



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**



JEANNE JESUÍNO CARDOSO RODRIGUES

**JOGOS DIGITAIS: uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em
uma escola pública**

Uberlândia
2017

JEANNE JESUÍNO CARDOSO RODRIGUES

JOGOS DIGITAIS: uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Uberlândia
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R696j
2017 Rodrigues, Jeanne Jesuíno Cardoso, 1989-
Jogos digitais : uma experiência de aprendizagem de língua inglesa
em uma escola pública / Jeanne Jesuíno Cardoso Rodrigues. - 2017.
129 f. : il.

Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 3.
Língua inglesa - Estudo e ensino - Inovações tecnológicas - Teses. I.
Waldenor Barros, Moraes Filho. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

JEANNE JESUÍNO CARDOSO RODRIGUES

JOGOS DIGITAIS: uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em uma
escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e
Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em
Estudos Linguísticos.

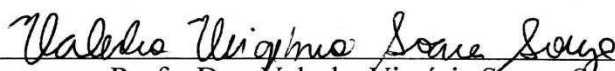
Área de Concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

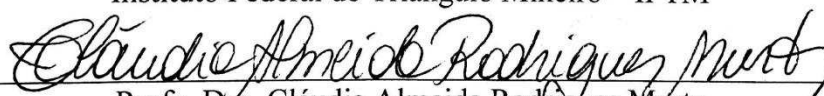
Banca Examinadora



Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (orientador)



Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM



Profa. Dra. Cláudia Almeida Rodrigues Murta
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Suplentes

Prof. Dra. Dilma Maria de Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dra. Eliane Carolina de Oliveira
Universidade Federal de Goiás – UFG

*Porque d'Ele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas;
glória, pois, a Ele eternamente. (Rm 11:36)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me alcançou com sua graça e misericórdia. Por todo o cuidado e amor a mim dedicados, por seu maravilhoso agir em minha vida, e pelas incontáveis bênçãos que tenho recebido.

Aos meus pais, Maria Inês e Cardoso, pelo amor incondicional, por estarem sempre presentes me apoiando e auxiliando em minhas decisões, e por me ajudarem a ser quem sou hoje.

Ao meu esposo Henrique, por ser o grande amor da minha vida, meu companheiro e amigo, pelas diversas leituras que fez de meu trabalho, pela paciência e atenção em todos os momentos.

À minha pequena Júlia, que chegou durante o mestrado e me ensina todos os dias o que é realmente importante.

Aos meus irmãos, Gabriel, José Carlos e Renata, pelo apoio e por estarem sempre prontos para momentos de alegria e descontração.

Aos meus familiares e amigos que também contribuíram para mais essa conquista, seja através de conversas ou de sorrisos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, pela orientação e saberes compartilhados.

Às professoras Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, Dra. Dilma Maria de Mello e Dra. Cláudia Almeida Rodrigues Murta, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, e por me concederem a honra de participarem de minha defesa.

Aos professores do PPGEL, em especial Dra. Fernanda Costa Ribas, Dra. Alice Cunha de Freitas, Dra. Fernanda Mussalim e Dr. William Mineo Tagata, que contribuíram grandemente para meu crescimento acadêmico.

Aos funcionários do PPGEL, pelo atendimento e suporte prestativos.

Aos meus colegas e companheiros nessa jornada, em especial Bárbara, Katiuscia, Marco Aurélio, Tiago e Rodrigo, por todos os cafés e conversas ao longo desses dois anos.

À direção da escola e aos meus colegas professores, por me apoiaram durante a realização desse estudo.

Por fim, aos meus alunos que me motivam a querer ser uma professora melhor a cada dia. Em especial, aos que participaram dessa pesquisa e contribuíram de forma tão significativa para meu crescimento. Sem vocês, esse trabalho não seria possível.

Muito obrigada!

RESUMO

Devido ao grande avanço das tecnologias digitais ocorrido nos últimos anos, o uso da informática e de recursos tecnológicos nas escolas tem aumentado consideravelmente. Igualmente, a produção e o consumo de jogos digitais expandiram-se, alcançaram um patamar de popularidade muito grande, e estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Entretanto, é possível observar que, mesmo com sua popularização, ainda encontramos resistência quanto ao emprego desses recursos tecnológicos como ferramentas de auxílio à aprendizagem, principalmente quando tratamos de jogos. Nesse contexto, o presente trabalho objetivou analisar as potencialidades do uso de jogos digitais para a aprendizagem de língua inglesa, com alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola pública de Uberlândia, bem como mapear as concepções dos alunos a respeito da inserção e utilização de jogos e recursos tecnológicos nas aulas de inglês. Pretendeu-se também analisar de que forma a inserção de jogos digitais nas aulas de língua inglesa poderia influenciar nas oportunidades de aprendizagem dos alunos, além de identificar o que seria possível aprender sobre a língua inglesa por meio de um jogo digital. O jogo escolhido pelos alunos e utilizado neste estudo foi *League of Legends*, um jogo comercial, desenvolvido pela *Riot Games*. Em relação à metodologia, esse trabalho enquadra-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista. Para coletar os dados, utilizei um questionário semiestruturado, trabalhei com relatos de experiências após as sessões de jogos e, ao final das mesmas, realizei também uma entrevista coletiva com os participantes. As análises foram realizadas com base em estudos que tratam do uso das tecnologias digitais para o ensino de línguas, da relevância das crenças dos aprendizes nesse processo e, também, do perfil tecnológico dos tais. A ênfase, porém, se deu nos estudos sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais, especialmente, nos princípios de “bons jogos” de Gee (2005). Os resultados demonstraram que os participantes dessa pesquisa se encaixam no perfil de nativos digitais (PRENSKY, 2001, 2011) e de *tech-comfy* (PEGRUM, 2009), pois estão constantemente conectados e bem familiarizados com recursos tecnológicos. Além disso, os alunos-participantes foram unânimes ao afirmarem que acreditam ser possível aprender inglês por meio de jogos digitais, e que as tecnologias digitais podem favorecer essa aprendizagem. Porém, verifiquei também que esse uso ainda não está normalizado na escola, e que, apesar de possuírem acesso a esses recursos, eles ainda não são plenamente utilizados nesse ambiente, que caminha na contramão da realidade digital de nossa sociedade. Após a experiência das sessões de jogos, os participantes relataram que perceberam uma melhora em seu desempenho linguístico, principalmente nas habilidades de leitura e escrita. Eles também confirmaram o poder que os jogos digitais possuem de estimular, provocar e motivar seus jogadores. Portanto, as oportunidades de aprendizagem que emergem nesse contexto possuem mais chances de se efetivarem de forma significativa para os alunos.

Palavras-chave: Jogos digitais. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

Due to the great advancement of digital technologies in recent years, the use of technological resources in schools has increased considerably. Likewise, the production and consumption of digital games have expanded, reached a very high level of popularity, and are increasingly present in our daily lives. However, it is possible to observe that, even with its popularization, we still find resistance regarding the use of these technological resources as learning tools, especially when dealing with games. In this context, the present work aimed to analyze the potential of the use of digital games for English language learning, with students from the 8th and 9th years of elementary school in a public school in Uberlândia, as well as to map the students' conceptions about the insertion and use of games and technology resources in English classes. It was also intended to analyze how the use of digital games in English language classes could influence students' learning opportunities, as well as identify what could be learned about the English language through a digital game. The game chosen by the students and used in this study was League of Legends, a commercial game developed by Riot Games. In relation to the methodology, this work fits as a qualitative research, of an interpretative nature. Data were collected through semi-structured questionnaire, reports of experiences written by the students after the game sessions and a collective interview with the participants. The analyses were carried out based on studies that deal with the use of digital technologies for language teaching, the relevance of learners' beliefs in this process and also their technological profile. The emphasis, however, has been on studies on game-based learning, especially on Gee's (2005) "good games" principles. The results showed that the participants of this research fit the profile of digital natives (PRENSKY, 2001, 2011) and of tech-comfy (PEGRUM, 2009), since they are constantly connected and well acquainted with technological resources. In addition, students were unanimous in stating that they believe that it is possible to learn English through digital games, and that digital technologies can favor such learning. However, I also noticed that this use is not yet normalized in school, and that, despite having access to these resources, they are not yet fully exploited in this environment, which is contrary to the digital reality of our society. After the experience of the game sessions, the participants reported that they noticed an improvement in their linguistic performance, especially in reading and writing skills. They also confirmed the power that digital games have of stimulating, provoking and motivating their players. Therefore, learning opportunities that emerge in this context are more likely to be meaningful for students.

Keywords: Digital games. English language teaching and learning. Digital technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Laboratório de Informática da escola.....	56
Figura 2. Alunos participando das sessões de jogos.....	57
Figura 3. Primeiro relato de um alunos, versao <i>mobile</i> do <i>Evernote</i>	68
Figura 4. Versão <i>web</i> do aplicativo <i>Evernote</i>	69
Figura 5. Alunos-participantes jogando <i>League of Legends</i>	71
Figura 6. Final do Campeonato Brasileiro de LoL,.....	73
Figura 7. Mapa do <i>Summoner's Rift</i>	74
Figura 8. Detalhes dos campeões.	75
Figura 9. Tela inicial do <i>site</i> oficial.....	76
Figura 10. Tela do jogo com <i>chat</i> sendo utilizado	77
Figura 11. <i>Team chat</i> – definição de estratégias	78
Figura 12. <i>Launcher</i> do jogo	79
Figura 13. Tela para inscrever-se no jogo	90
Figura 14. Resumo da primeira partida	91
Figura 15. <i>Match History</i>	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frequência de uso da Internet por faixa etária	22
Gráfico 2. Média em horas de uso da <i>Internet</i> por faixa etária	22
Gráfico 3. Frequência de uso da <i>Internet</i> por renda familiar.....	28
Gráfico 4. Idade dos alunos-participantes da pesquisa.....	58
Gráfico 5. Dispositivos tecnológicos dos alunos.....	60
Gráfico 6. Locais em que os alunos utilizam o computador ou <i>Internet</i>	60
Gráfico 7. Frequência de utilização do computador pelos alunos.....	61
Gráfico 8. Nível de habilidade dos participantes para escrever em língua inglesa	62
Gráfico 9. Nível de compreensão oral da língua inglesa dos participantes	62
Gráfico10. Nível de habilidade dos participantes para conversar em língua inglesa	63
Gráfico 11. Nível de habilidade dos participantes para leitura de textos em língua inglesa	64
Gráfico 12. Alunos que jogam (ou jogaram) <i>games</i> em inglês	64
Gráfico 13. Motivos pelos quais os alunos utilizam o computador.....	81
Gráfico 14. <i>Games</i> em língua inglesa mais jogados pelos alunos.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estilos de aprendizagem	24
Quadro 2. Preferências de aprendizes digitais e de educadores	25
Quadro 3. Os três estágios de CALL.....	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1. 1. A tecnologia e os nativos digitais	21
1. 2. Ensino de línguas mediado pelo computador	31
1. 3. A escola e a aprendizagem baseada em jogos digitais.....	43
2. METODOLOGIA.....	55
2.1. Natureza da pesquisa	55
2.2. Contexto da pesquisa	56
2.3. Participantes da pesquisa	57
2.4. Instrumentos para coleta dos dados	67
2.5. Procedimentos de análise dos dados	70
2.6. Caracterização do jogo	71
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	80
3.1. O questionário	80
3.2. As sessões de jogos e os relatos de experiências	89
3.3 A entrevista coletiva	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO

Devido ao grande avanço das tecnologias digitais ocorrido nos últimos anos, o uso da informática e de recursos tecnológicos nas escolas tem aumentado consideravelmente. Igualmente, a produção e o consumo de jogos digitais expandiram-se, atingindo grande parte das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Está cada vez mais comum encontrarmos crianças jogando em *smartphones*, *tablets*, ou *notebooks*, e não apenas crianças, mas a população em geral.

As tecnologias digitais alcançaram um patamar de popularidade que vem rompendo com as barreiras sociais e mesmo de gerações. O que antes era privilégio de alguns, tem se tornado algo popular e, em alguns casos, quase obrigatório. Há vários programas governamentais visando promover essa inclusão digital, tais como o Banda Larga nas Escolas, Cidades Digitais, ProInfo Integrado, Telecentros, Um Computador por Aluno¹, entre outros. Todos esses programas têm contribuído para que nossos alunos tenham acesso à tecnologia, desde os anos iniciais nas escolas. Em Uberlândia, por exemplo, nas escolas municipais, alunos com quatro anos de idade, ou seja, no 1º período, já começam a frequentar o laboratório de informática e a realizar atividades ali, semanalmente.

Da mesma forma que a tecnologia ganhou um espaço considerável em nosso cotidiano, a necessidade de se aprender uma língua estrangeira também aumentou. Nicholls (2001, p. 16) afirma que um indivíduo que desconhece uma língua estrangeira “priva-se da participação no mundo moderno, obstrui as pontes que poderiam conduzi-lo ao saber do resto do mundo, alija-se da possibilidade de adquirir informações de primeira mão” e esses fatores influenciam em seu crescimento pessoal e profissional.

Assim sendo, o ensino de língua inglesa nas escolas vem para tentar contribuir com a formação de um cidadão crítico e reflexivo, capaz de interagir e se comunicar com o mundo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 15), a aprendizagem de língua estrangeira deve “centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social”. Para tanto, o uso de tecnologias digitais contribui de forma a propiciar um espaço para a troca de informações, além de proporcionar recursos diversos para a aprendizagem.

¹ Todos os programas citados são iniciativas de Inclusão Digital do governo federal. Não é nosso objetivo nesse trabalho detalharmos cada um deles, e sim mostrar que há várias frentes trabalhando no sentido de ampliar o acesso à tecnologia para a população. Mais informações sobre os projetos podem ser obtidas no seguinte endereço: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital>.

Ainda conforme Nicholls (2001), a criação e troca de informações no cenário atual ocorre constantemente, e, graças à *Internet*, essa partilha pode ocorrer instantaneamente. Tudo isso contribui para a globalização da informação, porém requer um instrumento linguístico comum entre os povos para permitir essa troca. A autora, citando Celani (1996), mostra que:

o desconhecimento de uma língua estrangeira constitui, muitas vezes, um entrave que fecha o acesso ao mundo moderno, que impede o consumo de conhecimentos produzidos no estrangeiro, além de cercear a contribuição ativa e eficiente na produção e no desenvolvimento científico e tecnológico internacional (CELANI, 1996, *apud* NICHOLLS, 2001, p. 15).

Devido a esse desenvolvimento tecnológico, e à necessidade de se aprender uma língua que possibilite a comunicação entre diversos povos, passou-se a refletir sobre o uso dos computadores como ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas. Warschauer e Healey (1998) discutiram sobre esse grande aumento do uso de computadores com essa finalidade, assinalando que essa utilização se tornou uma questão importante, que confrontava um grande número de professores de línguas em todo o mundo.

Todos esses fatores desencadearam várias discussões sobre as novas soluções disponíveis à educação. Os professores passaram a ter acesso a vários recursos para utilizarem em suas aulas, com a finalidade de as tornarem mais atrativas e também visando à melhoria da qualidade do ensino. Segundo Valente,

as novas modalidades de uso do computador apontam para uma nova direção: o uso dessa tecnologia não como “máquina de ensinar”, mas, como uma nova mídia educacional: o computador passa a ser uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de disponível mudança na qualidade do ensino (VALENTE, 1993, p. 5).

Um desses recursos, conforme citado acima, é a utilização de mídias educacionais, que proporcionam uma diversidade de possibilidades à atividade pedagógica, além de contribuir significativamente para o enriquecimento da qualidade educacional.

Porém, é importante ressaltar que essas mídias utilizadas devem possibilitar que o aluno amplie seus conhecimentos, levando-o à integração de seus conhecimentos prévios com o conhecimento que o professor deseja que o estudante construa através da utilização das mesmas. Assim sendo, não basta que essas mídias ensinem o conteúdo, mas elas devem ser projetadas de forma a ensinar os alunos a aprenderem, devem contribuir para que os alunos sejam capazes de pensar de forma crítica e reflexiva, colaborando para uma aprendizagem significativa.

A respeito da utilização das tecnologias digitais em salas de aulas, Silveira (2015) analisou, em sua dissertação de mestrado, a influência que a utilização dos *netbooks*, proporcionados pelo Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), exercia sobre as aulas de língua inglesa em uma escola de ensino fundamental. Sua pesquisa demonstrou que os alunos percebem essa utilização de forma positiva e benéfica às aulas, porém, apontam que ainda enfrentam problemas de infraestrutura, tais como de conexão com a *Internet*, e que, de certa forma, impedem ou dificultam sua plena utilização.

Outro trabalho que também discorre acerca da integração de tecnologias digitais às aulas de língua inglesa no contexto da escola pública é a dissertação de Mendonça (2015). Em seu trabalho, a autora demonstra que os alunos de hoje utilizam recursos tecnológicos de forma natural, são nativos digitais, e, por esse motivo, a pedagogia adotada pelas escolas não é adequada a esses aprendizes, devendo ser reformulada, de forma a atender às mudanças que ocorrem a partir da presença e utilização desses recursos tecnológicos. Ela propõe, segundo a teoria de Prensky (2010), que as escolas trabalhem a partir da Pedagogia de Parceria, em que “os estudantes não são meros consumidores de informação, mas agentes importantes na construção do conhecimento em sala de aula” (MENDONÇA, 2015, p. 94).

Contudo, é possível observar que, mesmo com essa popularização da tecnologia, ainda encontramos resistência quanto ao emprego desses recursos tecnológicos como ferramentas de auxílio à aprendizagem, principalmente quando tratamos especificamente de jogos. Zardini (2009), em sua dissertação de mestrado, propôs um estudo com professores de língua estrangeira que utilizavam ferramentas tecnológicas em suas aulas para verificar as opiniões e crenças dos mesmos a respeito dessa utilização. A partir de entrevistas e questionários, ela observou que dentre os professores pesquisados, ferramentas como *e-mail*, *chat-rooms*, *sites* de vídeos ou músicas não eram consideradas como ambientes de aprendizagem. E apesar de esses professores utilizarem computadores com frequência e manifestarem uma atitude positiva em relação a esse uso, eles entendiam esse recurso apenas como uma forma de recreação, não considerando como uma oportunidade de aprendizagem através do lúdico.

Por outro lado, Rodrigues e Valadares (2013) propuseram uma discussão sobre a aprendizagem a partir da experiência com jogos eletrônicos e seus benefícios, não só para alunos, mas também para a escola e professores. Eles mostraram que existe um grande potencial para o uso de jogos como ferramenta de ensino/aprendizagem de línguas, já que a interação nos jogos, tanto entre jogadores quanto com o *software* ou a máquina, se dá através de linguagens. Eles focam também a questão da aprendizagem situada, que, em suas palavras, é “capaz de ampliar em nossos alunos mais do que habilidades técnicas, fomentar capacidades

cognitivas, afetivas, comunicacionais para que eles enfrentem esse mundo em constante transformação” (RODRIGUES; VALADARES, 2013, p. 58).

Nascimento (2008) também escreve acerca dos benefícios da utilização dos jogos em aulas de língua estrangeira. Ela defende que em um jogo, o aluno pode expressar suas opiniões de modo autêntico, sem precisar fingir ser outra pessoa, o que envolve comunicação espontânea, sem tanto direcionamento por parte do professor. A autora mostra que “a língua não entra simplesmente como um treino, mas em seu papel natural como ferramenta de comunicação” (p. 154) e, sendo assim, “o jogo proporciona então a chance de extrapolar o uso denominado escolar da LE” (p. 155), o que contribuiria para uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Ainda em relação ao uso de jogos, em um estudo recente, Braga e Souza (2016) propuseram uma pesquisa com estudantes da educação básica para investigarem se essa interação com os jogos favorecia a emergência de oportunidades de aprendizagem, especialmente na língua inglesa. A partir de um questionário semiestruturado, elas constataram que os participantes desse estudo se sentem confiantes na utilização das tecnologias digitais, e possuem amplo acesso às mesmas. Esses participantes também demonstraram certa preferência pelos jogos comerciais, em oposição aos educacionais, e reconheceram que esses jogos, além do propósito de entretenimento, podem contribuir para o processo de aprendizagem.

Em relação ao ensino de línguas, Celani (1994, p. 18) citando Theodore Andersson (1977) afirma que “se o conhecimento de outras línguas é bom para alguns, o acesso a esse conhecimento deveria estar ao alcance de todos”. Considerando esse apontamento de Andersson e entendendo que a aprendizagem, conforme Xavier (2001, p. 2), “decorre de um processo interativo, negociado, colaborativo”, a aula de língua inglesa deve proporcionar um ambiente de reflexão aos alunos, levando-os a discutirem não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais, refletindo sobre a construção de sua identidade social e o papel da língua estrangeira em suas vidas.

Tornar os alunos responsáveis por sua própria aprendizagem é essencial para uma aprendizagem colaborativa, e também para a produção de significado para os mesmos. Quando eles fazem parte do processo, não apenas de forma passiva, mas como construtores ativos do conhecimento, a aprendizagem se torna verdadeiramente significativa. Assim sendo, as tecnologias digitais nos auxiliam nesse ponto ao permitir, por exemplo, que os alunos escolham os temas que lhes agradam ao realizar uma atividade no computador, ou em uma música de seu gosto que queiram trabalhar, jogos de seu interesse, entre várias outras opções.

Quando o professor escuta atentamente aos seus alunos, compartilhando a função do “ensinar” e assumindo o papel de mediador, as aulas podem tornar-se mais interessantes, menos cansativas, e propensas a atingirem seus objetivos.

É importante considerar, também, a influência que as crenças exercem sobre os aprendizes de uma língua, já que, conforme apontado por Gardner (1985) e citado por Mastrella e Norton (2011, p. 92) “elas orientam o indivíduo a procurar oportunidades para aprender”. Dessa forma, considero relevante buscar conhecer o perfil dos alunos de hoje, e quais são as crenças dos mesmos a respeito de suas aulas de língua inglesa, bem como a respeito da utilização de jogos e tecnologias durante essas aulas, e como elas podem influenciar em suas oportunidades de aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Refletindo sobre todos esses pontos abordados, percebo uma grande oportunidade de se aliar o uso da tecnologia, especialmente o uso de jogos digitais, ao ensino de língua inglesa para tentar envolver os alunos e estimulá-los, de forma a promover a emergência de oportunidades de aprendizagem da língua, a partir de aulas mais próximas de sua realidade tecnológica e de seus interesses, já que boa parte dos adolescentes hoje possuem dispositivos eletrônicos à sua disposição, e sentem-se confortáveis em utilizá-los.

A ideia de analisar, ou de repensar, a utilização dos aparatos tecnológicos, sobretudo a questão dos jogos digitais, surgiu a partir de minha própria vivência, experiência e inquietações, como professora de língua inglesa em uma escola pública da periferia de Uberlândia. Percebi que existe um potencial muito grande na utilização desses recursos para a aprendizagem, e que esse potencial ainda é pouco explorado e valorizado.

Assim, surgiram algumas questões que me motivaram a realizar essa pesquisa, por acreditar que ainda há pontos a serem discutidos e que são relevantes para compreendermos melhor a relação entre ensino/aprendizagem e a tecnologia. Por exemplo, para quem leciona a adolescentes, é praticamente impossível desassociá-los de jogos, celulares e computadores em geral. Por que então tentar lutar contra essas ferramentas? Não seria melhor pensar em uma forma de aliá-las a seu conteúdo e utilizá-las de forma a beneficiar suas aulas? Foram esses questionamentos que motivaram o estudo e o planejamento do presente trabalho.

Objetivo geral

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as potencialidades do uso de jogos digitais para a aprendizagem de língua inglesa, com alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola pública de Uberlândia.

Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo proposto acima, delimitei os objetivos específicos a seguir:

1. Mapear as concepções dos alunos a respeito da inserção e utilização de jogos e recursos tecnológicos nas aulas de inglês;
2. Analisar de que forma a inserção de jogos digitais nas aulas de língua inglesa pode influenciar nas oportunidades de aprendizagem dos alunos;
3. Identificar o que seria possível aprender sobre a língua inglesa por meio de um jogo digital.

Perguntas de pesquisa

Neste estudo, busquei responder às seguintes perguntas:

1. Qual a visão dos alunos sobre a utilização de jogos e recursos tecnológicos nas aulas de inglês?
2. De que maneiras o uso de jogos digitais nas aulas de língua inglesa pode influenciar os alunos em suas oportunidades de aprendizagem da língua?
3. O que é possível aprender sobre a língua inglesa por meio de um jogo digital?

Justificativa

Este trabalho se justifica pela necessidade de se entender melhor a importância e as possibilidades de uso dos jogos digitais como ferramenta de auxílio à construção/aquisição de conhecimento, beneficiando não apenas os alunos com aulas mais motivadoras e próximas de sua realidade tecnológica, mas também os professores, ao mostrá-los a vasta gama de possibilidades disponíveis aos mesmos para enriquecer suas aulas.

Além disso, considero importante identificar as percepções dos alunos a respeito da utilização desses recursos nas aulas, bem como analisar a emergência de oportunidades de aprendizagem da língua a partir dos jogos, já que muitas das pesquisas que tratam desse uso estão focadas apenas na descrição do *software*/jogo e suas potencialidades, mas não trazem resultados de sua aplicação prática com alunos, principalmente em escolas públicas.

Espero, assim, demonstrar a influência que o trabalho do professor em consonância com as crenças dos alunos pode exercer no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, destacando o grande potencial que a aprendizagem baseada em jogos digitais pode oferecer à educação, além da forma como a aplicação de recursos tecnológicos pode influenciar e beneficiar os aprendizes em suas oportunidades de aprendizagem.

É preciso também ressaltar a importância do desenvolvimento de *softwares* voltados para esse fim, que levem em consideração os princípios dos “bons jogos” de Gee (2005), bem como reforçar a necessidade de capacitação dos professores para trabalharem com todos esses recursos tecnológicos disponibilizados, visando à melhoria da qualidade do ensino, já que, conforme apontado por Soto, Gregolin e Rozenfeld (2012, p. 267),

Com as escolas cada vez mais conectadas à *internet*, os papéis dos educadores (e dos alunos) se modificam consideravelmente, se multiplicam, complementam, exigindo dos professores grande capacidade de adaptação, criatividade diante de novas situações, propostas e atividades.

Dessa forma, acredito que este trabalho pode oferecer subsídios para se repensar o modelo atual da escola e seu funcionamento. Trabalhar o uso de jogos digitais nas aulas de língua inglesa pode contribuir tanto para a formação do cidadão crítico como para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Buscando atender a esses objetivos, organizei esta dissertação em três capítulos, mais as considerações finais. No primeiro capítulo, exponho a base teórica em que se apoiará todo o trabalho. As discussões tratam do uso da tecnologia para o ensino de línguas, da relevância das crenças dos aprendizes nesse processo e, também, sobre o perfil dos mesmos. A ênfase, porém, está nos estudos sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais e em como as teorias apresentadas corroboram a mesma.

No segundo capítulo, apresento a metodologia adotada para realização dessa investigação, bem como o contexto e perfil dos participantes da pesquisa, além dos instrumentos para coleta e análise de dados, e a caracterização do jogo utilizado. Adotei a metodologia da pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, por acreditar que ela possibilita a efetivação desse estudo, em que irei interpretar e analisar as concepções dos alunos em seu contexto específico.

No terceiro capítulo, trato da análise e discussão dos dados coletados, a partir do questionário, das sessões de jogos, relatos de experiência, e da entrevista coletiva, e encerro com as considerações finais do trabalho, apresentando suas limitações e possíveis encaminhamentos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que embasa o presente estudo. Início com ponderações acerca da realidade tecnológica dos nativos digitais. Em seguida, apresento um breve histórico do ensino de línguas mediado pelo computador, para então iniciar a discussão sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais. Apresento também uma breve reflexão a respeito de crenças, bem como sobre os estudos de letramentos, e como eles podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

1. 1. A tecnologia e os nativos digitais

Vivemos em uma época em que a tecnologia se tornou parte de nosso cotidiano. São *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, aparelhos *Bluetooth*, recursos que há algum tempo não eram tão populares ou conhecidos como agora, e hoje até mesmo crianças já estão familiarizadas e os utilizam. Nessa realidade digital, quem não participa do *Facebook*, *WhatsApp*, *YouTube*, *Skype* ou mesmo acessa *emails* acaba sendo excluído dessa sociedade informatizada.

No Brasil, a Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 (PBM 2015) comprovou que os jovens de 16 a 25 anos são os que passam mais tempo utilizando a *Internet*. Essa pesquisa foi realizada pelo instituto IBOPE, a pedido da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM), para “compreender como o brasileiro se informa” (BRASIL, 2014, p. 7). Foram entrevistadas mais de 18 mil pessoas em todos os estados brasileiros durante o mês de novembro de 2014.

De acordo com esse estudo, 65% dos jovens com idade entre 16 e 25 anos estão conectados à *Internet* durante todos os dias da semana, enquanto apenas 33% dos adultos entre 36 e 45 anos de idade estão conectados com essa mesma frequência – número que cai ainda mais quando comparamos com os adultos de 46 a 55 anos, faixa etária em que apenas 20% utilizam a *Internet* todos os dias. Esses dados estão disponíveis no gráfico abaixo:

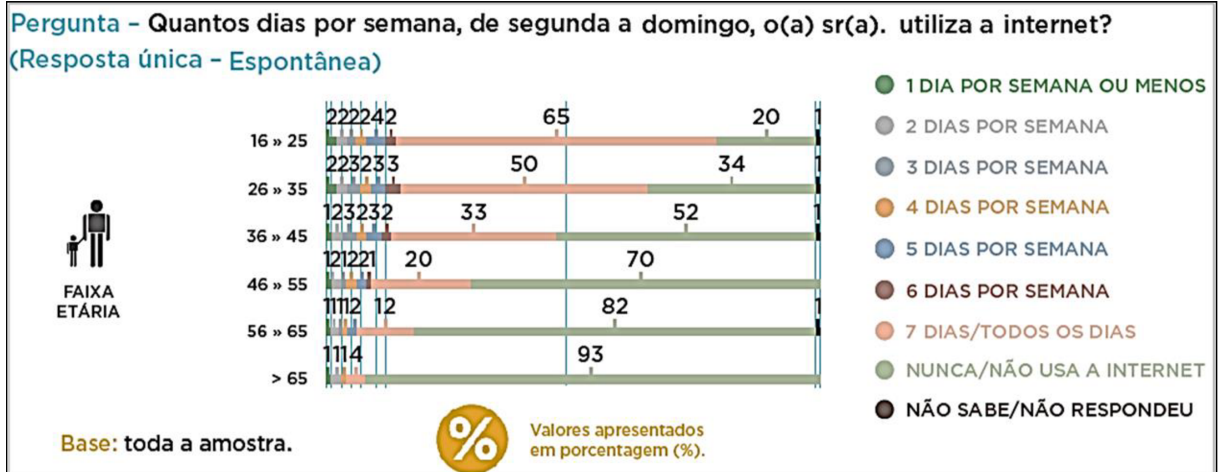


Gráfico 1. Frequência de uso da *Internet* por faixa etária.
Fonte: extraído e adaptado de Brasil (2014, p. 53).

Em outra pergunta desse mesmo questionário, foi demonstrado que esses jovens de 16 a 25 anos passam, em média, 05 horas e 51 minutos/dia conectados à *Internet* de segunda a sexta-feira, e 05 horas e 25 minutos/dia aos finais de semana, conforme pode ser visto no Gráfico 2:

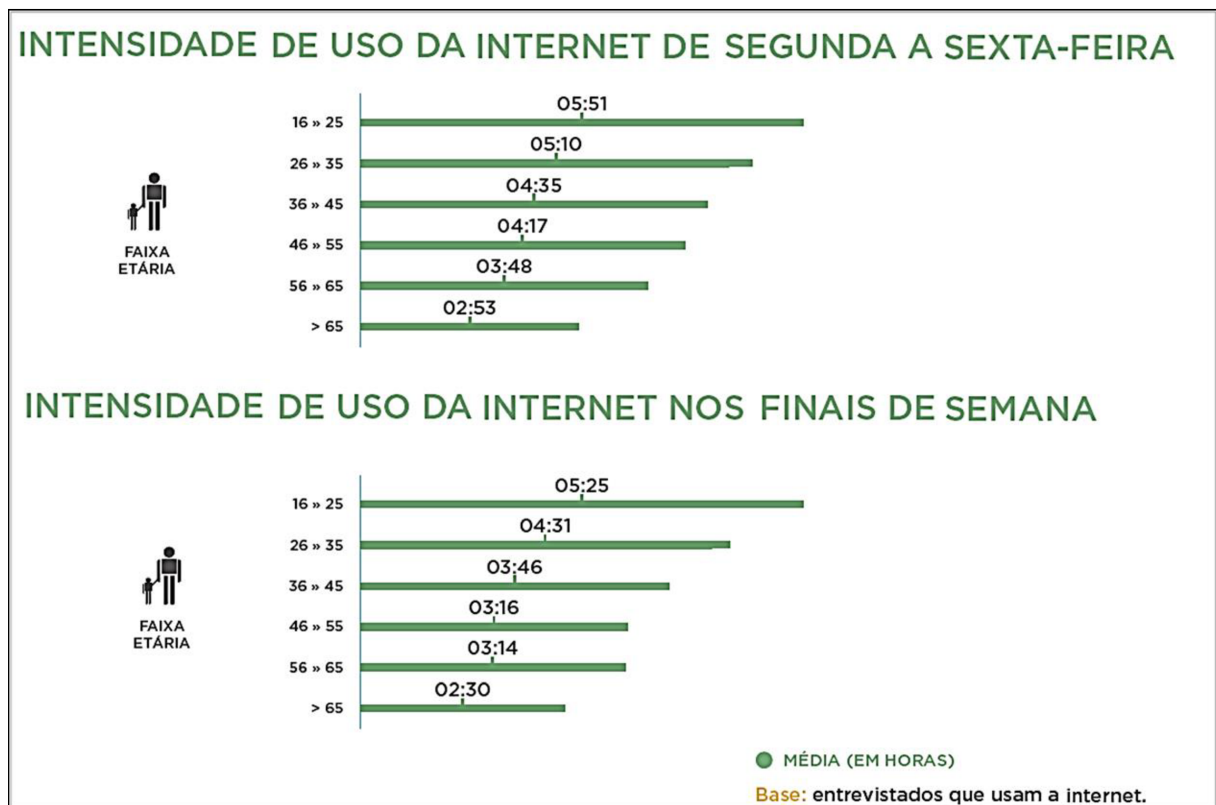


Gráfico 2. Média em horas de uso da *Internet* por faixa etária.
Fonte: extraído e adaptado de Brasil (2014, p. 56 e 58).

Considerando que essa média de horas se mantém e que eles passam três anos no ensino médio e mais quatro, pelo menos, na graduação, teríamos, ao final desse período, jovens que passaram mais de 14.500 horas conectados, consumindo, produzindo e compartilhando informações na rede. Ao contrapor a média de horas semanais dos jovens de 16 a 25 anos e a dos adultos de 36 a 45 anos, percebemos que esses jovens estão conectados, em média, 10 horas a mais por semana que os adultos, que seriam, teoricamente, seus professores.

Como podemos perceber, com o advento da tecnologia, nossa sociedade, gradativamente, tem sofrido mudanças e grandes alterações. As ferramentas tecnológicas ampliaram nossa capacidade de comunicação, distribuição e compartilhamento de informações. A *Internet* trouxe consigo um universo novo, cheio de possibilidades e recursos para facilitar nosso dia-a-dia. E em meio a esse contexto de transformações, como fica a situação da escola?

Prensky (2001, p. 1) afirma que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas para quem nosso sistema educacional foi desenvolvido²”. Por conseguinte, torna-se fundamental repensar nossas práticas educativas, de modo a atender esses “novos” alunos que, segundo o autor, são os chamados “nativos digitais”. Eles recebem esse nome porque estão imersos nessa era digital, rodeados por computadores, celulares, videogames, entre tantos outros recursos tecnológicos e, por isso, pensam e aprendem de forma diferente das gerações anteriores (PRENSKY, 2001).

Segundo esse autor, os nativos digitais podem aprender de forma bastante rápida, bem como conseguir realizar várias tarefas ao mesmo tempo e de forma paralela. Eles preferem gráficos a textos, gostam de estar conectados, esperam por gratificações e/ou recompensas, e preferem jogos a trabalho “sério” (PRENSKY, 2001, p. 2). Por outro lado, e ainda conforme Prensky (2001), os professores imigrantes digitais preferem ensinar um conteúdo de cada vez, de forma gradativa, lenta, passo-a-passo. Eles acreditam que seus alunos deveriam aprender da mesma forma que eles aprenderam, esquecendo-se que os alunos mudaram e que podem aprender de formas diferentes.

Em seu livro “Games em educação”, Mattar (2010) nos traz um quadro comparativo entre os estilos de aprendizagem dos alunos do novo milênio e os do milênio anterior, que foi traduzido a partir do trabalho de Chris Dede (2005). Ele nos traz alguns dados interessantes

² Nossa tradução para: *Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach.*

sobre as diferentes visões que alunos de diferentes gerações possuem, e que corroboram o que vem sendo discutido por Prensky (2001, 2006), como pode ser visto abaixo:

Estilos de aprendizagem do novo milênio	Estilos de aprendizagem do milênio anterior
Fluência em múltiplas mídias; valoriza cada uma em função dos tipos de comunicação, atividades, experiências e expressões que ela estimula.	Centra-se no trabalho com uma mídia única, mais adequada ao estilo e às preferências do indivíduo.
Aprendizado baseado em experiências de pesquisa, peneira e síntese coletiva, em vez da localização e absorção de informações em alguma fonte individual melhor; prefere aprendizado comunal em experiências diversificadas, tácitas e situadas; valoriza o conhecimento distribuído por uma comunidade em um contexto, assim como o conhecimento de um indivíduo.	Integração individual de fontes de informação explícitas e divergentes.
Aprendizado ativo baseado na experiência (real e simulada) que inclui oportunidades frequentes para reflexão (por exemplo, infundindo experiências na simulação <i>Virtual University</i> , em um curso sobre liderança em universidade); valoriza estruturas de referência bicêntricas (em que é possível enxergar os objetos por dentro e por fora) e imersivas que infundam orientação e reflexão no aprendizado pelo fazer.	Experiências de aprendizagem que separam ação e experiência em fases distintas.
Expressão por meio de teias não lineares e associativas de representações em vez de histórias lineares (por exemplo, criar uma simulação e uma página Web para expressar a compreensão em vez de escrever um artigo); usa representações envolvendo simulações ricamente associadas e situadas.	Usa multimídia ramificada, mas altamente hierárquica.
<i>Codesign</i> de experiências de aprendizado personalizadas para necessidades e preferências individuais.	Enfatiza a seleção de uma variante precustomizada de uma gama de serviços oferecidos.

Quadro 1. Estilos de aprendizagem, extraído de Mattar (2010, p. 13).

Essa geração de alunos cresceu cercada por aparatos tecnológicos, e aprendeu desde cedo a utilizá-los. São fluentes nessas múltiplas mídias, processam informações de forma rápida e esperam retorno rápido também. São multitarefas e preferem o visual ao textual. Além disso, conforme esse autor, as experiências diversificadas, tácitas e situadas têm papel fundamental no processo de aprendizagem dessa geração de nativos digitais.

Jukes, McCain e Crockett (2010) também nos trazem em seu livro, *Understanding the Digital Generation*, um quadro comparando as preferências dos Aprendizes Digitais com as preferências de muitos educadores e que, igualmente, estão em consonância com as pesquisas já apresentadas:

Aprendizes Digitais preferem:	Muitos educadores preferem:
Receber informações rápidas, de várias fontes multimídia;	Passar informações de forma lenta e controlada, de fontes limitadas;
Processar figuras, sons, cores e vídeos antes de textos;	Fornecer textos antes de figuras, sons, cores e vídeos;
Acesso aleatório a informações multimídia com hiperlinks;	Ministrar informações de forma linear, lógica e sequencial;
Trabalhar em conjunto com outros;	Que os alunos trabalhem de forma independente antes de interagirem com outros;
Aprender “na hora em que precisam”, “a tempo”;	Ensinar “caso precisem”;
Gratificação instantânea com recompensas imediatas;	Gratificações e recompensas adiadas;
Aprendizagem que seja relevante, ativa, útil para o momento e divertida.	Ensinar memorização para preparação para testes padronizados.

Quadro 2. Preferências de aprendizes digitais e de educadores, traduzido e adaptado de Jukes, McCain e Crockett (2010, p. 35).

A partir desse quadro, podemos perceber que existe uma lacuna ou um distanciamento entre as preferências dos aprendizes digitais e de muitos de seus professores. A começar pela

forma de se passar a informação: enquanto os alunos estão acostumados a receber informações rápidas, de várias fontes e com acesso aleatório, (como, por exemplo, quando estão conectados em uma rede social, ouvindo música, conversando com amigos por mensagens instantâneas e fazendo uma pesquisa no *Google*), muitos de seus professores preferem passar as informações da forma como eles receberam quando eram estudantes, de forma controlada, linear e sequencial.

Outra grande diferença é a preferência por multimídias em vez de apenas um texto. Aprendizizes digitais estão acostumados com a televisão e os recursos trazidos pelo computador e *Internet*, em que eles têm contato com infográficos animados que colocam os textos em segundo plano – não é necessário ler o texto para se entender a mensagem trazida pelos gráficos, imagens, etc. Muitos educadores, por sua vez, preferem ainda trazer o texto primeiro e explorá-lo sem o auxílio dos recursos multimídia, em vez de tentar trabalhar e desenvolver esse letramento visual de seus alunos.

Outro ponto de desgaste é a escolha ou determinação do que será ensinado. Muitas escolas e professores preferem ensinar conteúdos a seus alunos pensando na possibilidade do “caso precisem”, isto é, acreditam que devem ensinar todo o conteúdo que pode cair em um exame de vestibular, ou toda a matéria que poderá ser cobrada em um exame de proficiência, etc., ou seja, conteúdos gerais que muitas vezes não serão utilizados fora da sala de aula.

Enquanto isso, os aprendizes digitais preferem aprender informações na “hora em que eles precisam”, isto é, conhecimento útil e prático para suas necessidades. Nas palavras dos autores, aprender “a tempo” ou “na hora em que precisam” significa possuir “as habilidades, o conhecimento e os hábitos mentais que lhes permitirão aprender e se adaptar continuamente ‘a tempo’”, para o momento em que seja necessário ou de seu interesse (JUKES *et al.*, 2010, p. 39)³.

Essa geração de aprendizes digitais quer que a aprendizagem seja algo útil, relevante e que esteja relacionada ao seu mundo e suas vivências, e que também seja agradável e divertida. Prensky (2001, p. 1) afirma que, em média, ao terminar a graduação, os alunos passaram menos de 5.000 horas lendo, mas mais de 10.000 horas jogando videogames, e mais de 20.000 vendo televisão. Ao mesmo tempo, terão trocado cerca de 250.000 e-mails/mensagens instantâneas além de passar mais de 10.000 horas conversando no telefone (PRENSKY, 2006).

³ Versão para: “*Just-in-time*” learning is about learners having the skills, knowledge, and habits of mind that will allow them to continuously learn and adapt “just in time”, when that next window of opportunity or area of interest briefly opens to them.

Eles estão acostumados a utilizarem celulares com vários recursos disponíveis, a empregar o computador para seus interesses, e a se comunicar e estar em contato com seus amigos, constantemente, através da tecnologia. Contudo, muitas escolas e educadores ainda não conseguiram entender e trazer isso para suas práticas e salas de aulas.

É importante ressaltar que esse conceito de “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, trazida por Prensky, não é algo universal e fixo, categorizando todos nascidos a partir do ano X como nativos ou imigrantes e dotados de tais características. Isso quer dizer que nem todos nascidos na era digital serão nativos ou aprendizes digitais, da mesma forma que nem todos da geração anterior serão imigrantes digitais.

Embora seja um termo bastante discutido e, muitas vezes, criticado na academia, entendo e utilizo o termo “nativo digital” da mesma forma que os autores Palfrey e Gasser (2011), reconhecendo que “não é uma questão de geração, mas enxergando os nativos digitais como uma *população* de jovens que utilizam a tecnologia de forma relativamente avançada, ou sofisticada⁴” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 188).

De acordo com esses autores, esse é o fator principal para ser considerado um nativo digital: ser capaz de utilizar as tecnologias digitais de formas sofisticadas. Essa capacidade estaria relacionada a certo nível de letramento digital e as habilidades envolvidas nesse processo, que seriam:

(...) habilidades analíticas que permitem aos jovens distinguir situações que podem ser perigosas para eles de situações sociais comuns com colegas; localizar e reconhecer informações de alta qualidade; administrar sua própria identidade e como ela é formada através do compartilhamento de informações seletivas e configurações de privacidade nas redes sociais; e assim por diante⁵ (PALFREY; GASSER, 2011, p. 189).

Ou ainda, como o próprio Prensky (2011) menciona, essa distinção é mais sobre cultura do que sobre habilidades ou conhecimentos sobre o universo digital. Nas palavras do autor:

Trata-se do *conforto* das pessoas mais jovens com a tecnologia digital, sua crença na facilidade, na utilidade, na benignidade e na visão da tecnologia como um "parceiro"

⁴ Versão para: *We identify digital natives as a population, and not a generation, of young people who use technology in relatively advanced ways.*

⁵ Tradução de: *These skills relate to analytical abilities that enable a young person to distinguish situations that may prove dangerous to them from those that are ordinary social situations with peers; to locate and recognize high-quality information; to manage their own identity as it forms through the use of selective information sharing and privacy settings on social network site; and so forth.*

divertido que eles podem dominar, sem muito esforço, se forem expostos ou se optarem por fazê-lo ⁶ (PRENSKY, 2011, p. 17).

A ideia em xeque é mais que simplesmente uma geração que já nasceu imersa nesse mundo tecnológico, mas trata, também, da questão da “sabedoria digital”, conceito trazido por Prensky em sua obra *From digital natives to digital wisdom* (2012). Ser considerado um nativo digital envolve não apenas o manuseio da tecnologia com facilidade, mas implica em usuários que são capazes de tomar decisões sábias com base nessa tecnologia e também a utilizam para facilitar suas vidas, e não podemos, absolutamente, categorizar ou generalizar afirmando que todos os nascidos nessa era digital terão esse conhecimento, ou que os nascidos anteriormente não.

Além disso, temos também a questão das desigualdades sociais. Apesar de toda a expansão da tecnologia e da maior facilidade de acesso à *Internet*, ainda existem muitas pessoas que não possuem esse acesso e que não estão conectadas nem vivendo esse mundo tecnológico, problema este também discutido por Palfrey e Gasser em seu livro *Born Digital* (2008). Assim, podemos ter crianças da mesma idade com realidades bastante diferentes: enquanto uma pode ter acesso a todos os recursos tecnológicos disponíveis, bem como professores capacitados a ensiná-la a desenvolver essa sabedoria digital e seu pensamento crítico, a outra pode não ter acesso sequer a um computador, dependendo da região em que vive e das condições socioeconômicas de sua família. O gráfico abaixo retrata a realidade brasileira em relação à frequência de uso da *Internet* com base na renda familiar, conforme dados da PBM 2015:

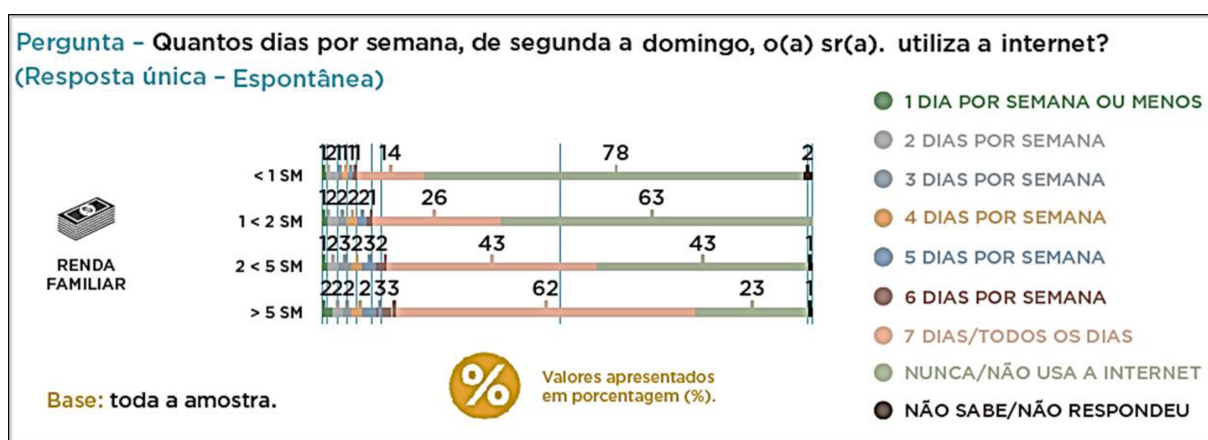


Gráfico 3. Frequência de uso da *Internet* por renda familiar.
Fonte: extraído e adaptado de Brasil (2014, p. 53).

⁶ Tradução de: *It is about younger people's comfort with digital technology, their belief in its ease, its usefulness, and its being generally benign, and about their seeing technology as a fun "partner" that they can master, without much effort, if they are shown or choose to.*

Podemos perceber, pelo gráfico, que entre as famílias de baixa renda (menor que um salário mínimo), apenas 14% estão conectadas todos os dias da semana, contra 62% dos que recebem mais que cinco salários mínimos. E apesar de os dados terem sido coletados no final de 2014, e que provavelmente esse número tenha diminuído no último ano, ainda assim é uma diferença considerável.

Contudo, apesar dessa diferença e desse distanciamento existir, temos visto que mesmo em meio às dificuldades, a tecnologia está se fazendo presente nos mais variados contextos. Tratando especificamente da realidade dessa pesquisa de mestrado, que se deu em uma escola pública de periferia da cidade de Uberlândia, pude constatar que todos os alunos envolvidos na pesquisa possuíam computadores e/ou *smartphones* com acesso à *Internet*.

Entendemos que o ser humano é um ser complexo em sua natureza, e nem todos os educandos se enquadram nesse panorama de aprendizagens digitais. Entretanto, temos percebido cada vez mais em nossos alunos a mudança comportamental causada pela inserção dos recursos tecnológicos em suas vidas. Seria um equívoco menosprezar todo o conhecimento e vivência tecnológica que esses estudantes possuem, ou mesmo não fazer uso desse conhecimento e dos recursos que a tecnologia nos proporciona. Precisamos aprender a utilizá-la em nosso favor, como uma ferramenta para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

É possível que grande parte da responsabilidade do fracasso escolar que temos experimentado nos últimos anos se deva a esse fator. Questões de indisciplina, falta de interesse e motivação com os estudos podem estar relacionadas ao fato de que a realidade das escolas hoje tem se distanciado da realidade da sociedade. Freire (2009, p. 16) menciona que

escola e sociedade parecem não caminhar na mesma direção nem falar a mesma língua: a escola mostra-se previsível, normativa, priorizando uma linguagem prescritiva, atuando em via de mão única, perpetuando a transmissão de conhecimento disciplinar e fragmentado. A sociedade, ao contrário, é dinâmica, multimidiática e imprevisível, priorizando a multiplicidade e simultaneidade de linguagens, valorizando o conhecimento em rede, transdisciplinar, construído, coconstruído, desconstruído e dinamicamente reconstruído a todo momento e ao longo da vida.

Essa percepção da autora retrata bem o que foi dito por Prensky (2001), quando ele trata da necessidade dos nativos digitais terem que aprender com professores que são imigrantes digitais, com uma linguagem completamente diferente uma da outra: “instrutores

Imigrantes Digitais, que falam uma língua ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma língua completamente nova⁷” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Jukes, McCain e Crockett (2010) também afirmam que as crianças dessa nova geração são diferentes. Segundo os autores,

as crianças de hoje são fundamentalmente diferentes em sua forma de pensar; em sua forma de acessar, absorver, interpretar, processar e usar informação; e em sua forma de ver, interagir e se comunicar no mundo moderno – e que essas diferenças, em grande parte, são devidas às suas experiências com as tecnologias digitais⁸ (JUKES; MCCAIN; CROCKETT, 2010, p. 20).

Ainda de acordo com esses mesmos autores, essas diferenças são decorrentes da neuroplasticidade⁹ do cérebro humano, que se reorganiza e se transforma de acordo com as experiências que vivemos, bem como de acordo com a intensidade e duração dessas experiências. Isso significa que dependendo da atividade que é feita com mais regularidade ou por mais tempo (por exemplo, esportes, leitura ou jogos de videogames), o indivíduo estará estimulando e, conseqüentemente, criando, novas conexões neurais.

Jukes *et al.* (2010, p. 21) citando Johnson (2005) argumentam que devido à grande exposição a esse mundo digital, as crianças dessa nova geração chegam às escolas com um conjunto de hábitos e habilidades cognitivas completamente diferente das crianças da geração anterior, e que seus dispositivos tecnológicos se tornaram extensões de si mesmos, sendo um acessório social e de aprendizagem indispensável¹⁰. Devido às novas conexões formadas pela vivência e exposição aos recursos tecnológicos, as crianças têm aprimorado suas habilidades de processamento e memória visual, criando e recriando conexões em seus cérebros de forma contínua e este fato contribui para a mudança na forma de aprender desses alunos (JUKES *et al.*, 2010, p. 25).

Em consequência dessas mudanças no cérebro, Jukes *et al.* (2010, p. 27 e 28), baseados em outras pesquisas, nos mostram que enquanto pessoas das gerações anteriores

⁷ Tradução para: *our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language.*

⁸ Tradução para: *children today are fundamentally different in the way they think; the way they access, absorb, interpret, process and use information; and in the way they view, interact and communicate in the modern world – and that these differences are due in large part to their experiences with digital technologies.*

⁹ De acordo com a Wikipédia, neuroplasticidade “refere-se à capacidade do sistema nervoso de mudar, adaptar-se e moldar-se a nível estrutural e funcional ao longo do desenvolvimento neuronal e quando sujeito a novas experiências.”. (NEUROPLASTICIDADE. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Neuroplasticidade>>. Acesso em: 04 de outubro de 2016.).

¹⁰ Versão para: *As a result of digital bombardment, children today arrive in the classroom with a completely different set of cognitive skills and habits than past generations had and that their devices have become extensions of themselves, indispensable social and learning accessories.*

leem uma página passando os olhos por ela com um movimento parecido com um Z, a geração digital o faz com um movimento de F, ignorando o que está escrito do lado direito e na parte inferior da página, a não ser que tenham algum estímulo para prestar atenção nelas. Eles mostram também que esses leitores tendem a focar nas partes destacadas com cores vivas, prestando mais atenção nas informações dessas áreas. Isso porque “pelo menos 60% dos alunos em qualquer sala de aula (...) são aprendizes visuais ou sinestésicos, ou uma combinação dos dois” (ERIC JENSEN, 2008, *apud* JUKES *et al.*, 2010, p. 28).

Em razão de todas essas transformações, há a necessidade de se pensar em formas de ensino que aliem essas duas gerações, para tentarmos melhorar os processos de ensino/aprendizagem e os resultados que temos obtido. Muitos professores se queixam que seus alunos estão desinteressados ou desmotivados, que não memorizam informações e não participam ativamente das aulas, mas não percebem que eles mesmos, muitas vezes, não se esforçam para tentar trabalhar de forma a envolver esses alunos.

Reconhecer que nossos alunos estão mudando sua forma de pensar e de aprender é um primeiro passo para tentarmos melhorar nossas práticas docentes. É necessário refletir sobre como podemos transformar as escolas e sistemas de ensino, como aliar a utilização desses recursos tecnológicos com os conteúdos que precisamos ensinar, e como fazer isso de forma proveitosa e significativa, tanto para professores quanto alunos.

1. 2. Ensino de línguas mediado pelo computador

Baseados nessa necessidade de se repensar o ensino, surgiram os estudos sobre o ensino de línguas mediado por computador (em inglês, *Computer Assisted Language Learning – CALL*). Esse campo de estudos, já com mais de quatro décadas de história, nos mostra as transformações que têm ocorrido em nosso mundo, tanto em questões linguísticas, quanto tecnológicas (SOUZA, 2004).

Warschauer (2000) nos traz em seu artigo intitulado *The Death of Cyberspace and the Rebirth of CALL* um quadro comparativo dos três estágios de *CALL*, demonstrando sua evolução ao longo do tempo:

Estágio	1970s-1980s:	1980s-1990s:	Século 21:
	<i>CALL</i> estruturalista	<i>CALL</i> Comunicativo	<i>CALL</i> Integrativo
Tecnologia	<i>Mainframe</i>	PCs	Multimídia e <i>Internet</i>
Paradigma de ensino de inglês	Gramática-Tradução e Audiolingual	Ensino de línguas comunicativo	Baseada em conteúdos, Inglês para fins específicos
Visão de língua	Estrutural	Cognitiva	Sócio-cognitiva
	(um sistema formal e estrutural)	(um sistema construído mentalmente)	(desenvolvida na interação social)
Principal uso dos computadores	Exercícios e Práticas	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
Principal objetivo	Exatidão	Fluência	Agência

Quadro 3. Os três estágios de CALL, traduzido e adaptado de Warschauer (2000).

Esse quadro, conforme o autor aponta, não sugere que esses estágios aconteceram um em sequência do outro, ou seja, o surgimento de uma nova fase não interrompeu abruptamente a anterior. Porém, ela demonstra como o ensino mediado por computador vem evoluindo no decorrer dos anos, em um fluxo contínuo em que essas etapas se misturam e coexistem.

Podemos perceber que no primeiro estágio o computador era tido como apenas como um tutor, conforme Souza (2004) e Warschauer (2000), transmissor de material, que proporcionava exercícios e práticas para reforçar ou revisar conteúdos, e oferecia *feedbacks* positivos ou negativos de acordo com a situação acerto/erro.

Já no segundo estágio, ainda de acordo com os autores mencionados acima, percebemos que o computador passa a ter a função de estimular os alunos, com a adoção de práticas de jogos e simulações, além de planilhas e editores de textos, na tentativa de criar situações comunicativas que proporcionassem a interação entre os alunos (SOUZA, 2004), deixando de ser apenas um repetidor de conteúdos ou apenas um tutor.

Por fim, no terceiro estágio, devido à *Internet* e aos recursos multimídia, até mesmo os exercícios de gramática ou vocabulário permitem, conforme Souza (2004, p. 78), “um nível elevado de contextualização de exemplares de uso da língua alvo”. Isso significa uma interação autêntica, contextualizada, e requer que os alunos desempenhem um papel mais

ativo, realmente de agência, em que os mesmos são diretamente responsáveis pelo gerenciamento e controle de suas atividades.

É fato que a tecnologia tem afetado a forma como o ensino de línguas vem acontecendo. Levy e Stockwell (2006), refletindo sobre o tema, argumentam que:

O CALL inicial consistia em alunos que trabalhavam em tarefas simples atribuídas pelo professor individualmente ou em pequenos grupos, e palavras como "aprendizagem colaborativa" e "bate-papo" tinham significados bastante diferentes do que vieram a significar após o advento da *Internet*. Além disso, antes da *Internet*, os professores não precisavam saber como o *e-mail*, o bate-papo, o áudio e a videoconferência contrastavam com o ensino presencial, a comunicação telefônica, e assim por diante. Assim, o desenvolvimento de novas tecnologias dá origem a modos de pensar e de comunicar completamente novos e a áreas de pesquisa que não poderiam ter existido sem tais tecnologias¹¹ (LEVY; STOCKWELL, 2006, p. 206).

A *Internet* foi uma das responsáveis pelas transformações que temos visto e vivenciado. Ela é um marco divisor, não apenas em relação aos avanços e mudanças nos *softwares*, mas ela também marca uma transformação nos modos de ensinar, em se tratando de pedagogias e/ou metodologias.

Em meados da década de 90, um grupo de pesquisadores, conhecido como *New London Group* (doravante NLG), percebeu que essas mudanças causadas pelas novas tecnologias estavam afetando a vida das pessoas como um todo: questões de globalização e acesso a informações causavam mudanças nas relações sociais estabelecidas até então. Dessa forma, era necessário um termo que abarcasse essa diversidade cultural, linguística e tecnológica que se faz presente em nosso mundo, considerando a cultura e o contexto como elementos fundamentais no processo de significação.

Isto posto, o grupo cunhou o termo *Multiliteracies*¹², traduzido como Multiletramentos, por entenderem que o termo letramento, no singular, abarcava um conceito formal, monolíngue e monocultural, governado por regras e padrões bem definidos para a linguagem e que não era suficiente para a conjuntura em que estavam vivendo. De acordo com o NLG (1996, p. 64),

¹¹ Tradução para: *Early CALL consisted of learners working on simple tasks assigned by the teacher individually or in small groups, and words such as "collaborative learning" and "chat" held rather different meanings from what they came to mean after the advent of the Internet. In addition, before the Internet, teachers did not need to know how e-mail, chat, and audio- and videoconferencing contrasted with face-to-face teaching, telephone communication and so on. Thus, the development of new technologies gives rise to completely new ways of thinking and communicating, and areas of research that could not have existed without such technologies.*

¹² Disponível no artigo *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, de 1996.

a pedagogia dos multiletramentos, por outro lado, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Estes diferem de acordo com a cultura e contexto, e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. (...) Multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, na qual a linguagem e outros modos de significação são recursos de representação dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários enquanto trabalham para atingir seus diversos fins culturais¹³.

Podemos depreender, a partir dessa definição, a necessidade de se relacionar a linguagem em uso e as práticas sociais. Conforme apontado por Magnani (2011, p. 3), “as práticas de linguagem dos sujeitos em análise possuem estrita relação com o contexto ao qual ele é exposto” e, ainda, “de um ponto de vista linguístico e semiótico, o grande mérito dessas novas propostas [dos Novos Letramentos e dos Multiletramentos] consiste em chamar a atenção para o fato de que a relação com a língua e o aprendizado de linguagens não é algo abstrato, mas diversificado e dependente do contexto cultural” (MAGNANI, 2011, p. 4).

Consequentemente, percebemos o papel ativo que o sujeito, no caso o aluno, deve possuir no processo de significação. É a partir de suas práticas situadas que ele irá construir os significados, seja de um texto impresso ou de um *game on-line*, sem esquecer-se do papel de transformação que ele pode exercer sobre os meios em que vive e convive.

A partir de todas essas mudanças que presenciamos em nossa sociedade, constatamos uma necessidade de ensinar nossos alunos não apenas a ler, escrever e resolver problemas matemáticos. É preciso letrá-los para esse mundo digital em que estão inseridos. Isso porque percebemos que apesar de terem a tecnologia a sua disposição, e estarem constantemente conectados com seus pares, compartilhando fotos e informações, muitas vezes os estudantes não conseguem utilizar essa mesma tecnologia para propósitos acadêmicos.

Falta-lhes o conhecimento, a criticidade, para realizar pesquisas na *Internet* e encontrar resultados que sejam adequados e satisfatórios. Mais ainda, falta-lhes o conhecimento sobre como aproveitar os resultados de suas buscas e transformá-los em um trabalho crítico e reflexivo, que possa ser entregue aos professores, carregando não apenas uma cópia extraída da *Internet*, mas um trabalho que expresse sua visão do conteúdo e que dialogue com a teoria apresentada.

¹³ Tradução para: *A pedagogy of multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural and social effects. (...) Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.*

Conforme Pegrum (2009, p. 43), é preciso fazer uma distinção entre ser *tech-comfy* e *tech-savvy*. Para o autor, *tech-comfy* são aqueles que conseguem utilizar a tecnologia com fins sociais ou para entretenimento, enquanto *tech-savvy* são os que conseguem utilizar a tecnologia de forma crítica, para fins educacionais e/ou profissionais. Nesses termos, concluímos que grande parte de nossos alunos são *tech-comfy*, ou seja, estão familiarizados com a tecnologia e seu uso cotidiano, porém poucos são *tech-savvy*, utilizando os recursos tecnológicos de forma crítica e efetiva com fins acadêmicos.

Contudo, essa classificação e distanciamento não ocorrem apenas para os alunos. É preciso refletir também sobre questões de formação de professores, e como capacitá-los para atuarem com os recursos tecnológicos a seu favor, visando não apenas a inclusão da tecnologia em sala de aula, mas sim buscando aproveitar a vasta gama de opções que ela nos traz e nos possibilita como educadores, para contribuir com a formação de cidadãos críticos e aptos a interagir, se comunicar e transformar o mundo em que vivem.

Portanto, compreender um pouco mais sobre o letramento digital pode contribuir para a formação de professores e alunos, ao se tratar de tecnologia em sala de aula e de como utilizá-la de forma a atingir uma aprendizagem significativa, aproveitando o potencial que os *tech-comfy* possuem para se tornarem *tech-savvy*. No artigo intitulado “Letramento digital e formação de professores”, Souza (2007) nos traz uma definição de letramento digital:

Em suma, entendemos letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (SOUZA, 2007, p. 60).

Nessa definição, é reforçado o papel de agência e criticidade que o indivíduo deve assumir, já que ele deve ser capaz de tomar decisões, reconstruir e transformar os sentidos em um processo contínuo, através dos diversos recursos semióticos a ele disponíveis, em conformidade também com o que foi apontado por Magnani (2011).

Esse conceito vem ao encontro do que tenho discutido, considerando a importância do contexto e da criticidade, compreendendo que as práticas de letramentos sofrem variações de acordo com fatores externos bem como por influência social. Conforme apontado por Magnani (2014), essa perspectiva do letramento plural, crítico e transformativo poderia:

auxiliar a se entender melhor as práticas do sujeito que frequenta a sala de aula e quais as relações que ele constrói com esse aprendizado extraescolar: mais do que assumir o videogame como inspiração para a sala de aula, pode-se procurar compreender melhor quais os conflitos existentes entre sujeitos também formados por essas novas práticas e o que se espera do ensino formal (MAGNANI, 2014, p. 58).

Neste trecho, o autor evidencia a necessidade de se repensar tanto o perfil de nossos alunos, como também o papel das escolas no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que o ambiente formal de instrução não é o único capaz de ensinar. Pelo contrário, a aprendizagem extraescolar tem se mostrado, muitas vezes, mais estimulante, desafiadora e eficiente para os aprendizes atuais.

Trabalhar a partir da ótica dos letramentos pode contribuir para que alcancemos uma melhora nos processos educacionais, visto que ele reforça o papel de agência necessário aos indivíduos, bem como a visão crítica e estratégica da informação exigida para a atualidade. Essas competências colaboram não apenas com o rendimento escolar, mas também com a inclusão do cidadão nessa sociedade informatizada e global.

A partir dessas discussões, ressalto a importância de se reconsiderar o modelo atual da escola e seu funcionamento. Faz-se necessária uma reavaliação dos currículos escolares, bem como das metodologias e visões de professores. Enquanto a escola tentar lutar contra ou ignorar o mundo tecnológico em que estão inseridos nossos alunos, os ditos “nativos digitais” de Prensky (2001, 2011), ou os *tech-comfy* de Pegrum (2009), perdemos uma preciosa oportunidade de se trabalhar conteúdos que sejam do interesse dos estudantes e que os estimulem a se envolver mais com o processo de ensino e aprendizagem, colaborando para que este se torne produtivo e significativo.

Para tentar contribuir com esse processo, temos diversos recursos diferentes disponíveis para serem utilizados em uma aula de línguas. Dentre os vários *softwares* disponíveis, podemos classificá-los conforme a função desempenhada, podendo ser: aplicativos, de exercícios e práticas, os jogos educativos, a multimídia e *Internet*, os de programação ou autoria, de simulação e modelagem, os tutoriais, entre outros, e todos eles podem ser utilizados com fins educacionais.

Passo a uma breve definição de cada um deles, na tentativa de compreender melhor como se dá a utilização desses recursos como ferramentas auxiliares do processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que, muitas vezes, os *softwares* não se restringem a

apenas uma das categorias, mas abrangem mais de uma delas, desempenhando funções diferentes e/ou complementares, conforme o uso.

1. 2. 1. *Software* Educacional (SE)

Criados para serem utilizados nos processos educacionais, os SE são caracterizados por sua inserção em contextos de ensino/aprendizagem. Porém, para Oliveira *et al.* (2001), a principal característica de um *Software* Educacional não é apenas estar inserido em um contexto educacional, mas sim o fato de ser desenvolvido com a finalidade de levar o aluno a construir determinado conhecimento relativo a um conteúdo didático.

Outros fatores distintivos fundamentais entre um *software* qualquer e um SE são sua fundamentação pedagógica, seu conteúdo e também a questão da interação *Software*-Professor-Aluno. Sendo assim, um SE deve ser planejado e desenvolvido levando-se em consideração sua finalidade de uso na educação. Dessa forma, é de suma importância que o conteúdo didático seja bem selecionado, e que se possua uma sequência lógica, além de organização visual e didática adequadas à faixa etária e aos diferentes tipos de usuários.

1.2. 2. Aplicativos

Aplicativos são programas, na maioria das vezes, desenvolvidos com finalidades comerciais, e não educacionais (VIEIRA, 1999). Porém, também podem e são utilizados em contexto educacional, servindo como ferramentas bastante eficazes e facilitadoras no cotidiano escolar.

Exemplos de *softwares* que se encaixam nesta categoria são: editores de texto, apresentações e planilhas eletrônicas (exemplos gratuitos: *LibreOffice*, *BROffice*, ou exemplos comerciais: *Microsoft Word*, *Microsoft Excel*, etc.), programas de comunicação (*Skype*), editores gráficos (*Photoshop*), gerenciadores de bancos de dados (*MySQL*), entre outros.

1. 2. 3. Exercícios e Práticas

Como o próprio nome já diz, essa categoria diz respeito aos *softwares* que trabalham apenas exercícios voltados para o desenvolvimento de habilidades específicas, utilizando, na maioria das vezes, a repetição, memorização ou associação simples (ZARDINI, 2009).

Normalmente, são compostos por exercícios de múltipla escolha (por exemplo: marque a resposta correta) ou associações (exemplo: relacione a coluna 1 a coluna 2), e costumam ser utilizados para revisar ou reforçar o conteúdo ministrado em sala de aula.

Contudo, conforme apontado por Zardini (2009), esses programas possuem uma limitação pedagógica, visto que são exercícios de certo/errado e a maior parte deles não registra os erros cometidos pelos alunos, impossibilitando aos mesmos e aos professores saberem os caminhos percorridos pelos estudantes para chegarem à resposta correta.

1. 2. 4. Jogos educativos

O objetivo dos *softwares* nesta categoria é a diversão, porém exigindo algum conteúdo específico. Eles trabalham o conteúdo ministrado de forma lúdica e até mesmo como entretenimento, trazendo elementos motivacionais, tais como: desafios, competições, curiosidade, controle e agilidade, entre outros (ZARDINI, 2009). É um recurso para tentar estimular os alunos a aprenderem determinado conteúdo, e servem também para quebrar a rotina de sala de aula, como uma atividade diversificada.

1. 2. 5. Multimídia e Internet

São ambientes que proporcionam aos alunos grande quantidade de informação, porém não são suficientes para construção do conhecimento dos mesmos (VIEIRA, 1999). Conforme ressaltado por Zardini (2009), esses recursos necessitam fortemente da presença de um professor para auxiliar os alunos a construírem as relações necessárias para abstrair o conhecimento desejado, como um mediador, para que os mesmos possam compreender as informações obtidas.

Seus pontos fortes, entretanto, são a utilização de diversos recursos audiovisuais, como vídeos, textos variados, simulações, imagens, infográficos, entre outros, que despertam o interesse dos estudantes. Além disso, destacam-se também os inúmeros recursos disponíveis através da *Internet*, que são bastante eficazes para se diversificar e exemplificar todo o conteúdo ministrado.

1. 2. 6. Programação

Também chamados de *softwares* de autoria, são aqueles que permitem às pessoas, tanto professores quanto alunos, desenvolverem seus próprios aplicativos. Uma limitação a este recurso é a falta de conhecimento suficiente da linguagem de programação necessária ao desenvolvimento do programa (ZARDINI, 2009).

Contudo, *softwares* de programação são ótimos para estimular o raciocínio lógico e a habilidade de se resolver problemas. Outro ponto positivo da utilização de *softwares* dessa categoria é a possibilidade de se acompanhar o progresso, passo-a-passo, dos estudantes, sendo possível analisar as causas do erro e compreender o processo que levou o aprendiz àquele ponto (em se tratando especificamente dos programas que são escritos através de códigos ou linguagens de programação).

Além disso, *softwares* de autoria possibilitam que os professores criem materiais próprios para suas aulas, abrangendo conteúdos específicos para suas turmas, bem como material personalizado, com vídeos, áudios e exercícios conforme a necessidade ou vontade dos mesmos. Um exemplo de *software* dessa categoria é o *Hot Potatoes*¹⁴.

1. 2. 7. Simulação e Modelagem

Softwares de simulação e modelagem permitem aos alunos realizarem testes, obtendo resultados reais (ou bastante próximo aos reais), simulando situações da realidade que seriam inviáveis de se testar de outra forma em sala de aula (VIEIRA, 1999).

Softwares desta categoria são bastante utilizados em aulas de física e química, pois possibilitam uma infinidade de testes que não seriam possíveis ou fáceis de simular de outra maneira, além de proporcionarem aos alunos uma visão, em tempo real, dos resultados de suas ações (MORAIS, 2003). Porém, eles não se restringem a somente essas disciplinas, podendo ser utilizados em várias outras matérias.

Eles permitem que os alunos se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento, visto que, ao fazerem determinadas escolhas, os aprendizes conseguem visualizar o resultado daquela escolha, bem como suas consequências, possibilitando assim que o aluno tenha uma visão concreta do conteúdo ministrado e suas implicações práticas.

¹⁴ De acordo com a definição traduzida do site oficial, “O pacote Hot Potatoes inclui seis aplicativos, permitindo que você crie exercícios interativos de múltipla escolha, de resposta curta, de frases desordenadas, palavras cruzadas, correspondência / ordenação e preenchimento de lacunas para a World Wide Web.”. Disponível em: < <https://hotpot.uvic.ca/> >. Acesso em: 02 de novembro de 2016.

1. 2. 8. Tutoriais

Tutoriais apresentam o conteúdo de uma forma diferente, normalmente, interativa. É um material rico em ilustrações, sons e animações (MATHIS, 2011). *Softwares* dessa modalidade, na maioria das vezes, segundo Zardini (2009), possuem algum tipo de tutor eletrônico que irá guiar/auxiliar o aprendiz a realizar alguma tarefa, trabalhar com alguma funcionalidade, ou mesmo aprender algum conteúdo .

São ótimos para que o professor enriqueça o conteúdo de suas aulas, porém, não permitem um acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, nem trabalham a questão do erro. Assim como *softwares* do tipo Exercícios e Práticas, a ênfase dos tutoriais é apenas a memorização, e não a construção do conhecimento propriamente dita. Rotineiramente, é apenas um guia para apresentar novos conteúdos.

Além dessas categorias de *softwares* apresentadas, temos ainda os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), *softwares* que possuem reconhecimento de voz e treino de pronúncia, aplicativos para dispositivos móveis, entre vários outros. Todas essas evoluções e transformações que vem acontecendo em nossa sociedade nos mostram que há uma grande variedade de recursos e possibilidades para se repensar a forma como ensinamos. Não estamos querendo dizer que uma forma é melhor que outra, mas que existem possibilidades diferentes, e cada uma se adapta melhor a certas realidades.

Com tantas possibilidades, cabe ao professor determinar o que ele irá utilizar em suas aulas, mas mais que isso, ele deve estar ciente do por que escolher determinado *software*. O professor deve ter em mente os objetivos de sua aula e buscar utilizar as ferramentas que serão mais adequadas para aquela atividade ou conteúdo, utilizando-se da tecnologia como um meio e não um fim por si só. Levy e Stockwell (2006) trazem uma citação interessante de Nelson e Oliver (1999):

Não deveríamos usar um computador apenas porque é recomendado, e não deveríamos usar tecnologias mais avançadas (isto é, complicadas) quando algo mais simples dá conta da tarefa. Cada avanço tecnológico (desde o papel e caneta) cria diferentes oportunidades para a aprendizagem, e favorece diferentes estilos de aprendizagem e ensino. O computador pode ou não ser melhor do que ensinar em um quadro negro; tudo depende do que o professor quer que os alunos aprendam e

de como eles planejam ensinar¹⁵ (NELSON; OLIVER, 1999, *apud* LEVY; STOCKWELL, 2006, p. 217).

Sendo assim, é preciso reconhecer que o ensino mediado pelo computador não será a solução para os inúmeros problemas enfrentados em uma sala de aula. Usar a tecnologia apenas porque é indicado, sem uma preparação prévia, ou sem objetivos claros e bem definidos, provavelmente não terá resultados positivos no processo de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, utilizar os recursos tecnológicos digitais como uma simples substituição do lápis e papel também pode não apresentar vantagens significativas.

Isso porque o uso de computadores no ensino de línguas ainda não está totalmente normalizado no ambiente escolar. Bax (2003, p. 23) afirma que “a normalização é quando uma tecnologia é invisível, dificilmente sendo reconhecida como uma tecnologia, considerada natural na vida cotidiana¹⁶”, além de contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, somente atingiremos a normalização do ensino de línguas mediado pelo computador quando os computadores forem

(...) usados todos os dias por estudantes de línguas e professores como parte integrante de cada lição, como uma caneta ou um livro. Professores e alunos irão usá-los sem medo ou inibição, e igualmente sem um respeito exagerado pelo que podem fazer. Eles não vão ser o centro de qualquer lição, mas eles vão desempenhar um papel em quase todas as lições. Eles serão completamente integrados em todos os outros aspectos da vida da sala de aula, juntamente com livros didáticos, professores e blocos de notas. Eles passarão quase despercebidos¹⁷ (BAX, 2003, p. 23-24).

Ou seja, CALL somente estará normalizado em nossas aulas quando os objetivos educacionais e as necessidades dos alunos forem mais importantes que o uso da tecnologia em si (BAX, 2003), isto é, quando os computadores e os recursos digitais forem utilizados para

¹⁵Versão para: *We should not be using a computer just because we should and should not be using more advanced (i.e., complicated) technologies when something simpler will do. Each technological advancement (since the paper and pen) creates different venues for learning, and supports different learning and teaching styles. The computer may or may not be better than teaching on a black-board; it all depends on what the teacher wants students to learn and how they plan to teach.*

¹⁶Versão para: *Normalisation is therefore the stage when a technology is invisible, hardly even recognised as a technology, taken for granted in everyday life.*

¹⁷Versão para: *CALL will reach this state when computers (probably very different in shape and size from their current manifestations) are used every day by language students and teachers as an integral part of every lesson, like a pen or a book. Teachers and students will use them without fear or inhibition, and equally without an exaggerated respect for what they can do. They will not be the centre of any lesson, but they will play a part in almost all. They will be completely integrated into all other aspects of classroom life, alongside coursebooks, teachers and notepads. They will go almost unnoticed.*

sanar essas necessidades dos aprendizes, sem uma admiração excessiva (acreditando que a tecnologia seria uma solução mágica para os problemas) e também sem um medo exagerado (acreditando, por exemplo, que os computadores iriam substituir completamente os professores).

Em seu artigo *Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education*, Bax (2011) reflete sobre esse conceito de normalização trazido por ele próprio, em 2003, a partir de uma perspectiva neo-vygotskiana, demonstrando que a atividade de aprender ou ensinar línguas através da tecnologia é: baseada na cultura; um processo social; desenvolvida através da comunicação; entendida através de cenários culturalmente formados; e desenvolvida através de assistência ou instrução (BAX, 2011, p. 7-8).

Sendo assim, percebemos a relevância da cultura e do contexto e a influência que exercem no processo de ensino e aprendizagem. Isso nos mostra que, antes de assumirmos a tecnologia como a solução para a sala de aula, devemos questionar seu real potencial para nosso contexto específico, realizando o que Bax (2011) chama de “Auditoria de Necessidades¹⁸”, para verificar se “a tecnologia é de fato necessária e útil” (BAX, 2011, p. 8) em nossos distintos ambientes.

Essa verificação da real utilidade da tecnologia em nossos contextos nos auxilia a focar a aprendizagem e não mais a ferramenta tecnológica, conforme Bax (2011), o que contribuiria para o sucesso da normalização da tecnologia em sala de aula. O autor ainda ressalta que o foco dessa auditoria de necessidades deve ser a aprendizagem e não o aprendiz, contrapondo a ideia de Prensky (2001) de que os professores deveriam se adaptar completamente às preferências de seus alunos. Em suas palavras:

Não basta que os educadores limitem-se a moldar suas práticas para atender o aluno conforme Prensky (2001) apresenta, em vez disso, precisamos focar o aprendizado. A diferença é que o foco na aprendizagem, em oposição ao aprendiz, pode, frequentemente, envolver desafiar o que o aluno afirma, acredita e quer, ao invés de simplesmente se acomodar a ele. Sem esse elemento de desafio, o aluno nunca poderia romper com preconceitos e elevar-se a níveis mais críticos de pensamento e análise¹⁹ (BAX, 2011, p. 9).

¹⁸ ‘Needs Audit’ – conforme Bax (2011, p. 8).

¹⁹ Versão para: it is not enough for educators merely to shape their practice to fit the learner in the way Prensky (2001) prefers, but we need instead to focus on learning. The difference is that a focus on learning as opposed to the learner might frequently involve challenging what the learner states, believes and wants, rather than simply accommodating to it. Without this element of challenge the learner can never break away from preconceptions and rise to more critical levels of thinking and analysis.

Sendo assim, reforço a necessidade de se repensar o ensino e as escolas. Temos condições para tanto. Não apenas para que o uso da tecnologia seja normalizado, ou para que as escolas se adaptem à realidade digital do mundo fora dela, mas para que tenhamos conteúdos significativos, que os estudantes realmente aprendam e não somente decorem, e que seja conhecimento útil e não apenas informação solta.

Conforme Bax (2011) evidencia, é necessário que façamos uma auditoria de necessidades para verificarmos quais seriam os conteúdos relevantes para nosso contexto escolar, reformulando os currículos propostos e verificando o que temos de tecnologia que poderia ser útil para auxiliar nesse processo. Como Moran (2007) aponta,

o que está claro é que, com a flexibilidade de organização do ensino e aprendizagem que as tecnologias possibilitam, o currículo também pode ser muito mais adequado a cada aluno. Não podemos continuar impingindo a mesma sequência de conteúdos, tempo e espaço que predominou na sociedade industrial (MORAN, 2007, p. 24).

O grande desafio é aliar o incentivo de políticas públicas (para revisão curricular e investimentos, tanto na educação básica quanto no ensino superior) às ações que tornariam tudo isso possível. Contudo, para que isso ocorra, é necessária a mudança de mentalidade daqueles que são responsáveis pela educação em todos os níveis, isso inclui: governantes – com investimentos em infraestrutura e apoio às escolas; universidades – reformulando currículos das licenciaturas, de forma a trabalhar com e sobre a tecnologia; gestores escolares – em parceria com as universidades, propondo cursos de capacitação para professores em serviço, bem como apoiando e incentivando a inserção e uso de recursos tecnológicos nas escolas; professores – buscando capacitação e formas de contribuir para que tenhamos um ensino com conteúdos relevantes e significativos; estudantes, pais e toda a comunidade envolvida nesse processo – para que se envolvam nas atividades escolares e reconheçam que têm um papel ativo a ser exercido, agindo para transformar suas realidades.

1. 3. A escola e a aprendizagem baseada em jogos digitais

James Paul Gee, um dos estudiosos e defensores da aplicação de jogos à educação, nos mostra que para uma aprendizagem ativa, o aprendiz deve, ao menos inconscientemente,

compreender e trabalhar com a gramática interna (o conteúdo) e externa (as práticas sociais e identidades) do domínio que ele está aprendendo. Porém, para uma aprendizagem crítica, o aprendiz, conscientemente, deve ser capaz de lidar, refletir, criticar e manipular essas gramáticas em um nível profundo (GEE, 2007). O que reforça a necessidade de os indivíduos possuírem um papel ativo para conseguirem lidar com esses domínios no nível do letramento crítico.

Em seu livro, *Situated Language and Learning*, Gee (2004, p. 117) alega que para uma pessoa aprender e usar uma língua, sua aprendizagem deve ser situada, isto é, deve acontecer a partir de exemplos concretos experienciados pelos aprendizes, e através de repetições, já que a aprendizagem, segundo o autor, é, até certo ponto, um efeito de prática²⁰.

Trazendo essa discussão para o contexto dos jogos digitais, Gee (2007) também afirma que os bons jogos são desenvolvidos de forma a encorajar e facilitar a aprendizagem e o pensamento ativo e crítico, já que eles situam o significado em um espaço multimodal, através de experiências corporificadas, para resolver problemas e refletir sobre a complexidade da concepção de mundos imaginários e a concepção de ambas as relações sociais, reais e imaginárias, e as identidades no mundo moderno.

Sendo assim, torna-se relevante avaliar de que forma os estudos relacionados à aprendizagem de línguas baseada em jogos digitais podem contribuir para elevar o envolvimento de nossos alunos nesse processo, e capacitá-los a atuarem de forma crítica e reflexiva sobre suas realidades.

Passo, então, a refletir sobre o conceito de jogo e suas aplicações. Huizinga (2007) define o construto “jogo” da seguinte maneira:

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33).

Esse autor afirma que o jogo é anterior à cultura, visto que esta pressupõe a sociedade humana, enquanto os jogos podem ser realizados por animais (2007). Porém, ele atesta que os seres humanos são os únicos que podem fazê-lo conscientemente, durante toda a vida, visando

²⁰Versão para: *if any variety of language is to be learned and used, it has to be situated. That is, it has to be brought down to concrete exemplifications in experiences learners have had (repeatedly, since learning is partly a practice effect).*

apenas o prazer, sendo um traço essencial da sociedade humana. Outras características do jogo, citadas pelo autor, são:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2007, p. 16).

Apesar de sua publicação original datar de 1938, e ainda não existirem os jogos digitais nessa época, o conceito trazido por esse autor ainda é válido. Huizinga (2007) compreende, então, o jogo como uma atividade dotada de um fim em si mesma, a partir de regras pré-estabelecidas, e encarada de forma “não-séria”, isto é, associada à ludicidade, e que tem a capacidade de “absorver o jogador de maneira intensa e total”. Os jogos digitais também possuem essas características, porém, talvez, consigam uma abrangência maior em nossa sociedade atual, devido ao amplo acesso às tecnologias digitais.

Em relação à possibilidade de se utilizar jogos para ensinar conteúdos, Souza *et al.* (2015) desenvolveram uma pesquisa com alunos do ensino médio, a partir do jogo *Trace Effects*, e constataram que

a aprendizagem baseada em jogos é relevante, pois proporciona uma abordagem das disciplinas escolares de forma envolvente, oferece oportunidade para objetivos de descobertas, de forma a desenvolver habilidades de trabalho em equipe, e é proveniente de uma atividade prática a que muitos estudantes estão familiarizados²¹ (SOUZA *et al.*, 2015, p. 5).

Contudo, apesar de ser uma atividade familiar aos estudantes, e de todas as oportunidades que ela oferece, ainda observo que existe certa resistência à utilização de jogos como ferramentas de auxílio ao processo de ensino/aprendizagem. Muitos ainda consideram os jogos apenas como uma forma de recreação e diversão, e não os veem como um recurso motivacional que pode fazer com que os alunos interajam e se interessem pelo conteúdo ministrado, conforme apontado por Zardini (2009). Ou, em uma visão ainda mais crítica,

²¹Versão para: *Game-based learning is relevant because it provides the approach of school subjects in an engaging manner, offers opportunity for discovery-driven goals in order to develop skills in teamwork, and also comes from a practical activity many students are familiar with.*

Leffa *et al.* (2012) discorrem que o maior empecilho para a utilização dos jogos nas escolas é devido à não-familiaridade dos professores com esse instrumento. Em suas palavras:

O videogame parece reverter a expectativa do professor, que, no contexto da escola, sempre se identificou como condutor do aluno, ensinando-o a ler e escrever, por saber mais do que ele; no caso do videogame, acontece o contrário: é o aluno que sabe mais e, se a tecnologia fosse adotada pela escola, teria de ser levada por ele, não pelo professor, que tipicamente ainda não adquiriu o letramento digital que o aluno já possui. É uma situação estranha e inaceitável para o conceito que normalmente se tem de escola, e provavelmente mais um aspecto que contribui para a rejeição do videogame (LEFFA *et al.*, 2012, p 212)

Apesar de estarmos no século XXI, e de tudo o que se apregoa em relação à postura de professores e alunos, sobre compartilharem o conhecimento e a função de ensinar, essa inversão nos papéis de mestres e aprendizes ainda enfrenta certos preconceitos para ser desconstruída. Muitos professores ainda sentem-se inseguros ao perceber que seus alunos têm maior conhecimento sobre determinados itens ou assuntos, e, por esse motivo, não se dispõe a explorar tais aspectos, e nem mesmo aceitam reconhecer que seus alunos podem ter algo a lhes ensinar. Caso estivessem dispostos, a utilização de jogos digitais nas aulas poderia ser uma forma de a escola e os professores, imigrantes digitais, falarem a mesma língua de seus alunos, nativos digitais, conforme mencionado por Prensky (2001).

Gee (2005, p. 34) defende que “os bons videogames incorporam bons princípios de aprendizagem²²”. Em seu artigo *Good Video Games and Good Learning*, Gee (2005) nos mostra que existem princípios nos jogos que estimulam, provocam e motivam seus jogadores, e que a escola poderia se apropriar desses princípios para transformar suas aulas, de forma a melhorar a qualidade do ensino, bem como o interesse dos alunos. A seguir, apresento de forma breve os princípios elencados por Gee (2005).

- 1) **Identidade:** aprender um novo domínio requer que o aprendiz assuma uma nova identidade. Nos videogames, os jogadores ou assumem a identidade do personagem principal, ou eles têm que criar um novo personagem, e em ambos os casos eles estarão comprometidos ao novo mundo virtual, em que viverão, aprenderão e agirão de acordo com a nova identidade. Gee nos questiona por que deveria ser menos atrativo assumir a identidade de um cientista e realizar descobertas no mundo real;

²² Tradução para: “*Good video games incorporate good learning principles*”.

- 2) **Interação:** uma das principais características dos jogos é que eles respondem, ou seja, reagem às escolhas tomadas pelos jogadores. Em um bom jogo, as palavras são colocadas no contexto de uma relação de interatividade entre o jogador e o mundo. Da mesma forma, a escola, os textos e os livros deveriam ser colocados nesse mesmo contexto de interação, em que o mundo e as pessoas teriam uma relação responsiva;
- 3) **Produção:** jogadores são produtores e não apenas consumidores, isto é, são autores e não apenas leitores. Eles ajudam a escrever e definir o mundo em que eles vivem através de suas escolhas e ações. Na escola, os alunos deveriam ajudar a escrever o currículo que eles estudam, para que se sintam responsáveis por sua aprendizagem ali dentro, com participação ativa nesse processo;
- 4) **Assumir riscos:** os bons videogames minimizam as consequências de uma falha, já que os jogadores podem reiniciar o jogo a partir do último ponto salvo antes de perderem. Assim, eles são encorajados a assumir riscos, explorar e testar coisas novas. As escolas, porém, oferecem menos espaços para assumir riscos e cometer falhas, já que estas poderiam levar a uma reprovação;
- 5) **Customização:** os jogadores podem customizar um jogo, de forma a se encaixar em seu estilo. Eles podem escolher o nível de dificuldade em que querem jogar, ou podem escolher as características de seu personagem e determinar como será o jogo. Currículos customizados nas escolas não deveriam ser apenas em relação ao ritmo do aluno, mas deveriam conter uma interseção entre o currículo e os interesses, desejos e estilos do aprendiz. Por exemplo, ao se trabalhar leitura e interpretação de textos, os professores poderiam permitir que seus alunos escolhessem um texto de seu interesse, ao invés de já entregar o texto pronto escolhido pelo livro ou professor;
- 6) **Agência:** graças aos princípios anteriores, os jogadores têm um sentimento de agência, controle e domínio. Esses sentimentos são raros nas escolas, pois, muitas vezes, os alunos não se sentem responsáveis pelo que acontece ali. São meros espectadores enquanto deveriam ser agentes ativos;
- 7) **Problemas bem ordenados (sequenciados):** nos bons videogames, os problemas enfrentados pelos jogadores são sequenciados, de forma que os primeiros são feitos de modo a ajudar o jogador a construir hipóteses que o ajudarão mais tarde a resolver os problemas mais difíceis, por isso o jogo é dividido em níveis. A mesma atenção deveria ser dada ao se ordenar problemas ou conteúdos nas escolas. Vale

ressaltar que a proposta de Gee a respeito dessa sequenciação, ou boa ordenação, não significa linearidade no ensino – por exemplo, primeiro aprende-se verbos no presente para depois aprender no passado – o importante é que estejam ordenados de forma a facilitar a aprendizagem;

- 8) **Desafio e consolidação:** bons jogos oferecem aos seus jogadores uma série de problemas desafiadores, e os deixa resolvê-los até que suas soluções sejam automáticas. Então, o jogo lança uma nova classe de problemas, que requerem que os jogadores repensem sua estratégia já automatizada, aprendam algo novo e integrem esse novo conhecimento à sua prática. Essa nova prática é consolidada através da repetição (com variações). Esse ciclo tem sido chamado de “ciclo de *expertise*”. Nas escolas, às vezes, não é dada oportunidade aos alunos mais fracos de consolidarem seus conhecimentos, e aos bons alunos não são dados problemas que realmente desafiem sua *expertise*, já que os conteúdos e exercícios costumam ser padronizados e previamente definidos;
- 9) **“Na hora certa” e “sob demanda”:** as pessoas têm dificuldade em lidarem com palavras fora de contexto, é por isso que os livros são tão ineficientes. Os jogos sempre dão informações “na hora certa”, isto é, quando os jogadores precisam e podem utilizá-la; ou eles oferecem informações “sob demanda”, quando o jogador sente que precisa ou quer essa informação, e está pronto para utilizá-la. As informações na escola deveriam funcionar da mesma forma, sendo oferecidas de acordo com o contexto e a necessidade dos alunos;
- 10) **Significados situados:** pessoas têm dificuldade em depreender o significado de uma palavra quando tudo que elas têm é uma definição através de outras palavras. Pesquisas sugerem que as pessoas conhecem o significado de uma palavra, ou aprendem novas palavras, apenas quando elas podem conectá-las aos tipos de experiências a que se referem, ou seja, quando conseguem relacioná-las às ações, imagens ou diálogos. Isto dá às palavras significados situados, e não apenas significados verbais. Os jogos sempre situam os significados das palavras em termos daquilo a que elas se relacionam e mostram que essas palavras possuem significados situados em diferentes contextos. As escolas deveriam fazer o mesmo;
- 11) **Agradavelmente frustrante:** bons jogos são factíveis, mas desafiadores. Isso é altamente motivador para jogadores e alunos. A escola, muitas vezes, é muito fácil para alguns estudantes e muito difícil para outros;

- 12) **Sistema de pensamento:** os jogos encorajam seus jogadores a pensar em como tudo está relacionado, e não são apenas eventos, fatos ou habilidades isolados. Jogadores devem perceber como suas ações “agora” irão influenciar no futuro do jogo e nas ações dos outros jogadores. Em nossa sociedade global e complexa, essa forma de pensamento é crucial para todos. Este princípio envolve os primeiros seis que já foram apresentados: quando os alunos assumem sua identidade na escola, interagem e produzem, assumindo riscos nesse processo de ensino e aprendizagem ao customizar seu currículo e ações, tomam para si o papel de agentes e, assim, conseguem perceber como suas escolhas refletem em seus resultados;
- 13) **Explore, pense lateralmente, repense objetivos:** jogos encorajam seus jogadores a explorar os ambientes profundamente antes de prosseguirem. Os jogadores devem pensar lateralmente e não apenas linearmente, e devem usar essa exploração e pensamento lateral para reconsiderarem seus objetivos de tempos em tempos. Na maioria das vezes, nas escolas, todos estão tão focados no conteúdo do momento que acabam perdendo oportunidades valiosas de aprendizagem para seus alunos simplesmente por não estar previsto no currículo, ou por imposição de se cumprir o livro didático, por exemplo;
- 14) **Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído:** os personagens dos jogos, entre vários outros aspectos, são ferramentas inteligentes presentes nos jogos. Eles têm conhecimentos e habilidades específicos, e os emprestam aos jogadores. Dessa forma, o conhecimento fica distribuído entre o jogador e o personagem, ou, quando o jogo é *multiplayer*, os personagens trabalham em equipes, cada um com suas habilidades distintas. Assim, o conhecimento necessário para se jogar está distribuído entre um grupo de pessoas reais e seus personagens virtuais, e trabalham juntos para alcançarem um objetivo comum. Infelizmente, ainda temos muitos professores e, as vezes, até alguns alunos, que se veem como os detentores do conhecimento, não explorando o potencial de se trabalhar em conjunto;
- 15) **Times multifuncionais:** em jogos *multiplayers*, cada personagem tem uma finalidade e habilidade específicas. Cada jogador deve dominar suas habilidades, mas deve conhecer as habilidades dos outros, para que possam trabalhar juntos, em uma equipe. Essas equipes são formadas por seu comprometimento em alcançar um objetivo específico, e não apenas por sua raça, classe, etnia ou gênero. Novamente, as escolas poderiam se apropriar desses princípios, por exemplo,

através de trabalhos interdisciplinares, que se utilizem do conhecimento distribuído entre alunos e professores, em um esforço coletivo para a resolução de problemas e aprendizagem situada, não mais isolada, de determinados conteúdos;

- 16) **Desempenho antes de Competência:** bons jogos funcionam na contramão das escolas: eles permitem que os jogadores desenvolvam seu desempenho antes de terem que demonstrar sua competência. Eles têm o apoio do *design* do jogo, das ferramentas inteligentes, da ajuda de outros jogadores mais experientes. Aquisição de linguagem funciona da mesma forma. As escolas, porém, não. Elas exigem que seus alunos sejam competentes através da leitura de textos antes que eles possam exercitar seu desempenho no domínio que estão aprendendo.

A partir desses princípios, temos muito que refletir sobre o caminho que a escola tem trilhado. Percebemos nossa realidade digital e a de nossos alunos, vemos que a escola tem falhado em vários aspectos²³, contudo, pouco temos visto a respeito de mudanças, salvo alguns casos isolados de professores inovadores. Alguns princípios dependem de alterações nas políticas de ensino (que padronizam currículos e determinam o que deve ser seguido), porém, muitos deles podem ser colocados em prática a partir de algumas mudanças apenas na própria escola (envolvendo gestores, equipe pedagógica e comunidade escolar).

Em outro texto, intitulado *Are Video Games Good for Learning?*, Gee (2006, p. 8-11) também elenca quatro características dos bons jogos, e nos faz refletir sobre como relacionar essas características a uma aprendizagem eficaz, mostrando que “além de questões de motivação, falha, competição e colaboração, as muitas formas com que os jogos são desenvolvidos parecem conferir a eles características que promovem a aprendizagem e um senso de domínio²⁴” (p. 10) a seus jogadores, no sentido de que eles sentem que são capazes de concluir os jogos com sucesso, sendo capazes de compreender o funcionamento do jogo e de aplicar o que aprenderam em jogos semelhantes.

Mattar (2010) citando Abt (1987) nos traz uma definição do potencial que os jogos possuem e que também vem ao encontro do que tenho discutido neste trabalho. Para eles,

²³ Um exemplo é o índice de analfabetos funcionais no Brasil, que, desde 2009, mantem-se em 27%. Conforme o Observatório do PNE, esse índice “identifica a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira adulta. (...) mensura os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, englobando residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país, quer estejam estudando ou não.”. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores>>.

²⁴ Tradução para: *Beyond issues of motivation, failure, competition and collaboration, the very ways in which games are designed as games seem to give them features that promote learning and a sense of mastery.*

Jogos são dispositivos de ensino e treinamento efetivos para alunos de qualquer idade, e em muitas situações, porque são altamente motivadores e comunicam muito eficientemente conceitos e fatos em muitas áreas. Eles criam representações dramáticas do problema real estudado. Os jogadores assumem papéis realistas, encaram problemas, formulam estratégias, tomam decisões e recebem *feedback* rápido da consequência de suas ações (ABT, 1987, *apud* MATTAR, 2010, p. xx).

Sendo assim, a partir dessa definição, dos princípios apresentados anteriormente e também de acordo com Gee (2007), percebo que a teoria de aprendizagem presente nos bons jogos se encaixa bem em nosso mundo moderno, globalizado e tecnológico, muitas vezes de forma melhor que as teorias presentes nas escolas. Os jogos são capazes de manter seus jogadores motivados, envolvidos e dispostos a gastar tempo e esforços para conseguirem avançar de nível, mesmo sendo algo muitas vezes demorado. Esses jogos conseguem uma participação ativa dos jogadores, enquanto nossas escolas, constantemente, não alcançam esse envolvimento por parte dos alunos.

Isso porque, conforme Gee (2005; 2007), eles permitem que os jogadores pratiquem e aprendam antes de terem que demonstrar, de fato, seu desempenho. Significa dizer que, nos jogos, eles aprendem através da experiência, por serem expostos a algo em um contexto no qual estão envolvidos. Além disso, o jogo permite errar “sem medo”, já que o progresso realizado até o momento é salvo e, quando o jogador perde, ele retorna para o último ponto salvo. Este fato diminui o custo do fracasso, permitindo que o jogador se arrisque mais e tente estratégias diversas para ser bem sucedido. Nas escolas, ao contrário, o fracasso tem um custo alto, podendo chegar até mesmo a uma reprovação na disciplina.

Gee (2007) ainda afirma que as pessoas não se esforçam para fazer algo se elas não estiverem dispostas a tentar ou experimentar algo, e isso está fortemente relacionado ao fato de que sucesso sem esforço não é recompensador, e esforço com pouca recompensa também é desmotivador. Quando os alunos não se sentem importantes como parte do processo de ensino e aprendizagem, eles tendem a não se envolver. Eles precisam ser estimulados, desafiados, mas dentro de seu nível de competência, para que possam se desenvolver gradativamente e percebam as recompensas por seus esforços.

Igualmente, os jogos possuem níveis de dificuldade que podem ser ajustados conforme o perfil do jogador. Isso contribui para que aqueles que têm mais dificuldade consigam se desenvolver, e também estimula os que são mais experientes, que podem ser desafiados nos níveis mais avançados. A escola, por sua vez, não costuma apresentar essa flexibilidade

apresentada pelos jogos, e, frequentemente, não atinge seus objetivos educacionais e pedagógicos.

Isso fica claro na definição trazida por Mattar (2010) sobre o que é um jogo, ou *game*. Ele afirma que:

O que define um *game* é a necessidade de participação – se a interatividade é removida, ele deixa de ser um *game*. *Games* são escritos pelo jogador, não lidos. Um *game* é um sistema dinâmico explorável, mas que, ao mesmo tempo, de alguma maneira é também construído pelas escolhas livres do jogador. O usuário está, ao mesmo tempo, participando da construção do ambiente e percebendo o que ocorre ao redor (MATTAR, 2010, p. 20).

Muitas vezes, o aluno não se sente responsável por seu aprendizado na escola, ele não se vê com um papel ativo nesse processo. A escola não se apresenta como esse sistema dinâmico explorável em que os estudantes podem assumir papéis de cientistas, exploradores, entre outros, de forma a participar ativamente da construção de um ambiente propício à aprendizagem e à reflexão, e em que são capazes de enxergar as consequências e resultados de suas ações e escolhas. Este fato nos leva a vislumbrar um dos prováveis motivos do fracasso escolar que temos vivenciado.

Muitos dos estudantes hoje não se identificam com a escola por entenderem que ela não compreende ou valoriza suas culturas. Por esse motivo, não consideram a escola como um local interessante para a aprendizagem e não se engajam em suas práticas. Por outro lado, alunos motivados fazem toda a diferença em sala de aula. Eles são participativos, envolvidos e comprometidos com a aula e as atividades.

Compreendo que a motivação vem do indivíduo, e está ligada às ações tomadas pelo sujeito com o objetivo de se atingir ou alcançar uma meta, e também abarca um fator emocional, que influencia e direciona essas ações. Esse fator emocional, muitas vezes, está relacionado às crenças desse sujeito, e essas crenças podem ser determinantes na motivação (ou falta dela) para se aprender, e, por isso, é um fator que também merece ser discutido.

Vários estudos têm demonstrado a influência que as crenças podem exercer tanto de forma a favorecer a aprendizagem de línguas, como também na criação de barreiras que impedem a mesma. Ana Maria Ferreira Barcelos, estudiosa da área, defende que crenças são:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal,

crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, *apud* BARCELOS, 2007, p. 113).

Podemos depreender, então, que as crenças nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca, ou seja, elas são condicionadas situacionalmente e são também relacionais, em resposta ao contexto e, portanto, são interativas, recíprocas e dinâmicas.

Alvarez (2007) define o construto crenças da seguinte forma:

A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios (ALVAREZ, 2007, p. 200).

Percebemos nessa definição, mais uma vez, a relação existente entre crenças e motivação e como elas se influenciam. Além disso, é possível verificar também a importância que a experiência possui no processo de ensino e aprendizagem. Miccoli (2010, p. 144) afirma que “a história de aprendizagem vivenciada por estudantes tem um efeito na maneira como eles conduzem seu processo e na motivação para aprendizagem”, ou seja, experiências positivas podem colaborar e facilitar esse processo, enquanto experiências negativas tendem a criar empecilhos ou dificuldades para se aprender a língua.

Torna-se então fundamental conhecer e trabalhar as crenças de alunos e professores, de forma a tentar possibilitar um ambiente mais propício à construção de conhecimento, visto que as crenças podem afetar nosso comportamento e ações, já que há uma estreita relação entre crenças e práticas, conforme apontado por Barcelos (2006, 2007).

Miccoli (2010, p. 145) também reforça essa posição, alegando que cada professor “deve estar atento à importância das experiências, procurando conhecer melhor os estudantes e suas experiências anteriores de aprendizagem para poder tomar decisões orientado por elas”. Isso reafirma a necessidade de termos professores reflexivos, preocupados com sua própria prática, e buscando formas de envolver seus alunos. Conhecer-los, suas crenças e experiências, pode contribuir para que tenhamos alunos mais motivados, interessados e comprometidos com sua aprendizagem, visto que, conforme explicitado anteriormente, as crenças dos alunos

são capazes de levá-los a ter atitudes que os direcionem e auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Ao tentar incorporar os saberes e práticas da cultura dos aprendizes aos currículos e práticas escolares, através dos jogos digitais que são do interesse desses alunos, por exemplo, temos uma oportunidade de começar a transformar a escola, bem como uma chance de conseguir diminuir a distância existente entre o mundo do estudante fora da escola daquilo que é feito e ensinado dentro dessa escola.

Todos esses princípios e reflexões têm algo a acrescentar em nossas práticas educacionais. Analisando as características dos bons jogos, expressas anteriormente, e considerando o perfil do aluno de hoje, juntamente com a realidade tecnológica que vivenciamos, podemos repensar nossa forma de ensinar, tentando incorporar essas características ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, de forma a tornar a escola um ambiente prazeroso, motivador, e, principalmente, de construção de conhecimentos significativos.

No próximo capítulo, discorro sobre a metodologia adotada neste trabalho de pesquisa, bem como sobre a caracterização do jogo utilizado no mesmo.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada para realização do presente estudo, com base nos objetivos propostos e visando à obtenção de respostas às questões norteadoras desse trabalho. Primeiramente, discorro sobre a natureza da pesquisa, seguida pelo contexto de realização da mesma; na sequência, apresento os participantes, os instrumentos para coleta de dados, os procedimentos de análise adotados e, por fim, a caracterização do jogo escolhido para realizar esse trabalho.

2.1. Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo, de natureza interpretativista, já que buscamos descrever, analisar e interpretar os dados, tentando atribuir significados de forma indutiva. A pesquisa qualitativa procura compreender e interpretar fenômenos sociais em um dado contexto. Sendo assim, buscamos entender e interpretar de que forma a inclusão e utilização de recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa pode influenciar na motivação dos alunos e no processo de ensino/aprendizagem da língua.

Inicialmente, isso implica um planejamento de uma mudança ou melhoria da prática a ser proposta, seguida de uma ação para implementar essa proposta. Logo, é importante descrever e analisar os efeitos que a ação provocou no ambiente ou na comunidade pesquisada. Por fim, devemos avaliar os resultados dessa ação.

Assim sendo, este trabalho pretende, após o planejamento e estudo a respeito da aprendizagem baseada em jogos digitais, propor o uso de um jogo digital na língua inglesa, para então analisar e descrever as mudanças ocorridas em decorrência dessa nova prática, e, finalmente, avaliar os resultados trazidos por essa pesquisa.

Dessa forma, estou preocupada em refletir sobre minha prática docente, buscando melhorá-la, além de contribuir para os estudos referentes ao uso de jogos digitais como ferramenta auxiliadora no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

2.2. Contexto da pesquisa

O contexto de realização dessa pesquisa é uma escola da rede pública municipal de Uberlândia, situada em um bairro de periferia, que deu início às suas atividades em 1993, funcionando em três turnos: manhã, tarde e noite.

A escola atende alunos com idade a partir de quatro anos (1º período) até o nono ano do Ensino Fundamental. Atende também alunos na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e conta também com o Atendimento Educacional Especializado, conhecido como AEE, para alunos com necessidades especiais.

A referida escola possui 22 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática com 32 computadores (sendo 16 com sistema operacional *Windows* e 16 *Linux*) e 1 *Datashow*, 1 sala equipada com televisão, aparelho reproduzidor de DVD, *notebook* e *Datashow*, 2 salas para atendimento pedagógico de pais e alunos, sala da diretoria, sala de professores, secretaria, refeitório e quadra coberta.

As sessões de jogos aconteceram no laboratório de informática da mesma escola, durante os meses de setembro a outubro de 2016. O jogo escolhido foi um jogo comercial, não desenvolvido com finalidade educativa, porque eu pretendia avaliar o impacto de se utilizar jogos que fazem parte da realidade do aluno, e a forma como estes poderiam promover oportunidades de aprendizagem.



Figura 1. Laboratório de Informática da escola.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

2.3. Participantes da pesquisa

2.3.1. Os alunos

Os participantes da pesquisa foram alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, da escola municipal descrita no item anterior.



Figura 2. Alunos participando das sessões de jogos.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Em relação ao número mínimo de participantes, eu pretendia trabalhar com pelo menos 10 alunos para conseguir quantidade suficiente de *corpus* para analisar. Realizei uma divulgação entre os alunos a respeito do projeto que seria desenvolvido, de forma a incentivar e estimular a participação dos mesmos.

Contudo, apesar de possuir 32 computadores no laboratório, durante os meses em que a pesquisa foi realizada, apenas 15 estavam em pleno funcionamento e com acesso à *Internet*. Dessa forma, selecionei apenas os 15 primeiros alunos que consentiram participar da pesquisa. Esclareci aos alunos que os mesmos eram livres para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento de sua preferência, retornando para a sala de aula com suas respectivas atividades.

Quando comecei a chamar os participantes para responderem ao questionário, alguns outros estudantes me procuraram pedindo para participar do projeto também. Por saber que sempre ocorrem desistências, e alguns alunos acabam deixando a escola, permiti que esses que me procuraram participassem também, aumentando, assim, para 22 o número total de participantes.

Devido à quantidade de computadores funcionando, dividi os participantes em dois grupos, com onze pessoas em cada. Dos vinte e dois alunos que responderam ao questionário, nove estavam com 15 anos, onze com 14, um com 13 e um com 12, conforme representado no gráfico abaixo:

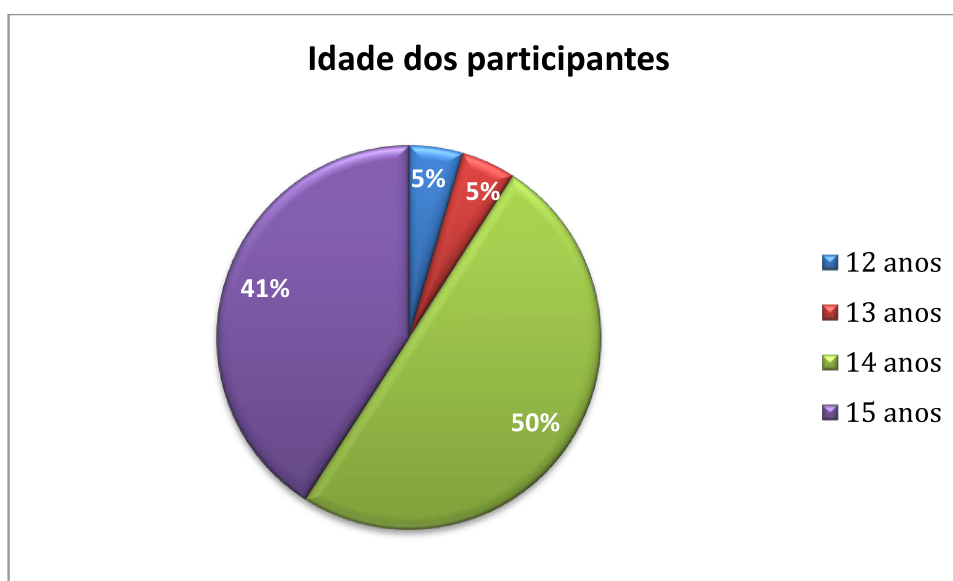


Gráfico 4. Idade dos alunos-participantes da pesquisa.
Fonte: a autora.

Os alunos que não participaram da pesquisa continuaram em sala de aula com os professores regentes de língua inglesa. É importante ressaltar que os alunos-participantes não eram das minhas turmas de língua inglesa, mas sim de outros professores. Esse fato se justificou pela necessidade de manter os outros alunos (não-participantes) trabalhando em sala de aula no momento das atividades no laboratório, e também para tentarmos obter uma maior espontaneidade dos participantes ao responderem ao questionário e participarem da entrevista coletiva, de forma que não se sentissem pressionados a responder algo diferente do que realmente acreditavam por receio de serem punidos de alguma forma.

Para que os alunos-participantes da pesquisa não fossem prejudicados em relação ao currículo e conteúdos escolares, eles participaram das sessões de jogos no laboratório apenas uma vez por semana e em horários diferenciados, com a liberação dos professores regentes. Não foram os vinte e dois alunos ao mesmo tempo e da mesma turma, mas foram divididos em subgrupos de até três alunos de cada sala. Tudo, porém, foi acordado com os professores regentes das turmas, e agendado para os dias em que não teriam provas ou atividades avaliativas.

É importante ressaltar que essa pesquisa não envolveu risco à saúde dos participantes, tampouco à sua imagem, visto que tenho o compromisso de manter o sigilo absoluto de suas identidades. Em todas as minhas anotações, bem como no questionário, relatos e entrevista, os alunos-participantes foram identificados por apelidos escolhidos pelos mesmos, e nunca pelos nomes verdadeiros. Além disso, utilizei apenas dados previamente autorizados, por meio da assinatura, tanto dos responsáveis quanto dos alunos, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁵.

Para me auxiliar a traçar o perfil dos alunos-participantes, apliquei um questionário²⁶ antes de iniciarmos as sessões de jogos. A partir das respostas obtidas através desse instrumento, foi possível observar que todos os alunos possuem acesso a diversos dispositivos tecnológicos, bem como à *Internet*, como pode ser visto no gráfico a seguir:

²⁵ Conforme modelo disponível nos apêndices 2 e 3 deste trabalho.

²⁶ Cópia do questionário disponível no apêndice 1.

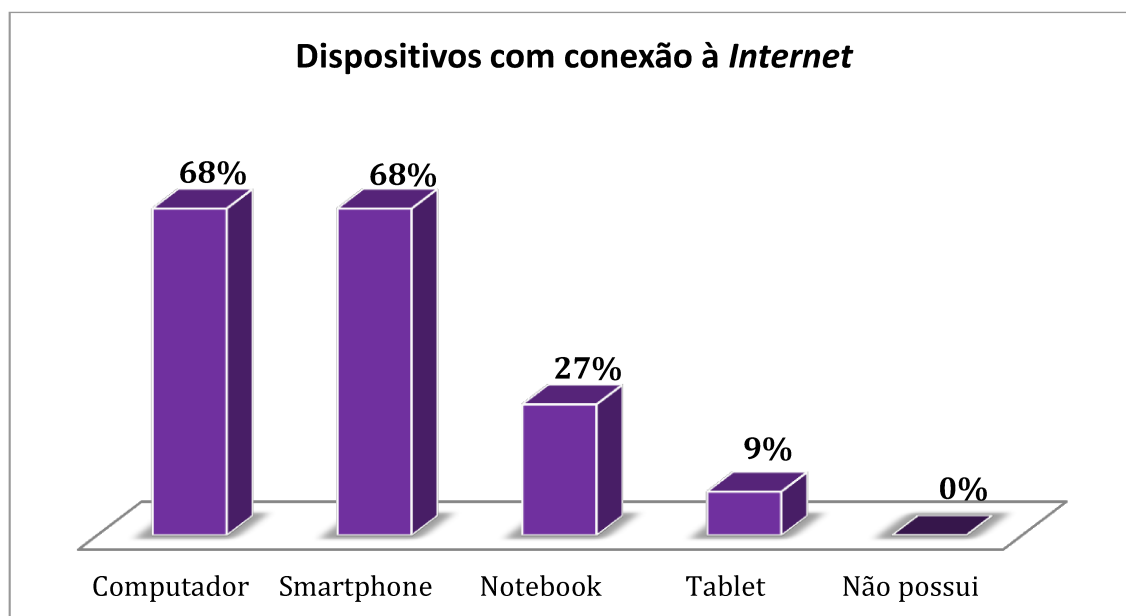


Gráfico 5. Dispositivos tecnológicos dos alunos.
Fonte: a autora.

Além disso, 91% dos alunos relataram que utilizam o computador em casa, conforme apontado pelo Gráfico 6. Ou seja, isso nos mostra que mesmo alunos de um bairro de periferia possuem acesso aos recursos tecnológicos, e que estão familiarizados com essa tecnologia.

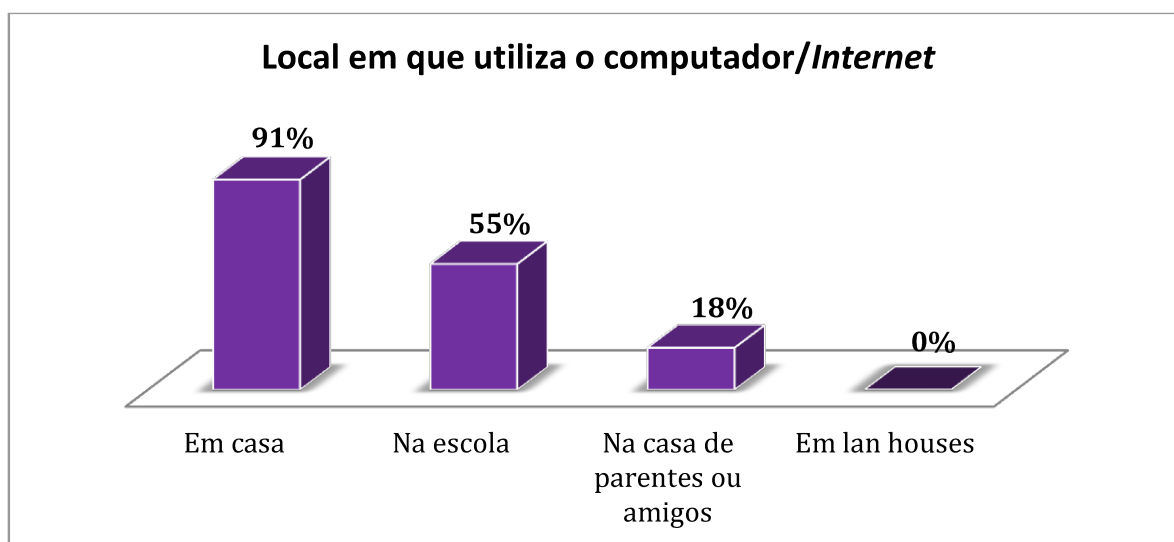


Gráfico 6. Locais em que os alunos utilizam o computador ou *Internet*.
Fonte: a autora.

Outro fator relevante foi que 73% desses estudantes afirmaram utilizar o computador diariamente (Gráfico 7), o que reforça a ideia sugerida por Prensky (2001, 2011) a respeito dos “nativos digitais” – essa geração que já nasceu cercada por aparatos tecnológicos e que vive constantemente conectada ao mundo e a seus amigos, seja através do computador ou de seus *smartphones*.

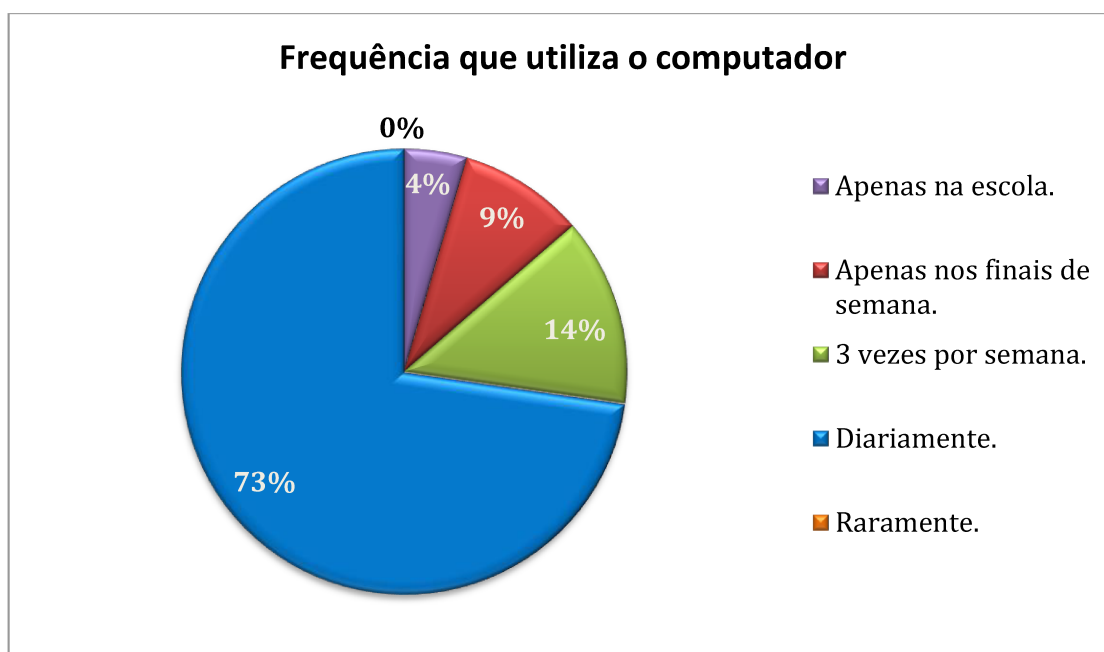


Gráfico 7. Frequência de utilização do computador pelos alunos
Fonte: a autora.

Em relação às habilidades linguísticas, o questionário pedia para que os alunos se autoavaliassem em relação ao seu nível de compreensão oral, de leitura, conversação e escrita. Para cada uma das habilidades, eles tinham a opção de classificarem seu nível em uma escala entre 1 e 5, sendo 1 = nível muito baixo da habilidade e aumentando gradativamente até o limite de 5 = nível excelente.

Sobre a habilidade de escrita em língua inglesa, 60% dos alunos se autoavaliaram com um nível baixo (níveis 1 e 2), como pode ser verificado no Gráfico 8. Nenhum aluno considerou que tinha um nível excelente (5) de habilidade para escrever em inglês. Apenas 13% se consideravam nível 4 – que seria um nível de habilidade alto, e 27% se autoavaliaram como nível 3.

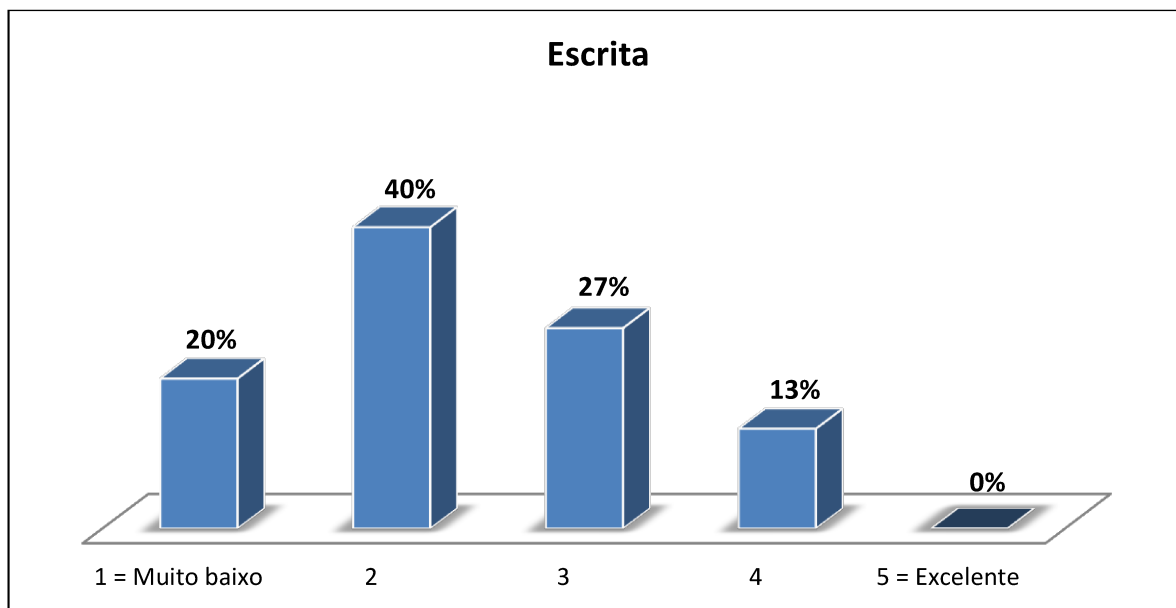


Gráfico 8. Nível de habilidade dos participantes para escrever em língua inglesa.
Fonte: a autora.

A habilidade de compreensão oral na língua inglesa foi a que os alunos reclamaram ter maior dificuldade: 73% deles se autoavaliaram nos níveis 1 e 2, conforme apresentado no Gráfico 9. 20% se consideravam nível 3 e somente 7% nível 4. Da mesma forma que na habilidade escrita, nenhum aluno considerou possuir um nível excelente na habilidade de compreensão oral.

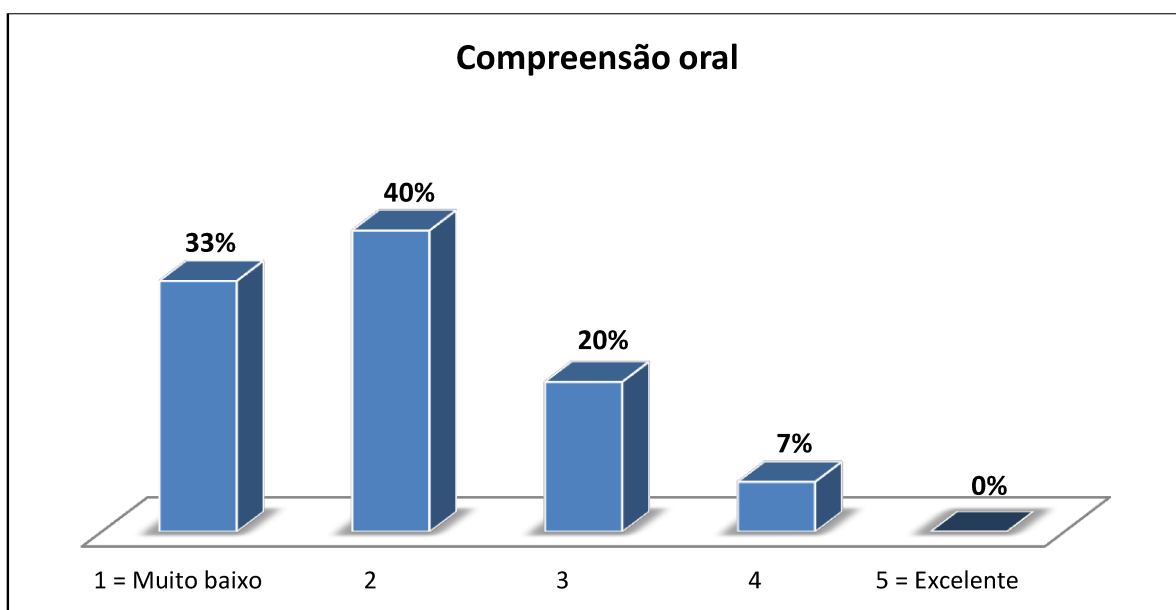


Gráfico 9. Nível de compreensão oral da língua inglesa dos participantes
Fonte: a autora.

Em relação à capacidade de conversação em inglês (Gráfico 10), a maioria dos alunos se dividiram entre os níveis 2 e 3, alcançando 33% em cada um desses níveis. 20% se autoavaliaram como nível 1, e 13% nível 4. Nenhum se considerou nível 5. Em uma conversa com os mesmos, eles me disseram preferir conversar a escrever em língua inglesa. Afirmaram ter uma facilidade maior com a fala, por ser mais espontânea e não terem que se preocupar com a grafia correta das palavras.

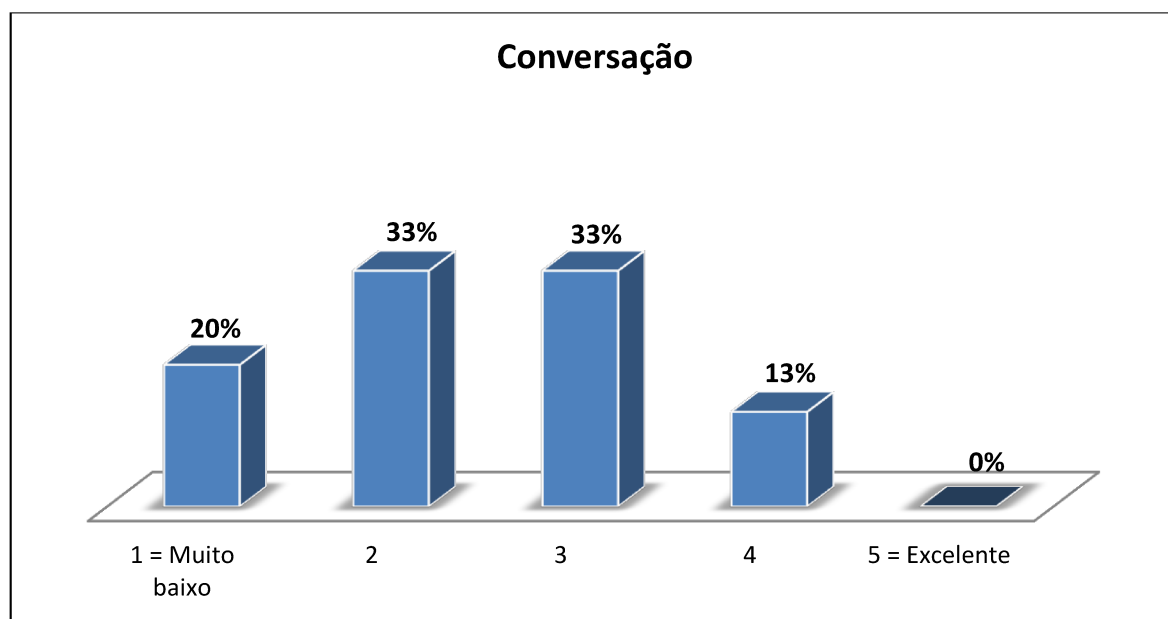


Gráfico10. Nível de habilidade dos participantes para conversar em língua inglesa.
Fonte: a autora.

Por fim, sobre a habilidade de compreensão de textos, a maioria (40%) se autoavalia como nível 3, conforme o Gráfico 11. É a única habilidade em que temos um maior número de participantes no nível 4 (20%) contra apenas 13% no nível 1 (em todas as outras temos mais participantes no nível 1 que no 4) – muitos deles reclamaram que só se trabalha a habilidade de leitura nas aulas de língua inglesa, talvez por isso, por terem maior prática com a leitura, os alunos se avaliaram melhor nessa habilidade. Temos ainda 27% que se autoavaliaram como nível 2 e, da mesma forma que nas habilidades anteriores, nenhum se considerou nível 5.

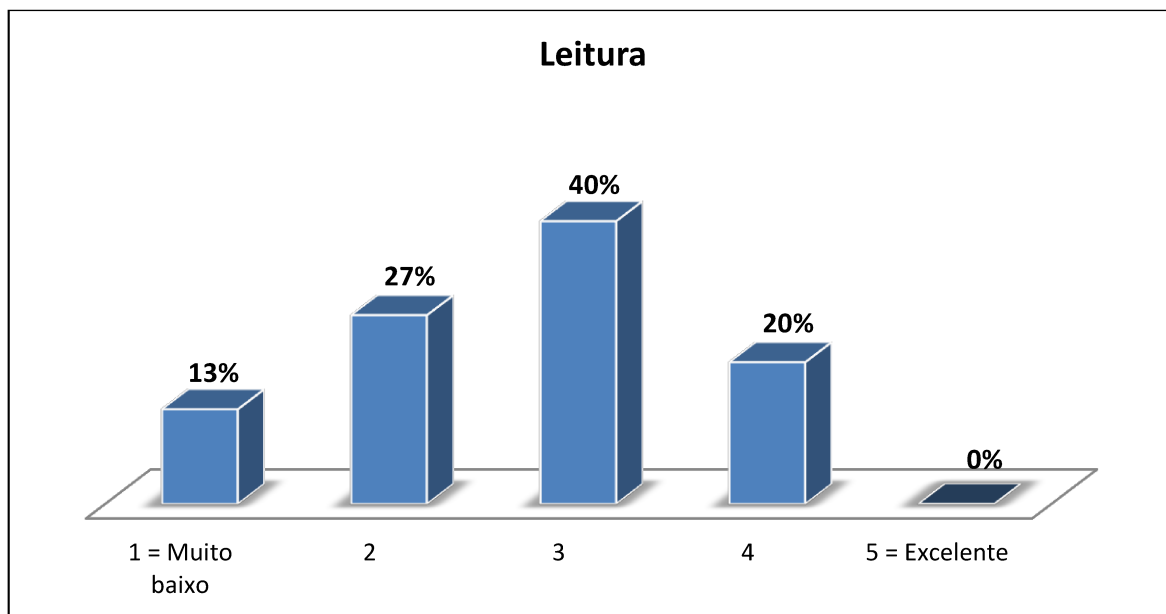


Gráfico 11. Nível de habilidade dos participantes para leitura de textos em língua inglesa.
Fonte: a autora.

Questionei também se esses alunos jogavam, ou se alguma vez haviam jogado, algum *game* em língua inglesa e 95% dos mesmos responderam que sim.



Gráfico 12. Alunos que jogam (ou jogaram) *games* em inglês.
Fonte: a autora.

Assim, percebi que temos alunos conectados à *Internet* diariamente e utilizando aparelhos tecnológicos para jogar, e muitas vezes esses jogos estão em inglês. A partir desses dados, concluí que a maior parte dos alunos-participantes está familiarizada com esse mundo

digital, utilizando o computador e outros recursos tecnológicos constantemente. Eles se mostraram muito interessados em participar dessa pesquisa porque, de acordo com eles, a tecnologia faz parte de seu cotidiano e o uso de jogos na escola lhes pareceu bastante interessante.

Temos, portanto, um grande potencial a ser explorado: precisamos criar estratégias para aproveitar esse interesse e tempo gasto em jogos pelos alunos para que os mesmos percebam as oportunidades que têm para aprender a língua através desses *games*. Acredito que esta seja uma ferramenta poderosa que pode contribuir bastante para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas.

2.3.2. A professora-pesquisadora

Eu, professora-pesquisadora, propus, acompanhei e realizei o trabalho com esses alunos.

Sempre fui apaixonada por línguas, em especial a língua inglesa, desde minha infância. Pelo meu interesse em aprender a falar inglês, meus pais me colocaram em uma escola de idiomas quando estava com 12 anos de idade. Pelo meu desempenho, a coordenação dessa escola me convidou para dar monitorias de inglês para os alunos com mais dificuldade. Fiquei um ano como monitora e completei o curso de formação em língua inglesa. Em seguida, participei das aulas de preparação para o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) e para o teste de proficiência da escola, e consegui bons resultados nos dois testes.

Devido a essa experiência como monitora, bem como pelo meu interesse na aprendizagem de línguas, optei por cursar Letras. Em 2010, me graduei no curso de licenciatura em Letras, com habilitação em língua inglesa, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Comecei a lecionar ainda durante meu curso de graduação. Dava aulas em escolas de idiomas e também em uma escola de educação infantil. Contudo, percebia em meus alunos, e também em mim, um interesse crescente por tecnologias e sentia falta de um uso integrado dessas tecnologias, tanto em minhas aulas da graduação como nas aulas em que eu era a professora. No curso de Letras, não tive nenhuma disciplina que tratasse do uso de tecnologias em sala de aula e eu não tinha segurança, nem conhecimento prático, para utilizar recursos além de músicas e alguns vídeos com minhas turmas.

Decidi, então, fazer um curso na área tecnológica para tentar suprir essa carência. Queria um curso mais prático (já que achava que Letras havia sido muito teórico) e que pudesse me ajudar de alguma forma com minhas aulas. Assim, em 2013, concluí minha graduação em Sistemas de Informação (SI), pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI).

Meu trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação em SI foi a respeito da utilização de *softwares* educacionais como ferramentas de auxílio à aprendizagem, desenvolvido na escola municipal em que trabalho. Sou professora efetiva na referida escola há quatro anos, ministrando a disciplina Língua Inglesa para alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, e também atuando no laboratório de informática como professora de Informática Educativa.

Nesse TCC, realizei um levantamento dos *softwares* utilizados na escola, que eram pagos e/ou precisavam de licença para utilização, e propus a utilização de um *software* gratuito para o ensino de inglês. Contudo, o foco desse trabalho eram os *softwares* e não o ensino da língua em si.

Por esse motivo, decidi me aprofundar na questão linguística levantada na pesquisa iniciada em meu TCC. Para isso, ingressei no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, buscando um maior embasamento teórico para conseguir desenvolver uma pesquisa a respeito de como o uso de recursos tecnológicos nas escolas poderia auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Contudo, ainda na entrevista de seleção do curso de mestrado, os professores da banca me sugeriram trabalhar especificamente a questão dos jogos digitais. Fiquei encantada com essa proposta, tanto por gostar muito de jogos e também pela oportunidade de pesquisar como esses jogos poderiam contribuir para o ensino e aprendizagem de inglês.

Professora, curiosa, apaixonada por línguas e tecnologias, decidi investigar como os alunos reagiriam ao se trabalhar a língua inglesa com um jogo digital, nascendo, assim, a pesquisa aqui relatada.

2.4. Instrumentos para coleta dos dados

A coleta de dados se deu por meio de:

Questionário²⁷: Formulei um questionário semiestruturado, *on-line*, através da ferramenta *Google Forms*. Os alunos que concordaram em participar da pesquisa responderam as perguntas do questionário no laboratório de informática da escola, onde eu detalhei a natureza e objetivos desse trabalho.

As perguntas do questionário eram objetivas e simples, com questões abertas e fechadas, para, além de traçarmos o perfil dos participantes, tentarmos identificar suas percepções acerca da inserção e utilização de recursos tecnológicos nas aulas de inglês. Para garantir o anonimato dos alunos-participantes, os mesmos escolheram um apelido que foi utilizado tanto para responder o questionário, quanto no jogo e demais atividades realizadas.

Relatos de experiência: Propus aos alunos que escrevessem relatos com suas percepções e opiniões a respeito das atividades desenvolvidas. Tentei deixar os alunos à vontade para expressarem o que pensavam realmente, sem se preocuparem com o nível de formalidade da escrita. Ao longo da pesquisa, incentivei os alunos a escreverem relatos após as sessões de jogos, porém eles eram livres para escrever ou não.

Os alunos-participantes poderiam narrar como estava sendo a pesquisa para eles, se estavam percebendo algum desenvolvimento pessoal ou linguístico, e se os jogos e recursos tecnológicos exerciam alguma influência em seu processo de aprendizagem. As propostas desses relatos foram realizadas no laboratório da escola, onde eu expliquei as mesmas aos alunos. Porém, a escrita efetivamente se daria a critério do aluno-participante, ou no computador do laboratório, ou em sua casa, ou outro ambiente, através de um computador, *notebook*, *tablet* ou *smartphone*.

Para a escrita dos relatos, sugeri aos alunos que utilizassem a ferramenta *Evernote Basic*²⁸. Essa ferramenta foi escolhida, primeiramente, por ser gratuita, e também por abarcar vários recursos que facilitariam a tarefa proposta. Ela permite que seu usuário escreva anotações, ou fale e o programa converte a fala em texto (apenas no celular), grave áudios, utilize fotos e imagens em suas notas, além de facilitar o compartilhamento dos relatos entre mim e os alunos-participantes.

²⁷ Cópia do questionário disponível no apêndice 1.

²⁸ Mais informações a respeito do *software* e opções de *download* podem ser obtidas através do *link* oficial do produto, em: <<https://evernote.com/intl/pt-br/>>.

Outro ponto a favor desse *software* é que o mesmo está disponível para todas as plataformas, isto é, pode ser acessado tanto em computadores (*MAC* e *Windows*), bem como em dispositivos móveis, sejam *Android* ou *iOS*. Criei um caderno chamado “Sessões de jogos – LoL” e, após criar os usuários dos alunos, compartilhei com cada um dos participantes. Não quis fazer um para todos para que não ficassem acanhados em escrever e saber que seus colegas estariam lendo seus relatos. Dessa forma, cada um tinha um caderno compartilhado comigo, e tudo que iam escrevendo eu conseguia acompanhar através de meu celular ou do computador, conforme Figuras 3 e 4 abaixo:

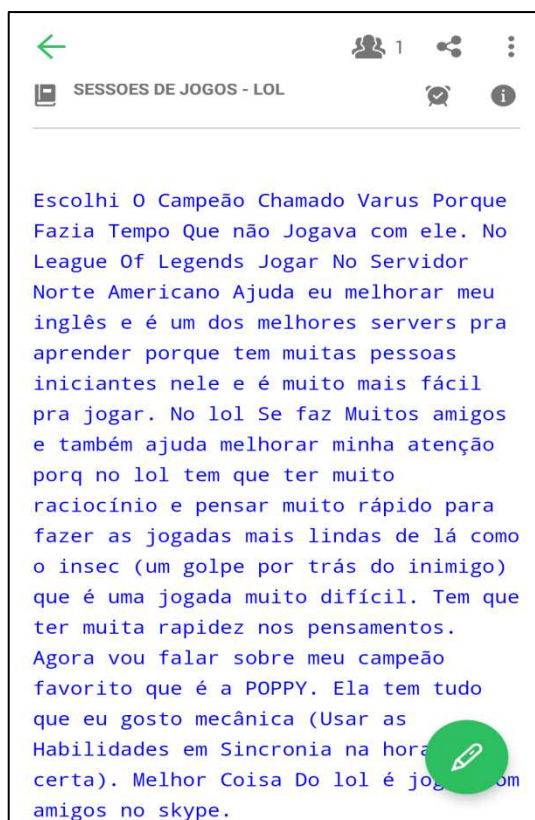


Figura 3. Primeiro relato de um dos alunos, visualizado em celular *Android*.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

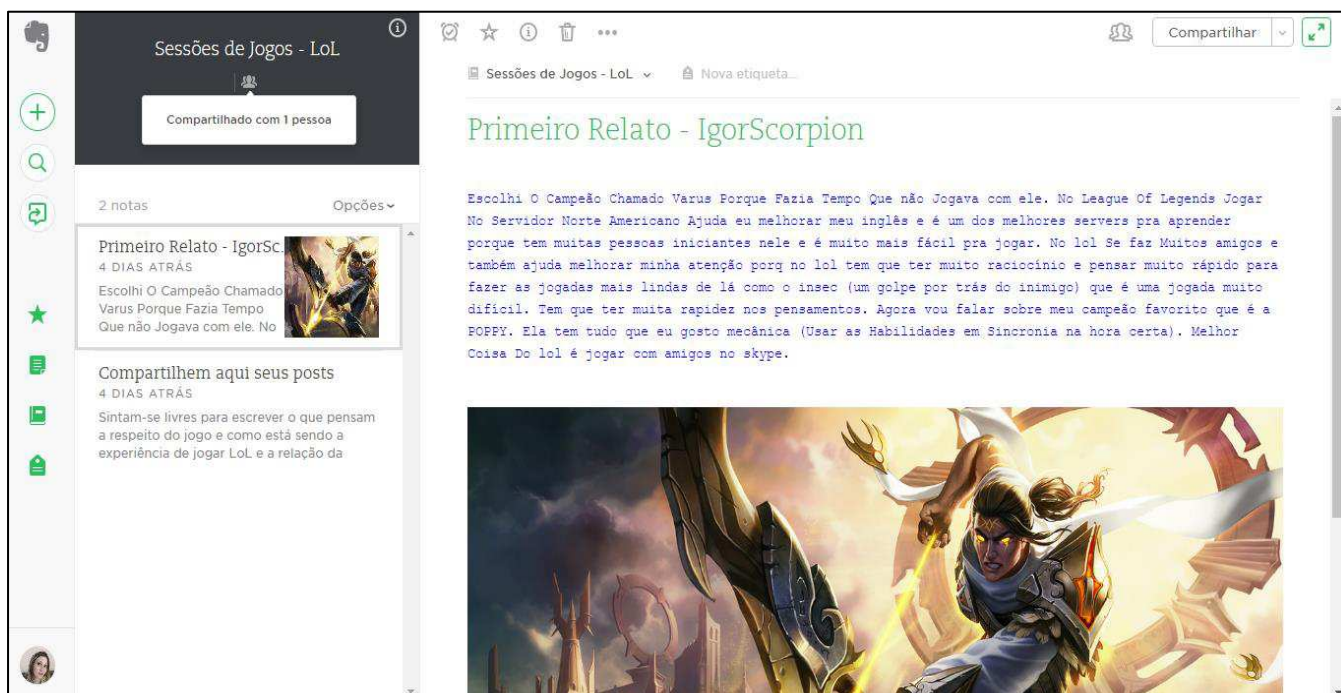


Figura 4. Visualização do relato através da versão *web* do aplicativo *Evernote*.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Entrevista final²⁹: Ao final do projeto, realizei uma entrevista coletiva com todos os participantes envolvidos, com o objetivo de esclarecer alguns questionamentos que surgiram com o decorrer do projeto, além de realizar um fechamento das atividades propostas. Essa entrevista aconteceu no laboratório da escola, no dia 30 de novembro de 2016, e colaborou para o mapeamento das concepções dos alunos a respeito da utilização dos jogos, bem como para a análise em relação à influência que esses recursos podem exercer sobre os mesmos.

Notas de campo: Além dos instrumentos de coleta de dados mencionados acima, também realizei anotações pessoais no decorrer da pesquisa. Estas notas tratavam de minhas impressões e percepções ao longo do processo, em relação a questões pedagógicas e técnicas, e contribuiriam para a posterior análise dos dados.

²⁹Roteiro para a entrevista disponível no Apêndice 4.

2.5. Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos a partir do questionário, relatos de experiência e entrevista final, bem como as notas de campo foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Esse fato se justifica pela compreensão de que, em uma pesquisa, as duas abordagens se complementam e podem colaborar para atingirmos uma assertividade maior na interpretação dos dados.

Sendo assim, realizei uma leitura criteriosa das respostas dos alunos ao questionário, bem como dos relatos de experiência dos participantes compartilhados comigo após as sessões de jogos. Após essa leitura, os dados encontrados foram categorizados em gráficos, para facilitar sua visualização e análise. Selecionei, também, dentre as respostas abertas do questionário e dos relatos de experiência, aqueles trechos que eram mais relevantes para esta pesquisa, e os apresentei como Excertos, na tentativa de mapear as concepções dos alunos a respeito da inclusão de ferramentas tecnológicas em sala de aula, a influência que esses recursos exercem (ou não) sobre eles e sua motivação para realizar as atividades propostas.

Em relação à entrevista coletiva, a mesma teve seu áudio gravado, a partir de um aplicativo gratuito em meu celular. Após ouvir atentamente à gravação, transcrevi os trechos que considerei mais expressivos e significativos, na tentativa de buscar insumos para responder às questões norteadoras deste trabalho.

Importante ressaltar que, no caso do questionário e dos relatos de experiência, os trechos selecionados dos alunos foram apresentados sem edição, apenas corriji aspectos ortográficos, para uma melhor apresentação. Em relação às falas transcritas da entrevista coletiva, optei por realizar uma transcrição simples e direta, sem marcar pausas, alongamentos, ou interrupções de turno, visto que meu objetivo não era realizar uma análise da conversação, mas apenas das concepções trazidas pelos alunos. Da mesma forma que nos trechos do questionário e dos relatos, também mantive as escolhas lexicais dos alunos, corrigindo somente desvios gramaticais, tais como solecismo³⁰ ou cacografia³¹.

³⁰ Solecismos podem ser erros de concordância, de regência, de colocação, a má construção de um período composto, entre outros.

³¹ Cacografia é um erro de ortografia.

2.6. Caracterização do jogo

Para realizar essa pesquisa sobre o potencial dos jogos para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com alunos de uma escola pública, optei por utilizar um jogo comercial, que não foi desenvolvido com propósitos educativos. Este fato se justifica porque desejava verificar de que forma esses jogos que fazem parte do cotidiano dos jovens poderiam ensinar algo a seus jogadores.

Além disso, conforme apontado por Mattar (2010), ainda hoje existe uma diferença muito marcante entre os jogos educativos e os jogos comerciais: os primeiros, ainda são vistos como chatos ou entediantes, enquanto os comerciais atraem cada vez mais um número maior de jogadores. Outro ponto é que os jogos criados com fins educacionais, muitas vezes, são vistos pelos alunos-jogadores como uma aprendizagem forçada, que não os estimula nem os envolve por muito tempo na atividade. Por outro lado, é comum vermos até mesmo adultos gastando horas incontáveis para concluir um jogo comercial.

Sendo assim, decidi utilizar o jogo *League of Legends* – conhecido como LoL – neste trabalho. A escolha do jogo foi feita a partir das sugestões dos alunos participantes da pesquisa. Optei por analisar um jogo que fosse do interesse dos alunos para tentar avaliar como se dava o envolvimento dos alunos ao utilizar o jogo em língua inglesa.

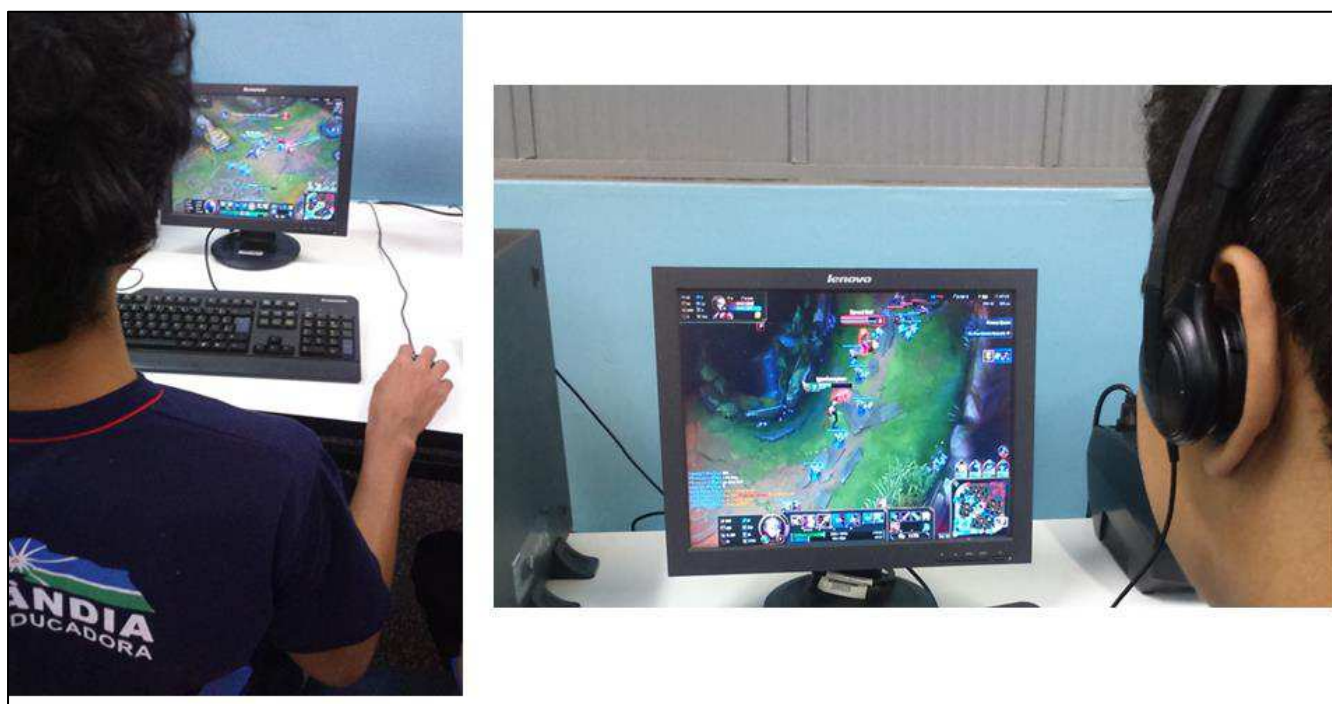


Figura 5. Alunos-participantes jogando *League of Legends*.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Desenvolvido pela *Riot Games*, o jogo foi lançado em 2009 e é um sucesso mundial até hoje. Apesar de ser um jogo comercial, ele pode ser jogado gratuitamente, desde que você não se importe em ficar trocando seu personagem – chamado de Campeão no jogo. Ou, caso você seja um jogador assíduo, ao ganhar as partidas você recebe a moeda do jogo, que te permite “comprar” seu Campeão para que você tenha seu personagem fixo. Entretanto, é possível comprar vários itens com dinheiro real, caso seja da vontade do jogador.

League of Legends é um jogo do gênero *multiplayer on-line battle arena* (MOBA), também conhecido como *action real-time strategy* (ARTS), o que significa que é um jogo de ação e estratégia em tempo real. Por esse motivo, ele só pode ser jogado *on-line* e envolve vários jogadores ao mesmo tempo. Conforme descrição constante no *site* oficial de informações sobre o jogo, em português³²,

League of Legends é um jogo *on-line* competitivo que mistura a velocidade e a intensidade de um RTS³³ com elementos de RPG³⁴. Duas equipes de poderosos campeões, cada um com design e estilo único, lutam em diversos campos de batalha e modos de jogo. Com um elenco de campeões em constante expansão, atualizações frequentes e uma cena competitiva exuberante, *League of Legends* oferece diversão incessante para jogadores de todos os níveis de habilidade.

Em 2011, a *Riot Games* organizou o primeiro campeonato mundial de *League of Legends* e desde então, a cada ano tem aumentado o número de participantes e de fãs. No primeiro ano, o prêmio para os primeiros colocados eram US\$ 50.000 (cinquenta mil dólares). Já em 2016, esse prêmio foi de US\$ 2.140.000 (dois milhões, cento e quarenta mil dólares)³⁵. A popularidade de LoL é tão grande que a *Riot Games* divulgou, em entrevista ao *website* norte-americano *Polygon*³⁶, em Setembro de 2016, que o *game* ultrapassou a marca de 100 milhões de jogadores ativos.

Além desse campeonato mundial, existe no Brasil o Campeonato Brasileiro de LoL, que também atrai milhares de jogadores e espectadores. A final do campeonato em 2016

³²Disponível em: <<http://gameinfo.br.leagueoflegends.com/pt/game-info/get-started/what-is-lol/>>. Acesso em: 06 de junho de 2016.

³³RTS ou *Real-Time Strategy*, que significa Estratégia em Tempo Real.

³⁴RPG ou *Role-Playing Game*, que é um jogo de interpretação de personagens.

³⁵ Segundo dados da Wikipédia para *League of Legends World Championship*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/League_of_Legends_World_Championship>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

³⁶*Polygon* é um *website* sobre jogos, as empresas responsáveis pela criação dos mesmos, e assuntos relacionados. A entrevista mencionada está disponível em: <<http://www.polygon.com/2016/9/13/12891656/the-past-present-and-future-of-league-of-legends-studio-riot-games>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

contou com mais de 10 mil pessoas presentes no ginásio do Ibirapuera, em São Paulo³⁷. Além de um prêmio em dinheiro, a equipe vencedora ganha, também, a oportunidade de concorrer a uma das vagas para o campeonato mundial.

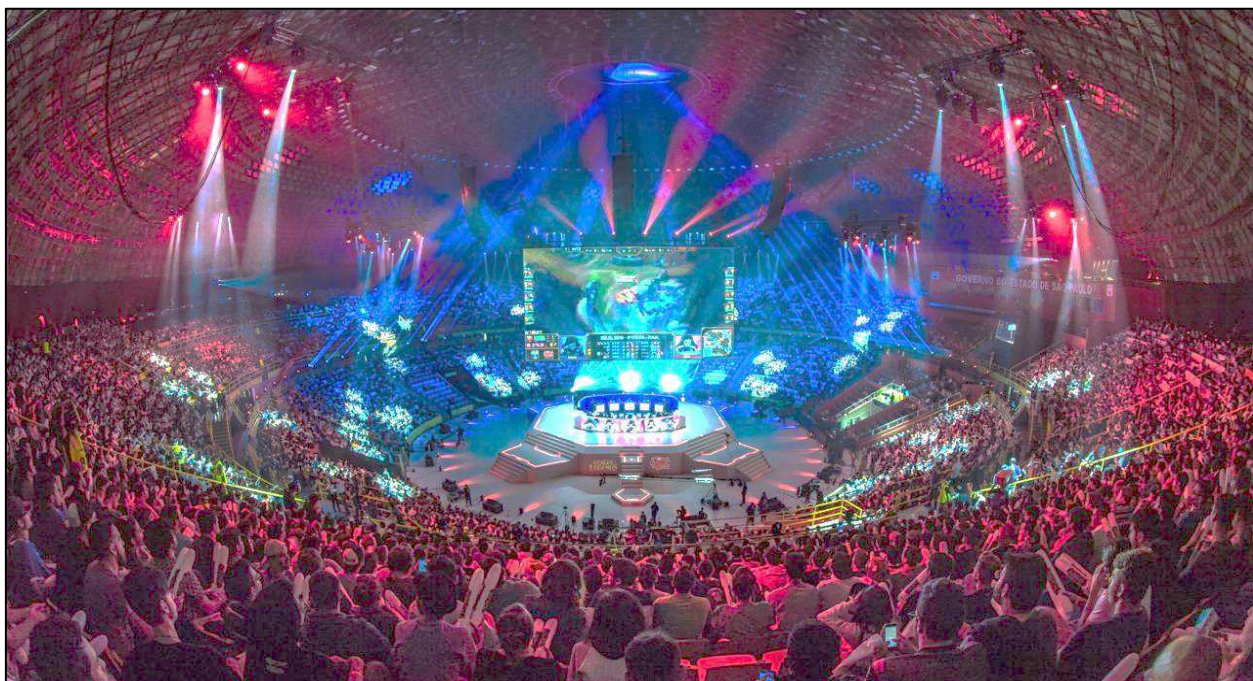


Figura 6. Final do Campeonato Brasileiro de LoL, em 2016.

Fonte: LoL Esportes Br. Disponível em: <<http://br.lolesports.com/noticias/8d0ec398-8eb4-49a9-8528-cae86850e680>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

Para instalar o jogo, o programa possui algumas exigências mínimas de *hardware* para possibilitar a instalação e jogabilidade do mesmo. As configurações mínimas, conforme apontado no *site* oficial, são as seguintes:

- Processador de 2 GHz
- 2 GB de Memória RAM (Usuários do Windows XP precisarão de 1 GB de Memória RAM ou mais)
- 8 GB de espaço disponível no disco rígido
- Placa de vídeo com Shader versão 2.0
- Resolução de tela até 1920x1200
- Suporte para DirectX v9.0c ou melhor

³⁷ Informações disponíveis no *site* ESPN UOL. Disponível em: < http://espn.uol.com.br/noticia/613896_league-of-legends-numeros-do-publico-da-grande-final-do-cblol-2016-continuam-impressionantes>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

Em relação aos modos de jogo, existem algumas opções. Essencialmente, o jogo oferece alguns mapas para serem conquistados. Esses mapas, que seriam os campos de batalha, no jogo são conhecidos como Campos da Justiça. Existem três Campos da Justiça, são eles: *Summoner's Rift*, *The Twisted Treeline* e *Howling Abyss*. Cada um desses campos possui características específicas, porém o objetivo é basicamente destruir o *nexus*³⁸ do inimigo enquanto defende o de sua equipe – conforme ilustrado na Figura 7, as áreas marcadas por um quadrado são os dois *nexus* disponíveis no campo *Summoner's Rift*.

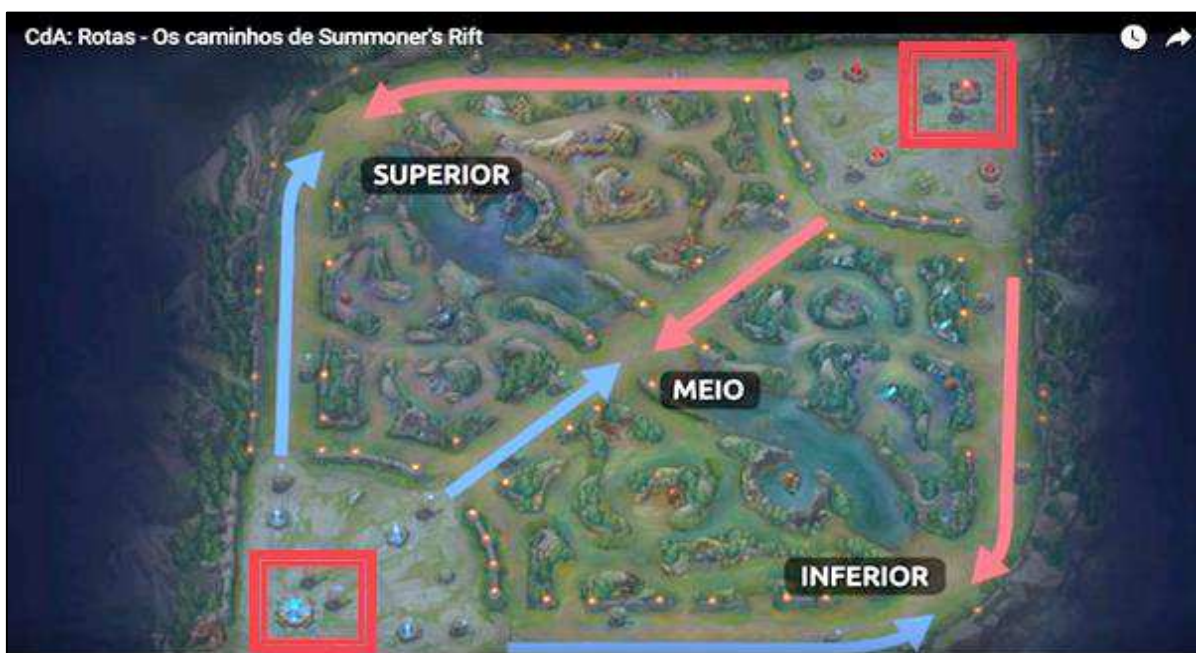


Figura 7. Mapa do *Summoner's Rift*, com os *nexus* destacados por um quadrado vermelho.

Fonte: *site* oficial. Disponível em: <<http://centraldeaprendizado.br.leagueoflegends.com/videos/rotas>>. Acesso em: 10 de junho de 2016.

As equipes variam, de acordo com o campo escolhido, e podem ser de três ou cinco campeões em cada. Cada partida dura, em média, entre 20 e 50 minutos, dependendo da forma de jogo escolhida. Esses campos apresentados compreendem o modo Clássico do jogo. Existe ainda um modo de jogo conhecido como *Dominion*, em que o objetivo é dominar alguns pontos estratégicos e mantê-los em seu domínio para vencer a equipe adversária.

Por fim, para jogar é preciso escolher seu Campeão. Existem seis classes diferentes de personagens para escolher, são elas: assassino, lutador, mago, suporte, tanque e franco-atirador. Cada um possui características próprias, bem como vantagens e desvantagens. Os

³⁸O *nexus* é uma construção posicionada no mapa em lados opostos. Cada equipe é responsável pela defesa de seu *nexus*. Se uma equipe destruir o *nexus* adversário, ela vence a partida.

nomes das classes já são indicativos de suas especialidades. Equipes formadas com campeões de diferentes classes, normalmente, têm mais chances de sucesso, visto que aliam os benefícios de cada um.

Na página do jogo é possível visualizar a lista de todos os campeões disponíveis e filtrá-los por classe. Além disso, ao clicar sobre a imagem de qualquer um deles, abre-se uma nova página com as características, habilidades e uma breve história de cada um para que os novos jogadores possam conhecê-los e escolher os que mais lhes agradam, como pode ser observado na Figura 8:

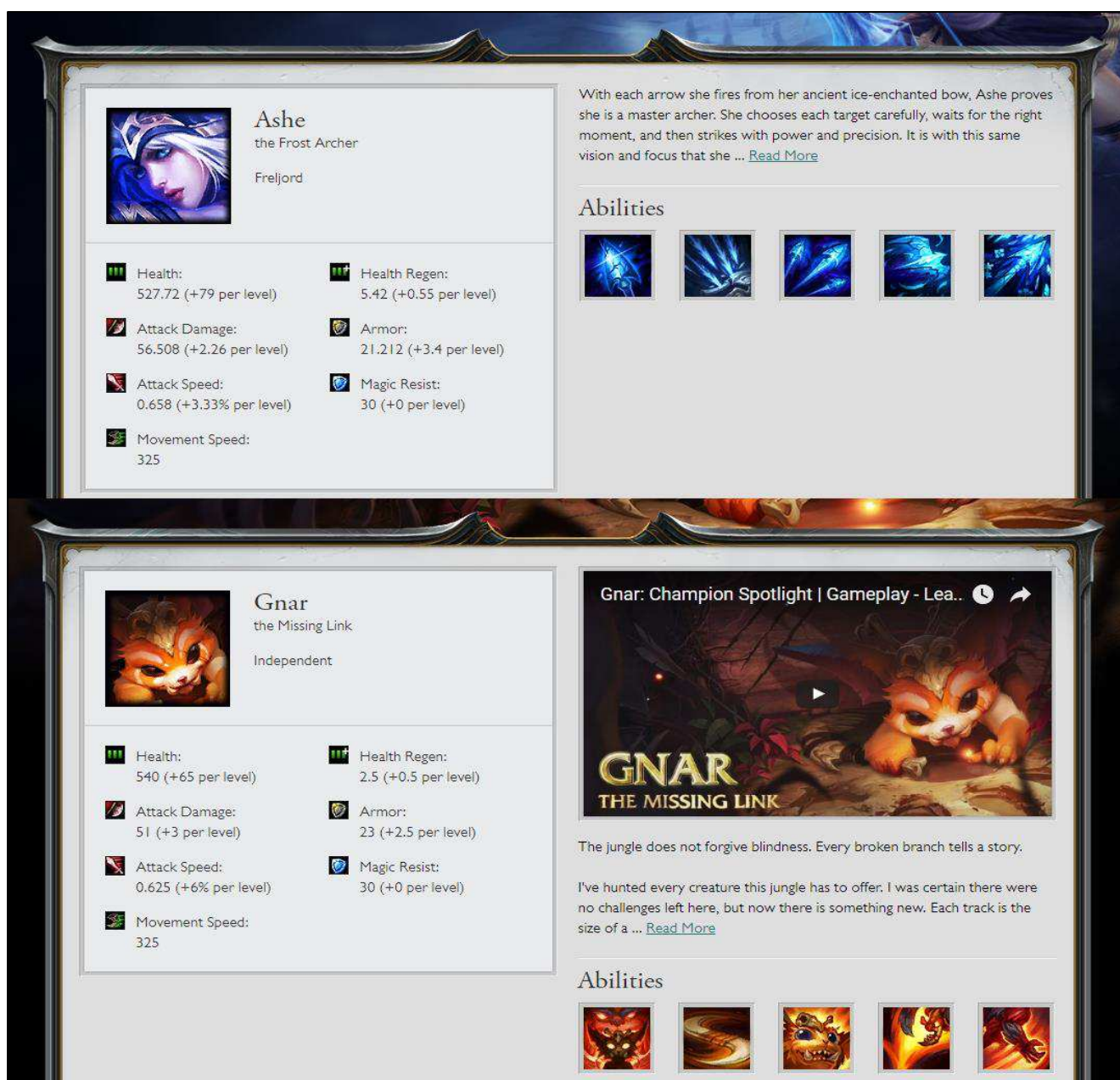


Figura 8. Detalhes dos campeões.

Fonte: *site* oficial. Disponível em: < <http://gameinfo.na.leagueoflegends.com/en/game-info/champions/>>. Acesso em: 10 de junho de 2016.

O *site* oficial possui várias informações sobre o jogo, os campeões, itens disponíveis para cada personagem, modos de jogo, e conta ainda com fóruns, notícias, entre outros – conforme mostrado na Figura 9. Todas essas informações estão disponíveis em várias línguas, além do inglês e português, bastando apenas clicar no canto superior direito, onde estão escritos a região e o idioma, e selecionar o idioma de sua preferência.

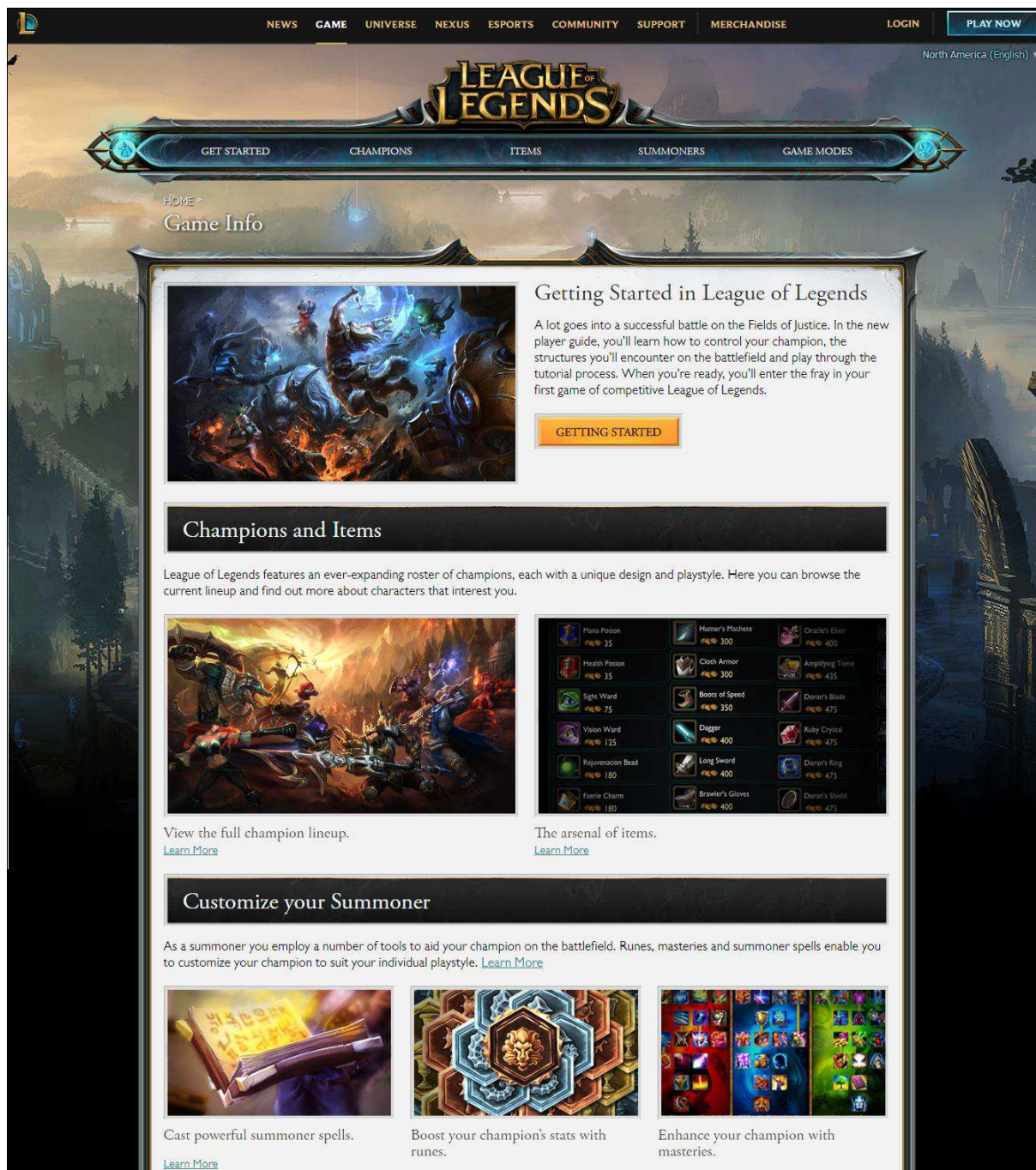


Figura 9. Tela inicial do *site* oficial.

Fonte: *site* oficial. Disponível em: < <http://gameinfo.na.leagueoflegends.com/en/game-info/>>. Acesso em: 10 de junho de 2016.

Importante ressaltar também que, por ser um jogo com múltiplos jogadores, uma ferramenta que pode ser muito útil para o sucesso de uma partida é a boa comunicação entre os membros da equipe. Para tanto, o jogo disponibiliza um *chat* que pode ser utilizado para enviar mensagens apenas para os membros de sua equipe ou mesmo para todos que estão na partida no momento, conforme mostrado na Figura 10.

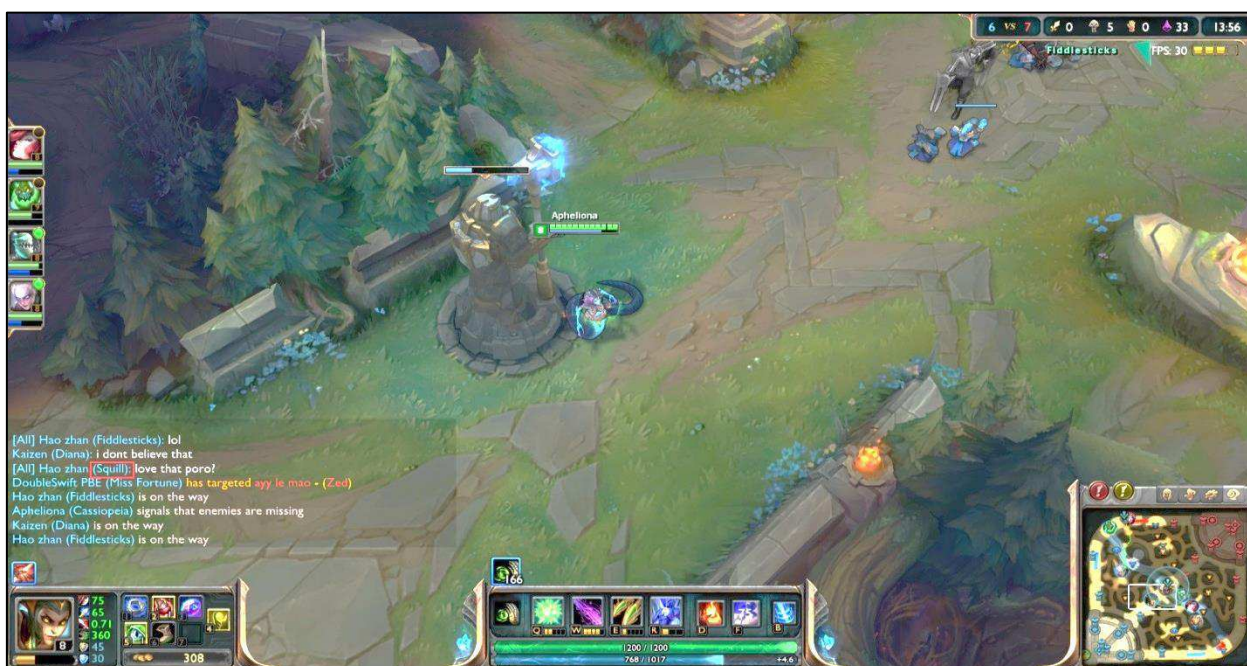


Figura 10. Tela do jogo com *chat* sendo utilizado.

Fonte: *Boards PBE*. Disponível em: <<http://boards.pbe.leagueoflegends.com/en/c/client-new-features-feedback/qNKGeeiH-loading-screen-health-and-mana-bars-chat>>. Acesso em: 10 de junho de 2016.

Além do *chat* público, o jogo permite que sejam enviadas mensagens privadas, para todos de sua equipe, ou para um jogador específico, além de possibilitar, também, o bloqueio do recebimento de mensagens de algum jogador. Há ainda a opção de se enviar *emotes*³⁹ para colaborar e diversificar a comunicação entre os participantes.

Igualmente, o *Team Chat*, antes do início das partidas, proporciona um momento de integração entre os membros da equipe, além de possibilitar a definição de estratégias a serem seguidas por cada integrante, conforme demonstrado na Figura 11. Neste breve diálogo, os

³⁹*Emotes*, além de ser abreviação de *emoticon* (que são as representações de expressões faciais através de caracteres do teclado, tais como :) ou ^_^), é uma expressão utilizada em vários MMORPGs que descreve uma ação que o personagem do jogo pode realizar, que pode ser acompanhada por sons ou até uma animação. Por exemplo: /laugh, /taunt, /dance.

participantes estavam definindo as posições que cada um tomaria, visto que, de acordo com o tipo do seu campeão e a estratégia escolhida, os jogadores assumem rotas diferentes no mapa, buscando vencer a partida. As posições normalmente são: *bot* (rota por baixo), *jungle* (rota da selva), *mid* (rota do meio) e *top* (rota de cima).

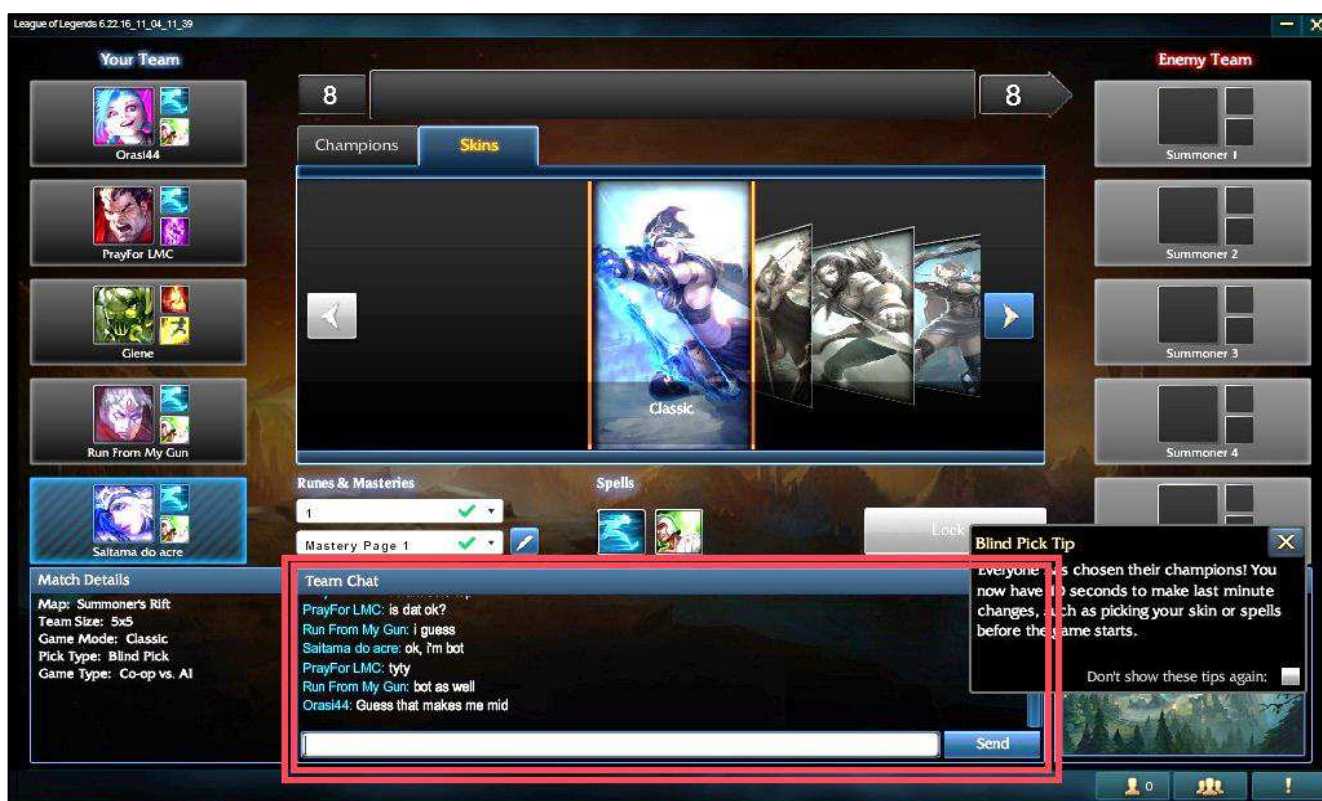


Figura 11. *Team chat* – definição de estratégias.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para superar barreiras linguísticas entre os jogadores, e também para contribuir com a qualidade (gráfica e de resposta) do jogo, existem vários servidores de LoL espalhados pelo mundo, inclusive um servidor brasileiro. Cada um deles corresponde a uma das regiões passíveis de serem selecionadas, conforme demonstrado na Figura 12. Além de escolher o servidor pela região, é possível escolher também a língua que será utilizada pela interface do jogo.

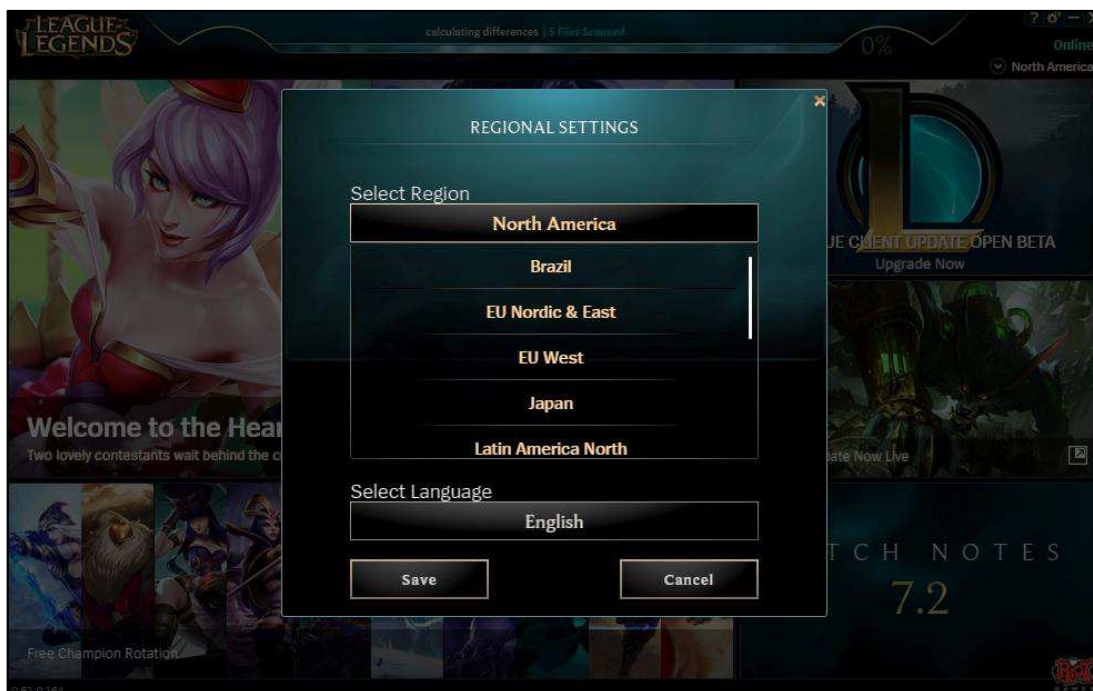


Figura 12. *Launcher* com tela de configuração da região e idioma do jogo.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Apesar de poder escolher o idioma da interface gráfica sempre que abrir o *launcher*⁴⁰ do jogo, o usuário deve criar sua conta de acordo com a região escolhida previamente, já que não é possível jogar com uma conta do servidor brasileiro no servidor norte-americano, por exemplo. Portanto, para essa pesquisa, cada um dos alunos-participantes criou uma conta no servidor norte-americano, que tem apenas o inglês como língua disponível, para experimentar o uso da língua inglesa tanto pela interface do jogo quanto pela interação com os outros jogadores.

Na próxima seção, tratarei das análises realizadas a partir das sessões de jogos de LoL e dos resultados que foram possíveis observar, baseados no referencial teórico exposto no capítulo anterior.

⁴⁰ *Launcher* é o *software* utilizado para abrir o jogo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, busco refletir sobre os dados coletados e analisá-los a partir do arcabouço teórico discutido anteriormente. Início com a análise dos questionários respondidos pelos alunos-participantes. Em seguida, trago os dados relativos às sessões de jogos e relatos de experiências, e finalizo com a análise da entrevista coletiva.

3.1. O questionário

Com a aplicação do questionário, busquei traçar o perfil dos alunos-participantes, bem como insumos para me auxiliar a atingir os objetivos propostos para essa pesquisa, que eram: mapear as concepções dos alunos a respeito da inserção e utilização de recursos tecnológicos nas aulas de inglês; analisar de que forma a inserção de jogos digitais nas aulas de língua inglesa pode influenciar nas oportunidades de aprendizagem dos alunos; e identificar o que seria possível aprender sobre a língua inglesa através do jogo digital.

O questionário foi respondido pelos estudantes no laboratório da escola, no dia 12 de maio de 2016. Devido ao número restrito de computadores em funcionamento, os participantes foram divididos em dois grupos para irem ao laboratório. O primeiro grupo respondeu ao questionário durante o segundo horário de aula daquele dia, e o outro grupo durante o terceiro. Os integrantes de ambos os grupos gastaram, em média, quinze minutos para responderem às perguntas.

Esse instrumento de análise abordava questões acerca do acesso e uso de recursos tecnológicos, bem como da *Internet*. Através das perguntas, além de traçar o perfil dos participantes, busquei depreender suas crenças a respeito da utilização da tecnologia e, especificamente, dos jogos digitais, e as oportunidades de aprendizagem proporcionadas por essas ferramentas.

Conforme já mencionado na seção 2.3, que trata do perfil dos participantes dessa pesquisa, por meio das respostas obtidas no questionário, constatei que os alunos se enquadram no cenário de “nativos digitais”, conforme discutido por Prensky (2001, 2011), bem como no perfil de *tech-comfy*, descrito por Pegrum (2009).

São adolescentes que estão constantemente conectados à *Internet*, possuem facilidade de acesso e de uso da tecnologia, além de gostarem e se interessarem bastante pelo tema. Entretanto, pude perceber que eles ainda possuem certa dificuldade para realizar tarefas que

não sejam mero entretenimento e que exijam certo nível de criticidade, como pode observar nas respostas da pergunta 5: “Você utiliza o computador com quais finalidades?”. O gráfico abaixo ilustra as opiniões dos alunos:

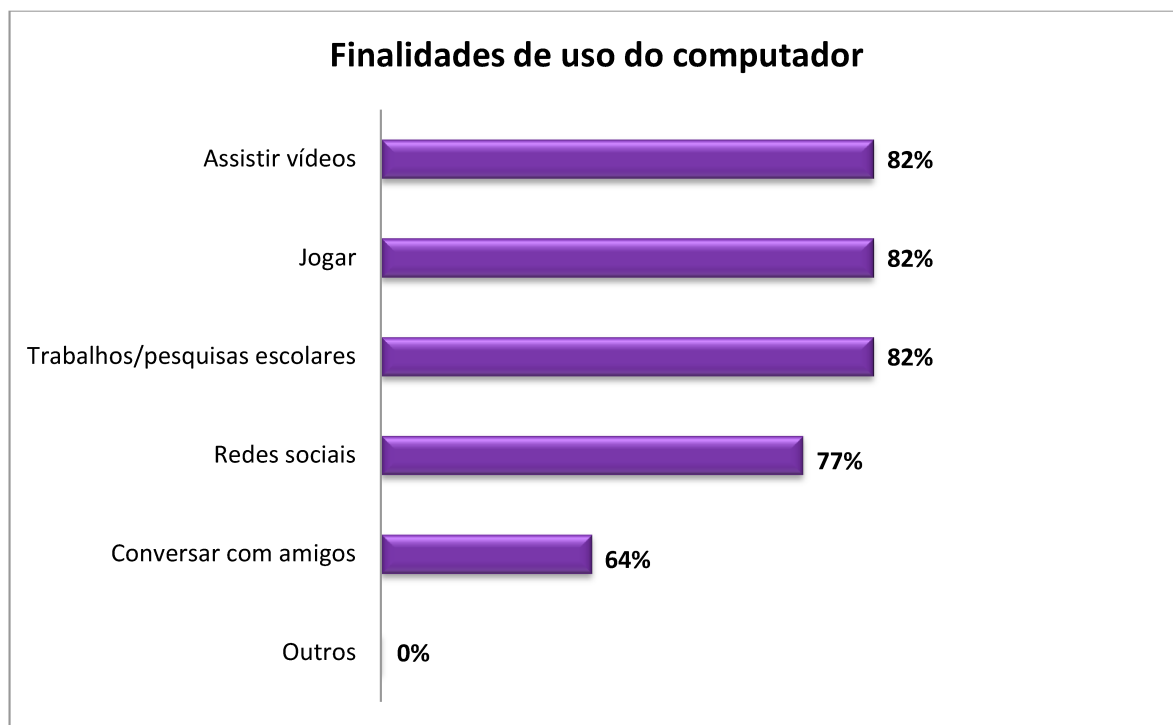


Gráfico 13. Motivos pelos quais os alunos utilizam o computador.
Fonte: a autora.

Dentre os vários motivos listados (nessa pergunta os alunos poderiam marcar mais de uma opção de resposta), “Assistir vídeos”, “Jogar” e “Trabalhos escolares” ficaram no mesmo nível, com 82% cada. Em seguida, tivemos “Redes sociais”, com 77%, “Conversar com amigos” com apenas 64%, e nenhum participante mencionou outro motivo. Conversando com os alunos, eles me disseram que preferem conversar com seus colegas pelos *smartphones*, através de aplicativos específicos.

Um dos pontos que me chamou atenção foi em relação aos trabalhos/pesquisas escolares. Apesar de aparecer de forma expressiva o uso do computador para a realização de trabalhos escolares (18 participantes afirmaram utilizar o computador com esse fim), ao serem questionados, os alunos apontaram que não consideravam esse uso como algo prazeroso. Eles definiram esses trabalhos como mera digitação, visto que determinados professores não aceitariam o trabalho, caso fosse escrito a mão, sendo, portanto uma prática pouco significativa para os mesmos.

Em relação às pesquisas escolares, os alunos disseram não se sentirem confortáveis, e não terem muito domínio sobre como realizar essas pesquisas na *Internet*. Muitos afirmaram saber utilizar o *Google* para encontrar informações, porém não sabiam como classificar o que seria relevante para constar em seu trabalho, ou como colocar essas informações em suas atividades sem copiar diretamente – o que reforça a teoria de Pegrum (2009) a respeito de termos alunos que são *tech-comfy*, porém ainda não *tech-savvy*. Falta-lhes a criticidade para conseguirem analisar se a fonte das informações é confiável, além de interpretar os resultados e produzir uma síntese para desenvolver seus trabalhos. Talvez, essa seja mais uma falha da escola e dos professores, que não têm preparado os alunos para que alcancem esse nível de letramento digital.

Por outro lado, e aqui está o foco dessa pesquisa, 82% dos participantes responderam que utilizam o computador para jogar, conforme mostrado no Gráfico 13, e se mostraram bastante entusiasmados em relação a jogos no computador. Esse número é bastante expressivo, e vem corroborar a ideia trabalhada por Gee (2005) em relação às potencialidades dos jogos para motivar, estimular e provocar seus jogadores.

Em relação à inserção e utilização de recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa, a questão 10 indagava: “Você considera importante a utilização de recursos tecnológicos nas aulas de inglês”. Os alunos foram unânimes ao responder que consideravam este um fator muito importante e que esses recursos deveriam ser plenamente utilizados durante as aulas. Alguns mencionaram que esses recursos eram importantes não apenas nas aulas de inglês, mas deveriam ser utilizados em todas as matérias, e até sugeriram que houvesse, pelo menos, um *notebook* e *Datashow* em cada sala de aula.

Ao serem questionados sobre a forma como os recursos tecnológicos poderiam contribuir para sua aprendizagem (questão 11), vários alunos enfatizaram o fator do estímulo proporcionado por essas ferramentas, como pode ser visto nos trechos destacados a seguir:

Excerto #01

Traz o conteúdo de uma forma que chame minha atenção. (Winged Doom)

Excerto #02

Não só por ser uma atividade divertida, mas para termos um desenvolvimento melhor para o mercado de trabalho, onde vamos precisar muito. (XxthinkCenterxX)

Excerto #03

Pode dar um incentivo maior para os alunos tendo jogos em inglês para jogar. (IzaGeest)

Excerto #04

Sim, muitos alunos acham chatas as aulas de inglês, e não querem aprender, mas com uso o uso da tecnologia, isso pode mudar muito e muitos vão começar a se interessar por inglês. (Nato)

Excerto #05

De forma positiva ensinando um jeito mais descontraído de aprender. (Ngrada)

Excerto #06

Digo que aprender inglês da forma tradicional às vezes acaba se tornando um pouco cansativo e chato ao longo do tempo, então aprender através de jogos e interatividades chama mais a atenção e pode incentivar a aprendizagem da língua. (Alex)

A partir desses excertos, é possível perceber que os mesmos compreendem a tecnologia como algo bastante positivo para a escola, confirmado pelas escolhas lexicais desses participantes: “atividade divertida”, “dar um incentivo”, “começar a se interessar”, “positiva”, “descontraído” e “chama a atenção”.

Eles acreditam que esses recursos tecnológicos são mais atrativos, conforme as palavras de *Winged Doom*, pois trazem “o conteúdo de uma forma que chame minha atenção” e, segundo *Ngrada*, ensinam de “um jeito mais descontraído de aprender”. *Nato* e *Alex* também apontam que as aulas tradicionais são chatas e cansativas, mas com o “uso da tecnologia” e “através de jogos e interatividades” isso poderia ser transformado, despertando o interesse dos alunos, além de “incentivar a aprendizagem da língua”. *XthinkCenterxX* ainda ressalta que saber utilizar a tecnologia é algo necessário para o mercado de trabalho, revelando a consciência que possui sobre a importância dessa competência.

Assim, esses fragmentos reforçam a questão do interesse desses alunos pela tecnologia e sua realidade de nativos digitais, como proposto por Prensky (2011). Revelam também sua crença de que são ferramentas que podem contribuir com sua aprendizagem, além de apontar o que Gee (2005) discutiu acerca do potencial dos jogos para estimular seus jogadores, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Excerto #07

A tecnologia e os jogos podem contribuir para um melhor aprendizado de linguagem, para melhorar o raciocínio mental e também é uma forma de se distrair. (jax)

Excerto #08

Porque os jogos que estão em inglês às vezes incentivam mais do que as aulas tradicionais, que com o tempo acabam ficando repetitivas e chatas. (Lian)

Excerto #09

Utilizando jogos, aprendemos várias palavras em inglês, conversando com pessoas de outros países online. (JRMENIS)

Excerto #10

Pode ajudar bastante porque utilizando recursos tecnológicos temos uma aula diferente e assim aprendemos melhor. Por exemplo, utilizando a internet caso eu não saiba a palavra em inglês eu posso procurar no Google tradutor, ouvindo músicas eu posso aprender melhor inglês, e jogando jogos em inglês eu posso aprender melhor a língua e me divertir com meus amigos ao mesmo tempo. (Me viu corre)

Excerto #11

Alguns jogos podem ajudar na aprendizagem de várias coisas, por exemplo, inglês, organização, e faz com que a gente não fique só em uma coisa. Eu acho que é bem legal fazer coisas diferentes. (holowsplay)

Excerto #12

Com os jogos online você pode conversar em inglês com outros jogadores, ouvir as falas dos personagens e até mesmo o nome de itens que pode ajudar a aprender o inglês e até mesmo outras línguas caso você coloque outro idioma. (Saitama do Acre)

Nesses trechos, os alunos deixam transparecer seu anseio por aulas “diferentes”, e reforçam a ideia de que o que eles têm são aulas “tradicionais”, “repetitivas” e “chatas” – conforme *Lian*, *Me viu corre* e *holowsplay*. Eles também acreditam que essas ferramentas podem colaborar com o processo de aprendizagem da língua, e destacam a questão da interação proporcionada pela tecnologia, que os possibilita “conversar com pessoas de outros países online”, “divertir com meus amigos” e “conversar em inglês com outros jogadores”, como apontado por *JRMENIS*, *Me viu corre* e *Saitama do Acre*.

No Excerto #10, o aluno relata uma estratégia que utiliza quando não sabe o significado de determinada palavra, afirmando utilizar o “*Google tradutor*” como uma ferramenta de apoio, confirmando sua familiaridade com a tecnologia. Ele também aponta “ouvindo músicas” e “jogando jogos em inglês” como formas de se aprender a língua, demonstrando sua consciência de que a aprendizagem não ocorre apenas em sala de aula, através de livros didáticos e exercícios.

A respeito das crenças dos alunos sobre a eficácia da utilização do computador/*Internet* e de jogos digitais no processo de aprendizagem da língua inglesa (questões 12 e 13), os mesmos também foram unânimes respondendo que acreditavam sim ser possível aprender por meio dessas ferramentas.

A questão 14 tratava da experiência de aprendizagem dos alunos através da tecnologia e solicitava aos mesmos que descrevessem essa experiência, caso houvesse. Esta era uma pergunta aberta, e os participantes puderam escrever suas respostas livremente, sem nenhuma opção pré-programada. Sendo assim, tivemos duas respostas em branco e duas respostas com

apenas “não”. Um dos participantes relatou que não havia conseguido aprender, apesar de acreditar que essa aprendizagem seria possível através da tecnologia, conforme trecho abaixo:

Excerto #13

Não, já tentei uma vez aprender através de um dicionário baixado no celular, mas não deu certo não. Mas é porque eu acho que devia buscar outros aplicativos. (leeh)

Outros alunos deram exemplos de recursos tecnológicos que já utilizaram e que eles consideravam que foram úteis para auxiliar na aprendizagem da língua inglesa, conforme demonstrado nos excertos a seguir:

Excerto #14

Sim, com aplicativos que ensinam como o "Duolingo". Eu gostei bastante de usar e ainda tenho no meu celular. (Alex)

Excerto #15

Eu quando tô com dificuldade eu vou ver no google tradutor e assim vai tirando a dúvida da gente e tb sempre alguns jogos ajuda a gente no inglês (IgorScorpion)

Excerto #16

Sim, quando eu não sei algo que está escrito em inglês eu procuro no google tradutor, exemplo quando eu vejo algum anime que está em inglês eu vejo a frase e procuro no google tradutor. (Me viu corre)

Excerto #17

Sim, já aprendi muitas coisas usando a tecnologia como: jogos, redes sociais, filmes e músicas. (jax)

Excerto #18

Sim, eu já baixei um aplicativo no meu celular que ajuda aprender inglês. (XthinkCenterX)

Excerto #19

Sim por vídeos legendados. (Ngrada)

Apesar de não serem muito detalhados, vários alunos mencionaram a utilização do *Google* tradutor e de aplicativos para o celular que os auxiliam na aprendizagem. *Jax* especifica que utiliza “jogos, redes sociais, filmes e músicas” para aprender, e *Ngrada* também aponta o uso de “vídeos legendados”, o que reforça a teoria trazida por Jukes *et al.* (2010) a respeito dos aprendizes visuais e sinestésicos.

Outros alunos mencionaram, especificamente, a contribuição dos jogos para aprendizagem da língua. Dentre eles, destaquei as seguintes respostas:

Excerto #20

Sim. Eu jogo vários jogos da internet que geralmente possuem servidores americanos (e ingleses), e todo o jogo é inglês e por isso me ajuda a aprender já que facilita nas partidas. (CNB nick)

Excerto #21

Sim com jogos memorizando manhas em inglês, por exemplo no Age of Empires uma das manhas é HOW DO YOU TURN THIS ON e se não escrever direito não dá certo. Aí fui aprendendo. (JRMENIS)

Excerto #22

Sim vários jogos e etc que eu utilizo possuem várias palavras e frases em inglês que eu já gravei na minha cabeça. No começo era difícil, mas depois eu fui aprendendo porque com as imagens ficava fácil para entender o significado das coisas que eu tinha que fazer. (holowsplay)

Excerto #23

Sim, GTA V me ajudou bastante para aprender algumas palavras em inglês, porque eu queria entender bem a história e fui acostumando com as palavras e pesquisando quando não sabia. (Marquete)

Excerto #24

Já joguei vários jogos que me ajudou com inglês, jogos que não podiam colocar outras línguas, e fez meu inglês melhorar um pouco. E com filmes e séries legendados também. (Saitama do Acre)

Esses fragmentos confirmam o que Prensky afirmou sobre os nativos digitais estarem constantemente conectados e, de acordo com Gee, a capacidade que os bons jogos tem de estimular seus jogadores. No Excerto #20, o aluno afirma aprender por jogar em servidores americanos e ingleses, já que a língua do jogo nesses casos é o inglês. Ou seja, o interesse do mesmo pelo jogo é tão grande que, mesmo não tendo certo domínio da língua, ele se interessa em aprendê-la para um melhor desempenho em suas partidas. Da mesma forma, no Excerto #23, o participante afirma que devido ao seu interesse em “entender bem a história”, quando não sabia ou entendia a mesma, ele realizava pesquisas para que pudesse compreendê-la. Quão bom seria se as escolas também conseguissem estimular seus alunos a buscar conhecimento dessa forma.

O participante *JRMENIS* aponta que precisou memorizar as manhas (códigos ou senhas que habilitam funções ou itens especiais nos jogos) de forma correta, por isso acabou aprendendo a escrever em inglês. Já no Excerto #22, o participante *holowsplay* destaca que aprendeu a língua por meio da relação estabelecida entre as imagens e textos/falas dos jogos. Esse é mais um dos princípios dos bons jogos apontados por Gee (2005), o Significado Situado, que colabora para a aprendizagem, já que, conforme o autor sugere, as pessoas só aprendem novas palavras quando conseguem relacioná-las a experiências, ações, imagens ou diálogos, e os bons jogos fazem isso constantemente e de forma natural.

A questão 15 indagava se os participantes jogavam, ou já haviam jogado, algum *game* que utilizasse a língua inglesa. Apenas um deles afirmou nunca haver jogado. Para os que afirmaram jogar ou ter jogado, a questão seguinte perguntava se eles recordavam o(s) nome(s) desse(s) jogo(s) e se acreditavam que esse(s) jogo(s) tinha(m) contribuído para seu nível de conhecimento em inglês. Uma das falhas que encontrei nesse questionário foi que, devido ao fato de terem duas perguntas em uma só questão, muitos alunos responderam apenas com o nome dos jogos, esquecendo-se da segunda parte da mesma. Porém, eu tive a chance de explorar certos pontos através de conversas informais com os mesmos durante as sessões de jogos que se seguiram, e também na entrevista final.

Como essa também era uma questão aberta, sem nenhuma resposta pré-programada, os participantes poderiam escrever o que quisessem. Assim, três alunos responderam que não lembravam os nomes dos jogos, e dois responderam apenas “sim”. Entre os que responderam adequadamente a questão, pude levantar o nome de vinte e seis jogos citados pelos alunos. Realizei uma classificação dos nomes de jogos que foram mais recorrentes nas respostas dos participantes, e pude perceber que os mais citados aparecem conforme o gráfico abaixo:

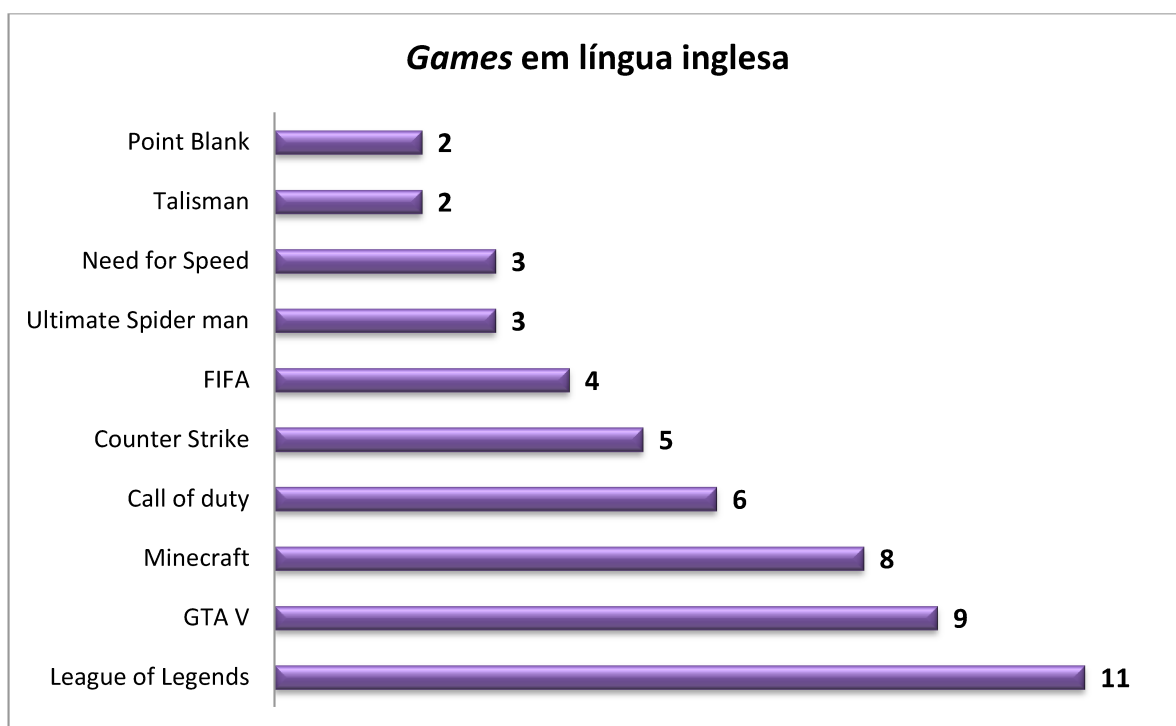


Gráfico 14. *Games* em língua inglesa mais jogados pelos alunos.
Fonte: a autora.

Os outros dezesseis jogos mencionados apareceram apenas uma vez cada, por isso não foram incluídos no Gráfico 14. A respeito dos gêneros dos jogos citados, *League of Legends* é um jogo eletrônico *multiplayer online battle arena* (MOBA), conforme explicitado na seção 2.6 deste trabalho, e *Talisman*, é um jogo de fantasia *massive multiplayer online role-playing game* (MMORPG). Já *Point Blank*, *Counter Strike* e *Call of Duty* são jogos de tiro em primeira-pessoa – que são aqueles jogos em que a visão do jogador se dá a partir dos olhos do personagem, isto é, os jogadores veem o que o personagem enxerga. Outro gênero que apareceu foi o de simulação de futebol (FIFA) e simulação de corrida de automóvel (*Need for Speed*). Além desses, GTA V, ou *Grand Theft Auto V*, se enquadra como um jogo de ação-aventura de mundo aberto, em que o jogador é livre para explorar as áreas do jogo e decidir quando e como completar os objetivos propostos. *Ultimate Spider Man*, assim como o GTA V, também é um jogo de mundo aberto, porém é classificado como *Beat'em up* – conhecido como *briga de rua* em português –, por seu foco no combate corpo-a-corpo do personagem contra seus inimigos. Por fim, temos *Minecraft*, que é um jogo não-linear, do gênero *sandbox*, em que o jogador é livre para construir o mundo que desejar, a partir de suas escolhas e estratégias particulares, sem uma predefinição por parte do jogo.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa era: mapear as concepções dos alunos a respeito da inserção e utilização de recursos tecnológicos nas aulas de inglês. Essa coleta foi possível através do questionário respondido pelos alunos-participantes. Suas respostas revelam a crença de tais alunos de que utilizar a tecnologia e os jogos nas aulas de inglês é uma forma de estimulá-los e despertar sua atenção, ou seja, confirma a hipótese que a utilização de mídias digitais contribui de forma positiva para a aprendizagem de línguas.

Outro ponto interessante que foi mencionado pelos participantes é que as aulas “tradicionais” são caracterizadas por eles como “repetitivas”, “cansativas” e “chatas” (Excertos #04, #06 e #08). Isso nos remete também ao que foi exposto por Prensky (2001) ao tratar da incompatibilidade de aprendizagem de alunos nativos digitais tendo que aprender com professores que não falam sua língua, como foi exposto no referencial teórico desse trabalho.

Outra crença que pode ser depreendida desses excertos é que aulas sem esses recursos tecnológicos são as aulas “tradicionais” e “chatas”, mas o que os alunos querem e consideram como mais atrativas são as aulas “diferentes” (Excertos #10 e #11), que trabalham com a tecnologia em sala de aula, e essas sim possibilitam ou incentivam uma melhor aprendizagem, de acordo com as concepções dos alunos pesquisados.

A partir da análise dos questionários, foi possível perceber a forte crença dos alunos de que a tecnologia e o uso de jogos digitais têm muito a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, tornando as aulas mais atrativas e influenciando, de forma positiva, a motivação dos mesmos para realizarem as atividades propostas e participarem ativamente das aulas. Um exemplo simples e prático foi o próprio questionário. Nenhum dos vinte e dois participantes já havia respondido alguma pesquisa ou exercício de algum professor que utilizasse formulários do *Google Docs*, uma ferramenta gratuita e de fácil utilização. Vários desses alunos comentaram comigo que haviam gostado dessa forma de responder perguntas, e até sugeriram outras maneiras que os professores, de diversas matérias, poderiam utilizar também.

A seguir, passo para a análise das sessões de jogos e dos relatos de experiências, produzidos a partir dessas sessões.

3.2. As sessões de jogos e os relatos de experiências

As sessões de jogos aconteceram entre os meses de Setembro a Novembro de 2016. Como o questionário foi respondido em maio, e as sessões começaram apenas em setembro, tivemos cinco alunos que deixaram a escola nesse período. Assim, tivemos dezessete participantes para a realização das sessões de jogos.

Para que não ficassem prejudicados em relação aos outros conteúdos escolares, dividi os alunos em subgrupos para irem ao laboratório. Não formei grupos fixos para que os participantes tivessem a oportunidade de interagir com todos, dessa forma, em cada sessão do jogo tivemos grupos de alunos diferentes, com no mínimo três e no máximo seis participantes.

Essa divisão se justifica, também, pelo fato de que a conexão de *Internet* do laboratório era de apenas 10Mbps e era compartilhada com professores e funcionários da escola. Dessa forma, se tivéssemos todos os quinze computadores conectados ao jogo ao mesmo tempo, juntamente com todas as outras pessoas conectadas, o volume de tráfego de dados excederia o limite de banda e, provavelmente, não seria possível a realização das partidas. E, caso fosse possível, o tempo de resposta seria muito grande, impactando a jogabilidade e interação entre os participantes. Por esse motivo, instalei *League of Legends*

em seis computadores, mas utilizava, no máximo, quatro por sessão. Assim, quando iam mais de quatro alunos ao laboratório, um ou dois jogavam em duplas.

No início de setembro, separamos uma aula para criar as contas do jogo dos alunos. Alguns não tinham conta de *e-mail*, assim, tiveram que criar primeiro a conta de *e-mail* para depois conseguirem criar a conta do jogo. Para se inscreverem, os alunos acessaram o seguinte endereço: <https://signup.na.leagueoflegends.com/en/signup/>, e preencheram os campos – conforme mostrado na Figura 13:

The image shows a web browser window with the URL <https://signup.na.leagueoflegends.com/en/signup/>. The page has a dark background with a grid of League of Legends champion portraits. On the right side, there is a white sign-up form. The form contains the following fields and elements:

- Username:** A text input field.
- Password:** A text input field.
- Confirm Password:** A text input field.
- Email:** A text input field.
- Date of Birth:** Three dropdown menus for Month, Day, and Year.
- Region:** A dropdown menu currently showing "North America (change)".
- Agreements:** Two checkboxes: "I agree to the Terms of Use and Privacy Policy" and "Sign me up to receive the League of Legends Newsletter and other game-related or promotional emails from Riot Games and/or its partners. I understand I can unsubscribe at any time."
- Verification:** A checkbox labeled "Não sou um robô" (I am not a robot) next to a reCAPTCHA logo.
- Button:** A large orange button at the bottom labeled "PLAY FOR FREE".

Figura 13. Tela para inscrever-se no jogo.

Fonte: *site* oficial. Disponível em: <<https://signup.na.leagueoflegends.com/en/signup/>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2017.

O nome de usuário escolhido é o que foi usado tanto no questionário, quanto nos relatos de experiência. Nessa aula, percebi que alguns alunos tinham mais facilidade que outros para utilizarem o computador, e esses alunos, espontaneamente, ajudavam os colegas que estavam com dificuldades – visualizo, aqui, os princípios de “times multifuncionais” e também de “agência”, conforme apontado por Gee (2005), já que eles aproveitaram o conhecimento que possuíam e se dispuseram a colaborar com os colegas, e, conseqüentemente, com a equipe como um todo. Após criarem suas contas, eles acessaram o jogo apenas para verificar se estava tudo certo, sem iniciar nenhuma partida.

A primeira sessão para jogar LoL na escola aconteceu no dia 20 de setembro de 2016. O primeiro grupo estava composto por três alunos. Eles acessaram o jogo, escolheram seus Campeões, e iniciaram as partidas. Apesar de conseguirem acessar e começarem a jogar, durante a partida, tivemos problemas com a conexão de *Internet* do laboratório. Essa oscilação da conexão causou um travamento no jogo, e os participantes não conseguiram terminar a partida. Foram classificados como *Leaver*, que são aqueles que abandonam as partidas antes do fim (Figura 14). Por esse motivo, eles foram penalizados pelo *game*, ficando impossibilitados de iniciar uma nova partida durante dez minutos. Como os alunos somente tinham liberação para passar um horário no laboratório de informática, eles não puderam esperar o tempo de punição para tentarem uma nova partida.



Figura 14. Resumo da primeira partida de um jogador, classificado como *Leaver*.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Devido ao problema com a conexão, suspendi a participação dos outros alunos até resolvermos esta questão, pois, se eles continuassem jogando e sendo classificados como *Leavers*, o próprio jogo poderia excluir as contas dos alunos – sempre que um jogador abandona uma partida, ele sofre punições que vão desde alguns minutos de espera para conseguir uma nova partida, até a exclusão de sua conta em casos de reincidência.

Pelo ocorrido, entrei em contato com o setor de manutenção dos laboratórios das escolas municipais e solicitei o reparo, visto que, se este incidente continuasse se repetindo, teríamos dificuldades em prosseguir com o projeto. Duas semanas após a solicitação, o setor responsável enviou um técnico ao laboratório e foi possível corrigir o problema das conexões.

Durante as duas semanas em que estava esperando o técnico para corrigir o problema com a *Internet*, por saberem que um grupo já havia jogado, muitos dos alunos-participantes me procuraram para saber quando poderiam começar a jogar. Aqueles que tinham uma familiaridade maior com o computador também me procuraram, oferecendo-se para tentarem contornar a falha de conexão. Permiti que dois desses alunos fossem ao laboratório para verificarmos se era realmente um problema técnico ou se era apenas um erro de configuração. Contudo, eles confirmaram ser uma falha técnica.

Retomamos as sessões de jogos em outubro. Os alunos estavam bastante empolgados e se mostravam muito comprometidos com o projeto, principalmente por ser algo diferente e que envolvia um jogo que era interessante para eles. Mesmo nos horários das aulas de Educação Física – a aula favorita deles, conforme me contaram –, eles não se importaram em ir para o laboratório para participarem das sessões de jogos.

Foram, ao todo, dezesseis sessões de jogos no laboratório de informática da escola. Dentre os alunos-participantes, oito deles já haviam jogado LoL em inglês, pelo menos uma vez, e, no momento da pesquisa, quatro deles estavam jogando LoL em português. Os outros nove, apesar de não terem jogado, disseram conhecer o jogo através de colegas e da *Internet*. Esses que já possuíam certo conhecimento sobre o jogo ajudaram os outros alunos durante as partidas.

No início, alguns alunos tiveram certa dificuldade para conseguirem jogar, realizarem os ataques e decidirem quais itens comprar para seus campeões. Nesse momento, os outros alunos que já possuíam certa experiência no jogo os ajudaram. Importante ressaltar que essa atitude partiu dos próprios alunos. Eles quiseram compartilhar seu conhecimento sobre o jogo e auxiliar os colegas – visualizo, assim, o princípio do conhecimento distribuído, proposto por Gee (2005), em que os jogadores compartilham seus conhecimentos com seus pares, e reforçado por Mattar (2010) que trata do estilo de aprendizagem dos alunos desse novo milênio, que preferem a aprendizagem baseada em sínteses coletivas. Por esse motivo, sempre coloquei pelo menos um dos alunos experientes para estar presente durante as sessões de jogos, visto que eu também não possuía um conhecimento profundo sobre alguns detalhes do jogo.

As partidas tiveram uma duração média de 21 minutos e 26 segundos, sendo a mais longa de 33 minutos e 32 segundos, e a mais curta de 13 minutos e 50 segundos. Em sua maioria, os alunos conseguiram vencer as partidas, com exceção da primeira sessão em que, devido ao problema de conexão, os alunos-participantes ficaram como *Leavers*, e de outra sessão em que a equipe de um dos participantes foi derrotada.

Ao final de cada partida, o jogo trazia uma tela que mostrava: o resultado da partida; a quantidade de *Influence Points* (IP – que podem ser usados para comprar itens da loja do jogo) que o jogador recebeu; o nível (LVL) em que ele está; a duração da partida; e o desempenho de cada um dos membros das equipes, além de possibilitar uma breve conversa entre os participantes, conforme mostrado na Figura 14 anteriormente. Outra opção para se verificar os resultados é clicando no botão *View Match History*, no canto inferior, e seria aberta a tela com o histórico, conforme Figura 15.

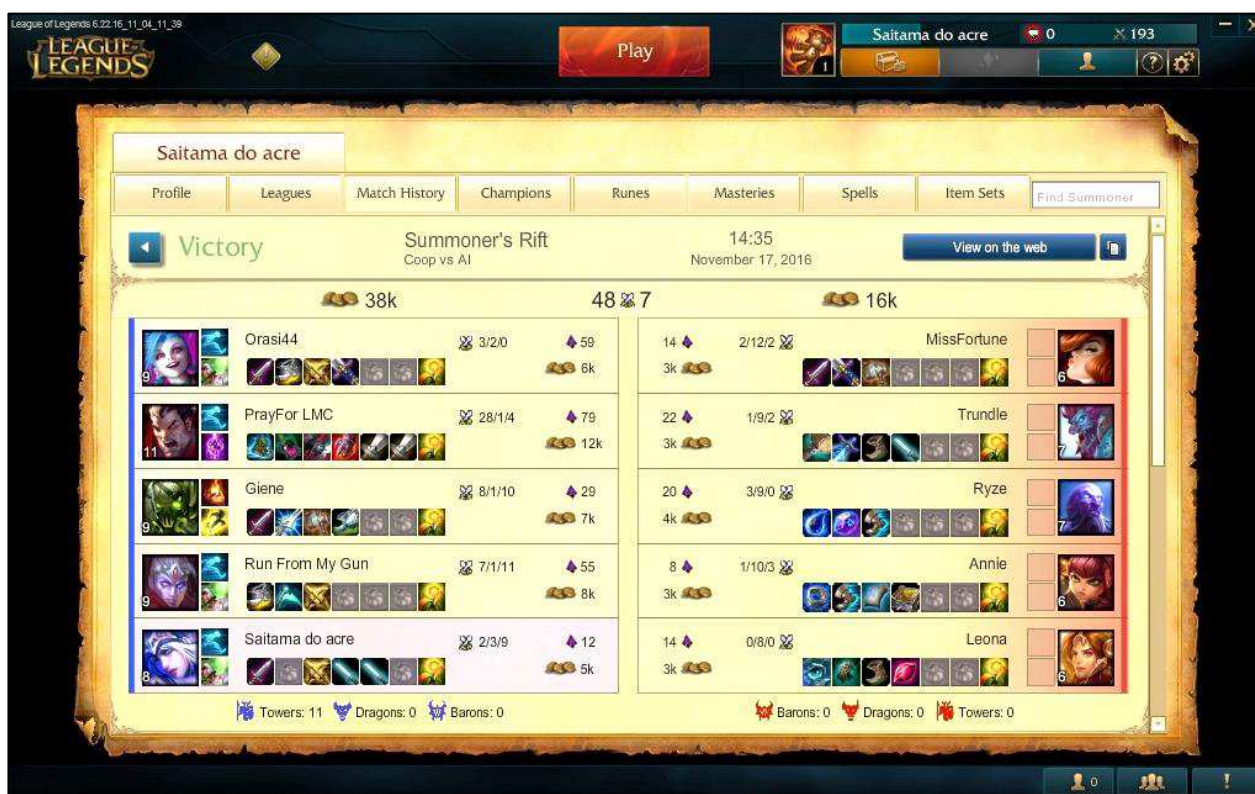


Figura 15. *Match History* de um dos participantes.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Pude perceber que os alunos estavam bastante comprometidos com o projeto, bem como em cumprir com as atividades dos outros professores das aulas em que iam para o laboratório. Os professores apenas liberariam os alunos para irem ao laboratório caso

estivessem com a matéria completa e os exercícios entregues, e, durante os meses em que as sessões de jogos aconteceram, não tivemos nenhum transtorno com esses professores.

A seguir, passo para a análise dos relatos de experiência escritos pelos alunos-participantes após as sessões de jogos. Conforme mencionei na sessão 2.4 desta dissertação, que trata dos instrumentos para coleta de dados, os alunos eram livres para escreverem o que quisessem. Todos utilizaram o *Evernote*, segundo minha sugestão, e afirmaram ter gostado do aplicativo.

A princípio, eu havia pensado em ter os relatos individuais de cada aluno após cada sessão. Porém, após a segunda sessão, percebi que os relatos estavam ficando muito parecidos, praticamente a mesma fala nos dois primeiros textos. Assim, deixei os alunos mais livres para escreverem quando sentissem vontade. Eles também me pediram para fazerem os relatos em grupos, e eu permiti, apenas solicitei que colocassem os apelidos de todos que participaram daquele relato. Esse fato revela, mais uma vez, a preferência que esses alunos possuem pelo trabalho em equipe, conforme citado por Mattar (2010).

A partir dos relatos dos alunos, pude comprovar que uma prática de ensino que esteja alinhada com as crenças dos aprendizes pode ter resultados mais significativos, pois estimulam os mesmos a se engajarem e participarem efetivamente das atividades, conforme apontado por Alvarez (2007) e Barcelos (2006). Como exemplo, destaco os relatos abaixo:

Excerto #25

A aprendizagem de inglês por meio de jogos é mais proveitosa do que uma aula comum, porque quando uma pessoa se diverte fazendo algo ela se motiva mais para fazer, com o aprendizado do inglês através de jogos não é diferente. (Alex – 18/10/2016)

Excerto #26

Eu acho que os jogos podem ajudar a aprender inglês, da seguinte maneira, quando se joga a gente se diverte, e se a gente se diverte é porque gosta. Então, com os jogos a gente acaba gostando também do inglês, que está presente no jogo. Além disso, o jogo - League of Legends é um jogo de estratégia, obriga a gente a pensar em meios e formas para obter a "vitória". O jogo tem vários campeões que a gente escolhe para a teamfight, e já dentro do jogo, o jogador deve escolher a lane certa pro seu campeão, colaborando ao máximo com o time para ter mais chances de vitória. Isso mostra o quanto o jogo é complexo, e nos ajuda a entender e memorizar o inglês presente no servidor. (IzaGeest – 20/10/2016)

Excerto #27

Hoje escolhi a Lissandra, ela é uma campeã *mid laner*, função dela era ajudar o time levar a torre, o jogo é muito legal para poder aprender o inglês, acho que a tecnologia é a melhor forma de aprender inglês. (Nato – 03/11/2016)

Nesses trechos, os alunos destacam o potencial dos jogos para estimular sua aprendizagem. Eles afirmam que o caráter lúdico, a diversão, motiva-os a se engajarem nas atividades propostas, confirmando que a aprendizagem divertida faz parte das preferências dos aprendizes digitais, conforme Jukes *et al.* (2010), e, nas palavras de *Nato*, “a tecnologia é a melhor forma de aprender inglês”.

É possível perceber que existe, de fato, certa aprendizagem da língua, como transparece através da escolha dos participantes *IzaGeest* e *Nato* em utilizar termos do jogo em inglês em seu relato, e de forma correta. Outros participantes também mencionaram algumas palavras que aprenderam, e utilizaram termos em inglês em seus relatos:

Excerto #28

Kha'zix: escolhi esse campeão pois eu prefiro a distância, e aprendi palavras como champion defeat, buy itens, evolve, tower destruction, pois um jogo não é apenas diversão é também um meio de aprendizagem e isso poderia ser utilizado nas aulas de inglês e de outras matérias também. Estou gostando. (DarkShenader – 18/10/2016)

Excerto #29

A partida foi básica. Nosso foco foi acabar o jogo logo e vencer então pegamos um campeão com bastante velocidade de ataque e dano, que é a jinx, então nossa escolha de build na partida foi Runnan's Hurricane e Berserker's Greaves que me fornece bastante velocidade de ataque, e um item incompleto que foi a B.F Sword que me dá dano de ataque, e deu para aprender o nome de alguns outros itens Long Sword, Infinity edge, boots of speed e etc. E foi isso essa partida. (Saitama do Acre e XthinkCenterxX – 03/11/2016)

Excerto #30

Nossos campeões foram: jinx e kha'zix. É um jogo que estimula você a aprender querendo ou não o inglês, pois tudo que tem no jogo é em inglês. Algumas palavras que nós aprendemos foram: doublekill, killing spree, legendary, buy. Jogo é muito bom para aprender inglês porque com as imagens fica mais fácil entender as palavras e o que temos que fazer. Muitas palavras presentes no jogo não estão presentes em cursos, pois não tem muita importância para esse nível mais sério e formal, por isso dá pra aprender mais gírias (e consequentemente palavões) com as conversas no jogo que é mais do dia-a-dia das pessoas. (JRMENIS e holowsplay – 17/11/2016)

Excerto #31

Já que essa foi a última partida na escola, escolhi o Champion Wukong. Achei ele legal e queria testá-lo, função take down the tower and kill the enemies. Achei a ideia do jogo legal pois vi como uma ajuda com vocabulary, melhorar a relação com outras pessoas e make new friends já que dá pra conversar no chat. Achei essa pesquisa muito interesting e vi que aprendi várias new words. Podia continuar no ano que vem. (Winged Doom – 18/11/2016)

No Excerto #28, o participante *DarkShenader* optou por mencionar algumas palavras que havia aprendido em sua partida, e mencionou que o jogo era mais que simplesmente diversão, ele o enxergava como uma oportunidade para aprender. Os participantes *JRMENIS* e

holowsplay (Excerto #30) também afirmaram que o jogo estimula a aprendizagem, já que “tudo que tem no jogo é em inglês”. Eles também mencionaram algumas palavras que aprenderam, e evidenciaram que o fato de o jogo contextualizar as palavras/ações com as imagens facilita sua aprendizagem – aparecendo, mais uma vez, o princípio da aprendizagem situada de Gee, que vem ao encontro da teoria sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes do novo milênio, conforme proposta de Dede (2005) traduzida por Mattar (2010).

Além dos nomes de diversos itens e ações do jogo, alguns relatos trazem termos em inglês incorporados ao seu texto em português, como pode ser visto nos excertos #26 (*teamfight, lane*), #27 (*mid laner*) e #29 (*build*). Este fato demonstra que os alunos internalizaram essas palavras e conseguiram utilizá-las com segurança. Porém, um relato que despertou minha atenção foi o do participante *Winged Doom* (Excerto #31) que, sem nenhum estímulo meu, decidiu escrever seu último relato com palavras em inglês e português. Não eram expressões do jogo, mas sim palavras que ele sabia utilizar.

Esse participante afirmou que, a partir dessa experiência com o LoL, ele conseguiu melhorar seu vocabulário e fazer novos amigos através do chat do jogo, e ainda sugeriu que esse trabalho continuasse no ano seguinte. Fiquei muito empolgada ao ler esse relato e ver o esforço de um aluno tentando (e conseguindo) utilizar a língua inglesa. Percebo que foi uma experiência significativa para o mesmo, que o estimulou a participar de forma ativa, prazerosa e consciente, reconhecendo as oportunidades de aprendizagem que se apresentavam ao mesmo.

Em relação ao que era possível aprender sobre o conteúdo linguístico com o jogo, *JRMENIS* e *holowsplay* (Excerto #30) afirmaram que “muitas palavras presentes no jogo não estão presentes em cursos, pois não tem muita importância para esse nível mais sério e formal, por isso dá pra aprender mais gírias (e consequentemente palavrões) com as conversas no jogo que é mais do dia-a-dia das pessoas”. Esse trecho revela a visão dos alunos de que a língua inglesa ensinada nas escolas é mais formal e, de certa forma, distante da que é falada nos diálogos e interações rotineiras, e eles valorizam esse conhecimento de gírias e palavrões, talvez, por se aproximar de sua realidade. Outro relato que também confirma essa visão é o seguinte:

Excerto #32

Hoje aprendemos palavras em inglês como *legendary, zone*, entre outras. Dá para aprender muito com o jogo, mas não são palavras formais e sim informais que se usa no dia a dia de muitas pessoas, o jogo vai te ensinar a falar mais igual ao cotidiano e não ao jeito formal. (Ngrada e jax – 16/11/2016)

Esses participantes (*Ngrada* e *jax* – Excerto #32) também acreditam que, através do jogo, eles podem aprender a “falar mais igual ao cotidiano”, reforçando a ideia de que o que é ensinado na escola não é a língua do “cotidiano”. Outro relato que também critica esse distanciamento foi feito pelos participantes *XxthinkCenterxX* e *CNB nick*, como pode ser visto abaixo:

Excerto #33

Cara, não é que o jogo "ensina melhor do que nas escolas públicas", nas escolas o inglês é dividido em 5 estágios: conhecer, compreender, escrever, ler e falar. No LoL e em qualquer coisa em inglês, vc tem contato direto com o idioma, e é "forçado" a reconhecer e aprender ele. Essa partida foi boa e bem útil, tanto no que diz respeito ao jogo, quanto a aprender o inglês. Pois fez a gente pensar nas possíveis estratégias, e assim a gente acabava lendo as palavras em inglês. Com isso a gente acaba aprendendo palavras que ainda não sabia como: a habilidade 'recall' – que no jogo significa 'retornar para a base', e é uma palavra que até então a gente não sabia. Ficamos 4/2/8⁴¹, não muito bom, mas também ainda somos iniciantes. Mas estamos melhorando e já já esse resultado melhora. Nós gostamos do jogo, e também é bom porque percebemos que estamos aprendendo mais palavras em inglês. Mas acho que estamos aprendendo errado nas escolas, porque não queremos escrever um livro shakespeariano e sim saber se comunicar com pessoas de todas as nacionalidades. Não só jogos, mas também filmes e séries nos mostram como os americanos realmente falam o inglês, e não me ensinam regras verbais e gramaticas sem utilidade. (*XxthinkCenterxX* e *CNB nick* – 17/11/2016)

No Excerto #33, os participantes afirmam que, através do jogo, eles “tem contato direto com o idioma” e, por esse motivo, são “‘forçados’ a reconhecer e aprender ele”, atestando que essa experiência de imersão é mais proveitosa que as aulas expositivas, fato que corrobora a teoria trazida por Mattar (2010) a respeito das preferências de aprendizagem desses novos alunos.

Em seu relato, os alunos ainda vão além, declarando que seu objetivo não é “escrever um livro shakespeariano”, mas conseguir “se comunicar com pessoas de todas as nacionalidades”, e ressaltam que as escolas têm ensinado “regras verbais e gramaticais sem utilidade” em contraposição aos jogos, filmes e séries que “mostram como os americanos realmente falam o inglês” – reforçando a concepção de que o que se aprende na escola não é o que eles vivenciam no mundo fora dela.

Conforme apontado por Bax (2011), concordo que não devemos nos amoldar completamente aos nossos alunos, ignorando o conteúdo que precisa ser ensinado, e isso,

⁴¹ Essa referência dos alunos diz respeito ao resultado no jogo. O primeiro número é a quantidade de inimigos que ele derrotou; o segundo, a quantidade de vezes que foi derrotado; e, o terceiro, a quantidade de vezes que auxiliou seu time para derrotar a equipe adversária.

muitas vezes, inclui o ensino de regras verbais e gramaticais que, a eles, pode aparentar não ter utilidade. Nosso papel é tentar mostrar a esses alunos que essas regras possuem sua importância e seu papel, e que seu aprendizado pode levá-los a um maior conhecimento da língua e segurança ao utilizá-la, desafiando-os para que atinjam níveis mais críticos de pensamento, reconhecendo, por exemplo, que não precisam falar inglês “como os americanos realmente falam” e demonstrando que existem diversos ‘ingleses’ falados pelo mundo e que nenhum deles é melhor que o outro.

Contudo, tal crítica feita por esses participantes deveria fazer-nos refletir: como professores de línguas, o que temos ensinado e com quais objetivos? É possível ainda ampliar essa discussão para o contexto das políticas de ensino que padronizam o currículo a ser ensinado pelas escolas, muitas vezes, de forma *top-down* e sem considerar as realidades locais desses centros de ensino.

Apesar disso, o aspecto lúdico aliado a essa imersão na língua proporcionada pelos jogos resulta em oportunidades de aprendizagem que são reconhecidas pelos alunos. Em vários relatos, os alunos apontaram palavras que aprenderam e o que perceberam ser possível assimilar com o jogo. Os trechos, a seguir, ilustram o que os participantes disseram ser possível aprender:

Excerto #34

Escolhi O Campeão Chamado Varus Porque Fazia Tempo Que não Jogava com ele. No *League Of Legends* Jogar No Servidor Norte Americano Ajuda eu melhorar meu inglês e é um dos melhores servers pra aprender porque tem muitas pessoas iniciantes nele e é muito mais fácil pra jogar. No lol Se faz Muitos amigos e também ajuda melhorar minha atenção porq no lol tem que ter muito raciocínio e pensar muito rápido para fazer as jogadas mais lindas de lá como o insec (um golpe por trás do inimigo) que é uma jogada muito difícil. Tem que ter muita rapidez nos pensamentos. Agora vou falar sobre meu campeão favorito que é a POPPY. Ela tem tudo que eu gosto mecânica (Usar as Habilidades em Sincronia na hora certa). Melhor Coisa Do lol e jogar com amigos no skype. (IgorScorpion – 18/10/2016)

Excerto #35

A comunicação no LOL pode ajudar, pois assim os players podem se ajudar um ao outro dando dicas para alcançar seus objetivos. Nós ganhamos o jogo através da boa comunicação entre o time e por isso soubemos focar objetivos, e se tivéssemos falta de comunicação ou xingamento entre os players, provavelmente teríamos perdido. Podemos aprender várias coisas com os jogos, exemplo: com os jogos podemos melhorar nosso foco de atenção, nosso raciocínio, podemos melhorar nosso trabalho em equipe, além disso vários jogos são em outras línguas e então podemos aprendê-las com mais facilidade, como por exemplo o inglês que na maioria das vezes está em todos os jogos que jogamos. (Me viu corre e IgorScorpion – 03/11/2016)

Excerto #36

Eu gostei muito dessa experiência, mesmo sendo ruim no jogo. É que meu personagem jinx é mt bom no ataque mas tem pouca velocidade e q tem muito ataque especial. Aprendi que cada um tem um jeito de lutar e isso é bom, por isso conversar para definir as melhores estratégias é mt bom para a teamfight, por isso é

importante o trabalho em equipe. No lol a gente aprende brincando e isso estimula a gente a aprender e querer falar inglês. (Lian – 16/11/2016)

Esses trechos revelam que os jogos são fontes de aprendizagens diversas. Por exemplo, no Excerto #34, o participante *IgorScorpion* indicou que, além de melhorar seu nível de conhecimento da língua inglesa, o jogo auxilia a melhorar sua atenção e seu raciocínio. O mesmo pode ser observado no Excerto #35, em que os alunos também apontaram que além de os jogos auxiliarem a melhorar a atenção e raciocínio, eles também proporcionam desenvolver o trabalho em equipe e reforçam a importância da boa comunicação nas partidas. Já no Excerto #36, *Lian* relata que aprendeu a valorizar as diferenças, já que “cada um tem um jeito de lutar e isso é bom”, e também ressaltou a importância da comunicação e do trabalho em equipe.

Em relação à aprendizagem da língua, vários relatos trouxeram a ideia de que o jogo proporciona um maior contato com a língua inglesa, através de sua história e da interação com outros jogadores. O excerto, a seguir, ilustra esse ponto:

Excerto #37

Com o lol dá pra aprender algumas palavras, como o nome de itens, habilidades e as falas dos campeões do jogo também. Dá para aprender a se comunicar com os outros jogadores do jogo sobre as coisas que vai ajudar o time e qual campeão é o certo para ser escolhido. Com o LoL e outros jogos dá para aprender bastante sobre inglês e até outras línguas caso escolha um idioma diferente, a tecnologia ajuda bastante a aprender idiomas. (Saitama do Acre – 17/11/2016)

O participante afirma que o jogo possibilita a aprendizagem de vocabulário relacionado ao seu contexto, bem como a prática da comunicação necessária entre os pares para um bom desempenho na partida. Ele ainda aponta que é possível “aprender bastante sobre inglês e até outras línguas”, demonstrando que os jogos podem ser utilizados como ferramentas de aprendizagem. O mesmo se observa no trecho abaixo:

Excerto #38

Foi uma ótima experiência. O jogo traz muito conteúdo, seja através de conversas ou textos, o que facilitava em aprender tanto a escrita quanto a leitura em inglês. No início é um pouco complicado, mas aos poucos você vai se habituando com alguns padrões de linguagem e acaba ficando mais fácil de entender o que é pedido. Com os jogos eu penso que fica mais fácil e interativa a aprendizagem. (leeh – 18/11/2016)

Leeh também evidencia que o jogo facilita a aprendizagem da língua através das conversas e textos presentes no mesmo, destacando que, apesar de ter tido alguma dificuldade no início, com o decorrer das sessões de jogos, ela foi se acostumando com os “padrões de linguagem” e isso facilitou seu entendimento. Entretanto, a participante salientou que o jogo facilitava aprender, especificamente, as práticas de leitura e escrita na língua. Este fato também apareceu em outros relatos, conforme abaixo:

Excerto #39

Hoje aprendemos *boss, new hero, rampage, deaths, buy items, quest e sword of chaos, dagger of lives*. No jogo dá pra aprender quase tudo, menos a maneira de pronunciar certas palavras que acabamos vendo no chat global. (DarkSchenader e MandaGeest – 20/10/2016)

Excerto #40

Na última partida eu escolhi o personagem Ryze. Eu o escolhi porque eu nunca havia jogado com ele, e eu acho interessante jogar com personagens diferentes porque jogar sempre com os mesmos personagens fica chato o game e perde o interesse de jogar. Jogar em outra língua é muito divertido, pois você pode jogar e conversar em outros idiomas sem parecer estranho. Eu tentava conversar em inglês no chat mas tive um pouco de dificuldade por causa das gírias que eles falavam e das palavras abreviadas que não conseguia achar no google tradutor. Mas com o tempo eu fui acostumando e deu pra aprender a reconhecer e escrever muitas palavras e expressões. Só não deu pra aprender a ouvir e pronunciar as palavras, porque a gente não jogou com o Skype aí não dava pra ouvir e falar. Se por algum acaso um dia jogarmos novamente eu poderia tentar dialogar com eles. (Me viu corre – 18/11/2016)

No Excerto #39, os participantes listaram algumas palavras que aprenderam na partida daquele dia e enfatizaram que eles poderiam “aprender quase tudo, menos a maneira de pronunciar”, reforçando a percepção de que apenas as habilidades de leitura e escrita eram praticadas no jogo. O Excerto #40 também apresenta essa opinião, porém, o participante justifica que as habilidades de compreensão oral e prática oral poderiam ser realizadas, caso eles jogassem utilizando um aplicativo que possibilitasse conversas por voz, citando o *Skype*.

Essa foi uma das considerações de alguns alunos-participantes. Nas últimas sessões, eles sugeriram que fosse utilizado um aplicativo para que pudessem conversar com os outros jogadores e, assim, tentar desenvolver as habilidades de ouvir e falar em inglês. Porém, devido ao curto prazo do projeto, não foi possível testarmos essa possibilidade.

Um dos objetivos desta pesquisa era mapear o que seria possível aprender sobre a língua inglesa através do jogo digital. A partir desses relatos, conforme mencionado pelos participantes, pude concluir que é possível praticar principalmente as habilidades de leitura e escrita em língua inglesa. São as habilidades que mais ficam em evidência, devido ao fato de

se jogar no servidor norte-americano, e, de acordo com o Excerto #33, “força” os jogadores a praticá-las, já que a língua do jogo é o inglês.

Como toda a ambientação do jogo e as interações entre os participantes (sejam eles reais ou virtuais, no caso de se jogar contra o computador) utilizam a língua inglesa, os jogadores acabam sendo expostos a insumos linguísticos diversos, tanto específicos do contexto do jogo, bem como relativos aos contextos particulares dos indivíduos, já que eles podem conversar durante as partidas através dos *chats*, e, conforme apontado por vários alunos, eles acabam se tornando amigos de vários jogadores.

Dessa forma, eles praticam a leitura em todo o momento. Primeiramente, através da interação com a interface do jogo: desde o *launcher* que apresenta todas as informações em inglês, o processo de *login*, e as configurações para se iniciar uma partida. Depois, a habilidade de leitura pode ser praticada através da interação com os outros jogadores, visto que, na maioria das vezes, a comunicação entre as equipes se dá através de *chats* escritos, e não falados. Assim, podem praticar também a habilidade da escrita em língua inglesa, mesmo que, a princípio, de forma mais simples, através de diálogos curtos e objetivos. Entretanto, mesmo sendo diálogos curtos e objetivos, eles se mostraram produtivos no sentido de que os alunos conseguiram se comunicar com os outros jogadores, entendendo as posições que cada um deveria assumir e tiveram um bom desempenho nas partidas.

Os próprios alunos reconheceram esse desenvolvimento ao longo das sessões de jogos, e confirmaram, na entrevista, que consideraram proveitosa a experiência com o jogo. Sendo assim, a seguir, passo para descrição e análise da entrevista coletiva realizada com os alunos-participantes após as sessões de jogos.

3.3 A entrevista coletiva

A entrevista coletiva aconteceu no laboratório de informática da escola, no quarto horário de aula do dia 30 de novembro de 2016. Dos dezessete alunos que participaram das sessões de jogos, quatro haviam faltado no dia marcado para a entrevista. Por essa razão, a entrevista foi realizada com quatorze participantes.

O objetivo desta entrevista era conseguir retomar alguns pontos que surgiram nas respostas do questionário e que eu fui percebendo durante os relatos a partir das sessões de

jogos. Igualmente, era um momento para ouvir os participantes, reconhecendo que eram importantes para que esse trabalho pudesse ser desenvolvido, e também para contribuir com a busca de respostas para as questões norteadoras desta pesquisa.

A entrevista foi gravada em meu celular e, após ouvi-la, transcrevi as respostas que foram mais relevantes para apresentar nesta dissertação. Como meu objetivo não era realizar uma análise da conversação, e sim analisar as concepções dos alunos acerca do que estava sendo questionado, não me preocupei em realizar uma transcrição a partir das normas de Marcuschi (1986), por exemplo, que marcam as pausas, truncamentos, alongamento de vogais, dentre outros. Tão somente transcrevi as falas, mantendo as escolhas lexicais dos participantes, e corrigindo, apenas, os desvios gramaticais.

Os alunos-participantes se mostraram bastante entusiasmados e interessados durante todo o decorrer do projeto, desde o início, ao responder o questionário, bem como ao longo das sessões de jogos e também no momento da entrevista final.

Para tentar proporcionar um ambiente mais agradável e propício a uma conversa, posicionei as cadeiras em círculo para que não ficasse cada aluno em um computador e para que pudéssemos ficar mais próximos. Comecei perguntando como havia sido participar dessa pesquisa e o que eles mais tinham gostado. A primeira resposta foi a seguinte:

Excerto #41

Como eu falei no início desse projeto, nenhum outro professor tentou nos ensinar alguma matéria utilizando jogos, e, depois dessa experiência, eu vejo que a escola deveria ter outros projetos assim, que utilizassem os jogos e a tecnologia pra gente aprender, porque a gente usa isso o tempo todo e a gente gosta. E isso facilita o aprendizado porque eu consigo associar as falas e as imagens com o que está acontecendo no momento e, assim, fica mais fácil entender o significado delas, porque eu estou vendo ali, na hora, o que acontece. As aulas seriam muito mais interessantes se a gente pudesse usar a tecnologia assim. (*holowsplay*).

Fica evidente nessa fala, mais uma vez, a questão da preferência pela aprendizagem situada, conforme discutido ao longo desse trabalho. O participante menciona que devido à possibilidade de ver “na hora, o que acontece”, ele consegue aprender inglês de forma “mais fácil”. Ele também ratifica o conceito de nativos digitais de Prensky (2001), confirmando que os jogos e a tecnologia fazem parte de seu cotidiano e são fatores que o estimula, já que seu uso durante as aulas poderia torná-las “muito mais interessantes”.

Essa opinião de *holowsplay* foi compartilhada por todos os colegas que estavam participando dessa conversa. Por ser uma entrevista coletiva, e por ter alguns alunos tímidos, quando um participante se posicionava, vários concordavam com ele. Tentei estimular a

participação de todos, mas percebi que essa ideia apresentada no Excerto #41 realmente era comum aos participantes, visto que já havia aparecido previamente em diversos relatos de experiência dos alunos. Outros depoimentos também confirmam este fato:

Excerto #42

Pra mim também foi ótima, porque igual o [*holowsplay*] falou, com o jogo é muito mais fácil de aprender. De certa forma, é um método que requer menos esforço. E dá pra se aprender muitas coisas além do inglês, tipo história se jogar *Age of Empires* e várias outras matérias também. (IgorScorpion)

Excerto #43

É, eu achei bastante interessante, pois aprendi gírias e outras linguagens do dia-a-dia também. (JRMENIS)

Excerto #44

O que eu mais gostei foi que a gente estava jogando um jogo e parecia que era só diversão, mas eu percebi que consegui aprender várias palavras que eu não conhecia. Acho que por isso o [*IgorScorpion*] falou que é um método que requer menos esforço, porque você aprende sem ver, porque gosta e está interessado. Nesse último mês, eu já estava conseguindo conversar melhor com os outros jogadores da minha equipe em inglês. (leeh)

Excerto #45

Eu concordo com eles, porque aprender inglês através da necessidade de se desenvolver em algo que gosta, torna o inglês mais atraente. (IzaGeest)

Nesses depoimentos, os participantes classificam a experiência de aprendizagem da língua inglesa através do jogo *League of Legends* como “ótima” e “interessante”, e reforçam a fala de *holowsplay*, afirmando que aprender, por meio de jogos, “é muito mais fácil” (Excerto #42), e que essa aprendizagem não se restringe apenas ao conteúdo de língua inglesa, mencionando o nome de outro jogo que possibilitaria a aprendizagem de História, por exemplo. No Excerto #43, o participante afirmou que a experiência foi interessante por proporcionar a ele a oportunidade de aprender “gírias e outras linguagens do dia-a-dia”.

Já no Excerto #44, *leeh* reconheceu que conseguiu aprender novas palavras com a experiência do jogo e que havia melhorado sua capacidade de comunicação, mesmo com o curto período de duração desse projeto. De acordo com essa participante, essa aprendizagem era decorrente da diversão, que facilitava e proporcionava essa oportunidade para aprenderem “porque gosta e está interessado”, o que corrobora a teoria de Prensky (2011), ao afirmar que os nativos digitais enxergam a tecnologia como “um ‘parceiro’ divertido que eles podem dominar, sem muito esforço (...)” (p. 17), já que ela afirma que “aprende sem ver”.

IzaGeest, no Excerto #45, também declarou que, por estar fazendo “algo que gosta” – no caso, jogando –, a necessidade que ela sentia de conseguir se desenvolver no jogo tornava

a aprendizagem da língua “mais atraente”, ou seja, influenciava de forma positiva em seu interesse pela atividade. O mesmo pode ser visto no depoimento de *CNB nick*, conforme a seguir:

Excerto #46

Pra mim foi interessante porque, às vezes, eu precisava entender o que os outros estavam falando ou o que o jogo pedia pra conseguir seguir em frente no jogo, e isso de certa forma me obrigava a saber inglês. E por essa “obrigação” eu fui prestando mais atenção e me ajudou a aprender, mas porque eu tinha interesse na história e no jogo, que era divertido. Às vezes, na escola, a gente é obrigado mesmo a fazer as coisas, mas só pra ganhar nota porque muitas vezes nem é algo interessante, aí por isso não me envolvo muito. (CNB nick)

Essa fala de *CNB nick* retrata a visão que Jukes *et al.* (2010) trazem a respeito das preferências dos aprendizes digitais. Eles preferem processar imagens antes de textos, e querem que a aprendizagem seja útil e divertida, conforme apontado nos excertos #2, #10, #25, #26, #40, #44 e #46. Eles necessitam que aquele conhecimento seja relevante aos mesmos, caso contrário, eles não se interessam nem se envolvem com a atividade.

Ao serem questionados se algo no jogo havia facilitado seu percurso e desenvolvimento, essa preferência pelas imagens e significados situados de Gee (2005) também apareceu de forma significativa, conforme transparece nos depoimentos a seguir:

Excerto #47

Normalmente eu associava os itens do jogo, assim como outras coisas, com seus respectivos nomes, ficava mais fácil entender o que era pelo gráfico do jogo. (Alex)

Excerto #48

É, as imagens e o cenário do jogo ajudam bastante. Saber o que era cada item disponível para build dava uma boa vantagem sobre o time inimigo, então eu conseguia associar o nome, com a figura e a ação que acontecia depois de selecionar cada item e aí dava pra ir melhorando meu campeão e ajudava a vencer as partidas. (IzaGeest)

Excerto #49

Era o design que facilitava a compreensão das tarefas, por conseguir ver as coisas era mais fácil entender, tipo, como ela falou, na escolha de build do meu campeão, eu conseguia ver os resultados daquilo que eu tinha selecionado. Assim, nas outras partidas, eu conseguia lembrar e já sabia o que era e podia escolher melhor. As informações com os números também ajudavam. (Nato)

Excerto #50

Os jogos, quase sempre, são lógicos. Por observação ou por repetição se consegue entender os objetivos e situações. Ao mesmo tempo, ao escutar, ler ou observar o que está acontecendo facilita o aprendizado por associação lógica das palavras com a situação. (DarkShenader)

Mais uma vez, os participantes reforçaram o conceito de que a aprendizagem torna-se mais fácil quando eles conseguem associar imagens com o texto/ações e seus significados. Por permitir que os jogadores estabeleçam essas relações, e por ser algo divertido, os alunos-participantes ressaltaram que esse é um princípio muito presente no jogo e que os auxilia na compreensão e aquisição de vocabulário.

Igualmente, outro princípio do jogo que pode ser depreendido a partir desses excertos é o de “assumir riscos”, conforme apontado por Gee (2005). Vários participantes mencionaram que, quando não sabiam determinada palavra, ou não compreendiam o que era determinada habilidade, eles testavam, clicavam e selecionavam, para ver o que aconteceria em seguida. Este fato revela que os jogadores realmente estão dispostos a assumir os riscos no jogo, e que isso é algo positivo e que contribui para sua aprendizagem. Infelizmente, muitas vezes, eles não têm essa oportunidade nas escolas, já que se testarem e falharem, a punição pode ser uma reprovação na disciplina.

Quando os indaguei a respeito de como a utilização dos jogos digitais e a inserção de recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa poderia beneficiar sua aprendizagem, os alunos indicaram, principalmente, a questão da interação, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Excerto #51

Dependendo do jogo, se tem uma comunicação [entre os jogadores] mais coloquial, mais próxima do que se vivencia no dia-a-dia, acho que isso ajuda a entender, pois se consegue fazer uma ligação entre o ambiente (ou situação do personagem) e o que ele está dizendo, logo, você associa determinados objetos/ações/situações a alguma expressão/palavra/frase. Acho que essa comunicação ajuda nossa aprendizagem. (DarkShenader)

Excerto #52

Pra mim, eles podem beneficiar porque despertam o interesse pela língua, já que eu preciso me comunicar com os outros, e, por isso, os jogos podem melhorar o vocabulário e a compreensão do inglês. (Saitama do Acre)

Excerto #53

Acho que eles fazem a gente interagir de maneira mais natural com a língua inglesa, e também aumentam os níveis de interesse e persistência pra não desistirmos e tentarmos aprender mais. Porque no começo era difícil, mas como o jogo é legal e é um desafio pra mim, eu fui tentando e fui melhorando. Só perdi uma partida, as outras eu venci, mesmo não sendo muito bom, e fui tendo mais confiança com o inglês e na comunicação com os times. (XthinkCenterxX)

Excerto #54

Os objetivos do jogo, e a interação com jogadores de todo o mundo em jogos online, nos faz buscar formas de nos comunicarmos com esses outros players, e nos “exige” o conhecimento do inglês para compreender melhor o mundo virtual no qual

estamos interagindo, e para conseguirmos uma posição de destaque nos jogos com mais facilidade. (CNB nick)

Excerto #55

Eu concordo com eles. Os jogos por meio da interação te induzem a aprender o inglês para entender o que se passa no jogo, e isso faz com que eu aprenda novas palavras, expressões e etc. (Me viu corre)

No Excerto #51, o participante ressaltou que a interação, através da comunicação entre os jogadores, auxilia sua aprendizagem, já que ele consegue estabelecer ligações entre o contexto e o significado. Por sua vez, *Saitama do Acre*, no Excerto #52, apontou que a utilização dessas ferramentas desperta seu “interesse pela língua”, e a necessidade de se comunicar pode levar a uma melhora em seu “vocabulário e compreensão do inglês”. Já no Excerto #53, *XthinkCenterxX*, mencionou que essa interação no jogo ocorre de forma “mais natural (...) e também aumentam o nível de interesse”, enquanto *CNB nick*, no Excerto #54, afirmou que os jogos o estimulam a “buscar formas” de se comunicar com “jogadores de todo o mundo”. O participante *Me viu corre* também destacou que, através da interação nos jogos, eles o “induzem a aprender o inglês para entender o que se passa no jogo” e, dessa forma, colaboram com sua aprendizagem da língua.

Essa questão da interação com o jogo e com outros jogadores foi um dos pontos mais recorrentes nos relatos e depoimentos dos alunos, juntamente com o princípio dos significados situados. Eles acreditam que essa interação, e a necessidade de se comunicar, são benéficas e, também, uma grande oportunidade para aprenderem a língua inglesa, confirmando o que foi apontado pelo trabalho de Braga e Souza (2016), que afirmam que os “jogos tendem a contribuir de forma efetiva para a emergência da aprendizagem, considerando que o jogador interage com diversos elementos dos jogos, toma suas próprias decisões e define o que e como ele quer aprender” (p. 326).

Além desses princípios (interação e significados situados), nesses excertos transparecem, ainda, os seguintes princípios: “desafio e consolidação” – pois o jogo, através das repetições, permite que eles cumpram o “ciclo da *expertise*”, conforme Gee (2005); e é, também, “agradavelmente frustrante”, já que oferece os desafios aos seus jogadores, porém eles sentem que é algo possível de ser realizado, logo, se esforçam para conseguirem alcançar seus objetivos. O Excerto #53 retrata bem esse princípio, quando o participante afirma que “no começo era difícil, mas como o jogo é legal e é um desafio pra mim, eu fui tentando e fui melhorando (...) mesmo não sendo muito bom, e fui tendo mais confiança com o inglês”.

Em outra pergunta, questionei como eles faziam para cumprir os objetivos do jogo, ou de sua equipe, e interagirem, quando não entendiam alguma palavra ou instrução. As respostas foram as seguintes:

Excerto #56

Geralmente entendemos certas frases ou diálogos traduzindo apenas algumas palavras. Mas quando eram palavras ou frases mais complicadas, eu utilizava o tradutor. (MandaGeest)

Excerto #57

Eu buscava traduções e explicações na internet ou agia instintivamente mesmo. Quando a gente jogava em duplas e não entendia o que estavam falando, um já abria o dicionário no celular e a gente pesquisava durante o jogo mesmo. (Ngrada)

Excerto #58

Eu também buscava um tradutor ou tentava me orientar por frases menores que explicavam o que era o ataque ou o item/habilidade, além da historinha do campeão que também já contextualizava e ajudava no entendimento. (Saitama do Acre)

Excerto #59

Quando eu não sabia o que se pedia, eu usei o google tradutor com a própria câmera do meu celular. (Me viu corre)

Excerto #60

Se fosse depois da partida, eu procurava tutoriais em sites de vídeos e também de fóruns online. Mas quando era no meio da partida eu usava o tradutor mesmo, ou perguntava para meus colegas que conheciam mais do jogo. (CNB nick)

Excerto #61

Uma vez eu falei que não entendi, que era de outro país e pedi para tentarem usar outras palavras ou alguma imagem do jogo que pudesse me ajudar. Era um ataque do meu campeão que eu não conhecia, e, na hora da teamfight, eles esperavam que eu utilizasse. Aí um dos jogadores conseguiu me explicar qual era esse ataque e deu certo. (holowsplay)

Excerto #62

É, se fosse da minha equipe, eu pedia pra eles explicarem de outra forma, ou então eu procurava no google também. (leeh)

Excerto #63

Às vezes eu tentava continuar jogando e achar algo no jogo que desse pra entender, e se não conseguisse pedia para alguém traduzir pra mim. (IgorScorpion)

Nesses excertos, os alunos apontaram algumas estratégias para auxiliar seu entendimento, tais como: tentar inferir o significado das frases através de algumas palavras conhecidas; recorrer a outros recursos tecnológicos, como o *Google* tradutor, o celular, *sites* de vídeos e fóruns *on-line*; e solicitar apoio aos colegas mais experientes.

À vista disso, além de demonstrarem confiança em utilizar essas ferramentas tecnológicas, percebo mais alguns dos princípios de Gee (2005), a respeito das “ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído” e, também, dos “times multifuncionais”: o primeiro

porque os participantes entendem que existe uma comunidade a respeito do jogo, e sabem que podem utilizá-la para trocarem dúvidas e experiências de forma propícia ao seu desenvolvimento no jogo, bem como à sua aprendizagem; o segundo porque, devido ao fato de LoL ser *multiplayer*, eles sabiam que podiam contar com sua equipe para ajudá-los a compreender determinadas coisas do jogo, pois todos tinham um objetivo em comum.

Para além da equipe montada em cada partida, vejo o princípio dos “times multifuncionais” presente, igualmente, entre o grupo de alunos-participantes, visto que os mesmos se uniram durante essa experiência de aprendizagem através do jogo, e, por conta própria, decidiram compartilhar seus conhecimentos linguísticos, bem como do jogo em si, com seus pares. Por diversas vezes, presenciei alunos recorrendo a seus colegas para saberem como utilizar determinada habilidade, e também observei que, quando percebiam que algum participante estava com dificuldade, eles se ofereciam para ajuda-lo espontaneamente – fato que nem sempre se presencia nas salas de aula.

Tais acontecimentos reforçam o que Bax (2011) ponderou, a partir de um viés neo-vygotskiano, a respeito da aprendizagem através da tecnologia, reconhecendo que a mesma é: “um processo social; desenvolvida através da comunicação; entendida através de cenários culturalmente formados; e desenvolvida através de assistência ou instrução” (BAX, 2011, p. 7-8). Ademais, evidenciam a preferência que esses aprendizes possuem pelo trabalho em equipe, conforme proposto por Mattar (2010) e Jukes *et al.* (2010).

Por fim, informei que iria encerrar a entrevista e questioneei aos alunos quais haviam sido as principais dificuldades dos mesmos durante essa pesquisa ou o que eles não haviam gostado no decorrer da mesma.

Excerto #64

O que eu achei mais difícil foi, no começo, conseguir entender qual era a função de cada campeão. Porque eles [a Riot, produtora do jogo] sempre lançam novos campeões, aí eu gostava de analisar antes de jogar, pra conseguir definir as melhores estratégias pra vencer as partidas. Muitas vezes eu preferi jogar com um campeão que eu já conhecia, com medo de não me dar bem escolhendo um campeão aleatório. Mas depois, conversando com os meninos, eu fui tentando ler e entender as funções de cada um, antes das partidas, no *site* [do jogo] mesmo. Comecei a ler em casa também. Fui me esforçando pra praticar o inglês e confesso que vi que fui melhorando e comecei a entender mais as palavras. Eu ainda não consigo entender tudo, sabe, a história completa dos campeões, mas já consigo identificar qual a melhor lane e build pra eles de acordo com a partida. (holowsplay)

Excerto #65

Eu também achava difícil entender as histórias, mas depois foi ficando mais fácil. Dá pra acostumar com as palavras usadas no jogo, e as que eram novas a gente ia pesquisando no tradutor, ou entendia pela situação mesmo. É difícil entender tudo, e não dá pra falar que aprendi nem 50% da língua, mas percebi que consigo entender

muitas coisas. Achei que foi bom jogar junto com meus colegas e até comecei a jogar em inglês em casa também, pra praticar mais. (JRMENIS)

Excerto #66

Pra mim, o que eu não gostei foi ter que jogar com a qualidade ruim dos gráficos. Porque a Internet da escola é fraca, aí a gente tinha que colocar tudo no mínimo [as configurações gráficas], senão o jogo ficava travando. Mas eu também gostei demais de jogar em inglês, e vi que consigo fazer isso. (IgorScorpion)

Excerto #67

É, eu também achei ruim os gráficos baixos, mas isso era só detalhe, né? Mesmo assim, ainda foi bom. Minha maior dificuldade foi conseguir conversar mesmo com os outros players, porque não estava acostumada, né? Eu só conseguia falar o básico, tipo, a rota que eu ia assumir, e uns OKs quando eu entendia o que eles me pediam, e só. Acho que se a gente tivesse mais tempo para praticar, eu poderia melhorar muito mais meu inglês e minhas habilidades de conversar. Fica aí a sugestão, professora, você poderia continuar esse projeto ano que vem, né? (leeh)

É evidente nesses excertos que os participantes tiveram dificuldades com a língua no jogo, e tiveram que recorrer a tradutores e dicionários. Não era minha intenção que eles não sentissem nenhuma dificuldade, ou mesmo que eles terminassem o (curto) período de jogos com a sensação de dominar a língua completamente. Porém, todos eles afirmaram ter percebido uma melhora em seu nível de conhecimento linguístico, mesmo que pequena, e, o que me deixou muito satisfeita, admitiram que a prática com o jogo estimulou-os a buscarem conhecer mais o idioma. Por conta própria, esses alunos-participantes começaram a frequentar fóruns *on-line*, que estavam em inglês, para conseguirem praticar o idioma ao mesmo tempo em que aprendiam detalhes do jogo.

Pude perceber que a inserção do jogo nas aulas realmente possui a capacidade de estimular os alunos/jogadores a se envolverem nas atividades propostas. Em todas as fases deste trabalho, constatei que o engajamento e disposição dos alunos eram constantes. Eles não pareceram desmotivados ou entediados. Pelo contrário, conforme o participante *holowsplay* mencionou, no Excerto #64, ele foi “tentando ler e entender (...), antes das partidas, no *site* [do jogo] mesmo. Come[çou] a ler em casa também. F[o]i [s]e esforçando pra praticar o inglês”. Esse esforço também apareceu no depoimento de *JRMENIS*, que declarou, no Excerto #65, que “até come[çou] a jogar em inglês em casa também, pra praticar mais”.

Os alunos-participantes buscaram alternativas para conseguirem superar as dificuldades linguísticas que encontravam, e estavam dispostos a praticar mesmo fora do ambiente escolar. Talvez, devido ao princípio “agradavelmente frustrante” de Gee (2005), os alunos, apesar das adversidades, perceberam que era possível aprender, conforme apontaram

nos excertos #65 (“percebi que consigo entender muitas coisas”) e #66 (“vi que consigo fazer isso”), e, por esse motivo, se empenharam tanto.

Outro ponto que também merece destaque é que sem nenhum estímulo ou incentivo meu, esses alunos-participantes se dispuseram a ajudar uns aos outros e a compartilhar o que sabiam a respeito do jogo e da língua, e conseguiram realizar um ótimo trabalho em equipe. Eles se incentivaram a buscar informações a respeito dos novos campeões e de estratégias para utilizá-los, e até me pediram para auxiliá-los, permitindo que, antes de começarem as partidas, pudessem pesquisar um pouco, no *site* oficial do jogo em inglês, a respeito desses novos personagens.

Apesar do curto prazo em que as sessões de jogos foram realizadas, e da baixa velocidade de *Internet* do laboratório, que limitou o uso simultâneo do jogo a apenas quatro computadores, notei que o esforço dos alunos para vencer as partidas e dominar seus campeões, levou-os a se comprometerem com a língua inglesa, e a buscar meios de melhorarem sua compreensão da língua. A participante *leeh*, Excerto #67, também sugeriu que esse projeto de aprendizagem por meio de jogos continuasse no ano seguinte, pois, segundo ela, seria possível “melhorar muito mais meu inglês e minhas habilidades de conversar”.

Seria ingênuo acreditar que todo esse empenho era apenas devido ao interesse na língua. Provavelmente, parte desse esforço era para que pudessem jogar, já que isso era algo novo para eles na escola, conforme seus relatos mencionaram. Ou mesmo, apenas por ser algo diferente, utilizando o computador, já que seu uso não era frequente pelos outros professores, segundo me contaram. Contudo, independente desses motivos alternativos, pude observar que os participantes estavam, efetivamente, comprometidos e interessados em conhecer mais sobre a língua e sobre o jogo, e dispostos a gastar tempo e esforço nessa atividade.

A seguir, no último capítulo dessa dissertação, apresento minhas considerações finais, retomando meus objetivos de pesquisa e respondendo às perguntas norteadoras do presente trabalho. Discorro, também, sobre as limitações encontradas para a realização desse estudo, bem como sugestões de possíveis encaminhamentos para trabalhos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, exponho minhas considerações finais a respeito do desenvolvimento deste estudo. Primeiramente, retomo meus objetivos de pesquisa e busco responder às questões norteadoras deste trabalho a partir dos resultados encontrados. Em seguida, apresento as limitações desta pesquisa, e encerro com encaminhamentos para estudos futuros.

Com este estudo, busquei analisar as potencialidades do uso de jogos digitais para a aprendizagem de língua inglesa, com alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola pública de Uberlândia. Mais especificamente, os objetivos eram: mapear as concepções dos alunos a respeito da inserção e utilização de jogos e recursos tecnológicos nas aulas de inglês; analisar de que forma a inserção de jogos digitais nas aulas de língua inglesa pode influenciar nas oportunidades de aprendizagem dos alunos; e, por fim, identificar o que seria possível aprender sobre a língua inglesa através do jogo digital.

Para alcançar esses objetivos, apliquei um questionário semiestruturado aos alunos que optaram por participar desta pesquisa, visando traçar o perfil dos mesmos e conhecer suas opiniões a respeito da inserção de jogos digitais e recursos tecnológicos em suas aulas de língua inglesa. Com os questionários respondidos, planejei a realização de sessões de jogos no laboratório de informática da escola, onde os alunos puderam jogar *League of Legends*, um jogo comercial da *Riot*, no servidor norte-americano e utilizaram, para tanto, a língua inglesa.

Propus ainda a escrita de relatos de experiências, decorrentes das sessões de jogos, buscando insumos para me auxiliar a analisar o impacto que a utilização desse jogo poderia ter nas oportunidades de aprendizagem de tais alunos, avaliando seu engajamento nas atividades, seu comprometimento e motivação, bem como o que eles acreditavam ser possível aprender através do jogo.

Para finalizar a experiência, realizei uma entrevista coletiva com os participantes desta pesquisa, na tentativa de aprofundar um pouco mais em suas concepções a respeito deste estudo, e também para contribuir com a busca de respostas para as questões norteadoras do presente trabalho. Apresento, a seguir, as respostas encontradas para cada uma dessas questões.

1) Qual a visão dos alunos sobre a utilização de jogos e recursos tecnológicos nas aulas de inglês?

A partir das análises realizadas, pude confirmar que os alunos se encaixam no perfil de nativos digitais, conforme proposto por Prensky. Todos eles possuíam acesso a diversos dispositivos tecnológicos, bem como à *Internet*. Além disso, podem ser considerados *tech-comfy* (PEGRUM, 2009), pois estão bem familiarizados com os recursos digitais e apreciam utilizá-los. Contudo, muitos deles ainda não conseguem utilizar a tecnologia com outros fins, que não o de entretenimento.

Constatei que esses alunos utilizam a tecnologia, basicamente, buscando diversão e socialização. Apesar de afirmarem utilizar o computador para a realização de trabalhos e pesquisas escolares, a maioria deles enfrenta dificuldades para distinguir quais dados selecionar para uma pesquisa, bem como para salvar sua pesquisa em um arquivo e anexá-lo a um *e-mail* para enviar a alguém. É algo que não faz parte de seu cotidiano, talvez devido ao fato de estarem no ensino fundamental, e ainda serem muito novos, o uso de *e-mails*, para os mesmos, configura-se mais em um perfil de uso profissional ou de estudantes que estejam no ensino médio e acima.

Dessa forma, eles ainda não se enquadram no perfil *tech-savvy*, pois não possuem a criticidade necessária para utilizarem a tecnologia de forma mais abrangente, indo além do entretenimento. Contudo, esses alunos possuem uma facilidade muito grande de manuseio e de aprendizagem relacionados aos recursos tecnológicos. Apesar de, a princípio, não saberem como utilizar o *e-mail* (alguns deles nem possuíam uma conta de *e-mail* antes de iniciar as sessões de jogos), após uma breve explanação a respeito de seu funcionamento na aula em que foram criar suas contas no jogo, logo eles passaram a utilizá-lo sem grandes problemas.

Verifiquei, também, que os estudantes consideram muito importante a utilização de recursos tecnológicos, não apenas nas aulas de língua inglesa, mas também em todas as outras disciplinas, pois, segundo eles, as tecnologias digitais podem proporcionar aulas mais diferentes e atrativas. Isto é, têm o potencial de despertar neles o interesse pelo conteúdo, e os estimula a participarem ativamente das atividades propostas.

Por essa fala, pude confirmar que as tecnologias digitais ainda não estão normalizadas na escola. O simples fato de os alunos terem de se locomover da sala de aula, do andar superior, para o laboratório de informática já causa certo transtorno, e é estranho à sua rotina, já que poucos professores utilizam os computadores em suas aulas. Talvez, esse seja um dos motivos pelo grande interesse dos alunos em participar deste projeto de pesquisa. A esses

aprendizes, pareceu algo excepcional a possibilidade de jogarem, durante as aulas, um jogo não-educacional e que eles conhecem de fora da escola.

Contudo, apesar desse estranhamento e de alguns não os utilizarem com essa finalidade, todos os alunos-participantes afirmaram acreditar ser possível aprender através de jogos e de recursos tecnológicos. Destacaram, também, que esse uso pode beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, pois consegue despertar o interesse dos mesmos e prender sua atenção, motivando-os e proporcionando oportunidades significativas de aprendizagem.

2) De que maneiras o uso de jogos digitais nas aulas de língua inglesa pode influenciar os alunos em suas oportunidades de aprendizagem da língua?

Por estarem familiarizados com a tecnologia e por seu gosto e interesse em jogos, os alunos se mostraram bastante empolgados e envolvidos com este trabalho. Depois de responderem ao questionário, enquanto eu planejava as sessões de jogos, vários deles me procuraram questionando quando eles iriam começar a jogar, e até se propuseram a me auxiliar com a instalação e configuração do jogo nos computadores da escola.

Devido à crença desses alunos de que era possível aprender através dos jogos e, principalmente, por ser algo que eles gostam e, ainda, pelo fato de o jogo ter sido sugerido pelos mesmos, seu empenho e dedicação favoreceram e contribuíram para que pudessem aprender a língua-alvo. Por conta própria, após o início das sessões de jogos, ao perceberem que não conheciam as especificidades dos novos campeões, os alunos me pediram para acessar o *site* do jogo antes de iniciar as partidas, para que pudessem ler e conhecer um pouco mais sobre eles, e realizaram essa leitura em língua inglesa.

Outra influência que pude perceber foi a iniciativa dos participantes de ajudarem uns aos outros. Devido ao fato de alguns deles terem maior conhecimento do jogo, eles mesmos se propuseram a auxiliar os colegas que estavam com dificuldade em relação ao *game*. Eles também se auxiliaram com as questões linguísticas, e propuseram trabalhar em grupo, tanto durante as partidas, como no momento de escreverem os relatos.

Observei que esse trabalho em equipe colaborou positivamente para o sucesso dos alunos e, também, contribuiu para sua motivação. Ao perceberem seu progresso no jogo e por conseguirem se comunicar, mesmo que de forma básica, com os outros jogadores, eles ficaram ainda mais empolgados, e vários deles afirmaram que passaram a jogar o jogo em inglês também em casa, para praticarem mais.

Assim, pude presenciar alunos realmente comprometidos e buscando aprender mais sobre a língua inglesa. O jogo conseguiu estimulá-los de tal forma, que os mesmos passaram a investir tempo em preparação para contribuir com seu conhecimento sobre o jogo e seus campeões, bem como com a comunicação com os outros jogadores.

Foi algo realmente marcante para mim, como professora, ver alguns alunos que, em sala de aula, não se interessavam em participar das atividades, nem se esforçavam para aprender os conteúdos, de repente querendo mais informações sobre a língua, me pedindo permissão e ajuda para pesquisarem sobre as histórias dos personagens, chegando ao laboratório e me contando que haviam jogado em inglês em casa e que tinham conseguido conversar com seu time. Pude vivenciar alunos envolvidos e comprometidos com uma atividade de tal forma que eu não precisei chamar a atenção deles por questões de indisciplina, não precisei cobrar uma participação ativa, nem precisei solicitar que ajudassem uns aos outros, pois eles mesmos se dispuseram a fazer tudo isso sozinhos.

Entendo que esses alunos assumiram esse papel de agência porque compreenderam este projeto como uma atividade significativa para os mesmos. Atendia aos seus requisitos e preferências de aprendizagem, pois era algo divertido e, ao mesmo tempo, eles perceberam essa experiência como algo útil para suas vidas, viram que eram capazes de aprender e de se comunicarem com pessoas de outros lugares do mundo, ampliando seus horizontes.

Aplicando os princípios dos bons jogos às aulas de língua inglesa, e aliados à crença dos alunos de que é possível aprender inglês através dos jogos, elevamos as oportunidades de aprendizagem da língua em um ambiente motivador e prazeroso – o que nos proporcionaria alunos mais envolvidos e comprometidos com esse processo.

Dessa forma, acredito que temos oportunidade de atingir nossos alunos com aulas que cumpram não apenas o currículo obrigatório, mas que estejam inseridas no contexto tecnológico em que vivemos. Concordo com Braga (2013, p. 59) quando ela defende que “não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs”. Não é o simples uso da tecnologia, ou mesmo de jogos, que irá mudar nossas práticas pedagógicas e melhorar o ensino. Porém, acredito que se esse uso for consciente, através de uma prática reflexiva tanto de professores como de alunos, conseguimos um campo fértil para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de línguas.

Sendo assim, percebo que o uso do jogo digital com os alunos-participantes dessa pesquisa influenciou positivamente em suas oportunidades de aprendizagem, pois o interesse e apreço desses participantes pelo jogo levou-os a buscarem formas de melhorar a sua

compreensão da língua-alvo. Como tudo no jogo estava em língua inglesa e os outros jogadores conversavam em inglês, essa imersão na língua proporcionada pelo jogo fez com que eles passassem a refletir sobre possíveis estratégias e práticas que pudessem contribuir com seu desenvolvimento linguístico, de forma a atingir um melhor desempenho no jogo. Tais estratégias iam além da mera tradução das histórias através de ferramentas como o *Google* tradutor. Percebi que esses alunos passaram a se esforçar mais para alcançarem essa aprendizagem, pois, por meio das imagens e contexto do jogo, eles passaram a inferir o significado de palavras e expressões do jogo e conseguiram se comunicar com os outros jogadores de forma efetiva. Eles também começaram a praticar a leitura em língua inglesa através do *site* oficial, bem como através da participação em fóruns *on-line* e *sites* de vídeos a respeito do jogo, tanto na escola quanto fora dela.

Portanto, quando conseguimos aliar as crenças de aprendizagem dos alunos à nossa prática pedagógica, as chances de obtermos sucesso nesse processo são maximizadas. Cabe a nós, professores, a tarefa de refletir sobre como podemos utilizar os jogos digitais em favor da educação, visando tornar a aula de língua inglesa um momento de aprendizagem significativa e prazerosa, tanto para os alunos quanto professores.

3) O que é possível aprender sobre a língua inglesa por meio de um jogo digital?

Através dos relatos de experiência dos alunos bem como dos depoimentos na entrevista coletiva, pude perceber que o jogo *League of Legends* favorece, a princípio, a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita em língua inglesa. Todos os participantes afirmaram terem percebido uma melhora em seu desenvolvimento linguístico, especialmente nas habilidades mencionadas, já que a principal forma de interação no jogo é através de textos escritos.

Contudo, alguns alunos mencionaram a possibilidade de se praticar a oralidade, bem como a compreensão oral, através do uso de *softwares* de comunicação, tais como o *Skype*, ou mesmo através de uma ligação em grupo do *Messenger* do *Facebook*. Isso demonstra a consciência que esses aprendizes possuem acerca das possibilidades que as tecnologias digitais propiciam aos mesmos. Eles reconhecem que é possível aprender e praticar a língua através de algo que é interessante para os mesmos, e enxergam oportunidades além daquelas apresentadas pelo jogo.

Dentro das habilidades de leitura e escrita em língua inglesa, os alunos-participantes apontaram que foi possível aprender vocabulário diversificado, linguagem do dia-a-dia, gírias

e expressões, que, segundo eles, não seriam possíveis de aprender nas escolas, visto que as mesmas ensinam um inglês mais formal, distante daquele falado em seu cotidiano, segundo os participantes. Eles também afirmaram que, à medida em que as sessões de jogos foram acontecendo, puderam perceber que estavam conseguindo se comunicar melhor com os integrantes de suas equipes, mesmo sendo diálogos simples e breves, tais como definir as posições de cada um na partida, ou coordenarem um ataque em conjunto.

Ampliando essa discussão para além do LoL, acredito que os jogos digitais, de maneira geral, possibilitam trabalhar as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, escrita, leitura e oralidade), bastando ao professor escolher aquele mais adequado à necessidade do momento e adaptá-lo para que sirva ao seu propósito. Existem vários recursos disponíveis e jogos que tratam dos mais variados temas. Por esse motivo, e pela capacidade que os jogos têm de estimular e manter seus jogadores interessados e envolvidos, creio que são ótimas ferramentas que ampliam as oportunidades de aprendizagem dos alunos de hoje.

Uma das limitações desta pesquisa foi o curto prazo para realização das sessões de jogos. Primeiro, porque eu realizei este estudo trabalhando e estudando as disciplinas do mestrado. Dessa forma, apenas consegui estruturar as sessões de jogos após concluir a carga horária obrigatória de aulas do curso de mestrado, visto que não tive liberação de meu trabalho para fazê-lo anteriormente. Devido a esse prazo, não pude testar com os alunos-participantes a alternativa de utilizarmos um *software* que possibilitasse a comunicação por voz, já que precisaria instalar o mesmo nos computadores do laboratório da escola, bem como estabelecer contato com os participantes do exterior que estariam dispostos a utilizar essa forma de comunicação também.

Outra limitação foi a velocidade da conexão de *Internet* do laboratório, que não permitiu que tivéssemos todos os computadores disponíveis conectados e jogando. Por esse motivo, tive que limitar o número de participantes desta pesquisa, bem como dividi-los em pequenos grupos de três a seis alunos para que utilizassem, no máximo, quatro computadores no jogo ao mesmo tempo. Caso essa velocidade fosse maior, poderíamos trazer mais alunos ao mesmo tempo e analisar como se daria o comportamento dos mesmos em um grupo maior de participantes.

Além disso, o fato de que todos os alunos que participaram desta pesquisa se mostraram bastante interessados em jogos pode ter influenciado nos resultados positivos que obtive, já que não houve nenhum participante que afirmasse não ter percebido melhoras em seu desenvolvimento linguístico. Talvez, em um número maior de participantes, poderia

encontrar alguns que apresentassem resultados diferentes, e teria a oportunidade de analisar os motivos que levariam a um “não-progresso”.

Como sugestão de trabalho futuro, seria interessante analisar os resultados da utilização dos jogos digitais com um número maior de participantes e por um período maior de tempo, já que, assim, seria mais clara a identificação do que seria possível aprender sobre a língua inglesa através do jogo, bem como se o fator do estímulo permaneceria ativo por um período maior.

Outra possibilidade seria analisar a utilização de jogos digitais como complemento às aulas ministradas, de forma interdisciplinar, isto é, buscar jogos que tratem de temas abordados pelas disciplinas lecionadas e que utilizassem a língua inglesa. Por exemplo, alguns alunos citaram o jogo *Age of empires*, durante a entrevista, como uma oportunidade de aprenderem o conteúdo de História. Dessa forma, seria interessante analisar de que forma esse uso poderia contribuir, não apenas com o ensino da língua, mas também do outro conteúdo, além da motivação e envolvimento dos alunos nas atividades dentro e fora da sala de aula.

Concluindo, creio que esta pesquisa contribuiu com os estudos em linguística aplicada, pois proporcionou a oportunidade de confirmarmos a importância que os recursos tecnológicos, e os jogos digitais especificamente, possuem na vida de nossos alunos e a capacidade que têm de influenciar em suas oportunidades de aprendizagem da língua. Conforme citado por Gee (2005), é verdadeiro o poder que os jogos digitais possuem de estimular, provocar e motivar seus jogadores. Por este motivo, as oportunidades de aprendizagem que emergem nesse contexto possuem mais chances de se efetivarem de forma significativa para os alunos.

Acredito, também, que este trabalho forneceu subsídios para que pudéssemos refletir sobre a forma como as escolas têm funcionado em contraposição à realidade digital de seus alunos, e a forte necessidade de se repensar o modelo atual desse ambiente formal de aprendizagem, atualizando nossas metodologias e abordagens, reconceituando esse espaço de forma a atender às necessidades e anseios desses alunos que estão imersos no mundo digital. Não podemos ignorar o conteúdo e currículo que precisam ser ensinados, porém, enquanto a escola tentar lutar contra a tecnologia em sala de aula, os resultados continuarão sendo negativos, com alunos desmotivados e desinteressados. Ao tentarmos aliar o uso da tecnologia e dos jogos digitais aos nossos componentes curriculares, temos a oportunidade de atrair esses alunos, despertando seu interesse, de forma a torná-los participantes críticos e ativos em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A.. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2007, v. 1, p. 191-231.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRAABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BAX, S. Call- Past, present and future. **System**, v.31, p.13-28, 2003.

_____. Normalisation Revisited: The effective use of technology in language education. **IJCALLT**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2011.

BRAGA, D.B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

BRAGA, J. C. F.; SOUZA, V. V. S. As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Portal de Governo Eletrônico do Brasil. **Projetos: Inclusão Digital**. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf/view>>. Acesso em: 02 out. 2016.

CELANI, M. A.A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. **Claritas**. São Paulo: PUC, 1994.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 13-28.

GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.

_____. Good video games and good learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v. 85, n.2, 2005. Disponível em: <<http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/GoodVideoGamesLearning.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. **Are video games good for learning?** Keynote address at Curriculum Corporation. 13th National Conference. Adelaide, August, 2006. Disponível em: <http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Gee_Paper.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Revised and updated edition. New York: Palgrave/Macmillan, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento da Cultura**. SP: Perspectiva, 2007.

JUKES, I.; MCCAIN, T.; CROCKETT, L. **Understanding the Digital Generation: teaching and learning in the new digital landscape**. British Columbia, Canada: 21st Century Fluency Project/Corwin, 2010.

LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Rev. Est. Ling**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012.

LEVY, M.; STOCKWELL, G. **Call dimensions: options and issues in computer-assisted language learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

MAGNANI, L. H. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. **Revista X**, v. 1, 2011.

_____. Videogames, letramentos e construção de sentidos. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F.. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 43-61.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MASTRELLA, M.R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA, M.R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2011, p. 89-113.

MATHIS, S. P. B. **Estudo de caso do uso dos softwares educacionais na escola municipal Eça de Queirós – Lucas do Rio Verde – MT**. Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Aberta do Brasil: Cuiabá, 2011. Disponível em: <http://www.ic.ufmt.br:8080/c/document_library/get_file?p_l_id=58070&folderId=60483&name=DLFE-2363.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2013.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MENDONÇA, J. T. **Refletindo sobre o ensinar na escola pública: uma história de integração de tecnologias digitais às aulas de inglês no ensino fundamental II**. 2015. 195 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/ppgel/?page_id=2057>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K.A. (Org.). **Crenças, discursos & linguagem** (volume I). Campinas: Pontes, 2010, p. 135-165.

MORAIS, R. X. T. **Software educacional: a importância de sua avaliação e do seu uso nas salas de aula**. Faculdade Lourenço Filho: Fortaleza, 2003. Disponível em: <<http://www.flf.edu.br/revista-flf/monografias-computacao/monografia-rommel-xenofonte.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

MORAN, J. M. A educação está mudando radicalmente. In: _____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

NASCIMENTO, C. E. R. O jogo na aula de língua estrangeira: espaço aberto para manifestação do eu. **Alfa** (ILCSE/UNESP), v. 52, p. 149-156, 2008.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, 66, 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf> . Acesso em: 30 mai. 2016.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. **Ambientes informatizados de aprendizagem**: produção e avaliação de software educativo. Campinas: Papirus, 2001.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Born digital**: understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books, 2008.

_____. Reclaiming an awkward term: what we might learn from “Digital Natives”. In: THOMAS, M. **Deconstructing digital natives**: young people, technology, and the new literacies. New York: Routledge, 2011, p. 186-204.

PEGNUM, M. **From Blogs to Bombs**: The Future of Digital Technologies in Education. Crawley, W.A.: UWA Publishing, 2009.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

_____. **Don't bother me mom – I'm learning!**: how computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help. St. Paul – Minnesota: Paragon House, 2006.

_____. **Teaching digital natives**: Partnering for real learning. California: Corwin, 2010.

_____. Digital wisdom and Homo Sapiens Digital. In: THOMAS, M. **Deconstructing digital natives**: young people, technology, and the new literacies. New York: Routledge, 2011, p. 15-29.

_____. **From Digital Natives to Digital Wisdom: hopeful essays for 21st century learning.** California: Corwin, 2012

RIOT GAMES. **League of Legends.** Disponível em: <<http://br.leagueoflegends.com/>>. Acesso em 05 jun. 2016.

RODRIGUES, C. A.; VALADARES, M.G.P. Princípios de aprendizagem de jogos eletrônicos: Gameficando a aula de línguas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 41-61, 2013.

SILVEIRA, L. S. **O limite do caos no uso de netbooks em aulas de inglês à luz da complexidade.** 2015. 173 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/ppgel/?page_id=2057>. Acesso em: 28 nov. 2016.

SOTO, U.; GREGOLIN, I.V.; ROZENFELD, C. A formação inicial de professores de línguas: ações virtuais colaborativas para a articulação teoria-prática-reflexão. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume II.** Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 261-282.

SOUZA, R. A. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 26, p. 73-86, jan/jun. 2004.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 55-69, 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SOUZA, V. V. S.; REIS, I. A. R. dos; OLIVEIRA, S. A. S. Playing trace effects with brazilian high school students: complexity and games. **Revista Desempenho**, v.1, n.23, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/viewFile/16349/11633>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação.** Campinas, SP: Gráfica Central da Unicamp, 1993. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/computadores-e-conhecimento-repensando-educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

VIEIRA, F. M. S. Avaliação de Software Educativo: Reflexões para uma Análise Criteriosa. **Educação pública**. Cecierj. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0001.html>>. Acesso em: 01 out. 2013.

WARSCHAUER, M. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. **English Teachers' Journal**, v. 53, p. 61-67, 2000. Disponível em: <http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/cyberspace.html>. Acesso em: 17 jun. 2015.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: An overview. **Language Teaching**, v. 31, p. 57-71, 1998.

XAVIER, R. P. A competência comunicativa do professor de inglês e sua prática docente: três estudos de caso. **The ESP**, São Paulo: EDUC, v. 22, n. 1, 2001.

ZARDINI, A. S. **Software educativo para ensino de inglês**: Análise e Considerações Sobre Seu Uso. 2009. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). CEFET: Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www2.et.cefetmg.br/permalink/a0b03d88-14cd-11df-b95f-00188be4f822.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa



QUESTIONÁRIO - Jogos digitais: uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública

*Obrigatório

Escolha um apelido para você, que será utilizado durante toda a pesquisa: *

1) Qual a sua idade? *

2) Você possui algum dispositivo com conexão à Internet? *

(Marque todas as opções que se aplicam a você)

- ☐ Computador
- ☐ Notebook
- ☐ Tablet
- ☐ Smartphone
- ☐ Não possui.

3) Onde você utiliza o computador ou Internet? *

(Marque todas as opções que se aplicam a você)

- ☐ Na escola.
- ☐ Em casa.
- ☐ Em lan houses.
- ☐ Na casa de parentes ou amigos.

4) Com que frequência você utiliza o computador? *

- ☐ Apenas na escola.
- ☐ 3 vezes por semana.
- ☐ Apenas nos finais de semana.
- ☐ Diariamente.
- ☐ Raramente.

5) Você utiliza o computador com quais finalidades? *

(Marque todas as opções que se aplicam a você)

- ☐ Fazer trabalhos/pesquisas escolares
- ☐ Jogar
- ☐ Acessar redes sociais
- ☐ Conversar com amigos
- ☐ Assistir vídeos (músicas, filmes)
- ☐ Outro:

6) Como você avalia seu nível de leitura em língua inglesa? *

1 2 3 4 5

Muito baixo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

7) Como você avalia seu nível de escrita em língua inglesa? *

1 2 3 4 5

Muito baixo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

8) Como você avalia seu nível de conversação em língua inglesa? *

1 2 3 4 5

Muito baixo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

9) Como você avalia seu nível de compreensão auditiva em língua inglesa? *

1 2 3 4 5

Muito baixo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

10) Você considera importante a utilização de recursos tecnológicos nas aulas de inglês? *

- ☐ Sim
☐ Não

11) De que forma esses recursos podem contribuir para sua aprendizagem?

(Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior)

12) Você acredita que é possível aprender inglês através do computador/Internet? *

- ☐ Sim
☐ Não

13) Você acredita que é possível aprender inglês através de jogos pelo computador? *

- ☐ Sim
☐ Não

14) Você tem alguma experiência com aprendizagem de inglês através da tecnologia? Descreva-a.

15) Você joga (ou já jogou) algum game que utilize a língua inglesa? *

- ☐ Sim
☐ Não

16) Você se lembra do(s) nome(s) do(s) jogo(s)? Acredita que esse(s) jogo(s) contribuíram para o seu nível de conhecimento em inglês?

(Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior)

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Jogos digitais: uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública**, sob a responsabilidade da pesquisadora professora **Jeanne Jesuíno Cardoso Rodrigues**, sob orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender **como a utilização de jogos digitais e a inclusão de recursos tecnológicos nas aulas podem auxiliar os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental no processo de aprendizagem de língua inglesa**.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Jeanne**, na **própria escola em que o(a) menor estuda**.

Na participação do(a) menor, ele(a) **responderá a um questionário com perguntas sobre a utilização de recursos tecnológicos e seus benefícios para a aprendizagem de inglês. Durante as aulas, acompanhado(a) pela professora, participará de sessões de jogos para investigarmos como eles podem influenciar ou beneficiar o processo de aprendizagem. Além disso, será solicitado que o(a) aluno(a) escreva breves relatos, com suas opiniões em relação ao uso dos jogos e recursos tecnológicos nas aulas de inglês. Tanto o questionário como os relatos poderão ser desenvolvidos no laboratório de informática de nossa escola. Haverá também uma entrevista ao final da pesquisa, para realizarmos um fechamento das impressões que os alunos tiveram ao participar do referido trabalho.**

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem em **expor a identidade do(a) mesmo(a). Porém, tomaremos o cuidado necessário para que isso não ocorra, não utilizando seu nome verdadeiro em nenhum momento nos relatos da pesquisa.**

Os benefícios serão **que a partir dessa pesquisa, poderemos demonstrar o grande potencial que a utilização de jogos digitais pode oferecer à educação, além de demonstrar a forma como a aplicação de recursos tecnológicos pode influenciar e beneficiar o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.**

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Jeanne Jesuíno Cardoso Rodrigues, na escola municipal Prof. Mário Godoy Castanho - telefone: 3217-2044.** Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131

Uberlândia, de de 20.....

Pesquisadora

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Apêndice 3 – Termo de Assentimento para o Menor

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Jogos digitais: uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Jeanne Jesuíno Cardoso Rodrigues**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando **entender como a utilização de jogos digitais e recursos tecnológicos podem auxiliar os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental no processo de aprendizagem de língua inglesa**.

Na sua participação você **responderá a um questionário com perguntas sobre a utilização de tecnologia e seus benefícios para a aprendizagem de inglês. Durante as aulas, acompanhado(a) pela professora, participará de sessões de jogos *on-line* para investigarmos como os jogos podem influenciar ou beneficiar o processo de aprendizagem. Além disso, será solicitado que você escreva breves relatos, com suas opiniões em relação ao uso dos jogos e recursos tecnológicos nas aulas de inglês. Tanto o questionário como os relatos poderão ser desenvolvidos no laboratório de informática de nossa escola. Haverá também uma entrevista ao final da pesquisa, para realizarmos um fechamento das impressões que os alunos tiveram ao participar do referido trabalho.**

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Nossa pesquisa **não envolve risco à saúde dos participantes, tampouco à sua imagem, visto que temos o compromisso em manter o sigilo absoluto de sua identidade. Para isso, seu nome verdadeiro não será utilizado em nenhum momento durante essa pesquisa.**

Os benefícios serão **que a partir desse trabalho, poderemos demonstrar o grande potencial que a utilização de jogos digitais pode oferecer à educação, além de demonstrar a forma como a aplicação de recursos tecnológicos pode influenciar e beneficiar o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.**

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Jeanne Jesuíno Cardoso Rodrigues, na escola municipal Prof. Mário Godoy Castanho - telefone: 3217-2044.** Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, de de 20.....

Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Apêndice 4 – Roteiro para entrevista final com os alunos

Roteiro para entrevista coletiva

1. Como foi participar dessa pesquisa?
2. O que vocês mais gostaram?
3. Algo no jogo facilitou seu percurso e desenvolvimento?
4. Vocês acreditam que a utilização dos jogos digitais e a inserção de recursos tecnológicos nas aulas beneficiaram sua aprendizagem de língua inglesa? De que forma?
5. Como vocês faziam para cumprir os objetivos do jogo quando não entendiam alguma palavra/instrução?
6. Quais foram as maiores dificuldades que vocês encontraram?
7. Houve algo que vocês não gostaram?

Obrigada pela participação!