, não considero a atividade com o *Kahoot!* prazerosa, porque prefiro atividades mais tradicionais, como a abordagem gramatical e contextos não adaptados.

Além da questão de gosto, nota-se, a partir da declaração da aluna, que ela tem certa rejeição por atividades lúdicas ou mesmo comunicativas em contextos de aprendizagem, revelando, assim, uma predileção por exercícios gramaticais, tais como os oriundos do método Gramática e Tradução.

Por outro lado, o aspecto inovador do *Kahoot!* esteve presente em algumas das respostas que indicaram prazer/satisfação durante a atividade. Nádía, por exemplo, afirmou que:

Nádia: Foi [uma atividade] muito prazerosa, pois saiu do convencional de lousa, fiquei entretida no curta e aprendi o nome de alguns legumes de forma mais descontraída e divertida.

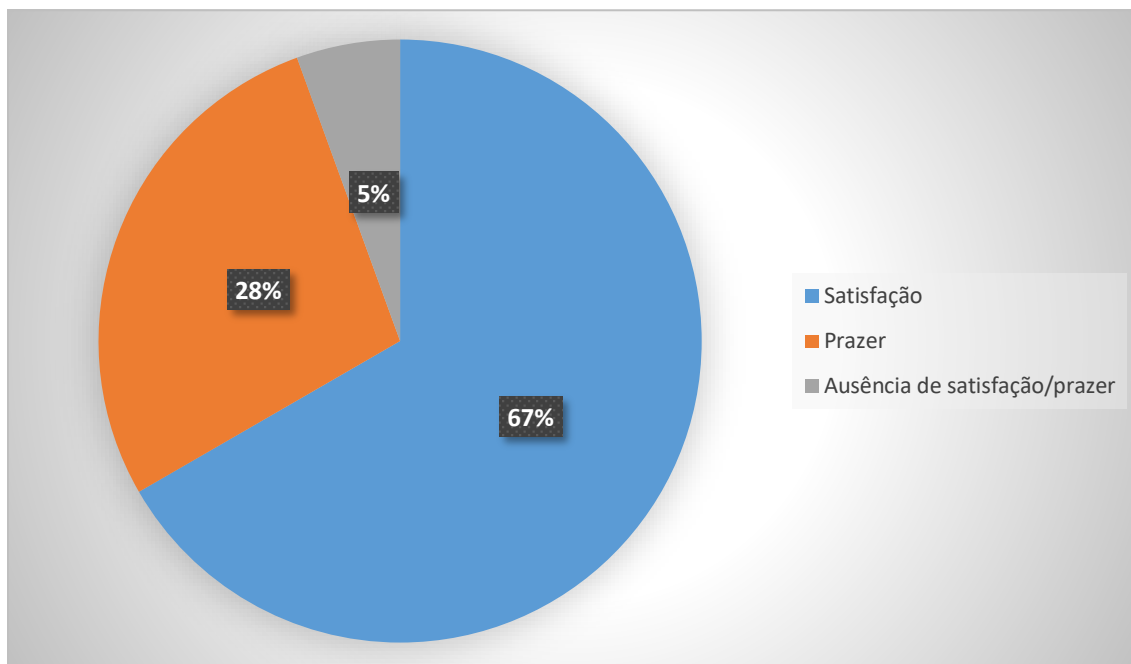
Com base nisso, observamos que a atividade foi prazerosa para Nádia não apenas devido a seu caráter inovador, mas também ao fato de que ela pôde ampliar o seu vocabulário da língua-alvo. Isso revela, portanto, que a aluna sentiu satisfação e não somente prazer após a realização do *Kahoot!*, tal como outros onze participantes que mencionaram a aprendizagem como justificativa em sua resposta ao questionário. Dentre eles, Frederico também atribui ao aspecto inovador e ao aprendizado o fato do *Kahoot!* ter sido prazeroso:

Frederico: [...] além de ser uma atividade diferente, aprendi novas palavras de uma forma dinâmica.

Sob essa mesma perspectiva, Carlos, de acordo com a observadora, declarou, durante o grupo focal, que gostou muito da referida ferramenta, porque “[...] achou uma maneira diferente de descobrir vocabulário”. Sendo assim, a L1N é marcada por uma grande parcela de alunos (12 de 18), para os quais o *Kahoot!* gerou satisfação pelo seu caráter pedagógico. Vale destacar, além disso, que a inovação da atividade teve, também, um caráter positivo para alguns, na medida em que ela proporcionou a aprendizagem por um caminho não habitual, como verificado nas declarações supracitadas.

Já os 5 aprendizes restantes, que afirmaram ter considerado o *Kahoot!* prazeroso, não revelaram, por meio de suas respostas, qualquer indício de que desenvolveram alguma habilidade ou ampliaram uma área do conhecimento. Por essa razão, os categorizamos no grupo “prazer” ao invés de “satisfação”, como observado no Gráfico 31:

Gráfico 31: Sensação de prazer ou satisfação sentida pelos alunos da LIN durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Em contraposição aos dois casos previamente investigados, todos os aprendizes da L4D (6 de 6) consideraram o *Kahoot!* prazeroso. Contudo, a maioria deles indicou em resposta ao questionário ter sentido somente prazer e não satisfação mediante tal atividade, posto que deram destaque à competitividade, à diversão e à interação e não citaram o fator pedagógico. A título de exemplificação, expomos o seguinte comentário de Tamara:

Tamara: Sim, [a atividade com *Kahoot!* foi prazerosa] porque é como se fosse um jogo, na verdade, é um jogo em que podemos nos divertir com os participantes.

Dessa forma, é evidenciado que, para a aluna, o *Kahoot!* consistiu em um simples jogo, cuja principal função foi garantir um ambiente divertido e não um meio de aprendizagem. Em contraposição, Sílvia, a única participante que salienta o fato da referida atividade propiciar aprendizado, argumenta que

Sílvia: Sim, [a atividade com *Kahoot!* foi prazerosa] pois aprendi coisas novas e pude falar alemão.

Portanto, verificamos que o *Kahoot!* não foi simplesmente prazeroso para Sílvia, mas satisfatório, visto que houve o que Leffa e Pinto (2014) denominam de superação, isto é, o avanço no estágio de um conhecimento e/ou de uma habilidade após a realização de uma tarefa.

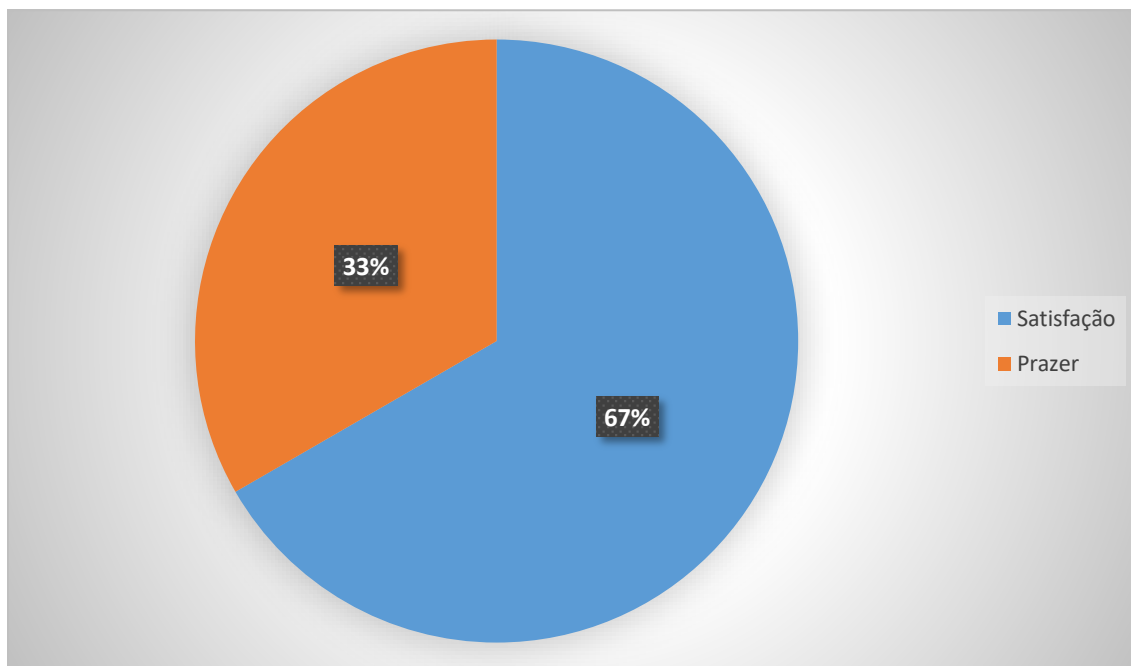
Embora tal participante tenha sido a única que, por meio do questionário, revelou ter sentido satisfação, encontramos em anotações do professor/pesquisador durante o GF declarações de mais de um aluno sobre ter aprendido algo mediante a atividade com *Kahoot!*, como podemos observar no excerto a seguir:

Professor/pesquisador: Luciana gostou do *Kahoot!*, porque aprende palavras novas. [...] Rodrigo acha que o *Kahoot!* ajuda a compreender o curta. [...] Raíssa concorda com Rodrigo em questão do *Kahoot!* ajudar na compreensão.

Assim sendo, esses três alunos demonstram que a atividade também lhes foi satisfatória, na medida em que ela facilitou a aprendizagem de novo vocabulário e a compreensão do conteúdo do curta, o que indica, a nosso ver, a ocorrência de aprendizagem e aproximação da L2/C2.

Levando isso em consideração, concluímos que não só Sílvia sentiu satisfação, mas também Luciana, Rodrigo e Raíssa, ou seja, quatro alunos da Língua IV diurno ao todo. Os outros dois, por darem enfoque à dinâmica em detrimento do aprendizado, foram considerados como alunos, para os quais o *Kahoot!* foi prazeroso, mas não necessariamente satisfatório. Diante disso, é possível observar no Gráfico 32 essa relação percentual entre os participantes desta turma.

Gráfico 32: Sensação de prazer ou satisfação sentida pelos alunos da L4D durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Igualmente ao caso da L4D, todos os alunos da L4N (4 de 4) afirmaram que a atividade com *Kahoot!* lhes foi prazerosa. No entanto, diferentemente da última turma analisada, todos citaram a aprendizagem como fator principal que causou essa sensação de prazer, o que, conforme Csikszentmihalyi (1990), significa, na verdade, satisfação. Para Michele, por exemplo, *O Kahoot!*

Michele: [...] é uma ferramenta muito útil para o ensino de línguas, pois torna a aula mais lúdica e leve.

Nesse sentido, Giovana afirma sucintamente que

Giovana: [a atividade com *Kahoot!* foi prazerosa] pois aprendemos com diversão.

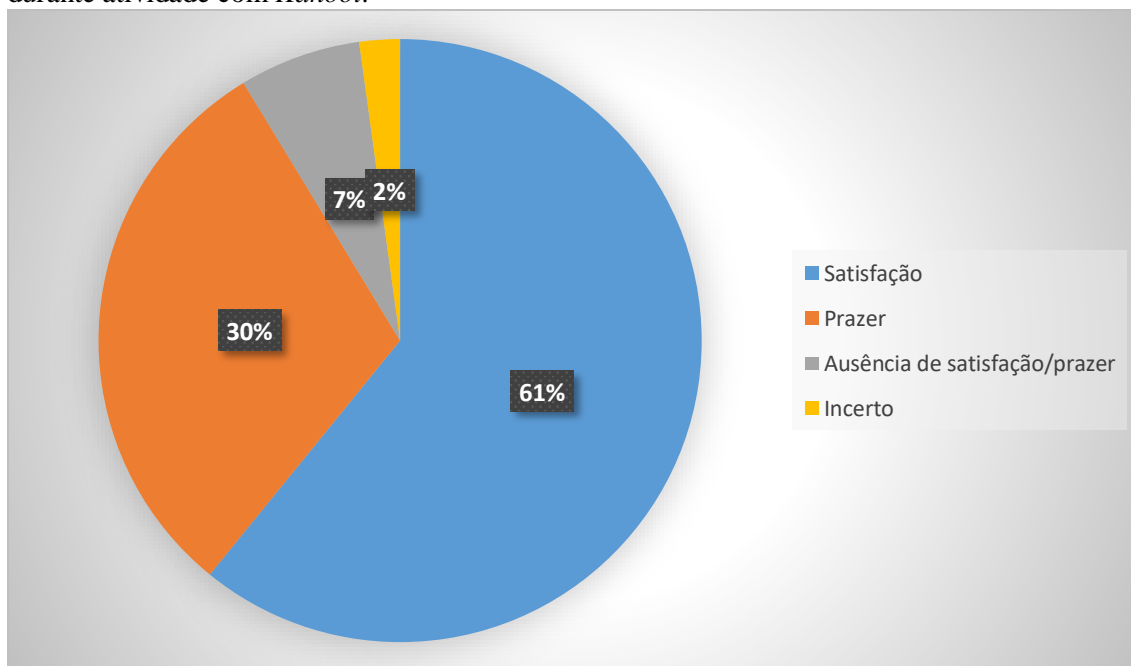
Diante de tais declarações, concluímos que aprender aspectos da língua e da cultura-alvo por meio da referida ferramenta se tornou divertido para as participantes dessa turma, dentre as quais uma chegou a cogitar, durante o grupo focal, que a sua experiência como docente teria sido mais bem-sucedida, se ela tivesse conhecido antes o *Kahoot!*, conforme observamos no diário de campo do pesquisador.

Professor/pesquisador: Cecília acha que o *Kahoot!* é muito bom para ensinar língua, porque foge do óbvio (principalmente com jovens). Ela disse que se ela soubesse disso quando era professora, teria sido muito diferente.

Além da forma lúdica de aprendizado, inferimos a partir dos comentários das alunas que a atividade foi para elas inovadora, uma vez que “foge do óbvio”, conforme também é reiterado por Cecília. Assim, acreditamos que esse traço de inovação contribuiu para motivá-las a participar e, conseqüentemente, a aprender e a discutir o conteúdo proposto. Isso posto, concluímos que, em razão de seu caráter pedagógico, lúdico e inovador, o *Kahoot!* foi satisfatório para todas as aprendizes da Língua L4N. Por esse motivo, julgamos desnecessário expor um gráfico acerca desta turma.

Em síntese, as turmas L4D e L4N foram as que apresentaram maior índice de alunos que sentiram satisfação mediante o *Kahoot!*: respectivamente, 67% e 100%. Os índices da L1D e L1N, embora menores, também foram bastante significativos: 44% e 67%, de modo respectivo. Isso nos leva à concluir, que, para a maioria dos participantes, a atividade com tal ferramenta foi satisfatória e promoveu a aprendizagem, conforme ilustramos no gráfico 33.

Gráfico 33: Sensação de prazer ou satisfação sentida pelos alunos dos quatro casos investigados durante atividade com *Kahoot!*



Fonte: Autoria própria

Diante desses dados, nos chamaram a atenção dois pontos. O primeiro refere-se à justificativa dada pelos participantes que afirmaram não terem sentido prazer/satisfação com o *Kahoot!*: não gostam desse tipo de atividade. Reconhecemos que isso remete à personalidade e afinidade de cada um e que raramente (se não nunca) será possível agradar a todos os alunos com uma tarefa/um exercício. No entanto, fundamentados em Mitchell Jr. (1988), também atribuímos a esse ponto de vista o fato da nossa sociedade, tradicionalmente pautada no antagonismo entre trabalho e lazer, desacreditar e desvalorizar o tratamento lúdico de práticas do nosso cotidiano – como, por exemplo, o estudo. Em outras palavras, pode haver influência do gosto pessoal para tal avaliação negativa, porém, não podemos ignorar a probabilidade de que tais alunos compartilham da descrença sobre atividades gamificadas em processos educativos, o que acaba provocando, como observado, que eles não identifiquem um avanço na aprendizagem. Para que cada vez menos alunos e professores partam desse ponto de vista, é preciso, como pontuam Bax (2003) e Paiva (2015) acerca do uso de novas tecnologias na área da educação, que sejamos insistentes na proposição desse tipo de atividade, de modo que a sua potencialidade pedagógica seja atestada por tais aprendizes e docentes, à medida que eles vivenciem os seus resultados positivos para o ensino e a aprendizagem.

No tocante ao segundo ponto que se destacou para nós, notamos que uma quantidade considerável de aprendizes da L1N e L4N ressaltou a inovação em sala de aula oferecida pelo *Kahoot!*. Contudo, no que se refere ao formato quiz, não consideramos tal ferramenta de todo inovadora para a área de ensino e aprendizagem, pois ela apresenta muitos dos atributos que, de acordo com Blume e Schmidt (2018), já estão presentes na maioria dos aplicativos voltados para a educação, tais como: o estímulo por meio da progressão e da pontuação, o foco na aprendizagem de vocabulário e na compreensão escrita em vez do trabalho síncrono entre as quatro habilidades e o formato de perguntas e respostas (quiz). Em razão disso, acreditamos que os referidos alunos tenham julgado o *Kahoot!* inovador não devido à sua dinâmica, mas à pouca frequência com que eles participam de atividades gamificadas. Tendo isso em vista, defendemos o uso cada vez mais regular de exercícios e tarefas mediadas por dispositivos móveis e baseadas no princípio da Gamificação, de modo que os aprendizes, em virtude da novidade de recursos, se sintam estimulados a aprender e, também, desmistifiquem a crença de que lazer e trabalho não coadunam.

Por fim, alicerçados na discussão elaborada até o momento, foi possível concluir que o *Kahoot!* pode ser classificado como uma atividade gamificada, porque (1) possui

elementos de jogos e é aplicável em contextos cotidianos; (2) pode envolver o participante – o qual consiste em (3) um sujeito real –, bem como pode (4) motivá-lo intrinsecamente; e (5) promove a aprendizagem por meio da (6) solução de problemas. Contudo, vale salientar que, com exceção dos elementos de jogos, as demais características só são possíveis de acordo com um trabalho adequado do professor/elaborador da atividade, posto que é ele quem determina o tema e formula as questões e alternativas, sendo a ferramenta, portanto, apenas um meio. Nesse sentido, recordamos o apontamento de Burke (2014), segundo o qual é imprescindível que o professor/propositor da atividade esteja ciente das verdadeiras potencialidades da Gamificação.

Após a investigação das duas unidades de análise, traremos no capítulo seguinte as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a ocorrência dos componentes do Estado de Fluxo durante atividade com *Kahoot!* em aula de alemão para estudantes universitários, bem como investigar os aspectos gamificados de tal ferramenta. Para alcançar o objetivo proposto, iniciamos abordando alguns princípios de metodologias de ensino de línguas, dos materiais audiovisuais em processos educacionais e da aprendizagem móvel, tendo em vista que tais eixos serviram como aporte teórico para o planejamento das aulas investigadas. Também discutimos as teorias sobre Gamificação e o Estado de Fluxo, na medida em que elas nortearam a nossa análise dos dados coletados nas referidas aulas. Tendo debatido isso e elucidado a metodologia científica em que nos pautamos, seguimos para a investigação das nossas duas unidades de análise: (1) os elementos do EF durante atividades com *Kahoot!* e (2) os aspectos gamificados da ferramenta. Com base nos resultados obtidos, responderemos, neste capítulo, às nossas questões de pesquisa, as quais são:

- Como se dá a ocorrência dos elementos do Estado de Fluxo durante o uso da ferramenta *Kahoot!*?
- Quais componentes da Gamificação podem ser observados em atividades mediadas pelo *Kahoot!* e que impacto eles têm para gerar os elementos do Estado de Fluxo?

No concernente à primeira pergunta, chegamos à conclusão que a ferramenta *Kahoot!* pode favorecer a ocorrência de todos os componentes do EF, posto que:

- 1) É possível, por meio dela, elaborar atividades equilibradamente desafiadoras desde que as perguntas sejam compostas por algumas palavras da língua-alvo ainda desconhecidas (no caso de aulas de LE), demandem do participante uma informação não óbvia, estejam amparadas por imagens esclarecedoras e possam, no surgimento de dúvidas, ser explicadas pelo professor/elaborador dentro do limite do tempo estipulado;
- 2) Houve indícios de perda da consciência de si mesmo (como, por exemplo, a alienação à música) e de alto nível de envolvimento, o que ocasionou maior interesse dos alunos pela temática discutida em sala;

- 3) A ferramenta tem objetivos de funcionamento claros e, quando bem utilizada pelo professor/propositor da atividade, pode gerar motivação intrínseca nos participantes e, assim, lhes proporcionar uma experiência autotélica;
- 4) O *feedback* do *Kahoot!*, quando não há problemas de conexão com a *internet* ou quando ele não é mal introduzido pelo professor/propositor da atividade, é considerado muito claro ou adequado, sobretudo em virtude de seu caráter intuitivo;
- 5) Os participantes podem atingir níveis alto ou muito alto de concentração, caso o desafio da atividade esteja coerente com as suas habilidades; porém, além do desafio não equilibrado, as notificações indesejadas do dispositivo móvel e a conversas paralelas entre os colegas de sala também podem interferir no foco do aluno;
- 6) Pressupondo um grau de dificuldade equilibrado e não havendo falhas na conexão com a *internet*, é possível haver senso de pleno controle durante a atividade;
- 7) Durante a atividade, os participantes apresentaram transformação da noção temporal – sobretudo para mais –; entretanto, uma quantidade considerável de aprendizes manteve a percepção correta sobre o tempo, uma vez que, para vencer o jogo, é importante prestar atenção no cronômetro.

Diante do exposto, podemos concluir que os principais obstáculos para a emergência de componentes do Estado de Fluxo durante o *Kahoot!* decorrem de problemáticas já apontadas por Sancho (2006) acerca da utilização de novos recursos em sala de aula: a inadequação da infraestrutura e da formação pedagógica do professor. Em relação a este último, consideramos que o professor tenha falhado no que diz respeito ao parâmetro da particularidade do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001), dado que, ao elaborar a atividade, não levou em consideração peculiaridades importantes de cada turma – como o conhecimento da língua-alvo – e acabou atribuindo, sobretudo para as iniciantes, um grau de desafio superior à habilidade de muitos alunos. Como isso se deve à pouca familiarização entre o professor/pesquisador e as turmas investigadas, acreditamos que uma coleta mais longa ou mesmo a observação prévia de aulas com essas turmas evitariam tal problema, visto que o professor/pesquisador teria mais tempo para conhecer o perfil dos participantes.

Quanto à inadequação da infraestrutura, notamos que falhas na conexão com a *internet* são muito prejudiciais para o envolvimento, a concentração e o senso de controle

dos participantes durante atividades com a ferramenta investigada. Somado a esse problema técnico já pontuado por Bicen e Kocakoyun (2018), as notificações indesejadas do dispositivo móvel em uso, como observado, também impactam negativamente a ocorrência dos componentes do EF supracitados e podem, até mesmo, levar o aluno a considerar o desafio mais difícil. Por essa razão, acreditamos que, embora isso descaracterize em certa medida a aprendizagem móvel no que se refere à conectividade (TRAXLER, 2007), poderia haver a opção de partida *off-line*, a qual serviria como solução para o problema das notificações e também como alternativa para se realizar atividades com a referida ferramenta em locais cuja infraestrutura ainda não comporta satisfatoriamente rede de *internet*.

Tendo tais apontamentos em vista, constatamos que, para a emergência dos elementos do EF durante atividades com *Kahoot!*, é fundamental haver, além de uma boa infraestrutura, um plano pedagógico consistente embasando o uso de tal ferramenta, de maneira que as perguntas sejam adequadamente elaboradas e a temática, na qual elas giram em torno, esteja condizente com o conteúdo proposto em aula e com o perfil dos alunos. Dessa forma, o professor/propositor poderá oferecer um desafio equilibrado para o seu público-alvo, o qual será, portanto, incitado a se envolver e a se manter altamente concentrado na atividade, a desenvolver senso de pleno controle e, em nosso entendimento o mais importante, a traçar um objetivo para si (motivação intrínseca) com a realização dessa tarefa. Para tanto, defendemos ser necessário que o professor/elaborador, ao invés de utilizar as atividades já disponíveis na plataforma do *Kahoot!*, prepare a sua própria ou adapte uma já feita de acordo com as características dos seus alunos, atendendo, assim, às demandas e aos interesses destes, como preconizado pelo parâmetro da particularidade do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001).

A respeito da segunda questão de pesquisa, chegamos à conclusão que, partindo dos pressupostos de Kapp (2012), atividades com *Kahoot!* podem apresentar todos os aspectos da Gamificação, uma vez que a ferramenta, apesar de não ser inovadora em sua função de aplicativo voltado para a educação, possui elementos de jogos e é aplicável em contextos do cotidiano. Além disso, atividades mediadas por ela podem estimular a motivação intrínseca, o envolvimento e, também, o desenvolvimento de habilidades/conhecimentos por meio da solução de problemas, quando são devidamente elaboradas pelo professor/propositor.

O impacto do aspecto gamificado do *Kahoot!* para a ocorrência dos componentes do EF pode ser observado, principalmente, nos seus elementos de jogos, visto que,

conforme diversos relatos dos alunos, a dinâmica da ferramenta gerou um ambiente competitivo em sala que contribuiu tanto para o estabelecimento de certo desafio quanto para o alto grau de concentração. No entanto, também devemos destacar que muitas das características da Gamificação se relacionam com as do Estado de Fluxo, como, por exemplo, o envolvimento e a motivação intrínseca. Assim sendo, como as atividades com *Kahoot!* foram gamificadas, os participantes estiveram a caminho de adentrar o EF.

Com base nos resultados obtidos por meio da nossa análise, defendemos que, levando em consideração as condições supracitadas, é possível que os alunos tenham uma experiência de fluxo com atividades mediadas pelo *Kahoot!*, o que, como argumentado anteriormente (cf. seção 4.1.2), poderá acarretar maior envolvimento e interesse pela temática abordada em aula.

Para pesquisas futuras, permanecem questionamentos acerca de alternativas para se contornar falhas na conexão com a *internet* durante atividades com *Kahoot!*, sobre maneiras de se impedir que as notificações do dispositivo móvel afetem negativamente os componentes do Estado de Fluxo/da Gamificação (sobretudo a concentração e o envolvimento do participante) e, também, a respeito de como a referida ferramenta poderia apresentar uma mecânica inovadora em relação ao âmbito dos aplicativos voltados para a educação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ADKINS, S. S. **2015 International learning technology investment patterns**. Washington: Ambient Insight, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Faecba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 40, n. 22, p.95-103, jul./dez. 2013.
- ARAÚJO, Alda Regina; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. Cinema em Sala de Aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. **Conexão – Comunicação e Cultura**, v. 8, n. 15, p. 119-130, 2009.
- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enferm.** 2004 Jan/Abr, v. 9, n. 1, p. 9-14.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Mundo Saúde**. 2011, v. 35, p. 438-42.
- BARROS, Belino dos Reis. O uso do aplicativo móvel Kahoot no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de vocabulário em Língua Estrangeira. In: MARQUES-SCHÄFFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele. **Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2018. p. 219-241.
- BAX, Stephen. CALL: past, present and future. **System**. v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.
- BICEN, Huseyin; KOCAKOYUN, Senay. Perceptions of Students for Gamification Approach: Kahoot as a Case Study. **International Journal Of Emerging Technologies In Learning**, [s.i.], v. 2, n. 13, p.72-93, 2018.
- BIEBIGHÄUSER, Katrin. DaF-Lernen mit Apps. In: **German as a foreign Language**, n.2, 1-14, 2015.
- BLUME, Carolyn; SCHMIDT, Torben. Jogos digitais interativos e aplicativos gamificados para a aprendizagem de línguas na era digital. In: MARQUES-SCHÄFFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele. **Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2018. p. 76-96.
- BRESSAN, C.G. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. São Francisco: Pearson Longman, 2007.
- BURKE, Brian. **Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things**. Gartner, 2014.
- BUSNARDO, Joanne. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, Percília; ALVARES, Maria Luiza Ortiz (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010, p. 123-139.
- BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers**. Graz: Council of Europe, 2002.

- CARVALHO, Ana. Materiais Autênticos no Ensino de Línguas Estrangeiras. In: **Revista Portuguesa de Educação**. n. 2, p. 117 – 124, 1993.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 2, n. 16, p.221-236, 2003.
- COHEN, A.D. Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada: mudanças e perspectivas. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, vol. 13, p. 1-13, 1989.
- CRUZ, M. L. O. B.; SOUZA, F. M.; GAMA, A. P. F. O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira). In: Prograd Unesp (Org). **Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p. 487-499, 2007.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The flow experience and its significance for human psychologt. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega. **Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 15-35.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: the psychology of optimal experience**. Nova Iorque: Harper & Row, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. 1997. **Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life**, New York: Basic Books.
- DELLA ROSA, Stefanie Fernanda Pistoni. **A percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de inglês para propósitos acadêmicos no contexto do programa idiomas sem fronteiras**. 2018. 287 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- DELLOS, Ryan. Kahoot! A digital game resource for learning. **International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning**, [s.i.], v. 12, n. 4, p.49-52, abr. 2015.
- FARDO, Marcelo Luis. **A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. RENOTE, v 11, n. 1, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREITAS, Mirelle da Silva. **Metapesquisa em ensino e aprendizagem de línguas: um estudo modelar com foco em interação**. 2018. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida; GOMES, Silvia Trentin; FISCHER, Cynthia Regina. Vivenciando inglês com Kahoot. **The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.1-18, jan./jul. 2017.
- GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GREGORS GRÖSSTE ERFINDUNG. Johannes Kiefer. [s.i.]: Südwest Film Filmproduktion, 2001. Son., color.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 2, n. 22, p.201-210, maio 2006.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- JACKSON, Sue; EKLUND, Bob; MARTIN, Andrew. **The FLOW Manual: The Manual for the Flow Scales**. Queensland: Mind Garden, 2010.
- JUNIOR, J. B. B. (2017). O Aplicativo Kahoot na Educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. In **Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação – Clallenges 2017**. Braga, 8, 9 e 10 de maio de 2017, 1587-1602.

- KAPP, Karl M.. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KLOCK, A. C. T.; CARVALHO, M. F. de; ROSA, B. E. da; GASPARINI, I. Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 2, p. 1–10, 2014.
- KRAMSCH, Claire. Language and culture. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Routledge: 2011. p. 305-317.
- KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **Tesol Quarterly**, San José, v. 28, n. 1, p.27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol Quarterly**, San José, v. 35, n. 4, p.537-560, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Recent innovations in language teaching methodology**. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 490, 51-69, 1987.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LEFEVRE, Judith. Flow and the quality of experience during work and leisure. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega. **Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 307-318.
- LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In V. J. Leffa (Org.), **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, p. 11-36, 2006.
- LEFFA, V.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **Revista (Con)Textos Lingüísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1. p. 358-378, 2014.
- LICORISH, S. A.; OWEN, H. E; DANIEL, B.; GEORGE, J. L. Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 13, n. 9, p. 1–23, 2016.
- LÜDKE M, ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.
- MARQUES, Livia dos Santos; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. O uso de seriados televisivos no ensino de alemão: aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais em Deutschland 83. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 21, n. 33, p.64-86, 23 nov. 2017. Universidade de Sao Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213365>.
- MARQUES-SCHÄFFER, Gabriela. Entrevista: O uso de tecnologias móveis em contextos de ensino/aprendizagem: desafios, possibilidades e projetos na visão do professor universitário americano Steven Thorne. In: MARQUES-SCHÄFFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 17-26.
- MITCHELL, Richard Jr. G.. Sociological implications of the flow experience. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella

Selega. **Optimal experience**: Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 36-59.

- MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n.2, p. 27-35, jan-abr. 1995.
- MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula**: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2000. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação**: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. 2013. 26 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Especialização (lato Sensu) em Mídia, Informação e Cultura, Celacc/eca – Usp, São Paulo, 2013.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*: Eine Einführung. Kassel: Langenscheidt, 1993.
- NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 2, p. 209-230, 2013.
- PARAS, Brad. Game, Motivation, and Effective Learning: An Integrated Model for Educational Game Design. In: DIGRA 2005 CONFERENCE: CHANGING VIEWS—WORLDS IN PLAY, 2005, Vancouver. **Proceedings....** Vancouver: British Columbia, 2005.
- PRENSKY, M. **Don't bother me mom, I'm learning**. St. Paul, MN. Paragon House, 2006.
- RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C. B.; GUALDA, D. M.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHNEM, G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**. 2008; v. 17, n. 4, p. 779-86.
- RIBEIRO, A. L. Jogos digitais online: ampliando o (s) letramento (s) na sala de aula. In: **IV Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, 4., 2012, Vitória, Anais Eletrônicos, Recife, 2001.
- ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; VIANA, Nelson. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. In: **Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses / I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses**, 2006. São Paulo: ABRAPA, 2008.
- ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. Tecnologias móveis e o ensino de línguas estrangeiras: explorando conceitos e práticas. In: LUCAS, Patricia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourença (Org). **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 229-254
- SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 2, p. 361-392, 2015.
- SANCHO, J.M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: Sancho, J. M. e Hernandez, F. (Orgs). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 15-41, 2006.
- SILVA, T. S. C. da; TEDESCO, P.; MELO, J. C. B. de. A importancia da motivação dos estudantes e o uso de técnicas de engajamento para apoiar a escolha de jogos no

- ensino de programação. In: **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2014.
- SILVA, João Batista da Silva da et al. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, [s.l.], v. 15, n. 2, p.780-791, 20 maio 2018. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.780-791.838>.
- STAKE, R.E. Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, 7: 19-27, jan./jun. 1983.
- STANKE, Roberta Sol. Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira. In: Bolacio Filho, Ebal Sant'anna; FUNK, Hermann. **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutsch lehren und lernen kooperativ-kompetent-kreativ**. Rio de Janeiro: Apa-rio, 2014, p. 201-218.
- STEFANI, Viviane Cristina Garcia de. **O Cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol**. 2010. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências Humanas, Centro de Educação e Ciências Humanas, Ufscar, São Carlos, 2010.
- STEFFI GEFÄLLT DAS. [s.i.]: Florian Gregor, The Fu King Production, 2012. P&b., 2012. Son, color.
- STUDART, N. **Simulação, games e gamificação no ensino de Física**. XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, 2015.
- TRAXLER, J. Defining, discussing, and evaluating mobile learning: The moving finger writes and having write... **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 8, n. 2, p. 1-12, 2007.
- UNESCO. **Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel**. 2014.
- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *Revista EntreLínguas*, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2015.
- WANG, A. I.; LIEBEROTH, A. **The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot!**. In Proceedings from the 10th European Conference on Games Based Learning, (p. 738). Reading, UK: Academic Conferences International Limited, 2016.
- WILLIS, J. A flexible framework for task-based learning. In D. Willis & J. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching*, p. 163-76. Oxford: Hienemann, 1996.
- WOMBO. [s.i.]: Wolkenlenker, 2013. Color.
- YIN, Robert K. **Case study: design and methods**. 5. ed. Sage, 2015.
- ZARZYCKA, E. Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? **Teaching English with Technology**, v. 16, n. 3, 2014.

APÊNDICE 1 : Plano da aula-piloto

Escola/Projeto: Coleta de dados

Ano/Série/Turma: Língua III

Nível: A2.2 / B1.1

Professor: Arthur

Conteúdo/Tema: República de idosos

Curta metragem: *Gregors größte Erfindung* (2001)

- Objetivo intercultural: estabelecer paralelos entre a situação de moradia de idosos no Brasil e em países cuja língua oficial é o alemão.
- Objetivo comunicativo: X
- Vocabulário do Kurzfilm: die Erfindung, das Altersheim, der Rollstuhl
- Tópico Gramatical: X

Fases da aula	Conteúdos e metodologia	Formas de organização social / habilidades	Recursos didáticos	Tempo
1. Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Breve apresentação dos alunos e do professor/pesquisador. 	Plenário (falar e ouvir)	X	10'
2. Preparação do insumo	<ul style="list-style-type: none"> • Colocarei sobre a mesa algumas imagens do curta “Gregors größte Erfindung” e papéis recortados com algumas palavras-chave. Os alunos deverão colar na lousa as imagens ao lado de suas respectivas palavras-chave. • Em seguida, discutiremos o que as imagens, as palavras-chave e o título do curta revelam sobre a história. 	Interativa (ler, ouvir e falar)	imagens; papéis	10'
3.1 Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Assistiremos até o 1:53 do curta e os alunos deverão responder a algumas perguntas no <i>Kahoot!</i> do módulo Quiz. 	Individual (ouvir e ler)	curta; <i>Kahoot!</i>	10'
3.2 Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Assistiremos ao curta até o min 5:58 e os alunos jogarão mais uma vez o <i>Kahoot!</i> no módulo Quiz. 	Individual (ouvir e ler)	curta; <i>Kahoot!</i>	10'
3.3 Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Assistiremos ao curta até o final e os alunos jogarão pela última vez o <i>Kahoot!</i>, mas dessa vez no módulo Discussão. 	individual; interativa (ouvir e ler)	curta; <i>Kahoot!</i>	20'
4. Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Farei um gancho da história do filme com as repúblicas para idosos que existem na Alemanha. A partir disso, apresentarei algumas características desse tipo 	Expositiva; plenário (ouvir e falar)	Slides	10'

	de moradia e perguntarei pela opinião dos alunos.			
5. Fixação	X	X	X	X
6. Transferência	X	X	X	X
7. Uso livre	<ul style="list-style-type: none"> Atividade Learning Café: colarei pela sala papéis A2, em cada qual haverá uma pergunta diferente sobre a temática abordada em aula. Em duplas, os alunos deverão discutir cada questão, escrever no papel o que foi discutido e passar para a questão seguinte. Ao final, eles deverão apresentar um resumo de tudo o que foi debatido. 	em duplas (ler, escrever, falar e ouvir)	papeis; questões	20'
8. Fechamento	<ul style="list-style-type: none"> Discussão com o professor/pesquisador sobre o que eles acharam da aula e das atividades. 	Plenário	X	15'

APÊNDICE 2: E-mail enviado às professoras das disciplinas em que as aulas foram ministradas e analisadas

Boa noite, professora. Tudo bem? Escrevo, porque neste semestre preciso coletar dados para a minha pesquisa e pretendo dar uma aula para todos os anos de alemão (diurno/noturno), de modo que eu tenha dados de alunos de diferentes níveis de proficiência. Essa aula seria voltada para a discussão do conteúdo do curta-metragem a ser exibido e dos aspectos culturais por ele suscitados. Tópicos gramaticais não serão trabalhados, porque, além de não se enquadrarem no objetivo da pesquisa, isso poderia atrapalhar o seu planejamento de aula. Tendo isso em vista, gostaria de perguntar, se eu poderia dar uma aula para uma ou mais turmas suas entre a segunda metade do mês de abril e a primeira do mês de maio, ficando ao seu critério a escolha da melhor data. Muito obrigado e um grande abraço.

APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Antes de apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue aos participantes, precisamos esclarecer que no texto constam algumas informações desatualizadas da pesquisa (como o título e o público-alvo), posto que a fase de coleta de dados antecedeu às observações da banca examinadora sobre certas alterações que precisavam ser feitas. Assim sendo, diante da necessidade de revisar a metodologia anteriormente adotada, optamos por não mais utilizar os dados de todas as turmas de alemão da referida universidade e, conseqüentemente, reformular o título.



“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “*A ferramenta Kahoot! para o ensino de língua e cultura alemã mediado por curtas metragens: uma análise acerca do estado de fluxo*” sob responsabilidade do pesquisador Arthur Heredia Crespo. O estudo será realizado com todos os alunos de Letras-alemão da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (doravante FCLAr) durante as disciplinas de Língua Alemã I, II, III e IV, nos períodos diurno e noturno, a fim de se analisar se essa ferramenta propicia o estado de fluxo. A motivação para esta pesquisa surgiu a partir da constatação do pesquisador de que há poucos projetos com o uso de curtas metragens na sala de aula, nos quais dispositivos móveis e ferramentas tecnológicas (tais como aplicativos) estivessem incorporados. Acreditando-se no potencial didático-pedagógico desses recursos, pretende-se investigar, portanto, as suas limitações e potencialidades quando inseridos nesse contexto.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar as atividades propostas em sala, responder a um questionário e, por fim, participar de uma roda de discussão entre o professor/pesquisador e os demais participantes.

Diante disso, reconhecemos que possa haver o risco dos procedimentos ocasionarem constrangimento por parte dos participantes ao terem as suas contribuições e comentários analisados. Por esse motivo, garantimos que nenhuma informação será utilizada sem o seu consentimento e que você poderá, a qualquer momento da pesquisa, se recusar a fornecer dados ou exigir que eles não sejam publicados. Um outro aspecto da pesquisa que pode causar constrangimento é o fato de ser necessário que os participantes possuam um dispositivo móvel (celular ou tablet). No caso de não o possuírem, garantimos que este será fornecido pelo pesquisador. Você poderá, ainda, consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para obter esclarecimentos sobre possíveis dúvidas. Ademais, garantimos o seu direito à indenização e a sua liberdade para, a qualquer momento, desistir de sua participação, fato que não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Devemos ressaltar que todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, sua identidade será omitida (uma vez que atribuiremos a cada participante um nome diferente) e os seus dados só serão utilizados para apresentação em eventos e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Arthur Heredia Crespo

Rua Brigadeiro Tobias de Aguiar, 348 - Ribeirão Preto/SP. Email: arthurherediacr@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data _____

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE 4: Primeira versão do questionário**Questionário**

Este questionário tem como objetivo levantar informações sobre suas impressões sobre o uso da ferramenta *Kahoot!* como aluno. Suas respostas poderão ser utilizadas para futuros trabalhos científicos, mas de forma alguma sua identidade será revelada.

- 1) Quanto tempo você estima que duraram as atividades com o *Kahoot!*?
 - a) Atividade 1:
 - b) Atividade 2 (se houver):

- 2) Qual o nível de dificuldade que você atribui para a atividade com o *Kahoot!*? Justifique a sua resposta.
 - a. muito difícil
 - b. difícil
 - c. equilibrado
 - d. fácil
 - e. muito fácil

- 3) Como você avalia o seu nível de concentração na atividade com o *Kahoot!*?
 - a) muito alto (com foco absoluto na atividade)
 - b) alto (com grande foco na atividade)
 - c) médio (com algum grau de dispersão)
 - d) baixo (disperso)
 - e) muito baixo (não consegui prestar atenção)

Justifique sua resposta:

- 4) A atividade com o *Kahoot!* foi prazerosa para você? Por quê?

- 5) Na sua opinião, qual foi o objetivo da atividade com o *Kahoot!*?

6) De que forma você considera o *feedback* fornecido pelo *Kahoot!*? Justifique a sua resposta.

- a. muito claro
- b. adequado
- c. confuso
- d. desnecessário

7) Durante a atividade com o *Kahoot!*, você sentiu que tinha pleno controle sobre o que estava sendo feito?

APÊNDICE 5: Segunda versão do questionário**Questionário**

Este questionário tem como objetivo levantar informações sobre suas impressões sobre o uso da ferramenta *Kahoot!* como aluno. Suas respostas poderão ser utilizadas para futuros trabalhos científicos, mas de forma alguma sua identidade será revelada.

1) Quanto tempo você estima que durou a atividade com o *Kahoot!*?

2) Qual o nível de dificuldade que você atribui para a atividade com o *Kahoot!*?

Justifique a sua resposta.

- a. muito difícil
- b. difícil
- c. equilibrado
- d. fácil
- e. muito fácil

3) Como você avalia o seu nível de concentração na atividade com o *Kahoot!*?

- a) muito alto (com foco absoluto na atividade)
- b) alto (com grande foco na atividade)
- c) médio (com algum grau de dispersão)
- d) baixo (disperso)
- e) muito baixo (não consegui prestar atenção)

Justifique sua resposta:

4) A atividade com o *Kahoot!* foi prazerosa para você? Por quê?

5) Qual foi o seu objetivo como participante na atividade com o *Kahoot!*?

- 6) De que forma você considera o *feedback* fornecido pelo *Kahoot!*? Justifique a sua resposta.
- a. muito claro
 - b. adequado
 - c. confuso
 - d. desnecessário

- 7) Durante a atividade com o *Kahoot!*, você sentiu que tinha pleno controle sobre o que estava sendo feito?

APÊNDICE 6: Plano de aula da Língua I

Escola/Projeto: Coleta de dados
 Nível: A1
 Conteúdo/Tema: medo perante a diferença
 Curta-metragem: Wombo (2015)

Ano/Série/Turma: Língua Alemã I
 Professor: Arthur

- Objetivo intercultural: refletir sobre preconceitos que temos antes de conhecer uma nova cultura.
- Objetivo comunicativo: X
- Vocabulário: frutas e legumes.
- Tópico gramatical: X

Fases da aula	Conteúdos e metodologia	Formas de organização social / habilidades	Recursos didáticos	Tempo
1. Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Breve apresentação do professor e dos alunos. • Entrega do termo de consentimento 	plenário (ouvir, falar)	TCLE	10'
2. Preparação do insumo	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos se reunirão em grupos de 3 ou 4 e receberão uma folha com algumas cenas diferentes do filme, nas quais o protagonista está. • Primeiramente, cada grupo deverá debater entre si sobre algumas perguntas (Quem é o Wombo? Onde ele está? Como ele está? Triste? Feliz?). Em seguida, as respostas serão discutidas em plenário. • Depois falaremos sobre a aparência do Wombo (a de uma batata) e os alunos deverão, ainda em grupos, ordenar o nome de algumas frutas e legumes com a respectiva imagem. 	em grupos; plenário (ler, escrever, falar e ouvir)	Folha de trabalho	10'
3. Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Assistiremos ao curta-metragem (https://www.youtube.com/watch?v=oSbTnBB9-II&t=1s). • Em grupos de 3 ou 4, os alunos jogarão <i>Kahoot!</i> com perguntas a respeito do curta assistido 	em grupos (ouvir e ler)	curta; <i>Kahoot!</i>	20'
4. Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Um indivíduo de cada grupo receberá uma pergunta diferente dentro da temática proposta para a aula: medos e preconceitos sobre um lugar novo. Primeiramente, quem está com a pergunta debaterá com o seu próprio grupo e, depois, trocará de lugar para debater com outro grupo, de modo que as perguntas girem por toda sala. • Por fim, quem tem a pergunta deverá resumir rapidamente para a turma o que foi discutido em cada grupo. 	em grupos; plenário	perguntas	20'

	<ul style="list-style-type: none"> • Como a presente turma é de iniciantes e o nosso objetivo principal não é comunicativo, as perguntas foram elaboradas em português e os aprendizes puderam conversar na língua mãe. 			
5. Fixação	X	X	X	X
6. Transferência	X	X	X	X
7. Uso livre	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns grupos deverão pensar em preconceitos que temos sobre o povo alemão e se eles são verdadeiros ou não. Outros grupos deverão pensar em preconceitos que o povo alemão tem da gente e se eles conferem ou não. Feito isso, um grupo se juntará com o outro e ambos discutirão as suas considerações. 	em grupos	Folha de trabalho	15'
8. Fechamento	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário. • Grupo focal. 	Irrelevante	questionário	30'

APÊNDICE 7: Plano de aula da Língua IV

Escola/Projeto: Coleta de dados

Ano/Série/Turma: Língua Alemã IV

Nível: B1 / B2

Professor: Arthur

Conteúdo/Tema: comportamento na internet / nas redes sociais

Curta-metragem: *Steffi gefällt das* (2012)










- Objetivo intercultural: discutir a respeito dos hábitos/comportamentos dos falantes de alemão/brasileiros em redes sociais.
- Objetivo comunicacional: X
- Vocabulário: termos relativos às redes sociais (curtir, solicitação de amizade...)
- Tópico gramatical: X

Fases da aula	Conteúdos e metodologia	Formas de organização social / habilidades	Recursos didáticos	Tempo
1. Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Breve apresentação dos alunos e do professor/pesquisador. • Entrega do termo de consentimento. 	Plenário (falar e ouvir)	TCLE	10'
2. Preparação do insumo	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos deverão se juntar em duplas e cada dupla receberá imagens de redes sociais em alemão. Nessas imagens haverá alguns termos em destaque, os quais os alunos deverão traduzir para o português. P.e.: mir gefällt das = curtir. 	em duplas (ler, falar e ouvir)	imagens	10'
3. Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos receberão uma folha, na qual haverá uma lista em alemão de algumas ações que o protagonista exerceu. Após assistirmos ao curta uma vez, os alunos deverão colocar tais ações na sequência correta. • Assistiremos ao curta pela segunda vez e, em seguida, por meio do <i>Kahoot!</i>, os alunos deverão responder a algumas perguntas acerca da história. 	expositiva; interativa; plenário (ouvir, ler e falar)	curta; folha de trabalho <i>Kahoot!</i>	25'
4. Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos deverão voltar a formar duplas e cada uma ficará encarregada por pesquisar o comportamento em redes sociais e na <i>internet</i> da população de um determinado país cuja língua oficial é o alemão. P.e.: a dupla 1 procurará a respeito da rede 	em duplas; interativa (sprechen; hören; lesen)	Folha de trabalho	25'

	social mais utilizada pelos austríacos; a dupla 2 pesquisará quantas horas em média os suíços passam em frente ao computador. Depois disso, todos discutirão juntos sobre as respostas que cada dupla obteve e compararemos com os nossos próprios hábitos.			
5. Fixação	X	X	X	X
6. Transferência	X	X	X	X
7. Uso livre	X	X	X	X
8. Fechamento	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário. • Grupo focal 	Irrelevante	Questionário	30'

APÊNDICE 8: Perguntas do *Kahoot!* para L1D e L1N

Figura 8: Primeira questão da atividade com *Kahoot!* para L1D e L1N

Q1: Woher kommt Wombo?	
 aus dem Mond	
 aus einem anderen Planet	
 aus dem Obst- und Gemüseladen	
 aus der Erde	










Fonte: Autoria própria

Tradução nossa:

Q1: De onde vem o Wombo?

- a) Da lua
- b) De outro planeta
- c) De um hortifruti
- d) Da Terra

Figura 9: Segunda questão da atividade com *Kahoot!* para L1D e L1N

Q2: Wo landet Wombo?	
 auf einem feindlichen Planet	
 auf der Sonne	
 auf der Erde	
 auf dem Mond	

Fonte: Autoria própria


Tradução nossa:

Q2: Onde o Wombo aterrissou?

- a) Em um planeta hostil
- b) No sol
- c) Na Terra
- d) Na lua

Figura 10: Terceira questão da atividade com Kahoot! para L1D e L1N

Q3: Warum will die Frau eine Suppe aus Wombo kochen?



▲	sie denkt, er ist eine Kartoffel	✓
◆	sie denkt, er ist kein Freund	✗
●	sie denkt, er ist appetitlich	✗
■	sie denkt, er bringt viele Probleme	✗

Fonte: Autoria própria

Tradução nossa:

Q3: Por que a dona da casa quer fazer uma sopa do Wombo?

- a) Ela pensa que ele é uma batata
- b) Ela pensa que ele não é amigo
- c) Ela pensa que ele é apetitoso
- d) Ela pense que ele trará muitos problemas

Figura 11: Quarta questão da atividade com *Kahoot!* para L1D e L1N

Q4: Mit welchem Obst spielt das Mädchen?



▲	mit einer Birne	×
◆	mit einem Apfel	×
●	mit Trauben	×
■	mit einer Zitrone	✓

Fonte: Autoria própria


Tradução nossa:

Q4: Com qual fruta a garotinha está brincando?

- Com uma pera
- Com uma maçã
- Com uvas
- Com um limão

Figura 12: Quinta questão da atividade com *Kahoot!* para L1D e L1N

Q5: Welches Gemüse ist NICHT da?



▲	die Gurke	✓
◆	der Paprika	×
●	die Kartoffel	×
■	die Möhre	×

Fonte: Autoria própria

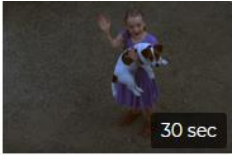
Tradução nossa:

Q5: Quais destes legumes NÃO está aí?

- a) O pepino
- b) O pimentão
- c) A batata
- d) A cenoura

Figura 13: Sexta questão da atividade com *Kahoot!* para L1D e L1N

Q6: Was wollten der Hund und das Mädchen?



▲	Wombo töten	×
◆	Wombo helfen	✓
●	Wombo bannen	×
■	Wombo essen	×

Fonte: Autorial própria

Tradução nossa:

Q6: O que querem o cachorro e a garotinha?

- a) Matar o Wombo
- b) Ajudar o Wombo
- c) Banir o Wombo
- d) Comer o Wombo

APÊNDICE 9: Perguntas do *Kahoot!* para L4D e L4N

Figura 14: Primeira questão da atividade com *Kahoot!* para L4D e L4N



Q1: Wie vielen Menschen hat Steffis erste Statusmeldung des Tages gefallen?

▲	20	×
◆	80	×
●	640	✓
■	1,230	×

Fonte: Autoria própria

Tradução nossa:

Q1: Quantas pessoas curtiram a primeira atualização de status do Steffi?

Figura 15: Segunda questão da atividade com *Kahoot!* para L4D e L4N



Q2: Was haben Kathrin und Malte schon wieder gemacht?

▲	ihre Profilbilder noch einmal gepostet	×
◆	ihre Profilbilder geändert	✓
●	ihre Profilbilder getauscht	×
■	ihre eigenen Profilbilder geliket	×

Fonte: Autoria própria

Tradução nossa:

Q2: O que a Kathrin e o Malte fizeram novamente?

- Eles postaram a foto de perfil deles mais uma vez
- Eles mudaram a foto de perfil

- c) Eles trocaram a foto de perfil
- d) Eles curtiram a própria foto de perfil

Figura 16: Terceira questão da atividade com *Kahoot!* para L4D e L4N

Q3: Wer ist der Mann mit Steffi?



▲	Mark Zuckerberg	✓
◆	sein Chef	✗
●	sein Bruder	✗
■	das F.B.I.	✗

Fonte: Autoria própria


Tradução nossa:

Q3: Quem é o homem com o Steffi?

- a) Mark Zuckerberg
- b) Seu chefe
- c) Seu irmão
- d) O F.B.I.

Figura 17: Quarta questão da atividade com *Kahoot!* para L4D e L4N

Q4: Wer hat heute Geburtstag?



▲	Steffis Bruder	✗
◆	Steffis Ex-Freundin	✗
●	Steffis Nachbar	✗
■	Steffis Vater	✓

Fonte: Autoria própria

Tradução nossa:

Q4: Quem faz aniversário hoje?

- a) O irmão do Steffi
- b) A ex-namorada do Steffi
- c) O vizinho do Steffi
- d) O pai do Steffi

Figura 18: Quinta questão da atividade com *Kahoot!* para L4D e L4N

Q5: Warum denkt Steffi, dass der Freund seiner Ex ein Loser ist?



▲	er hat nur 22 neue Freundschaftsanfragen bestätigt	✗
◆	er hat kein Konto bei Facebook	✗
●	er ist nicht so populär bei Facebook	✓
■	er ist 22 Jahre alt	✗

Fonte: Autoria própria

Tradução nossa:

Q5: Por que o Steffi acha o atual da sua ex-namorada um perdedor?

- a) Porque ele aceitou só 22 novos amigos
- b) Porque ele não tem nenhuma foto no *facebook*
- c) Porque ele não é tão popular no *facebook*
- d) Porque ele tem 22 anos

Figura 19: Sexta questão da atividade com *Kahoot!* para L4D e L4N


Q6: Was haben Steffis Freunde geplant?

- ▲ ein Treffen im Café ✗
- ◆ eine Reise zusammen ✗
- ein Abendessen in einem schicken Restaurant ✗
- eine Party für ihn ✓

Fonte: Autoria própria

Tradução nossa:

Q6: O que os amigos do Steffi planejaram?

- a) Um encontro em um café
- b) Uma viagem juntos
- c) Um jantar em um restaurante chique
- d) Uma festa para ele

Figura 20: Sétima questão da atividade com *Kahoot!* para L4D e L4N


Q7: Wo hat Steffi Klaus kennengelernt?

- ▲ sie sind bei Facebook befreundet ✓
- ◆ sie waren Freunde in der Unizeit ✗
- erst heute haben sie sich kennengelernt ✗
- einmal hat Steffi Klaus ein Bier gekauft ✗

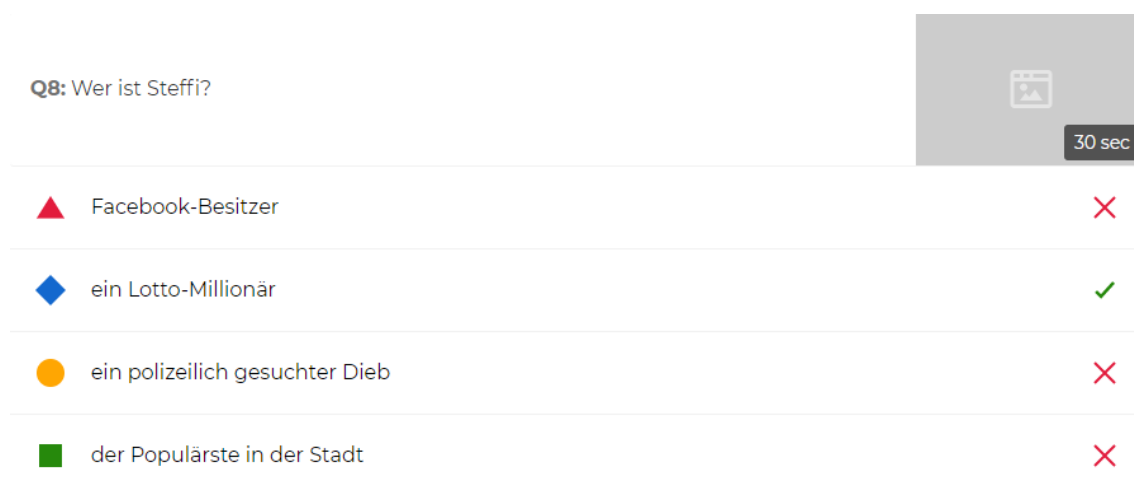
Fonte: Autoria própria

Tradução nossa:

Q7: Onde o Steffi conheceu o Klaus?

- Eles são amigos no *facebook*
- Eles eram amigos na época da faculdade
- Eles se conheceram hoje
- Uma vez o Steffi comprou uma cerveja pro Klaus

Figura 21: Oitava questão da atividade com *Kahoot!* para L4D e L4N



Q8: Wer ist Steffi?

▲	Facebook-Besitzer	×
◆	ein Lotto-Millionär	✓
●	ein polizeilich gesuchter Dieb	×
■	der Populärste in der Stadt	×

Fonte: Autoria própria

Tradução nossa:

Q8: Quem é o Steffi?

- O dono do *facebook*
- Um ganhador da loteria milionário
- Um ladrão procurado pela polícia
- O cara mais popular da cidade