

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

MICHELY GOMES AVELAR

GAME ON: EXPERIÊNCIA COM OS GAMES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

GOIÁS

2020

MICHELY GOMES AVELAR

**GAME ON: EXPERIÊNCIA COM OS GAMES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade como requisito para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Carla Conti de Freitas

GOIÁS

2020

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina
Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

A949g Avelar, Michely Gomes.

Game on : uma experiência com games na formação de professores de língua inglesa [manuscrito] / Michely Gomes Avelar. – Goiás, GO, 2020.

105f.

Orientador: Profa. Dra. Carla Conti de Freitas.

Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2020.

1. Multiletramentos. 2. Práticas de linguagem. 3. Formação de professores - inglês. 4. Jogos digitais - games. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81:371.13'796(817.3)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

UEG CÂMPUS CORA CORALINA

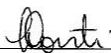
Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

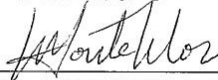
ATA DE EXAME DE DEFESA 02/2019

Aos vinte e oito dias do mês de novembro de dois mil e dezenove às nove horas, na Universidade Estadual de Goiás, no Câmpus Cora Coralina – Goiás-GO, realizou-se a Defesa da Dissertação de Mestrado de **Michely Gomes Avelar**, com o trabalho intitulado “*Game on: experiência com os games na formação de professores de língua inglesa*”. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Carla Conti de Freitas (Presidente) – POSLLI/UEG, Walkyria Monte Mor – USP, Cristiane Rosa Lopes – POSLLI/UEG. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestranda e sua orientadora. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se sem a presença da mestranda e do público para proceder à avaliação da defesa da dissertação. Reaberta a sessão, a presidente da banca examinadora, Profa. Dra. Carla Conti de Freitas proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi aprovada, seguindo o prazo de 60 dias para a entrega da versão final. Cumpridas as formalidades de pauta, às 10h30 a presidência da mesa encerrou esta sessão e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, segue assinada pelos membros da banca examinadora e mestranda em duas vias de igual teor.

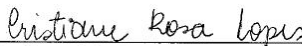
Goiás (GO), vigésimo oitavo dia do mês de novembro do ano de dois mil e dezenove.



Profa. Dra. Carla Conti de Freitas
POSLLI/UEG



Profa. Dra. Walkyria Monte Mor
USP



Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes
POSLLI/UEG



Michely Gomes Avelar
mestranda

À minha família, minha fortaleza.
Ao meu pai, em memória.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, por trazer luz durante a jornada;

Ao meu filho Luis Felipe e meu marido Luis Alberto, pela inspiração, amor, companherismo, motivação e por tornar meus dias mais felizes.

À minha mãe Josy, meu padrao Paulo, meu irmão Heberly, minha cunhada Nathália e meu sobrinho Nicolas, por acreditarem em mim e compreenderem minhas ausências; gratidão pelo amor e paciência que tiveram.

À minha sogra Regina, meu sogro Beto e minha cunhada Amanna, gratidão por fazerem parte da minha vida e da minha jornada.

À Carla Conti, que foi além de orientadora, uma amiga. Gratidão pela parceira, paciência, dedicação, ensinamentos e por todo o cuidado em estar presente em todos os momentos; por compartilhar comigo tantos ensinamentos e experiências e por me apresentar outras formas de ler o mundo.

Aos meus amigos, em especial: Ingrid Aires e Dayane Cristine pela amizade e paciência para ouvir meus desabafos; e Mônica que sempre acreditou em mim.

À família POSLLI, em especial, Aline Moreira, Camila Capparelli, Cleiton Oliveira, Evandro Fonseca, Jacqueline Fernandes, Luciana Ribeiro, Matheus Utim por todo apoio emocional, amizade, trocas de experiência e por compartilharem tantos momentos especiais.

À Universidade Estadual de Goiás, em especial ao Câmpus Cora Coralina e todos amigos e colegas de trabalho pela solicitude, pelo apoio e por oportunizar este trabalho.

Aos professores e coordenadores do POSLLI pelas preciosas contribuições profissionais e pessoais, em especial aos professores Déborah Barros, Eleone Assis e Marília Vieira.

Aos professores Cristiane Lopes, Hólvio Oliveira, Maria Eugênia Sebba, Mariana Mastrela e Walkyria Monte Mor, meus sinceros agradecimentos por aceitarem fazer parte deste momento tão especial e pelas preciosas contribuições dadas a esta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, que não poderão ser identificados aqui, mas que tornaram possível este trabalho. Sou grata por terem experienciado e compartilhado comigo esses momentos.

Portanto, não escrevo para convencê-los de nada (já lhes disse que a única coisa que tenho é uma pergunta) nem para lhes explicar nada (certamente não vou lhes dizer nada que não saibam), mas para ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar sobretudo para que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo.

Jorge Larrosa

AVELAR, Michely Gomes. Game on: uma experiência com games na formação de professores de língua inglesa. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020.

RESUMO: A proposta desta dissertação é fomentar uma reflexão quanto aos *games* no ensino de língua inglesa pelo viés dos multiletramentos. Para tal, discuto a percepção dos professores de língua inglesa em formação inicial e continuada quanto às práticas de linguagem que emergem dos *games*. Valer-se dos *games* para refletir sobre as práticas de linguagem fundamenta-se pela multiplicidade de linguagem e de cultura propiciadas pelos jogos digitais. As perspectivas e propostas apresentadas estão pautadas nos estudos sobre multiletramentos (COPE; KALANTIS, 2009; ROJO, 2012; GEE, 2003), que refletem as exigências da sociedade contemporânea a partir de novas modalidades da linguagem e que, por sua vez, articulam o uso das tecnologias digitais à educação linguística (GEE, 2003, 2004; LYNN, 2013; PRENSKY, 2001, 2012; SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2010, 2018). No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o trabalho está ancorado na abordagem de natureza qualitativa, considerando as experiências dos sujeitos pesquisador e pesquisado (LARROSA, 2002, 2018) e os estudos da complexidade (MORIN, 2015). Acrescento ainda que diferentes práticas de leituras e interação em língua inglesa podem ser acionadas a partir dos *games*, estimulando o desenvolvimento social e intercultural. A escolha pelo jogo digital justifica-se por este fazer parte do cotidiano de crianças, adolescentes e adultos e por considerar que articular o uso das tecnologias digitais e as experiências dos estudantes – enquanto jogadores – ao contexto educacional é uma oportunidade de combinar multiletramentos e *games*, tornando mais significativo o ensino de línguas (GEE, 2003; PRENSKY, 2006). A coleta de informações é realizada por meio de uma ação de extensão com professores de língua inglesa em formação inicial e continuada para propiciar experiência com os jogos digitais como prática de multiletramentos. Como instrumentos de pesquisa foram considerados questionários, relatos, minhas notas e as interações dos participantes no grupo do Whatsapp. Este estudo busca apontar as possibilidades de diálogo entre os multiletramentos e à formação de professores de Língua Inglesa, encorajando-os quanto ao uso crítico de *games* como práticas de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Formação de professores de Língua Inglesa. Experiência. Jogos digitais. Games.

AVELAR, Michely Gomes. Game on: an experience with games in English teacher Education. 2019. 105p. Dissertation (Master's in Language, Literature and Interculturality) – Campus Cora Coralina, State University of Goiás, Goiás, 2020.

ABSTRACT: The purpose of this project is to encourage reflection on games in English language teaching through the bias of multiliteracies. To this end, we discuss the perception of English language teachers (in education and professional levels) regarding the language practices that emerge from games. Using games to reflect on language practices is based on the multiplicity of language and culture provided by digital games. The perspectives and proposals presented are based on studies on multiliteracies (COPE; KALANTIS, 2009; ROJO, 2012; GEE, 2003), reflecting on new modalities of language emerged by contemporary society, and articulate the use of digital technologies to language education (GEE, 2003, 2004; LYNN, 2013; PRENSKY, 2001, 2012; SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2010, 2018). The research considered a qualitative approach based on the experiences of the researched and researched subjects (LARROSA, 2002, 2018) and the studies of complexity (MORIN, 2015). I also add that different practices of reading and interaction in English can be triggered from games, stimulating social and intercultural development. The choice for the digital game is justified by the fact that it is part of the daily life of children and adolescents and considering that articulating the use of digital technologies and the students' experiences - as players - to the educational context is an opportunity to combine multi-skills and games, making language teaching (GEE, 2003; PRENSKY, 2006). Information gathering is carried out through an extension action with English language teachers in initial and continuing education to provide experience with digital games as a multi-tool practice. It is considered as research instruments: questionnaires, reports, my notes and the interactions of participants in the Whatsapp group. This study aims to point out the possibilities of dialogue between the multiliteracies and English Language teachers in Education, encouraging them reflect on critical use of games as language practices.

KEY-WORDS: Multiliteracies. English Teacher Education. Experience. Digital games. Games.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Sonya Blade 2011-----	32
Figura 2: Sonya Blade 2019-----	33
Figura 3:Divulgação-----	38
Figura 4: Inscrição para o curso de extensão-----	39
Figura 5: Questionário parte B-----	45
Figura 6: Pacman-----	60
Figura 7: Start Game-----	61
Figura 8: Eu sou qual?-----	65
Figura 9: Agora vai -----	66
Figura 10: Just game-----	68
Figura 11: Mobile games-----	70
Figura 12: Free Fire - morri-----	73
Figura 13: Free Fire - Como eu faço pra jogar?-----	74
Figura 14: Free Fire - Level up -----	75
Figura 15: Booyah-----	81
Figura 16: Para além do game-----	88
Figura 17: A experiência continua-----	89

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Curso de extensão-----	41
Quadro 2: Game Profile-----	47

SUMÁRIO

DOWNLOADING -----	12
1 LOADING GAMES: (MULTI)LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES -----	21
1.1 O QUE SÃO GAMES, AFINAL?!-----	22
1.2 OS GAMES, OS MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS-----	27
2 PRESS START: ASPECTOS METODOLÓGICOS -----	36
2.1 THE GAME: A AÇÃO EXTENSIONISTA-----	36
2.2 TOOLS: OS INSTRUMENTOS-----	43
2.3 PLAYER SELECTED-----	46
3 PLAYING THE GAME -----	50
3.1 LEVEL 1: AS EXPECTATIVAS-----	54
3.2 LEVEL 2: GAMING-----	57
3.2.1 STAGE 1-----	57
3.2.2 STAGE 2-----	58
3.2.3 STAGE 3-----	69
3.2.4 STAGE 4-----	72
3.3 LEVEL 3: (RE) PENSANDO AS EXPERIÊNCIAS E A PRÁTICA DOCENTE-----	76
LEVEL UP: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES -----	85
REFERÊNCIA -----	92
APÊNDICES -----	96

DOWNLOADING...

Não sei ao certo quando nasceu meu interesse pelas línguas, mas não tenho lembranças de nenhum momento em que elas não me encantassem. No entanto, minhas experiências no ensino básico, em geral, não foram muito além detentativas falhas de decorar conjugações do verbo *to be*. Queria aprender o significado de algumas canções, mas não fazia sentido traduzir palavra por palavra, sem falar que elas tinham muitas traduções possíveis e não sabia qual se encaixava naquele contexto. Nunca conseguia desvendar os enigmas que apareciam no Super Mário World¹. Enfim, aprender inglês era quase uma missão impossível.

Embora o foco deste trabalho não seja apontar questões relativas ao ensino ou às práticas pedagógicas, retomo tais lembranças para justificar que aquelas aulas de língua inglesa não propiciavam nenhuma conexão com o meu contexto, nem consideravam a complexidade e a multiplicidade de linguagem e de culturas.

Meu interesse para este estudo veio por acompanhar a ascensão dos games, que têm permeado o cotidiano de muitas crianças, jovens e adultos propiciando novas práticas de linguagem, a partir da reflexão de minhas próprias experiências pessoais e profissionais.

Neste sentido, para esta pesquisa investiguei as experiências de professores de língua inglesa em formação – inicial e continuada – com relação aos *games* e as práticas de linguagem que emergem da relação entre o *game* e o *gamer*. Optei pelo uso lexical dos termos *game* e *gamer* não apenas para privilegiar o vocabulário em língua inglesa, que se relaciona à minha linha de pesquisa, como também pela carga semântica destas palavras no universo digital. Os termos são mais específicos, uma vez que jogo e jogador podem se referir a contextos não digitais, tais como futebol, cartas, dentre outros.

Meu contato com os *games* iniciou na infância, com jogos de fliperamas tais como *Street Fighter*, *Bomberman*, *Super Mário Bros*, *Donkey Kong*, *Top gear* e tantos outros. Eles eram, para mim, empolgantes e divertidos; eram momentos em que me juntava ao meu irmão e aos meus primos para ver quem conseguia passar mais fases. Na adolescência, me reunia com a turma em *Lan Houses* para jogar *Counter-Strike*, mas dada a minha falta de habilidade com a mira, precisava elaborar

¹ Jogo lançado pela Nintendo nos anos 90

estratégias para conseguir permanecer nas partidas e ajudar minha a equipe. De lá pra cá, os *games* mudaram e passaram a oferecer efeitos gráficos avançados, temática complexa, narrativa elaborada e, com a opção *online*, novas ferramentas e possibilidades, como a interação entre jogadores fisicamente distantes.

Passaram-se alguns anos, e já na fase adulta, os *games* voltaram a fazer parte das minhas atividades de lazer, quando meu marido decidiu comprar um videogame. Como meu filho ainda era bem pequeno, ele observava o pai jogar e questionava sobre as estratégias, as personagens, dentre outras coisas. Então, começaram a jogar juntos, elaborar estratégias e tomar decisões como equipe. Como expectadora, a perspectiva tomou novos rumos. Observando-os jogar, percebi que os *games* iam além do entretenimento e que todas aquelas imagens, textos, movimentos e sons tinham muito mais a oferecer. Observei que a desenvoltura do meu filho, em relação à língua, era peculiar e que aos 6 (seis) anos já conseguia traduzir e compreender alguns textos em língua inglesa, discutia sobre assuntos complexos, associava conteúdo dos jogos aos do cotidiano. Hoje, aos doze anos, encara a língua inglesa com tranquilidade e naturalidade.

Outro fator crucial para que eu considerasse os *games* comerciais como uma possibilidade para o ensino de línguas foi a partir das aulas que ministrei em uma escola em Goiânia, em especial para uma turma do 8º ano, sobre a temática *Greek Myths*. Por considerar o vocabulário complexo, pressupus que os alunos teriam dificuldades e preparei uma atividade que pudesse introduzi-los ao conteúdo e apresentasse palavras-chave para compreensão do texto. Surpreendi-me ao perceber que alguns alunos conheciam, além do vocabulário, várias outras curiosidades e sabiam explicá-las utilizando a língua inglesa. Questionei se eles faziam curso de inglês ou se já haviam estudado o conteúdo e a resposta foi “é que tem um jogo...”. Aquilo me encantou de tal modo que comecei a buscar informações sobre outros *games*. Nas aulas subsequentes, observei que aqueles alunos, os *gamers*, eram menos inibidos nas minhas aulas, tinham baixa resistência a erros e em situações em que as atividades se relacionavam com algum conteúdo visto nos jogos eles eram extremamente participativos e empolgados. Esses alunos também contribuíam mais com as aulas trazendo novas ideias e reflexões sociais e culturais, além de realizar as atividades propostas com mais facilidade e engajamento.

Todas essas observações inquietaram-me por perceber o potencial dos *games* como instrumento para o ensino de língua inglesa e as diversas

possibilidades interculturais que o permeiam. Inquietou-me também o fato de que, culturalmente, os jogos são vistos por muitas pessoas como influência negativa para os jovens, mas a partir das minhas reflexões percebi que o ensino de línguas teria muito a avançar se o associarmos às experiências desses *gamers*. Dentre as experiências cito a organização do espaço urbano (*SimCity*); a evolução das civilizações e da tecnologia e a exploração de recursos naturais (*Empire Earth*); a situação dos refugiados sírios (*Path Out* e *The day we left*) e a construção de fortificações, a coleta de recursos básicos e a sobrevivência (*Fortnite* e *Last day on Earth survive*).

Muitos estudantes têm a tecnologia como parte integral de suas vidas, e estão imersos em em *bits* desde o nascimento (PRENSKY, 2006; TAPSCOT, 2016) e, portanto, pensam e processam informações de maneira diferente. Esses sujeitos que se relacionam com a cibercultura, ou seja, com a tecnologia são conhecidos por geração dos jogos, nativos digitais, Netgen, (pós) millenials, dentre outros. Prenksy (2006) intitula essa geração por nativos digitais, que é a geração dos jogos, influenciada por tecnologias interativas, jogos de computador, videogame e internet. Os NetGen, como intitula Tapscott, fazem parte da primeira geração a crescer num mundo digital, o autor explica que nas relações com as tecnologias digitais “eles não apenas observam, eles participam. Eles indagam, discutem, brincam, fazem compras, criticam, investigam, ridicularizam, fantasiam, pesquisam e informam (TAPSCOT, 2016, p.21) ²”.

Oblinger e Oblinger (2013) explicam que a idade talvez não seja a mais importante para definir a qual “geração” pertence um sujeito, mas a exposição e envolvimento dele com as tecnologias. Os autores afirmam que aqueles que utilizam tecnologias com mais intensidade possuem características similares aos pertencentes à NetGen e acrescentam que a forma com que as tecnologias estão atreladas as nossas vidas pessoais e profissionais faz com que a maioria das pessoas assuma gradualmente características da geração em rede.

Na sociedade contemporânea, muitos estudantes chegam às escolas com vasto conhecimento acerca do mundo digital e, muitas vezes, a escola não conecta esse conhecimento aos conteúdos curriculares, desconsiderando as práticas de

² They are the active initiators, collaborators, organizers, readers, writers, authenticators, and even strategists, as in the case of video games. They do not just observe; they participate. They inquire, discuss, argue, play, shop, critique, investigate, ridicule, fantasize, seek, and inform.

linguagem que emergem deste contexto. Neste sentido, acredito que esta pesquisa justifica-se porque falar de *games* para professores de língua inglesa em formação, seja inicial ou continuada, é necessário, uma vez que, além de integrarem as atividades cotidianas da sociedade contemporânea, mobilizam novas manifestações de linguagem construídas a partir da diversidade cultural e de recursos semióticos provenientes da cibercultura.

Considerando esse contexto cibercultural, destaco a importância de agregar a cibercultura às aulas de língua inglesa, uma vez que esta faz parte do contexto de grande parte dos alunos. Acrescento a importância de que os professores se atentem às várias formas de comunicação digital agregando-as a sua atuação na sala de aula (SOUZA, 2011). Vale lembrar, que os cursos de Letras não têm propiciado experiências ciberculturais (AVELAR; FREITAS, 2018), portanto, urge à formação de professores não apenas considerar o uso das novas tecnologias, mas, “desenvolver uma postura crítica e reflexiva por meio de uma disciplina relacionada à formação tecnológica na graduação ou de forma transversal, entre várias disciplinas” (FREITAS, 2019, p. 72). Isto posto, escolhi ofertar um curso de extensão no intuito de propiciar aos professores de língua inglesa em formação inicial e continuada, além de experiências com os *games*, reflexões sobre os *games*, a partir dos *games*, e para além deles.

No espaço digital pessoas de diferentes nacionalidades, crenças, concepções, gênero e faixa etária, independente de localização geográfica, compartilham informações e conhecimento que se manifestam multimodalmente, aglutinando textos, imagens, movimentos, sons, vídeos. As novas tecnologias de informação e comunicação (doravante TDIC) fazem emergir novas práticas socioculturais e trocas comunicativas que transcendem as concepções tradicionais de língua. Essas manifestações multimodais e os modos de construção de sentido acionados por meio destas novas práticas de linguagem integram conceitos epistemológicos das tecnologias digitais e salientam a importância de se pensar nas novas formas de conhecimento emergentes da sociedade contemporânea.

Para Lankshear e Knobel (2003, p.173), “repensar epistemologias na era digital pode envolver pensá-las como práticas de conhecimento que refletem uma gama de estratégias para montar, editar, processar, receber, enviar e trabalhar

informações e dados para transformar diversos recursos de “digitalia” em “coisas trabalháveis”³.

Pesquisas recentes destacam a relação entre os *games* e os multiletramentos, explorando dimensões críticas e construção de sentidos a partir dos jogos digitais (ZACCHI, 2017a, 2017b; MAGNANI, 2008, 2017). Para MAGNANI (2017, p. 60), essa relação “recupera e renova a condição de compreender práticas de linguagem contingentes e constantemente atualizadas dos atores sociais em suas comunidades”.

Zacchi (2017b, p. 72) argumenta que os *games* requerem o domínio das mídias e suas linguagens, uma vez que, enquanto recurso multimodal, incorporam “o visual, o sonoro, o espacial e o gestual, além do próprio texto escrito”. O autor acrescenta que outro aspecto importante está relacionado à promoção do desenvolvimento de agência estimulada pela interatividade e as diversas possibilidades de escolha propiciadas pelos *games*.

Considerarei a proposta dos multiletramentos para analisar as potencialidades dos jogos digitais, por compreendê-los como multimodais e por perceber a necessidade de integrar as demandas atuais às aulas de língua inglesa. Aliar os *games* ao contexto escolar requer que o professor reconheça suas potencialidades e compreenda que incorporar tecnologias, que fazem parte da realidade do aluno, à prática docente propicia novas formas de aprender e ensinar faz com que a produção de conhecimento tenha sentido (PAIVA, 2013; SOUZA, 2011).

O objetivo principal deste trabalho foi identificar de que forma as experiências com os *games* possibilitam novas leituras e novas práticas de linguagem. Minha hipótese era a de que, oportunizar novos espaços de interação e reflexão para que os professores de língua inglesa pudessem experienciar os *games*, propiciaria novas formas de ler e compreender a linguagem e as novas tecnologias.

No intuito de identificar se as experiências provocariam uma nova forma de pensar os *games*, enquanto linguagem, ofereci uma ação de extensão onde os participantes pudessem não apenas ler textos e discutir teorias relacionadas aos *games*, mas experimentá-los, jogá-los e relacionar com vários *games* em diferentes

³ Rethinking epistemology in a digital age might involve thinking of it as practices of knowing that reflect a range of strategies for assembling, editing, processing, receiving, sending, and working on information and data to transform diverse resources of ‘digitalia’ into ‘things that work’.

plataformas e também interagir com os outros *gamers* e com as práticas de linguagem do contexto digital.

Zacchi (2017b, p.73) explica que o modo como os *games* são utilizados em sala de aula está relacionado ao contexto de uso e também dos conhecimentos e experiências dos atores envolvidos no processo. Pensando nisto, como um dos objetivos específicos, busquei, a partir de uma ação de extensão ofertada aos professores de língua inglesa em formação inicial e continuada, proporcionar experiências com os *games* e com as práticas de linguagem que emergem dos *games*. Além disto, problematizá-los como espaço de múltiplas linguagens e múltiplas culturas, com base nos multiletramentos e na educação linguística.

A perspectiva dos multiletramentos, cunhada pelo Grupo Nova Londres em 1996, surge no intuito de combinar uma proposta que reconheça as transformações pelas quais a sociedade tem passado e a multiplicidade e a integração de modos de construção de significados que considera os diversos meios de comunicação e a diversidade local e global, as diferenças linguísticas e culturais (NEW LONDON GROUP, 1996, p.64). Trata-se de uma abordagem ancorada nas perspectivas linguísticas, socioculturais e tecnológicas, que considera as diferentes formas de expressão e as multimodalidades.

Essas inquietações se relacionam aos estudos sobre multiletramentos que indicam que os cursos de licenciatura em Letras têm articulado pouco a cerca do uso das novas tecnologias nas aulas de língua inglesa (AVELAR; FREITAS, 2018; FREITAS, 2019). Os professores não fazem uso de jogos digitais muitas vezes por falta de conhecimento da tecnologia enquanto recurso, outras por não compreenderem as possibilidades de integrá-los às práticas de ensino.

Um desafio para os professores de língua inglesa é perceber a sala de aula como um espaço para práticas de multiletramentos e compreender que muitos alunos “são falantes nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e internet” (PRENSKY, 2012, p.75). “Ou seja, reconhecer que outras construções epistemológicas se adicionam de maneira gradativa de se tratar os conhecimentos” (MONTE MOR, 2017, p.277). Na minha percepção, é necessário oportunizar na formação de professores uma reflexão sobre novas práticas de linguagem pautada nos multiletramentos que possibilitem (re)pensar as epistemologias digitais de modo que as tecnologias digitais sejam consideradas para além do uso (enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem). Com base no que mencionei, pretendo ainda,

como objetivo específico, analisar de que forma a experiência dos professores de língua inglesa com *games* provoca uma reflexão sobre os multiletramentos.

Monte Mor (2017) explica que, com as tecnologias digitais, é mais perceptível identificar que a linguagem não se limita à escrita e à oralidade, e que deste contexto emerge “uma ‘nova’ cultura que opera de modo ampliado, por diversos meios de comunicação e também por diversificadas – e algumas novas – formas de interatividade” (MONTE MOR, 2017, p. 276). Nesta perspectiva, valer-se dos *games* para refletir sobre as práticas de linguagem fundamenta-se pelas múltiplas possibilidades de letramento advindas do jogo. Para Gee (2003), os jogos são simuladores de experiência, colocam a língua em contexto de diálogo, experiência, imagens e ações, oferecendo uma imersão num ambiente de uso extensivo da língua estimulando o aprendizado não forçado. Assim, articular o uso das tecnologias digitais e as experiências dos estudantes – enquanto jogadores – ao contexto educacional é uma oportunidade de combinar multiletramentos e *games*, tornando mais significativo o ensino de línguas (GEE, 2003; PRENSKY, 2006).

Este estudo foi organizado em três capítulos seguidos das considerações finais. Todos os capítulos dialogam com os referenciais teóricos, compreendendo que “o todo está na parte, que está no todo” (MORIN, 2015). A escolha dos subtítulos de cada capítulo foi motivada pelas etapas pelas quais os jogadores passam em uma partida de videogame, uma forma de associar o texto ao universo cibercultural do *gamer*.

O primeiro capítulo intitula-se “*Loading games: (multi)letramentos na formação de professores*”, remetendo ao momento em que estamos ansiosos aguardando o início do jogo, cheios de expectativa. Assim, na primeira parte, apresento o *game* como espaço de múltiplas linguagens e múltiplas culturas. As perspectivas apresentadas estão pautadas nos estudos sobre multiletramentos (COPE; KALANTIS, 2009; ROJO, 2012; GEE, 2003), que refletem as exigências da sociedade contemporânea a partir de novas modalidades da linguagem e que, por sua vez, articulam as tecnologias digitais à educação linguística (GEE, 2003, 2004; ALVES, 2013; PRENSKY, 2006, 2012; SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2010, 2017, 2018; ZACCHI, 2017a, 2017b) e nos estudos da complexidade e da experiência (MORIN, 2015; LARROSA, 2002, 2018).

No segundo capítulo, “*Press start: aspectos metodológicos*” abordo as opções selecionadas para começar a jogar, ou seja, quais escolhas metodológicas

orientaram a pesquisa e como procedeu a coleta de informações. Para este estudo, optei pela pesquisa de natureza qualitativa, que se caracteriza por envolver construção de conhecimento de forma não linear e articulando a compreensão dos fenômenos investigados a partir da descrição e interpretação da experiência humana. Do ponto de vista da Complexidade e da construção das experiências dos sujeitos, embasei-me nos estudos de Larrosa (2002, 2018) e Morin (2015). Apresento as etapas metodológicas em subtítulos, a saber: 1) *The game*; 2) *Tools* e 3) *Players selected*.

Na etapa intitulada *The game*, trago as informações relacionada à ação extensionista intitulada “Jogos Digitais no ensino de língua inglesa: práticas de (multi)letramentos”, que ofertei aos professores de língua inglesa em formação inicial e continuada. Minha proposta com esta ação foi propiciar a experiência com os *games* e também reflexões sobre linguagem, cultura, identidade, dentre outras, a partir das teorias dos multiletramentos. Meu intuito foi utilizar uma proposta não prescritiva ou estrutural, mas que propiciasse reflexões a partir das novas práticas de linguagem considerando as epistemologias digitais.

Em *Tools*, mostro as escolhas dos instrumentos e de que forma aconteceu a coleta de informações. Deste modo, explico como foram aplicados os questionários, coletados os relatos dos participantes (orais e escritos), as interações e atividades realizadas no grupo de *Whatsapp* e as minhas notas.

Na etapa *Players selected*, apresento a seleção dos participantes da pesquisa e questões relacionadas à identidade dos professores em formação que participaram deste *game*. Para identificar algumas características dos participantes relevantes à pesquisa foram utilizados questionários impresso e digital, deste modo, pude conhecer qual a familiaridade de cada um deles com as tecnologias e, em especial, com os *games*.

A proposta do terceiro capítulo, “*Playing the game*”, é ver como os participantes “jogaram” as práticas de linguagem, ou seja, apresentar e analisar as experiências com os *games* e as discussões realizadas durante a ação de extensão com base nos estudos de Larossa (2002, 2018) e Morin (2015). Acrescento ainda, abordar as possibilidades de acionarmos diferentes práticas de leituras e interação em língua inglesa, estimulando o desenvolvimento social e intercultural.

Por fim, apresento, em “Level up: algumas considerações”, as considerações finais desta pesquisa, no intuito de refletir sobre a pesquisa e descrever como foram

as experiências dos participantes e se elas propiciaram uma mudança de paradigma quanto aos *games* e as práticas de linguagem. Busco também, apontar possibilidades de diálogo entre os multiletramentos e a formação de professores de Língua Inglesa, encorajando-os quanto ao uso crítico de *games* como práticas de linguagem.

1 LOADING GAMES: (MULTI)LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Os jogos digitais, as mensagens instantâneas, as redes sociais, as salas de bate papo, os e-mails, as plataformas de *streaming* são exemplos de recursos que fazem parte do cotidiano da geração dos jogos (PRENSKY, 2012), uma geração que está constantemente conectada. Muitas pessoas usam diariamente as tecnologias para as mais diversas finalidades, aplicativos móveis para transações bancárias, redes sociais para conectar-se aos amigos e familiares, mensagens instantâneas e e-mails como mecanismos de interação, participar de reuniões por webconferência, assistir vídeo aulas e seminários pela internet, jogar videogame com pessoas que estão do outro lado do continente.

Em meio às novas tecnologias, os *games* vêm conquistando popularidade, seja em nível causal e esporádico, seja em nível mais entusiasta. Jogadores de diferentes classes sociais, faixa etária, gênero, crença e localização geográfica interagem entre si por meio das diversas práticas linguísticas propiciadas pelos *games*. Eles combinam sons, cores, movimentos e imagens, são divertidos, convidativos, interativos e acessíveis.

Os jogos digitais são disponibilizados em diversos tipos de plataforma – Xbox, Playstation, Laptop, Tablet, Smartphone – e a facilidade pela qual é possível acessá-los colabora para sua expansão. A Pesquisa Game Brasil 2019⁴ indicou que 66% dos brasileiros jogam *games* e a maioria relatou que tal atividade está entre as principais formas de lazer. De acordo com uma pesquisa realizada em 2018 pela Newzoo, o Brasil é considerado o 13º maior mercado de jogos do mundo⁵, faturando bilhões de reais por ano com a venda de jogos eletrônicos.

Neste sentido, como apresentado anteriormente, este trabalho intenciona problematizar a formação de professores de língua inglesa no sentido de discutir a construção de sentidos e a percepção destes em relação aos games enquanto prática de multiletramento, e se a experiência com estes recursos possibilitam uma nova forma de pensar na educação linguística. Para isso, é preciso entender o que são *games* e qual a sua relação com os multiletramentos e com a formação de professores.

⁴ <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/>

⁵ <https://newzoo.com/insights/infographics/brazil-games-market-2018/>

1.1 O QUE SÃO GAMES, AFINALI?!

O termo *games* engloba, neste trabalho, um entendimento amplo, não se limita aos consoles, tais como o Xbox, o Nintendo e o Playstation, ele abrange os fliperamas, os smartphones, os tablets, os computadores, etc. Deste modo, adoto aqui os termos *games*, *jogos digitais*, *jogos e videogames* como sinônimos, compreendendo todos os jogos eletrônicos, sejam de computador, de smartphones, de console ou de quaisquer outros tipos de dispositivos.

Os primeiros *games* foram desenvolvidos a partir de pesquisas acadêmicas, entretanto, não há consenso se o pioneiro dos games seria o *Tennis for two* ou *Spacewar* pela falta de registros oficiais. O jogo *Tennis for two* foi criado em 1958 por William Higibotham, cientista do Laboratório Nacional Brookhaven, no intuito de entreter participantes de um evento. Em 1961, o estudante do Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), Steven Russel, criou um jogo interativo que recebeu o nome de *Spacewar* (KENT, 2001). Ambos eram equipamentos de alto custo e o acesso ao público era restrito.

No início da década de 70, surgiram os arcades, que foram comercializados e disponibilizados em locais de acesso público. Para operar estas máquinas, era necessário inserir moedas, assim o jogo era liberado. Em 1978, a *Taito Corporation* lançou um novo jogo arcade chamado *Space Invaders*, cuja popularização foi tamanha que ocasionou uma falta nacional de moedas no Japão sendo necessário que o governo triplicasse a produção de moedas no país. Em 1982, a indústria dos games estagnou. No intuito de aumentar as vendas, a Nintendo Company desenvolveu jogos com protagonista e a inserção de narrativas, assim, os games teriam uma história na qual o jogador poderia interagir. Um dos jogos mais famosos é o *Super Mario Bros* incorporando senso de humor ao jogo e, também, *Easter Eggs* – fases escondidas dentro do jogo – atraindo os jogadores a jogar várias vezes no intuito de descobrir todos os bônus ocultos.

No Brasil, nos anos 80 e 90, as casas de jogos eletrônicos, também conhecidas como Fliperamas, muito populares principalmente entre os adolescentes, eram espaços que disponibilizam máquinas de jogos para uso comum. Com o passar do tempo, os jogos e seus hardwares foram se tornando mais complexos e a popularidade foi expandindo. Assim, os jogos contemporâneos tem estruturas mais

elaboradas, novos gráficos, diferentes estilos e interatividade, possibilitando que o jogador seja co-autor do jogo criando novas histórias e até mesmo seu próprio jogo.

Salen e Zimmerman (2004) conceituam os *games* como sistemas nos quais os jogadores se envolvem em conflitos (não reais), regidos por regras e com resultado quantificado por algum tipo de pontuação atribuída. Assim, as conquistas são mensuradas conforme as metas alcançadas pelo jogador. Os autores advogam que o jogar vai além de lidar com as regras do *game*, envolve também jogar com as regras e convenções de cultura que os *games* refletem e transformam⁶ e acrescentam que

Quando nós consideramos um game como uma representação cultural, nós estamos considerando o game como um texto cultural. Isto significa que faz-se uma leitura interpretativa do game, similar às análises realizadas em antropologia ou estudos culturais. (SALEN; ZIMMERMAN, 2004, p.502)

Essa proposta em consonância com os multiletramentos permite compreendermos o game enquanto texto. Beavis (2014) advoga que enquanto forma cultural emergente, os games incorporam novas formas de contar e criar histórias envolvendo, além de imagens e palavras outros elementos que poderão reposicionar o *gamer* como leitor, escritor, intérprete e criador.

McGonigal (2011, p.21) aponta quatro características para definir os *games*, a saber:

- (1) objetivo: dá sentido ao jogo, orientando o envolvimento do jogador;
- (2) regras: estimulam a criatividade e o pensamento estratégico;
- (3) sistema de *feedback*: mostra o quão próximo o jogador está de atingir seu objetivo
- (4) participação voluntária: liberdade do jogador entrar e sair de um jogo quando lhe for conveniente

Para exemplificar, citamos o jogo *Last Day on Earth Survival*, no qual o jogador é um sobrevivente de um apocalipse zumbi cuja missão é sobreviver em um ambiente hostil com uma quantidade limitada de recursos. Os itens de sobrevivência, tais como coletor de chuva, fogueira, rádio, horta e ferramentas são confeccionados pelo jogador. Durante a jogatina é preciso cumprir determinadas missões,

⁶ (...)playing with the rules and conventions of culture that the games reflect and transform.

administrar a quantidade de recursos que tem à disposição e atentar-se à energia gasta pelo personagem. Ensslin (2012) explica que os games possuem interfaces que funcionam metacomunicativamente em dois aspectos sendo um que permite que o jogador interaja com o mundo do jogo, com o sistema e as regras; e outro que permite e prescreve determinados meios de comunicação entre os personagens.

Os jogos digitais alcançam maior destaque ao longo dos anos, para se ter uma ideia, mais de 25 milhões de pessoas baixaram o jogo *Apex Legends*, lançado em 2019, em apenas duas semanas do seu lançamento⁷. Os jogos fazem parte das atividades cotidianas, ora para passar o tempo enquanto se aguarda atendimento em uma fila, ora para aprender uma língua estrangeira, ora para disputar competições ou mesmo como atividade profissional. A ascensão do mercado de *games* também propicia o surgimento de novas profissões, e torna o ato de jogar uma atividade rentável.

Prensky (2006) afirma que os computadores modernos e os videogames proporcionam aprendizagem não forçada colaborando para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o século XXI. Nesta perspectiva, Gee (2003, p.13) acrescenta que ao jogar videogame as pessoas aprendem um novo letramento no sentido de que são exigidas novas habilidades de leitura e escrita que vão além das formas tradicionais.

Para Ensslin (2012, p.5),

Sendo um artefato digital, eles combinam todas as formas análogas: linguagem falada e escrita, sons, música, imagens estática e animada são codificadas digitalmente e nós interagimos com elas por meio de uma interface de computador e uma variedade de hardware. Além disto, videogames são altamente explorativos e não-linear. Em vez de fornecer uma narrativa linear, eles oferecem mundos ou paisagens virtuais, convidando os jogadores a explorar e navegar usando diversos recursos áudio-visuais e táteis.⁸

Os *games* são, portanto, multimodais, constituídos de imagens, símbolos, sons, movimentos, textos orais e escritos, interatividade, gráficos, dentre outros.

⁷ <https://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2019/02/16/apex-legends-novo-jogo-pode-ameacar-a-lideranca-do-fortnite.htm>

⁸ Beign digital artefacts, they combine all formerly analogue modes: written and spoken language, sound, music, still and animated image are encoded digitally and we interact with them via a computer interface and a variety of hardware. Further to this, videogames are highly explorative and non-linear. Rather than providing a linear narrative, they offer virtual worlds, or landscapes, inviting players to explore and navigate using diverse audio-visual and haptic resources. (minha tradução)

Esses elementos que integram os *games* constituem novas formas de leitura e escrita, uma vez que requerem não só a compreensão e elaboração de formas de comunicação verbal como também das manifestações não verbais, tais como, gráficos, cenários, trilha sonora, etc. Essa combinação requer de seus usuários novos domínios semióticos que considerem a multiplicidade de linguagens e a multiplicidade de culturas que permeiam os jogos digitais.

Além da ampla variedade de gêneros textuais/discursivos imbricados nos *games*, como por exemplo, mensagens, notas, e-mails, instruções para os jogadores, os *games* fomentam práticas de linguagem que são externas ao jogo propriamente dito, mas que são motivadas por ele. Assim, os *gamers* estão em constante interação com uma multiplicidade de recursos linguísticos no *game* e também para falar sobre ele. Deste modo, os *gamers* se valem de gêneros já existentes para propagar os jogos digitais – como, por exemplo, a produção do livro Diário de um Zumbi do *Minecraft* no qual o autor traz o universo digital do jogo para o formato literário – e também produzem novos gêneros no intuito de atender as suas necessidades – como o gênero *walkthrough/detonado*⁹, elaborado no intuito de instruir/guiar um jogador menos experiente (AVELAR; FREITAS, 2018).

Prensky (2006, p. 96) compreende que os *games* “não existem no vácuo, mas são parte de um amplo sistema social e de aprendizagem no qual as crianças estão típica e profundamente inseridas”¹⁰. Nesta perspectiva, é possível que suas escolhas acerca do que jogar sejam relacionadas às indicações de amigos ou de sugestões *online*.

Nas relações com os *games*, o *gamer* adentra num universo digital simbólico que o permite experienciar a história, tomar decisões, elaborar estratégias, criar personagens, simular situações e interagir com outros jogadores.

As experiências com as tecnologias vão além de atividades de passatempo (BUCKINGHAM, 2015), os recursos tecnológicos despertam a criatividade, convertem imagens em fantasias, oportunizam novas formas de mediar e representar o mundo e de comunicar. As experiências com as novas tecnologias são mais interativas, colaborativas, não lineares e híbridas, propiciando o surgimento de novas práticas de linguagem e, portanto, (re)configurando o modo como as

⁹ Não é foco deste trabalho, discutir as características do *walkthrough* enquanto gênero, entretanto, trago para ilustrar uma das práticas que emergem dos *games*.

¹⁰ “... they don’t exist in a vacuum, but are part of a huge learning and social system, in which your game-playing kid is typically deeply enmeshed.” (minha tradução)

pessoas se comunicam. Fora da escola, a relação das crianças com a internet, *games*, celulares e computadores não é de um envolvimento com a tecnologia, mas como uma expressão cultural (BUCKINGHAM, 2015, p. 22)

Essas novas formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas tornam indispensável a necessidade de (re)pensar estratégias de ensino de línguas que ultrapassem as estruturas e as fórmulas e que vinculem culturas, tecnologias, identidades e práticas sociais ao contexto e às vivências das pessoas. Para Buckingham (2015), as tecnologias não devem ser vistas como “máquinas” e “técnicas” ou como “hardware” e “softwares”, mas como artefatos culturais, cabendo à escola oportunizar que os estudantes possam refletir criticamente sobre questões que vão além dos *games*, como por exemplo, funções da linguagem, representação social, relação com o mundo real, narrativas, dentre outras.

Muitas pessoas têm experienciado, por meio das novas tecnologias, diferentes formas de se relacionar, interagir e comunicar mobilizando novos recursos semióticos como sons, gestos, movimentos, gráficos. Gee (2015) explica que a partir destas experiências as pessoas inventam novas variedades de linguagem que as ajudam a ver o mundo de uma determinada maneira. Assim, “a experiência pode dar significado à linguagem e a linguagem pode dar forma e sentido à experiência¹¹” (GEE, 2015, p.84).

A linguagem é utilizada pelas pessoas para interagir umas com as outras e nessas relações ela é feita e refeita para atender aos propósitos comunicativos destes interagentes. O caráter intercultural e multimodal do contexto digital possibilita que os indivíduos transitem entre diferentes formas de linguagem e, para atender aos seus propósitos comunicativos, eles se apropriam também de diferentes elementos culturais. Deste modo, os sujeitos interagentes reconfiguram gêneros textuais/discursivos já existentes (ou criam novos) para produzir sentidos e transmitir informações e/ou seus conhecimentos por meio da cibercultura. As *Gameplays*, os *Walkthroughs* e os *Let's Play*, são exemplos de gêneros que emergem dos videogames e, portanto, da cultura digital como uma prática de linguagem da comunidade *gamer* (AVELAR; FREITAS, 2018).

¹¹ so that the experience can give the language meaning and the language can give the experience shape and form (GEE, 2015, p.84).

As tecnologias digitais expandem as relações sociais e culturais possibilitando que pessoas de diferentes grupos e comunidades interajam independentemente de sua localização geográfica, pois “é por meio da interação com outras pessoas que a linguagem se transforma e se desenvolve, e os gêneros e estilos se solidificam, se desintegram e melhoram” (BARTON; LEE, 2015, p.50). Além de possibilitarem esta interação entre diferentes grupos, permitem a inserção de elementos textuais que extrapolam o tradicional, por exemplo, recursos visuais, imagens estáticas, movimentos, sons, gestos, dentre outros. Essas variadas formas de uso da linguagem propiciadas pelo meio digital constroem espaços colaborativos. Assim, as pessoas não apenas interagem, mas produzem conteúdos, discursos, ideias.

1.2 OS GAMES, OS MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Frente às novas manifestações da linguagem, em 1996, o Grupo Nova Londres cunhou o termo Multiletramentos para (re)pensar a linguagem e o ensino a partir das mudanças socioculturais emergentes na sociedade contemporânea. Essa perspectiva considera as novas demandas de aprendizagem considerando a multiplicidade cultural e a multiplicidade linguística presentes na sociedade.

Essas multiplicidades manifestam-se no meio digital por meio das diferentes semioses que integram os textos e as várias formas de leitura e escrita possibilitadas pelo meio digital e, também, pela diversidade de cultura dos interagentes, que possuem diferentes crenças, etnias, gênero, faixa etária, etc. Tudo isso destaca que não há uma forma de letramento única, mas formas plurais de letramento, portanto (multi)letramentos, uma vez que são necessárias diferentes leituras para abarcar as manifestações linguísticas e culturais que permeiam as relações. Assim, os falantes passam a se comunicar utilizando os recursos existentes no meio digital, ou seja, a língua(gem) é moldada e adaptada para produzir sentidos e atender as novas necessidades comunicativas contemporâneas.

Souza (2011) explica que estas novas linguagens estão cada vez mais próximas da sala de aula e a escrita tem se tornado “múltipla-plural”, interconectando mundos a partir da complexidade e da multiplicidade das várias formas de ler e escrever. Portanto, “precisamos de novos instrumentos, novos meios,

novas formas de aprendizagem” (SOUZA, 2011, p. 289) que considerem as práticas de linguagem que emergem dos espaços *online*, as novas formas de construção de comunicação e de sentido.

O espaço *online* apresenta uma gama de recursos semióticos que são mobilizados pelos seus interagentes no uso da linguagem e alteram o fluxo da comunicação permitindo que o leitor se torne, também, (co)autor dos textos, rompendo com a linearidade organizacional das interações, como no caso dos gêneros digitais *Gameplay*, *Walkthrough* e *Let’s play*, citados anteriormente. Eles são, por natureza, multimodais, integrando imagens, sons, movimentos, textos escritos, hiperlinks, áudios, dentre outras possibilidades semióticas; e possibilitam diferentes formas de interação entre os interlocutores, deste modo, os “leitores” se tornam “colaboradores” por meio da inserção de comentários assincronicamente (AVELAR; FREITAS, 2018).

Esses gêneros são produzidos pelos *gamers* geralmente em formato de vídeo e compartilhado em redes sociais ou sites de compartilhamento que permitem que outros usuários acessem e interajam. Apesar de semelhantes, *Gameplay*, *Walkthrough* e *Let’s Play* possuem diferentes objetivos. Ermi e Mäyrä (apud AVELAR; FREITAS, 2018, p. 191) aponta que *Gameplay* “traz um conjunto de sensações, pensamentos, sentimentos, ações e construção de sentidos experienciados pelo jogador, um processo que acontece a partir da interação jogo/jogador”, seu objetivo é apresentar a jogabilidade, o design e outras características do jogo. *Walkthrough*, que também recebe o nome de Detonado, tem o objetivo de guiar o jogador, instruí-lo a passar de fases, desvendar enigmas e jogadas secretas, uma espécie de tutorial. O *Let’s Play* é produzido com o objetivo de mostrar o desempenho do gamer, os comentários pessoais e as experiências com foco no jogador e nas suas habilidades (AVELAR; FREITAS, 2018).

Muitas vezes os professores se queixam de que os alunos não leem e não produzem textos, entretanto, o que de fato acontece é que há outras formas de texto, novos meios de produzi-los e lê-los que não são levadas em consideração no contexto escolar. As escolas frequentemente esperam que as crianças sejam capazes de ler textos, entretanto, tais textos estão pouco ou nada relacionados com as práticas sociais às quais estes se inserem (GEE, 2003). O ensino de língua inglesa deve fazer sentido para o aluno, ou seja, não basta introduzir práticas desconectadas de suas experiências. Nesta perspectiva, o foco deste trabalho não

está no *game* enquanto ferramenta, mas em se (re)pensar na relação do *game* e do *gamer* e das múltiplas linguagens e culturas que emergem desta relação para que nosso olhar para essa geração de aprendizes corresponda às emergências do século XXI.

Ferraz e Kawachi-Frulan (2018) argumentam que pensar na educação linguística/educação crítica por meio de uma Língua Estrangeira significa pensar nos novos espaços que elas ocupam no mundo mediado pelas tecnologias digitais e “pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas” (FERRAZ apud FERRAZ; KAWACHI-FRULAN, 2018, p.16). Apreendo dessas reflexões a urgência de (re)pensar a formação de professores de língua para fomentar mudanças epistemológicas que viabilizem a criticidade e construção de sentidos no contexto da cibercultura.

Os *games* fazem parte das experiências da geração digital e deles emergem novas práticas linguísticas, novas formas de se comunicar. Nessas experiências com os jogos, o *gamer* precisa acionar diferentes letramentos, por exemplo, decodificar imagens e ações para decidir quais serão suas ações no jogo; algumas vezes, aprender como usar a plataforma para criar novos designs e modificar o jogo (GEE, 2015). E, para além do jogo, os *games* e os *gamers* discutem questões contemporâneas como *bullying*, gênero, racismo, saúde, esportes, dentre outros. Neste sentido, os (multi)letramentos estão integrados aos jogos, pois envolvem multimodalidades e novas manifestações de leitura e escrita.

Há de se destacar que os games impulsionam o surgimento de profissões exigindo o desenvolvimento de novas habilidades profissionais. Deste modo, o mercado de trabalho nesta área está em ascensão envolvendo programadores, ilustradores, redatores, compositores, designers e até mesmo testers, que são profissionais contratados para testar com profundidade vários aspectos dos games no intuito de encontrar falhas e pontos de melhorias. Para desenvolver jogos é necessário o envolvimento de uma equipe de profissionais com habilidades complexas e ligados a diversas áreas de conhecimento.

Prensky (2012, p. 89) intitula a geração atual como nativos digitais e explica o termo por se tratar de uma geração que está imersa e acostumada “com a conectividade mundial do *e-mail*, transmissão de mensagens, quadros de aviso, grupos de usuários, salas de bate-papo, jogos com vários jogadores e mensagens

instantâneas”. Os nativos digitais, nesta perspectiva, têm uma nova forma de se relacionar com o mundo. Conforme Tapscot (2009), estas crianças estão mais confortáveis, conhecedoras e letradas do que os pais no que tange às inovações digitais forçando uma transformação social. O autor aponta que enquanto os pais navegavam na internet buscando conteúdos e visualizando páginas da web, os mais jovens estavam usando-a para se comunicar com os amigos e criar experiências revolucionárias para a comunicação. Esse envolvimento digital está relacionado às mudanças sociais e culturais propiciadas pelas novas tecnologias e são essas diferentes experiências que constituem o sujeito e as suas práticas de linguagem.

Feitas estas considerações, destaco que a concepção de que as habilidades com a tecnologia estejam associadas a uma geração, os chamados “nativos digitais”, tem sido questionada considerando o fato de o termo foi cunhado considerando pessoas que nasceram imersos no contexto digital em oposição à uma geração de pessoas que não tiveram contato com as tecnologias digitais. De modo geral, no contexto atual as tecnologias estão atreladas à sociedade, e, independente da faixa etária as pessoas estão imersas na cibercultura. Barton e Lee (2015, p.23) ressaltam que “não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia. Em vez disso, cada ano traz diferenças na familiaridade das pessoas com as novas mídias”. Oblinger e Oblinger (2013) reconhece que “as nossas experiências e o ambiente que nos cerca molda o modo como nós pensamos, nos comportamos e agimos” e que as tecnologias são importantes nesse processo. Esses autores partilham do entendimento de que identificar os sujeitos com base em termos geracionais ou faixa etária não seria suficiente para determiná-lo como pertencente à uma geração.

Por exemplo, sujeitos que são fortes usuários das novas tecnologias tendem a ter características similares à NetGen. De fato, a difusão das tecnologias – em nossas vidas profissionais e em nossas vidas pessoais – praticamente garantem que a maioria dos indivíduos assumam gradualmente algumas características da NetGen. (OBLINGER; OBLINGER, 2013, p.21) (minha tradução)¹²

Os *games* fazem parte das atividades cotidianas da maioria dos alunos da educação básica e se constituem em ambientes de descontração, entretenimento, diversão e aprendizagem. Além do tempo destinado a jogá-los – de fato – esses

¹² For example, individuals who are heavy users of IT tend to have characteristics similar to the Net Gen. In fact, the pervasiveness of technology—in our professions and in our personal lives—virtually ensures that most individuals gradually assume some Net Gen characteristics.

alunos produzem e compartilham novos conteúdos sobre os jogos em *fóruns*, *chats*, *blogs*, *vlogs*, redes sociais e em diversos outros meios digitais, provocando novas manifestações linguísticas. Os espaços de interação e a linguagem utilizada no contexto virtual estão estreitamente associados aos interesses desses nativos digitais. No entendimento de Lévy (1999, p.128)

uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais.

Nos espaços digitais, e mesmo nos não digitais, os membros da comunidade virtual debatem não apenas questões relacionadas ao *game*, mas aspectos sociais e culturais envolvidos nos *games*. Gee (2004) sugere o uso do termo “espaços de afinidades”, porque a participação dos gamers, em sua concepção, vai além das comunidades de prática, e explica que, primeiramente deve-se olhar em termos de conteúdo — o que se diz a respeito dos espaços de afinidade — e, então, em termos de como as pessoas interagem com esses conteúdos. O autor explica que nessas interações os *gamers* conversam uns com os outros sobre os *games* e lêem revistas e sites na internet devotados a estes. Quando se fala nestas formas de comunicação fala-se do espaço de afinidades em termos interacionais, “nas formas pelas quais as pessoas organizam seus pensamentos, crenças, valores, ações e interações sociais em relação à construção de signos disponíveis naqueles jogos¹³” (GEE, 2004, p. 81, nossa tradução).

Uma das questões socioculturais emergentes da sociedade contemporânea refletida nos games é relacionada ao gênero. O jogo *Mortal Kombat*, por exemplo, criado na década de 90 para as máquinas arcades, trazia personagens do sexo feminino hipersensualizadas e objetificadas. As mulheres eram representadas com trajes sensuais e inapropriados para o contexto de luta. As mulheres eram estereotipadas como objeto de desejo e caracterizadas com seios grandes, cintura fina, pele clara e seminuas. Entretanto, na nova versão deste jogo de luta, lançado em 2019, as personagens foram (re)estilizadas no intuito de fortalecer a imagem da mulher, reflexo das mudanças da sociedade contemporânea. Cito como exemplo a Sonya Blade que é uma personagem que representa uma mulher militar, membro

¹³ (...)ways in which people organize their thoughts, beliefs, values, actions, and social interactions in relation to the signs made available in such games.

das Forças Especiais. Destaco que, embora já seja possível identificar as mudanças na representação feminina, ainda assim ela é (de certa forma) apenas amenizada, uma vez que é possível notar que a personagem é retratada a partir um padrão estético estereotipado.

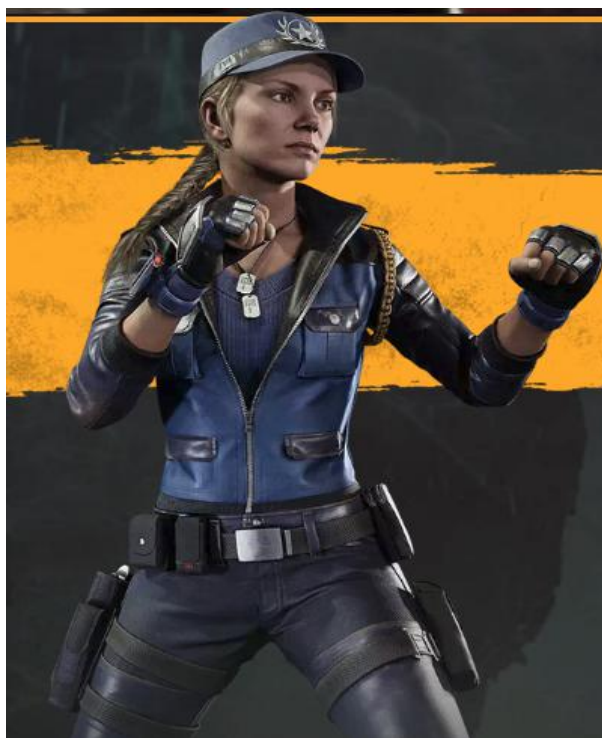
Na figura 1, vemos Sonya Blade no Mortal Kombat versão 2011 e na figura 2, após as mudanças, na versão 2019.

FIGURA 1: SONYA BLADE 2011



Fonte: https://mortalkombat.fandom.com/wiki/Sonya_Blade/Gallery

FIGURA 2: SONYA BLADE 2019



Fonte: https://mortalkombat.fandom.com/wiki/Sonya_Blade/Gallery

Lynch *et al* (2016), em análise as personagens femininas jogáveis em games entre 1983 e 2014, identificou que, embora ainda haja disparidade de gênero nos games, houve uma diminuição na sexualização das personagens após 2006. De acordo com Willians (2006, apud LYNCH *et al.*, 2016), tal declínio pode ser atribuído ao crescente interesse do público feminino aos jogos e às críticas à hegemonia masculina no setor de games.

No entendimento de Gee (2004), as práticas socioculturais e interações das pessoas com o jogo e para além do *game* colaboram para que as produtoras de jogos desenvolvam jogos para atender às demandas da sociedade, uma vez que os designers reagem aos gostos e desgostos de seus jogadores, ao mesmo passo em que o conteúdo do *game* colabora para modelar as práticas e identidades de quem os jogam. Assim, se emerge das reflexões da sociedade (re)pensar na representatividade do sexo feminino, logo, isso repercutirá nos *games* e *como consequência* são questões que deverão repercutir no ambiente escolar e nas aulas de língua inglesa.

Outra contribuição atual dos *games* está relacionada ao *Assassin's Creed Unity*. Criado em 2007, ele faz parte de uma série de *games* e tem como premissa

central conflitos entre Assassinos e Templários. O game, devido seu caráter trimensional e interativo, agrega uma riqueza de detalhes tão considerável que contribuirá para reconstrução da Catedral de Notre-Dame. A Catedral foi fortemente afetada por um incêndio em abril de 2019 e para minimizar financeiramente os danos, a Ubisoft, empresa distribuidora e desenvolvedora do jogo, doou mais de dois milhões para auxiliar na restauração da Catedral.

A questão dos *games* ainda é vista por alguns pais e professores a partir da prerrogativa de que estes podem influenciar comportamentos negativos na vida real das crianças e adolescentes, uma vez que os *games* são culpabilizados pela mídia e o senso comum pela violência, agressividade, suicídio, isolamento, dentre outras. Recentemente, a Comissão de Direitos Humanos realizou audiência pública, a pedido do Senado Federal, no intuito de debater sobre o impacto dos jogos eletrônicos violentos no comportamento das crianças. Há de se considerar que já existe um sistema de classificação indicativa criado pelo Ministério da Justiça no intuito de ponderar o acesso a conteúdos inapropriados. O sistema de classificação indicativa serve para informar aos pais e responsáveis a (não) recomendação de conteúdos por faixa etária considerando os eixos temáticos “sexo e nudez, violência e drogas” tanto em relação aos jogos quanto obras audiovisuais, exposições, eventos, dentre outras atividades.

Nesta perspectiva, Squire (2003) aponta que as tentativas de mostrar que os games causam comportamentos violentos, sociais ou agressivos falharam. Um estudo feito pela Universidade de Oxford observou que não há relação entre comportamento agressivo e jogos violentos, e não há evidências de que adolescentes possam se tornar mais ou menos agressivos em função do tempo dedicado a este tipo de jogo. Para Prensky (2006), o que atraem as crianças são os *games* em si, não é a violência ou os assuntos superficiais como tiro, corrida, etc, mas o fato de aprender enquanto jogam. O autor acrescenta que “mesmo nos jogos mais violentos, há uma ampla variedade de coisas apropriadas para fazer¹⁴” (2006, p. 75), os gamers podem vivenciar aventuras, elaborar de estratégias, cumprir missões, trabalhar em equipe, dentre outras coisas.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apontar tecnologia como algo prejudicial é um padrão que vêm se repetindo a cada nova tecnologia. Os autores resgatam que o mesmo aconteceu com o surgimento dos livros, que acreditavam ser

¹⁴ “Even in the most violent games, there is an extremely wide range of appropriate things to do”

um grande mal para a sociedade, uma vez que todos poderiam se tornar autores; depois se repetiu com o telégrafo, o cartão postal, a televisão e assim sucessivamente.

Diante do cenário social atual, permeado de relações digitais, e no contexto educacional, na discrepância que ainda existe entre sociedade e escola, urge (re)pensar meios que propiciem aos professores de língua inglesa uma formação que articule o uso das novas tecnologias às práticas de linguagem nas aulas. As pessoas precisam ser letradas em diferentes domínios semióticos, tais como linguagem oral e escrita, imagens, sons, gestos, gráficos, artefatos, símbolos. As interações não se constituem exclusivamente por palavras e os *games* são ferramentas que colaboram para o surgimento de práticas de uso da linguagem.

As práticas de leitura e escritas estão relacionadas aos aspectos sociais e culturais que permeiam a sociedade contemporânea. Elas vão além do uso da ferramenta digital e ultrapassam questões linguísticas do ponto de vista tradicional (ler/escrever), envolvem “maneiras de agir, interagir, valorizar, acreditar, conhecer” (Gee, 2015, p.44). Partilho do entendimento de Monte Mór (2018, p. 280) quanto à “impossibilidade da restrição de capacidades e habilidades aos conceitos de linguagem, culturas e sentidos homogêneos padronizados” uma vez que a pluralidade emerge das relações e do contexto digital.

2 PRESS START: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os jogos podem ser analisados a partir de diferentes perspectivas, neste trabalho, escolhi abordar os aspectos linguísticos. No que diz respeito aos aspectos metodológicos desta pesquisa, optei pela abordagem de natureza qualitativa interpretativista aliada aos estudos da complexidade por envolver a construção de conhecimento de forma não linear articulando a compreensão dos fenômenos investigados a partir da descrição e interpretação da experiência humana. Nessa linha de pensamento, Flick (2009, p.70) aponta que:

A concentração nos pontos de vista do sujeito e no significado atribuído por eles às experiências e aos eventos, assim como a orientação em relação ao significado dos objetos, das atividades e dos eventos, alimenta grande parte da pesquisa qualitativa.

Para Morin (2015), entender os sujeitos do ponto de vista da complexidade é (re)conhecer que a realidade é multidimensional, ou seja, está ligada a outras dimensões, outras categorias, outras necessidades. O autor explica que “a complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado”, mas entender que a sociedade contemporânea é constituída pela não trivialidade e diante das incertezas (re)inventa estratégias para lidar com o imprevisível (MORIN, 2015, p. 82).

A pesquisa foi realizada em 5 etapas, a saber: 1. Pesquisa empírica, para levantamento do material bibliográfico; 2. Planejamento e oferta da ação de extensão; 3. Realização da ação de extensão; 4. Revisão do material empírico, com foco no fenômeno da pesquisa; e 5. Discussão das informações coletadas. A seguir, faço uma apresentação do contexto da pesquisa, dos instrumentos e dos participantes.

2.1 THE GAME: A AÇÃO EXTENSIONISTA

A proposta da ação de extensão intitulada “Jogos digitais no ensino de Língua inglesa: práticas de (multi)letramentos” surgiu com a intenção de propiciar um espaço na formação de professores de língua inglesa para (re)pensar as práticas digitais articuladas à cibercultura. A proposta foi inscrita na modalidade “curso”, que,

conforme o Edital de ações extensionistas da Universidade à qual foi proposta, trata-se de uma “atividade de formação extracurricular, que propõe transmitir conhecimentos produzidos na universidade, com o objetivo de contribuir para articulação entre o saber acadêmico e as práticas sociais” (GOIÁS, 2019, p.1). Assim, a ação de extensão teve como público alvo, professores de língua inglesa em formação inicial e continuada, envolvendo não só os acadêmicos da instituição onde foi ofertada, como também a comunidade local.

Para ofertá-la, encaminhei a proposta ao Conselho Acadêmico da Instituição de Ensino Superior que, após aprovação, foi enviada à Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade que autorizou a realização do curso no primeiro semestre de 2019, conforme Parecer PRECAE – 065292 N°1/2019. O projeto também foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP-UEG e aprovado conforme parecer nº. 3.285.167.

Percebi a necessidade desta ação a partir de uma pesquisa realizada em 2017 com discentes do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Cora Coralina. Na pesquisa, evidenciei que apesar destes discentes utilizarem diariamente diferenciados recursos tecnológicos e reconhecerem o potencial para o processo de ensino-aprendizagem não fazem uso regular delas no contexto escolar (AVELAR, FREITAS, LOPES, 2018). Vale acrescentar que o currículo do curso de Letras investigado não viabiliza aos futuros professores de línguas uma formação tecnológica ou que desenvolva percepções para as novas formas de ler, escrever e comunicar considerando a cibercultura.

A ação de extensão foi concebida em uma universidade pública que se situa na cidade de Goiás. O curso teve duração de 60 horas distribuídas em atividades presenciais e atividades realizadas em ambiente digital. Os encontros presenciais aconteceram entre os meses de abril e junho, realizadas às sextas-feiras, no período vespertino, com média de duração de três horas.

As discussões e atividades virtuais foram realizadas por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas – *Whatsapp* – e pelo *Google Forms*. A configuração de encontros virtuais possibilitou que as atividades fossem realizadas conforme a disponibilidade de cada participante, algumas vezes as discussões eram síncronas, outras assíncronas. Por se tratar de um recurso multimodal, as interações envolviam mensagens de textos, áudios, imagens e o compartilhamento de outros tipos de arquivos.

A divulgação foi feita por meios digitais – redes sociais institucionais e aplicativo de mensagens instantâneas – e também nas salas de aula do curso de Letras. Para inscrever-se, os interessados deveriam preencher um formulário disponibilizado no *Google Forms*. O link do formulário também foi disponibilizado por meio de um *QR Code* fixado no panfleto de divulgação. Para o cartaz eletrônico de divulgação, escolhi imagens que representassem o tema do curso, sendo elas fliperama, celular, computador e controles de consoles, para representar diferentes plataformas usadas para os *games*.

Além do endereço eletrônico para inscrição, optei por inserir um *QR Code*, que é um código de barras bidimensional. Assim, os interessados em participar da ação de extensão poderiam escanear o código através da câmera de seus *smartphones* e então serem direcionados para o link do formulário de inscrição. A escolha destes instrumentos digitais aconteceu para que os futuros participantes utilizassem tais mecanismos para inscrever-se e para que percebessem que a cibercultura está presente de diversas formas em nosso cotidiano e para mostrar diferentes possibilidades de inserção tecnológica. A seguir, na Figura 3, o panfleto (digital) utilizado para a divulgação:

FIGURA 3: DIVULGAÇÃO



Fonte: a autora

O formulário de inscrição, disponível no *Google Forms*, trazia questões sobre a formação/escolaridade, profissão e dados pessoais. Foram realizadas 24 inscrições para o curso, sendo 7 professores ou pesquisadores, 3 professores em formação continuada e 14 professores em formação inicial. A Figura 4, a seguir, apresenta o formulário de inscrição disponibilizado no *Google Forms*.

FIGURA 4: INSCRIÇÃO PARA O CURSO DE EXTENSÃO

NOW LOADING...

Jogos Digitais no ensino de língua inglesa: práticas de (multi)letramentos

Este curso busca desenvolver a proposta dos (multi)letramentos no ensino de línguas considerando as emergências da sociedade digital. Deste modo, trabalharemos as possibilidades de uso do jogo digital como ferramenta para o ensino de língua inglesa.
 Público alvo: Professores de língua inglesa em formação inicial e/ou continuada
 O curso será realizado às sextas-feiras, das 15h às 17h e será dividido em atividades presenciais e atividades virtuais (e-mail, chat, fóruns, webconferência).

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Nome completo *

Sua resposta

Data de nascimento

Data

Fonte: a autora

Estabeleci um cronograma para quatro encontros presenciais e interações digitais com a proposta de: a) apresentar diferentes games aos participantes; b) fundamentar o ato de jogar a partir de experiências com os games; c) refletir e discutir sobre os games e a educação linguística; d) identificar práticas de linguagem nos games e a partir deles; e) relacionar (multi)letramentos e games. A partir da

proposta, propiciar aos professores de língua inglesa em formação inicial e continuada, a partir experiências com os jogos digitais, reflexões pautadas na perspectiva dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; COSCARELLI, 2016; GEE, 2003; ROJO, 2012, 2017), na formação de professores (PAIVA, 2013; SOUZA, 2011) e no uso das tecnologias digitais na educação (LEFFA, 2012; PRENSKY, 2001, 2006).

A instituição dispõe de rede *wi-fi* com acesso liberado para alunos e servidores. No entanto, a palavra *game* ou outras relacionadas ao conteúdo tem acesso bloqueado. Para liberar o acesso e permitir que durante o período de oferta do curso os participantes pudessem baixar os games e jogá-los, encaminhei uma solicitação à direção da Universidade, justificando e informando os sites e palavras-chave que seriam utilizadas. A direção, por sua vez, solicitou ao departamento de Gerência de Tecnologia e Inovação da instituição que autorizou o acesso por prazo determinado.

Para o desenvolvimento das atividades do curso, foram utilizados um console de Xbox de uso pessoal conectado ao projetor multimídia da Universidade, alguns notebooks institucionais com acesso à internet e os smartphones dos participantes. Um dos participantes disponibilizou um Nintendo Switch para as atividades. Os participantes também foram convidados a instalar games em seus celulares para jogá-los em outros momentos além das atividades da ação de extensão. Foram selecionados *games* para que os participantes jogassem em cada um dos encontros e a leitura de um referencial teórico para debate. Essas atividades possibilitaram interação e troca de experiências.

As discussões foram conduzidas na perspectiva de relacionar os games às práticas linguísticas, considerando os aspectos multimodais da linguagem e da interculturalidade a partir da experiência. A dinâmica dos encontros previa momentos em que os participantes jogavam os games selecionados, discussão dos textos encaminhados previamente e outras reflexões.

Os encontros presenciais aconteceram Cidade de Goiás, sede do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, considerando a possibilidade de oportunizar experiências com os multiletramentos para a comunidade na qual estou inserida. Para as atividades *online*, utilizamos como ferramenta o *Whatsapp* e *e-mail*, considerando as diversas modalidades de

texto possibilitadas pelo meio digital. No Quadro 1, trago a síntese dos encontros realizados durante o curso de extensão e o produto gerado a partir deles.

QUADRO 1 – CURSO DE EXTENSÃO

Encontro	Descrição	Produto
1º	<p>Conteúdo: Apresentação do programa de curso, cronograma e atividades a serem desenvolvidas. Preenchimento do questionário inicial e termo de consentimento.</p> <p>Referência: NEWMAN, James. <i>Videogames</i>. London: Routledge, 2004. LÉVY, Pierre. <i>Cibercultura</i>. São Paulo: Editora 34, 1999. ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). <i>Multiletramentos na escola</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-32</p>	Questionário sobre uso da tecnologia no cotidiano
2º	<p>Conteúdo: História dos Videogames e a relação entre os <i>games</i> e os (multi)letramentos Jogos: PacMan; Pokemon Go; Kinect Adventure</p> <p>Referência: GEE, J. P. <i>What video games have to teach us about learning and literacy</i>. New York: Palgrave/Macmillan, 2003. LEFFA, Vilson J.; BOHN, Hilário I.; DAMASCENO, Vanessa D.; MARZARI, Gabriela Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. <i>Rev. Est. Ling., Belo Horizonte</i>, v. 20, n. 1, p 209-230, jan./jun. 2012.</p>	Relato no Whatsapp: Experiência com os jogos; sobre jogos comerciais
3º	<p>Conteúdo: Os <i>games</i> como prática de linguagem Jogos: Just Dance; Sonic</p> <p>Referência: TORRES, Velda; LYNN, Alves. <i>Professores e os jogos digitais: um olhar sobre as possibilidades pedagógicas destas mídias</i>. Metodologias de pesquisa em ciências sociais e humanas. A Cor das Letras UEFS, n.14, 2013. PRENSKY, Marc. <i>Don't bother me, mom! I'm learning</i>. St. Paulo: Paragon House, 2006.</p>	Questionário sobre tecnologias na formação inicial
4º	<p>Conteúdo: Um olhar para além da ferramenta Jogos: Mortal Kombat e Sim City</p> <p>Referência: AVELAR, M. G. ; FREITAS, Carla Conti de . Gameplay, walkthrough e let's play: um olhar para a cibercultura na educação. In: Zenaide Dias Teixeira; Andréa Kochhann; Marcelo Duarte Porto. (Org.). <i>Educação, Gestão e Tecnologias: caminhos entrelaçados</i>. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 189-200.</p>	Relato de experiência
	<p>Reflexões no grupo de <i>whatsapp</i> "Learning with games" Conteúdo: Formação tecnológica Jogos: Free fire e SimCity</p> <p>Referência: PAIVA, Vera Menezes. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) <i>A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2</i>. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 209-230.</p>	Relatos no Whatsapp

Fonte: a autora

O primeiro encontro teve como objetivo apresentar a proposta do curso de extensão, realizar o diagnóstico sobre a relação dos participantes com as tecnologias e os games e definir o cronograma dos encontros presenciais e das atividades. Neste momento, não foram abordadas questões teóricas e práticas, mas uma conversa com o grupo para conhecê-los e entender um pouco de suas experiências pessoais e profissionais com as tecnologias.

O primeiro encontro do curso de extensão foi dividido em dois momentos. O primeiro para tratar dos aspectos formais da pesquisa e, o segundo, para conhecer os inscritos no curso, considerando o lócus de enunciação de cada um deles e a relação pessoal e profissional entre eles e as tecnologias digitais. Quanto às formalidades, informei os motivos que me levaram a ofertar a ação de extensão e os convidei para participar também da pesquisa. Informei a eles que a participação seria voluntária e que poderiam realizar o curso mesmo que optassem por não colaborar com a pesquisa. Após a leitura e o preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) passamos para a próxima etapa: conhecer os participantes.

Para o segundo encontro, foram abordados os aspectos da história, a evolução dos games e o conceito de jogos digitais. Falamos sobre os aspectos que envolvem os games, o que eles são, qual o contexto de sua criação, os profissionais envolvidos, as plataformas, dentre outras coisas. Os games escolhidos para os participantes experienciarem foram sequenciados observando a evolução dos games, a saber: *Pacman* e *The Legend of Zelda*, disponibilizados no notebook, *Mortal Kombat* e *Kinect Adventures*, no console X-box, e *Pokemon*, no Nintendo Switch. O segundo momento de reflexões foi baseado no texto “Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula” de Leffa *et al.* (2012).

No terceiro encontro, foram pautadas reflexões sobre os games como prática de linguagem considerando os multiletramentos. As discussões foram embasadas em reflexões de Torres e Lynn (2013) e Prensky (2006). Os *games* escolhidos foram *Just Dance*, disponibilizado no console X-box, e *Sonic 2 The Hedgehog*, disponibilizado em smartphones. O grupo discutiu também sobre as possibilidades de ensino de língua e o processo de reflexão crítica a partir dos *games*. Foram abordadas questões relacionadas à importância do letramento digital e a multiplicidade de cultura e linguagem que permeiam as novas tecnologias. Os participantes foram convidados a instalar os games *Free Fire* e *SimCity* em seus

smartphones, por se tratar de um recurso disponível e acessível de forma rápida e prática, para jogá-los no decorrer da semana e compartilhar *prints*, trocar informações e ideias no grupo do *Whatsapp*.

O tema do quarto encontro foi intitulado “para além dos jogos”, realizando diferentes leituras que extrapolam os games. Deste modo, foram escolhidos os jogos *Mortal Kombat*, *Free fire* e *SimCity*. Os participantes falaram sobre a experiência de jogar os *games* e como interagiram a partir deles. Falamos sobre as diferentes leituras propiciadas pelos games, as questões contemporâneas que emergem dessas relações, as formas de interação, os gêneros textuais/discursivos, dentre outras.

Os encontros virtuais aconteceram ao longo do curso de extensão através das interações no grupo de *Whatsapp*, leituras dos textos propostos, respostas aos questionários online. Os participantes encaminharam áudios, imagens – incluindo *prints* e *memes* – comentários, arquivos no formato pdf, dentre outras possibilidades digitais.

Morin (2015) explica que “a ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações”, e que empreender uma ação é sujeitar-se a situações inesperadas. Tendo eu, me lançado ao campo da ação, tive, no decorrer do curso, imprevistos, pois alguns encontros coincidiram com momentos em que a Universidade aderiu à Paralisação Geral, manifestando em relação às questões que envolvem a educação e, portanto, as atividades não puderam ser realizadas conforme programado. Entretanto, reorganizei a estrutura do curso de modo que realizamos algumas atividades por meio do *Whatsapp* para adequar aos imprevistos surgidos. Essa ação de reorganizar para atender demandas emergentes foi importante para que refletíssemos também sobre situações que acontecem na prática docente.

2.2 TOOLS: OS INSTRUMENTOS

Para constituição do material empírico, foram utilizados como instrumentos para coleta de informações os questionários, os relatos dos participantes, as interações no *Whatsapp* e as minhas notas. A coleta de informações foi realizada em uma universidade pública do interior do estado de Goiás no intuito de observar

as experiências de professores de língua inglesa em formação inicial e continuada quanto aos games como prática de multiletramentos. Destaco ainda que realizei algumas adequações linguísticas nas transcrições das falas dos participantes, respeitando a fala e o sentido, para dar fluidez ao texto.

Para identificar a fonte das informações citadas ao longo desta dissertação, utilizarei o seguinte código: “NP” para as minhas notas (notas da pesquisadora); “RP” para Relatos dos Participantes; “RF” para o Relatório Final, “MI” para as interações por mensagens instantâneas no grupo do *Whatsapp*; “QX” para questionários, seguidos do mês e ano da ocorrência.

A escolha destes instrumentos justifica-se por permitir descrever e interpretar qualitativamente as experiências dos participantes. Optei por coletar as informações também utilizando os recursos digitais devido ao caráter multimodal, propiciando assim diferentes práticas de linguagem e por estarem inseridos no cotidiano dos participantes.

O questionário foi dividido em duas partes (A e B) no intuito de interpretar as relações estabelecidas entre o participante, o *game* e as tecnologias digitais, considerando as diferentes experiências do participante: (a) pessoais; (b) em sua formação inicial. Ambos os questionários foram elaborados com perguntas abertas por serem exploratórias e para que os participantes pudessem explicar suas experiências e expressar suas opiniões e reflexões. No questionário A, utilizei algumas questões de múltipla escolha para sondar sobre algumas informações relevantes.

A parte A foi impressa e entregue para os participantes responderem durante um dos encontros da ação extensionista para investigar a relação cotidiana entre os participantes e as tecnologias digitais. A parte B foi disponibilizada por meio do *Google Docs*, como mostra a figura 5, a seguir. O objetivo foi conhecer o envolvimento dos participantes da ação de extensão e a relação destes com as novas tecnologias integradas às práticas de linguagem, às experiências tecnológicas cotidianas e às experienciadas durante a graduação.

FIGURA 5: QUESTIONÁRIO PARTE B

Jogos Digitais no ensino de língua inglesa: práticas de (multi)letramentos

Questionário 1 - parte B

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Nome Completo *

Sua resposta

1. Durante a sua formação teve alguma disciplina que contribuiu para seu conhecimento acerca do uso de tecnologias na educação? Qual? *

Sua resposta

2. Conte-nos sua(s) experiência(s) com as tecnologias durante a graduação. (Como eram as aulas, quais eram os recursos utilizados, etc.) *

Sua resposta

3. Já usou algum aplicativo para aprender/estudar inglês? Qual? *

Sua resposta

4. Algum jogo digital (de qualquer plataforma – Xbox, Playstation, Nintendo, Smartphone...) colaborou para sua aprendizagem de língua inglesa? Qual? *

Sua resposta

Envie-me uma cópia das minhas respostas.

Fonte: a autora

Os relatos dos participantes foram constituídos por: a) os trechos das transcrições das falas dos participantes registrados por meio de gravação dos encontros; b) atividade de produção escrita e entregue após o término do curso de extensão, no intuito de captar as experiências dos participantes com os games e sobre a participação de cada um deles no curso. Destaco aqui que não transcrevi integralmente os encontros, apenas alguns trechos conforme pertinência. A atividade de produção escrita ou relatório final foi enviada por mensagem eletrônica,

a critério dos participantes, por possibilitar maior flexibilidade para entrega quanto ao horário e evitando o deslocamento de participantes residentes em outras cidades.

O registro de informações por meio de mensagens instantâneas foi realizado considerando as atividades propostas e das interações no grupo de *Whatsapp*. No decorrer da pesquisa, foram postadas perguntas para que os participantes respondessem considerando as várias modalidades de texto possibilitadas pelo recurso: áudio, vídeo, texto escrito. Deste modo, foi necessário transcrever algumas das interações. Optei por este recurso de modo que os participantes pudessem também experienciar o uso de diferentes práticas de linguagem.

As minhas notas foram constituídas por minhas impressões em relação aos participantes do curso de extensão, sobre o envolvimento nas atividades, as interações entre o grupo e as interações com os *games*, no intuito de refletir sobre a percepção dos participantes em relação aos *games* como prática de multiletramentos no ensino de língua inglesa, verificar as inquietações, as dificuldades e o entusiasmo na realização das atividades.

2.3 PLAYER SELECTED

Durante o período de inscrições, recebi vinte e quatro solicitações de participação no curso de extensão. Finalizado o período, encaminhei um *e-mail* a todos os inscritos com a data e horário do primeiro encontro.

No primeiro dia, sete pessoas compareceram, no entanto, por motivos pessoais duas não prosseguiram com o curso. Assim, o nosso grupo contou com a participação de cinco pessoas que se juntaram a mim para discutir e experienciar os *games* e sua relação com os multiletramentos.

Para garantir o anonimato e a privacidade dos participantes, optei por referir-me a eles por um nome fictício escolhido pelos próprios participantes. Sugeri que, escolhessem um personagem do universo *gamer*, mas que seria uma opção. Leon escolheu o nome baseado no game *Resident Evil*, questionou se poderia usá-lo apesar de o personagem, que era o seu preferido, ser do sexo masculino. Expliquei que não haveria problema. Jill baseou-se no mesmo game. Lara Croft escolheu uma personagem do game *Tomb Raider* por ser um dos games preferidos de sua infância,

e Yoshi, que escolheu com base na mesma justificativa um personagem do Super Mário. Sunsara optou por um nome que não faz parte do universo *gamer*.

A partir do preenchimento do questionário de sondagem disponibilizado no *Google forms* e complementado por um questionário aplicado no início do curso de extensão, pude identificar algumas das características dos participantes e perceber qual a relação deles com as tecnologias digitais e com os *games*.

Conforme mostra o Quadro 2, os participantes da pesquisa têm entre 19 e 31 anos, todos cursam ou cursaram Letras, com habilitação em Português e Inglês, em universidade pública no interior do Estado de Goiás.

QUADRO 2 – GAMER PROFILE

Identificação	Sunsara	Yoshi	Leon	Jill	Lara Croft
Idade	19	28	21	24	31
Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Atuação profissional	Professora de reforço	Professor na rede particular e centro de idiomas	Professora de reforço	Professora na rede municipal e estadual	Corretora de redação
Grau de formação	Graduanda 3º período	Mestre	Graduanda 3º período	Pós-graduada	Graduanda 2º período
Curso	Letras	Letras	Letras	Letras	Letras

Fonte: a autora

Sunsara é uma estudante de 19 anos, cursa o 3º período de Letras e atua como professora de reforço escolar. Ela considera que tem um bom nível de conhecimento acerca das novas tecnologias e que cotidianamente utiliza o computador, a televisão, o *smartphone* e o *datashow* no intuito de divertir, passar o tempo, ouvir música, ver filmes, realizar pesquisas, manter-se informada, trabalhar, estudar e acessar redes sociais. Em relação aos games, destacou que raramente joga e atualmente não tem jogado, mas quando o faz costuma usar o celular.

Yoshi é graduado em Letras, tem 28 anos, atualmente estudante de doutorado, trabalha como professor de língua inglesa na rede privada e em uma escola de idiomas. Destacou ter um nível muito bom de conhecimento das novas tecnologias, que utiliza com frequência o computador, o *laptop*, o *smartphone*, a televisão, o *kindle*, o videogame e o *datashow*. Ele acrescentou os motivos pelos quais utiliza esses recursos são pesquisar, divertir, ouvir música, ver filmes,

informar-se, trabalhar, acessar redes sociais e estudar. Yoshi joga videogame quase sempre, com uma média entre 1 e 3 horas. Costuma usar consoles (Xbox ou Playstation) para jogar e tem jogado atualmente alguns RPGs, *Final Fantasy*, *Kingdom Hearts* e alguns da *From Software*.

Leon é uma estudante do 3º período de Letras, tem 21 anos, é professora de reforço escolar e considera o seu nível de conhecimento tecnológico bom. Utiliza em seu cotidiano o laptop, o smartphone e o tablet para pesquisar, divertir, passar o tempo, ouvir música ver filmes ou vídeos, manter-se informada, trabalhar, acessar redes sociais e estudar. Ela tem contato com os games desde a infância, destacou que às vezes joga e por um período entre 1 e 3 horas. Atualmente tem jogado *Cooking Fever* e *Banana Kong*. Geralmente opta por jogar em consoles (Playstation) ou no celular.

Jill é graduada em Letras, cursou especialização na área, tem 24 anos e atua como professora de inglês na rede municipal e estadual. Dentre as tecnologias digitais que fazem parte do seu cotidiano, citou o *laptop*, o *smartphone* e o *kindle*. Destacou que tem um conhecimento regular acerca das novas tecnologias e que as utiliza para ouvir música, acessar redes sociais, trabalhar e estudar. Gamer 4 explicou que raramente joga e quando o faz é em média de até 1 hora. Atualmente tem jogado em consoles (Xbox) ou no celular os games *Print pop 3d*, *Color read*, *Helix Jump*, *Caça-palavras* e *Just dance*.

Lara Croft tem 31 anos, é corretora de redação, e cursa o 2º período de Letras – que é sua segunda graduação. As tecnologias que fazem parte do cotidiano são o laptop, o smarphone e a televisão. Destacou que tem um bom nível de conhecimento acerca das novas tecnologias e as utiliza para joga pesquisar, divertir, passar o tempo, ouvir música, ver filmes ou vídeos, manter-se informada, trabalhar, acessar redes sociais e estudar. Quanto aos games, joga às vezes, por um tempo médio de 1 hora e costuma usar o celular para tal. Atualmente joga Paciência.

Todos os participantes já haviam tido experiências com *games* em algum momento de suas vidas, entretanto, apesar de conhecerem os *games* e tê-los jogado anteriormente, eles não fazem parte das atividades frequentes destes professores de língua inglesa em formação, sendo que 60% dos participantes destacaram que o tempo médio dedicado cada vez em que jogam é de até 1 hora.

Embora os participantes tenham relatado o fato de já terem jogado *games*, a relação estabelecida até então era do jogo enquanto um recurso para entretenimento, para atividades de lazer.

Durante o período em que aconteceu o curso de extensão, Lara Croft, Sunsara e Leon, que cursavam respectivamente o 2º e 3º período de Letras, relataram que, até então, as disciplinas do curso não envolviam reflexões que envolvessem formação para o uso de tecnologias e destacaram que, de modo geral, as aulas da graduação se limitavam ao uso do *datashow*.

Apesar de, em sua formação inicial, ter cursado uma disciplina sobre novas tecnologias na educação, Jill alegou que as aulas se limitavam a reflexões teóricas e o professor não tinha domínio das ferramentas tecnológicas. Destacou ainda que os alunos sugeriram o uso do celular em algumas atividades de outras disciplinas, mas foram desencorajados porque “atrapalharia a aula”.

Em observação ao Projeto Pedagógico do curso de Letras da universidade em que o curso foi ofertado, por exemplo, há de se destacar que não há disciplinas de núcleo específico que contemplem formação para o uso de novas tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas. As disciplinas de núcleo comum ou optativas relacionadas a tecnologias não ofertam vagas a todos os discentes (AVELAR; FREITAS, 2018).

Ferraz e Kawachi-Frulan (2018, p.17) sinalizam que as propostas pedagógicas estão em descompasso com a sociedade contemporânea e “isso fica claro nas proibições do uso de celulares nas aulas de LE e na própria visão instrumental em relação às NTIC”¹⁵. Essas asserções evidenciam a necessidade de se pensar em uma educação linguística orientada pelo viés dos multiletramentos nos diferentes níveis de ensino.

No próximo capítulo, analiso as experiências dos professores de língua inglesa em formação (inicial e/ou continuada) que participaram da ação extensionista, no intuito de discutir se estas experiências possibilitam refletir sobre os *games* e a educação linguística pelo viés dos multiletramentos.

¹⁵ LE: língua estrangeira; NTIC: novas tecnologias de informação e comunicação

3 PLAYING THE GAME

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
(LARROSA, 2002, p.21)

Para esta dissertação, investiguei as experiências de professores de língua inglesa em formação – inicial e continuada – com os *games* experienciadas a partir de um curso de extensão e como base nisto busquei descrever os sentidos construídos por estes professores sobre os *games* como prática de multiletramento e suscitar possibilidades para incluir as novas práticas de linguagem nas aulas de língua inglesa.

Larrosa (2002) entende a experiência como algo que é vivenciado, o que nos afeta, nos deixa marcas, e que requer reflexão. A experiência pode ser compreendida a partir da complexidade, uma vez que ela é subjetiva e única para cada sujeito, e, por consequência, individual, incerta, imprevisível. O saber da experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 19). O sentido de experiência que será abordado nesta discussão parte da concepção de Larrosa (2002; 2011) no sentido de que não se pode pré-dizer o resultado de uma experiência, nem repetir, muito menos homogeneizar, “a experiência, ao contrário do experimento, não pode ser planejada de modo técnico (...) o que se pode fazer é cuidar de que se dêem determinadas condições de possibilidade” (LARROSA, 2011, p. 14).

Quando proponho propiciar experiências aos professores de língua inglesa em formação inicial e continuada digo no sentido possibilitar um espaço onde tais experiências possam ser construídas, remetendo-me às reflexões de Larrosa (2018, p.12) de “que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência”.

Escolhi ofertar a ação de extensão intitulada “Jogos Digitais no ensino de língua inglesa: práticas de (multi)letramentos” ciente de não haver garantias quanto às experiências dos participantes e quais seriam estas, uma vez que cada sujeito vive sua própria experiência mesmo que estejam diante de um mesmo acontecimento e compreendendo que para que ela aconteça é “necessário um

sujeito aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2011, P. 7). Em relação à complexidade, a pesquisa envolve uma ação que, por sua vez, “supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisível, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações” (MORIN, 2015, p.80).

Menezes de Souza (2011) enfatiza que nós educadores devemos compreender as complexidades reconhecendo a não linearidade, as novas formas de comunicação e entendendo que nossos alunos utilizam novas linguagem. Morin (2015) defende que “a complexidade é o caminho, não a resposta”. Na cibercultura, emergem novas formas de ensinar e aprender, a construção de novos conhecimentos e saberes que extrapolam o tradicional. É importante compreender que a complexidade não deve ser rejeitada, deve ser pensada criticamente.

A escolha da ação de extensão aconteceu por compreender que a formação inicial do professor de língua inglesa não propicia experiências com os *games*. Essa decisão baseia-se por identificar que falta(m) disciplina(s) no currículo do curso de Letras que contemple(m) e/ou desenvolva(m) reflexões críticas para o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Deste modo, ofertar o curso possibilitou um espaço de interação dos participantes com *games* e algumas reflexões a partir delas.

Morin (2015) acentua que ao empreender uma ação ela está sujeita a escapar de nossas intenções nos obrigando a, se possível, tentar corrigi-la. No caso da minha pesquisa, foi preciso buscar meios de lidar com o inesperado como nas situações de impedimento de encontro presencial nas datas definidas, como citado anteriormente. “Estamos num universo do qual não se pode eliminar o acaso, o incerto, a desordem” (MORIN, 2015, p. 89), e tais imprevistos tornaram possível outras escolhas que estimularam a criatividade; assim, os encontros que não aconteceram presencialmente, foram levados para instâncias virtuais e assíncronas através do grupo de *Whatsapp* e, também, através de outras experiências com os *games* fora do ambiente “físico” do curso. Outro imprevisto relevante foi a escolha do *game Free Fire* (conto mais a frente) que não estava prevista, mas a reação das participantes mostrou a necessidade de incluí-lo para as próximas discussões.

As reflexões apresentadas estão ancoradas no entendimento de Apperley e Beavis (2013) que explicam que *games* podem ser entendidos a partir de duas esferas: como ação e como texto. A primeira esfera é a ação, que aborda a experiência da jogabilidade, da interação *game* e *gamer*, dos aspectos internos ao

games a fim de compreender as práticas de letramento que permeiam o jogo. A segunda, o *game* como texto, é a esfera que conecta o game e a vida do jogador, onde o game está inserido e adquire significado. Assim, as experiências dos participantes são discutidas considerando a relação estabelecida entre os *gamers* e os *games*, e entre o grupo, a partir da perspectiva dos multiletramentos. Para Salen e Zimmerman (2004), todos os games envolvem elementos culturais que emergem dentro e fora do jogo

Por meio do questionário e dos diálogos no primeiro encontro, pude perceber que todos os participantes utilizam recursos tecnológicos diariamente para estudar, trabalhar ou como forma de lazer. Dentre as atividades realizadas estão: ouvir música, ver filmes, usar redes sociais para interagir com os amigos, compartilhar documentos e pesquisar. Todos relataram acessar a internet diariamente e informaram que o nível de conhecimento acerca das novas tecnologias (computador, celular, *tablet*, videogame, etc) varia entre bom e muito bom.

Estabelecer a relação de envolvimento dos participantes da pesquisa com as novas tecnologias é pertinente para perceber o espaço da cibercultura nas atividades diárias dos professores de línguas na sociedade contemporânea. Deste modo, foi possível perceber que as tecnologias permeiam em diferentes contextos do cotidiano dos participantes e, por sua vez, estabelecem novas práticas de linguagem provenientes do meio digital. Isto posto, destaco que a tecnologia por si só não introduz mudanças na vida das pessoas, mas “o que as pessoas fazem com elas e como mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades cotidianas” (BARTON; LEE, 2015, p.13).

Para jogar é preciso ser letrado em games, o que significa ler e compreender como os sentidos são construídos no universo digital. Essa leitura extrapola as formas convencionais, é preciso interpretar os símbolos, gráficos, sons, imagens que exibidos na tela e explorar as manifestações de informações não lineares presentes nos games. Todos os participantes tiveram contato anterior com os games e em relação à experiência pessoal com os jogos digitais (quais jogos costumava jogar na infância, se nunca jogou... etc.) disseram que:

Em tempos atrás alguns jogos me interessava bastante. Como Candy Crush e Hay day. São jogos com bastante poder de entretenimento e que só podem ser realizados nos meios digitais,

pois fora dele é impossível realizar tais jogos. (SUNSARA, QX, mai. 2019)

Tenho contato com jogos digitais desde a infância, comecei jogando *Top Gear* em um Nintendo 16 bits com meu pai, desde então tenho passado por diversas plataformas, Nintendo 64, Playstation 2/3/4, PSP e PS Vita, X box 360/One, Game Boy Advance, Nintendo 3DS e Nintendo Switch. Sempre joguei RPGs, Diablo, a linha Souls, os jogos do Pokemon. (YOSHI, QX, mai. 2019)

Na infância costumava jogar Super Mário, Donkey Kong e Top Gear. Na adolescência: Resident Evil 4, Downhill e God of war I e II. Todos estes jogos de playstation 2 e Nintendo (LEON, QX, mai. 2019)

Meu contato com jogos sempre foi limitado. As poucas vezes que joguei, eram jogos de duplas (mortal Kombat) isso facilitava muito, porq os colegas me ensinavam, mas trazia muitas cobranças tambm. Minhas principais dificuldades consistiam em lembrar os atalhos dos jogos, quase sempre usava os mesmos personagens rsrsrs. O Mário foi meu jogo preferido, os sons e a plataforma não traziam tantas cobranças como os jogos em grupo, era eu e a máquina somente. (JILL, QX, mai. 2019)

Jogos no computador de mesa (campo minado, paciência, xadrez), jogos quake (tiro/inimigos). (LARA CROFT, QX, mai. 2019)

A relação que os participantes tiveram anteriormente com os games tinha como finalidade, conforme relatado, entretenimento, diversão e interação com amigos e familiares. Os games eram utilizados como uma atividade de lazer, entretanto, contudo, Prensky (2006) explica que *games* vão além de uma atividade para passar o tempo num dia chuvoso, eles incluem cooperação, interação social, habilidade para criar e compartilhar, e no entendimento de Gee (2003) enquanto aprendem a jogar as pessoas estão aprendendo novos letramentos. Nesse entendimento, Esslin (2012, p.118) explica que:

A experiência de interação com o mundo do jogo requer que os jogadores projetem e implementem estratégias comunicativas e cibernéticas que facilitaram a jogabilidade e levarão a resultados e feedbacks positivos. Essas estratégias são tudo menos logocêntricas e monomodais, visto que incluem uma variedade de modos representacionais como linguagem falada e escrita, e ainda, imagens estáticas e movimentos, sons, ruídos e músicas. Elas também incluem sensações hápticas decorrentes das interações físicas e do contato da pele com o hardware¹⁶. (minha tradução)

¹⁶ The experience of interacting with a gameworld requires players to design and implement communicative and cybernetic strategies that will facilitate gameplay and lead to positive results and feedback. These strategies are anything but logocentric or monomodal but include a wide range of

Larrosa (2011) diz que a experiência é irrepetível e sempre traz algo de “primeira vez”, de surpreendente. Mesmo considerando que todos os participantes já haviam jogado antes do curso de extensão, cada momento traz situações singulares, acontecimentos diferentes e sujeitos que se (trans)formam.

Antes de se inscreverem na ação de extensão, os participantes tinham seus posicionamentos e saberes com respeito aos *games* e a partir destes geraram expectativas e motivações que os levaram a escolher participar dela.

3.1 Level 1: as expectativas

A experiência é plural, portanto, não homogênea (LARROSA, 2011) e cada leitura é realizada a partir de uma perspectiva singular. Cada participante teve uma motivação para inscrever-se na ação extensionista e gerou suas próprias expectativas com base em experiências anteriores.

Apesar das diferentes expectativas em relação ao curso, houve um fator motivador comum: a afinidade com a língua inglesa.

O que mais me chamou atenção no curso, primordialmente, foi à relação que o mesmo tinha com a língua inglesa. (SUNSARA, RF, jul. 2019)

Leon salientou que ver a ação de extensão intitulada “Jogos Digitais no ensino de língua inglesa: práticas de (multi)letramentos” dentre as opções no site da Universidade chamou-lhe a atenção pelo fato de gostar muito de jogar e por reconhecer que seus alunos jogam, em especial o *Free Fire*. Para ela, a possibilidade de associar duas coisas das quais gosta – *games* e línguas – seria interessante tanto para aprimorar seus conhecimentos e prepará-la profissionalmente, quanto para futuramente auxiliá-la a ingressar no mestrado.

Optei pelo curso porque eu gostava (ainda gosto) muito de jogar videogame e também porque eu lecionava (ainda leciono) para duas crianças (aula particular) e elas gostavam (ainda gostam) muito de um jogo chamado *Free Fire*. Então, pensei: “Por que não associar duas coisas que gosto de fazer, e ainda poder ensinar de maneira mais atrativa?”. Além disso, seria muito importante possuir mais de um projeto de extensão em meu currículo, para futuramente ingressar em um mestrado. (LEON, RF, jul. 2019)

Em concordância, Lara Croft também vislumbrava contribuições para sua formação e como auxílio para realização do Estágio docente.

Decidi participar da ação porque irei cursar a disciplina de Estágio II em Língua Inglesa, na fase de regência, no segundo semestre de 2019, e considereirei que o curso poderia contribuir para o meu aprendizado e realizações enquanto estagiária. Além disso, a identificação positiva com a língua inglesa, da qual gosto muito. (LARA CROFT, RF, jul. 2019)

Yoshi destacou que foram dois os motivos que o levaram a inscrever-se:

O primeiro é o fato de eu ter utilizado os jogos eletrônicos como parte do meu processo de aprendizagem de línguas como o inglês e o espanhol e agora estar utilizando-os para auxiliar o aprendizado do italiano; o segundo motivo foi o de lecionar inglês e querer me aproximar mais do mundo dos alunos, uma vez que os jogos que eu jogo divergem dos jogos que os alunos jogam. (YOSHI, RF, jul. 2019)

Monte Mor (2013, p.133) explica que de acordo com as pesquisas realizadas pelo Projeto Nacional de Formação de Professores “Novos letramentos, multiletramentos e línguas estrangeiras”¹⁷ há, na formação de professores, pouca ênfase nos estudos do letramento e que a ideia de que a linguagem é uma construção e adquire sentido a partir das práticas sociais tem sido adotada pela minoria. Entender o *game* apenas como uma ferramenta para fins de lazer, despertou em Jill negatividade e desconfiança em relação ao curso.

Quando fiquei sabendo do curso de extensão vi como uma possibilidade de me ajudar em sala de aula, entretanto o tema dele me causou certa desconfiança, porque sempre repreendi os alunos por causa de jogos, para mim aquilo incitaria a violência, vício e

¹⁷ O projeto iniciou em 2009 e expandiu-se progressivamente. Atualmente, conta com a participação de trinta universidades de diversas regiões, e está em seu segundo ciclo intitulado “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia” (2015-2019)

principalmente atrapalharia a aula. Me inscrevi no curso com desconfiança e desinteresse. (Jill, RF, jul. 2019)

Em sua prática docente, a participante afirmou que apesar da desconfiança em relação aos jogos e ao curso, decidiu inscrever-se como uma tentativa de que o curso pudesse, de alguma forma, contribuir para as aulas de língua inglesa. Zacchi (2017a, p.239) defende que “adotar uma postura crítica em relação aos jogos digitais é muito mais do que simplesmente se deixar cooptar por eles, ou não ser alienadamente usado por eles”, mas pensá-los como processos de construção de sentidos, identidades, compartilhamento, agência, colaboração, e propor alternativas que considerem seus contextos de circulação.

Souza (2011) enfatiza que estamos ainda numa “lógica da completude predeterminada”, seguindo uma maneira descontextualizada e linear. Descontextualizada no sentido de não considerar o contexto do aluno fora do ambiente escolar, e linear por considerar que há uma sequência lógica a ser seguida, etapa por etapa. Percebo que isto também acontece na formação de professores que “embora tenha apresentado um esforço para modernização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, a área de tecnologia aparece de forma tímida” (FREITAS, 2018).

Acredito que, pela falta de experiências tecnológicas – até então – no decorrer da formação dos participantes, levaram-nos a acreditar que os encontros – optei por chamar de encontros justamente para desvincular da linearidade e previsibilidade da compreensão tradicional do termo “aulas” – seriam tradicionais e que “não passariam de imagens em slides, sem nenhum texto teórico muito aprofundado” (JILL, NP, mai. 2019). A partir do relato destes participantes, percebi que todos tinham a ideia de que o curso seria ofertado de maneira tradicional, a priori teórico para depois alguma (ou nenhuma) parte prática.

O fato de ter sido propiciado nos encontros a possibilidade de experienciar os games e interagir com suas diferentes linguagens causou estranhamento. A Jill enfatizou suas impressões em relação ao primeiro encontro levaram-na a questionar sua participação, neste sentido relatou que:

Na primeira aula quando ouvi diálogos sobre jogos, plataformas e que iríamos jogar, pensei em não voltar mais aos encontros, afinal, sou uma professora, moro longe do campus, (me locomover, colocar substituto, para brincar?), não parecia ser muito útil. Quando foi

disponibilizado textos teóricos, voltei a considerar possibilidade de permanência, eram poucos encontros e as horas poderiam ser úteis posteriormente. No encontro seguinte, a primeira atividade foi jogar, não gostei da proposta, mas já estava lá, participei e me diverti. (JILL, RF, jul. 2019)

A partir desse relato, percebi que naquele momento o jogo não era entendido como uma prática de linguagem ou elemento cultural e para a Jill não construía sentidos. Além disto, reforça a ideia tradicional de ensino-aprendizagem de língua, separando teoria e prática, aulas padronizadas e o conhecimento como algo pronto e acabado. Souza (2011) justifica que tal fato acontece porque somos parte de um sistema que não nos permitiu refletir sobre questões relacionadas à complexidade do mundo e da sociedade.

3.2 Level 2: gaming

Neste espaço, compartilho e descrevo como aconteceram os encontros e atividades da ação de extensão, como foram as experiências relatadas pelos participantes e as minhas observações.

3.2.1 Stage 1

O primeiro encontro com o grupo foi um momento para conversação, onde ouvi um pouco sobre o lócus de enunciação de cada participante e me apresentei enquanto pesquisadora e também participante, uma vez que estamos em constante situação de aprendizagem. Neste encontro, apenas Yoshi não esteve presente.

Por problemas técnicos, não houve gravação do encontro, apenas minhas notas de observação e posteriormente o preenchimento dos questionários (A e B) que registraram os temas abordados em nossas conversas. Nesse momento, os participantes falaram um pouco sobre o conhecimento deles em relação aos *games*, e pude constatar que todos eles jogaram durante a infância e adolescência. Relembaram o surgimento do *game online* Colheita Feliz, em 2012, em uma rede social, que fez com que também os adultos passassem horas jogando em busca de se tornar “fazendeiros ricos” e ter uma fazenda próspera e que possibilitava

interação com outros jogadores ajudando-os com as atividades da fazenda e vendendo produtos.

Os participantes reconheceram a popularização dos *games* e que fazem parte do cotidiano dos estudantes da Educação Básica e destacaram a importância de abordar temas e conteúdos que fazem parte do dia-a-dia dos estudantes para os professores em formação. Ao término da conversação, elaboramos o cronograma dos próximos encontros.

Nesse primeiro contato, informei-os que a ação de extensão foi proposta a partir da minha pesquisa de Mestrado, entretanto, a participação como sujeito pesquisado seria discricionária, ou seja, não haveria impedimento se optassem por participar da ação e não da pesquisa. Os cinco participantes receberam, assinaram o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) e foram informados sobre os procedimentos éticos da pesquisa.

3.2.2 Stage 2

No segundo encontro, iniciamos o conteúdo. Preparei o ambiente com diferentes *games* em língua inglesa organizando-os progressivamente. Escolhi os *games* Pacman e *The Legend of Zelda*, disponibilizados no computador, *Mortal Kombat* e *Kinect Adventure*, no Xbox 360, e *Pokemon: Let's go Pikachu*, no Nintendo Switch. Quando os participantes chegaram, pareceram-me surpresos por encontrar a sala com todos aqueles jogos, entendi que eles não esperavam que o curso propiciasse momentos destinados a jogar os *games*. Antes de começarmos qualquer discussão, pedi que cada um se direcionasse a uma das plataformas para jogar. A princípio, não ofereci nenhuma instrução na intenção de identificar qual a afinidade deles com as plataformas. Timidamente, cada *Gamer* se dirigiu a uma das plataformas para jogar, entretanto, apesar de já terem contato com alguns *games* foi preciso que eu os ajudasse a iniciá-lo. Os *games* no computador foram jogados individualmente, já os do Xbox e do Nintendo foram jogados em dupla.

Os participantes relataram dificuldades em usar os controles, em compreender os objetivos e controlar o seu personagem no Jogo. Como os *games* foram jogados em rodízio, houve cooperação e os participantes que experimentaram antes ajudavam os colegas que ainda não haviam experimentado indicando como jogar e o que fazer, e assim, chegavam a um entendimento. Algumas vezes precisei

intervir indicando qual o passo a seguir, qual botão apertar, como retornar a partida, etc.

Ao finalizar o encontro, encaminhei por *Whatsapp* uma proposta para que os participantes registrassem um pouco de como foi o contato com os games, considerando como referência o encontro e falando sobre os sentimentos, os desafios e as dificuldades de modo que relatassem a experiência vivida. Trago trechos dos relatos feitos alguns dias após o encontro em que os participantes tiveram no curso a primeira atividade envolvendo os games para expressar suas reflexões:

A minha experiência com os jogos que nós jogamos na última aula foi bastante incrível, foi jogos que eu nunca tinha tido contato e deu pra entender assim bastante o que faz as pessoas gostar de realmente jogar. Foram jogos que eu nunca tinha tido contato, o Xbox, que é aquele captura os movimentos, eu nunca tinha jogado mesmo, nem mesmo aquele que era só com o controlinho, sabe?! (SUNSARA, MI, mai. 2019)

O Pacman, como eu disse, foi o meu maior desafio, né?! E o sentimento maior que eu tive foi de “nossa, será que alguém consegue ganhar isso?!”... porque eu achei muito difícil. Joguei várias partidas e num ganhei nenhuma, cheguei bem próximo em uma ou outra, mas ai fica aquele sentimento de que eu queria jogar até ganhar pelo menos uma. Eu acho que o sentimento que fica mais é o desafio mesmo, que, se alguém já ganhou, eu quero ganhar. (LARA CROFT, MI, mai. 2019)

Considerando as falas citadas e as minhas observações, percebi que foram destacados vários aspectos positivos no contato com os games como o desafio, a empolgação e a vontade aprender a jogar. Diante do novo, Sunsara pode experimentar novos conhecimentos, novas oportunidades de interação com a linguagem do *game*. Lara Croft caracterizou a convencional preocupação em passar fases e vencer o *game*, contrária a atitude não convencional de que o jogo é para ser jogado. Gee (2003) acentua que os games oferecem um sentimento de conquista, “alguns botões são pressionados no mundo real e vem à vida um mundo interativo virtual inteiro”¹⁸ (GEE, 2003, p.64).

A falta familiaridade com as plataformas provocou alguns obstáculos, mas apesar dos desafios e por vezes perceber que alguns participantes não conseguiam

¹⁸ “you press some buttons in the real world and a whole interactive virtual world comes to life”.

iniciar alguns *games* sozinhos, não notei frustração, mas curiosidade de descobrir como fazer e de buscar ajuda com os demais colegas que haviam superado tal impasse.

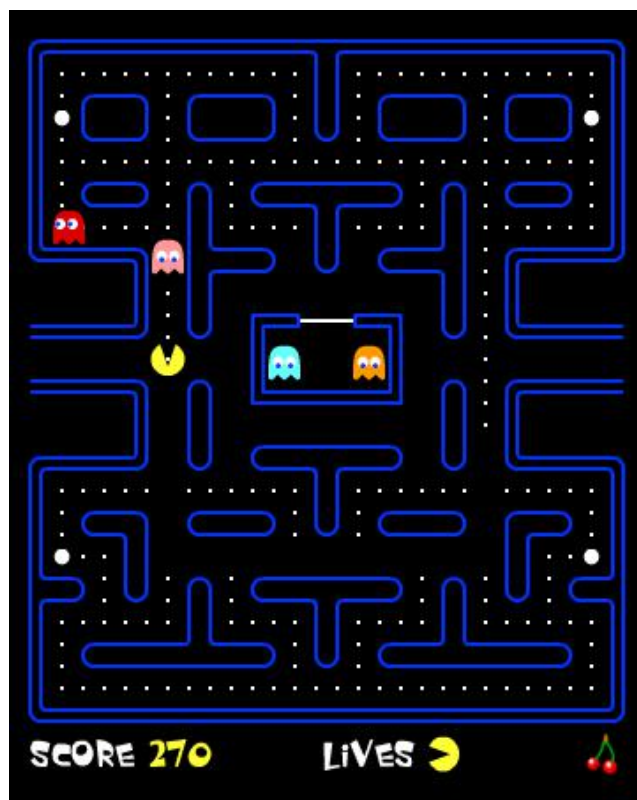
Lara Croft comentou ter tido algumas dificuldades não só técnicas, como em saber qual botão apertar ou onde clicar para dar início ao jogo, mas também para entender a proposta e os objetivos do *Pac-man*. A tela inicial do jogo, apresentada na figura 6, disponibiliza as opções para que o gamer inicie o jogo (start game), veja como funciona a mecânica do jogo e como jogá-lo (controls) e saiba do que se trata o game e quais os seus objetivos (about), Como Lara Croft iniciou a partida sem observar as opções apresentadas na tela inicial, destacou que só havia compreendido o objetivo do game - comer as pills e power pills que aparecem no game e evitar os fantasmas - quando perdeu a partida. Acrescentou que, apesar das dificuldades, sentiu uma enorme vontade de continuar jogando até vencer, pois parecia impossível que alguém conseguisse ganhar aquele jogo.

FIGURA 6: PACMAN



Fonte: Click jogos

FIGURA 7: START GAME



Fonte: Click jogos

A figura 7 mostra um *print* de tela de uma partida do *Pacman*. No *game*, também chamado de *Come-come*, o jogador tem a missão de percorrer um labirinto comendo todos os pontinhos enquanto é perseguido por quatro fantasmas. Quando um fantasma consegue alcançá-lo ele perde uma de suas vidas, ao perder três vezes a partida é finalizada. Os pontinhos maiores que aparecem na imagem concedem vantagens especiais ao jogador, assim, ao “comê-los” ele poderá temporariamente devorar os fantasmas. Ao explicar essas possibilidades para Lara Croft, ela se mostrou pensativa e comentou que notou que algo havia mudado, mas até então não entendera o que seria. O não conhecer as regras dificultou a realização do objetivo da Lara Croft de vencer a partida. Os comentários desta participante reforçaram que são exigidas diferentes leituras para jogar *Pac-man* (e outros), tanto em relação às regras quanto ao uso dos diferentes hardwares (plataformas).

Gee (2003) salienta que quando as pessoas aprendem a jogar games elas estão aprendendo uma nova forma de letramento e acrescenta que o jogador precisa entender (“ler”) e produzir (“escrever”) significados situados no domínio

semiótico do qual o jogo se constitui que transcende a concepção convencional de linguagem. Essa concepção ampliada da linguagem reconhece que perpassam pela comunicação questões culturais, ideológicas, sociais, de agência, interação, conhecimento e por tanto de natureza crítica. Monte Mor (2018) esclarece que:

Os letramentos críticos postulam que há novas maneiras de compreender o que caracteriza a ‘sociedade da escrita’, considerando-se que, ao longo dos tempos, a escrita pouco a pouco cede e amplia espaço para que a multimodalidade emergja e se faça conhecida. (MONTE MOR, 2018, p. 323)

No que tange aos games, Zacchi (2017, p. 66) evidencia que eles “implicam em uma diversidade de habilidades e modos de construção de significados que incluem o visual, o sono, o espacial, o gestual, além do próprio texto” e na exigência de “um certo domínio das mídias e de suas linguagens”. O letramento em *games* envolve habilidades que extrapolam a leitura e a escrita:

é necessário planejar, antecipar, prever, simular, memorizar, armazenar objetos que são encontrados durante a jogada e que serão usados nos momentos adequados. A atenção aos detalhes, as imagens, aos mapas, ao inventário (espaço onde são armazenados objetos que serão utilizados mais tarde) são fundamentais para ganhar pontos, vencer o jogo, ocupar um espaço diferenciado frente ao clã. (ALVES, 2010, p. 81)

Neste entendimento, o ato de jogar requer o domínio das formas de ler e escrever especificadas, ou seja, o domínio de letramentos relacionados aos games. Após o segundo encontro, encaminhei uma mensagem no grupo de *Whatsapp* pedindo que os participantes contassem um pouco da experiência deles enquanto jogadores considerando os games jogados, quais foram os desafios, dificuldades, ou sentimentos despertados pelo game e as interações que eles tiveram com os colegas, a esse respeito, destaco os trechos dos relatos abaixo:

(...) eu jogo há muito tempo. Acho que jogo videogame há uns vinte e poucos anos e foram experiências diferentes que eu tive com cada jogo. Alguns foram uma questão mais nostálgica mesmo, por exemplo, jogar o Zelda. Outras foram uma questão mais de normalidade, porque eu realmente tenho costume de jogar Pokemon, Mortal Kombat, e já tive o kinect né?! Então foi mais uma questão de costume mesmo, algo que já faz parte do meu cotidiano. A forma de interação é peculiar em cada um, porque quando está jogando só você e a máquina, como estava acontecendo quando estava jogando

Pacman ou o Zelda, é um pouco diferente do que quando você tá jogando com uma outra pessoa, como tava acontecendo com o Mortal Kombat e com o Pokemon. A diversão foi maior, acho que a interação como acontece de uma maneira mais envolvente quando o jogo é de dois, e o kinect adventures por ter uma interação do corpo também junto com o jogo eu achei bastante interessante. E a maneira como aconteceu ali a relação que um sabia mais do que o outro. Não fiquei frustrado em nenhum momento com relação ao jogo, talvez com o Zelda ali no começo por uma dificuldade técnica. Mas me senti muito animado em poder jogar os que já havia jogado novamente e poder compartilhar um pouquinho dessa experiência com os outros colegas. (YOSHI, MI, mai. 2019)

Eu mais gostei mesmo foi aquele do Xbox, que a gente tinha que trabalhar em equipe. Eu e a *Gamer 2*¹⁹, a gente é amiga; estamos no mesmo curso... possibilitou a gente ter mais sincronia, né... pra gente poder passar as fases. Eu gostei muito desse jogo! É... o do Pacman eu já havia jogado antes, eu também gosto muito dele. O mortal kombat também, só que no playstation 2. O do Pokemon eu achei ele um pouquinho mais difícil também, assim... mas acho que porque a gente não tem muita prática, isso ajuda bastante. (LEON, MI, mai. 2019)

Yoshi destacou que não teve dificuldade em jogar os games e que a atividade despertou-lhe um sentimento de nostalgia, acrescentou que sua única frustração foi não conseguir completar a fase de *The Legend of Zelda* por problemas técnicos na plataforma. O que trouxe o caráter de “primeira vez” para a experiência foi a interação com os demais participantes, a relação com o *game* e com os demais no contexto do curso. Já a Leon apresentou desenvoltura com os jogos e apesar de não conhecer duas das plataformas utilizadas tinha mais prática com outros *game*. Deste modo, tanto ela quanto o Yoshi auxiliaram as demais participantes indicando o procedimento e orientando quanto à jogabilidade.

Para Larrosa (2018, p. 41-42), devemos “pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão” e explica que podemos *saber* sobre as coisas, mas que se a partir delas nada nos tocou ou nada nos aconteceu não é experiência. Ao retomar no relato final o momento em que jogaram no curso pela primeira vez, os participantes destacaram que:

Experienciar os jogos foi fantástico, foi nostálgico reviver meus momentos iniciais dos mundos dos jogos com Zelda e Pac-man;

¹⁹ O nome foi substituído para preservar a participante.

interagir com outros jogadores com o Kinect mostrou uma possibilidade de como utilizar os jogos para promover socialização, utilizar a competição como ferramenta motivadora para o engajamento entre os pares também foi de muito proveito. (YOSHI, RF, jul. 2019)

Inicialmente achei alguns jogos difíceis em relação aos comandos, mas ao dialogar com os colegas, pude sanar as dificuldades. (LEON, RF, jul. 2019)

É possível perceber por meio dos relatos que Yoshi e Leon se relacionaram com os games e entre si de modo passional, receptivo, exposto, aberto a aprender e compartilhar. Pautado nas epistemologias digitais, Gee (2015) aponta que as pessoas precisam de experiências antes para que os textos construam sentidos, assim a linguagem dá sentido às experiências. Assim, é necessário que os professores em formação tenham um espaço para experienciar os games para que então possam (re)significar as práticas de linguagem e os novos meios de produção de sentido que emergem das relações digitais.

Enquanto observava as interações entre os *gamers* e os *games*, percebi que os participantes ficaram bem empolgados e curiosos sobre como seria o próximo jogo. Quando pedi que finalizassem a partida Lara Croft brincou dizendo que não queria parar, pois estava revoltada com o fato de não conseguir sequer passar da primeira fase do jogo Pacman. A experiência aqui relatada justifica-se pelos games encorajarem a pensar e buscar soluções para os desafios, as pessoas vêm neles oportunidades para refletir e aprender, o que faz com que essa geração dos *games* lide com tentativa e erro com naturalidade (MONTE MOR, 2017; GEE, 2003). Afinal, se eu não atinjo os meus objetivos posso recomeçar quantas vezes for necessário.

Para jogar *games* é preciso ir além da leitura e escrita convencionais, não basta codificar e decodificar é preciso de um novo tipo de letramento. (ALVES, 2016):

Assim, uma exigência básica é que o grupo tenha experiência como jogador em diferentes tipologia de games, pois cada uma demanda habilidades distintas. Então, é fundamental ser letrado em jogos de aventura, ação, role play games, tiro, combate, etc. Este letramento envolve habilidades que vão além da leitura e escrita, mas é necessário planejar, antecipar, prever, simular, memorizar, armazenar objetos que são encontrados durante a jogada e que serão usados nos momentos adequados. A atenção aos detalhes, as imagens, aos mapas, ao inventário (espaço onde são armazenados objetos que serão utilizados mais tarde) são fundamentais para ganhar pontos, vencer o jogo, ocupar um espaço diferenciado frente ao clã. (ALVES, 2016, p.81)

As figuras 8 e 9 foram compartilhadas pelos participantes no grupo de *Whatsapp*. A primeira delas foi compartilhada por Lara Croft durante um de nossos encontros no qual falamos sobre algumas dificuldades com os *games* relacionadas à falta de letramento. A figura 6 mostra uma mulher concentrada jogando que ao ser questionada sobre o seu desempenho afirma que não saber, pois consegue identificar qual personagem ela é. A participante relatou que coincidentemente acabara de ver a imagem e que ela retratava bem como ela havia se sentido durante uma das partidas de *Mortal Kombat* e que por não saber muito bem o que fazer apertava aleatoriamente alguns botões.

FIGURA 8: EU SOU QUAL?



Fonte: www.willtirando.com.br

A figura 7, que mostra um adolescente com um dispositivo móvel de tamanho maior do que os convencionais e a frase “quero ver se não mato um agora”, foi compartilhada por Leon. A figura nos leva a refletir sobre a exigência de determinadas habilidades, como coordenação motora, para jogar alguns tipos de jogos.

FIGURA 9: AGORA VAI



Fonte: *Whatsapp*

Quando perguntei sobre como se sentiram em relação aos games, relataram competitividade, vontade continuar jogando e passar as fases, de vencer o oponente e destacaram que é importante trabalhar em equipe, pois caso não elaborassem estratégias não conseguiam completar as missões. A Sunsara, a partir da leitura do texto proposto para discussão, destacou como ponto interessante o fato de que o ato de jogar oportuniza diferentes manifestações da linguagem e que a partir dele tem-se “a possibilidade de aprender a ser, convivendo com diferentes identidades e explorando seus próprios avatares” (LEFFA *et al*, 2012, p. 226) e explicou que o seu entendimento a respeito deste ponto está relacionado ao motivo pelo qual as pessoas jogam:

No joguinho que eu jogava *Hay day* você colhia, você pescava, você fazia um monte de coisas... eu acho que é isso, é você fazer coisas que não faria na vida real. (...) Então porque a gente gosta tanto? Será por que a gente perde tanto... perde não! ... será por que a gente passa tanto tempo jogando? Será que é pra se superar? Mas talvez porque a gente se sente tão entretido com que o jogo oferece pra gente. E tipo... ele pode oferecer novas formas de identidade explorando novos jeitos. (SUNSARA, NP, mai. 2019)

A inquietude destacada na fala vai de encontro com a compreensão de que os games oferecem outras possibilidades (JENKINS, 2006; PRENSKY, 2006; GEE, 2003). Jenkins (2006) ilustra que jogar encoraja os jovens a assumirem identidades fictícias e, por meio delas, estimula a desenvolver uma compreensão mais rica de seus papéis sociais. Beavis (2014, p.435) acrescenta que “os *games* incorporam novas maneiras de contar e criar histórias que mesclam imagens e palavras com muitos outros elementos, reposicionando os *gamers* como escritores, leitores, interpretes e criadores”²⁰. Para Shaffer *at al* (2005), os games são importantes porque permite que as pessoas participem de novos mundos. Eles permitem aos *gamers* pensar, falar e agir de novas maneiras. Como exemplo, cito o caso da Leon, que relatou encamentamento em descobrir novas maneiras de jogar e acrescentou que “cada dia um conhecimento novo com novas maneiras de jogar (nunca havia jogado em um Xbox) e muito menos usando o corpo para controlar o jogo. Foi encantador poder aprender com os desafios” (LEON, RF, jun.2019)

Os games jogados no Xbox 360 com o uso do *kinect* trouxe outras maneiras de agir e expressar para os participantes. O *kinect* é um sensor de movimento do Xbox 360 que permite que o gamer utilize, ao invés dos controles, movimentos corporais e comando de voz para jogar. Selecionei, em diferentes encontros, os *games* *Kinect Adventures* e *JustDance* para usar este recurso no intuito de trazer diferentes formas de experienciar os *games*.

Durante a partida de um dos *games* do *Kinect Adventures*, os participantes tinham como missão descer por corredeiras em uma bóia, desviando de obstáculos que surgiam e coletando moedas. A atividade era realizada em dupla através de um sensor de movimento do videogame, portanto os participantes utilizavam o corpo para jogar. Deste modo, era preciso elaborar estratégias com sua dupla para conseguir sincronizar os movimentos e cumprir os objetivos do jogo. Os *gamers* expressavam-se de diferentes formas: realizavam movimentos com braços e pernas, faziam acordos verbais com sua dupla. Em uma das fases utilizaram também comando de voz, entretanto, percebi que não se sentiam a vontade com o uso deste recurso e preferiam utilizar gestos e movimentos ou o controle para jogar.

²⁰(...) games embodied new ways of telling and making stories that merged images and words with any other elements and repositioned players as readers and writers, interpreters, and creators.

O *Just Dance* também foi apresentado com a proposta de também incorporar e gestos e movimentos, além da linguagem verbal. Os participantes competiram entre si, em dupla e jogaram em equipe. Para escolher as músicas, inicialmente os participantes usaram o controle, depois expliquei que o controle poderia ser substituído por opção comando de voz ou movimento por meio do *kinect*.

Para Magnani (2017, p. 59) “a própria forma de ‘aprender jogando’ é uma prática letrada que não é dada, mas exige modos específicos (e não universais) de pensar e construir sentidos.” É possível perceber como essa possibilidade de ‘aprender jogando’ propiciou a Sunsara experienciar os games e suas práticas de linguagem foram significativas a partir de um post de um *boomerang*²¹ realizado em uma rede social após o encontro. A imagem abaixo, com os dizeres “vai ser difícil encontrar um curso de extensão igual esse!”, mostra Sunsara e outras participantes da ação de extensão enquanto jogavam o *Just Dance*.

FIGURA 10: JUST DANCE



Fonte: Instagram

A possibilidade de jogar, interagir com os outros e com o game, e depois refletir sobre temas que emergem destas interações, propicia novos espaços de

²¹ Vídeo reproduzido com efeito de looping

aprendizagem e reflexão. Leon relata que sempre teve dificuldade em falar e expressar suas idéias em público e que essa oportunidade a possibilitou novas formas de pensar e agir: “isso foi muito especial para mim, eu me senti à vontade para falar das minhas experiências e das minhas leituras e ainda pude dialogar com a professora” (RF, jun.2019).

3.2.3 Stage 3

Em um de nossos encontros, convidei os participantes a instalarem o game *Sonic*, no entanto não ofereci nenhuma instrução de como fazer. Uma vez que todos estão habituados a instalar aplicativos em seus *smartphones*, não houve dificuldades e o único questionamento foi em relação à versão solicitada. Indiquei a versão *Sonic The Hedgehog 2 Classic*. O game é uma adaptação de um jogo clássico lançado nos anos 90 e que alcançou popularidade, originando também histórias em quadrinho e desenhos animados baseados na narrativa e personagens do *game*.

Como muitos games já possuem versão em língua portuguesa, pedi que alterassem para a língua inglesa. Nesta parte, alguns precisaram de ajuda e na medida em que descobriam como fazer, os participantes se ajudavam para acessar as configurações do aparelho e alterá-la para a língua inglesa. Após a instalação, todos jogaram e, enquanto observava, percebi que algumas dificuldades iam surgindo, como: qual botão apertar, o que fazer, para onde ir, etc. O personagem se move rapidamente, portanto, é preciso “pensar rápido”. Os participantes se empolgavam, falavam alto, sorriam, pediam ajuda aos colegas que indicavam o que fazer.

FIGURA 11: MOBILE GAMES



Fonte: a autora

Após algumas reflexões, dialogávamos sobre possibilidades de aplicação do jogo *Sonic* nas aulas de língua inglesa o que levou o grupo a (re)pensar nas suas experiências com o *game*. Nessas reflexões é possível notar, como mostra a conversação abaixo, que suas interações durante o jogo tinham o propósito de compreender, aprender a interpretá-lo, construir sentidos:

Lara Croft: Não sei, ele tem alguma narrativa, uma história? Porque o Mário que é que salvar a princesa.

Jill: Tem! É salvar os bichinhos. Lá no final tem um carrinho que eu demorei a descobrir como resolvia, aí tem uns bichinhos lá que você tem que soltar pra passar de fase.

Leon: Ah, é! Que você perguntou o que é isso aqui que ta prendendo os bichinhos.

Essa construção de sentidos aconteceu a partir das interações entre o game e as gamers, e também entre os próprios gamers que conversavam durante as partidas, mesmo cada um jogando individualmente em sua plataforma, no intuito de

colaborar com os colegas e ensiná-los na medida em que conseguiam avançar as fases. São dois os tipos de interação dos *gamers* com o *game* conforme Smith (1999 apud APPERLY, 2010): a) o jogador pode manipular objetos do jogo; b) mais do que oferecer o simples controle dos objetos, um texto ergótico pode apresentar ao jogador escolhas significativas que afetam a narrativa e o resultado do jogo. Assim, ao jogar *Sonic*, esses *gamers* se relacionavam com o texto construindo sentidos por meio destas interações com o game, acionando os multiletramentos ao usarem as diferentes leituras oferecidas pelo jogo, como as imagens, os gráficos, os sons, os movimentos e outros elementos.

A construção de sentidos era também pela interação entre os *gamers*, que dialogavam sobre o game compartilhando suas descobertas e trocando informações para compreender os objetivos e a jogabilidade deste. Observei que Jill e Leon, enquanto jogavam, conversavam sobre algumas imagens no cenário do game e o seu significado em busca de compreender o que era necessário para passar a fase. Jill percebeu que alguns animais estavam presos e questionou Leon o que era aquilo que os prendia, e juntas chegaram a conclusão de que a missão do Sonic era libertar os animais presos. Após a descoberta, as *gamers* liberaram os animais presos e conseguiram passar a fase.

Após reflexões elas descobriram que era necessário soltar os animais para passar de fase. Dialogamos sobre o cenário do game para refletir sobre a história dele. Os participantes informaram as características do cenário, as figuras marcantes e o que fizeram durante a partida. Depois conversamos sobre como as mudanças tecnológicas modificam o cenário e com qual objetivo isso acontece destacando que a missão do Sonic é salvar o planeta e os animais da destruição. Os *gamers* apontaram que apesar de identificar algumas das questões, não haviam refletido criticamente sobre esses aspectos do *game*. Essas reflexões a partir das experiências com o game Sonic oportunizaram que elas (re)construíssem sentidos ao examinar outras perspectivas possíveis por meio de outras leituras do jogo, analisando as diferentes linguagens do jogo.

Ao final deste encontro, convidei o grupo a instalar *games* no celular para que pudessem jogá-los fora do espaço do curso e sem “supervisão”. Minha proposta foi que jogassem *SimCity*, que é um jogo de simulação, e *Last Day on Earth*, um jogo de sobrevivência. Escolhi *SimCity* por ser mais intuitivo ao mesmo tempo em que possibilita que o *gamer* crie, organize e gerencie uma cidade assumindo o papel de

prefeito, o game traz determinadas instruções e restrições que ditarão se a cidade será prospera. Já o *Last Day on Earth* foi escolhido por envolver aventura, sobrevivência e planejamento estratégico para completar as missões e objetivo do game. No entanto, percebi que o grupo sempre falava de *Free Fire*, citava exemplos e comentava sobre os alunos que o jogavam. Notei que eles ainda não haviam experimentado o game, mas tinham conhecimento da popularidade. Quando os informei da atividade, não disse quais seriam os games, mas com entusiasmo Jill perguntou se seria *Free Fire* e Leon e Sunsara comentaram: “tomara que seja”. Decidi então não anunciar os games para que eu pudesse (re)pensar as minhas escolhas, assim comuniquei o grupo que eles receberiam por *Whatsapp* as informações e pedi que enviassem *prints* de tela assim que começassem a jogar.

Compreendendo que uma “ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações” (MORIN, 2015, p. 81) optei por fazer uso de uma estratégia com base nesse acaso atendendo então as expectativas do grupo. Encaminhei a mensagem via *Whatsapp* para que baixassem *SimCity* e *Free Fire*.

3.2.4 Stage 4

Houve um intervalo de dezoito dias entre o terceiro e o quarto encontro, neste período nossas atividades aconteceram via *Whatsapp*. Yoshi alegou não poder participar dessas interações e, portanto, não jogou os games propostos. Lara Croft, Leon, Sunsara e Jill jogaram tanto *SimCity* quanto *Free Fire*.

No game *SimCity*, as participantes tiveram a oportunidade de experimentar uma nova identidade. Ao assumir a identidade de prefeito da cidade, por mais que administrassem e construíssem a cidade ao seu modo, enfrentavam consequências como a falta de recursos, insatisfação popular, dentre outros. Na discussão coletiva, os participantes pontuaram que este *game* apresenta os objetivos mais claros e definidos, requer dinâmica de planejamento, possibilita interação com outros *gamers*, e instiga longa dedicação para atingir os objetivos.

O game, no entanto, não as cativou, todas demonstraram mais empolgação com o *Free Fire* que, ao contrário do *SimCity* exige que o gamer desenvolva estratégias e ações imediatas. Lara Croft destacou que *Free Fire* é um jogo que

demanda mais dedicação e é desafiante, e faz com que o *gamer* queira continuar jogando. Tal afirmação é assentida na fala da Leon, na figura 12.

FIGURA 12: FREE FIRE – MORRI



Fonte: *Whatsapp*

Ainda na figura 12, é possível perceber que inicialmente houve dificuldades quanto à jogabilidade e a interação na fala da Leon que ressalta a falta de habilidade com o *game*. Lara Croft também acrescentou a princípio que “só morre” nesse jogo.

Em relação as conexões com outros jogadores, Sunsara, Leon e Gamer4 solicitaram ajuda para jogar. Elas relataram que os alunos as ajudaram indicando o que fazer e como proceder para sobreviver à partida.

Pude notar que houve várias dimensões de envolvimento com o game como texto, sendo que as *gamers* Lara Croft, Sunsara, Leon e Jill foram jogadoras e espectadoras nas partidas, trocaram ideias com outros gamers para saber como proceder, elaboraram estratégias para obter resultados. A figura 13 mostra que Leon utilizou o grupo de Whatsapp para sanar a dúvida de como jogar online com

Sunsara. Para auxiliá-la, foram usados *prints* de tela do jogo com a indicação de onde a *gamer* deveria clicar para alcançar seu objetivo.

FIGURA 13: FREE FIRE – COMO EU FAÇO PRA JOGAR?



Fonte: Whatsapp

À medida em que os *gamers* interagem com o *game* – e com os outros *gamers* – os sentidos são (re)construídos. Na figura 14, a fala da Jill reforça que jogar vai se tornando mais fácil quando se desenvolve os letramentos necessários para compreendê-lo. Isso acontece pela compreensão da mecânica do jogo, do conhecimento do universo do jogo e das práticas de linguagem que acontecem a partir destas interações.

FIGURA 14: FREE FIRE – LEVEL UP



Fonte: *Whatsapp*

Dessa forma, as impressões dos participantes da pesquisa enquanto *gamers* oportunizaram-nos “ler” e “escrever” a partir de um novo paradigma. Feitas as considerações destas experiências, evidencia-se o *game* como uma forma cultural emergente e que pelo seu caráter multimodal requer novas práticas de linguagem. Contudo, ainda é possível observar que há impregnado ao discurso modelos convencionais de construção de sentidos que precisarão ser expandidos, como, por exemplo, Sunsara faz suas considerações em seu relato de experiência:

Os jogos podem ser vistos como uma importante ferramenta a ser usada nas aulas de língua inglesa. Uma vez que eles introduzem de maneira descomplicada palavras em inglês que provavelmente ficarão fixadas na mente do jogador, e ainda podem despertar neles o interesse de pesquisar mais sobre o inglês, para que entendam sempre a mensagem que está sendo transmitida” (Sunsara, RF, jun.2019)

Monte Mor (2010, p.472) defende que “essa mudança conceitual envolve uma mudança epistemológica que incide em outras mudanças”, evidenciando a importância de se (re)pensar a formação de professores de língua inglesa de modo que os oportunize reconhecer as novas práticas linguísticas e outros modos de produção de sentido viabilizados pela cibercultura.

Em nosso último encontro presencial, as conversas foram iniciadas recuperando as sensações e experiências com o *Free Fire* e o *SimCity*. Em seguida, o grupo jogou o game *Mortal Kombat* em duplas.

Após a conversação, trouxe para o grupo alguns exemplos de manifestações linguísticas que emergem dos games sendo elas posts em redes sociais, comentários, chats, vídeos, blogs, memes, dentre outros. Barton e Lee (2015, p.17) declaram que os espaços de escrita nas novas mídias digitais “servem como novos domínios para as pessoas expressarem suas opiniões e atitudes em muitos temas, juntamente com os modos tradicionais de comunicação”. Assim, ao jogar games os usuários expressam opiniões motivadas pelos games e para além deles, como por exemplo, os debates nas comunidades *gamers*, em especial dos jogadores de *Free Fire*, sobre a tragédia em Suzano ou o caso de assédio envolvendo a *gamer* Gabriela Cattuzzo que repercutiu nas redes sociais, nos chats dos jogos e em diversos outros canais de notícias.

Tal realidade demanda acompanhamento pedagógico para mediar uma recepção mais crítica das mensagens veiculadas nos jogos digitais que trazem em suas narrativas questões relacionadas com etnicidade, ética, gênero, publicidade, consumo, entre outros aspectos relevantes. Isso porque os jogos se constituem em âmbitos semióticos que podem estar presentes nos cenários pedagógicos educando para a cidadania, tendo o professor como mediador e fomentador das suas mensagens. (TORRES; ALVES, 2017, p.164)

Para que isso aconteça, faz-se necessário propiciar à formação de professores espaço para experienciar as novas práticas de linguagem e reflexões críticas.

3.3 Level 3: (re)pensando as experiências e a prática docente

Van Manen (1990) afirma que a pessoa só pode refletir sobre a experiência vivida de forma retrospectiva, ou seja, quando ela já passou ou vivenciou a

experiência. Todos os participantes, mesmo aqueles que estão ainda em formação inicial têm (ou já tiveram) prática docente e reconhecem que as tecnologias são propulsoras de mudanças socioculturais e que fazem parte do cotidiano das pessoas.

Leffa *et al* (2012, p.212) defendem que “o videogame parece reverter a expectativa do professor, que no contexto da escola sempre se identificou como um condutor do aluno”, porém com as novas tecnologias percebe-se uma inversão desta realidade onde, muitas vezes, é o aluno quem sabe mais. As complexidades que permeiam as relações atuais tornam emergente (re)pensar as práticas docentes, é preciso considerar que “o aprendiz é independente, ele busca, seleciona, aprende, interage” (SOUZA, 2011, p.290). Com base nas asserções, Leon demonstrou preocupação em relação a essa inversão de hierarquia nas aulas:

Quando ele (o aluno) chega na sala de aula e o professor vai trabalhar sobre jogos o aluno vai saber mais do que o professor. Então é muito importante a gente estar atualizados, aí eu pensei: ‘como a professora tem esse tanto de jogos?!’ E percebi que eu falei assim, então eu tenho que estar atualizada porque quando eu chegar na sala de aula eu vou discutir com o aluno sobre jogos se não ele vai saber mais do que eu. (LEON, NP, mai. 2019)

Essa preocupação de Leon está relacionada à ideia de que os professores são detentores do saber e que o conhecimento é hierarquizado, no entanto,

Epistemologias desenvolvidas mais recentemente concebem o conhecimento como construção social (LANKSHEAR, KNOBEL, 2003; MONTE MÓR, 2012), favorecendo a noção de que educadores e aprendizes participam ativamente na construção dos saberes, retirando do professor o título de “provedor do conhecimento. (MERLO; FONSECA, 2018, p.147)

A participante explicou que a reflexão veio ao ver a quantidade de jogos distribuídos na mesa quando chegou ao encontro da ação de extensão. Ela mencionou sentir-se intrigada e pensativa considerando outros tantos jogados por seus alunos. Para ela, seria importante conhecer os jogos para saber argumentar em possíveis discussões com os alunos, e, apesar do receio de passar por uma situação como esta, não encararia como um problema. Tal ponderação evoca a importância dos multiletramentos na formação de professores, que, conforme argumentam Cope e Kalantzis (2009, p.175), requer o reconhecimento das novas estruturas de agencia e de construção de sentidos e, deste modo, “reconhecer a relevância de criar uma pedagogia mais relevante, produtiva, inovativa, crítica e talvez emancipatória”.

No que tange ao assunto de *games*, foi consenso a percepção de que o assunto atrai a atenção dos alunos. Uma das participantes relatou uma situação em sala de aula em que um aluno levou uma dúvida relacionada ao *game*:

Teve um aluno meu que chegou e perguntou um dia “tia, o que é *Free Fire*”, e aí eu também não sabia muita coisa assim e respondi “ah! deve ser fogo-livre” e ele “Ah! Faz sentido mesmo”. Depois de um tempo ele começou a fazer curso de inglês se interessando mais pela língua graças ao estímulo dos jogos deram, porque ele tinha mais contato com os jogos. (JILL, NP, abr. 2019)

A fala acima ilustra a curiosidade dos alunos em relação à língua e a possibilidade de estimular a busca por aprender novos conteúdos a partir dos *games*. Neste caso, a *gamer* atribuiu o interesse do aluno pela língua e destacou que ele quis aprender mais. Naquele momento, a professora não tinha conhecimento de que a pergunta estava relacionada a um jogo de videogame e nem a origem daquele questionamento, frustrando uma possibilidade de associar os conhecimentos do aluno a determinada prática de linguagem partir de uma perspectiva crítica. Outra participante comentou:

Eu fiz o contrário, eu perguntei. Ele (o aluno) falou assim “ah! eu não gosto de inglês”. Daí eu perguntei, “então o que é *Free Fire*? Ele não soube responder e eu coloquei ele pra pesquisar (LEON, NP, abr. 2019)

Leon comentou que fez a pergunta por saber que o aluno joga o *Free Fire* e entender que é necessário conhecer a língua inglesa para compreender o jogo em vários aspectos. Explicou que procedeu desta forma para que o aluno compreendesse alguns dos benefícios de se aprender a língua inglesa. Nota-se que Leon, mesmo que basilarmente, reconheceu o game como prática de linguagem, mesmo que a princípio priorizando o aspecto mais convencional. Pensar o game numa perspectiva crítica e pautada nos multiletramentos, possibilita entendê-lo como uma prática social, a partir dele, explorar questões socioculturais e linguísticas.

Outro aspecto argumentado diz respeito aos (pre)conceitos existentes e no discurso negativo acerca dos games entendendo que eles atrapalham as aulas, incentivam a violência, provocam vício, dentre outras. A este respeito, a Jill destacou que um de seus alunos falava muito sobre games e que um dia convidou-a para seguir seu canal no *Youtube* destinado a ensinar alguns macete sobre eles. A partir disto, ela propôs como acordo com o aluno de seguir seu canal desde que ele não

deixasse de realizar as atividades propostas em sala de aula. O acordo foi bem sucedido e o aluno passou a realizar as atividades da professora e ela acompanhava as postagens dele. Acrescentou que o aluno grava com frequência vídeos que ensinam macetes de vários games. A Jill acrescentou que

A gente estigmatiza muito os jogos, acha que o aluno só fica jogando. Mas acho que em si é bom a gente usar isso pra falar ‘olha que legal, é em inglês’, porque você não aprende mais pra entender melhor o jogo. (JILL, NP, jun. 2019)

As pessoas respondem às demandas comunicativas do contexto digital explorando suas multimodalidades e os novos espaços de escrita, deste modo, “há uma explosão de novos gêneros e protogêneros, germes de futuros gêneros” (BARTON; LEE, 2015, p.30). Como exemplo destes gêneros textuais/discursivos emergem do contexto dos games, cito o *Walkthrough*, o *Let’s Play* e a *Gameplay*. Todos eles incorporam esquematicamente uma estrutura organizada que inclui uma seleção lexicogramatical advinda do contexto digital e das experiências com os *games* (AVELAR; FREITAS, 2018). Gee (2015) explica que, no texto, as palavras ganham sentido por meio das experiências que as pessoas têm e não por suas definições propriamente ditas e, em relação aos games, por exemplo, nos guias de estratégia como os *Walkthroughs*, o sentido é construído a partir das ações e das imagens experienciadas durante a jogada. Jill destacou que o aluno mencionado grava vídeos utilizando o gênero *Walkthrough* e comentou que o assunto tem repercussão na sala de aula:

O aluno chega na sala ele comenta, compartilha... se ele subir uma fase ele conta como ele subiu. Então assim, ele meio que orienta, ele dá uma aula. Tem um aluno meu que dá uma aula sobre o jogo, eu presto bem mais atenção nele agora. Se um colega tem dificuldade ele ensina ‘oh, você tem que fazer assim... (JILL, NP, mai. 2019)

A princípio, Jill utilizou o fato de seu aluno produzir vídeos a partir dos jogos como uma forma de negociar atenção às aulas, mas a partir de suas experiências e reflexões percebeu que seu aluno produzia linguagem a partir do *game*. Tal fato foi possível por perceber a multiplicidade de recursos que a linguagem dispõe para construir sentidos e por seu caráter intercultural. Como aponta Monte Mor (2010), “as formas de comunicação não se limitam a ‘comunicar’, mas se expandem para o

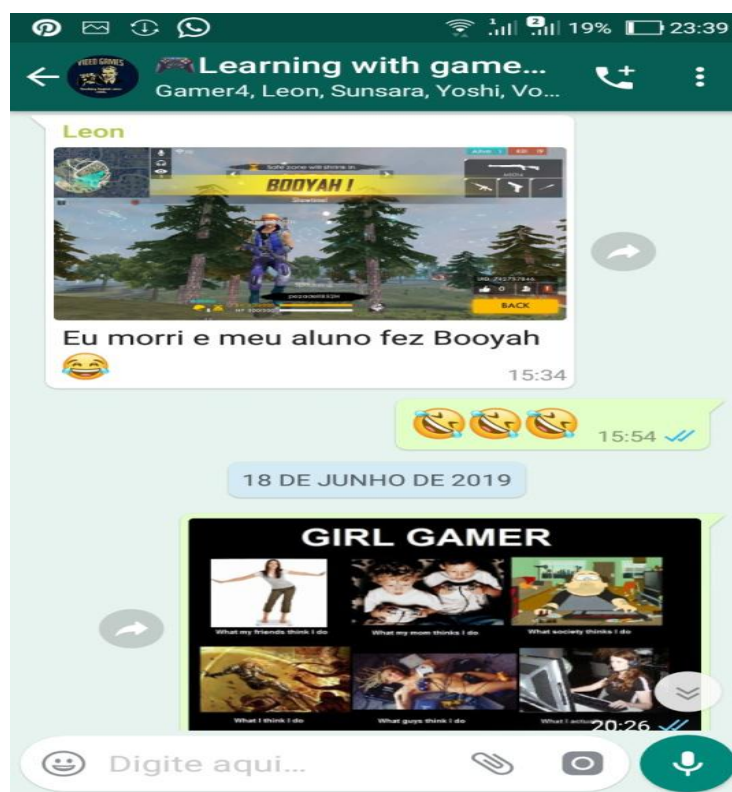
‘expressar-se’ e para o ‘interagir’, o que parece envolver e possibilitar maior agência entre os interlocutores”. Isso significa reconhecer que o game pode impulsionar o aluno à interagir com outros sujeitos, construir reflexões e expressar-se por meio das diferentes manifestações multimodais.

Beavis (xxxx, p.243) destaca que a escrita no meio digital desafia o processo de autoria dos alunos remodelando o léxico; propiciando o surgimento de novos tipos de texto “dramaticamente complicando o que entendemos por natureza intertextual de leitura e escrita”.

Leon destacou que para jogar *Free Fire* recorreu a ajuda de seus alunos, eles a ajudaram, explicando o que ela deveria fazer, para onde ir e, em equipe, protegiam-na. Em uma das vezes em que sua personagem morreu, um de seus alunos “fez *Booyah*”, como mostra a figura 15. O termo faz parte do contexto do game e tem o sentido de comemorar a vitória do *gamer* ou da equipe.

Para compreender o sentido do termo, Leon precisou que seu aluno explicasse. Essa experiência possibilitou que ela interagisse com seus alunos em outro nível, reposicionando o seu papel enquanto professora e compreendendo que eles. A partir dos comentários da experiência de Leon, pude perceber que a atividade oportunizou interação com diferentes formas da linguagem, troca de experiências, colaboração, agência e compartilhamento de ideias e o desenvolvimento de habilidades no meio digital. Leon ampliou os modos de ver e construir sentidos juntamente com seus alunos.

FIGURA 15: BOOYAH



Fonte: Whatsapp

Leon salienta que “o melhor de tudo foi poder compartilhar o conhecimento adquirido com meus alunos, poder jogar com eles, poder conhecê-los melhor e ver que eu realmente poderei utilizar esta prática futuramente” (RF, jun.2019). Barton e Lee (2015, p.46) salientam que “o fato de as pessoas perceberem e adotarem novas virtualidades na internet faz emergirem novas práticas de linguagem e letramento”.

O *Free Fire* possibilitou que Leon, Jill e seus respectivos alunos interagissem por meio das diferentes multimodalidades, utilizando recursos que vão além da escrita. A atividade proporcionou uma imersão docente no universo do aluno, horizontalizando os saberes e reforçando a aprendizagem colaborativa. O contexto do jogo se torna menos intimidador, pois eles são usuários ativos dos *games*.

Experienciar os games despertou em Lara Croft o desejo de trabalhar com os games em sua prática docente. Ela destacou que sabe que há questões burocráticas no que tange a inserção de games nas escolas, no entanto, destacou que é possível encontrar maneiras alternativas “sempre partindo da realidade do aluno, vendo se ele joga, o que joga, quando joga” (RF, jun.2019).

Yoshi destacou que o curso colaborou para comprovar sua crença de que os games pudessem facilitar a aprendizagem “não apenas por ser mais uma forma de praticar a língua aprendida; mas estar próximo do mundo do aluno o motiva a se envolver em discussões que envolvam o tema” (RF, jun.2019).

Jogar Free Fire, a princípio foi muito difícil para Jill. Para ela, o game era repleto de informações a serem desvendadas, cheios de imagens, cores, sons. Então, houve um dia em que estava ministrando aula de inglês e recebeu no nosso grupo de Whatsapp um *print* do *game* enviado por outra participante e então teve a ideia de perguntar aos alunos quem ali jogava aquele *game*. Todos jogavam! Ela pediu que os alunos alterassem as configurações do game para língua inglesa²² e a ensinassem como jogar e ao interagir com os alunos, relatou ter aprendido além das regras do jogo, novas expressões em língua inglesa. Jill enfatizou sobre esta experiência que:

Eles (os alunos) tentaram me ensinar e foi aí que eu consegui jogar alguma coisa. Eles adoraram! Empolgadíssimos pelo fato de ensinar, porque eles gostam dessa inversão. (...) o jogo não me cativou. Mas jogamos em grupo, eles me salvaram várias vezes (...) mas eu percebi que há muito diálogo, trabalho em equipe. Diminuiu o meu preconceito em relação aos games. (JILL, RP, jun 2019)

Jill relatou (re)pensando suas práticas docentes que elaborou uma atividade com o *Free Fire* com as turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. O conteúdo a ser trabalhado estava relacionado à produção textual em língua inglesa – sinopse – e – texto instrucional. Jill e os alunos conversaram sobre o game, qual era o objetivo do game, como eram os personagens, sobre as características físicas, psicológicas, que história contava, e outras questões. O produto da aula foi a elaboração de uma sinopse e um guia de instruções para ajudar os colegas a jogar o *game*. Os alunos espaço na aula para jogar o *game*.

A atividade desenvolvida mostra mudança de paradigma de Jill e como a experiência com games possibilitou-a percebê-los como prática de linguagem, como um espaço de prática social, língua e cultura. Enquanto professora, Jill ministrou o conteúdo curricular conforme as exigências, mas considerando o contexto e o

²² Destaco aqui que muitos jogos podem ser jogados em outra opção de língua, mas mesmo configurando, por exemplo, para língua portuguesa os games são repletos de textos em língua inglesa.

mundo de seus alunos, construindo sentidos e (re)significando o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Para que os professores possam implementar novas práticas pedagógicas inspirados nas epistemologias digitais de modo que atendam as necessidades da sociedade contemporânea, “a universidade, em seus programas de formação de professores, precisa abrir espaço para que os professores reavaliem tais práticas pedagógicas e modelos convencionais” (MATTOS, 2018, p.99).

Após minha participação nesse curso, eu estarei mais preparada enquanto professora, para tratar com alunos que apresentam pouco interesse na sala de aula e tem mais afinidades com jogos digitais. Pude entender que é possível atrair a atenção deles para as matérias que são obrigatórias por meio dos jogos que os entretém. (SUNSARA, RF, jun.2019)

Quando a formação de professores não possibilita este espaço de experiências e reflexões críticas, muitas vezes faz com que o professor continue utilizando práticas tradicionais e descontextualizadas:

Quando você aprende isso (usar novas tecnologias) em sala, você discute, interage com o colega, com o professor e recebe orientação de como fazer te traz segurança na sua prática docente. Não ter tido isso na formação de professores e ver os próprios professores reprimindo o uso de aparelhos tecnológicos que hoje eu vejo que podem ser úteis no processo de ensino e aprendizagem, acaba que nos faz reproduzir isso em sala de aula. Aprendemos assim e acabamos reproduzindo assim. (JILL, MI, jul. 2019)

O fato de não ter tido experiências tecnológicas privou Jill, até então, de reconhecer nas tecnologias digitais o potencial para construção de conhecimentos e nas possibilidades de expressão e comunicação advindas deste contexto. Larrosa (2018) defende que a experiência se difere da informação, ou seja, ao assistir aulas que falam de tecnologias estamos obtendo informações, mas nem sempre são construídos sentidos e, portanto, “podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (LARROSA, 2018, p.19).

Os participantes desta pesquisa, puderam ao longo do curso interagir com os games e entre si, compreendendo-o enquanto uma prática sociocultural e enquanto linguagem. As experiências anteriores foram somadas às novas experiências para

construir novos significados, ou seja, os participantes foram tocados pelas experiências, algo lhes aconteceu, lhes sucedeu, lhes afetou. Para Larrosa (2002, p. 20),

[d]o ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

Essa mudança epistemológica foi possível pela disponibilidade e pela abertura dos participantes à sua própria transformação.

LEVEL UP: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os *games* fazem parte da minha vida desde a infância. Em alguns momentos com mais frequência, outros nem tanto. Ao longo da minha trajetória tenho observado a popularização dos *games* e o quanto eles tem evoluído em vários sentidos: gráfico, narrativas, linguagens, etc. Para além deles, posso citar que tem provocado novas demandas, como o surgimento de novas profissões e novas discussões emergentes da sociedade contemporânea como questões sociais, ambientais, culturais.

Os *games*, assim como outras tecnologias digitais, estão modificando nossas práticas sociais, possibilitando nos comunicar e nos expressar por meio de múltiplas linguagens: escrita, falada, imagens estáticas e em movimento, gestos, sons, vídeos. Eles acionam outras formas de ler e escrever através de suas multimodalidades que trazem novas maneiras de produzir sentidos.

Foi refletindo sobre as minhas experiências com os games, tanto pessoais como profissionais, e com os estudos da linguagem que me propus a realizar esta pesquisa, pois entendo o quão valioso seria reconhecer as potencialidades dos *games* e as práticas de linguagem viabilizadas por eles. Para tal, propus-me a ofertar uma ação de extensão para professores de língua inglesa em formação inicial e continuada que pudesse propiciar experiências com os games, não apenas como recurso ou ferramenta, mas enquanto manifestação da linguagem.

Quando pensei em ofertar essa ação, minha principal motivação foi de propiciar um espaço para que esses professores pudessem conhecer os *games*, não apenas teoricamente, mas que interagissem, sentissem e refletissem sobre e para além deles. Para que questionassem e levantassem hipóteses sobre o porquê as pessoas jogam e o que acontecem enquanto elas estão jogando. A questão que me inquietou era: experienciar os games poderia possibilitar novas leituras e novas práticas de linguagem?

Larossa (2002) defende que a experiência é o que nos acontece e o saber da experiência é a elaboração do sentido – ou sem sentido – do que nos acontece. Assim, juntaram-se a mim Jill, Lara Croft, Leon, Sansara e Yoshi para construir experiências envolvendo os games numa perspectiva dos multiletramentos.

Ao planejar o curso, atentei-me para não idealizar respostas, busquei ser cuidadosa uma vez que não se pode viver a experiência do outro. Heidegger (1987, apud Larrosa, 2011, p. 13) ressalta que:

Quando falamos de “fazer” uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso.

Neste trabalho, não pretendi prescrever modelos de ensino-aprendizagem, mesmo porque entendo que não se deve prescrever uma vez que é preciso analisar o contexto ao qual o aluno está inserido. Boaventura (1988, p.66) explica que “o conhecimento pós moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade”. Deste modo, as reflexões apresentadas a partir desta pesquisa consideraram que neste contexto ao qual eu e os participantes da pesquisa estamos inseridos, os *games* fazem parte do dia-a-dia dos alunos do Ensino Regular.

Pude perceber que, embora tenham ficado animados ao jogar os *games*, o curso causou estranhamento aos participantes que estavam acostumados a ter aulas teóricas com pouca (ou nenhuma) experiência com tecnologias (ainda mais videogame!). Com base nos relatos e nas minhas notas, também pude perceber que os games eram percebidos com atividade de lazer, entretenimento. Lara Croft, em um dos encontros refletiu sobre o fato de os alunos obedecerem as regras dos games, mas não as regras da sala de aula. Os outros participantes imediatamente responderam: “porque da sala de aula são chatas!”. Prensky (2012, p.77) afirma que “o que os aprendizes atuais querem mesmo é interatividade – para eles, o resto é basicamente chato demais”, e os games oportunizam interatividade, hiperlinks, pensamentos críticos, dentre outras possibilidades.

Mudar paradigmas não é uma tarefa fácil. Estamos habituados a pensar “dentro da caixinha”, impregnados de um discurso e de ações que muitas vezes não nos permite pensar além, refletir e questionar. Portanto, foi gratificante oportunizar aos participantes da pesquisa um espaço onde pudessem “sair da caixinha” e comunicar e expressar de formas diferentes. Nesse sentido, foi marcante o relato de Jill ao afirmar que pensou em não voltar quando percebeu que iria ao curso para

“brincar”, teria que pagar uma professora substituta para assumir suas aulas no dia dos encontros e viajar para outra cidade para “jogar videogame”. Mesmo assim, insistiu um pouco mais e analisou a proposta com uma nova perspectiva:

Meu olhar preconceituoso sobre os jogos sofreu revisão, fui embora pensando em como poderia usar as reflexões do encontro em sala de aula. (...) Para mim o curso trouxe ganho pessoal e profissional significativos, pois revi minha prática, minhas metodologias, venci um preconceito e me diverti. (JILL, RF, jun.2019)

Na minha percepção, as experiências com os games provocaram os participantes da pesquisa como um todo, e instigou-os a (re)pensar as práticas de linguagem levando-nos a compreender que essas práticas extrapolam a tradicional leitura e escrita, como pode-se observar na fala da Leon:

Eu espero que em minhas futuras aulas como professora de Língua Inglesa, eu possa utilizar todo o aprendizado adquirido para ensinar meus alunos. Para mostrá-los que aprender inglês não é só decorar as palavras que têm nos jogos, que não é só saber que “start” significa “começar”. (...) fazer com que eles compreendam a língua inglesa interagindo com ela, com os amigos, pois é assim que se aprende uma língua, não por meio de regras, mas pelo contato que temos com ela e com seus falantes. (LEON, RF, jun.2019)

Mesmo após o encerramento da ação de extensão, alguns participantes continuaram interagindo no grupo de Whatsapp compartilhando informações encontradas sobre os *games* ou memes e imagens relacionados ao assunto. Em uma fala na rede social, como mostra a figura 16, Leon comentou sobre a divulgação de um livro que fala sobre um garoto *gamer* chamado Lucas e demonstrou curiosidade em ler o livro e saber quais as suas abordagens. Acrescentou que seria interessante pensar em propostas para o ensino de línguas a partir do livro e associando aos *games* que seus alunos jogam.

FIGURA 16 - PARA ALÉM DO GAME



Fonte: Whatsapp

Vale destacar que, Leon mostrou atenção para o fato de que novos sentidos foram construídos a partir das relações recentes estabelecidas com os *games* compreendendo as inúmeras possibilidades de se falar sobre os *games*, os *gamers* e as diferentes formas como a língua se manifesta a partir do universo digital.

Jill relatou também que após o curso (re)pensou sobre suas experiências e decidiu aplicar um projeto em uma das escolas que trabalha pensando na nossa atividade de extensão. O curso é sobre Expressão Corporal. Jill relatou que abordaria jogos como *Just Dance*, lutas e esportes para trabalhar diferentes linguagens e outras formas de expressão considerando os multiletramentos e a educação crítica.

Na figura 17, mostra um *post* de Jill que durante as horas livres tem jogado *games* para lazer, demonstrando interesse em compreender um pouco mais sobre a cibercultura e, assim, aproximar-se de seus alunos.

FIGURA 17: A EXPERIÊNCIA CONTINUA



Fonte: Whatsapp

Embora tenhamos um caminho a percorrer e entendendo que este estudo não chegou a um fim, visto que em se tratando de novas tecnologias os textos são mais fluídos e, portanto, instáveis (BARTON; LEE, 2015), destaco aqui que a proposta dos *games* e de experienciá-los teve o intuito de provocá-los a experimentar e experimentar, além deles, novas mídias e novas formas de linguagem, novas propostas de ensinar e aprender, outras maneiras de se expressar. Beavis (1998) salienta que os novos letramentos precisam incluir a capacidade de 'ler' e 'escrever' considerando as novas tecnologias, bem como entender criticamente o implica a operação, recepção e produção de seus textos.

Considero importante mencionar que o estudo deste tema apresentou algumas limitações como a percepção negativa em relação aos jogos digitais por parte dos professores em formação inicial e continuada que participaram do curso que os consideram prejudiciais ao desenvolvimento do jovem, inúteis como recurso pedagógico, que deveriam ser proibidos nas escolas. Um paradigma que foi

discutido e (re)construído durante o curso e que reforça a importância de propiciar experiências com os professores de língua inglesa em formação.

Outra limitação do estudo diz respeito à literatura que tem se dedicado ao estudo dos jogos digitais como recurso pedagógico e não como espaço de comunicação e de construção de linguagem. Reconhecendo essas novas manifestações de linguagem imbricadas nas práticas socioculturais contemporâneas, seria interessante às instituições de Ensino Superior adequarem seus currículos revendo o olhar para a cibercultura.

O estudo em *games* na perspectiva dos multiletramentos apresenta inúmeros desdobramentos para futuros trabalhos, uma vez que, os *games* mobilizam diversas práticas de linguagem promovidas pela cibercultura. Quando falo em oportunizar espaços para que o professor de língua reconheça as linguagens do universo digital, refiro-me à importância de estabelecer novas relações com a cibercultura e considere também o contexto ao qual muitos de seus alunos estão inseridos, ou seja, para que os professores insiram em suas práticas pedagógicas reflexões críticas em relação às novas tecnologias e suas práticas de linguagem.

Percebi neste trabalho que a interação com os *games* e as práticas de linguagem que emergem desta interação podem propiciar que novos sentidos sejam construídos e, assim, possibilitar que o professor de língua inglesa reflita nas tecnologias digitais não apenas como ferramenta, mas em formas de produzir criticamente sentidos para diversos campos do conhecimento.

Ensslin (2012), no livro *Language of Gaming*, aponta que, em aspectos de linguagem, os games oferecem vários níveis de discurso passíveis de investigação, incluindo:

- a) linguagem sobre games e gaming usada pelos gamers através das diferentes mídias e plataformas de comunicação;
- b) linguagem sobre games e gameplay usada pelos profissionais da indústria, assim como designers e desenvolvedores de games;
- c) linguagem sobre games e gaming usadas pelos jornalistas, políticos, familiares, ativistas e outros interessados;
- d) linguagem usada dentro dos games como parte de sua interface, script, diálogos, instruções, histórias de fundo;
- e) linguagem usada em manuais de instrução, comentários, propaganda e outros textos. (ENSSLIN, 2012, p.6)

É interessante destacar que os games (re)configuram a construção de sentidos e significados e instauram novos letramentos (GEE, 2003; ALVES, 2016; PRENSY, 2012). Instigada pelas inúmeras possibilidades ciberculturais que

permeiam os *games*, pretendo dar continuidade aos estudos buscando trazer novas contribuições à formação de professores de língua inglesa e à educação linguística retomando o fato de que os games vão além do entretenimento por meio de uma análise epistemológica das ações que decorrem do ato de jogar.

REFERENCIAS

ALVES, Lynn. **Letramento e games**: uma teia de possibilidades. Educação & tecnologia. Belo Horizonte, v.15, n.2, p.76 -86, 2010.

APPERLEY, Thomas. What games studies can teach us about videogames in the English and Literacy classroom. Australian Journal of Language and Literacy, v.33, nº1, 2010 p.12-23

AVELAR, Michely; FREITAS, Carla Conti de; LOPES, Cristiane Rosa. As tecnologias de informação e comunicação e a formação de professores de língua inglesa. **Revista REVELLI**: dossiê multiletramentos, tecnologias e educação à distância em tempos atuais, Inhumas, v.10, n.3, p. 174-184, set.2018.

AVELAR, Michely; FREITAS, Carla Conti de. O uso de jogos digitais como prática de multiletramentos: desafio na formação de professores. In: FREITAS, C.C.; BROSSI, G. C.; SILVA, V. R.; HERMES JUNIOR, A. T. (org.). **Diálogos entre a universidade e a escola na [trans]formação de professores de línguas**. Anápolis: Editora UEG, p. 209-226 , 2018

BEAVIS, Catherine. **Game as text, games as action**: videogames in the English classroom. Journal of adolescent and adult literacy, v.57, p. 433-439, 2014.

BEAVIS, Catherine. Computer games, culture and curriculum. In: SNYDER, Ilana. **Page to screen**: taking literacy into the electronic era. New York: Routledge, 1998.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BUCKINGHAN, David. Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media?. Nordic journal of digital literacy. 2015, p. 21-34

BRASIL. Base Nacional Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: new literacies, new learning. London: Routledge. p.164-195, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Regimes of literacy. In: HAMILTON, Mary et al. **Negotiating spaces for literacy learning**: multimodality and governmentality. London: Bloomsbury Academic. p.15-24,2015.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**.1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ENSSLIN, Astrid. **The language of gaming**. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FRULAN, Claudia Jotto. Introdução: ensino e aprendizagem de línguas e educação linguística em tempos contemporâneos. In:

FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FRULAN, Claudia Jotto. (org.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018.

FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. **Revista Coralina**. Cidade de Goiás, v.1, n.1, fev.2019.

GEE, James Paul. The new literacy studies. *In*: ROWSELL, Jennifer; PAHL, Kate. **The routledge handbook of literacy studies**. London: Routledge, 2015.

GEE, James Paul. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

JENKINS, Henry. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York University Press, 2006.

KENT, Steven L. **The ultimate history of videogames**: from pong to Pokemon and beyond. California: Three rivers press, 2001.

LANKSHER, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. Great Britain: St Edmundsbury Press, 2003.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEFFA, Vilson J.; BOHN, Hilário; DAMASCENO, Vanessa D.; MARZARI, Gabriela Q. **Quando jogar é aprender**: o videogame na sala de aula. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p. 209-230, 2012.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LYNCH, Teresa; TOMPKINS, Jessica E.; VAN DRIEL, Irene I.; FRITZ, Nicki. Sexy, strong, and secondary: a content analysis of Female Characters in Video Games across 31 years. *Jornal of the International Communication*. v. 66, n.4, aug. 2016.

MAGNANI, Luiz Henrique. Videogames, letramentos e construção de sentidos. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberbal Franco (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes editores, 2017.

MAGNANI, Luiz Henrique. Isto não é só um jogo: videogames e construção de sentidos. 2014. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.2, 2013.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Formação crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. MONTE MOR, Walkyria (orgs.). **Letramentos em prática** na formação inicial de professores de inglês. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is broken**: why games make us better and how they can change the world. New York: The Penguin Press, 2011.

MERLO, Marianna Cardoso Reis; FONSECA, Camila Oliveira. Globalização e educação em língua inglesa: uma análise sobre formação docente. In: FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FRULAN, Claudia Jotto. (org.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018. P.139-151

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MONTE MOR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. MONTE MOR, Walkyria (orgs.). **Letramentos em prática** na formação inicial de professores de inglês. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.

MONTE MOR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagem em revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes editores, 2017.

MONTE MOR, Walkyria. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, Eduardo S.; BUZATO, Marcelo K. (orgs.). **New literacies, new agencies?** A brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York: Peter Lang Publishers, 2013. P. 126-146.

MONTE MOR, Walkyria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras**, v. 26, p. 469-478, 2010.

MONTE MÓR, WALKYRIA. **Linguagem digital e interpretação**: perspectivas epistemológicas. Trab. Ling. Aplic., 2007

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Vol.66, N°.1, Spring 1996, pp.60-92.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v.2 p. 209-230.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

PRENSKY, Marc. **Don't bother me, mom! I'm learning**. St. Paulo: Paragon House, 2006

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. Cambridge (MA): The MIT Press, 2004.

SHAFFER, David Williamson; SQUIRE, Kurt R., HALVERSON, Richard; GEE, James P. **Video games and the future of learning**. Phi Delta Kappan, 2005.

SOUZA MENEZES. Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. **Formação desformatada – práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.279-303.

SQUIRE, Kurt. **Video games in education**. Cambridge: International Journal of Intelligent Simulations and Gaming, p. 49-62, 2003.

TAPSCOT, Don. **Grow up digital: how the net generation is changing your world**. Mac Graw Hill, 2009.

VAN MANEN, Max. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. State University of New York Press, 1990.

TORRES, Velda; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Professores e os jogos digitais: um olhar sobre as possibilidades pedagógicas destas mídias. Metodologias de pesquisa em ciências sociais e humanas. A cor das Letras. UEFS, n.14, 2013. p. 163-176

ZACCHI, Vanderlei J. Dimensões críticas no uso de jogos digitais. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes editores, 2017a.

ZACCHI, Vanderlei J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberbal Franco (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes editores, 2017b.

APENDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Jogos digitais: um level up na formação de professores de língua inglesa**”. Meu nome é Michely Gomes Avelar, sou a pesquisadora responsável, juntamente com a prof. Dr. Carla Conti de Freitas, e minha área de atuação é em estudos lingüísticos, novas tecnologias e formação de professores de línguas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis, via e-mail mg.avelar@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99679-0485. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefones: (62) 3328-1439 e (62) 98325-0342, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 25 minutos e a participação na pesquisa 40 minutos.

1.1 Jogos digitais: um level up na formação de professores de língua inglesa

A pesquisa apresenta como objetivo geral propor uma reflexão sobre os jogos digitais na formação de professores de língua inglesa, relacionando-os aos diferentes aspectos da linguagem. Assim, pretendemos (1) analisar a percepção do professor de língua inglesa em relação ao digital como prática de multiletramentos e (2) refletir sobre a inclusão das tecnologias digitais na formação do professor de língua inglesa para que sejam possíveis novas práticas de linguagem nas aulas.

A proposta justifica-se pela necessidade de o professor se conectar à realidade do aluno e deste modo ser um agente de transformação possibilitando que o aluno se envolva e faça parte do “jogo”.

Pretendemos assim, reduzir o distanciamento entre educação e mundo, ressaltar a importância das tecnologias integradas, em particular o jogo virtual tão presente no cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental II, ao ensino-aprendizagem e destacar como os jogos virtuais não didáticos podem ser aliados a tal processo reconfigurando assim o ensino da linguagem e da interculturalidade, uma vez que, estes alunos se relacionam virtualmente com pessoas de diferentes locais, diferentes culturais, diferentes práticas.

1.1 Serão utilizados como instrumentos de coleta de informações para questionários, relatos e entrevistas, considerando a perspectiva da Abordagem Hermenêutica-Fenomenológica Complexa, que permite descrever e interpretar qualitativamente as experiências dos participantes. Assim, serão obtidos registros de opinião, fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 A pesquisa pode gerar riscos mínimos de desconforto emocional (ansiedade, angústia, insatisfação), bem como os benefícios acadêmicos e sociais criar novos produtos para o ensino de língua estrangeira a partir dos jogos digitais como prática de multiletramento. Para diminuir os riscos, as pesquisadoras estarão continuamente abertas ao diálogo e aos questionamentos.

- 1.3 Caso haja despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada, será feito o ressarcimento.
- 1.4 É garantido sigilo que assegure sua privacidade e o seu anonimato. Assim as informações serão divulgadas utilizando nomes fictícios ou códigos. (rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida)
- () Permito a minha identificação através de uso de nome fictício ou código nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a minha identificação através de uso de nome fictício ou código nos resultados publicados da pesquisa.
- 1.5 É garantida a sua liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- 1.6 É garantida a sua liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;
- 1.7 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- 1.8 Os resultados serão divulgados em artigos científicos e em dissertação para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade.
- 1.9 Você terá direito de receber assistência integral, gratuita, por tempo indeterminado, por danos imediatos ou tardios decorrentes da participação na pesquisa e receber indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa;
- 1.10 () Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Obs.: a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.12 A manutenção dos dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, estará sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido deverá ser picotado e reciclado.

1.2 Declaração do pesquisador responsável:

Eu, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

1.2 Consentimento do Participante de Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, discuti com as pesquisadoras Michely Gomes Avelar e Carla Conti de Freitas sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

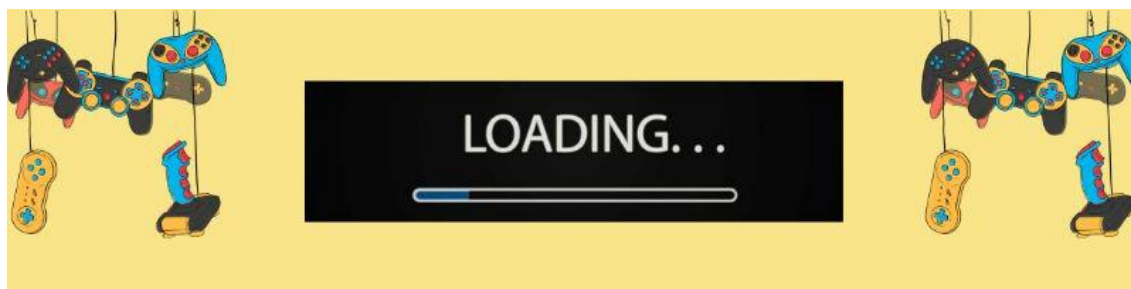
Anápolis, de de

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura das pesquisadoras responsáveis

Data: ____/____/____



FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Jogos Digitais no ensino de língua inglesa: práticas de (multi)letramentos

Este curso busca desenvolver a proposta dos (multi)letramentos no ensino de línguas considerando as emergências da sociedade digital. Deste modo, trabalharemos as possibilidades de uso do jogo digital como ferramenta para o ensino de língua inglesa.

Público alvo: Professores de língua inglesa em formação inicial e/ou continuada

O curso será realizado às sextas-feiras, das 15h às 17h e será dividido em atividades presenciais e atividades virtuais (e-mail, chat, fóruns, webconferência).

1. Endereço de e-mail
 2. Nome completo
 3. Data de nascimento
 4. CPF
 5. Formação Acadêmica
- () Estudante de Graduação
- () Estudante de Pós-Graduação
- () Professor ou pesquisador

6. Em qual Instituição cursa/cursou a graduação/pós-graduação?
7. Qual a sua área de formação?
8. Trabalha em qual instituição? Qual a sua atividade profissional?
9. O curso acontecerá quinzenalmente às sextas-feiras, das 15h às 17h. Algumas atividades serão realizadas no ambiente digital (fóruns, webconferências, chats e atividades online). Você tem disponibilidade para participar efetivamente das atividades?

https://docs.google.com/forms/d/1iUJg4jEufVHe4AZs_m7tZVcPMXOB8n-M64QvnLtbqKM/edit

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LÍNGUA,
LITERATURA E INTERCULTURALIDADE**

QUESTIONÁRIO 1

PARTE A

PERFIL DO ENTREVISTADO

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Atuação profissional: _____

() Professor em Formação Inicial: ____ período

() Professor em Formação Continuada: graduação concluída em _____

Cursa ou cursou pós-graduação? () sim. Qual?

() não

QUESTIONÁRIO A

1. Qual o seu nível de conhecimento acerca das novas tecnologias (computador, celular, tablet, videogame, etc)?

Fraco Ruim Regular Bom Muito bom

2. Quais das tecnologias abaixo fazem parte do seu cotidiano (utiliza mais de 3 vezes por semana)?

- Computador de mesa
- Laptop/notebook
- Smartphone
- Tablet
- Televisão
- Kindle
- Videogame (qualquer tipo de console)
- Projetor/datashow

3. Marque o(s) motivo(s) pelos quais você utiliza os recursos tecnológicos

- Pesquisar
- Divertir, passar o tempo
- Ouvir música
- Ver filmes ou vídeos
- Manter-se informado
- Trabalhar
- Acessar redes sociais
- Estudar
- Outro. Qual/Quais? _____

4. Qual a sua experiência com os jogos digitais (quais jogos costumava jogar na infância, se nunca jogou... etc.)?

5. Atualmente você joga algum *game*/jogo digital? Qual (is)?
6. Em que tipo de plataforma jogou ou costuma jogar?
- Console (Xbox, Playstation, Nitendo, etc)
 - Portáteis
 - Celular/Smartphone
 - Tablet
 - Outros: _____
7. O que te motiva a jogar?
8. Com quem costuma jogar?
9. Com que frequência você joga?
- Raramente Pouco Às vezes Quase sempre Sempre
10. Quanto tempo em média você joga por vez?
- até 1 hora entre 1 e 3 horas mais de 3 horas
11. O que você acha mais divertido nos jogos? O que te atrai nos seus jogos favoritos?
(por exemplo, o gráfico, a história, a competição, etc.)



PARTE B

1. Durante a sua formação teve alguma disciplina que contribuiu para seu conhecimento acerca do uso de tecnologias na educação? Qual?
2. Conte-nos sua(s) experiência(s) com as tecnologias durante a graduação. (Como eram as aulas, quais eram os recursos utilizados, etc.)
3. Já usou algum aplicativo para aprender/estudar inglês? Qual?
4. Algum jogo digital (de qualquer plataforma – Xbox, Playstation, Nintendo, Smartphone...) colaborou para sua aprendizagem de língua inglesa? Qual?

<https://docs.google.com/forms/d/1pQJ5ZDiD2-qAaYvRcqCZTKGIKbjMkTTueNj7gQJq54/edit>