

## QUIZIZZ NAS AULAS DE INGLÊS COMO L2: UMA BREVE ANÁLISE

Nukácia Meyre Silva Araújo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Karlucy Farias de Sousa<sup>2\*\*</sup>

<sup>2</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Limoeiro do Norte, CE, Brasil

### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as potencialidades pedagógicas do Recurso Educacional Digital (RED) *Quizizz* no que tange à promoção do ensino-aprendizado-uso de inglês como segunda língua, dada a necessidade de reconfiguração das práticas docentes, adequando-as aos potenciais pedagógicos das tecnologias digitais, que viabilizam a realização de atividades educacionais em um contexto de isolamento social causado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19). Para atingir esse intento, delineamos uma pesquisa exploratória, com traços descritivos, realizada por uma professora do Ensino Básico e Superior, sob a luz de Sabota e Pereira (2017), que propõem três grupos de critérios para a análise de RED: aspectos técnicos, aspectos teóricos e aspectos práticos. Os resultados indicam que o uso do *Quizizz* pode ser relevante no ensino-aprendizado-uso de inglês em todos os níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa; Recursos Educacionais Digitais; Potencialidades pedagógicas

## QUIZIZZ IN ENGLISH AS SECOND LANGUAGE CLASSES: A BRIEF ANALYSIS

### Abstract

This article aims at analyzing the pedagogical potential of the Digital Educational Resource (RED) *Quizizz* as far as the promotion of teaching-

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. É professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), do Mestrado Profissional em Letras/UECE e do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará de 2016 a 2021. Desenvolve pesquisas na área de ensino e novas tecnologias, produção de recursos educacionais digitais (RED) e curadoria digital em Linguística Aplicada. É tesoureira da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), biênio 2020-2021. E-mail: nukacia.araujo@uece.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1951-0417>.

<sup>\*\*</sup> Mestre em Linguística Aplicada (Concentração em Estudos da Linguagem) pela Universidade Estadual do Ceará e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da mesma instituição. Atualmente, é professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE – Campus Limoeiro do Norte). Academicamente, atua principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento/Aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira ou Segunda Língua, Inglês para Fins Específicos e Uso de Tecnologia em Sala de Aula. E-mail: karlucy.farias@ifce.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3967-9324>.



learning-use of English as a second language (L2) is concerned, due to the need to reconfigure pedagogical practices, adapting them to the pedagogical potentials of digital technologies, which make it possible to carry out educational activities in a context of social isolation caused by the Coronavirus pandemic. To achieve this goal, we designed an exploratory research, with descriptive characteristics, conducted by a high school and undergraduate courses teacher, in the light of Sabota and Pereira (2017), who propose three groups of criteria for an analysis of Digital Educational Resources: technical aspects, theoretical aspects and practical aspects. The results indicate that the use of *Quizizz* may be relevant in teaching-learning-use of English at all levels of education.

**Keywords:** English Language Teaching; Digital Educational Resources; Pedagogical potential

## Considerações iniciais

As benesses de se aprender uma segunda língua<sup>1</sup> (L2) são célebres: pesquisas conduzidas pela Oxford University Press (2015) indicam que, além dos benefícios práticos, há a) uma melhora na memória e no poder do cérebro; b) um atraso no início da doença de Alzheimer e da demência; c) um desenvolvimento de habilidades na língua materna, tornando-nos comunicadores mais eficientes na comunicação em geral e na escrita em particular. Alcântara (2020) corrobora com esses achados ao destacar que o papel da memória de reter e acessar o que foi estudado faz com que ela seja uma aliada na relação ensino-aprendizagem. Na seara das línguas estrangeiras, a hegemonia mundial do inglês é incontestável, uma vez que essa é a língua mais falada do mundo (cerca de 1 bilhão e 348 milhões de falantes) na soma de falantes nativos (cerca de 379 milhões) e de pessoas que a usam como segunda língua no campo dos negócios, da cultura e das ciências, entre outros (EBERHARD; SIMONS; FENNIG, 2021). Contudo, de acordo com a pesquisa Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil, elaborada para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular em 2014, somente 5,1% da população brasileira (de 16 anos ou mais) afirma possuir algum conhecimento em inglês (BRITISH COUNCIL, 2014). Esse índice assombroso atesta um obstáculo que, entre outras questões, impossibilita um número considerável de jovens de estudar em outros países, de ter contato com outras culturas e, possivelmente, de ter acesso a ótimos empregos (OLIMPÍADA, 2019).

Em razão dessa realidade delicada, é impreterível refletir sobre como o ensino da L2 é realizado nas escolas e como os discentes<sup>2</sup> aprendem esse novo idioma. Há pouco mais de dez anos, Vetromille-Castro (2007, p. 146) argumentava que a atenção dos alunos estava “mais fragmentada e orientada por imagens, e há uma ‘rebeldia’ que revela a insatisfação quanto ao modo de ensinar que tem sido utilizado nas escolas.” Mais recentemente, Castells (2013) destaca que os estudantes estavam procurando a escola apenas para conseguir um diploma e que eles preferiam aprender de verdade na internet, associando os altos índices de evasão ao tédio, devido às metodologias inadequadas que são utilizadas nessas instituições. Atualmente, conforme Larry Rosen, professor da Universidade Estadual da Califórnia, a capacidade média de concentração é de apenas surpreendentes cinco minutos (RICCI, 2021). Feliz ou infelizmente, essas constatações não podem ser menosprezadas; afinal, se o contato com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) está modificando a maneira como os educandos se comportam, pensam e memorizam ou se concentram, é razoável inferir que não aprendem mais como faziam antes (LORENZONI, 2016).

Barroso e Antunes (2015) apontam que há um grupo de estudantes intensamente instigado pela tecnologia almejando um ensino que os envolva nas salas de aula. Braga (2013) assevera que em uma conjuntura na qual as práticas sociais estão cada vez mais dependentes das praticidades viabilizadas pelas TDIC, é provável que elas possibilitem alterações nas práticas educativas.

No que diz respeito aos docentes<sup>3</sup>, Pedró (2016), diretor do Setor de Política Educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), alerta que, quando perguntados sobre as áreas nas quais consideram seu desenvolvimento profissional insuficiente, os educadores afirmaram que a primeira está relacionada aos discentes com necessidades educacionais especiais e a segunda e a terceira se referem ao uso pedagógico e profissional da tecnologia. Isso significa, segundo o autor, que, apesar dos constantes esforços dos governantes e de instituições como a UNESCO, o que se oferece ou não é suficiente para que os professores se sintam preparados para as mediações necessárias na educação com uso das TDIC ou não se adapta às necessidades e às circunstâncias reais de trabalho dos docentes.

A tecnologia não é algo inerente ao século 21: Kenski (2003) frisa que, ao longo da história, a aprendizagem foi permeada pelas tecnologias disponíveis à época. Ribeiro (2020) defende que a linguagem, a tecnologia e a sociedade estão entrelaçadas, ainda que, em nosso país, as escolas não tenham um diálogo afinado com as tecnologias digitais (ALVES *et al.*, 2019), sendo que os docentes reclamam de problemas relacionados à infraestrutura, que abrange tanto equipamentos e sua manutenção quanto a conexão à internet (RIBEIRO, 2020).

Entretanto, as novas formas de coexistir nesse processo de ensino-aprendizagem apontaram para uma realidade que, a despeito de alarmante, não é recente, visto que, onze anos atrás, Freitas (2010, p. 344) já havia declarado que “nos processos formativos de professores, tanto iniciais quanto continuados, ainda se mostram tímidos os esforços de trabalho relacionados ao letramento digital”. Por sua vez, Pinheiro defende que, embora seja inegável o esforço feito para que a tecnologia chegue às escolas públicas brasileiras, parece haver “uma certa negligência” (2018, p. 8) no que diz respeito ao preparo dos docentes para usarem a tecnologia como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Em referência ao impacto do uso da tecnologia em sala de aula, Pedró (2016) constata a dificuldade para um profissional alterar radicalmente suas práticas, independentemente da área na qual trabalha, particularmente quando a disponibilidade de tempo é limitada. O autor reflete que:

não se pode esperar entusiasmo dos professores no uso das tecnologias, se eles lidam com pouca ou nenhuma infraestrutura para aprender e ensinar, se enfrentam dificuldades intermináveis no acesso à Internet ou se não contam com suporte algum para esclarecer as constantes questões desafiadoras que os alunos apresentam, quando a proposta pedagógica se abre para uma maior participação dos estudantes e inclui novas ferramentas (PEDRÓ, 2016, p. 27).

Ribeiro (2021) evidencia que os docentes brasileiros costumavam usar timidamente as TDIC até o início de 2020. No entanto, veio a pandemia, que alterou diversas esferas da vida dos cidadãos, principalmente no âmbito de práticas educacionais. No dia 17 de março de 2020, a UNESCO anunciou que pelo menos 776,7 milhões de crianças e jovens em todo o mundo estavam sem aulas

presenciais para tentar conter a disseminação do novo Coronavírus (UNESCO, 2020). Quatro meses depois, Ben Williamson, professor da Universidade de Edimburgo, atualizou esses dados para aproximadamente 1,5 bilhão de alunos afetados pelo fechamento de escolas e universidades em 165 países, o que representava na época 87% da população estudantil global (SELWYN *et al.*, 2020).

Nesse contexto sem precedentes, a maioria das instituições buscou paliativos para minimizar o impacto da suspensão provisória das aulas presenciais nas instituições de ensino em todos os níveis, migrando para o Ensino Remoto, que desafiou herculeamente os educadores e profissionais da área de educação (RIBEIRO, 2021) e que foi definido pela diretora de Articulação do Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Elisabete Duarte, como “atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas orientadas pelos princípios da educação presencial” (ROCHA, 2021). De acordo com a professora da Faculdade de Educação e dos programas de pós-graduação em Educação e em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Patricia Alejandra Behar, o que estamos vivenciando há mais de um ano é o Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>4</sup>, “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas.” (BEHAR, 2020). Uma docente da Universidade de Goettingen, Felicitas Macgilchrist, lista as seguintes características dessas atividades não-presenciais que estão ocorrendo em todo o globo: a videoconferência (como uma substituta para a discussão em classe), plataformas de aprendizagem (como substitutas para estantes de livros e fichários) e questionários *on-line* (como substitutos dos trabalhos dirigidos)<sup>5</sup> (SELWYN *et al.*, 2020).

Ribeiro (2021) aponta que, nessa situação, a educação escolar brasileira obrigou seus profissionais a usar as TDIC repentinamente: “fomos nos ajustando às pressas, improvisadamente, com os poucos recursos de que dispúnhamos, a fim de atender a uma urgência que durará meses, talvez anos, e que provavelmente deixará suas cicatrizes e heranças, pós-pandemia.” (RIBEIRO, 2021, p. 3). Um ponto a ser destacado é que a opção pelo Ensino Remoto (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c) como um desses paliativos vem despertando preocupações, visto que apenas 67% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet e que somente 42% desses domicílios acessam à rede pelo computador (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). No processo de migrar para o Ensino Remoto, é preciso considerar outros fatores potencialmente complicadores, como a falta de um espaço adequado para o estudo, as dificuldades familiares e financeiras, os problemas de saúde e emocionais, entre outros.

Nesse âmbito, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE<sup>6</sup>) preparou uma Política de Respostas ao Coronavírus (COVID-19) na Educação, propondo:

[c]apacitar os professores a aproveitar ao máximo os avanços digitais. Os professores terão a oportunidade de testar diferentes soluções de aprendizagem digital e entender como a tecnologia pode ser usada para promover um aprendizado mais profundo dos alunos. Eles precisam ser encorajados a pensar criativamente sobre seu papel como facilitadores da aprendizagem dos alunos e como a tecnologia pode ajudá-los a fazer isso e como eles podem combinar sua experiência como profissão<sup>7</sup>. (EDUCATION, 2020).

Em uma tentativa de concentrar nossas energias no lado positivo dessa experiência, consoante o posicionamento da OCDE, compartilhamos a visão de Ribeiro (2020) de que as atividades que estamos desenvolvendo com nossos estudantes durante o Ensino Remoto “precisam ter pertinência não apenas do ponto de vista do conteúdo, do currículo, mas da forma de apresentação, dos modos escolhidos (eles precisam ter sido escolhidos) para produzir sentidos numa aula”, o que ressalta o notável papel de curador do professor. Como a autora elucida, necessitamos desmistificar a falácia de que o problema está nas TDIC, não nas escolhas ruins dos educadores (RIBEIRO, 2020). É interessante ressaltar que Vetromille-Castro (2007) problematiza também a relevância dos docentes terem consciência, nesse cenário, da relação dos discentes com as TDIC para preparar suas propostas.

Portanto, alinhadas com as ideias de diversos autores sobre as potencialidades do uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem formal (KENSKI, 2003; RIBEIRO, 2016; SABOTA; PEREIRA, 2017; BARROSO; ANTUNES, 2015; LORENZONI, 2016), acreditamos que as TDIC, quando utilizadas com planejamento, objetivos definidos, intencionalidade, de uma forma contextualizada, mediada e enriquecedora (LORENZONI, 2016), tornam-se aliadas dos educadores. Barroso e Antunes (2015, p. 126) reforçam também a importância de dosar o uso das tecnologias como um componente do processo de aprendizagem que beneficie docentes e discentes.

Em face de tais colocações, nossa principal motivação para a redação deste artigo foi eleger um Recurso Educacional Digital (RED), definido por Araújo (2019) como “entidades digitais que têm como objetivo o ensino” e analisar suas potencialidades pedagógicas. Considerando os RED existentes, restringimos nosso olhar para uma categoria deles: o *quiz on-line*, apontado por Selwyn *et al.* (2020) como o substituto dos trabalhos dirigidos. Dentre os RED de *quizzes on-line* disponíveis gratuitamente e acessíveis a partir de um dispositivo (computador, *smartphone* ou *tablet*) em sua plataforma digital ou aplicativo, chegamos ao *Quizizz*. Usado por mais de 20 milhões de alunos em todo o mundo e ainda sem versão em Língua Portuguesa<sup>8</sup>, o endereço eletrônico promove o *Quizizz* como “uma ferramenta de aprendizado individualizada que ajuda cada estudante a celebrar suas conquistas”<sup>9</sup> (QUIZIZZ INC, 2021). Na App Store, a quarta versão dele apresenta 652 avaliações e uma nota média de 4,9/5 conferida pelos usuários. Já na Play Store, há 103.835 mil avaliações registradas, com a nota média de 4,7/5. A App Store aponta a classificação indicativa do *Quizizz* como Livre4+ (para usuários com 4 anos ou mais de idade). Já a Play Store aponta a classificação indicativa do aplicativo como livre<sup>10</sup>. Apesar de ele não ser um

RED específico para a aprendizagem de língua inglesa, *Quizizz* pode ser utilizado com esse fim por auxiliar na apresentação de um novo conteúdo e na revisão e/ou avaliação formativa para os estudantes da Educação Infantil até o Ensino Superior (QUIZIZZ INC, 2021).

Portanto, ratificando a colocação de Ribeiro (2016) acerca da relevância de compreender o funcionamento de um aplicativo para analisar a viabilidade de utilizá-lo em uma aula, o intuito deste artigo é analisar as potencialidades pedagógicas do Recurso Educacional Digital *Quizizz* no que tange à promoção do ensino-aprendizado-uso de inglês como segunda língua. Para tal, delineamos uma pesquisa exploratória, com traços descritivos, à luz de Sabota e Pereira (2017), que propõem três grupos de critérios para a análise de RED: aspectos técnicos, aspectos teóricos e aspectos práticos. A análise foi conduzida por uma das autoras deste artigo, que é professora das disciplinas de Inglês no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará de um *campus* no interior do estado.

Para atingir o objetivo proposto, dividimos este artigo em cinco seções. Após esta seção introdutória, apresentamos os pressupostos teóricos que nortearam a escolha do *Quizizz* como um Recurso Educacional Digital na seção seguinte. Na sequência, trazemos a metodologia que traçamos, seguida da seção da análise, acompanhada da discussão dos dados encontrados. Por fim, fazemos a conclusão do nosso trabalho.

### Pressupostos teóricos

A fim de subsidiar o artigo ora proposto, é preciso discutir alguns temas. De forma breve, tratamos inicialmente das Tecnologias Digitais para Informação e Comunicação; na sequência, abordamos a pertinência da seleção de Recursos Educacionais Digitais (RED) com traços de gamificação; por fim, discorreremos, nesse âmbito, sobre o *Quizizz*, o RED selecionado.

Proulx (2010) relata que vivemos em uma “sociedade do conhecimento”, na qual as mudanças econômica e social são impulsionadas pela produção e pela difusão da informação e do conhecimento. A evolução progressiva do que ficou conhecido como Tecnologias Digitais para Informação e Comunicação (TDIC) redirecionou o comportamento de um número substancial de pessoas no que diz respeito aos seus estilos de vida, às suas relações interpessoais e às suas formas de lidar com a natureza e com o mundo (PINHEIRO, 2017), com práticas sociais mediadas pelo computador e pela internet como interfaces digitais e tecnologias multidimensionais (ARAÚJO, 2018). O avanço das TDIC alterou rapidamente o ensino-aprendizagem (BASUKI; HIDAYATI, 2019) sendo que, para Rojo (2015), a onipresença das TDIC inspirou novas formas de ser, discursar, aprender, comportar-se, relacionar-se e informar-se.

Nessa conjuntura, Silva (2016) observa que as TDIC geram necessidades de aprendizagem distintas; em seu turno, Araújo (2018) afirma que a “geração digital”, acostumada a navegar, a compartilhar vídeos e fotos, além de interagir

em redes sociais, tem dificuldades para se adaptar ao modelo tradicional de educação, no qual o estudante desempenha um papel passivo. Destarte, novos caminhos para o ensino carecem de ser identificados, o que é validado por Bonilla (2012) quando a autora confirma a importância de práticas pedagógicas que incorporem as potencialidades dessas tecnologias. Nesse contexto, Freitas e Duarte Filho (2018) citam uma série de dificuldades que o cenário educacional brasileiro necessita superar para aplicar essas novas tecnologias: elas são de ordem financeira (o país tem investido menos em educação nos últimos anos); pedagógica (os estudantes precisam ser vistos como agentes ativos do processo de aprendizagem); de capacitação (é preciso reforçar a importância da formação continuada dos educadores); de infraestrutura (há indícios de que a infraestrutura escolar influencia na qualidade da Educação); de gestão (os recursos investidos precisam ser usados com maior eficácia e eficiência); entre outros.

Mesmo tendo ciência dessa complexidade, Lucena, Schlemmer e Arruda (2018) advogam que a Educação precisa considerar o momento histórico e social, apropriando-se das TDIC e aplicando-as nos processos educacionais. No atual contexto pandêmico, Ribeiro (2021) pondera que:

[p]ara pesquisadores, em todos os níveis de ensino, trata-se de um momento rico de experimentação e mudança, já que fomos impelidos à experiência, embora de maneiras diversas; trata-se de um momento-chave de apresentação, a quem sempre resistiu às TDIC com finalidade pedagógica, dos recursos que podem ser testados e avaliados, admitidos ou não, desde que com fundamento, a partir da vivência; trata-se de um momento para se pensar, com cuidado, nas decorrências do que aqui teve início, porque certamente terá consequências; é momento de rever ideias, rever escritos, retrair, reescrever; um momento fértil para a pesquisa e a reflexão, tanto quanto para a experimentação. (RIBEIRO, 2021, p. 13).

Embora o panorama não seja animador, dados os obstáculos mencionados anteriormente, o compromisso dos educadores com o papel que desempenham na sociedade os faz seguir adiante. É importante a consciência de que os professores estão continuamente aprendendo: por mais que o docente seja engajado, é improvável que ele domine todo o conhecimento de sua área de atuação (BRAGA, 2013). Brown e Lee (2015) declaram que é um desafio enorme e quase impossível para educadores se manterem atualizados com todos os recursos tecnológicos disponíveis e selecionar quais podem ser os melhores materiais para usar. Rojo (2015) pontua que, nesse cenário da hiperinformação, novas habilidades diretamente relacionadas ao mundo das redes são necessárias: a criação de curadorias, por exemplo. De acordo com essa autora, tal noção é proveniente do mundo das artes e implica em buscas específicas e escolhas para a seleção de conteúdo (em especial na forma de organizar, hierarquizar e apresentar as informações), como veremos nos próximos parágrafos.

Beagrie (2006) considera que o termo “curadoria digital”, por ser relativamente recente, ainda está evoluindo: o vocábulo abraça traços dos conceitos existentes de “curadoria de dados” e de “preservação digital”<sup>11</sup>. Utilizado pela primeira vez



em Londres em 19 de outubro de 2001, o autor ainda revela que indivíduos e disciplinas distintas podem entender o termo de maneiras diversas.

Conforme Correia (2018), a curadoria de conteúdos digitais, normalmente conhecida como curadoria digital, em seus primórdios, era uma prática desenvolvida principalmente por bibliotecários. Ainda segundo a mesma autora, atualmente, a curadoria está diretamente relacionada a localizar e estabelecer uma relação para conteúdos *on-line* já criados, filtrados e direcionados através de buscas específicas e escolhas para a seleção de conteúdo de um determinado assunto. Vejamos duas das três atividades complementares elencadas por Bassani, Magnus e Wilbert (2017) quando uma curadoria *on-line* é feita:

a) **ler**: selecionar leituras interessantes, incluindo links para sites, blogs, artigos e demais referências relevantes envolvendo o uso de tecnologias digitais no contexto das aulas de línguas (Português e/ou Inglês); selecionar recursos educacionais digitais e/ou recursos educacionais abertos (REA) com potencial para uso nas aulas de línguas; registrar e organizar todos estes links na ferramenta de curadoria escolhida;

b) **produzir**: com base no material selecionado e organizado, elaborar uma reflexão individual sobre as possibilidades de uso das tecnologias digitais no contexto das aulas de línguas. [...] (BASSANI; MAGNUS; WILBERT, 2017, p. 92).

Considerando a gama de atividades que são exigidas de um docente quando ele prepara uma curadoria digital, endossamos o papel de curador/a de um/a professor/a de línguas. Reivindicamos a importância de “encontrar uma ferramenta e testá-la; montar um plano de aula e pilotá-lo; verificar a receptividade de um dispositivo, lidar com seus problemas, observar erros e acertos, ajustar, replicar, estabilizar uma aula, até que surjam novas possibilidades para ela.” (RIBEIRO, 2016, p. 103).

Neste âmbito, Leffa (2020) expõe que, há anos, os professores de línguas usam a literatura, o cinema e os programas de televisão para ensinar uma língua estrangeira<sup>12</sup>. Agora, com as viabilidades proporcionadas pelas TDIC, jogos têm sido explorados como RED, extraíndo deles algumas de suas características e adaptando-as para atividades recorrentes no ensino de línguas com o objetivo de intensificar algum tipo de aprendizagem. Por outro lado, muitos RED têm inserido alguns atributos específicos dos jogos<sup>13</sup> para motivar a aprendizagem dos estudantes. Braga e Racilan (2020) coadunam com a discussão ao trazer que a relação entre jogos no ensino e a aprendizagem de línguas não é recente, dado que, historicamente, os jogos são reconhecidos como mediadores dos processos de aprendizagem. Recuero (2013, p. 9) também valida esse posicionamento: “Uma das possibilidades emergentes para educação na era digital está na sua hibridização com o lúdico virtual (jogos educativos, vídeos, animações etc.), por possuir um apelo e familiaridade junto ao público mais jovem”.

Dado o desafio de atrair a atenção dos discentes, Alves (2018) entende o engajamento dos aprendizes com o conteúdo estudado como um agente benéfico

ao ensino. Nesse universo, Alves *et al.* (2019) sugere que ferramentas<sup>14</sup> com traços de gamificação podem ser úteis nos processos de ensino-aprendizagem devido ao seu potencial de promover o envolvimento almejado. Schulz, Isabwe e Reichert (2015) descrevem a gamificação como a adaptação dos elementos do jogo em universos não diretamente relacionados a jogos, induzindo os estudantes a uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem. Burke (2015, p. 4) propõe que a gamificação “gira em torno de envolver as pessoas em um nível emocional e motivá-las a alcançar metas estabelecidas”. Para Busarello *et al.* (2014, p. 33),

[o] foco da gamificação é envolver emocionalmente o indivíduo dentro de uma gama de tarefas realizadas. Para isso se utiliza de mecanismos provenientes de jogos que são percebidos pelos sujeitos como elementos prazerosos e desafiadores, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo.

Busarello *et al.* (2014, p. 34) citam três elementos que eles consideram indispensáveis para a construção de um ambiente de gamificação, uma vez que contribuem para o envolvimento voluntário do sujeito com o ambiente: meta, regras e sistemas de *feedback* dos jogos. Os mesmos autores apontam ainda quatro fatores que são responsáveis pela criação de um ambiente lúdico e motivacional: situações fantasiosas, objetivos claros, orientação, desenvolvimento de habilidades e estímulos.

Schulz, Isabwe e Reichert (2015) versam sobre o potencial da gamificação de engajar e motivar os aprendizes, aumentando, assim, a motivação intrínseca através da inserção do poder de persuasão dos jogos na experiência educacional, proporcionando uma maneira inovadora em termos de experiências de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Alves *et al.* (2014, p. 76) comenta que a gamificação propicia a criação de “espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento.” Por seu turno, Alves (2014) atesta que ela é uma estratégia de aprendizagem interativa e divertida que convida os docentes a promover o mesmo engajamento que a tecnologia promove, viabilizando um aprendizado rápido, interativo, engajador e divertido.

Considerando os RED com traços de gamificação existentes, restringiremos nosso olhar para uma categoria deles: o *quiz on-line*. Crespo e Crespo (2020) lembram que um *quiz* é um agrupamento de perguntas em um questionário, que pode ser usado de maneiras diversas (até mesmo dentro ou fora do ambiente escolar) e em disciplinas distintas para averiguar a construção de conhecimentos sobre um tópico em particular.

Dentre os RED de *quizzes on-line* disponíveis gratuitamente, com traços de gamificação e com possibilidade de serem acessados a partir de um dispositivo (computador, *smartphone* ou *tablet*) em sua plataforma digital ou aplicativo, chegamos ao *Quizizz*. Para Basuki e Hidayati (2019), esse RED é um jogo que envolve competição e no qual os aprendizes respondem a perguntas formuladas ou selecionadas pelos professores. Vejamos sua descrição nos parágrafos seguintes.

Lançado em fevereiro de 2015, foi criado por Antik Gupta e Deepak Joy Cheenath e começou a ser usado em uma escola em Bengaluru, na Índia (QUIZIZZ, 2021). Para ter os recursos existentes à sua disposição, o docente precisa criar uma conta (ou entrar na plataforma usando sua conta Google). Nele, encontra-se um banco de atividades com milhões de *quizzes* gratuitos nas áreas de Inglês (em outras línguas também), Matemática, Ciências (Biologia e Física), Estudos Sociais (História e Geografia), Esportes, Literatura, Computação, Educação Técnica, Artes e tópicos sobre conhecimentos gerais. Dantas e Lima (2019) destacam também a viabilidade de criar uma atividade customizada que atenda às necessidades específicas de cada usuário.

Eis as principais características do *Quizizz*, apresentadas por Dantas e Lima (2019): trata-se de uma ferramenta completamente gratuita (se o docente desejar, ele pode assinar um plano pago e ter acesso a mais ferramentas); é possível criar os próprios *quizzes* através do editor de testes ou usar perguntas de outros *quizzes* públicos (ou uma combinação dessas duas possibilidades); testes múltiplos podem ser executados simultaneamente. Por sua vez, Washburn (2018) aponta que esse RED possibilita que os jogadores vejam as perguntas e as opções de resposta nas próprias telas de seus dispositivos, facultando o uso de um projetor (caso a atividade seja conduzida em uma aula presencial).

Outro aspecto fundamental é que cinco tipos distintos de questões podem ser criados: a) múltipla escolha; b) marcar as opções corretas; c) lacunas; d) abertas; e e) pesquisas<sup>15</sup>. Nas perguntas, além do texto, é possível adicionar uma equação matemática, uma imagem, um áudio ou um vídeo. As respostas podem ser organizadas através de um texto ou de uma imagem. O/A professor/a pode ainda adicionar uma explicação para a questão e definir o tempo que o aluno terá para respondê-la (que varia de cinco segundos a quinze minutos), ou não delimitar o tempo para a resposta. Após o fim de um *quiz*, Washburn (2018) ressalta que os professores têm acesso a um relatório com dados tanto individuais quanto para a classe toda, facilitando uma análise sobre quais assuntos necessitam ser revisados dada a dificuldade dos aprendizes.

Dantas e Lima (2019) informam que algumas pesquisas já foram conduzidas sobre o *Quizizz*, em especial as que abordam a utilização de uma ferramenta motivacional para a aprendizagem de conteúdos nas diversas áreas do conhecimento e a utilização de ambientes gamificados para avaliação da aprendizagem. Após realizarem uma pesquisa com 250 estudantes, Basuki e Hidayati (2019) concluíram que o *Quizizz* foi eficaz para estimular o entusiasmo dos alunos pela aprendizagem, indicando que a combinação de questionários com atividades instrucionais como estratégias de ensino é proveitosa. Os autores postulam que aprendizes motivados tendem a mostrar uma atitude favorável em relação ao tópico estudado, criando uma atmosfera mais energética na sala de aula.

Após discutirmos brevemente as Tecnologias Digitais para Informação e Comunicação e a pertinência da seleção de Recursos Educacionais Digitais (RED) com traços de gamificação, como o *Quizizz*, descrevemos, na próxima seção, o percurso metodológico que seguimos.

## Metodologia

Esta pesquisa, que almeja analisar as potencialidades pedagógicas do Recurso Educacional Digital *Quizizz*, foi inspirada no estudo conduzido por Sousa, Lima Neto e Araújo (2020), que utilizaram os aspectos propostos por Sabota e Pereira (2017) para analisar a ferramenta digital Duolingo sob três grupos de aspectos, a saber: aspectos técnicos, aspectos teóricos e aspectos práticos. Esta análise foi conduzida a partir da prática pedagógica de uma das autoras deste artigo, que é professora da disciplina de Inglês em níveis e cursos distintos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *Campus* Limoeiro do Norte: Ensino Básico (Ensino Médio Integrado em Química e Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica), Ensino Técnico (Curso Técnico em Eletroeletrônica), Ensino Tecnológico (Curso Superior de Tecnologia em Alimentos e Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental), Licenciatura (Licenciatura em Música e Licenciatura em Educação Física) e Bacharelado (Bacharelado em Nutrição).

Por pretender ser útil para os educadores durante e após o fim do Ensino Remoto e por ter como base as observações e as experiências de ensino de uma das pesquisadoras, este estudo é de natureza básica e empírica (PAIVA, 2019). No próximo parágrafo, veremos como caracterizá-lo acerca da abordagem, do objetivo e do método.

Quanto à abordagem metodológica, esta pesquisa é qualitativa, percebida por Bogdan e Biklen (1994) como rica em pormenores descritivos por investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e contexto natural. Gerhardt e Silveira (2009), por sua vez, notam que essas pesquisas se preocupam com o aprofundamento da compreensão sobre o objeto em estudo. No que concerne ao objetivo, temos aqui uma pesquisa exploratória, uma vez que proporciona maior familiaridade com o problema (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). No que corresponde ao método, temos um estudo de caso com traços descritivos, que, segundo Paiva (2019), tem um único objeto específico de estudo.

Para a análise do RED *Quizizz* (nosso *corpus*), utilizamos como procedimento metodológico os três grupos de critérios propostos por Sabota e Pereira (2017) para a avaliação de materiais de ensino em formato digital: **aspectos técnicos**, **aspectos teóricos** e **aspectos práticos**, os quais discutiremos brevemente nos parágrafos seguintes.

De acordo com Sabota e Pereira (2017), os **aspectos técnicos** dizem respeito às três características operacionais que viabilizam o uso de um RED, propiciando ao usuário uma experiência de sucesso: *design*, acessibilidade e suporte. Enquanto o *design* está relacionado à aparência, a acessibilidade trata da facilidade da interação do usuário com o conteúdo proposto; já o suporte avalia o auxílio oferecido a docentes e discentes durante o acesso.

Por sua vez, os **aspectos teóricos** abordam como o RED apresenta as oportunidades de interação e que conceitos de aprendizagem, ensino, mediação e avaliação emergem através de cinco critérios: concepção de ensino e aprendizagem, avaliação, interação e interatividade, recursos e multimodalidade.

Enquanto a concepção de ensino e aprendizagem avalia se a ferramenta é socioculturalmente contextualizada e se a língua é vista como um fenômeno social, a avaliação observa a visão sobre o processo avaliativo que o RED traz; a interação e interatividade estudam se há a interação entre pessoas ou apenas interatividade com o instrumento e seu conteúdo; os recursos investigam o acesso e a ligação entre os conteúdos internos e externos; e a multimodalidade observa se há tentativas de conectar diversos conteúdos (SABOTA; PEREIRA, 2017).

Por fim, os **aspectos práticos** abrangem três critérios para apreciar a experiência com o uso do RED em si: flexibilização, engajamento e afetividade. Enquanto a flexibilização analisa se existe previsão de flexibilidade no acesso às atividades, o engajamento lida com como as atividades convidam o usuário a continuar usando o RED; já a afetividade está relacionada ao *feedback* repassado ao usuário (SABOTA; PEREIRA, 2017).

Considerando que o *Quizizz* não é um RED específico para ensino de línguas – apesar de poder ser utilizado em situações de ensino de uma L2 –, faz-se necessário adaptar os aspectos propostos por Sabota e Pereira (2017), em virtude de não nos parecer razoável abordar a “concepção de ensino e de aprendizagem” deles como um dos critérios a ser avaliados. Nesse âmbito, eis os aspectos que pretendemos abordar na nossa análise, que será apresentada na seção seguinte: a) **aspectos técnicos**: *design*, acessibilidade, suporte; b) **aspectos teóricos**: avaliação, interação e interatividade, multimodalidade; e c) **aspectos práticos**: flexibilização, engajamento e afetividade.

## Resultados e discussões

Iniciaremos nossa análise do RED *Quizizz* com seus **aspectos técnicos** listados por Sabota e Pereira (2017); na sequência, veremos os **aspectos teóricos** e, por fim, os **aspectos práticos**.

Consideremos o primeiro **aspecto técnico**, o *design* do *Quizizz*: a interface dele é facilmente compreendida, o que viabiliza seu manuseio e, apesar de não apresentar tutoriais em português, seu uso é intuitivo. A contagem regressiva antes do início do *quiz* e o fato de que um avatar é atribuído aleatoriamente a cada jogador fazem com que esse RED envolva os participantes. Basuki e Hidayati (2019, p. 4) avaliam-no como envolvente, viciante, motivador, interessante e divertido.

No que diz respeito à acessibilidade: Dantas e Lima (2019) indicam que o docente define se os usuários precisam ou não se cadastrar antes de jogar. Não há seleção e/ou restrição de participantes: ele pode ser jogado tanto sincronamente, por meio de um código de acesso (viabilizando a participação simultânea de todos os alunos), quanto assincronamente, como lição de casa (o docente define o prazo para a entrega da atividade e o próprio *Quizizz* a encerra, impossibilitando o envio de respostas posteriormente). O RED se integra com *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *Twitter* e *Canvas*. *Quizizz* funciona em todos os dispositivos com um navegador, incluindo computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* com Chrome, Safari, Firefox ou Internet Explorer 11+. Também está disponível na App Store

(sistema iOS), na Play Store (sistema Android) e para Chromebooks. Entretanto, a criação de um *quiz* só é possível a partir de um computador ou *notebook*.

Com respeito ao suporte, é necessário considerar distintamente as experiências do docente e do discente: não há nenhuma indicação de suporte para os discentes. Já para os educadores, há um botão de “Ajuda”, no qual uma dúvida pode ser inserida; contudo, todos os artigos que aparecem como resposta (que lembram uma seção de FAQ<sup>16</sup>) estão em inglês. Nos artigos, há *links* para vídeos com tutoriais sobre como utilizar o RED que também estão em inglês. Não foi identificado o uso de termos técnicos relacionados à ferramenta, nem previsão de acesso por pessoas com necessidades especiais. Quando uma dúvida não é sanada com os artigos disponibilizados, é possível enviar uma mensagem no próprio endereço eletrônico para o suporte (o nome, o endereço de e-mail, o assunto, a descrição e possíveis anexos são solicitados), sem a indicação de ônus para o usuário.

Tratemos agora do primeiro **aspecto teórico**: a visão de avaliação. No que se refere ao *feedback*, à avaliação e à reflexão, os alunos sabem se acertaram ou não a questão logo após a escolha da resposta (no caso de erro, a resposta certa é apresentada). Dantas e Lima (2019) apreciam a potencialidade do *feedback*, por permitir que os aprendizes percebam que no erro existe a viabilidade de construir conhecimento, através do esclarecimento de dúvidas ou da revisão de conteúdo. Ademais, ao fim da atividade, um *ranking* é apresentado com os resultados de todos e os discentes podem revisar suas respostas (DANTAS; LIMA, 2019).

Quanto à interação: a proposta do *Quizizz* não abre espaço para a interação e para a construção coletiva de conhecimento entre os usuários. Não é possível, por exemplo, fazer postagens endereçadas aos demais participantes (apesar de ser possível ver o nome e o avatar deles no *ranking*). Considerando a interatividade, o usuário apenas responde às perguntas apresentadas pelo RED, previamente selecionadas pelo(a) educador(a).

Em relação aos recursos, convém salientar que o RED foca majoritariamente em recursos visuais: é possível criar memes divertidos que podem aparecer depois de cada pergunta (ou utilizar os que estão disponíveis na plataforma); Dantas e Lima (2019) ratificam que o docente ainda pode permitir que músicas sejam tocadas durante o jogo. Nas perguntas, é possível adicionar uma equação matemática, uma imagem, um áudio ou um vídeo. As respostas podem ser organizadas através de texto ou de imagem. Já no que tange à multimodalidade, o RED não oportuniza o desenvolvimento de letramentos digitais: a leitura não linear e hipertextual dos conteúdos não é viabilizada.

Analisemos os **aspectos práticos**, começando pela flexibilização. Os usuários não conseguem interagir entre si durante o jogo e eles não podem navegar livremente pelas questões e escolher a ordem de acesso: a ordem das perguntas e das respostas do *quiz* para cada aluno pode ser aleatória (se assim o professor desejar), dificultando trapaças, o que Basuki e Hidayati (2019) veem como uma característica bastante positiva.

Embora o endereço eletrônico da ferramenta postule que considera o ritmo de cada discente (uma vez que as perguntas aparecem para cada participante

individualmente e há ainda a possibilidade de revisão de todas as questões apresentadas ao final do teste), não foram identificadas características de personalização.

No tocante ao engajamento, os participantes ganham pontos ao marcarem a alternativa correta e bônus ao responderem em menos tempo. Já no que concerne à afetividade, ela se faz presente através dos memes, o que é positivo de acordo com Sabota e Pereira (2017), uma vez que mesmo uma resposta imediata não personalizada pode gerar uma sensação de satisfação com o RED. No tocante ao ensino e à aprendizagem de línguas, o escopo do *Quizizz* é limitado à prática de estruturas básicas e vocabulário, como apontam Dantas e Lima (2019).

Na próxima subseção, trazemos as nossas ponderações acerca da pesquisa que realizamos.

### Considerações finais

No atual cenário da pandemia, os educadores estão enfrentando inúmeros desafios: essa situação exigiu dos professores o domínio de ferramentas tecnológicas que não foram apresentadas a eles em sua formação inicial (e possivelmente nem em formações continuadas), o que nos faz defender que há um abismo entre a expectativa do uso das Tecnologias Digitais para Informação e Comunicação (TDIC), tão presentes no mundo das crianças e dos adolescentes, e a realidade em nossas escolas.

Tomando como base, embora de forma breve, as TDIC e a pertinência da seleção de Recursos Educacionais Digitais (RED) com traços de gamificação, procuramos realizar neste artigo uma análise das potencialidades pedagógicas do RED *Quizizz* no que tange à promoção do ensino-aprendizado-uso de inglês como segunda língua a partir da prática pedagógica de uma das autoras deste artigo. Para tal, nós delineamos uma pesquisa exploratória, com traços descritivos, à luz de Sabota e Pereira (2017), que propõem três grupos de critérios para a análise de RED: aspectos técnicos, aspectos teóricos e aspectos práticos.

No que concerne aos aspectos técnicos do *Quizizz*, é interessante destacar que embora sua interface ainda não esteja traduzida para o português, ela é de fácil manuseio. Acreditamos que o contato com ferramentas cujas instruções são disponibilizadas na língua que está sendo estudada é benéfico para os aprendizes de uma segunda língua (L2). Infelizmente, nós não identificamos a previsão de acesso por pessoas com necessidades especiais, o que vai de encontro às premissas de uma educação inclusiva. Além disso, não há nenhuma indicação de suporte para os discentes.

Quanto aos aspectos teóricos, agrada-nos a visão positiva da avaliação, com os aprendizes recebendo *feedback* imediatamente após a escolha da resposta (e a resposta certa sendo apresentada no caso de erro), sendo capaz de fornecer um diagnóstico do estado atual do saber dos aprendizes. Embora o RED não abra espaço para a interação e para a construção coletiva de conhecimento entre os usuários, nos parecem relevantes recursos informais e divertidos como avatares,

tabela de classificação, música e memes, atraindo a atenção de públicos de faixas etárias e níveis de ensino distintos, em especial se o(a) docente estiver em um contexto no qual a maioria dos aprendizes não consegue visualizar a relação da disciplina de inglês com as demais disciplinas que são estudadas, nem reconhece a importância de saber essa língua nos dias atuais (o que contribui para a marginalização desse componente curricular em meio as inúmeras disciplinas técnicas do currículo).

No que diz respeito aos aspectos práticos, gostaríamos de ressaltar a versatilidade do *Quizizz*, que pode ser utilizado na apresentação, na revisão e/ou na avaliação de conteúdo. Contudo, no tocante ao ensino e à aprendizagem de línguas, em especial ao ensino-aprendizado-uso de inglês como L2, o escopo do *Quizizz* nos parece limitado à prática de estruturas básicas e vocabulário. Ele não é socioculturalmente contextualizado, nem a língua é vista como um fenômeno social (ela é um meio para repassar instruções).

Nesse sentido, nossa análise aponta que temos à disposição uma ferramenta interessante para os professores. Após a análise dos aspectos técnicos, teóricos e práticos do *Quizizz*, defendemos a viabilidade do uso desse RED nos mais diversos níveis de ensino, especialmente no contexto do Ensino Remoto, o que não significa que seu uso precisa ser abandonado após o fim da pandemia.

Esperamos que, com a realização deste estudo, tenhamos reforçado o mérito de nós, professores de língua estrangeira, analisarmos o potencial pedagógico de RED nas aulas de inglês como L2. Considerando-se os limites de um artigo científico, tivemos como objetivo oferecer uma breve análise sobre o *Quizizz*. Esgotar o tema e promover extensas análises não fazia parte do propósito deste texto.

### **Agradecimentos**

À querida Maria Larisse Pinheiro Uchoa (bolsista PIBIC-IFCE), que estuda conosco esse Recurso Educacional Digital.

### **Notas**

1. Neste artigo, entendemos que uma segunda língua é qualquer língua aprendida após a língua materna.
2. Os termos “discentes”, “alunos”, “estudantes”, “aprendizes” e “educandos” são usados de forma intercambiável neste texto.
3. Os termos “docentes”, “educadores” e “professores” são usados de forma intercambiável neste texto.
4. Os termos “Ensino Remoto” e “Ensino Remoto Emergencial” são usados de forma intercambiável neste texto.
5. No original: “*video conferencing (as a replacement for class discussion), learning platforms (as a replacement for bookshelves and binders) and online quizzes (as a replacement for worksheets)*” (SELWYN *et al.*, 2020, p. 12). Esta é uma tradução nossa (assim como as demais, daqui em diante).
6. No original: *Organisation for Economic Co-operation and Development*.
7. No original: “*Empower teachers to make the most of digital advances. Teachers will have the opportunity to test out different digital learning solutions, and understand*



*how technology can be used to foster deeper student learning. They need to be encouraged to think creatively about their role as facilitators of student learning, and how technology can support them in doing so, and how they can combine their expertise as a profession.”*

8. Em abril de 2020, a interface do Quizizz estava disponível nas seguintes línguas: inglês, espanhol, francês, holandês, polonês, russo e indonésio.
9. No original: “Quizizz is a self-paced learning tool that helps every student celebrate their achievements”.
10. Todas essas consultas foram feitas em 14 de abril de 2021.
11. No original, “*data curation*” e “*digital preservation*”, respectivamente (BEAGRIE, 2006, p. 4).
12. Os termos “segunda língua” e “língua estrangeira” são usados de forma intercambiável neste texto.
13. Leffa (2020, p. 7) exemplifica com “o uso de escores, troféus e quadros de liderança, conhecido em língua inglesa como PBL (*Points, Badges e Leaderboards*)”.
14. Os termos “ferramentas” e “Recursos Educacionais Digitais” são usados de forma intercambiável neste texto.
15. No original, temos “*Multiple choice*”; “*Checkbox*”, “*Fill-in-the-blank*”; “*Open-ended*” e “*Poll*”, respectivamente.
16. Sigla para “*Frequently Asked Questions*”: em português, Perguntas Feitas Frequentemente.

## Referências

- ALCÂNTARA, Cassiane dos Santos. Relações entre o esquecimento, a memória, seus processos cognitivos com o aprendizado geral e de língua estrangeira. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 10, n. 2, p. 65-84, nov. 2020.
- ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática**. 2 ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.
- ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional [versão eletrônica]**. Joinville: SC, 2018.
- ALVES, Lynn; TORRES, Velda; NEVES, Isa; FRAGA, Giulia. Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In: FERRAZ, Obdália. (Org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. (Orgs.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.
- ARAÚJO, Marcus de Souza. Ensino-aprendizagem com Tecnologias Digitais na formação inicial de professores de inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 57, n. 3, p. 1590-1614, set./dez. 2018.
- ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de recursos educacionais digitais. In: FINARDI, Kyria Rebeca; TÚLIO, Rogério; BORGES, Vlândia; DALLAGNELO, Adriana; FILHO, Etelvo Ramos. (Org.). **Transitando e Transpondo na Linguística Aplicada**. 1 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019, p. 211-239.

- BARROSO, Felipe; ANTUNES, Mariana. Tecnologia na Educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 124-131, 2015. ISSN 2237-9444. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufff.net/index.php/revista1/article/view/126/81>. Acesso em: 03 mar. 2021.
- BASSANI, Patrícia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele Biolo; WILBERT, Berta Taciana Brusius. A curadoria digital *on-line* e o processo de formação do professor-autor: experiências de autoria em/na rede. **Interfaces Científicas**, v. 6, n. 1, p. 93-106, out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4437>. Acesso em: 14 nov. 2018.
- BASUKI, Yudi; HIDAYATI, Yeni. Kahoot! or Quizizz: the Students' Perspectives. **Proceedings of the Proceedings of the 3rd English Language and Literature International Conference**, Ellic, 27th April 2019, Semarang, Indonesia, [s.l.], p.1-11, jul. 2019. EAI. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4108/eai.27-4-2019.2285331>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- BEAGRIE, Neil. Digital Curation for Science, Digital Libraries, and Individuals. **The International Journal of Digital Curation**, v. 1, n. 1, p. 3-16, Outono. 2006. Disponível em: <http://www.ijdc.net/article/view/6>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **UFRGS**, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 71-93, set./dez. 2012. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/876013/a-presen%C3%A7a-da-cultura-digital-no-gt-educa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 de abr. de 2021.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- BRAGA, Junia; RACILAN, Marcos. Games and Gamification. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 4, p. 693-702, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Brasília: 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020**. Brasília: 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Brasília: 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. São Paulo, British Council, 2014. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf). Acesso em: 17 jun. 2021.
- BROWN, H. Douglas; LEE, Heekyeong. **Teaching by Principles: an interactive approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Education, 2015.

- BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. (Org.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.
- CORREIA, Ana-Paula. As múltiplas facetas da curadoria de conteúdos digitais. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 2, n. 3, p. 14-32, Set./Dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36884>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- CRESPO, Natália Deus de Oliveira; CRESPO, Larissa Codeço. (Org.) **Ferramentas Digitais para o Ensino**: O Ensino Remoto Emergencial em Evidência 1. ed. Recife: Even3 Publicações, 2020.
- DANTAS, Sabrina Guedes Miranda; LIMA, Samuel de Carvalho. Uso do Quizizz para a avaliação da aprendizagem de inglês sob a perspectiva dos alunos. **Revista Língua e Literatura**, v. 21, n. 38, p. 82-98, jul./dez. 2019.
- EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (eds.). **Ethnologue**: Languages of the World. Twenty-fourth edition. Dallas: SIL International, 2021. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 17 de jun. de 2021.
- EDUCATION responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration. **OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)**, 23 mar. 2020. Disponível em: <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>. Acesso em: 11 de abr. de 2021.
- ESCOLA e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens. **Trecho da conferência apresentada por Manuel Castells no Fronteiras do Pensamento** [s.l., s.n], 2013. 1 vídeo (4min 09s). Publicada pelo Canal Fronteiras do Pensamento. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E\\_yFo](https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo). Acesso em: 11 abr. 2021.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.
- FREITAS, Priscila Cabreira de; DUARTE FILHO, Nemésio Freitas. Aprendizagem móvel: percepções quanto à utilização por docentes da educação profissional e tecnológica. **Revista EDaPECI**, v. 18, n. 2, p. 50-63, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/8568/pdf>. Acesso em: 11 de abr. de 2021.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfó. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.
- LEFFA, Vilson Jose. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-14, abr./jun. 2020.
- LORENZONI, Marcela. As ferramentas digitais mais populares em sala de aula. **Portal InfoGeekie**, 11 mai. 2016. Disponível em: <https://site.geekie.com.br/blog/ferramentas-digitais-sala-aula/>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- LUCENA, Simone; SCHLEMMER, Eliane; ARRUDA, Eucídio Pimenta. A cidade como espaço de aprendizagem: educação e mobilidade na formação docente.

- Revista Tempos e Espaços em Educação.** São Cristóvão, v. 11, n. 01, Edição Especial, p. 11-24, Dez. 2018.
- ELT, Oxford University Press. **Mother Language Day:** why learning a foreign language is important. Why learning a foreign language is important. 2015. Disponível em: [https://oupeltglobalblog.com/2015/02/24/mother-language-day-why-learning-a-foreign-language-is-important/?dm\\_i=1MVU,37WHG,IRG5P9,BJ1LP](https://oupeltglobalblog.com/2015/02/24/mother-language-day-why-learning-a-foreign-language-is-important/?dm_i=1MVU,37WHG,IRG5P9,BJ1LP). Acesso em: 31 mar. 2021.
- OLIMPÍADA de Inglês promove aprendizado do idioma alinhado à BNCC. **Nova Escola**, São Paulo, 2 ago. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18147/olimpiada-de-ingles-promove-aprendizado-do-idioma-alinhado-a-bncc>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.
- PEDRÓ, Francesc. Educação, tecnologia e avaliação: por um uso pedagógico efetivo da tecnologia em sala de aula. *In: Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação* (recurso digital). 1. ed. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. pp. 19-34.
- PINHEIRO, Ivana Queiroz. **Explorando as affordances do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores da língua inglesa.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 111. 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AM8FPR/1/disserta\\_\\_o\\_ivana\\_queiroz\\_pinheiro.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AM8FPR/1/disserta__o_ivana_queiroz_pinheiro.pdf). Acesso em: 11 de abr. de 2021.
- PINHEIRO, Petrilson. Pesquisa em contextos de ensino e aprendizagem por meio do uso da internet: uma ecologia de saberes. **Educação e Pesquisa**. Epub, n 44, v. 14, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180699>.
- PROULX, Serge. Trajetórias de uso das Tecnologias de Comunicação: as formas de apropriação da cultura digital como desafios de uma ‘sociedade do conhecimento’. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 49(2): 443-453, Jul./Dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200008). Acesso em: 11 de abr. de 2021.
- QUIZZZZ. **Wikipédia:** a enciclopédia livre. Wikimedia, 2021. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Quizizz>. Acesso em: 28 mar 2021.
- QUIZZZZ INC. **Quizizz**, c2021. What is Quizizz?. Disponível em: <https://quizizz.zendesk.com/hc/en-us/articles/115000338045-Getting-Started-with-Quizizz>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- RECUERO, Raquel da Cunha. Redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem: apontamentos para uma educação em rede. *In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, 2013.
- RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/348858950\\_Educacao\\_e\\_tecnologias\\_digitais\\_na\\_pandemia\\_ciclos\\_da\\_precariedade](https://www.researchgate.net/publication/348858950_Educacao_e_tecnologias_digitais_na_pandemia_ciclos_da_precariedade). Acesso em: 03 mar. 2021.
- RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 03 mar. 2021.

- RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016.
- RICCI, Rudá. Os quatro erros pedagógicos do ensino remoto. **Outras Mídias**, 25 mar. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/os-quatro-erros-pedagogicos-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- ROCHA, Roberta. Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto. **IFAL**, 10 fev. 2021. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.
- SABOTA, Barbra; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Uso de ferramentas tecnológicas em ambientes de aprendizagem: critérios para avaliação de materiais de ensino em formato digital. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 44-62, 2017. ISSN 2176-8625. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2292/1698>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- SCHULZ, Renée; ISABWE, Ghislain Maurice; REICHERT, Frank. Ethical Issues of Gamified ICT Tools for Higher Education. **Conference 2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)**. Agosto de 2015. DOI: 10.1109/IC3e.2015.7403481. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304407400\\_Ethical\\_issues\\_of\\_gamified\\_ICT\\_tools\\_for\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/304407400_Ethical_issues_of_gamified_ICT_tools_for_higher_education). Acesso em: 10 mar. 2021.
- SELWYN, Neil; MACGILCHRIST, Felicitas; WILLIAMSON, Ben. Digital education after COVID-19. **Techlash**, n. 1, jun. 2020. Disponível em: <http://der.monash.edu/wp-content/uploads/2020/06/TECHLASH-01-COVID-education.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, 2016.
- SOUSA, Karlucy Farias de; LIMA NETO, Francisco Rodrigues de; ARAUJO, Nukácia Meyre Silva. Duolingo for Schools: avaliando o uso de uma ferramenta com traços de gamificação no IFCE. **LínguaTec**, v. 5, p. 169-187, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4545>. Acesso em: 06 mar. 2021.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19**. Abril de 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf?1730332266=&utm\\_source=conteudo-nota&utm\\_medium=hyperlink-download](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hyperlink-download). Acesso em: 10 abr. 2021.
- UNESCO: Covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola. **Agência Brasil**, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/unesco-covid-19-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola#:~:text=Pelo%20menos%2085%20pa%C3%ADses%20fecharam,%20C%20C%20i%C3%A2nci%C3%A2ncia%20e%20C%20ultura%20C%20Unesco.&text=Cerca%2015%20na%C3%A7%C3%B5es%20fecharam%20as%20escolas%20de%20forma%20parcial>. Acesso em: 04 de abr. de 2021.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via web ou mediada por computador. *In.*: LEFFA, Wilson J. (Org.) **Produção de Materiais de Ensino: prática e teoria**. Pelotas: EDUCAT, 2007. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao\\_materiais\\_2ed\\_completo.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf). Acesso em: 07 mar. 2021.

WASHBURN, Brittany. How to use Quizizz in the Classroom. **Technology Teaching Resources**. 2018. Disponível em: <https://www.brittanywashburn.com/2018/05/how-to-use-quizizz-in-classroom.html>. Acesso em 28 mar. 2021.

Recebido em: 16/04/2021

Aceito em: 31/05/2021