

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS  
EDUCACIONAIS EM REDE**

Franciele Knebel Centenaro

**INVESTIGAÇÃO DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS**

**Santa Maria, RS  
2016**



**Franciele Knebel Centenaro**

**INVESTIGAÇÃO DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Orientadora: Susana Cristina dos Reis

Santa Maria, RS  
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Centenaro, Franciele Knebel

Investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de Língua Inglesa por meio de jogos digitais / Franciele Knebel Centenaro.- 2016.

177 p.; 30 cm

Orientadora: Susana Cristina dos Reis

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2016

1. Ensino de Língua Inglesa 2. Jogos digitais educacionais 3. Tecnologias 4. Multiletramentos I. Reis, Susana Cristina dos II. Título.

**Franciele Knebel Centenaro**

**INVESTIGAÇÃO DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**

**Aprovado em 26 de setembro de 2016:**



---

**Susana Cristina dos Reis, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)



---

**Giliane Bernardi, Dra (UFSM)**



---

**Dinora Morais de Fraga, Dra (UniRitter)**

Santa Maria, RS  
2016



*A minha família*  
*Ao meu noivo Anderson*





## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, meu grande amigo e Pai, que esteve presente em todos os momentos desta caminhada me protegendo e me amparando nos momentos de dificuldade. A Você devo a minha gratidão pela vida e pelas oportunidades a mim já concedidas.

Aos meus pais Hermes Centenaro e Beatriz Knebel Centenaro, meu porto seguro, que por toda a minha vida estiveram do meu lado, me apoiando nos meus sonhos. A vocês, meus amores, os agradeço pelo que sou.

Ao meu amor, meu noivo Anderson Rocha, pelo companheirismo, por acreditar que sempre posso mais, desafiando-me a concretizar os meus ideais. Agradeço pelas inúmeras vezes que esteve lado a lado, participando de todos os momentos desta pesquisa.

Ao meu irmão Lucas Knebel Centenaro e a minha cunhada Denise Amaral, pela generosidade em me acolher durante este período de estudo. Serei sempre grata pelo carinho e amor oferecido.

Aos meus sogros, Ângela Rocha e Lair Rocha, e a minha cunhada, Samara Rocha, que estiveram sempre me apoiando e compreendendo as ausências necessárias.

A minha orientadora professora Dr<sup>a</sup> Susana Cristina dos Reis, por dividir seu conhecimento, me guiando para que me tornasse uma profissional melhor. A você agradeço pela dedicação e paciência.

Aos meus amigos do NupEad, em especial ao Maicon Anschau, pelo suporte técnico, à Anidene Cecchin pela troca de conhecimento e à Lilian Bentti por toda ajuda oferecida.

Aos meus chefes Luciana Menegon e Roberto Homrich, pela amizade e carinho ao disponibilizar sua escola para que este estudo pudesse ser desenvolvido.

A minha amiga e orientadora pedagógica Juciéli Santana, que sempre soube compreender meus pedidos e minhas ausências, confiando no meu trabalho.

As minhas queridas alunas, Laura Lins, Júlia Burmann, Letícia Heck e Samantha Eichler, pelo carinho e tempo dedicado a este estudo, sem vocês ele não poderia ser concluído.

Aos meus alunos que de forma surpreendente participaram deste estudo, tornando-o possível.

A todos, o meu sincero obrigada!



*“Se eu voar para o Oriente ou for viver nos lugares mais distantes do Ocidente, ainda ali Tua mão me guia, ainda ali Tu me ajudas.”*

*Salmo 139:9-10*



## RESUMO

### INVESTIGAÇÃO DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS

AUTORA: Franciele Knebel Centenaro  
ORIENTADORA: Susana Cristina dos Reis

O uso de tecnologias em sala de aula tem desafiado constantemente alunos e professores (KENSKI, 2005), haja vista que nesse contexto, há uma nova geração de alunos que já domina os parâmetros tecnológicos (BARBOSA, 2010), isto é, usa e gerencia efetivamente tecnologias digitais, tais como computador, celulares e vídeo games a seu favor. Nesse sentido, materiais didáticos nem sempre chamam a atenção desses jovens alunos, sendo a aprendizagem por meio desses, muitas vezes, desmotivadora, já que tecnologias emergentes atraem muito mais a atenção dos alunos (REIS, 2015). Dessa forma, considerando a mudança de paradigmas que a escola está vivendo e, a partir da necessidade de como professora de Língua Inglesa compreender como o uso dos jogos digitais pode ser explorado no ensino e na aprendizagem de línguas, investigamos jogos digitais educacionais com base nos princípios de aprendizagem elaborados por Gee (2005) e elaboramos uma proposta pedagógica orientada na concepção de abordagem de ensino de línguas proposta por Almeida Filho (2002), no ciclo de produção de material didático digital (REIS; GOMES, 2014), nos princípios da pedagogia de gêneros e multiletramentos (ROSE; MARTIN, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015) e no design de atividades, utilizando jogos, sugerido por Reinhardt (2011 apud SYKES, 2013). Assim, a presente investigação foi uma pesquisa-ação desenvolvida na linha de pesquisa em gestão de Tecnologias Educacionais em Rede, no programa de mestrado profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, a qual foi realizada com alunos de língua estrangeira, no contexto universitário, em disciplina regular do curso de Letras-Inglês. Os dados foram coletados por meio de observação-participante por parte da professora-pesquisadora e da aplicação de instrumentos tais como questionários de diagnóstico e avaliação, filmagens e atividade em Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os resultados apontam como produto final uma proposta pedagógica que corrobora com o uso de jogos digitais educacionais no ensino de línguas para potencializar a aprendizagem de vocabulários e o aperfeiçoamento da Língua Inglesa, bem como a prática de multiletramentos dos alunos, a qual denominamos como ciclo de Ensino de Línguas com Jogos Digitais Educacionais, que contempla sete etapas (Análise do contexto; Análise do jogo; Planejamento das atividades; Prática em jogo; Prática em conjunto; Prática de atividades; e Avaliação). Acreditamos que a partir dessa proposta, professores de línguas poderão favorecer sua prática pedagógica ao inserir jogos digitais educacionais em contexto escolar, desenvolvendo assim um ensino contemporâneo que condiz com a realidade do aluno de hoje.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Jogos digitais educacionais. Tecnologias. Multiletramentos.



## ABSTRACT

### FRAMEWORK FOR TEACHING ENGLISH BY USING DIGITAL GAMES

AUTHOR: Franciele Knebel Centenaro

ADVISOR: Susana Cristina dos Reis

The use of technology in the classroom has constantly challenged students and teachers (KENSKI, 2005), it happens because in this context there is a new generation of students who are capable to use technologies (BARBOSA, 2010), that is, they use and manage digital technologies like computers, smartphones and videogames. In this sense, teaching materials do not always call the attention of these young students, and learning in a traditional way can demotivate them, since emerging technologies attract much more their attention (REIS, 2015). Therefore, considering the paradigm schools are facing nowadays and from the need as English language teacher understand how the use of digital games can be explored in languages learning classes, we investigate digital learning games based on the learning principles proposed by Gee (2005) and designed a pedagogical proposal focused in the concept of language teaching approach developed by Almeida Filho (2002), the Digital Teaching Material Cycle (REIS; GOMES, 2014), the genre and multiliteracies pedagogy principles (ROSE; MARTIN, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015) and the Game Activity Design Framework suggested by Reinhardt (2011 apud SYKES, 2013). In this way, an action research was applied in the research line of Educational Technology Management Network, at the professional master's program in Educational Technology Network, with foreign language students in regular classroom at English Language course. The corpora was collected by teaching participant observation and by the implemented instruments, such as diagnostic and assessment questionnaires, filming and activities developed at Virtual Learning Environment. The results show as a final product, a pedagogical approach that uses digital learning games in language teaching to enhance the learning of vocabularies, the improvement of the English language skills and the practice of multiliteracies, which is named Language Teaching through Digital Learning Games cycle, that includes seven stages (Context analysis; Game analysis; Planning activities; Game practice; Practice in group; Activities practice; and Accountability). We believe that from this approach, language teachers can promote their practice by the use of digital learning games in schools, developing a contemporary education that matches to the today student's interests.

**Keywords:** English Language Teaching. Digital Learning Games. Technologies. Multiliteracies.





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas.....	45
Figura 2 - Proposta de elaboração de atividade utilizando JD. ....	46
Figura 3 - Sistematização dos Processos do conhecimento. ....	51
Figura 4 - Zona de Desenvolvimento Proximal. ....	55
Figura 5 - Proposta de produção de MDD. ....	61
Figura 6 - Critérios de avaliação de RD. ....	62
Figura 7 - Site do jogo MUS e os contextos históricos abordados nos jogos. ....	68
Figura 8 - Atividade que explora vocabulários. ....	69
Figura 9 - Nível linguístico empregado no jogo. ....	70
Figura 10 - Interação oral e textual.....	71
Figura 11 - Ação social que o jogador desempenha no jogo.....	72
Figura 12 - Nível de linguagem no jogo TE. ....	73
Figura 13- Interação entre personagens.....	74
Figura 14 - Professora virtual no curso online.....	77
Figura 15- Tela principal do curso Jogos Digitais para o Ensino de LI. ....	78
Figura 16 - Fórum de notícias em rede social <i>Facebook</i> . ....	79
Figura 17- Tela de boas vindas ao curso.....	79
Figura 18 - Tela com as 4 seções do curso.....	80
Figura 19 - Seção “ <i>Let’s play?</i> ” da terceira aula aplicada do projeto. ....	82
Figura 20 - Atividade de desconstrução na seção “ <i>Learning time</i> ” . ....	83
Figura 21 - Primeira atividade.....	84
Figura 22 - Aplicação do WQ sobre o 2º capítulo do jogo MUS na sétima aula. ....	85
Figura 23 - Resposta de aluno A na primeira atividade.....	90
Figura 24 - <i>Post</i> de aluna E no <i>Facebook</i> . ....	90
Figura 25 - Avatar e <i>podcast</i> publicado por aluna E5 na primeira atividade. ....	91
Figura 26 – Alunos questionando e mostrando interesse ao realizar atividade proposta. ....	93
Figura 27 - Alunos trabalhando colaborativamente para desenvolver a tarefa. ....	94
Figura 28 - Exemplo de aluna interagindo com o jogo MUS.....	99
Figura 29 – Suporte oferecido a aluna durante ações realizadas no jogo.....	100
Figura 30 - Exemplo da introdução de novo conhecimento .....	101
Figura 31 - Fase da construção individual. ....	102
Figura 32 - Resumo de respostas obtidas na questão 2 do primeiro WQ .....	105
Figura 33 - Ensino de Línguas com Jogos Digitais Educacionais - ELJDE.....	108
Figura 34 – Personagens Lena do jogo MUS e Trace do jogo TE .....	155
Figura 35 - Interação com demais avatares no jogo MUS e no jogo TE. ....	156
Figura 36 - Tentativas de acerto no jogo. ....	157
Figura 37 - Solicitando a opção “escutar novamente”.....	157
Figura 38 - Customização da página no jogo MUS. ....	158
Figura 39 - Desafios possíveis de serem realizados na ordem escolhida pelo jogador.....	159
Figura 40 - Fase impossibilitada, pois jogador ainda não finalizou anterior. ....	160
Figura 41 - Apresentação da narrativa, para mais tarde ser utilizada em jogo. ....	161
Figura 42 - Ensino de outros vocabulários e estruturas gramaticais. ....	162

Figura 43 - Uso da linguagem ao solicitar informação. ....	163
Figura 44 – <i>Feedback</i> negativo da ação escolhida pelo jogador. ....	164
Figura 45 - <i>Feedback</i> de desafio concluído. ....	164
Figura 46 - Informações verbais e não verbais nos jogos MUS e TE. ....	165
Figura 47 - Possibilidade de segunda tentativa. ....	166
Figura 48 - Trace se comunicando e recebendo o primeiro desafio. ....	166
Figura 49 - Perguntas na alfândega. ....	167
Figura 50 - Trace recebendo o pedido de sanduíche a ser entregue. ....	168
Figura 51 - Duas escolhas para o jogador optar, sem tempo limitando a ação. ....	168
Figura 52 - Trace procurando o Serviço ao Estudante sem tempo estipulado. ....	169
Figura 53 - Modalidade <i>multiplayer</i> . ....	170
Figura 54 - Linguagem empregada para falar de habilidade de trabalho. ....	171
Figura 55 - Linguagem utilizada para solicitar ajuda. ....	172

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese para a elaboração de MDD na plataforma <i>Moodle</i> .....	64
Quadro 2 - Dados por grupo aplicado.....	87
Quadro 3 - Síntese do nível linguístico dos alunos.....	88
Quadro 4 - Script da apresentação de aluna E5.....	92
Quadro 5 - Relato de professora em diários reflexivos na quarta e na sexta intervenção.....	95
Quadro 6 – Relato escrito em diário reflexivo de 19 de março.....	97
Quadro 7 - Depoimento de alunos sobre a aprendizagem e prática da LI.....	103
Quadro 8 - Resumo da aprendizagem indicada pelos alunos no QA.....	104
Quadro 9 - Resumo de aprendizagem respondido no QA.....	106
Quadro 10 - Depoimento de alunos sobre os estudos aplicados.....	107



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ELJD	Ensino de Línguas com Jogos Digitais Educacionais
JD	Jogos digitais
JDE	Jogos digitais educacionais
JS	Jogo sério
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MDD	Material didático digital
MUS	<i>Mission US</i>
ND	Nativos digitais
PM	Pedagogia de multiletramentos
QA	Questionário de Avaliação
RD	Recursos Digitais
RVM	Realidade Virtual Multimodal
TE	<i>Trace Effects</i>
WQ	<i>Weekly Questionnaire</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1</b>	<b>JOGOS DIGITAIS E O ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS .....</b>	<b>31</b>
1.1	DEFINIÇÃO DE JOGOS DIGITAIS E JOGOS SÉRIOS.....	31
1.2	JOGOS COMO CONTEXTOS PARA A APRENDIZAGEM DE LI: PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM EM BONS JOGOS.....	34
1.2.1	<b>Uso de JD em sala de aula de línguas: desafio à geração off-line.....</b>	<b>37</b>
1.3	MULTISEMIOSES EM JOGOS DIGITAIS.....	40
<b>2</b>	<b>O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LINGUAS ESTRANGEIRAS COM TECNOLOGIAS: INVESTIGAÇÃO DE ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO .....</b>	<b>43</b>
2.1	ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	43
2.2	PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS E CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS NA CONTEMPORANEIDADE .....	47
2.3	OS MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E A PRÁTICA POR MEIO DE JD.....	49
2.4	LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL.....	54
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS NO PRESENTE ESTUDO.....</b>	<b>57</b>
3.1	FOCO DE ESTUDO PARA A PESQUISA REALIZADA.....	57
3.1.1	<b>Instituição em Ijuí .....</b>	<b>58</b>
3.1.2	<b>Instituição Santa Maria.....</b>	<b>58</b>
3.2	INSTRUMENTOS DE COLETA E ARMAZENAMENTO DOS DADOS.....	59
3.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
3.4	FASES DA PESQUISA .....	60
4.1	CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS JD .....	67
4.1.1	<b>Contexto do jogo MUS: avaliação do recurso digital .....</b>	<b>67</b>
4.1.2	<b>Contexto do jogo TE: avaliação do recurso digital .....</b>	<b>71</b>
4.2	A PROPOSTA DO MATERIAL DIDÁTICO DESENVOLVIDO: PRÁTICA DE LI POR MEIO DE JD .....	75
4.2.1	<b>O programa do curso e os objetivos de cada fase .....</b>	<b>75</b>
4.2.2	<b>Descrição e contextualização das atividades proposta no curso por meio do Moodle .....</b>	<b>76</b>
4.2.3	<b>Design das aulas propostas no AVA Moodle.....</b>	<b>81</b>
4.3	DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO .....	86
4.3.1	<b>Discussão e avaliação dos estudos aplicados em sala de aula de LI com o uso de JD.....</b>	<b>86</b>
4.3.1.1	<b>Redesign de atividades, interesse e motivação dos alunos.....</b>	<b>89</b>
4.3.2	<b>Análise do terceiro estudo aplicado: em busca de abordagem para o ensino de LI por meio de JD.....</b>	<b>96</b>
4.4	PROPOSTA DE ABORDAGEM PARA PROMOVER A GESTÃO PEDAGÓGICA E O ENSINO DE LI UTILIZANDO JD.....	107
4.4.1	<b>Primeira fase: Análise do contexto .....</b>	<b>109</b>
4.4.2	<b>Segunda fase: Análise do jogo.....</b>	<b>109</b>

4.4.3	Terceira fase: Planejamentos das atividades .....	109
4.4.4	Quarta Fase: Prática em jogo.....	110
4.4.5	Quinta fase: Prática em conjunto .....	110
4.4.6	Sexta fase: Prática de atividades.....	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	APÊNDICES .....	129



## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea em que nos inserimos vivencia um “ritmo vertiginoso e contínuo de mudanças e transformações em diferentes segmentos, provocadas principalmente pela evolução constante das tecnologias digitais” (FROSI; SCHLEMMER, 2010. p.115), pois estas acabam transformando significativamente a vida do homem, já que promovem mudanças de paradigmas e comportamentos que influenciam as diversas áreas do conhecimento, tais como a economia, a política e, em especial, a educação (CECCHIN; REIS, 2015; SANCHES et al., 2014).

Diante disso, percebemos, ainda, que as mudanças tecnológicas que interferem no contexto coletivo, transformam pensamentos e atitudes e dão origem a uma sociedade voltada para a diversidade linguística e cultural que se comunica, informa e participa dos processos sociais de convivência e de interação com demais indivíduos de forma autônoma (APARICI, 2014; PRADO, 2014; SILVA, 2012).

Dessa forma, pertencer à atual sociedade, constituída de diversidade linguística, cultural e tecnológica, exige do sujeito multiletramentos para que ele seja capaz de relacionar-se e de comunicar-se com demais indivíduos de modo significativo (COPE; KALANZIS, 2009). Isto é, interagindo por meio de diversas linguagens (visual, auditiva ou textual, por exemplo) e em diferentes contextos para produzir significados.

Para Rojo (2012, p.13), os multiletramentos implicam em explorar a multiplicidade de linguagens e a multiculturalidade que está inserida nos textos, aos quais os sujeitos têm acesso para produzir e comunicar-se a partir das diferentes mídias, disponíveis atualmente na sociedade. No entanto, compreender como a comunicação e interações linguísticas ocorrem ao utilizar as tecnologias, bem como quais letramentos podem ser praticados por meio do uso de tecnologias, é uma necessidade urgente, haja vista que cada vez mais os alunos inserem-se em práticas sociais e discursivas (REIS, 2010), que também precisam ser exploradas no contexto escolar.

Conforme sugere Reis (2010, p.187), é por meio de tecnologias que inserimos os alunos em práticas sociais e discursivas que emergem no ciberespaço, podendo efetivamente potencializar a aprendizagem de línguas de modo significativo (REIS,

2015). Portanto, o educador precisa mobilizar-se e buscar novas abordagens e contextualizar-se com relação às novas interfaces comunicacionais (KENSKI, 2005; APARICI, 2014) com a finalidade de incluir as novas ferramentas tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Kenski (2005) defende que as escolas deveriam provocar no educador uma profunda transformação de pensamentos, levando-o a refletir a respeito de como aliar o ensino em sala de aula com o uso das tecnologias emergentes, principalmente, ao buscar por alternativas pedagógicas que não sejam apenas aquelas voltadas para a digitalização<sup>1</sup> do ensino já existente (MARINHO, 2006; MARCO, 2009; SANCHES et al., 2014). Nessa mesma direção, Moran (2013) destaca que o uso de tecnologias na educação traz expressivas transformações que corroboram com o seu uso em sala de aula, pois

Com as tecnologias atuais a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem pró-ativos, a saberem tomar iniciativas, a saber inter-agir (MORAN, 2013, p. 30)

Frente à importância de tornar os alunos mais pró-ativos no processo de sua aprendizagem, acreditamos que a linguagem como ferramenta comunicativa deve desempenhar papel significativo na vida do homem de modo a fazer sentido em suas relações, pois pertencemos à sociedade globalizada e dinâmica, que utiliza a língua em suas diferentes formas para se comunicar.

Com base nessas discussões, é preciso repensar como promover a aprendizagem por meio da interação mediada por tecnologias a fim de favorecer a prática da comunicação em contextos diversos. Tal demanda, segundo os PCNs (1997, p. 5) “impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país”. Portanto, buscamos na presente investigação desenvolver uma pesquisa explorando jogos digitais (doravante JD) em sala de aula, como uma alternativa que colabore com o ensino de Língua Inglesa (doravante LI), bem como a prática de multiletramentos (ROSE; MARTIN, 2012; ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2009;

---

<sup>1</sup> Os autores abordam digitalização como sendo apenas a cópia virtual de material pedagógico sem alterar o modelo de aula tradicional, que não se baseia na autonomia e na interação do aluno com os recursos.

MOTTA-ROTH, 2006), tendo em vista que JD são considerados boas ferramentas para o ensino de línguas (PETERSON, 2012; ZHENG et al, 2012; WEGNER; SPARROW, 2007; GEE, 2005).

Nos estudos sobre jogos, na área de Linguística Aplicada (doravante LA), Gee (2005) afirma que jogos apresentam elementos que podem fomentar a aprendizagem e a prática de multiletramentos. Para o autor, o uso de jogos no ensino caracteriza-se como um recurso favorável para a construção do conhecimento cognitivo. No que tange ao ensino de Língua Estrangeira (doravante LE), Peterson (2010) salienta que são os elementos presentes em jogo que intensificam a motivação para a aprendizagem, a colaboração e a comunicação participativa com demais usuários.

Do mesmo modo, Zheng et al. (2012, p.357) propõem que a aprendizagem de uma segunda língua mediada por JD é favorecida ao jogar, pois existe a coação (participação em conjunto) em jogo, em que o participante constrói o seu próprio espaço de diálogo com os demais participantes e essa interação resulta em conhecimento na língua estudada. A partir disso, e desejando como professora investigar o uso de JD em aulas de línguas, faz-se necessário entender o que são e quais suas potencialidades no ensino, juntamente com estudos prévios realizados sobre jogos (SYKES, 2013; MCGONICAL, 2012; ULISACK; WRIGTH, 2010; GEE, 2005;PRENSKY, 2003).

Lafford (2007) descreve os JD como ferramentas que possibilitam a troca de informação por meio de seus mecanismos, os quais podem potencializar a aprendizagem, principalmente na perspectiva virtual, uma vez que oferecem aos seus usuários possibilidades de práticas comunicacionais.

De acordo com Juul (2005), a principal característica de JD é sua interface ficcional em que o usuário imerge em um mundo no qual ele precisa interagir com os elementos em jogo, visuais ou não, obedecendo as regras para completar desafios e dar continuidade a uma missão que pode variar de jogo para jogo.

Com isso, percebemos que a inserção de jogos eletrônicos em contexto educacional, pode ser uma alternativa a ser considerada, uma vez que, como salienta Moran (2013), é por meio de quaisquer tecnologias que o processo de construção do conhecimento pode ser aperfeiçoado. Porém, por outro lado, Egenfeldt-Nielsen (2009) destaca que em contexto educacional há uma dificuldade em saber como identificar quais são os jogos que favorecem a prática educativa em

sala de aula para potencializar a construção do saber do aluno. Assim, faz-se necessário investigar critérios de seleção de jogos e testar proposta de atividades complementares ao uso de jogos em sala de aula que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem por meio de jogos.

Além disso, outro fator que justifica a importância e a necessidade de mais estudos sobre o ensino de línguas por meio do uso de JD, é que em pesquisas sobre CALL (*Computer Assisted Language Learning*) (PORTO; LIBRELOTTO, 2013; REIS, 2012; MARTINS; MOREIRA, 2012; WARSCHAUER; MESKILL, 2000) investigações nessa temática ganham cada vez mais espaço (PETRY, 2014; KELLING; ROSA, 2013; SANTOS; MOITA, 2011; FROSI; SCHLEMMER, 2010; GEE, 2005; 2006), porém, poucos são os estudos brasileiros publicados relacionados ao seu uso em aulas de LI (LEFFA; PINTO, 2014; MURTA; VALADARES, 2014; SOARES; WEISSHEIMER, 2013).

A carência de pesquisas, especialmente na área de LA, é verificada em mapeamento bibliográfico realizado por Reis e Bilião (2014). Nessa análise, os autores observaram 34 periódicos com classificação de *Qualis/CAPES* A1, A2, B1 e B2, em apenas 14 dos artigos científicos publicados, entre o período de 2009 e 2013, o uso de jogos na área de LA e educação estavam em foco (REIS; GOMES, 2015).

Assim, na presente pesquisa, com o objetivo de verificar a falta (ou não) de estudos que discutem o uso de JD em sala de LI, damos continuidade a esse mapeamento e investigamos 31 periódicos (Apêndice 1), com *Qualis/CAPES* A1, A2, B1 e B2, dos quais foram analisadas publicações entre os anos de 2013 ao 1º semestre de 2015. Por meio da análise do título dos artigos, buscamos artigos com as palavras-chave “jogo” ou “games”. Desse modo, foram encontrados 17 estudos (Apêndice 2), sendo que destes apenas três (Apêndice 3) abordavam o uso de jogos nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas em contexto educacional, o que indica ainda poucos estudos realizados sobre a temática investigada no presente estudo. Os demais artigos encontrados, o assunto jogo não era explorado com foco no ensino de línguas.

Diante disso, verificamos que nesses estudos realizados sobre o uso de JD no ensino de LE, tanto Leffa e Pinto (2014), Murta e Valadares (2013) quanto Soares e Weissheimer (2013) apontam ferramentas tecnológicas potenciais a serem inseridas na educação, indicando em todos os três estudos a importância da

motivação como um elemento característico dos jogos. Segundo os autores, jogos motivam os usuários a permanecer jogando, pois mesmo após fracassarem na busca dos desafios, geram conhecimentos que fazem com que os seus usuários permaneçam conectados a eles.

Além da motivação, outros elementos característicos dos JD, como potencializar a aprendizagem da LE, expõem usuários a práticas situadas de interação por meio da língua, o que faz com que os jogadores adquiram novos conhecimentos e aperfeiçoam o uso da linguagem em diferentes contextos (LEFFA; PINTO, 2014; MURTA; VALADARES, 2013). Esse dado também foi identificado nos estudos aplicados por Soares e Weissheimer (2013), que ao exporem alunos a jogos *multiplayer* online perceberam que os participantes desenvolveram significativamente a proficiência na LI, ao se comunicarem entre si e ao responderem aos desafios propostos no jogo. Porém, para Murta e Valadares (2013), para trabalhar com JD em sala de aula e torná-los recursos potenciais dentro do planejamento e currículo escolar, o professor precisa estar preparado para isso, conhecendo primeiramente o perfil de seus alunos, bem como o jogo a ser inserido, identificando os elementos e conteúdos em jogo que podem ser trabalhados em sala de aula para que promova a aprendizagem.

A partir disso, constata-se a importância de haver mais estudos direcionados ao uso de jogos para alunos em diferentes níveis escolares, propondo novas práticas pedagógicas para o ensino de LI em contexto brasileiro, por meio de jogos eletrônicos, para que possamos auxiliar professores em sala de aula a compreender os processos que envolvem a inclusão de JD e o desenvolvimento das habilidades linguísticas e os multiletramentos nos alunos.

Por outro lado, vale ressaltar que embora não existam muitas publicações na área, há outros trabalhos em desenvolvimento realizados no país sobre o uso de jogos educacionais. Um exemplo de projeto em desenvolvimento é o Ludo Educativo<sup>2</sup> do Centro de Desenvolvimento de Materiais Funcionais (CDMF) que tem apoio do Ministério da Educação, integrando uma rede de pesquisa, com professores e desenvolvedores de software, entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN). Esse

---

<sup>2</sup> <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

projeto tem como objetivo principal desenvolver jogos digitais educacionais (doravante JDE) como ferramentas pedagógicas que possam auxiliar o professor ao explorar conteúdo da disciplina de forma mais atrativa e eficaz.

Tendo por base as discussões prévias, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de inovar o ensino por meio do uso de JD e, também, como professora de línguas busco sempre ampliar a motivação e o interesse de meus alunos em sala de aula. Devido a isso, essa preocupação surgiu ainda quando estava na graduação em Letras, pela UNIJUÍ, em que ao ter a oportunidade e desejado trazer o novo que intensificasse o interesse pelo conteúdo, e pela disciplina por parte dos alunos, iniciei em minha prática pedagógica, em 2008, inserindo jogos (jogos de computador, jogos de tabuleiro e jogos de cartas) nas aulas que ministrava.

A partir desse momento, pude experienciar na atuação pedagógica a dificuldade de trabalhar com jogos, evidenciando como docente a necessidade de buscar por suportes teóricos que pudessem me oferecer mais alternativas e orientar a minha prática de ensino. Uma das dificuldades era em relação a compreender melhor como se dá o papel das tecnologias digitais no cotidiano dos alunos, as quais eles fazem uso e manipulam a seu favor. Dessa forma, para compreender o uso dessas tecnologias em sala de aula e fazer parte da realidade dos discentes, realizei alguns cursos/treinamentos voltados à docência, como o TEPY<sup>3</sup>, curso de informática e YLTS<sup>4</sup>, participando do mesmo modo, de trocas semanais e informais com demais professores da área com a finalidade de alavancar o ensino de línguas por meio das tecnologias.

Em 2014, busquei aprofundar meus estudos sobre esse assunto quando ingressei no Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM<sup>5</sup>), no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Além disso, a minha participação como membro no grupo NuPead, no qual contribuo com a análise de JD para a educação e a elaboração de uma abordagem pedagógica por meio do uso de JDE no ensino de LI, auxiliaram-me a buscar pressupostos teóricos para embasar teoricamente e a compreender na prática como se dão os processos que envolvem o ensino por meio do uso de jogos em sala de aula.

---

<sup>3</sup> Troca de experiências pedagógicas Yázigi.

<sup>4</sup> Ydentity in diversity: keeping principles in a changing world.

<sup>5</sup> Mestrado profissional que se insere na área inter e multidisciplinar, objetivando a produção de reflexões e práticas docentes mediadas por tecnologias em rede (<http://coral.ufsm.br/ppgter/index.php/estrutura-do-curso/apresentacao>). Acesso em: 28 de mar. 2015.

Assim, a presente pesquisa investiga como elaborar uma proposta de gestão pedagógica para a inclusão de JD no processo de ensino de LI. Para concretizar esse objetivo geral, proponho os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar JD para uso em aulas de Inglês como LE, tendo por base princípios propostos por Gee (2005) que os definem como bons jogos, e os critérios de avaliação de recurso digital (doravante RD) elaborados por Reis e Gomes (2014);
2. Investigar o uso de JD em contextos educacionais;
3. Elaborar e propor atividades de língua que integram o uso de JDE no formato de material didático digital (doravante MDD) para uso em sala de aula;
4. Testar a proposta de atividades;
5. Descrever os dados coletados a partir da análise do experimento da pesquisa;
6. Sintetizar e elaborar uma proposta de gestão buscando conectar teoria e prática;

A partir desses objetivos, busco responder aos seguintes questionamentos:

1. Quais atividades de linguagem e conteúdos em LI o professor necessita explorar para promover a prática de multiletramentos na sala de aula?
2. Quais ações ou procedimentos podem orientar a prática pedagógica com o uso de JDE em aulas de línguas?
3. Quais conhecimentos pedagógicos, teóricos e tecnológicos o professor deverá apropriar-se para ensinar LI por meio do uso de JDE?

Desse modo, no capítulo 1, apresentamos uma discussão sobre JD para o ensino de LI, em que, em um primeiro momento, a definição de JD e jogos sérios (doravante JS) são contextualizados (SANTAELLA, 2014; MCGONIGAL, 2012; SILVA, 2012; BREUER; BENTE, 2010; ULISACK; WRIGTH, 2010; SCHUYTEMA, 2008; HAAG et al., 2005; ZYDA, 2005; HUIZINGA, 2001; BATTAIOLA, 2000). Em seguida, dialogamos a respeito dos princípios de aprendizagem que bons jogos possuem (GEE, 2005) para após discutir sobre os desafios e necessidade de mudanças que o contexto educacional atual vem requerendo do professor (APARICI, 2014; MALLMAN et al., 2012; PETERSON, 2012; REIS, 2012; BARBOSA, 2010; KENSKI, 2008; LAFFORD, 2007; GEE, 2005). Por fim, exploramos as linguagens presentes em JDE que podem ser trabalhadas no ensino de línguas para promover a aprendizagem da língua nos alunos (ULICSAK, 2010;

BREUER; BENTE, 2010; RITTERFELD, et al., 2009; JEWITT, 2008; MORENO; MAYER, 2007; FREITAS, 2006)

No capítulo 2, discutimos a importância da pedagogia de multiletramentos (doravante PM) no ensino contemporâneo (JEWITT, 2012; ROJO, 2012; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; BRITO; PIMENTA, 2009; CANCLINI, 2008; DUARTE, 2008; KRESS, VAN LEUWEEN, 2006; COPE; KALANTZIZ, 2015; 2001; THE NEW LONDON GROUP, 1996) e realizamos um estudo a respeito das abordagens para o ensino e aprendizagem de LE (SYKES, 2013; RICHARDS; RODGERS, 2001; ALMEIDA FILHO, 2005; 2002; 1993; BROWN, 1997; LEWIS, 1993). Após, exploramos a linguagem como interação social e sistema sociosemiótico (ANTUNES, 2011; 2002; REIS, 2010; 2004; VYGOTSKY, 2007; HALLIDAY, 1998; WOOD et al., 1976). Por fim, apresentamos os conceitos de multiletramentos e multimodalidades e quais as ações em sala de aula o professor deve seguir para explorar esses em JD (TURK, 2013; ROJO, 2012; MOTTA ROTH; HENDGES, 2010; JEWITT, 2008; COPE; KALANTZIS, 2012).

Assim, na sequência, no capítulo 3, descrevemos a metodologia da pesquisa, abordando o contexto de aplicação, os instrumentos de coleta e armazenamento de dados, os participantes envolvidos no processo e os critérios utilizados para a análise, os quais darão base para detalhar os procedimentos da prática pedagógica orientada pelo uso de JD para o ensino e aprendizagem da LI em contexto escolar.

Para finalizar, no capítulo 4, apresentamos o curso virtual desenvolvido e descrevemos o terceiro estudo piloto, orientado com base no Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2002), nas etapas cíclicas de MDD (REIS; GOMES, 2014), na pedagogia de gêneros e multiletramentos (ROSE; MARTIN, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015) e no *design* de atividades utilizando jogos (REINHARDT, 2011 apud SYKES, 2013). Por fim, discutimos os dados obtidos e ilustramos a proposta de abordagem de Ensino de Línguas com Jogos Digitais Educacionais (doravante ELJDE).

Nas considerações finais, realizamos uma reflexão sobre a investigação realizada, bem como sobre a proposta de ELJDE, na tentativa de responder aos questionamentos feitos pela professora-pesquisadora.



## 1 JOGOS DIGITAIS E O ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS

Neste capítulo, discutimos conceitos de jogos, mais especificamente JS como a categoria de JD que embasa a presente pesquisa. Em seguida, descrevemos a importância e os desafios enfrentados por professores frente ao uso dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula, bem como identificamos critérios para análise destes. Também, com a finalidade de melhor explorar esse RD no ensino de línguas, abordamos um estudo acerca dos elementos e linguagens encontrados em JD.

### 1.1 DEFINIÇÃO DE JOGOS DIGITAIS E JOGOS SÉRIOS

Estudos recentes apontam que os jogos evoluíram e têm se tornado populares na última década entre os usuários mais jovens (MCGONICAL, 2012; APARICI, 2014; CARDOSO, 2009). Isso se deve ao fato de que jogos tendem a imergir seu usuário em um mundo, muitas vezes, mais atrativo e prazeroso do que a própria vida real (MCGONICAL, 2012, p. 12). A popularização do uso de jogos virtuais evidencia-se, também, pelo número de seus usuários que vem crescendo notavelmente nos últimos anos. Segundo pesquisa realizada por McGonigal (2012), dados estatísticos apontam para a existência de 13 milhões de jogadores apenas na América do Sul, o que demonstra um grande número de adeptos.

Com base nesses dados, compreende-se que a popularização dos jogos virtuais e jogos online na atualidade está crescendo, indicado na perspectiva de McGonigal (2012) um grande aumento a cada ano, em que “centenas de milhões de pessoas ao redor do mundo estão preferindo renunciar à realidade por períodos de tempo cada vez maiores *imersos no mundo dos jogos* (grifo nosso)” (IBIDEM, p. 13). Diante dessa realidade e considerando que estes usuários são jovens frequentadores do nível fundamental e médio nas escolas, faz-se necessidade entender o que são JD e JS e como esses termos têm sido abordados e utilizados em pesquisas sobre o tema.

Huizinga (2001) aponta que a palavra jogo já teve diferentes significações. Desde o jogo mais antigo<sup>6</sup> já descoberto pelo homem, o conceito de jogos tem se modificado ao longo dos anos com o surgimento de novas modalidades e categorias. Para o autor, jogo pode ser definido como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana' (HUIZINGA, 2001, p.33).

Desse modo, percebemos que Huizinga (2001) entende jogo como uma atividade lúdica e o define como um fornecedor de “sentimento de alegria e de consciência de ser diferente da vida cotidiana”, pelo fato dessa atividade gerar fantasia que imita a vida real do seu usuário, fugindo da realidade do jogador e oferecendo sensações de felicidade, prazer e satisfação (MCGONIGAL, 2012).

Neste mesmo sentido, Schuytema (2008) define JD como aqueles que utilizam um suporte eletrônico como o computador, estabelecendo atividades lúdicas eletrônicas nas quais seus usuários realizam a tomada de decisões e as colocam em prática em um ambiente virtual, gerando, conseqüentemente, um resultado final para seu jogador, seja avançando para próximos desafios ou refazendo novamente as missões.

Para Schuytema (IBIDEM), toda a prática realizada dentro do jogo possui regras, as quais não podem ser ignoradas ou alteradas como geralmente acontece em jogos não digitais. As regras constituem normas estabelecidas para haver um controle sobre as ações desempenhadas dentro do mundo virtual, as quais são aceitas voluntariamente pelo participante (MCGONICAL, 2012), dentro de um determinado espaço e tempo, para alcançar um determinado fim/objetivo.

De outro modo, McGonical (2012) aponta para quatro elementos que os fundamentam, tornando-os interessantes, os quais são: metas, regras, sistemas de *feedback* e a participação voluntária. Para a autora, a meta é o objetivo a ser alcançado pelo jogador; o sistema de *feedback* são formas de alertas que informam

---

<sup>6</sup> Segundo McGonigal (2012, p.15), o jogo mais antigo que o homem tem conhecimento é chamado de Mancala e tem origem no Antigo Egito, sendo um jogo voltado para somas numéricas.

o quão perto seu usuário está de alcançar o desafio. Os outros dois, regras e participação voluntária, são elementos comuns aos jogos e, também, são definições encontradas no artigo de Battaiola (2000). Para o autor, regras são princípios que gerenciam o ambiente em que o jogador está, as quais “impõem limitações em como os jogadores podem atingir a meta” (MCGONIGAL, 2012, p.31). A participação voluntária do jogador refere-se à situação de aceite, consciente e voluntário de estar realizando atividades dentro de um ambiente virtual (BATTAIOLA, 2000; MCGONICAL, 2012).

Na área de LA, Haag et al. (2005, p. 4) entendem JD como um hipergênero, por fazer uso simultâneo de diferentes gêneros que estão coerentemente integrados com a proposta geral do jogo. Com isso, os autores enfatizam que jogos não podem ser considerados um suporte, pois na visão do Interacionismo Sócio-Discursivo, há grande diferença entre hipergêneros e as mídias de suporte, como é exemplo do jornal que apresenta diversos gêneros, os quais não estão interligados entre si. Nesse sentido, Bonini (2003), em seus estudos sobre hipergênero, identifica os jogos eletrônicos como sendo um “gênero de nível superior” (BONINI 2011, p. 691, em nota de rodapé), no qual demais gêneros se agrupam formando uma única unidade discursiva.

Na mesma linha de pensamento, Santaella (2014) aponta para jogos como sendo hipermídias que mesclam seus hipertextos com a multimídia. Para a autora, as hipermídias nada mais são do que mídias digitais, como JD, nas quais são

encontrados processos sógnicos de alta complexidade, misturas entre linguagens dos mais variados gêneros e espécies”, tornando o hipergênero documentos digitais não apenas textuais, que conduzem para um significado verbal, visual ou sonoro (SANTAELLA, 2014, p. 213).

Aliado a isso, JD possuem categorias que formam demais definições de jogos, como é o caso dos JS. Segundo Ulicsack e Wright (2010), JS são jogos com propósitos educacionais, em que o objetivo é centralizado na aprendizagem de algum conteúdo pelo aluno ou jogador, ao interagir com a mídia e em elementos específicos de jogos que geram sentimento de diversão. Para os autores, jogos educacionais necessitam de três características, “ter o objetivo de aprendizagem; ser uma mídia interativa, *na qual o usuário é capaz de interagir com facilidade* (grifo

nosso); e ter elementos característicos de jogo” (IBIDEM p. 25). Assim, tornam-se atrativos promovendo a aprendizagem de seu usuário (IBIDEM).

Silva (2012) também define JS como sendo um jogo com finalidade instrucional, voltado para os processos de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, JS apresentam problematizações de assuntos que estão sendo estudados, fazendo com que seus usuários assumam papéis realísticos que os forcem a produzir estratégias e soluções para os problemas encontrados no jogo.

Desse modo, a definição proposta por Zyda (2005) vem ao encontro do objetivo educativo que Silva (2012) aponta. Para esses autores, os JS geralmente são voltados mais para a área da educação do que para qualquer outra, com atividades digitais que instruem e geram conhecimento e habilidades sobre determinado conteúdo. Por outro lado, Breuer e Bente (2010) indicam que mesmo que JS sejam considerados como voltados para o âmbito educacional, nada impede que aqueles não voltados para a educação também sejam considerados sérios.

Com essas discussões, é possível compreender que tanto o JD quanto o JS são RD capazes de corroborar nas práticas pedagógicas do professor, considerando que, indiferente da categoria em que se incluem, jogos motivam e são do interesse dos jovens da atualidade. Diante disso, não podemos ignorar que JD disponibilizam para o professor elementos e gêneros em seu ambiente virtual que são capazes de promover a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, na próxima seção, apresentamos discussão a respeito dos princípios encontrados em jogos que podem motivar a aprendizagem e devem ser levados em consideração pelo professor antes de inseri-los nesse contexto educacional.

## 1.2 JOGOS COMO CONTEXTOS PARA A APRENDIZAGEM DE LI: PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM EM BONS JOGOS

De acordo com Gee (2003) e Peterson (2012), bons JD podem favorecer a prática e a aprendizagem de LE. Esses jogos possuem elementos, os quais Gee (2003) denomina como “princípios de aprendizagem”. Para mostrar como identificar esses princípios em bons JD, Gee (IBIDEM) descreveu 36 princípios observáveis que são encontrados em JD (IBIDEM), dos quais selecionamos os 16 principais para

orientar a análise dos jogos no presente estudo. Dessa forma, consideramos importante discutir cada um desses princípios, já que esse conhecimento teórico é essencial para um professor conhecer antes de trabalhar com jogos em sala de aula.

Para Gee (2005), a aprendizagem ocorre a partir do momento que o usuário se identifica com o jogo, seja ao assumir o papel de um avatar, que ele mesmo o caracteriza ou, ao assumir um personagem sugerido pelo jogo. Essa ação remete ao princípio “identidade”, já que possibilita ao jogador identificar-se no contexto virtual (IBIDEM, p.34), o que, conseqüentemente, gera a participação do usuário por meio de ações que irá realizar para alcançar os objetivos do jogo.

Em jogos, Gee (IBIDEM) acredita que “jogadores são ‘produtores’, não somente ‘consumidores’; eles são ‘escritores’ não somente ‘leitores’” (IBIDEM, p. 35). Dessa forma, ao inserir-se no ambiente virtual, o jogador constrói e redesenha seu ambiente em volta, de acordo com suas decisões. Para o autor, a “produção” é elemento importante, já que permite ao usuário modificar seu mundo/cenário a partir das ações realizadas em cada desafio, o que pode gerar também o interesse e a motivação. Porém, para toda interação em jogo, há o “risco”, os quais o usuário é encorajado para “arriscar, explorar e tentar coisas novas” (IBIDEM), pois mesmo que venha a fracassar, o fracasso na missão é encarado de forma positiva, liberando a sensação de “frustração prazerosa”.

Em jogos, fracassar torna-se uma atividade importante e que poderá contribuir para os processos de aprendizagem, já que ao se arriscar o jogador muitas vezes perde, porém, tem a chance de reiniciar e, a partir do ponto o qual fracassou poderá refazer seu percurso e encontrar uma nova maneira para conquistar o seu objetivo.

Aliado a isso, todo o bom jogo deve possibilitar a “customização” do seu ambiente. Nesse contexto, é dada ao jogador a possibilidade de escolha, de customizar o cenário virtual para melhor atender as suas necessidades, por exemplo, pode optar por ajustar o som ambiente, ou, ainda, recorrer à ajuda, ao recurso de zoom na página, para melhorar sua visualização.

Outro princípio identificado por Gee (IBIDEM, p.36) é o de “agência”. Para o autor, o jogo precisa dar ao seu jogador a sensação de liderança, para o qual é dada

a autonomia de decidir a ordenança dos fatos, mesmo que siga regras e níveis já ordenados, o jogador deve se sentir no comando de suas ações e decisões para alcançar determinados desafios e de que forma o fará. Com isso, para que a agência ocorra em jogos, é necessário ter uma “boa ordenação dos problemas”, o que, para Gee (IDEM) entende-se que

nos bons vídeo games, os problemas encontrados pelos jogadores são ordenados a fazer com que os desafios mais fáceis sejam enfrentados por primeiro para que esse, o desafio, seja capaz de guiar o jogador a outro, posteriormente, mais complexo (tradução nossa) (GEE, 2005, p.36, tradução nossa).

Desta forma, nesse princípio, Gee (2005) aborda a importância de as missões em jogos serem bem ordenadas, para que em nenhuma delas o jogador se depare com uma habilidade que ainda não tenha desenvolvido ou aprendido anteriormente, impossibilitando-o de completar a tarefa. Com base nisso, todo bom jogo, segundo o autor, precisa apresentar o elemento “desafio e consolidação”, que é a possibilidade que o jogador tem de atingir os desafios, completando-os e avançando no jogo tanto no que se refere aos níveis, quanto à aprendizagem, pois de acordo com Gee (IBIDEM, p.36) “é preciso aprender algo novo e integrar esse novo aprendizado ao que já possui”.

Um princípio que também pode fomentar o bom desempenho do usuário e a consolidação de desafios é as dicas que aparecem em jogo “na hora certa”. Gee (IBIDEM) aponta essas dicas como sendo *feedbacks* fornecidos aos seus jogadores, os quais podem ser positivos, indicando uma vitória, ou negativos, indicando um fracasso, mas que, segundo o autor são necessários para que o usuário possa compreender como ele está desempenhando em jogo. Esses *feedbacks* podem ser igualmente contextualizados, ou seja, é por meio do contexto no qual determinada palavra está inserida que o jogador poderá compreender o seu significado. Em JD, as palavras são situadas e contextualizadas a partir das ações realizadas no ambiente no qual o usuário se encontra.

No entanto, para que os *feedbacks* sejam ativados, o usuário precisa ter a possibilidade de agir de forma a completar o desafio, para isso Gee (IBIDEM) aponta para “explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos”. Esse é o princípio que

dá a possibilidade de o jogador explorar diferentes ações antes de tomar decisões, refletir e repensar os objetivos para, após isso, agir com precisão, o que pode fazer utilizando as “ferramentas inteligentes” a seu favor.

Essas ferramentas para o autor são habilidades que os avatares/personagens possuem em jogo, as quais são emprestadas ao jogador para que este seja capaz de completar o desafio. Para isso, é importante entender que cada elemento disposto no JD possui uma funcionalidade particular, a qual cabe ao jogador descobrir e saber quando e onde usar, para melhor atender suas necessidades durante a resolução dos desafios.

Outro elemento identificado por Gee (IBIDEM) como um princípio em bons jogos para potencializar a aprendizagem no seu usuário, é a possibilidade de jogar em equipe transfuncional. Isso geralmente acontece em jogos *multiplayers*, o que permite os jogadores interagirem entre eles para a troca de experiências e saberes, trabalhando colaborativamente por um objetivo em comum. Nessa situação, cada participante, com suas habilidades distintas, une forças para conquistar um objetivo em comum.

Assim, a partir da análise realizada a respeito dos 16 princípios elaborados por Gee (IBIDEM), compreendemos que jogos possuem elementos capazes de auxiliar o professor durante os processos de ensino para favorecer a aprendizagem por meio do uso de JD. Porém, mesmo identificando-os no RD, faz-se necessário aprofundar ainda conhecimento acerca de seu uso em contexto de sala de aula a fim de planejar atividades que possam complementar os desafios propostos em jogos.

### **1.2.1 Uso de JD em sala de aula de línguas: desafio à geração off-line**

Atualmente, as escolas são caracterizadas por duas gerações distintas, a que não é alfabetizada digitalmente (professores), conhecida como geração “off-line” (BARBOSA, 2010), por ter nascido em época anterior à popularização dos computadores e, aquela que, a partir do ano de 2000, já é considerada alfabetizada digitalmente (alunos), isto é, os “nativos digitais” (doravante ND) (APARICI, 2014; PRENSKY, 2001). Para Prensky (2001), ND são aqueles que utilizam e

compreendem a linguagem digital desde criança, sabendo operar na grande maioria das tecnologias atuais.

Com base nisso, e tendo consciência que atualmente nas escolas há alunos pertencentes à geração de ND, compreendemos que abordar JD em sala de aula pode ser uma alternativa para promover o ensino e a aprendizagem de línguas, haja vista que esses recursos motivam e geram interesse no aprendiz (PETERSON, 2010). Porém, segundo constata Aparici (2014), para que isso ocorra, há a necessidade também da mudança de paradigmas nas escolas, principalmente no que se refere à abordagem de ensino adotada com relação ao uso e inserção de ferramentas tecnológicas em contexto escolar.

Ao discutir também sobre essa necessidade de mudanças de paradigmas, Reis (2012), em sua pesquisa constata a "necessidade de mudar a forma de ensinar e de aprender quando se faz uso de tecnologias" (IBIDEM, p. 19). Para isso, a autora sugere que são necessárias mudanças, não apenas em relação à inclusão dessas em sala de aula, mas também em relação aos papéis desenvolvidos pelos alunos e professores ao interagirem com contextos tecnológicos (IBIDEM).

Considerando esses pensamentos, percebemos que professores da geração "off-line" se deparam com um grande desafio, que é o de como inserir jogos com a finalidade de promover aprendizagem em sala de aula, já que muitos professores não estão digitalmente familiarizados com tais tecnologias e pouco sabem como explorá-las a favor da aprendizagem. Porém, para Peterson (2012) a diferença entre geração "off-line" e ND não deve ser encarada como uma dificuldade ou, como uma barreira nas práticas de ensino, pois é preciso compreender que JD podem auxiliar no processo de ensino por serem boas ferramentas para a prática da LE (LAFFORD, 2007), que induzem seus participantes a interagirem por meio da língua quando inseridos em práticas comunicativas (PETERSON, 2012).

Warschauer e Meskill (2000) ao realizarem uma pesquisa sobre o uso de tecnologias para o ensino de LE identificaram que a chave para obter um bom resultado depende também da atitude do professor, o qual, para os autores precisa planejar suas ações antes de inserir o uso dessas ferramentas em sala de aula, definindo, por exemplo, o objetivo e os passos a serem implementados para que,



apenas após essas definições aplicarem atividades efetivas no contexto educacional de ensino de línguas.

Ainda para Warschauer e Meskill (IBIDEM), o sucesso em implementar tais usos no ensino não está apenas na escolha do hardware e do software, mas sim na capacidade que professores têm de planejar e inserir tais recursos em sala de aula a fim de obter resultados significativos de aprendizagem.

Do mesmo modo, Gee (2005) enfatiza a importância de o professor obter previamente conhecimento a respeito do jogo e sugere que o educador inicialmente analise o recurso digital com a finalidade de garantir que o mesmo tenha potencial para o ensino. Para isso, Barbosa (2010) sugere que o professor deve atuar como real mediador do ensino, para tanto precisa primeiramente conhecer bem a temática do jogo, a interface digital em que os alunos deverão se envolver, além de, estar a par dos recursos que cada jogo possui, para então aplicá-los na educação com a finalidade de favorecer a aprendizagem do aluno (IBIDEM).

Outro fator importante que pode ser decisivo na qualidade das aulas com uso de tecnologias é o quanto o professor tem fluência e letramento digital para que o mesmo seja capaz de inserir jogos eletrônicos em contexto escolar (REIS; GOMES, 2015). Segundo Mallman et.al. (2012), o professor necessita ser fluente quanto ao uso de tecnologias, ou seja, saber fazer uso da tecnologia para aplicá-las em sala de aula. Para os autores, ser fluente “significa conhecer e apropriar-se das ferramentas educacionais, seus princípios e aplicabilidade em diferentes situações” (IBIDEM, p.3), para que os alunos saibam como interagir por meio das diversas linguagens que as tecnologias digitais têm a oferecer.

Dessa forma, é possível constatar que o uso de JD no ensino de LE pode colaborar para a prática da língua-alvo, porém, professores precisam saber identificar quais são esses bons jogos que podem ser explorados pedagogicamente no ensino, bem como quais recursos e linguagens existentes nesses ambientes podem favorecer a prática de multiletramentos tão essenciais na sociedade contemporânea (COPE; KALANTZIS, 2009; 2015).

Com a finalidade em discutir quais elementos linguísticos são encontrados em jogos que podem também ser explorados no ensino de línguas, na próxima seção,

discutimos estudos prévios que destacam as multisemioses encontradas em jogos que podem auxiliá-las na aprendizagem de uma língua em sala de aula.

### 1.3 MULTISEMIOSES EM JOGOS DIGITAIS

De acordo com estudos prévios (SILVA, 2012; ULICSAK, 2010; BREUER; BENTE, 2010; RITTERFELD et al., 2009) JS são interfaces midiáticas que fazem uso de multimodalidades (RITTERFELD et al., 2009). Esses recursos se utilizam de diversas semioses que atuam para comunicar e significar de diferentes maneiras seja por meio de imagens, sons, vídeos, textos ou gestos.

No estudo de Ritterfeld et al. (2009), os autores analisaram as multimodalidades que JS apresentam e discutiram sua relação com a aprendizagem. Na pesquisa, os autores expuseram um grupo de participantes a um ambiente fictício de um jogo, por meio do qual puderam verificar que os alunos ao interagirem, utilizando as semioses visuais, auditivas e textuais apresentadas em jogo aprenderam.

Para explicar tal dado, Ritterfeld et al. (IBIDEM) e Jewitt (2008) defendem que os múltiplos canais semióticos encontrados em JS auxiliam o aluno na interpretação das práticas realizadas no cenário virtual, ativando assim áreas cognitivas de aprendizagem. Isso acontece devido às diversas representações semióticas que auxiliam a compreensão e a construção do saber do aluno por meio da sua interação com o ambiente virtual. No entanto, esses canais precisam ser ricos em detalhes multimodais, tais como recursos visuais (mapas e placas informativas), gestuais (gesto dos avatares), auditivos (sons e fala dos personagens) ou textuais (descrição de diálogo e textos informativos), os quais facilitarão a aquisição de conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Moreno e Mayer (2007) investigaram o ambiente virtual de jogos e o definiram como “realidade virtual multimodal” (doravante RVM). Essa denominação refere-se aos ambientes virtuais de aprendizagem que utilizam dois modos diferentes de representar conhecimento, o verbal (sons e falas) e o não verbal (como os vídeos, gráficos e imagens) (MORENO; MAYER, 2007). Para os autores, a RVM consegue corroborar com o ensino em sala de aula, uma vez que

fornece ao usuário atividades atrativas e interativas, as quais podem ser realizadas pela interação com demais jogadores ou pela interatividade com o ambiente virtual, por exemplo, ao customizar avatar e/ou ao reconstruir o ambiente virtual do jogo.

Em concordância, Ritterfeld et.al. (2009, p.692) apontam ainda que JS auxiliam na construção do conhecimento do aluno/usuário, quando estes produzem respostas pela interação solicitada no jogo pelo jogador, pois ao interagir podem participar ativamente, sendo estimulados a pensar e agir cognitivamente e, com isso construir sua própria aprendizagem. Para Sykes (2013, p. 3-4), a interação em jogos pode auxiliar compreender estruturas linguísticas, bem como interpretar diversas semioses, inclusive, intensificará a prática de letramentos digitais.

Desta forma, ao compreender que JS possuem uma vasta gama de semioses presentes em seu ambiente virtual e que as diversas ações interativas podem facilitar a aquisição de LE por parte dos jogadores/alunos (FREITAS, 2006) é necessário, como professores saber analisá-los, buscando identificar como a linguagem, nas suas diferentes modalidades é empregada em jogo, para então, planejar como tais linguagens podem ser trabalhadas em sala de aula, pois cada mídia faz uso de diferentes semioses que permitem organizar conteúdos e estabelecer interação com os seus usuários.

A partir desses estudos, concebemos que a construção do conhecimento em LE, explorando as diferentes multimodalidades em JD, pode ser mais uma alternativa para favorecer a aprendizagem de línguas, já que nesses contextos há grande variedade de semioses à disposição do aluno. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, com relação à aprendizagem de vocabulários em que, por meio da associação de multiseioses, o aluno poderá compreender o significado de determinadas palavras encontrados no seu contexto de uso e agregando a ele também a representação semiótica. A integração entre a representação e o significado poderá possibilitar a aprendizagem de novos vocabulários em outra língua de modo contextualizado



## **2 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LINGUAS ESTRANGEIRAS COM TECNOLOGIAS: INVESTIGAÇÃO DE ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO**

Neste capítulo, discutimos sobre a necessidade de promover a prática de multiletramentos em contexto educacional nos processos de ensino e aprendizagem de LI mediado por JD, destacando concepções de linguagem as quais orientam a aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional.

### **2.1 ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Para definirmos e adotarmos uma abordagem que conduzirá os processos educacionais, primeiramente parece importante entendermos o que é abordagem. De acordo com Santos (2003), abordagem é a maneira com a qual o professor conduz os processos de ensino e aprendizagem. Para o autor, abordagens

procuram compreender o fenômeno educativo através de diferentes enfoques, muitos deles relacionados com o momento histórico de sua criação e do desenvolvimento da sociedade na qual estavam inseridas (SANTOS, 2003, p.80).

Segundo Santos (IBIDEM), é preciso, como educadores, considerar a sociedade, a cultura e o momento histórico no qual a escola está vivendo, pois como salienta Brown (1997), as abordagens são identificadas como sendo posições teóricas escolhidas por parte do professor, no que se refere à natureza da linguagem, da aprendizagem e de suas práticas em contexto educacional, que faz com que o educador tenha uma gama de possibilidades para melhor adequar o ensino.

Em concordância com o autor, Richards e Rodgers (2001) acreditam que, além de teorias sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem, as abordagens servem de fonte para as práticas educacionais, especificamente para o ensino de línguas, sendo consideradas pelos autores como a base fundamental do processo de ensino. Da mesma forma, outros estudos brasileiros em LA, têm definido o que é abordagem e o que a constitui. A pesquisa de Almeida Filho (2002) define abordagem como sendo

conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global do ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experiência a língua-alvo e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e do professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 13).

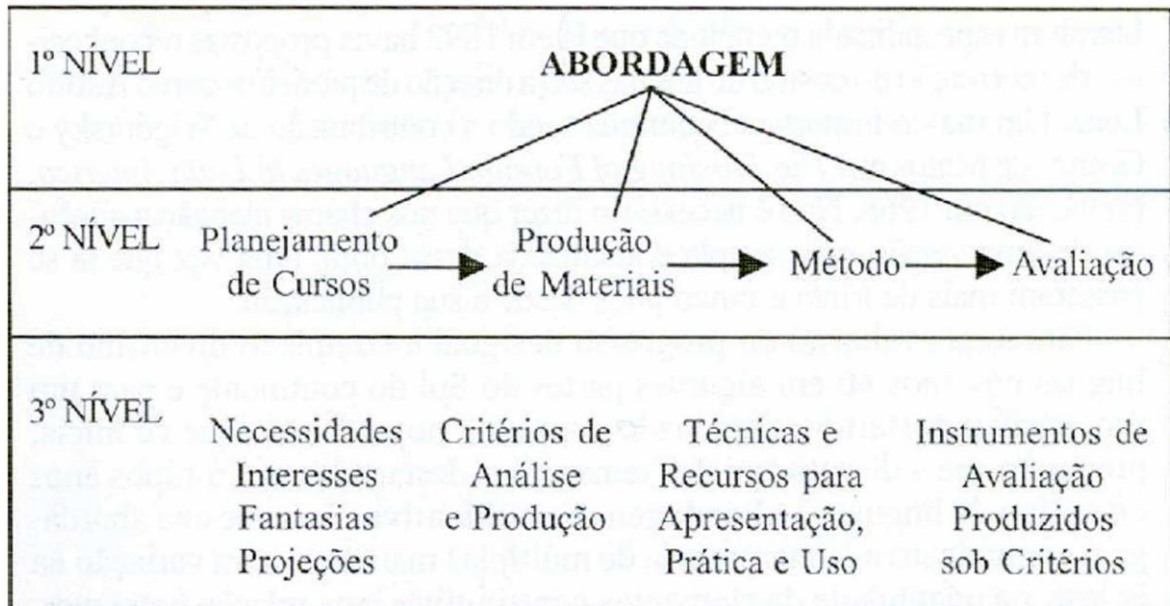
Para Almeida Filho (2002), abordagens servem de orientação para que o professor construa seu planejamento de ensino. É por meio dela que o ensino é orientado. Sendo assim, os educadores “quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas, passam a agir orientados por uma dada abordagem” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.20).

Tendo por base essas discussões, compreendemos que a abordagem de ensino adotada pelo professor se pauta em crenças de como ensinar, o que pretende ser ensinado e de que forma irá realizar esse ensino, considerando os passos que devem ser desenvolvidos para melhor desempenhar suas ações em sala de aula, a fim de estimular a construção do conhecimento no aluno. Dessa maneira, é papel do professor identificar a abordagem mais condizente para orientar a sua prática pedagógica.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreremos ao modelo elaborado por Almeida Filho (2005) para orientar o processo de planejamento do curso/disciplina a ser ofertada com o uso de jogos. Mais especificamente, para o ensino de línguas com JD, a abordagem proposta por Reinhardt (2011 apud SYKES, 2013, p. 35) norteou as ações planejadas neste estudo.

Almeida Filho (2005), por exemplo, classifica a abordagem, em primeiro nível, como sendo norteadora do planejamento de cursos (definição do objetivo, planejamento do professor), da produção de materiais (identificação e seleção ou criação de material para o ensino), do método (a forma que o educador irá abordar o ensino) e da avaliação (materiais para a coleta de dados de avaliação por parte do aluno). Logo após esses aspectos, encontram-se as necessidades, interesses, fantasias e projeções; os critérios de análise e produção que o professor irá levar em conta; as técnicas e recursos para apresentação, prática e uso; e os instrumentos de avaliação produzidos sob critérios (ver Figura 1).

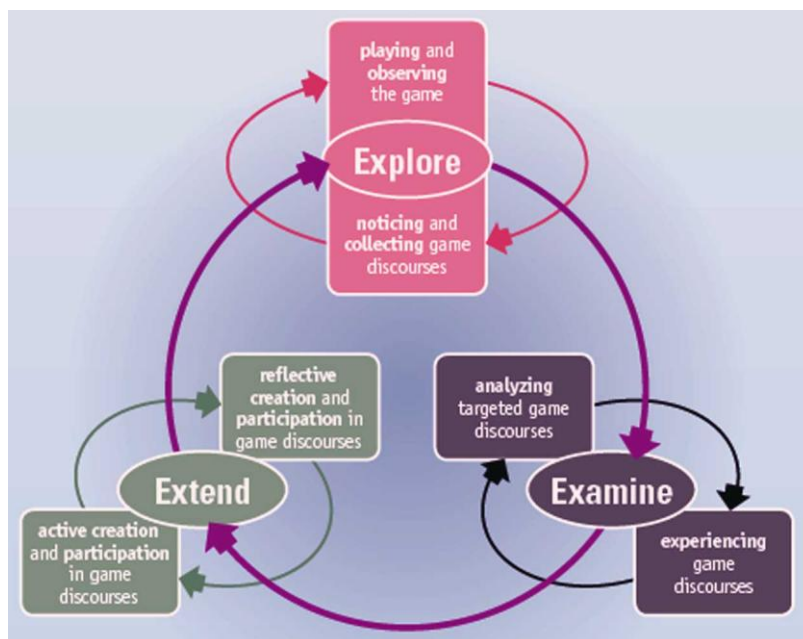
Figura 1 - Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas.



Fonte: (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 78).

Em uma visão voltada para o ensino de línguas mediado por JD, Sykes (2013) aplicou jogos comerciais e educacionais a um grupo de alunos utilizando a abordagem sugerida por Reinhardt (2011 apud SYKES, 2013, p. 35). Nesta abordagem o autor sugere três fases para a inserção desses recursos em sala de aula de LE: explorar, examinar e ampliar, como é apresentado na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Proposta de elaboração de atividade utilizando JD.



Fonte: (REINHARDT, 2011 apud SYKES 2013, p. 35).

Para Sykes (2013), a fase denominada explorar compreende o momento em que o aluno aprende sobre o jogo a partir da sua observação de como esse recurso pode ser jogado, identificando os discursos apresentados na ferramenta. A partir disso, há a necessidade de examinar o que foi coletado, o que para autora significa analisar os discursos identificados e experienciar como esses são utilizados no jogo. O momento ampliar “envolve a participação e criação ativa e reflexiva do aluno nos discursos do jogo” (SYKES, 2013, p.35), isto é, a criação e a prática do que o aluno aprendeu nas duas fases anteriores ao realizar ações no ambiente virtual.

A partir desses pressupostos, entendemos que a escolha de uma abordagem de ensino para o professor é a base norteadora no processo de ensino em sala de aula, pois é a partir dela que toda a prática pedagógica será consolidada para gerar a aprendizagem no aluno. Portanto, para isso, na presente pesquisa nos apropriamos das abordagens descritas nesta seção (ALMEIDA FILHO, 2005; REINHARDT, 2011 apud SYKES, 2013), pois acreditamos que melhor corroboram com o presente estudo.

Em conformidade com essas abordagens, discutimos como os processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade ocorrem, considerando as interações



em sala de aula entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-recurso digital por meio da língua. Para tanto, na seção seguinte, abordamos a pedagogia de multiletramentos (doravante PM) e concepções de linguagens, propostas nos dias atuais, como uma alternativa para orientar a prática de ensino de línguas e o uso de jogos em sala de aula.

## 2.2 PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS E CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS NA CONTEMPORANEIDADE

Na contemporaneidade, há novas linguagens e novos letramentos que emergem com a vinda da era digital. São novos gêneros que surgem das diferentes culturas e inserem-se nas práticas educativas, o que gera a necessidade de novos posicionamentos e práticas em cada um desses segmentos.

Na educação, por exemplo, há a necessidade de formar cidadãos não apenas alfabetizados, mas multiletrados (PEREIRA, 2013), críticos, produtores de diferentes conhecimentos e autônomos para interagirem com o ambiente a que pertencem de forma significativa, compreendendo a nova interface de “textos híbridos que exigem diferentes letramentos” (CANCLINI, 2008).

Devido a isso e, ao nos depararmos com as novas interfaces comunicacionais, principalmente no que tange às mídias virtuais e como as pessoas se comunicam e interagem umas com as outras, faz-se necessário multiletrar os participantes desses contextos virtualizados, haja vista a necessidade da escola em fornecer essa formação.

Considerando essa necessidade, surgiu a PM, em 1996, com o Grupo de Nova Londres. Esse grupo, formado por pesquisadores, se reuniu para discutir sobre as necessidades que a educação estava enfrentando diante das novas tecnologias da época. Desta forma o grupo discutiu importantes fatores, entre eles,

as áreas principais de preocupação comum ou complementar incluíam a tensão pedagógica entre a imersão e os modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos e proeminentes modos das tecnologias da informação; e as mudanças no uso dos textos nos ambientes de trabalho reestruturados (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 62, nossa tradução)

A partir de então, foram elaboradas teorias para a prática pedagógica que pudessem ser melhor experienciadas por professores, para que contemplassem os multiletramentos no ensino. Dessa forma, a PM oferece aos educadores pressupostos teóricos para corroborar positivamente na prática escolar (COPE; KALANTZIZ, 2001) e assim potencializar os alunos a interagir significativamente em sociedade como cidadãos participantes desse meio.

Jewitt (2008, p. 245) considera que essa pedagogia “tem como objetivo trabalhar com o múltiplo, [com] textos multimodais e uma vasta gama de práticas letradas que os alunos estão engajados”, contribuindo para que o “ambiente de sala de aula e a relação entre aluno e professor se transformem, buscando como ponto de partida para o ensino seus interesses, experiências e tecnologias em comum” (IBIDEM).

Para o autor, o papel que o professor desempenha em sala de aula é de grande importância, pois, este como mediador do saber necessita compreender e saber explorar as novas interfaces semióticas para integrá-las ao contexto de ensino. Assim, ao ensinar o aluno a interpretar essas interfaces, o aluno poderá compreender as diferentes formas de comunicação (IBIDEM) e utilizá-las a seu favor.

Para isso, o professor deve buscar explorar as múltiplas linguagens em sala de aula, incentivando seus alunos a serem críticos e autônomos (PEREIRA, 2013), quanto às ferramentas em uso, tais como internet, celulares e outros RD, pois como sugere Pereira (IBIDEM, p. 486) “esses instrumentos são recursos para interação e comunicação”, e podem potencializar a prática de multiletramentos. Portanto, faz-se necessário integrar no ensino abordagens contemporâneas que mudem a forma de pensar e agir dos participantes, bem como as formas de ensinar, já que na PM “o aluno não é mais objeto nos estudos (...); o aluno passa a ser o sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criadores de sentido” (IBIDEM).

Com isso, compreendemos que, como professores, precisamos saber explorar os RD adjacentes a nossa realidade e do aluno, buscando apoio em teorias que possam nos conduzir a um ensino significativo para que assim, consigamos transformar nossos alunos em cidadãos atuantes em sociedade, capazes de participar dos processos de linguagem, por meio de múltiplos canais, de forma autônoma. Desta forma, apresentamos a seguir alguns conceitos em voga na PM.

## 2.3 OS MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E A PRÁTICA POR MEIO DE JD

Atualmente, com a evolução das tecnologias de comunicação, a sociedade apresenta diversas formas de informar, que exigem mais a interpretação multimodal dos textos por parte de seus usuários (JEWITT, 2008). Isto se deve à globalização, à fluidez e às redes de informação (IBIDEM), juntamente com os JD (GEE, 2005), que possuem semioses e podem potencializar a aprendizagem e prática de multiletramentos a partir do seu uso (RITTERFELD, et al. 2009).

Com base nisso e sabendo que a educação precisa mudar sua forma de ensino, para que contemple o uso de tecnologias em contexto escolar e promova a prática de multiletramentos em sala de aula, entendemos ser necessário discutir o que são os multiletramentos e as multimodalidades, bem como identificar os processos que envolvem a aplicação de JD para que a prática de multiletramentos seja contextualizada no ensino de língua.

Segundo Rojo (2012), multiletramentos é a habilidade que o indivíduo em sociedade apresenta ao se comunicar, utilizando a multiculturalidade e a multiplicidade de linguagens a seu favor. No que se refere à multiculturalidade, a autora concebe

como assinala García-Canclini (2008[1989], p. 302-309), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), já eles, desde sempre, híbridos, que se caracterizam por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (ROJO, 2012, p. 13)

Cope e Kalantzis (2001, p. 165) colaboram ao definirem que multiletramentos são diferentes modos de produzir sentidos, mais abrangentes e dinâmicos que vão além da linguagem apenas verbal, que exigem do sujeito a construção de sentidos a partir de diversos designs, tais como o visual (imagem), auditivo (vídeo), linguístico (texto) e gestual (gestos). Para Motta Roth e Hedges (2010),

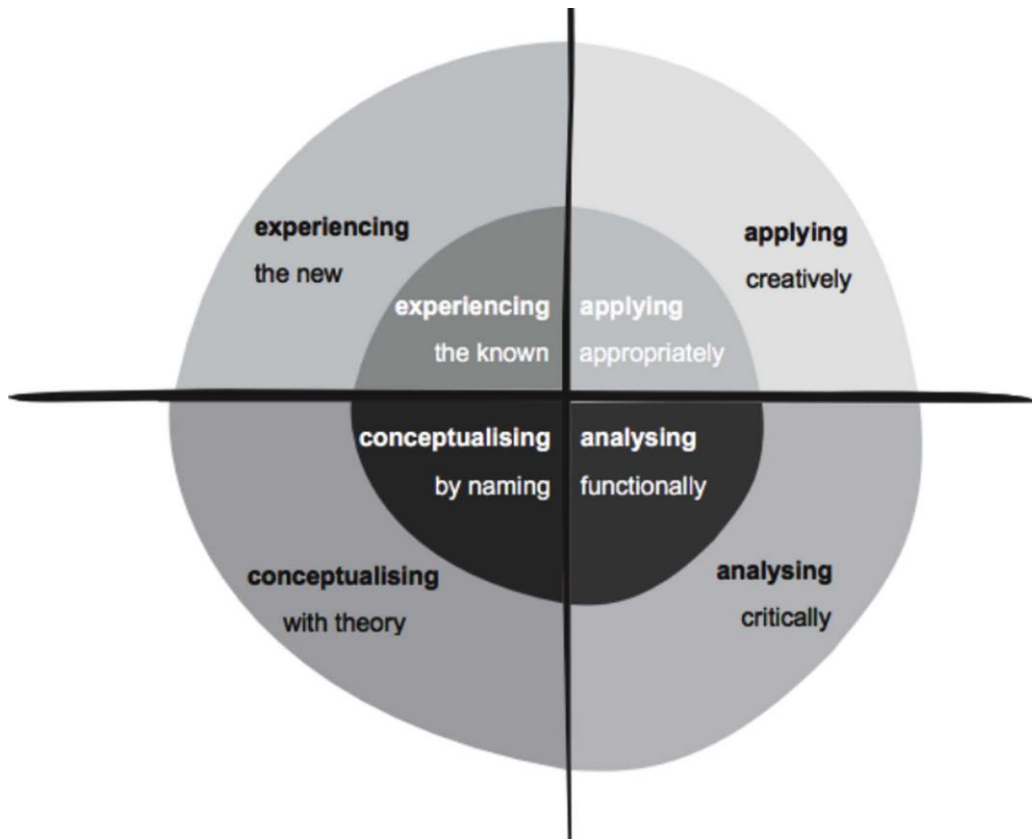
interagir com outras pessoas, levando em conta a multiplicidade de canais e meios (mídias) de comunicação existentes e a crescente importância da diversidade linguística e cultural (nacional, regional, local, comunitária, informal, formal, artística, técnica, científica etc.). (MOTTA-ROTH & HEDGES, 2010. p.45)

Desta forma, multiletramento é a capacidade que “leitores e produtores têm de fazer uso das variadas mídias comunicacionais, unindo seus múltiplos designs com a finalidade de construir sentido e comunicar” (NASCIMENTO et al, 2011, p. 530). A partir disso, há a necessidade de capacitá-los a interagir nesse meio de forma autônoma e significativa.

Com isso, para buscar promover a prática de multiletramentos em sala de aula de LI, a partir do uso de JD, é necessário identificar teorias que possam corroborar com o ensino contemporâneo. Assim, a pedagogia dos multiletramentos propôs “orientações pedagógicas” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186) com foco em um ensino voltado para a prática dos multiletramentos. Essa proposta, denominada por Cope Kalantzis (2015) de “os processos do conhecimento” (tradução nossa), serviu de base para a presente investigação, por acreditarmos ser a mais condizente com a temática desta pesquisa.

Nessa abordagem (ver Figura 3), encontramos oito ações didáticas que podem não ser lineares, mas foram elaboradas primeiramente por THE NEW LONDON GROUP (1996) e remodeladas e renomeadas posteriormente por Cope e Kalantzis (2015), as quais são 1) Experienciar o novo 2) Experienciar o já conhecido; 3) Conceituar por nome; 4) Conceituar com a teoria; 5) Analisar a função; 6) Analisar criticamente; 7) Aplicar apropriadamente; e 8) Aplicar criativamente (tradução nossa).

Figura 3 - Sistematização dos Processos do conhecimento.



Fonte: (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17).

As ações Experienciar o novo e Experienciar o já conhecido, Prática Situada (THE NEW LON, 1996), é segundo Cope e Kalantzis (2015) o momento que os alunos são imersos a práticas significativas utilizando o conhecimento prévio, sociocultural e contextual que eles já possuem para construir o novo. Para tal, os alunos são expostos a informações e experiências anteriormente vivenciadas (IBIDEM), e cabe ao professor abordar as novas experiências de maneira que o aluno se sinta dentro da zona de segurança, capaz de gerar conhecimento a partir do que previamente já possui, conduzindo o novo para “novos domínios de ações e significado” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185).

O momento conceituar por nome e conceituar com a teoria, instrução explícita (THE NEW LONDON GROUP, 1996), constitui o processo pelo qual o aprendiz percorre para adquirir conhecimento (IBIDEM), que pode ser realizado individualmente ao desenvolver seu próprio conceito ou por meio de intervenções, suporte oferecido pelo professor ou por outro aluno que possua conhecimento maior.

É por meio de conceituar por nome que o aluno “identifica similaridades e diferenças do novo conhecimento com outros já adquiridos, categorizando-o por rótulos” (IBIDEM, p. 19, tradução nossa) e é por meio de conceituar com a teoria, que o mesmo compreende a semântica que envolve a nova linguagem e seus conceitos.

Quanto a quinta e sexta ações, analisar a função e analisar criticamente, enquadramento crítico (THE NEW LONDON GROUP, 1996), o aprendiz é desafiado pelo professor a enriquecer o que já sabe, de modo a adquirir novas informações ao identificar outras formas de uso da linguagem em diferentes contextos. Nessa fase, o aluno é solicitado a analisar criticamente o significado de cada ação da língua (COPE; KALANTZIS, 2015) como forma para compreender as suas diversas interpretações.

Nos dois últimos processos, aplicar apropriadamente e aplicar criativamente, prática transformada (THE NEW LONDON GROUP, 1996) é a prática do conhecimento adquirido em contextos reais. É um processo que expõe o aprendiz à interação com o mundo por meio das suas novas e criativas formas de atuação e percepção (COPE; KALANTZIS, 2015).

Assim, com base nestes “processos do conhecimento”, sugeridos por Cope e Kalantzis (IBIDEM), podemos observar como as ações em sala de aula podem ser desenvolvidas pelo professor de línguas para que haja a prática de multiletramentos, considerando o conhecimento prévio já adquirido pelo aprendiz e o conhecimento potencial a ser adquirido por meio dos oito processos. No entanto, trabalhar a prática de multiletramentos em sala de aula por meio do uso de JD com o objetivo de tornar os alunos indivíduos capazes de fazer uso das diferentes formas da linguagem para se comunicar, requer ainda compreender os elementos multimodais presentes nesse RD, para que sejam melhor explorados nas ações em sala de aula.

Desta maneira, as multimodalidades ou elementos de design como são apontados pelo The New London Group (1996), são importantes componentes de JD, pois podem disponibilizar ao aluno a possibilidade de diferentes interpretações (TURK, 2013; JEWITT, 2008) sobre o uso da linguagem e do contexto no qual está inserido em jogo. Para Ritterfeld et al. (2009) as diferentes semioses auxiliam na compreensão e na aquisição do conhecimento cognitivo nos processos de ensino e aprendizagem mediados por JS. Isso então, se deve, pelo posicionamento de uma imagem (NASCIMENTO et al., 2011), pelo tom da voz que a informação é

pronunciada, ou então, pelo ambiente em que a comunicação está sendo estabelecida (JEWITT, 2008).

Portanto, JD apresentam diferentes modalidades as quais têm por finalidade comunicar por meio de diversas semioses (TURK, 2013). Um exemplo de semiose em JD é o que Gualberto (2013) sugere como semiose visual, que é a interpretação do discurso não verbal e sua relação com o texto escrito (IBIDEM). Para o aprendiz, é essencial levar em conta o *layout* do conteúdo de um JD, pois esse é para a autora, a disposição espacial do que está sendo apresentado, o qual auxilia para haver uma conexão de sentidos entre todos os elementos visuais presentes em jogo, formando um só contexto.

Aliado a isso, há outros elementos multimodais presentes em JD, os elementos linguísticos, gestuais e auditivos. Nesses elementos, Duarte (2008, p.34) aponta que os de caráter linguísticos são modos diferenciados do visual e espacial por estarem atrelados a textos; os sentidos relacionados a movimentos traduzem os elementos gestuais; e os sons que expressam músicas, vozes ou sinais sonoros de alerta ou *feedback* são relacionados com os elementos auditivos.

Com base nessas discussões a respeito das multimodalidades, que identificamos em diversos estudos (TURK, 2013; BEZEMER, 2012; MORENO; MAYER, 2009; JEWITT, 2008; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; OVIATT; COHEN, 2000) como sendo de cunho linguístico, auditivo, gestual e visual, podemos compreender que essas são os múltiplos modos que suportes digitais, como o JD, têm em facilitar a compreensão e interpretação do que é informado ao seu usuário ou jogador.

Assim, a partir desse estudo sobre multiletramentos e multimodalidades e ao explorarmos os “processos do conhecimento” (COPE; KALANTZIS, 2015), podemos observar que os JD são ferramentas ricas em linguagens para significar e que podem potencializar a prática de multiletramentos, porém, cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas orientadas. Explorar os multiletramentos e os elementos de design que constitui JD pode ser uma alternativa para possibilitar que alunos se tornem indivíduos mais autônomos e críticos quanto a construção de sua própria aprendizagem, capazes de interagirem por meio das mídias comunicacionais, usando as linguagens da atualidade para informar e fazer sentido. Desta forma, a seguir discutimos a linguagem como meio para estabelecer interação social.

## 2.4 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL

Ao discutir sobre como as interações sociais atualmente são realizadas por meio do contexto tecnológico e tendo o presente estudo como foco central o uso de JD para promover no ensino de LI e as interações comunicativas dos alunos por meio de diferentes linguagens, concebemos a linguagem como interação social (VYGOTSKY, 1989).

Para entendermos a linguagem como interação social, é preciso concebê-la como “um meio de expressão e de compreensão” (VYGOTSKY, 2007, p. 44) que se realiza entre dois ou mais indivíduos inseridos em um contexto social. Ao discutir sobre o a linguagem como interação, Reis (2010, p.35) destaca, em seu estudo, que a linguagem é um dos “principais instrumentos de mediação”, pela qual o homem “interage e se desenvolve no contexto sócio histórico” (IBIDEM).

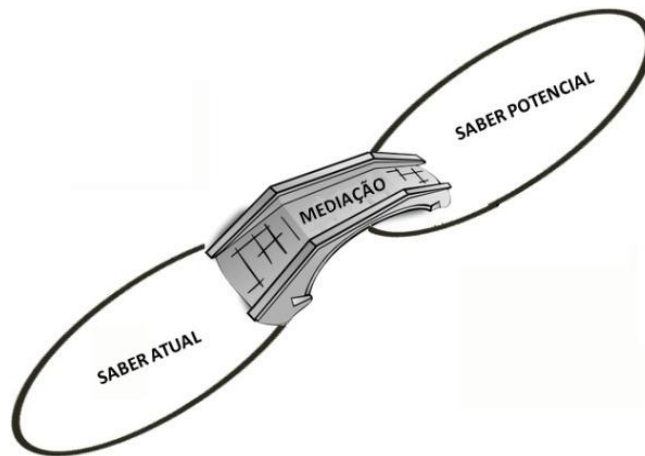
Atualmente, essa interação acontece por meio de ferramentas digitais, como o computador, celular, *tablet* e JD, em que indivíduos as utilizam para se comunicar utilizando suas diferentes linguagens, visual (imagens/animações), verbal (oral), gestual (gestos dos indivíduos participantes) ou escrita (textos).

Ao conceber a linguagem como interação social entende-se como sendo toda a troca comunicativa realizada entre um ou mais indivíduos em um determinado contexto com uma finalidade em comum (VYGOTSKY, 2007). Para Vygotsky (IBIDEM), é a partir dessa troca que o ser realiza que faz com que o mesmo se constitua como tal, transformando a si próprio e o ambiente no qual se insere.

O autor afirma, também, que essa interação entre sujeitos por meio de signos e seus conceitos é diariamente encontrado nas relações estabelecidas entre professores e alunos, em que por meio da linguagem, esses indivíduos se comunicam com a finalidade de estabelecer conhecimento (ANTUNES, 2002). É por meio da troca de saberes que acontece em sala de aula pela mediação que o professor ou aluno, poderão mediar o conhecimento já adquirido e promover o suporte necessário para que o conhecimento potencial aconteça, como o autor exemplifica na Figura 4.



Figura 4 - Zona de Desenvolvimento Proximal.



Fonte: (ANTUNES, 2011).

No ensino de línguas por meio de JD, a aprendizagem pode ocorrer nesses parâmetros, em que o jogo em computador é utilizado para estabelecer a ponte entre o saber atual e o saber potencial do aluno, pois a aprendizagem se concretiza quando o par “mais capaz” interage com outro “não tão capaz” (REIS, 2004). Para Reis (2010), o computador é uma importante ferramenta mediadora no processo de aprendizagem de LE, pois ao

interagir por meio de contextos diversos possibilita-se que os alunos façam uso da língua-alvo e demonstrem seu conhecimento cognitivo ao exteriorizar tais saberes por meio da comunicação e da interação com outros pares (REIS, 2010, p.36).

Permitir que os alunos utilizem a língua-alvo em meios sociais reais ou que simulem contextos reais, como é no caso do uso de JD, pode ser uma maneira de potencializar a aprendizagem, já que, muitas vezes, tais situações não podem ser experienciadas em sala de aula (IBIDEM).

Assim, nesta pesquisa, entendemos a linguagem como um processo contínuo e importante para o desenvolvimento dos sujeitos. É por meio dela que as interações sociais comunicativas se concretizam, trazendo ao homem a capacidade de se aprimorar, de progredir e de aprender por meio do contato social estabelecido. Compreender a linguagem, como meio de interação e comunicação entre dois ou

mais indivíduos, saber identificar e usar as linguagens que as tecnologias apresentam, é um aspecto essencial para todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, seja ele professor ou aluno de LE, visto que é por meio da linguagem que a aprendizagem e a troca de conhecimentos ocorrem.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS NO PRESENTE ESTUDO**

Neste presente capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para investigar o uso de JD no ensino de LI a partir de três estudos pilotos. Assim, apresentamos o foco da pesquisa e o contexto em que foram experienciadas, juntamente com os participantes desses processos, destacando em seguida, os procedimentos de coleta e de análise dos dados da pesquisa.

#### **3.1 FOCO DE ESTUDO PARA A PESQUISA REALIZADA**

Com a finalidade de investigar o uso de JD nos processos de ensino e aprendizagem de LI, em contexto educacional, coletamos dados qualitativamente, o que para Richardson (1989) se refere a um estudo que não tem o objetivo de medir em números estatísticos os dados finais. Para Minayo (2001), pesquisa qualitativa é um trabalho sobre os motivos, valores e atitudes que não podem ser medidos por variáveis numéricas, no qual a importância do papel do pesquisador deve ser neutra. Essa neutralidade, segundo Goldenberg (1997) é necessária para que o pesquisador não faça julgamentos próprios, ou seja, expondo suas crenças e preconceitos diante do estudo. A ação deve ser imparcial de forma a não contaminar a pesquisa (IBIDEM).

Além disso, a presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), pesquisa-ação compreende uma aplicação realizada dentro do ambiente já conhecido pelo pesquisador, neste caso, a sala de aula de LI, em que a toda ação é anteriormente planejada e implementada, tendo todos os participantes, professor e alunos envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1986, p.14). Ao professor pesquisador, cabe descrever e avaliar todo o processo de aplicação para que haja “a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Com base nessa definição, buscamos investigar como implementar uma proposta de gestão pedagógica para a inclusão de JD nos processos de ensino e aprendizagem de LI em dois contextos de ensino distintos.

### **3.1.1 Instituição em Ijuí**

A primeira investigação foi realizada em um Instituto de Idiomas, localizado na cidade de Ijuí/RS, no qual o ensino da Língua Espanhola e LI é trabalhado abrangendo todos os níveis e faixas etárias, e atende ao público de alunos desde os três anos e meio de idade.

A estrutura da escola conta com sete salas de aula equipadas com televisão e aparelhos de som à disposição do professor. Também, possui cozinha, área de recreação com jogos e vídeo games, pequena biblioteca que comporta seis computadores com acesso à internet, além de disponibilizar aos alunos uma sala de cinema.

A instituição é privada e para a comunidade usufruir dessa infraestrutura e de aulas de línguas, os participantes investem valores, e os alunos são residentes da cidade e região. Vale destacar, também, que a escola desenvolve diversos projetos de cidadania com os discentes sobre a conscientização do meio ambiente, campanhas solidárias que beneficiam instituições carentes e o incentivo do ensino de línguas para o futuro profissional, com palestras ministradas em escolas da cidade.

### **3.1.2 Instituição Santa Maria**

Dois estudos foram aplicados em uma instituição federal de ensino, localizada no bairro de Camobi de Santa Maria/RS. A instituição oferece diversos cursos superiores em diferentes áreas, dentre elas, destaca-se a área de Letras, mais especificamente, o curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas.

Em se tratando de um curso superior de graduação em línguas, a instituição dispõe de salas de aula equipadas com retroprojeter multimídia, aparelhos de som e computadores com acesso à internet para uso do professor e alunos em sala de aula. A sala utilizada para a aplicação da presente pesquisa foi um dos laboratórios da instituição, laboratório de línguas, o qual possui 14 computadores e sete notebooks, com fone de ouvidos, acesso à Internet e retroprojeter multimídia.

### 3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E ARMAZENAMENTO DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de três estudos nomeados como “Estudo piloto 1”, “Estudo piloto 2”<sup>7</sup> e “Estudo 3”. O Estudo 3 foi realizado no período de agosto de 2015 a maio de 2016, utilizando os seguintes instrumentos de coleta:

- a) Questionário online pré-diagnóstico, com o objetivo de conhecer mais os participantes, a fim de identificar que conhecimentos eles já possuem da LI, os seus interesses, habilidades linguísticas e o interesse quanto ao uso de jogos;
- b) Fotografias das atividades em andamento e filmagem para registro do processo de aplicação dos estudos;
- c) *Posts* e atividades realizadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA), no *Moodle* e em rede social, *Facebook*;
- d) Diários, *Journal Activitie*<sup>8</sup> e *Weekly Questionnaire* (doravante WQ), com comentário das ações envolvendo a prática de multiletramentos e o uso da linguagem no exercício de jogar JD e para a realização das atividades;
- e) Diários reflexivos com a finalidade de registrar observações da professora-pesquisadora sobre as atividades e ações dos alunos;
- f) Questionário de avaliação (doravante QA) para coleta de dados avaliativos do aluno sobre o projeto aplicado.

Os dados adquiridos nas investigações foram coletados em modalidade presencial e a distância, sendo que no Estudo piloto 1, apenas a modalidade presencial foi empregada. Em relação ao período destinado para as investigações, no Estudo piloto 1 foram realizados cinco encontros de uma hora cada; no Estudo piloto 2 foram realizados apenas três encontros de duas horas cada; e no Estudo 3, nove encontros com duração de duas horas cada, em que os alunos jogaram jogos virtuais e realizaram atividades propostas pela professora-pesquisadora em sala de aula.

Para a análise dos dados coletados, foram considerados os questionários de diagnóstico e de avaliação, as atividades desempenhadas ao longo da pesquisa e o diário de observação da professora-pesquisadora. As fotos e as filmagens foram utilizadas para registro das atividades desenvolvidas pelos alunos, portanto irão

---

<sup>7</sup> Os Estudos pilotos 1 e 2 guiaram a presente pesquisa para a proposta mais consolidada, a qual foi executada no Estudo 3.

<sup>8</sup> Diário adaptado do modelo “*Game Journal*” elaborado por Sykes e Reinhardt (2012).

ilustrar as ações realizadas nos contextos investigados. Vale ressaltar que para que toda a pesquisa fosse aplicada dentro das normas da lei, este projeto foi primeiramente aceito pelo Comitê de Ética na Pesquisa/UFSM<sup>9</sup> (doravante CEP), e termos como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 4), Termo de Confidencialidade (Apêndice 5), Termo de Assentimento (Apêndice 6), Autorização da Instituição privada (Apêndice 7) e a Autorização da Instituição pública (Apêndice 8), foram devidamente redigidos conforme as exigências do CEP (colocar o que significa CEP) e entregues aos participantes.

Desta forma, no que se refere aos direitos reservados dos participantes, toda e qualquer imagem e respostas aos questionários, foi garantido a eles o direito de anonimato, escolhendo assim precauções devidas para que isso ocorra. Para tanto, foram adotados junto aos questionários nomes fictícios, siglas ou anonimato às imagens e, ainda, feito uso de tarjas a fim de tornar o sujeito participante anônimo.

### 3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A realização da presente pesquisa contou ainda com dois públicos participantes distintos:

- a) Estudo piloto 1: Alunos do curso de idiomas;
- b) Estudo piloto 2 e Estudo 3: Alunos de ensino superior do curso de Letras em Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas.

### 3.4 FASES DA PESQUISA

A partir da seleção da pesquisa-ação para realizar a presente investigação em sala de aula de LI e, após observação dos contextos nos quais os estudos foram aplicados, foi elaborado o planejamento das intervenções que, a partir deste, norteou a elaboração da proposta de ensino de línguas por meio do uso de JD. Dessa forma, a aplicação dos estudos foi orientada pelas Etapas Cíclicas de Elaboração de MDD elaborada por Reis e Gomes (2014), e pelos pressupostos teóricos propostos pela pedagogia de gêneros e multiletramentos (ROSE; MARTIN,

---

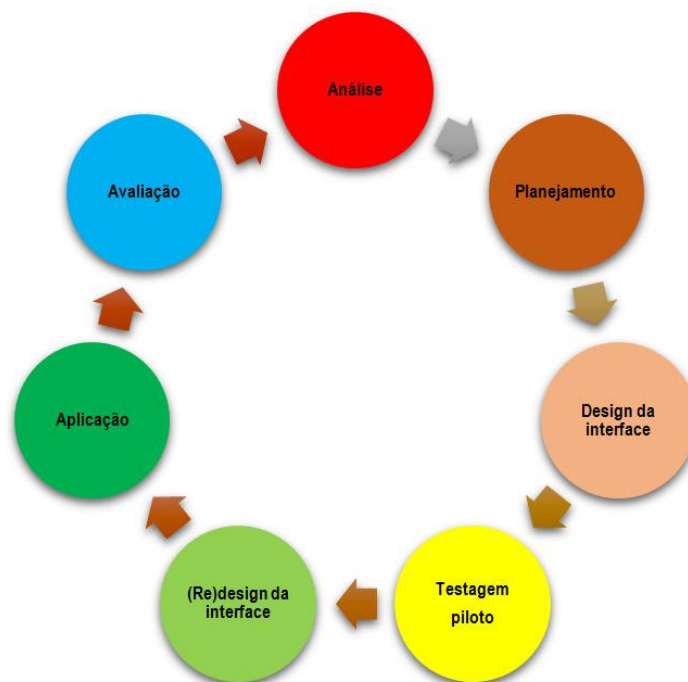
<sup>9</sup> <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/>

2012; COPE; KALANTZIZ, 2015) e pela abordagem de ensino por meio de jogos, design de atividades com JD, sugerido por Reinhardt (2011 apud SYKES, 2013).

Ao utilizar a abordagem proposta por Reinhardt (IBIDEM) como base para guiar os estudos pilotos, verificamos a necessidade de readaptar as fases “examinar” e “ampliar”, uma vez que acreditamos na importância da interação entre os sujeitos envolvidos dentro e fora do ambiente de jogo. Assim, ao invés de os alunos analisarem e produzirem discursos apenas no RD, essas ações, nos estudos aplicados, foram realizadas em conjunto, entre professor e alunos, a fim de que a prática da língua pudesse ser explorada amplamente e novos conhecimentos pudessem ser compartilhados em grupo.

No que se refere à produção de MDD, Reis e Gomes (2014) compreendem essa ação dividida em sete momentos (ver Figura 5), que parte da análise do interesse dos alunos para posteriormente planejar o material e o seu design em ambiente virtual. A partir de então, após a primeira testagem do MDD em sala de aula, o professor pode redesenhar a proposta com base nos resultados das ações, para posteriormente, reaplicar e avaliar por fim todo o processo.

Figura 5 - Proposta de produção de MDD.



Fonte: (REIS; GOMES, 2014, p. 372).

Com base no modelo de produção de MDD e no design de atividades, as aplicações foram organizadas por etapas, as quais apresentamos a seguir.

1ª etapa - Análise e seleção de JD para o ensino de LI. Nesta etapa, jogos foram analisados segundo princípios de aprendizagem criados por Gee (2005) e de acordo com os critérios de avaliação de RD elaborados por Reis e Gomes (2014).

No seu estudo, Reis e Gomes (2014), com a finalidade de auxiliar o professor em como analisar RD para uso em sala de aula, propuseram um guia que compreende na análise dos aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 - Critérios de avaliação de RD.

Dados de identificação do recurso	
URL:	
Acesso em:	
Avaliado por:	
Recursos digitais	Indicadores
Aspectos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Objetivo;</li> <li>● Tema;</li> <li>● Registro da linguagem, Grau de (in)formalidade da linguagem;</li> <li>● Eventos comunicativos;</li> </ul>
Aspectos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Concepção de linguagem;</li> <li>● Níveis de ensino (básico, pré-intermediário, intermediário e avançado);</li> <li>● Habilidade linguística;</li> <li>● Abordagem de ensino aprendizagem;</li> </ul>
Aspectos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Formato do recurso;</li> <li>● Duração;</li> <li>● Possibilidade de <i>download</i>;</li> <li>● Transcrição de áudio;</li> <li>● Possibilidade de inserir comentários;</li> <li>● Atualização dos recursos.</li> </ul>

Fonte: (REIS; GOMES, 2014, p. 378).

Na tabela criada (IBIDEM), os autores pontuam os indicadores a serem analisados em um determinado RD. Para esta pesquisa, consideramos os JD em estudo. Com relação aos aspectos linguísticos, Reis e Gomes (2014) sugerem que se deve inicialmente buscar identificar o objetivo do RD no nosso caso, o objetivo do jogo, o(s) tema(s) ou assunto(s) que está(ão) sendo abordado(s), o grau de formalidade da linguagem utilizada e os eventos comunicativos que dão suporte para a interação e uso da linguagem empregada.



Seguindo, os autores apontam para a importância em analisar os aspectos pedagógicos, que geralmente dão suporte para fundamentar a proposta pedagógica de um software ou de um recurso tecnológico em estudo. Para isso, os autores baseiam-se em que

a análise implica em identificar a concepção da linguagem que norteou a construção do software, a abordagem que está em foco no RD, juntamente com a identificação das habilidades linguísticas que podem ser promovidas por meio dos processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita (REIS, 2015, comunicação oral)<sup>10</sup>.

Também, no que se refere aos níveis de ensino, é oportuno considerar o nível de conhecimento linguístico que o recurso exige de seu usuário, para que ele compreenda suas instruções encontradas geralmente na língua-alvo, no jogo ou no RD, podendo ser nos níveis básico, pré-intermediário, intermediário e avançado.

Por fim, com relação aos aspectos tecnológicos, os autores destacam que “é nesse momento que observa-se os aspectos técnicos do recurso analisado” (IBIDEM), isto é, no caso de jogos, são levados em consideração o tamanho do software/jogo, se é um jogo leve ou pesado (em que computadores rodam esses jogos? Exigem ampla conexão/bandagem?), se há a possibilidade de fazer o *download* do jogo, se há transcrição dos áudios, na forma de legendas das falas dos avatares e demais jogadores em modalidade *multiplayer*, bem como a possibilidade de inserir comentários no ambiente e comunicar-se com outros usuários por meio do ambiente do jogo, e, com que frequência são feitas atualizações no recurso.

Após a fase da análise e seleção dos jogos, considerando os critérios supracitados, realizou-se a segunda etapa da pesquisa.

2ª etapa: Planejamento de atividades de LI, desafios linguísticos e práticas de multiletramentos em contexto educacional por meio de JD. Nessa fase, criou-se um curso virtual na plataforma *Moodle*, após a aplicação dos dois estudos pilotos. Ilustramos as ações desenvolvidas, conforme descrevem os dados no Quadro 1.

---

<sup>10</sup> Aula apresentada para a disciplina dos cursos de Game e *Gamification* no ensino de LI, no curso de Letras em Licenciatura na UFSM, Santa Maria, setembro de 2015.

Quadro 1 - Síntese para a elaboração de MDD na plataforma *Moodle*.

	<b>Ações desenvolvidas</b>
<b>Estudo piloto 1</b>	- Design de atividades; - Pilotagem de algumas atividades.
<b>Estudo piloto 2</b>	- <i>Redesign</i> de atividades; - Pilotagem das atividades.
<b>Estudo 3</b>	- <i>Redesign</i> das atividades e elaboração de MDD na plataforma <i>Moodle</i> .

Fonte: Produção nossa.

3ª etapa: Elaboração e aplicação do Questionário Diagnóstico (Apêndice 9, Apêndice 10 e Apêndice 11) com a finalidade de conhecer mais a trajetória dos alunos quanto ao uso de jogos e os conhecimentos que já possuem em relação à LI. Criou-se acesso aos alunos participantes a um grupo no *Facebook* e/ou também a plataforma virtual *Moodle* com a finalidade de promover a interação dos alunos e professora-pesquisadora.

4ª etapa: Uso de jogos em LI na sala de aula. Nesta etapa os alunos foram observados pela professora-pesquisadora durante o processo de jogar, no qual responderam aos desafios encontrados em jogo. Com isso, foi realizada a testagem dos conhecimentos linguísticos e de multiletramentos adquiridos pelos alunos durante o ato de jogar.

5ª etapa: Explorar o nível do jogo aplicado em conjunto e a aplicação das atividades complementares, as quais foram documentadas por meio de fotos e filmagens, identificando o desempenho do aluno no que se refere à prática da LI e multiletramentos, bem como verificando o interesse e motivação a respeito do uso de JDE no ensino de línguas. Logo após a realização das atividades, foi aplicado o diário de atividades *Journal Activity* (Apêndice 12) nos Estudos 1 e 2 e o WQ (Apêndice 13) no Estudo 3, para a avaliação das atividades desempenhadas pelos alunos em cada intervenção.

6ª etapa: Aplicação do QA (Apêndice 14 e Apêndice 15) das experiências realizadas no Estudo piloto 1 e no Estudo 3, respectivamente;

7ª etapa: Análise, descrição e interpretação dos dados coletados na etapa 5 e 6;

8ª etapa: A partir das intervenções realizadas nos três estudos pilotos, desenhamos a proposta de gestão para o ensino de LE, utilizando os JD educacionais em sala de aula de LI.



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS JD E DOS DADOS COLETADOS

No presente capítulo, apresentamos primeiramente a análise de dois jogos disponíveis na internet, o *Trace Effects* (doravante TE) e o *Mission US* (doravante MUS), os quais foram analisados nos estudos. Logo em seguida, apresentamos o programa de curso online construído para a aplicação das práticas de ELJDE. Os dados coletados nas três investigações são sumarizados e discutidos para elaborar a proposta de abordagem para promover a gestão pedagógica no ensino de LI por meio do uso de JD, a qual poderá servir de apoio para professores de línguas que desejam inserir JD em suas práticas pedagógicas.

### 4.1 CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS JD

A decisão de escolher os jogos TE e MUS para utilização nos estudos aplicados foi por meio de uma investigação aleatória realizada por membros do grupo GrPesq/NUPEAD por JS gratuitos em pesquisa no Google, no ano de 2014 início de 2015. A partir desta busca, jogos foram selecionados e analisados com base nos princípios de aprendizagem (GEE, 2005) e na avaliação de RD (REIS; GOMES, 2014), o que resultou nos dois jogos selecionados, TE e MUS.

Para que a inserção desses jogos acontecesse em sala de aula, decidimos analisá-los segundo os critérios propostos por Reis e Gomes (2014) e os princípios em jogos sugeridos por Gee (2005), com a finalidade de identificar sua potencialidade para uso em contexto educacional. Desta forma, apresentamos na sequência os dados obtidos e, no Apêndice 16, detalhamos a análise no que se refere aos princípios de aprendizagem.

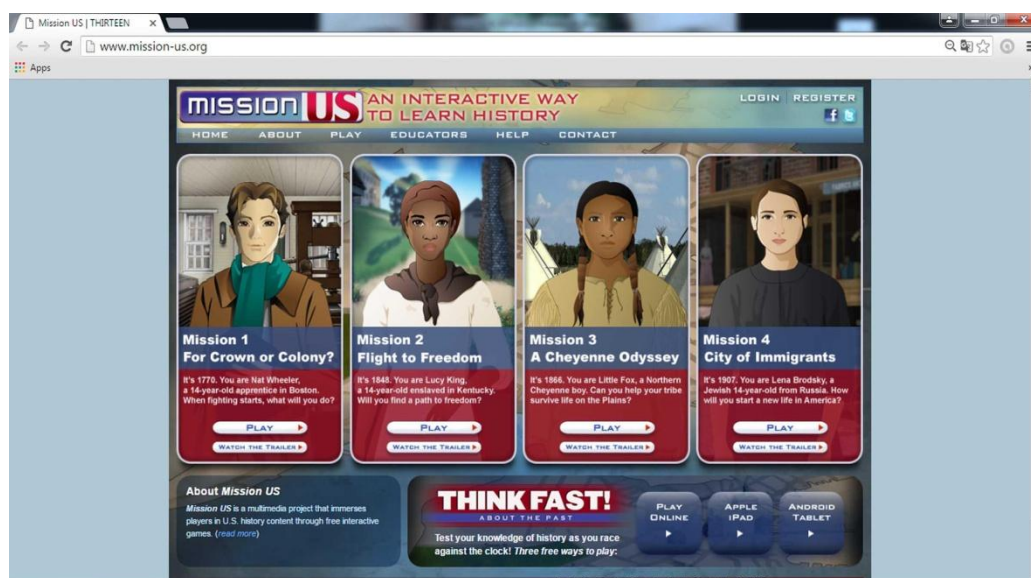
#### 4.1.1 Contexto do jogo MUS: avaliação do recurso digital

O MUS é um jogo disponibilizado gratuitamente em formato online digital. Esse jogo foi desenvolvido por colaboradores da WNET em conjunto com uma equipe multidisciplinar que desenvolve e testa jogos. MUS é um JS que tem como objetivo promover a imersão de estudantes que se encontram nos níveis escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio para desvendarem por meio do MUS “problemas históricos e contemporâneos de forma a encorajar troca de perspectivas,

discussão e ponderação sobre os eventos históricos da América” (MISSION US, 2016).

Como são apresentados na Figura 7, os contextos históricos discutidos no JD são, por exemplo, o massacre de civis em Boston no ano de 1777; a procura por liberdade vivida por negros Afro-Americanos em 1850; os confrontos travados a partir de 1886, na expansão de território dos EUA e da chegada de imigrantes ao país em 1907.

Figura 7 - Site do jogo MUS e os contextos históricos abordados nos jogos.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/>).

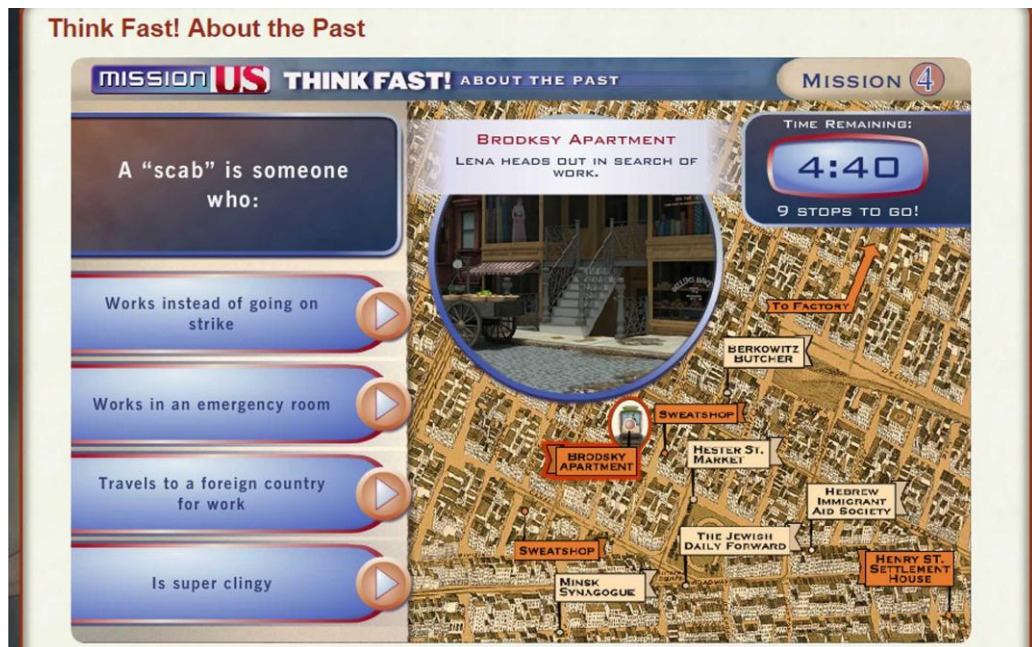
A narrativa do jogo inicia com a vinda da personagem Lena, uma imigrante judia da Rússia que imigrou para os Estados Unidos com a intenção de trabalhar para juntar dinheiro e trazer seus pais para morar na América. As experiências vivenciadas pela personagem, nas suas primeiras semanas em um novo país, oferecem ao jogador a imersão no jogo e no engajamento de ações as quais o levam a escolher os melhores caminhos para guiar Lena a conquistar o seu objetivo que é arrecadar dinheiro.

Assim, nessa jornada, o jogador interage com diferentes personagens do jogo e com o ambiente virtual por meio de diálogos (textual e oral). No cenário, a transcrição do áudio é disponibilizada, de modo a auxiliar o aluno a desenvolver a leitura multimodal, compreensão oral e compreensão escrita da língua para resolver

os desafios ao longo dos cinco níveis. Esses desafios iniciam na sala de imigração da Ilha de Ellis, até, inclusive, levando os alunos a assumir o papel de Lena e realizarem entrevistas de emprego em fábricas.

O MUS também oferece ao professor material extra, o qual é atualizado semestralmente para ser utilizado como guia em sala de aula. Além disso, atividades online que exploram tanto os vocabulários quanto as linguagens apresentadas em jogo (ver Figura 8) podem ser encontradas no site do jogo.

Figura 8 - Atividade que explora vocabulários.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4-educator-guide-activities>).

O nível linguístico utilizado no MUS exige do jogador conhecimento pré-intermediário e intermediário, haja vista que as situações comunicativas expostas ao usuário apresentam desafios que exigem um grau maior de conhecimento linguístico na LI, como mostramos na Figura 9. Nessa situação, o jogador atuando como a personagem Lena deve entender expressões como “*was going to*”, “*not realize yet*”, “*I can help*” e “*work as hard as*”, por meio de vocabulários, tais como “*misfortune*”, “*hard*” e “*business*”, e outras expressões geralmente estudadas em um nível pré-intermediário.

Figura 9 - Nível linguístico empregado no jogo.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>).

No que se refere à concepção de linguagem, o jogo demonstra ser Sócio-interacionista, pois durante os desafios, o aluno-jogador constrói seu conhecimento linguístico por meio das interações que realiza com o ambiente virtual e demais personagens, já que “na ausência do outro o homem não se constrói” (VYGOTSKY, 2002, p. 235). Assim, o jogador desenvolve seu conhecimento por meio de trocas recíprocas dentro de um meio social contextualizado (REGO, 1999), o qual é apresentado em jogo. Podemos identificar um exemplo disso, na Figura 10, em que a personagem Lena troca informações com outro personagem em jogo.



Figura 10 - Interação oral e textual.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>).

Para verificarmos se o MSU pode ser considerado um bom jogo, realizamos a análise segundo os princípios de aprendizagem sugeridos por Gee (2005). Desse modo, identificamos a presença de 13 dos 16 princípios. A partir dessa análise, evidenciamos que esse jogo é uma ferramenta potencial para uso em contexto educacional e que poderá favorecer o ensino de línguas quando inserido no contexto de sala de aula.

#### 4.1.2 Contexto do jogo TE: avaliação do recurso digital

O jogo TE é também um JS disponibilizando gratuitamente em formato online digital e para *download*. Foi desenvolvido pelo *U.S Department of State* e tem como objetivo ensinar Inglês Americano como segunda língua. O jogo foi construído para estudantes de Ensino Fundamental e Ensino Médio como forma de vivenciar a vida em sociedade e a futura vida acadêmica, por meio de uma narrativa com desafios voltados para esse contexto.

Na narrativa, jogadores imergem por meio do personagem *Trace*, um estudante universitário que, após viajar acidentalmente de volta para o presente,

tenta retornar ao ano de 2035. Nessa jornada, os jogadores exploram sete capítulos, os quais levam seus participantes a diversos lugares, como Nova Orleans, *Grand Canyon*, Nova Iorque, São Francisco e Washington D.C.

Em um mundo 3D, os jogadores imergem em diversos lugares com o objetivo de interagir e estabelecer diálogos, com demais personagens para adquirir informações, coletar itens e completar desafios que são oferecidos a eles. Um exemplo de desafio é quando o jogador, por meio do avatar, precisa interagir no seu contexto social para diminuir a poluição existente em uma vila. Ilustramos isso na Figura 11, em que o personagem realiza ações para reciclar papel, metal, orgânicos, plásticos e alumínio.

Figura 11 - Ação social que o jogador desempenha no jogo.



Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/game/4/>).

O sistema de diálogo utilizado pelo TE é dinâmico, ou seja, o usuário escolhe entre as orações/sentenças apresentadas aquela que considera adequada para formar um diálogo coerente de acordo com o contexto/situação apresentada. Também, caso o jogador preferir, a opção de transcrição de áudio pode ser solicitada a qualquer momento, o que faz com que o usuário pratique as habilidades

de compreensão oral e compreensão textual, e, ainda, a leitura multimodal. No entanto, no jogo não há a disponibilidade de o usuário inserir comentários, seja esse realizado para com outro personagem ou no ambiente virtual.

O nível linguístico empregado no TE exige do jogador conhecimento pré-intermediário, pois as situações comunicativas em que o usuário se insere apresentam desafios que requerem um grau maior de habilidades linguísticas em LI, como é situação ilustrada na Figura 12. Nesse fragmento, encontramos vocabulários como “*waste paper*”, “*thought*”, “*that way*” e “*wonder*”, além de empregar um diálogo composto por tempos verbais distintos, o que indica linguagens e estruturas gramaticais geralmente estudadas em nível pré-intermediário.

Figura 12 - Nível de linguagem no jogo TE.



Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/game/4/>).

Em relação à concepção de linguagem, podemos considerar que o jogo se propõe a promover o uso da linguagem em uma perspectiva sócio-interacionista, uma vez que ao longo dos níveis, o aluno-jogador precisa interagir por meio da língua com o ambiente e personagens a quem é exposto, criando novas situações de diálogo, vivenciando diferentes contextos culturais, o que para Vygotsky (2007) é

a ferramenta básica para que a construção do conhecimento aconteça. Identificamos tal dado na situação apresentada na Figura 13, a qual ilustra a interação entre *Trace* e *Chef Mark*, em que o aprendiz tem a possibilidade de aprender novos vocabulários e praticar a situação comunicativa de compra e venda ou, ainda, oferecendo auxílio ao *Chef Mark* para a prestação de serviços de entrega dos sanduíches, utilizando diferentes vocabulários anteriormente aprendidos.

Figura 13- Interação entre personagens.



Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/game/4/>).

Além da avaliação dos aspectos linguísticos, tecnológicos e pedagógicos sugeridos por Reis e Gomes (2015), para a presente análise, avaliamos os jogos buscando identificar os princípios de aprendizagem propostos por Gee (2005), que foram importantes para aferir se o jogo apresentava os elementos que, segundo o autor, caracterizam bons jogos para o ensino. Assim, ao término da investigação<sup>11</sup>, verificamos que dos 16 princípios, o jogo TE apresenta 14, o que nos levou a concluir que esse RD poderia ser explorado nas aplicações da presente pesquisa.

<sup>11</sup> Ver análise completa dos princípios no Apêndice 16.

Por fim, a partir da análise do MUS e do TE, foi possível compreender o potencial de cada jogo para uso nas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que viabilizou a professora-pesquisadora a identificar como os níveis do jogo eram estruturados, seu sistema de feedbacks, ordem dos desafios, interação com o ambiente virtual e demais avatares, nível linguístico e habilidade de letramento digital exigido do usuário, além dos assuntos e as interações linguísticas possíveis de serem explorados em atividades complementares durante as aplicações em sala de aula.

Outro dado importante resultante da análise foi perceber que cada JD pode apresentar diferentes números de elementos (ver Apêndice 17) que potencializam a aprendizagem, o que retoma a necessidade de o professor investigar o RD anterior a sua aplicação em sala de aula.

Na sequência, apresentamos o material que proporcionou suporte para a testagem da abordagem.

## 4.2 A PROPOSTA DO MATERIAL DIDÁTICO DESENVOLVIDO: PRÁTICA DE LI POR MEIO DE JD

A seguir, o material online produzido no AVA *Moodle* está descrito, o qual foi usado para a aplicação do projeto que contemplou o uso dos jogos TE e MUS no contexto educacional universitário para o ensino de LI, em uma disciplina complementar de graduação, ofertada em uma instituição pública, durante o primeiro semestre de 2016.

### 4.2.1 O programa do curso e os objetivos de cada fase

O objetivo deste trabalho é discutirmos a gestão de ensino de línguas por meio de JD, para isso consideramos necessário organizar o programa das aulas no formato de um curso online, para que pudéssemos obter os dados, bem como desenvolver práticas pedagógicas que fizessem o uso de tecnologias em sala de aula. Com base nisso, uma proposta de curso foi desenhada para o contexto público, com a finalidade de promover a prática de letramento digital e multimodal dos alunos participantes, bem como o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas (produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita) de LI e

apresentar aos professores de línguas propostas de ações e atividades que exploram JD em contexto de sala de aula de LE. Para tal, as atividades complementares propostas para as aulas foram planejadas com base no *framework* de atividades (REINHARDT, 2011 apud SYKES, 2013) e na PM (COPE; KALANTZIS, 2015) e aconteceram em quatro fases distintas, as quais descrevemos a seguir.

- 1) Fase de apresentação: Apresentar a interface virtual do curso, as seções, o avatar e os JD a serem usados no programa.
- 2) Fase de experiência com prática no jogo: Os alunos jogam online e respondem aos desafios no ambiente virtual.
- 3) Fase de conceituação e análise: É discutido colaborativamente o tópico da aula, a linguagem ou o gênero estudado, analisando suas funções para posteriormente produzir individualmente a atividade proposta.
- 4) Fase de aplicação individual: Utilizada para analisar o desempenho do aluno mediante a atividade final e a coleta do WQ.

Para mostrar como o *design* do programa foi desenvolvido para cada uma das quatro fases<sup>12</sup>, a seguir apresentamos as atividades ofertadas por meio do curso.

#### **4.2.2 Descrição e contextualização das atividades proposta no curso por meio do Moodle**

A proposta de atividades complementares ao uso de jogos foi criada no AVA Moodle, um software livre de apoio à aprendizagem, no qual o aluno tem acesso aos conteúdos das aulas e tarefas propostas pelo professor por meio de seu usuário e senha. Nessa plataforma de ensino, as seções foram elaboradas e buscaram explorar os JD, tendo por orientação teórico-pedagógica o ensino de linguagem como prática social, e os princípios da pedagogia de gêneros e de multiletramentos (ROSE; MARTIN, 2012; ROJO, 2012; COPE e KALANTZIS, 2009; VYGOTSKY, 2007; MOTTA-ROTH, 2006).

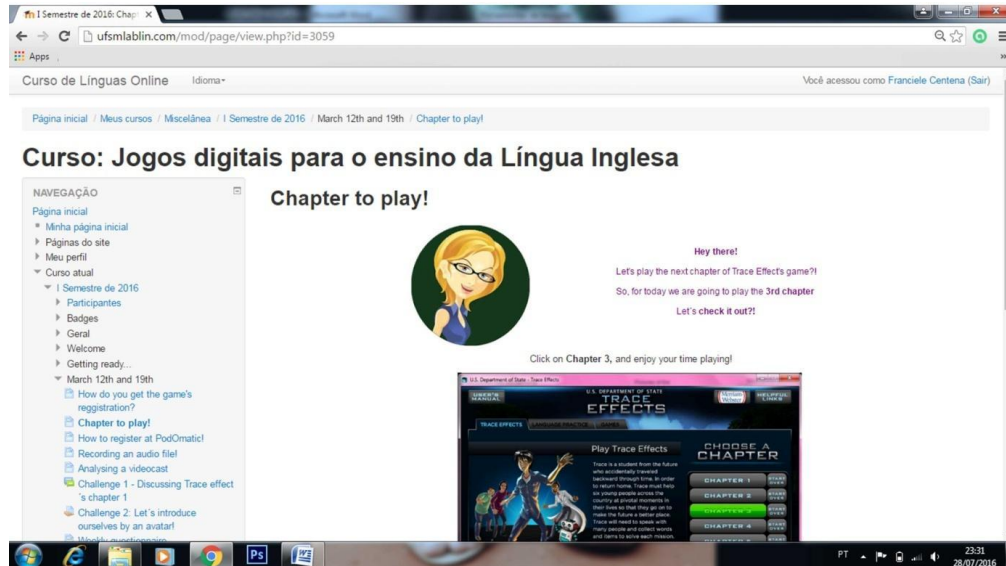
Com a finalidade de tornar o material didático online mais próximo aos alunos, no curso, apresentamos um avatar-professora virtual que foi empregada em diversas seções do curso, oferecendo aos usuários instruções às atividades propostas,

---

<sup>12</sup> Apresentamos detalhadamente os objetivos, atividades, ações realizadas e recursos digitais em cada uma das fases nos Apêndices 18, 19, 20 e 21.

explicações de conteúdo abordado em aula e, inclusive, orientações a respeito do ambiente digital, como é ilustrado na Figura 14.

Figura 14 - Professora virtual no curso online.



Fonte: (<http://ufsmblablin.com/mod/page/view.php?id=3185>).

Na página inicial do curso (ver Figura 15), os alunos acessam a identificação do programa de ensino. Na seção “*Do you need help?*”, o objetivo é disponibilizar aos participantes um espaço para expor suas dúvidas e solicitar ajuda. No link “Fórum de notícias”, o aluno encontra informações a respeito das aulas disponibilizadas aos alunos.

Figura 15- Tela principal do curso Jogos Digitais para o Ensino de LI.

The screenshot shows the Moodle course interface. At the top, the browser address bar displays 'ufsmblabin.com/course/view.php?id=19'. The course title is 'Curso: Jogos digitais para o ensino da Língua Inglesa'. The page includes a navigation menu on the left, a central banner with a word cloud, and a right sidebar with search and news sections. Two blue arrows point to the 'Fórum de notícias' section and the 'Do you need help?' link.

**Identificação do curso**

**Seções: "Fórum de notícias" e "Do you need help?"**

Fonte: (<http://ufsmblabin.com/course/view.php?id=19>).

Com o andamento do curso, o fórum de notícias no *Moodle* foi substituído por postagens na rede social *Facebook*, por meio de um grupo criado, uma vez que os alunos participantes eram mais familiarizados com essa ferramenta, conforme mostra a Figura 16.



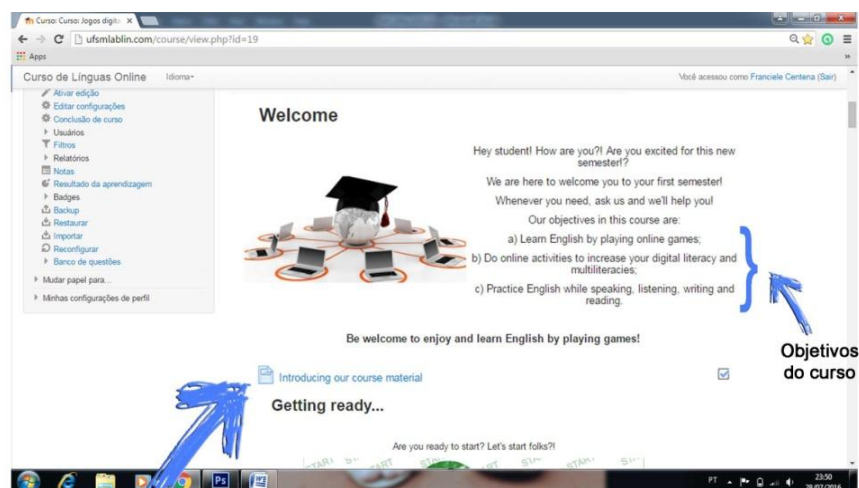
Figura 16 - Fórum de notícias em rede social *Facebook*.



Fonte: (<https://www.facebook.com/groups/976238555757139/>).

Na tela de boas vindas (ver Figura 17), é apresentado o curso com seus objetivos e, juntamente, descrevemos a seção *"Introducing the course material"* a estrutura do AVA proposta.

Figura 17- Tela de boas vindas ao curso.

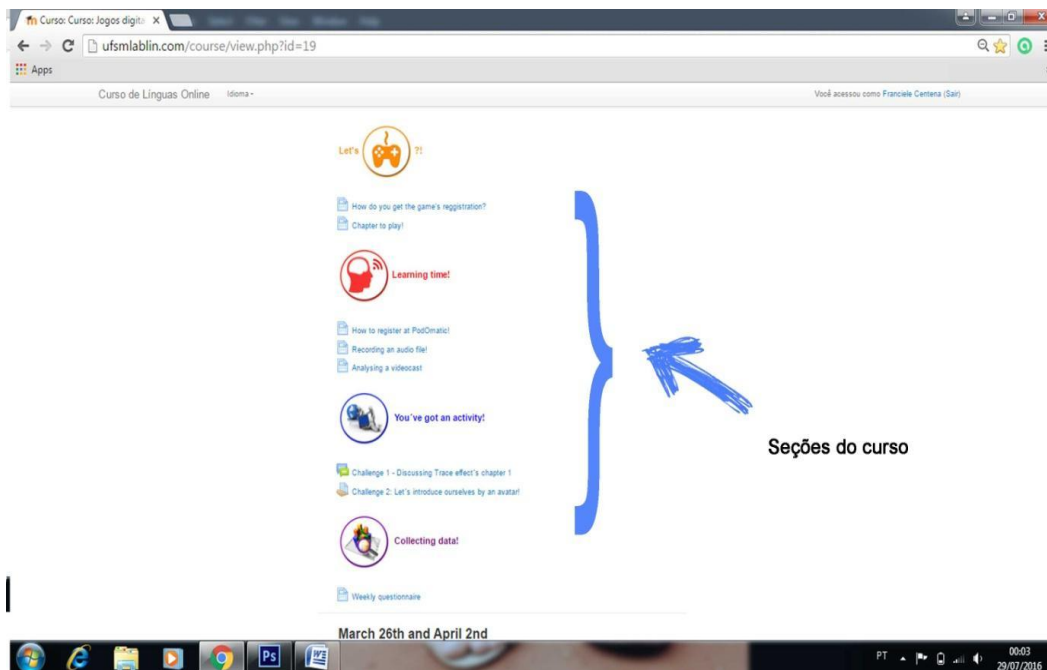


Introdução da estrutura do ambiente virtual

Fonte: (<http://ufsm.labin.com/course/view.php?id=19>).

No *design* do curso organizamos cada aula em quatro seções, a primeira, “Let’s play?”, a segunda, “Learning time!”, a terceira “You’ve got an activity” e, a última, “Collecting Data”, como apresenta a Figura 18.

Figura 18 - Tela com as 4 seções do curso.



Fonte: (<http://ufsmlablin.com/course/view.php?id=19>).

Por meio da organização deste design no AVA, o curso buscou explorar, além dos JD, diferentes tecnologias, tais como aplicativos de celular (gravador de voz), programas e softwares de computador e sites da internet como apoio para ministrar as aulas e aplicar as atividades, a fim de promover a autonomia dos alunos quanto ao uso de RD, possibilitar a produção significativa pelo uso de recursos multimodais, bem como favorecer a prática e a aprendizagem da língua alvo em estudo.

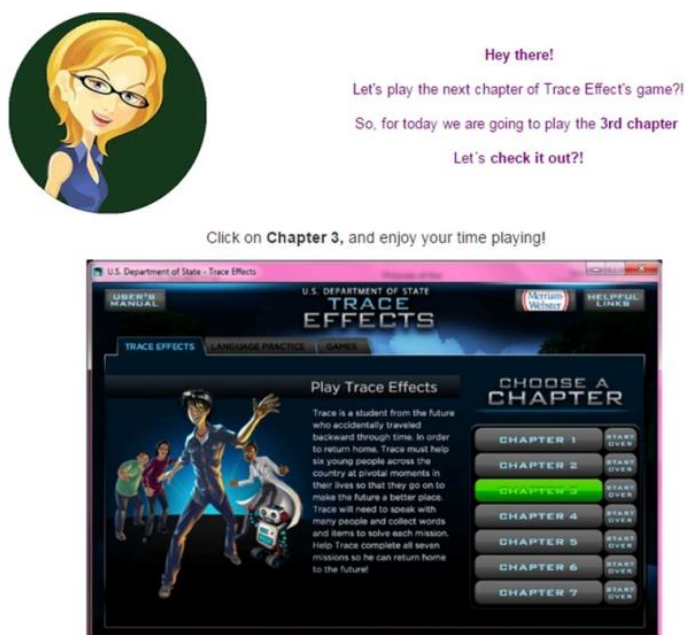
A seguir, apresentamos algumas das atividades desenvolvidas durante as intervenções do Estudo 3.

### 4.2.3 Design das aulas propostas no AVA Moodle

Para descrever a abordagem para gestão pedagógica de ensino de LI por meio do uso de JD, inicialmente planejamos o programa do curso para ser ofertado a um grupo de alunos universitários inscritos na disciplina *Basic English*, do curso em Letras em Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. O planejamento das atividades e das ações em sala de aula buscou também atender o programa da disciplina, bem como considerou o perfil dos alunos envolvidos. Dessa forma, o curso online foi construído integrando o ensino de LI e o uso de JD, visando potencializar a participação colaborativa dos alunos nas atividades complementares que incluíam discussões em grupos e demais ações realizadas durante o ato de jogar. Isso resultou na elaboração de sete atividades, as quais foram aplicadas durante os nove encontros planejados para o presente estudo.

Em todas as aulas disponibilizadas online no *Moodle*, mantemos o mesmo padrão de *design*. Desta forma, na seção “*Let’s play?*”, o aluno é informado sobre o capítulo do jogo a ser jogado, a Figura 19 mostra o capítulo 3 do jogo TE. Além disso, o aluno é solicitado a solucionar desafios, nesse caso relacionados à reciclagem e conscientização ambiental e a interpretar as linguagens do jogo, com a finalidade de aperfeiçoar a LI e o letramento digital e multimodal.

Figura 19 - Seção “Let’s play?” da terceira aula aplicada do projeto.



Fonte: (<http://ufsm.labin.com/mod/page/view.php?id=3185>).

Após finalizar o capítulo do JD, o aluno é convidado nesse momento a compartilhar o seu conhecimento, para isso na seção “*Learning time*”, os alunos juntamente com a professora analisaram um exemplar de um *flyer*. Nessa seção (ver Figura 20), o objetivo foi apresentar o novo gênero a ser estudado em aula com os alunos por meio de um exemplo e por meio de perguntas. Assim, os alunos analisaram as semioses e a linguagem em uso em tal situação comunicativa, e buscamos desconstruir, em conjunto com os alunos, o gênero em estudo, para após estarem aptos a desenvolver o seu próprio, de modo independente, na próxima atividade, conforme solicitado na seção “*You’ve got an activity*”.

Figura 20 - Atividade de desconstrução na seção “Learning time”.

### Analysing a flyer!



In many schools and universities around the world, including here in Brasil, we may have seen some president elections, where students can elect their representatives, who will help them getting better conditions at the school or college they attend.

In case like this, **do you know a good way for representatives show students their proposals?**  
That's right! By **election flyers!**

So, thinking about that, we selected an election flyer you can read and check what are the elements it is compose.

Now, try to answer:

- ➡ Who are the students who want to be voted?
- ➡ By looking the students' pictures, what kind of president they show they are going to be if elected?
- ➡ Is there any verbal text that could help you identify the students as good candidates for the position?
- ➡ What are they trying to communicate on this flyer?
- ➡ What do they want you to do?
- ➡ Which school or university do they attend to?
- ➡ What is the "impact phrase" in this flyer?



And about the language? Check it out!

TOPIC	FRAGMENTS FROM THE FLYER
Name	
Course	
Impact phrase	
University name	
The work they have already done	

Na seção “*You’ve got an activity*”, as atividades são propostas e desenvolvidas individualmente ou, em algumas situações, em grupos. Um exemplo de atividade individual realizada durante o projeto aplicado foi a atividade da primeira aula, em que os alunos, após explorarem um vídeo contendo uma apresentação oral pessoal, realizaram a atividade de criar um avatar virtual utilizando o site Avachara<sup>13</sup>. Nessa tarefa, os alunos também deveriam apresentar-se aos demais colegas por meio de um *podcast* a ser criado na plataforma PodOmatic, como ilustramos na Figura 21.

Figura 21 - Primeira atividade.

### Challenge 2: Let’s introduce ourselves by an avatar!



#### Your Final Challenge!!!

We have already talked and explored the Trace Effect’s first chapter (context and the avatar) and deconstructed a sample of a self-introduction.

Now, it is your time to create a podcast introducing yourself by an avatar. Let’s do it together!

By the way, which avatar are you? how do you look like? Let’s know it.

To do it, Go to [PodOmatic](http://PodOmatic) and create a podcast, so record your own voice in your computador and in your podcast tell us about yourself, providing information such as:

- Your name;
- Where you are from;
- Where you live;
- Who you live with;
- Your likes and dislikes;

In addition, update a picture of your avatar in your podcast as well as in your Moodle’s Profile.

To do it so, go to <http://avachara.com/avatar/> (a free digital tool to create avatars) or use any other familiar tool to create your own.

**Be creative! We are willing to know who you are!**

Fonte: (<http://ufsmblabin.com/mod/assign/view.php?id=2594>).

Como forma de analisar e refletir sobre o desempenho do aluno nas atividades aplicadas por aula, na seção “*Collecting data*” os participantes foram

<sup>13</sup> <http://avachara.com/>

expostos ao WQ (ver Figura 22), em que responderam às perguntas relacionadas aos vocabulários praticados e aprendidos, bem como sobre o uso de recursos semióticos durante os níveis jogados dos JD ou ao desenvolver atividades complementares. A aplicação desses questionários nos auxiliou a mensurar os resultados obtidos em cada uma das intervenções.

Destacamos também que, durante a última intervenção, o aluno além de responder ao WQ ainda acessou o QA com a finalidade de avaliar todo o processo do qual participou no período de investigação deste estudo.

Figura 22 - Aplicação do WQ sobre o 2º capítulo do jogo MUS na sétima aula.



Fonte: (<http://ufsmblablin.com/mod/page/view.php?id=3184>).

A partir do MDD desenvolvido para o curso, a coleta dos dados foi realizada por meio das aulas aplicadas para vivenciar na prática o uso de JD no contexto de ensino. Após avaliar as experiências e descrevê-las, consideramos o planejamento um dos passos mais importantes do processo de ensino, como bem salienta Almeida Filho (2005) sobre a necessidade de o professor planejar suas ações e atividades que serão aplicadas em sala de aula, para posteriormente construir o material que será aplicado e utilizado em sua prática pedagógica. Tendo em vista

que a presente pesquisa contou com o uso da plataforma *Moodle*, de JD e softwares (*Microsoft Word, Power Point, Paint e Photoshop*, por exemplo) para a construção e realização das atividades, entendemos a necessidade de o professor também conhecer os RD a serem inseridos e estudados antes da sua aplicação em aula, para que as linguagens, e os recursos neles apresentados possam ser explorados a fim de gerar conhecimento, a prática linguística e os multiletramentos dos alunos envolvidos.

### 4.3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Apresentamos, nesta seção, os resultados obtidos por meio dos estudos desenvolvidos, com ênfase nas ações efetivadas pelo professor para promover o ensino e aprendizagem de línguas e as atividades de prática da língua e prática de multiletramentos. A partir da análise desses dados coletados, descrevemos a abordagem que pode promover a gestão pedagógica e o ensino de LI utilizando JD.

#### **4.3.1 Discussão e avaliação dos estudos aplicados em sala de aula de LI com o uso de JD**

Conforme já apresentado no capítulo da metodologia, a presente pesquisa foi aplicada em instituição federal de Santa Maria e na escola de idiomas de Ijuí. Nesses dois ambientes educacionais, as atividades propostas consideraram o perfil dos alunos envolvidos. A duração da pesquisa ocorreu em dois semestres, porque almejávamos aplicar a presente investigação e testá-la com públicos diferentes a fim de verificar a proposta de atividades complementares ao uso de JD.



Quadro 2 - Dados por grupo aplicado.

<b>Semestre</b>	<b>Alunos</b>	<b>Nº de participantes</b>
<b>2º/2015</b>	Alunos do curso de idiomas	5 alunos
<b>2º/2015</b>	Alunos de ensino superior do curso de Letras em Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas	9 alunos
<b>1º/2016</b>	Alunos de ensino superior do curso de Letras em Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas	26 alunos

Fonte: Diários reflexivos arquivados no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Os dados obtidos nas três intervenções pedagógicas descritos no Quadro 2 evidenciam que cada estudo contou com número diferente de participantes, os quais estavam matriculados nas disciplinas em que foram aplicadas. Também, por motivos de liberação para o desenvolvimento da aplicação da pesquisa, apenas um estudo pode ser desenvolvido na escola de idiomas.

Os participantes do curso, no Estudo 3, de acordo com dados obtidos no Questionário Diagnóstico (doravante QD), são 26 alunos de faixa etária entre 17 a 50 anos de idade que cursavam o primeiro e último ano de graduação do curso superior de Letras em Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas.

Ao responderem o QD a fim de identificarmos o perfil da turma, seus interesses e experiências com JD no ensino, os alunos avaliaram seu nível linguístico e a análise obtida demonstra que o grupo se caracterizava heterogêneo no que se refere às habilidades linguísticas em LI, como indicamos no Quadro 3.

Quadro 3 - Síntese do nível linguístico dos alunos

<b>Nível Básico</b>	<b>Nível pré-intermediário</b>	<b>Nível intermediário</b>	<b>Nível avançado</b>
5 alunos	4 alunos	9 alunos	4 alunos

Fonte: Diários reflexivos arquivados no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Ao analisar esse quadro percebemos que dos 22 respondentes, 13 indicaram estar no nível intermediário e avançado, e destes nove embora compreendessem a língua, permaneciam com lacunas em termos de vocabulário e estrutura gramatical. Por isso, classificaram seu conhecimento na LI nos níveis pré-intermediário e básico. Esse resultado fez com que a professora, ao planejar as atividades, objetivasse contemplar a todos os alunos, tanto do nível mais avançado quanto do nível básico, desenvolvendo novos conhecimentos e a prática da língua a todos os envolvidos.

Durante a realização das atividades elaboradas, percebemos também que alguns alunos, principalmente aqueles que não possuíam grau intermediário ou superior na língua-alvo, eram os que requisitavam maior intervenção da professora para suprir algumas dificuldades encontradas durante o jogo ou na resolução das atividades complementares. Isso remete ao que Vygotsky (2007) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual, o aluno recebe suporte de um indivíduo com maior saber para que o seu conhecimento potencial seja atingido.

Vale ressaltar que, em cada uma das investigações, foram propostas atividades que correlacionavam com o assunto jogado no JD. Para tal, utilizamos por base a abordagem pedagógica sobre o uso de JD em sala de aula, conforme sugerida por Reinhardt (2011 apud SYKES, 2013, p.35).

Durante as atividades e a aplicação das práticas pedagógicas, os alunos foram solicitados a trabalhar colaborativamente, pois compreendemos que é por meio da interação em sala de aula entre aluno-aluno; aluno-professor e aluno-outros recursos (JD e outros recursos na Internet, por exemplo), que a construção do conhecimento acontece de modo mais efetivo (VIGOTSKY, 2007). Acreditamos que por meio da troca de saberes e experiências entre participantes, com diferentes níveis de conhecimento, uns com maior e outros com menor conhecimento, é

possível que o professor atue como mediador desse processo, servindo de suporte/andaime para a aquisição de novas aprendizagens no contexto de sala de aula (REIS, 2010).

Ao término de cada um dos estudos, foi realizada análise com relação a todo o processo pedagógico aplicado, cujos dados coletados nos permitiram identificar problemas que necessitavam ser ajustados para o aperfeiçoamento da prática. Como sugerem Reis e Gomes (2014), ao desenhar propostas de MDD, o processo de avaliação é imprescindível após a aplicação em sala de aula, pois essa ação traz subsídios para o *redesign* do MDD, bem como para orientar todo o processo pedagógico em sala de aula (REIS, 2016)<sup>14</sup>. A partir disso, atividades foram repensadas a cada intervenção e redesenhadas, buscando contemplar o perfil dos alunos envolvidos para gerar interesse e motivação dos envolvidos e possibilitar a prática na língua-alvo e dos multiletramentos.

#### 4.3.1.1 *Redesign de atividades, interesse e motivação dos alunos*

Para ilustrar como se deu o processo de *redesign*, observamos, por exemplo, a primeira atividade proposta para o Estudo piloto 1. Essa atividade propôs a interação dos envolvidos com RD, tais como Paint e Photoshop, e a apresentação de um avatar do jogo por meio de *post* na rede social *Facebook*. A tarefa dos alunos era escolher um dos personagens, apresentá-lo e descrevê-lo como estava fisicamente caracterizado. Para melhor visualizar, mostramos, na Figura 23, a atividade desenvolvida por um dos alunos.

---

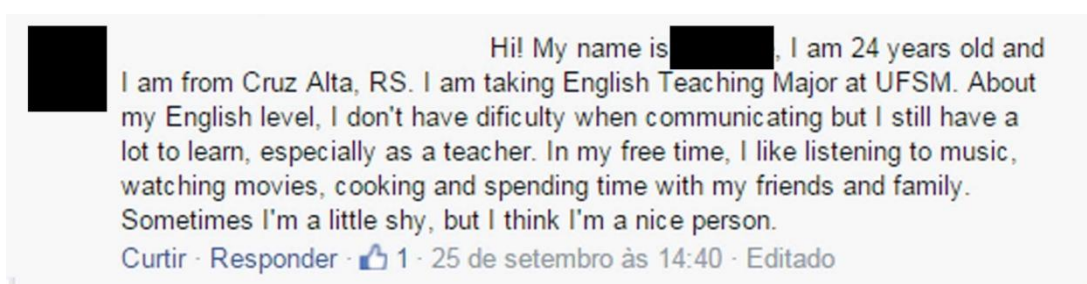
<sup>14</sup> Comunicação individual.

Figura 23 - Resposta de aluno A na primeira atividade.



Fonte: (<https://www.facebook.com/groups/851283021627528/>)

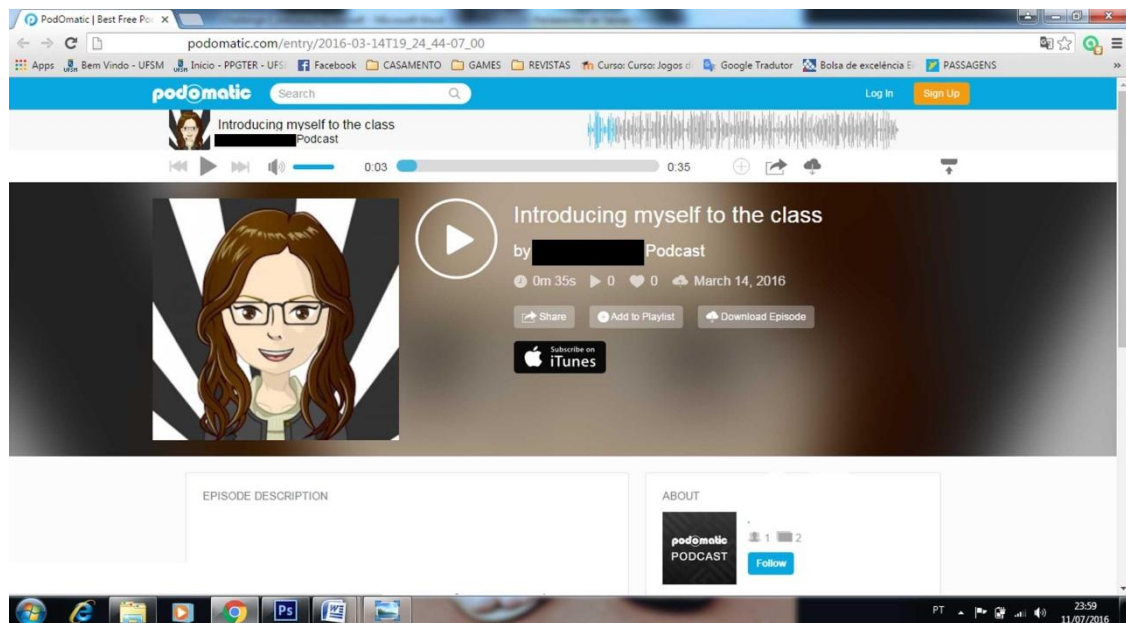
Após a realização da atividade, a professora-pesquisadora avaliou que embora a proposta de atividade tenha possibilitado o uso da linguagem, a sua aplicação não contemplou a interação online dos alunos participantes, ainda que postada em uma rede social. Dessa forma, os alunos envolvidos no segundo estudo foram solicitados a realizar uma apresentação pessoal, também via *post* em rede social, *Facebook*, apresentando informações como nome, lugar de origem, atividades de tempo livre e o que gostavam de fazer. A Figura 24 ilustra o *post* escrito pela Aluna E.

Figura 24 - *Post* de aluna E no *Facebook*.

Fonte: (<https://www.facebook.com/groups/851283021627528/>).

A partir dessa atividade, identificamos que esta também não corroborava com a integração e uso de outros RD, pois não houve trocas online entre os envolvidos. De mesma forma, a atividade apenas possibilitava a produção na língua alvo, portanto foi necessário ser remodelada. No Estudo 3, foi apresentado aos alunos a proposta de uma atividade em que eles foram desafiados a criar sua representação, na forma de um avatar e, também, gravar em áudio sua apresentação pessoal, por meio de um *podcast*, no site PodOmatic. A Figura 25 mostra o avatar que representa uma das participantes.

Figura 25 - Avatar e *podcast* publicado por aluna E5 na primeira atividade.



Fonte: (<https://www.podomotic.com/login>).

Junto à publicação online, a aluna se apresentou informando dados pessoais como nome, idade, cidade de origem, cidade de residência, gostos, planos futuros e outras informações que podem ser identificados no script do áudio apresentado no Quadro 4.

## Quadro 4 - Script da apresentação de aluna E5.

Hello everybody!! My name is XX. I am XX years old. I am from Palmeira das Missões, but I have lived in Camobi since 2013. So, this is my first graduation course and I am in the 3rd semester. I like watching movies and TV series, and have a good time with my friends. I am not a morning person and for my future, I hope to become a great teacher and enjoy teaching as much as I enjoy studying. See y'all around guys! Bye!!

Fonte: (<https://www.podomatic.com/login>).

Os processos de analisar e de redesenhar as atividades, ao término dos estudos, permitiram à professora-pesquisadora observar a crescente satisfação dos alunos ao realizar as atividades complementares. No primeiro e no segundo estudo, a atividade de falar sobre um personagem do jogo e se apresentar em um *post* no *Facebook* foram realizadas rapidamente, sem possibilitar questionamentos ou interações em aula entre os participantes.

Por outro lado, no terceiro estudo observamos que houve mais troca de conhecimentos entre os alunos, a participação colaborativa entre eles e a professora ampliou-se, bem como os alunos interagiram mais, elaborando questionamentos com mais frequência entre eles, um oferecendo suporte ao outro, e elaborando questionamentos direcionados a professora para que o trabalho fosse melhor desempenhado. Um exemplo que ilustra tal dado foi a interação que aconteceu entre a professora e dois alunos, quando a mesma foi questionada sobre como realizar a atividade de se apresentar por meio de um avatar deveria ser realizada, como apresentamos na Figura 26.

Figura 26 – Alunos questionando e mostrando interesse ao realizar atividade proposta.



Fonte: Foto arquivada no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Outro dado que demonstra o interesse dos alunos pela prática de ensino de línguas, por meio do uso de JD, foi também observado em uma atividade realizada no Estudo 3, na qual os participantes deveriam eleger um aluno como presidente da turma. Para que isso fosse possível, cada grupo criou um panfleto digital em que apresentava seu candidato e suas respectivas propostas. O resultado da aplicação dessa tarefa destaca o engajamento dos participantes trabalhando colaborativamente (ver figura 27), utilizando diversas linguagens e ferramentas para atingir o objetivo proposto.

Figura 27 - Alunos trabalhando colaborativamente para desenvolver a tarefa.



Fonte: Foto arquivada no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Por outro lado, durante as aplicações também observamos, em alguns momentos, desmotivação. Por se tratar de grupos heterogêneos em termos de conhecimento linguístico e digital, alguns alunos sentiram mais facilidade que outros ao jogar e ao desenvolver as atividades complementares. Isso gerou desmotivação e desinteresse por parte de alguns alunos com maior conhecimento na língua, em letramento digital e letramento em jogos.

Esse dado se evidencia no depoimento deixado no QA por quatro alunos participantes do Estudo 3, no qual deram sua opinião sobre as aplicações. Nesse questionário, o Aluno A1, por exemplo, informou que “para iniciantes os jogos poderiam ser mais simples”, indicando dificuldade para realizar as tarefas propostas. Já o Aluno B2 indicou uma visão contrária, pois para ele “quem tem amplo conhecimento sobre a língua, é chato, mas para quem está iniciando é uma forma bem divertida de aprender”. Assim, por meio desses depoimentos, percebe-se também a heterogeneidade linguística do grupo envolvido, reforçando que nem em



todos os momentos as atividades aplicadas foram condizentes ao perfil de todos os participantes.

Essa mesma percepção também é encontrada no diário reflexivo da professora-pesquisadora. Tal sentimento é expresso no diário realizado após a aplicação dos estudos, como mostramos no Quadro 5.

Quadro 5 - Relato de professora em diários reflexivos na quarta e na sexta intervenção.

Observação 1	Observação 2
<p>“Alguns alunos se sentiram entediados no primeiro momento da intervenção, pois por apresentarem habilidades digitais mais desenvolvidas que outros alunos precisaram esperar por um longo tempo até que todos tivessem terminado de jogar o nível do jogo”.</p>	<p>“Durante a realização da atividade complementar foi possível perceber que alguns alunos por apresentarem nível avançado nas habilidades linguísticas da LI, acharam a atividade muito fácil, não agregando nenhum conhecimento além da prática da língua”.</p>

Fonte: Diário reflexivo arquivado no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Os dados apresentados e coletados nos permitiram inferir que sempre há o que melhorar tanto em relação às propostas de atividades quanto com relação a prática pedagógica para melhor atender as expectativas dos alunos. Desta forma, consideramos que para elaborar uma proposta de gestão pedagógica que contemple o uso de JD demanda do professor envolvido, além de muito estudo, planejamento, sensibilidade e dedicação para que antes da aplicação em sala de aula o educador perceba e leve em consideração o perfil de seus alunos, seus interesses, motivações, bem como o nível linguístico dos participantes das atividades para ser capaz de propor tarefas que realmente promovam o engajamento de todos nas atividades propostas

#### **4.3.2 Análise do terceiro estudo aplicado: em busca de abordagem para o ensino de LI por meio de JD**

*Jogar jogos em sala de aula é interessante e motivador.  
(Depoimento de Aluno C3)*

Para que a proposta de ensino utilizando JD fosse elaborada, a professora-pesquisadora precisou primeiramente adquirir conhecimentos a respeito desses jogos, de multiletramentos e conhecimentos a cerca de plataformas de ensino e diversos programas de computador e softwares, tais como *Moodle*, Google Drive e Photoshop. Assim, leituras e estudos foram realizados a fim de melhor compreender como o curso poderia ser desenhado e implementado em sala de aula, investigando, por exemplo, como as semioses presentes em JD poderiam ser exploradas pelo aluno de forma a auxiliar na aprendizagem da língua e de que maneira os desafios propostos nesses poderiam potencializar a prática da língua alvo e contemplar a prática de multiletramentos.

A partir dos estudos aplicados apresentados nesta dissertação, consideramos ser uma etapa importante o professor compreender primeiramente a estrutura do JD e suas mecânicas, o que essa ferramenta pode resultar aos alunos (SYKES, 2013), bem como analisar esse ambiente virtual antes de aplicá-lo em sala de aula (GEE, 2005).

Desta forma, levando em consideração o que Gee (2005) e Sykes (2013) sugerem, o professor em primeiro momento precisa jogar e explorar o que o JD tem a oferecer (IBIDEM). Assim, a professora buscou experienciar o RD, para isso atuou como jogadora e explorou os jogos, seus elementos de aprendizagem, contextos e linguagens, para após iniciar o planejamento pedagógico. Diferentemente da abordagem sugerida por Reinhardt (2011 apud SYKES, 2013), neste estudo a professora considerou também no planejamento das ações em sala de aula e das atividades complementares, o perfil dos alunos envolvidos.

Para Almeida Filho (2005), o momento de planejar o que será abordado em aula é uma das fases mais importantes dos processos de ensino e aprendizagem, pois é nela que o professor analisa o seu público alvo e desenvolve ações e atividades que servirão para potencializar a aquisição do saber. Para tal a

professora-pesquisadora precisou primeiramente conhecer esses integrantes do programa.

Da mesma forma, para identificarmos a fluência e o letramento digital dos alunos quanto ao uso de tecnologias, no mesmo questionário, questionamos quais tecnologias eles utilizavam com frequência e as respostas indicaram que todos os envolvidos utilizavam, pelo menos, um programa, aplicativo ou software no seu dia a dia, tais como *Facebook, Microsoft Word, Instagram, Twiter, Youtube e Tumblr*. Esse dado demonstra que os alunos participantes são familiarizados com o uso de tecnologias. No entanto, durante a aplicação do terceiro estudo, sob a observação da professora-pesquisadora, sete alunos apresentaram dificuldades ao jogar, como mostra o relato escrito em um de seus diários reflexivos, Quadro 6.

Quadro 6 – Relato escrito em diário reflexivo de 19 de março.

“Esta é uma turma heterogênea, tanto nas habilidades linguísticas quanto nas habilidades de multiletramentos. No grupo de alunos de hoje, foi possível perceber que sete alunos embora utilizem as tecnologias em seu ambiente de trabalho ou vida pessoal, ainda apresentam dificuldades para locomover-se dentro do jogo, utilizando as diversas semioses como ferramentas de apoio para conquistar os desafios propostos”.

Fonte: Diário reflexivo arquivado no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Esse dado indica que, embora os alunos fizessem uso de tecnologias nas suas atividades diárias, eles ainda apresentavam lacunas a respeito do uso de jogos e demais uso de softwares. Para isso, evidenciamos, como professores, a urgência de possibilitar práticas pedagógicas que corroborassem para o desenvolvimento de multiletramentos no ensino de línguas ao qual propomos, para, assim, capacitar os alunos envolvidos a atuarem como cidadãos mais ativos quanto ao uso de diversos recursos que são essenciais para a comunicação na atualidade (NASCIMENTO et al., 2011).

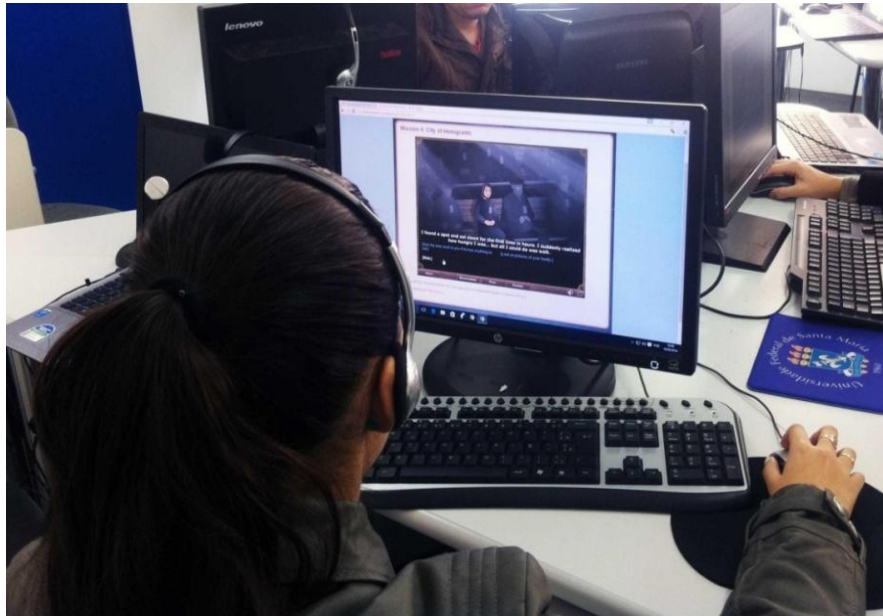
Ao identificarmos a fluência linguística e tecnológica dos participantes, a professora refletiu a respeito das respostas obtidas no QD e sobre o questionamento que norteou a presente pesquisa, “quais atividades de linguagem, gêneros ou conteúdos o professor necessita explorar para promover a prática de multiletramentos por meio de JD em sala de aula?”.

Durante as aplicações, verificamos que apenas possibilitar que os alunos desempenhassem ações dentro do jogo, interagindo com os avatares e ambiente virtual, não era suficiente para suprir a necessidade de interações e a prática contextualizada de multiletramentos. Isso porque acreditamos que o conhecimento é adquirido a partir das relações que se estabelecem com o meio e com outros indivíduos, requerendo a mediação de um par mais capaz para que o aprendiz avance com relação ao seu conhecimento atual (VYGOTSKY, 2007).

Tendo em vista essa necessidade, foram propostas atividades no *Moodle* com foco na prática de multiletramentos, bem como na aprendizagem e aperfeiçoamento da LI com base na PM (COPE; KALANTZIS, 2015), que sugere os “Processos de conhecimento” compostos por experiência, conceituação, análise e aplicação. Para Cope e Kalantzis (IBIDEM), ao trabalhar gêneros em sala de aula, o professor precisa partir do conhecimento pré-estabelecido, explorando caminhos já antes trilhados pelo aluno, para após construir o novo, que é conceituado e analisado de forma a compreender suas funções, etapa necessária para que posteriormente esse aluno consiga desempenhar sozinho na aplicação prática.

Portanto, propomos primeiramente a atividade na qual os alunos *experienciaram* (COPE; KALANTZIS, 2015) e *exploraram* (REINHARDT, 2011 apud SYKES, 2013) os JD ao jogar os níveis solicitados, respondendo aos desafios que exigiam do usuário a prática de linguagem e de multiletramentos, como ilustramos na Figura 28. Nessa situação, uma das alunas interage com o ambiente virtual por meio da LI e explora as diversas semioses, tais como, os elementos visuais, diálogos dos personagens e transcrição dos diálogos. A aluna assim recorre ao seu saber anteriormente adquirido em relação ao uso da LI e suas habilidades de multiletramento, para gerar novos conhecimentos.

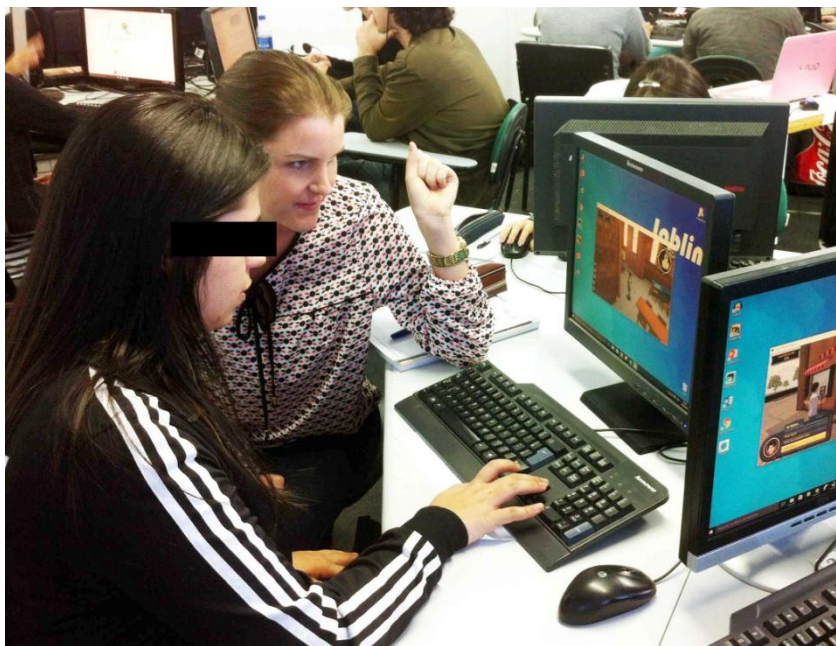
Figura 28 - Exemplo de aluna interagindo com o jogo MUS.



Fonte: Foto arquivada no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Percebemos, nesta fase, que todos os alunos conquistaram os objetivos propostos em jogo, no entanto, alguns desempenharam os desafios com mais facilidade do que comparado a outros. Alguns alunos, embora tivessem as semioses em jogo como um suporte mediador ao conhecimento a ser atingido necessitaram da mediação do professor para compreender vocabulários e linguagens apresentados nos níveis jogados. Com isso, notamos a necessidade da intervenção do professor nos processos de ensino e aprendizagem que fazem uso de JD, pois entendemos que o educador possui papel importante ao oferecer suporte, auxiliando o aluno a atingir o novo conhecimento, como ilustramos na Figura 29 a professora-pesquisadora informando o significado de vocabulários para a aluna concluir o desafio no ambiente virtual.

Figura 29 – Suporte oferecido a aluna durante ações realizadas no jogo.



Fonte: Foto arquivada no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Após este momento que envolveu os participantes a explorar o JD por meio de suas ações no ambiente virtual, a professora-pesquisadora em conjunto com os alunos *examinaram* (REINHARDT, 2011 apud SYKES, 2013) o contexto e as linguagens empregadas no nível do jogo, pois compreendemos que uma das fases para a aquisição do saber é o *conhecimento compartilhado* (COPE; KALANTZIS, 2015) estabelecido entre professor e aluno, no qual o novo conteúdo é introduzido. No terceiro estudo, essa fase, devido ao curto tempo que tínhamos para as aplicações, aconteceu superficialmente por meio de diálogo oral, em que conteúdos relacionados com o capítulo do jogo jogado, com linguagem e gêneros foram introduzidos aos alunos participantes. Um exemplo disso é a análise do gênero *flyer*, realizada colaborativamente em sala de aula, como é ilustrado na Figura 30.

Figura 30 - Exemplo da introdução de novo conhecimento



Fonte: Foto arquivada no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Na situação apresentada, a professora introduziu a discussão sobre o gênero em estudo, sua finalidade, explicando os elementos multimodais e uso da linguagem nessa situação comunicativa. Todo o processo de análise teve a participação ativa dos alunos discutindo e identificando o novo gênero a ser produzido posteriormente por cada um individualmente. Ao realizar esse processo, foi possível perceber a interação entre os sujeitos por meio da língua. Assim, ao professor cabe estabelecer estes diálogos colaborativos, possibilitando a participação em conjunto para que os envolvidos se beneficiem com a troca de conhecimento.

Com a finalidade de contemplar a *aplicação/ampliar* (COPE; KALANTZIS, 2015; REINHARDT, 2011 apud SYKES, 2013), tendo em vista que nem sempre os desafios presentes em JD corroboram para a prática de multiletramentos e o uso de habilidades linguísticas em diferentes contextos, a professora-pesquisadora precisou elaborar atividades complementares para enriquecer a aprendizagem dos alunos, o que pode ser relacionado com a fase de criação de material sugerida por Almeida Filho (2005). No presente estudo, a professora não apenas expôs os alunos as atividades de criação de discurso no JD, sugerido por Sykes (2013) e Reinhardt

(2011), mas também, desenvolveu novos desafios à proposta de ensino e os aplicou ao grupo de participantes com a finalidade de estabelecer, a partir do uso da linguagem aprendida, novas aprendizagens em novos contextos e situações de comunicação.

Assim, logo após a análise, os alunos criaram um novo exemplar de *flyer* com base no tema central do nível jogado. Na tarefa proposta, o tema é eleições estudantis e os alunos deveriam apresentar seu candidato e suas propostas, como ilustramos na Figura 31. Nesse momento, os alunos colocaram em prática o que foi aprendido, desempenhando a tarefa com base nas discussões realizadas anteriormente.

Figura 31 - Fase da construção individual.



Fonte: Foto arquivada no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Como forma de mensurar a aprendizagem/aperfeiçoamento da língua estudada e a prática de multiletramentos durante as intervenções, questionários, como o WQ e o QA foram aplicados. Ao analisarmos os resultados coletados a partir do WQ, os dados demonstram que em todos os níveis jogados do jogo em sala de aula, tanto no jogo TE quanto no jogo MUS, os participantes aprenderam diversos



vocabulários, e os que já conheciam afirmaram ter praticado ou lembrado palavras que por falta de uso havia esquecido. Para elucidar essas informações, apresentamos no Quadro 7 alguns dos depoimentos informados pelos alunos.

Quadro 7 - Depoimento de alunos sobre a aprendizagem e prática da LI.

“Aprendi palavras para agir formalmente. Palavras relacionadas com comida e profissões” – Aluno C3, no WQ 1.
“As palavras que usei já sabia, porém pratiquei-as em outras situações” – Aluno G7, no WQ 1.
“Já conhecia os vocabulários e outros, relembrei ao jogar” – Aluno H8, no WQ 1.
“Aprendi que a palavra <i>loan</i> pode ser um <i>verb</i> ou substantivo” – Aluno D4, no WQ 2.
“Aprendi como convidar um amigo para sair” – Aluno E5, no WQ 3.
“Ao jogar eu aprendi diversas palavras porque eu relacionava essas ao contexto no qual se inseriram” – Aluno I9, no WQ 4.
“Eu não sabia que poderia utilizar <i>water</i> como um verbo também” – Aluno F6, no WQ 5.

Fonte: Questionários “*Weekly Questionnaire*” no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Os dados obtidos pelo QA demonstram que ao responderem à pergunta sobre o que aprenderam nas aulas, ao jogarem os jogos e ao responderem as atividades complementares, os alunos indicaram que os conteúdos propostos possibilitaram a aprendizagem cultural, linguística, o conhecimento de novos gêneros e potencializou a prática de letramento digital e multimodal, bem como demonstramos com os dados no Quadro 8.

Quadro 8 - Resumo da aprendizagem indicada pelos alunos no QA.

<b>Aprendizagem</b>	<b>Número de alunos respondentes</b>
Novos vocabulários	14 alunos
Falar mais fluentemente	6 alunos
Saudar pessoas	10 alunos
Me apresentar para outra pessoa	11 alunos
Convidar pessoas para eventos	9 alunos
Fornecer razões	7 alunos
Perguntar pela identidade de alguém	9 alunos
Oferecer ajuda	12 alunos
Falar sobre rotina	11 alunos
Fazer comparações	9 alunos
Agir em ambientes formais	9 alunos
Escrever biodata	8 alunos
Criar currículo no Lattes	8 alunos
O que são <i>flyers</i> e como se estrutura esse gênero	12 alunos
O que são <i>adse</i> como se estrutura esse gênero	9 alunos
Falar sobre diferentes culturas e suas datas festivas	11 alunos
Criar evento no <i>Facebook</i> e convidar amigos para o evento	8 alunos
Utilizar programas/software de computador	10 alunos

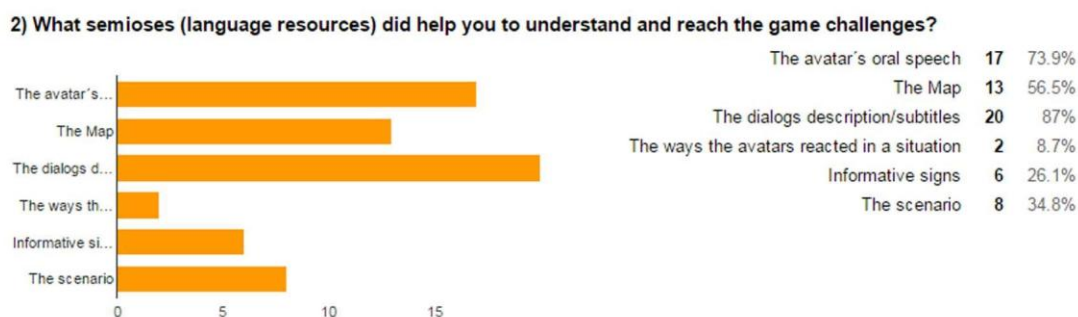
Fonte: “Questionário de Avaliação” no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

No que se refere à prática de multiletramentos, que é a habilidade de fazer uso das diferentes formas de comunicar que a língua possui de modo a fazer sentido (JEWITT, 2008), os alunos indicaram que, ao longo do processo de aplicação, fizeram uso das multimodalidades presentes nos JD para completar os desafios. Essas multimodalidades auxiliaram os participantes na interação do ambiente ao

qual foram expostos (TURK, 2013), desenvolvendo assim diferentes sentidos sensoriais, que automaticamente ofereceram uma forma mais rápida e melhor de compreender o conteúdo apresentado (VAN WASSENHVE et al., 2005).

Isso fica evidente nas respostas coletadas do WQ, nas quais informam que dos sete níveis jogados durante a aplicação do estudo piloto, as semioses visuais, gestuais, textuais e orais foram todas utilizadas por pelo menos dois alunos, como apresentamos na Figura 32 a resposta obtida no primeiro WQ aplicado.

Figura 32 - Resumo de respostas obtidas na questão 2 do primeiro WQ



Fonte: Questionários “*Weekly Questionnaire*” no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Quanto à pergunta dois, dos 23 respondentes, 20 dos participantes informaram que ao jogar o primeiro nível do TE utilizaram-se da legenda do diálogo dos avatares (textual) para compreender e concluir o desafio e 17 indicaram que foi a fala dos avatares (oral) que os auxiliou. Por outro lado, o mapa, sinais informativos e cenário do jogo (visual) e as reações gestuais entre os avatares (gestual) receberam 27 e duas respostas respectivamente. Sendo assim, evidencia-se o uso multimodal na aplicação do jogo durante as intervenções.

Ainda analisando, ao questionarmos os participantes a respeito das semioses e letramentos digitais praticados nas atividades e ao jogar os níveis dos jogos, os 18 alunos respondentes declararam ter praticado, pelo menos, uma delas em cada uma das aulas realizadas (Quadro 9).

Quadro 9 - Resumo de aprendizagem respondido no QA.

<b>Aprendizagem</b>	<b>Alunos respondentes</b>
Identificar na tela do jogo onde estava o próximo desafio a ser concluído	8 alunos
Caminhar com o avatar/personagem do jogo	9 alunos
Identificar onde o avatar estava no jogo por meio do mapa	6 alunos
Interpretar os gestos dos avatares no jogo	8 alunos
Usar a linguagem, considerando o ambiente/o contexto/a situação comunicativa em que o avatar se encontrava	14 alunos
Usar a opção " <i>hear again</i> " do jogo para visualizar o script da conversa	8 alunos
Usar as semioses (figura, linguagem textual adequada, gestos ou fala) em cada atividade realizada em aula	14 alunos
Melhorei o meu letramento digital e sobre como jogar, porque aprendi a interagir melhor em um ambiente de jogo digital	13 alunos

Fonte: "Questionário de Avaliação" no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Com base nestes dados coletados por meio de questionários, filmagens, fotos e diários reflexivos, podemos inferir que a proposta de ensino de LI contemplando JD que foi aplicada na presente pesquisa corroborou com a aprendizagem e a prática de novos vocabulários, além de, ter ampliado as habilidades de multiletramentos dos alunos. Da mesma forma, acreditamos ter elaborado ações pedagógicas que podem servir de apoio para professores de línguas que desejam inserir JD nos processos de ensino e aprendizagem.

Como forma de ilustrar as ações que professores de línguas podem realizar ao incluir JD nos processos de ensino e aprendizagem, apresentamos na próxima seção a proposta de abordagem de gestão pedagógica elaborada a partir dos estudos aplicados.

#### 4.4 PROPOSTA DE ABORDAGEM PARA PROMOVER A GESTÃO PEDAGÓGICA E O ENSINO DE LI UTILIZANDO JD

Após finalizarmos o terceiro estudo, foi possível evidenciar a aprovação por parte dos alunos, que, ao responderem o QA, demonstraram ter gostado das aulas utilizando JD para alavancar a aprendizagem em LI. Para demonstrar o interesse e motivação dos alunos em relação a todo o processo aplicado em sala de aula, selecionamos alguns dos depoimentos de alunos, apresentados no Quadro 10.

##### Quadro 10 - Depoimento de alunos sobre os estudos aplicados

“No meu caso, eu nunca havia jogado jogo digital em sala de aula, foi uma experiência legal. Em determinados momentos eu não conhecia certas palavras e o contexto me ajudou a terminar a missão”. – Aluno M13

“Gostei da aplicação e acredito que pode e deve ser implementado em sala de aula, pois é uma maneira que exige interação tanto online quanto presencial para que a aprendizagem ocorra. É uma alternativa interessante para a prática de *listening* e *speaking* bem como adquirir o letramento digital e os diferentes gêneros estudados em sala de aula (*ads*, *flyers*, etc) que foram abordados a partir dos assuntos trazidos dos jogos”. – Aluno N14

“Esta proposta de aula com jogos é muito interessante, pois leva algo diferenciado para a sala de aula, dentre as vantagens dessa proposta está no fato de que jogos aguçam a curiosidade dos alunos”. – Aluno O15

“Gostei muito do modo como o jogo foi tratado, como ponto de partida para outras atividades, gêneros e assuntos. Se apenas jogássemos seria desinteressante para mim”. – Aluno P16

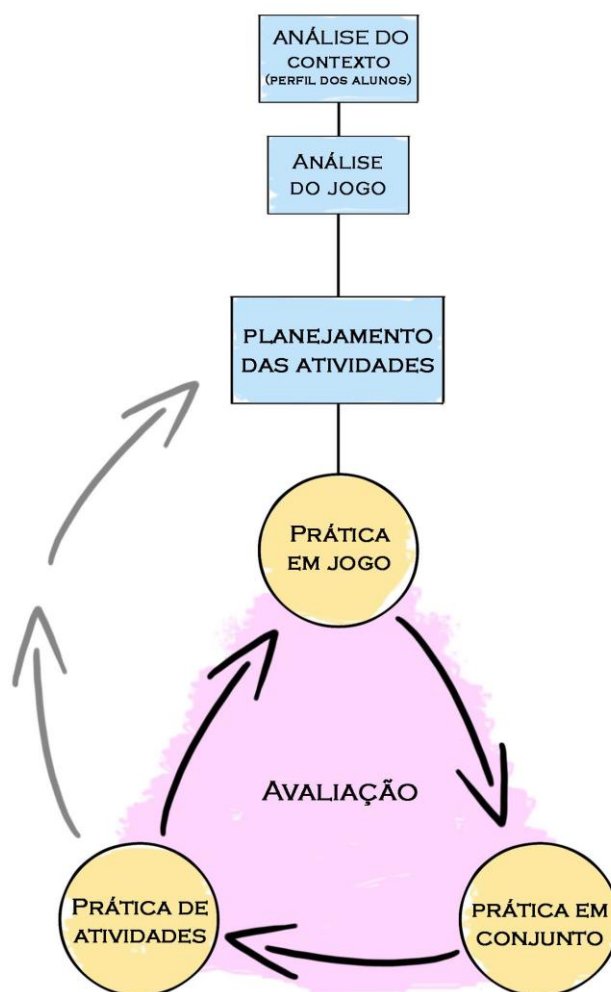
A proposta foi muito interessante. Envolveu conhecimentos diversos e promoveu aprendizagens diversas também. O envolvimento entre todas "as partes" da disciplina ajudaram a fazer a aula uma experiência muito boa. – Aluno Q17

Fonte: “Questionário de Avaliação” no Laboratório de Línguas do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

A partir disso e com a finalidade de propor uma abordagem para promover a gestão pedagógica do ensino de LI que contemple o uso de JD em sala de aula, organizamos por meio de fases as ações que o professor pode seguir para tornar o ensino de línguas significativo, corroborando com as práticas da língua e o uso de multiletramentos. Essa abordagem foi nomeada como "Ensino de Línguas com Jogos Digitais Educacionais" (ELJDE).

Para representar as fases pedagógicas, ilustramos na Figura 33, e logo após explicamos cada um dos momentos que compõe a abordagem para gestão de ensino.

Figura 33 - Ensino de Línguas com Jogos Digitais Educacionais - ELJDE.



Fonte: Produção nossa.

#### 4.4.1 Primeira fase: Análise do contexto

Nesta fase é importante para o professor conhecer quem são seus alunos e o contexto no qual estão inseridos, identificando quais letramentos digitais e linguísticos possuem, bem como mapear seus interesses e experiências com JD, para que ao serem expostos ao ambiente virtual, possam desempenhar o papel de jogador e interagir por meio da língua. Uma forma de conhecer o perfil dos alunos é a aplicação de Questionário Diagnóstico<sup>15</sup>, o qual foi utilizado na presente investigação.

**ANÁLISE DO  
CONTEXTO  
(PERFIL DOS ALUNOS)**

#### 4.4.2 Segunda fase: Análise do jogo

Esta fase consiste em o professor selecionar JD a partir do perfil dos alunos e analisá-lo considerando os princípios de aprendizagem apontados por Gee (2005), a fim de explorar o ambiente do jogo, bem como analisar levando em considerações critérios de avaliação de RD (REIS; GOMES, 2015). Acreditamos que esse seja um dos momentos mais importantes para agregar JD em sala de aula de línguas, pois o professor se torna jogador e explora os níveis do jogo, analisando cada um, identificando os princípios e os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos encontrados no RD escolhido, com a finalidade de evidenciar a potencialidade do jogo e quais conteúdos e formas de interação poderá explorar no ensino de línguas.

**ANÁLISE  
DO JOGO**

#### 4.4.3 Terceira fase: Planejamento das atividades

Após identificar as habilidades linguísticas exigidas, as linguagens utilizadas e os assuntos abordados no JD, o professor, nesta fase, planejará suas ações em sala de aula que possam

**PLANEJAMENTO  
DAS ATIVIDADES**

<sup>15</sup> Ver Apêndice 11 para modelo de perguntas.

explorar os elementos que o jogo oferece, definindo as atividades que farão com que o aluno pratique os multiletramentos e a língua significativamente, fazendo uso correto das suas linguagens em diferentes contextos.

É importante, aqui, o professor também considerar o perfil de seus alunos, para que o material a ser desenvolvido seja condizente com o nível linguístico dos envolvidos, bem como buscar planejar ações e atividades que tenham grau de familiaridade com a vida destes participantes para que ao participarem em sala de aula sintam interesse a respeito do assunto estudado.

#### **4.4.4 Quarta Fase: Prática em jogo**

Após ter planejado suas ações e atividades, o professor começará com a sua prática utilizando JD no ensino, em que irá inserir o jogo em sala de aula para os alunos jogarem.

Embora a abordagem sugerida por Reinhardt (2011 apud SYKES, 2013) aborde a prática em jogo como forma de observar a linguagem, as ações realizadas e discursos que o RD apresenta, percebemos, a partir das intervenções aplicadas, que esta fase vai além de apenas solicitar ao aluno identificar esses elementos. Acreditamos que este momento compreende em o jogador imergir no mundo virtual, tornando-se sujeito participante desse meio, que interage, se constitui e se transforma (VYGOTSKY, 2007) ao usar a língua e suas habilidades de multiletramentos. Aqui, o aluno tem o primeiro contato com novos vocabulários, novas formas de linguagem e deve usá-las para comunicar-se com o jogo e atingir os objetivos.



#### **4.4.5 Quinta fase: Prática em conjunto**

Esta fase envolve o momento pós uso do jogo, em que professor e alunos analisam o contexto, explorando seu principal assunto e linguagens apresentadas, além de introduzir novos gêneros e linguagens com a finalidade em preparar o aprendiz





para a próxima atividade. Há a troca colaborativa de experiência entre professor-aluno e aluno-professor.

Sykes (2013) aponta para o momento *examinar* como sendo aquele em que a análise dos discursos em jogo é realizada. Para a autora, esta ação é desempenhada apenas pelo aluno durante o processo de jogar. No entanto, acreditamos que a troca de conhecimento e a interação em sala de aula ao utilizar JD, não pode se restringir entre jogador e RD, uma vez que compreendemos que o saber vem das interações entre os indivíduos, que constroem juntos novos saberes, um oferecendo o suporte necessário ao outro (VYGOTSKY, 2007), seja ele professor ou aluno.

#### 4.4.6 Sexta fase: Prática de atividades

Logo após a discussão sobre o nível jogado e a introdução sobre o que será trabalhado, os alunos desenvolvem a prática de atividades complementares, que podem ser realizadas em grupos ou individual, dependendo do objetivo que o professor deseja alcançar.



Para Sykes (2013), há a necessidade de haver atividades virtuais, pelas quais os alunos interagem por meio da ferramenta para completar as tarefas. Porém, ao compreender e identificar na fase da *análise dos jogos*, que JD nem sempre corroboram com a prática das habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) em diferentes contextos e gêneros, identificamos a necessidade de o professor desenvolver atividades extras, não trabalhando apenas com o JD. Essas atividades, na presente etapa, devem ter foco nas práticas linguísticas e nas práticas de multiletramentos, para que, como professores possamos tornar os alunos indivíduos capazes de interagir em sociedade ao utilizar diferentes línguas e linguagens para se comunicar.

Ressaltamos que durante as fases da prática em jogo, prática em conjunto e prática de atividades o professor desempenha também a função de observador, avaliando constantemente os processos de aplicação, com a finalidade de identificar qualquer dificuldade, desmotivação e desinteresse por parte do aluno. Se essas forem identificadas, percebendo que as atividades não correspondem ao nível

linguístico e interesse dos alunos, o educador deve redesenhar seu plano de ação, retornando para a fase planejamento de atividades.

Com a elaboração da proposta pedagógica de ELJDE, acreditamos que professores podem se beneficiar e desenvolver práticas inovadoras no ensino de línguas ao utilizar JD, para potencializar o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, bem como a prática dos multiletramentos, tão importantes para as interações na sociedade atual que vivencia o fluxo contínuo do uso de tecnologias.

A partir disso, é possível destacar considerações a respeito da presente pesquisa desenvolvida. Para tal, apresentamos na sequência a avaliação de todo o processo, desde o planejamento até a elaboração da abordagem, de modo a responder os questionamentos iniciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Gostei das aulas por me ajudarem a desenvolver e a ampliar mais o meu vocabulário, diferenciar a linguagem em situações formais e informais e a melhorar o meu letramento digital nas tarefas que foram desenvolvidas por meio de jogos ou recursos tecnológicos”.*  
(Depoimento de Aluno D4)

Nesta dissertação, tinha-se o interesse primeiramente em compreender quais as ações necessárias a serem tomadas pelo professor de línguas para que JD fossem utilizados em sala de aula e, a partir disso, elaborar uma proposta de abordagem para gestão pedagógica que pudesse servir de apoio a demais professores nas práticas educacionais quanto à inserção do uso de JD em aulas de Inglês para fomentar a aprendizagem, as práticas de multiletramentos, bem como o interesse e motivação dos alunos.

Para alcançar e elaborar o produto final desta pesquisa iniciamos investigando JD para após planejar ações e atividades, aplicá-las e avaliar todo o processo de intervenção desenvolvido nos estudos da presente pesquisa. O estudo realizado sobre jogos para inserção em contexto escolar contribuiu para aprofundar o conhecimento em pressupostos teóricos que pudessem nortear as ações do professor quanto ao uso da ferramenta digital no ensino de línguas. Assim, acreditamos que a partir da análise desenvolvida sobre os elementos presentes em bons jogos, podemos repensar e planejar os processos de ensino e aprendizagem, e, também, constatar que esses RD apresentam elementos de jogo que potencializam a aprendizagem do aluno. Além disso, percebemos que não é apenas o ambiente virtual em si que transforma o ensino em um ambiente rico em aprendizagem, mas o papel do professor durante todo o processo, desde a análise do RD até a avaliação.

Nos estudos aplicados, a professora-pesquisadora se envolveu em diferentes processos para conseguir contemplar o uso de JD no ensino de línguas. Além da análise do recurso, ela construiu o planejamento das aulas, levando em conta os objetivos do curso aplicado, bem como o perfil dos alunos. Ao momento em que as ações e atividades estavam sendo aplicadas, a professora desempenhou papel fundamental em que interagiu por meio da língua com o grupo participante realizando explicações individuais ou em conjunto, intervenções para servir de suporte ao novo conhecimento a ser adquirido pelo aluno ou em discussões

colaborativas. Durante todo o processo de aplicação dos jogos e atividades em sala de aula, aconteceu também a avaliação por parte da aplicadora, que observou todos os processos de ensino e aprendizagem aplicados em cada aula, o que a auxiliou para desenvolver a proposta de abordagem.

A partir das ações desenvolvidas durante as intervenções no presente estudo, inferimos que o educador precisa saber explorar os RD, os diferentes ambientes virtuais encontrados a nossa disposição e ser capaz de planejar atividades complementares que promovam situações de interação por meio do uso da língua, seja explorando as diferentes linguagens na sua forma visual, verbal, oral ou gestual, seja criando momentos de troca de conhecimentos entre os envolvidos.

Uma vez que este estudo foi realizado, a abordagem planejada foi elaborada, testada e avaliada. Neste momento, consideramos necessário olhar novamente para os questionamentos iniciais, os quais instigaram a buscar por respostas que esclarecessem a integração de JD em contexto educacional, e respondê-los de acordo com os estudos desenvolvidos nesta dissertação.

Com relação a “quais são as ações ou procedimentos que podem orientar a prática pedagógica com o uso de JD em aulas de línguas?” acreditamos que ao planejarmos as atividades complementares que contemplam esse contexto, identificamos sete fases, as quais formam o produto final, proposta de abordagem, desta dissertação e que podem orientar um professor de LE que deseja utilizar JD para potencializar a prática da língua estudada e a prática de multiletramentos. Estas fases são: 1) identificar o perfil de seus alunos, levando em consideração o conhecimento linguístico e tecnológico, bem como interesses e experiências com JD; 2) identificar a potencialidade do RD, analisando os elementos de jogo que o recurso apresenta, bem como seus aspectos tecnológicos, pedagógicos e linguísticos; 3) planejar suas ações e atividades em sala de aula levando em consideração o perfil dos alunos identificado na primeira fase; 4) inserir a proposta de jogo em que alunos se tornam jogadores e interagem com o ambiente e demais avatares, respondendo aos desafios nele apresentados; 5) promover a prática em conjunto de atividades para que tanto os alunos quanto o professor possam discutir colaborativamente sobre as linguagens e ações realizadas no ambiente virtual, de mesma forma que introduzir o novo conteúdo a partir do tema jogado; 6) aplicar atividades complementares com a finalidade de corroborar com a prática da língua e com a prática de multiletramentos ao utilizar novas linguagens, gêneros e softwares;

7) avaliar os avanços dos alunos, e, se assim for necessário, redesenhar o seu planejamento para adequar aos interesses dos alunos, oportunizando a eles praticar mais os conteúdos abordados ou, explorar outros conteúdos não abordados. Assim, entendemos que o momento de avaliar e redesenhar o plano de ensino como sendo um trabalho contínuo do professor, em que o mesmo reorganiza suas ações para aprimorar o ensino.

Desta forma o produto final desta dissertação foi desenvolvido para corroborar com demais estudos na área, auxiliando professores de línguas a inovar suas práticas em sala de aula, com vista a tornar tais ações, mais condizentes com a interface educacional atual, que apresenta alunos, ND, interessados e fazendo uso de tecnologias ao fazer uso de JD, seja para se divertir, estudar, ler livros ou aprender uma nova língua.

Além da importância em realizar as sete fases, o professor desempenha papel fundamental durante as aplicações em sala de aula. É dele a função de estimular seus alunos a interações e discussões colaborativas, criando situações de trocas de conhecimento entre os participantes por meio da língua. De mesma forma, deve realizar constantes intervenções aos alunos que necessitam de ajuda, para que o suporte solicitado seja oferecido ao aprendiz e o mesmo consiga adquirir o conhecimento buscado. O papel do professor de línguas, que utiliza JD para promover a aprendizagem, inicia antes da sua inserção em sala de aula e se estende até o desempenho final do aluno. É uma ação contínua e necessária em que suas ações realizadas durante o ensino podem resultar na aprendizagem dos alunos envolvidos.

Cabe ressaltar que, apesar de realizarmos três estudos para construir a abordagem de gestão pedagógica, proposta nesta pesquisa, concluímos que é importante ainda realizar novas testagens com a finalidade de obterem-se resultados comparativos que neguem ou que confirmem os dados obtidos nesta presente investigação.

Ao refletirmos sobre “quais conhecimentos pedagógicos, teóricos e tecnológicos o professor deverá apropriar-se para ensinar LI por meio do uso de JD?” apontamos que o educador precisa apoiar-se em bases teóricas, as quais darão a sustentação para desenvolver uma prática orientada e significativa em sala de aula. Deste modo, primeiramente, o educador precisa adotar uma concepção de linguagem, ensino e aprendizagem para nortear suas ações e prática pedagógica

que contemple o uso de ambientes virtuais no ensino de línguas, a qual orientará suas práticas dentro e fora do contexto educacional.

Além disso, há a importância de compreender o que JD são e como eles podem ser trabalhados em sala de aula, identificando seus elementos de jogo que podem potencializar a aprendizagem do aluno, bem como de que forma esses elementos podem ser explorados em atividades complementares para que tanto a prática da língua-alvo quanto à prática de multiletramentos aconteça. No entanto, para que o aluno compreenda e desenvolva habilidades de multiletramentos, ao professor cabe também, desenvolver esses multiletramentos em relação às linguagens presentes nestes jogos, compreendendo as diferentes formas que a língua se apresenta para comunicar, pois somente assim, poderá suprir as dificuldades dos alunos quando essas surgirem.

A partir disso, compreendemos que a inclusão dessas tecnologias traz ao professor desafios, uma vez que esse pertence a geração off-line. Assim, entendemos que o educador precisa estar sempre renovando suas práticas em sala de aula, identificando novas ferramentas tecnológicas que podem ser inseridas neste contexto para potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, é preciso que o educador esteja constantemente realizando pesquisas, leituras e especializações, buscando novas maneiras de aprimorar suas práticas pedagógicas, o que conhecemos como formação continuada. Por fim, o professor precisa desenvolver letramento digital e multimodal, para que saiba fazer uso da tecnologia em contexto educacional de forma contextualizada e significativa, aliando o que o jogo apresenta em seu ambiente virtual e o currículo escolar para desenvolver suas ações de modo a tornar seu aluno um cidadão autônomo capaz de interagir por meio da língua de forma significativa.

Com base nessas reflexões, podemos evidenciar que o presente estudo foi o marco inicial para uma caminhada pedagógica sobre o assunto, pois ainda há mudanças a serem realizadas, já que para todo o professor a reflexão e a formação continuada se torna um processo contínuo que envolve buscar por novas perspectivas para melhorar a prática pedagógica, principalmente quando se envolve o uso de tecnologias para que possam ser eficientemente abordadas em contexto escolar, motivando a participação colaborativa dos aprendizes nas atividades propostas e, principalmente, gerando de fato aprendizagem de línguas.

As dificuldades encontradas nos encorajaram a buscar por alternativas, lapidando o estudo e aprofundando conhecimentos para que os objetivos fossem alcançados. A partir disso, apresentamos o primeiro desafio encontrado durante o processo de análise de JD. Ao procurarmos por jogos em ambiente online, verificamos que essas são ferramentas fáceis de encontrar, pois a internet disponibiliza uma gama de jogos de diversas finalidades e elementos em jogo que os compõe. No entanto, a maioria encontrada no mercado possui uma abordagem que não contempla com a prática das habilidades linguísticas, restringindo a apenas atividades de estímulo e resposta sem haver interação, o que foge do foco da nossa investigação. Além disso, a maioria dos jogos para o ensino de línguas apresentam poucos princípios de aprendizagem (GEE, 2005), bem como já evidenciaram Wittke e Reis (2013) e Reis e Gomes (2015), o que nos leva a acreditar que não possuíam potencial para colaborar nos processos de ensino e aprendizagem.

Outra dificuldade foi o pouco tempo para aplicar as intervenções e a disponibilidade de turmas para que diferentes estudos pudessem ser realizados. Uma vez que o projeto foi aceito pelo Comitê de Ética da UFSM, no segundo semestre de 2015, a restrição por turmas e, até mesmo, pela escola privada reduziu o acesso a demais grupos de alunos e apenas os três estudos puderam ser desenvolvidos. Assim, o tempo restrito, não nos permitiu a mensurar claramente a evolução linguística adquirida pelos alunos, bem como aprofundar o letramento multimodal desses, o qual foi explorado superficialmente nas atividades complementares e as diferentes linguagens (visual, textual, oral e gestual) foram brevemente discutidas.

Diante dessas limitações observadas durante a presente pesquisa, destacamos a necessidade de mais estudos inovadores que abordem o uso de JD voltados para uma perspectiva educacional, enriquecendo o ensino com novas abordagens e ferramentas de ensinar, que corroborem com a prática de multiletramentos e a prática da língua mais condizente com a realidade que o aluno atual vive.

Para tal, precisamos de professores que vão a busca por mudanças, aprimorando seus conhecimentos, condizendo sempre com a realidade do momento e tornando suas práticas pedagógicas inovadoras, instigando o aluno a aprender em diferentes contextos e por diferentes ferramentas. O profissional consciente e comprometido com seu papel não se cansa de buscar por alternativas que

aperfeiçoem o seu trabalho, e nós como professores, por trabalharmos diretamente com a geração do futuro, devemos inspirá-los a também irem além, explorando novas perspectivas, buscando aprofundar e promover novas competências para levá-los a agir na atual sociedade hipermediática.

Tendo em vista essas necessidades que perduram após a realização deste trabalho, afirmamos que ainda há muito que estudar e se aprimorar, porém, também fica evidente que a presente pesquisa, a partir dos resultados obtidos por meio das atividades desenvolvidas, WQ, QA e filmagens coletados durante as intervenções realizados nos três estudos, colaborou para tornar os alunos envolvidos críticos e participantes de uma sociedade voltada para as comunicações da língua por meio de tecnologias.

Por fim, o uso de JD pode se tornar um aliado na construção do saber e da autonomia do aluno seja em sala de aula ou nas relações sociais que esse estabelece com a sociedade. Apropriar-se do uso de novos RD em contexto escolar permite maior integração da linguagem, conteúdo e cultura (WARSCHAUER; MESKILL, 2015, p. 22) o que oferece aos seus usuários diferentes perspectivas. É dever da escola como mediadora dos letramentos, conduzir os alunos para que por meio das tecnologias construam saberes os quais servirão para agregar valores em sua sala de aula, comunidade e nas interações desses com o mundo.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 1ª ed., Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2ªed., Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ANTUNES, C. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, **Anais do VIII ENEM – Minicurso GT 1 – Educação Matemática nas Séries Iniciais**, 2002.

ANTUNES, V. Zona de desenvolvimento proximal. **Desensino**, 2011. Disponível em: <<https://desensino.wordpress.com/tag/zona-de-desenvolvimento-proximal/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

ANTUNES; LARA. “A própria mãe”: jogos de luz e sombra em um caso de cobertura jornalística de violência contra crianças. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, vol.10, n.27, 2013. p.183-209. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/303>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

APARICI, R. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

AUDI. Letramento em games: o aprendizado na utilização de novos meios. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.777-796, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/1148/810>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BARBOSA, E. O jogo na educação: como o videogame pode servir na construção do conhecimento. **Ciências e Cultura**, v. 62, n.3, São Paulo, 2010.

BATTAIOLA, A. Jogos por computador: histórico, relevância tecnológica e mercadológica, tendências e técnicas de implementação. **Anais do XIX Jornada de Atualização em Informática**, 2000. p. 83–122.

BEZEMER, J. What is multimodality?. **Mode multimodal methodologies**, 2012. Disponível em: <<http://mode.ioe.ac.uk/2012/02/16/what-is-multimodality/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BONINI, A. Mídia: suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações Medium / support, and hypergenre: genre and its relationships. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011. p. 679-704.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, 2003, p. 205-231.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livroo1.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BREUER, Johannes; BENTE, Gary. Why so serious? On the relation of serious games and learning. **Eludamos: Journal for Computer Game Culture**, 2010. p. 7-24.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A gramática do design visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. **Incursões semióticas**: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

CARDOSO, A. C. Edutainment: uma Revisão de Conceitos e Definições. **Educomunicação**, 2009. Disponível em: <[http://www.latec.ufrj.br/educaonline/index.php?option=com\\_content&view=article&id=179:edutainment-uma-revisao-de-conceitos-e-definicoes&catid=41:artigos-tecnicos&Itemid=58](http://www.latec.ufrj.br/educaonline/index.php?option=com_content&view=article&id=179:edutainment-uma-revisao-de-conceitos-e-definicoes&catid=41:artigos-tecnicos&Itemid=58)> Acesso em: 20 mai. 2015.

CARVALHO; ISHITANI. Fatores motivacionais para o desenvolvimento de *mobile serious games* com foco no público da terceira idade: uma revisão de literatura. **Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v.15 n.1, 2013. p.16- 32. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/2997/3843>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CECCHIN, A.; REIS, S. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar**: investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de produção Textual por meio de narrativas digitais. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS. M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Routledge, London, 2001.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: **Pedagogies: an Internacional Journal**, 2009. p. 164,195. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/242352947\\_Multiliteracies\\_New\\_Literacies\\_New\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning)>. Acesso em: 04 jul. 2016.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning By Design, London: Palgrave, 2015. p. 1-36.

CORRÊA. Epistemologia na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas: identidades em jogo. **D.E.L.T.A**, 2015. p. 127-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00127.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

DUARTE, V. **Textos multimodais e letramento habilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ENFELDT-NIELSEN, S. **Los videojuegos como herramientas de aprendizaje: aprovecha el tiempo y juega**. Algunas claves para entender los videojuegos. Barcelona: UOCpress, 2009.

FEITOSA; DIRENE. Análise do uso de formalização de conhecimento heurístico de táticas de jogos através do estímulo à alternância entre competição e colaboração. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 22, Número 3, 2014. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2800>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

FERREIRA; DARIDO. Os jogos eletrônicos no cotidiano dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.15 n.3, 2013. p.595-611. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/4253/4613>> Acesso em: 15 ago. 2015.

FREITAS, S. **Learning in immersive worlds**. London: Joint Information Systems Committee, 2006.

FROSI, F.; SCHLEMMER, E. Jogos Digitais no contexto escolar: desafios e possibilidades para a prática docente. **IX SBGames**: Florianópolis - SC, 2010. p. 115-122.

GEE, J. P. **Good video games and good learning**. PHI KAPPA PHI FORUM, v. 85, n.2, 2005.

\_\_\_\_\_. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Palgrave Macmillan: New York, 2003.

\_\_\_\_\_. **Why are videogames good for learning?** *Academic ADL Colab*, 2006. Disponível em: <[http://www.coulthard.com/library/Files/gee\\_2006\\_whyvideogamesaregoodforlearning.pdf](http://www.coulthard.com/library/Files/gee_2006_whyvideogamesaregoodforlearning.pdf)>. Acesso em: 10 ago. de 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 34.

GUALBERTO, C. L. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. **Anais do SILEL**. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_705.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_705.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

HAAG, C.; FRAGA, D.; SILVA, L.; LACERDA, G.O jogo digital como um “hipergênero”. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/CassianoRHaag.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_.; HASAN, R. **Language, Context, and Text**: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Geelong, Vic: Deakin University Press.Oxford: OUP, 1989.

HODGE, R., KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento de cultura. São Paulo, Editora Perspectiva, 2001.

JEWITT, C. **Multimodality and literacy in school classrooms**. Review of Research in Education, v. 32, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://rre.sagepub.com/content/32/1/241.full.pdf%2Bhtml>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

JUUL, J. **Half-Real**: video games between real rules and fictional worlds. The MIT Press, 2005.

KELLING, V.; ROSA, R. Sítio do Leãozinho: objeto de aprendizagem para uma proposta pedagógica interdisciplinar. In: **TIC aplicadas à educação**, Editora FACOS/UFSM, 2013. p.15-21.

KENSKI, V. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. 2005. Acesso em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos de pedagogia universitária USP**. 2008. Disponível em: <[http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/vani\\_kenski\\_caderno\\_7.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/vani_kenski_caderno_7.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2015.

KRESS, G.; VAN LEUWEEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LAFFORD, B. A. Second language acquisition reconceptualized? the impact of Firth and Wagner (1997). **The Modern Language Journal**, 2007. p.735- 756.

LEFFA, V.; PINTO, C. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n. 10.1, 2014. p. 358-378. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem\\_vicio.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem_vicio.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2016.

LEMOS; MOTTA; MARQUES; OLIVEIRA; FRÓES; SILVA. Fio condutor microgenético: uma metodologia para a mediação metacognitiva em jogos computacionais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 22, n. 01, 2014. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2436>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

LEWIS, M. **The Lexical Approach**. England: Language Teaching Publications (LTP), 1993.

LUCION; CANABARRO. Aprender matemática jogando: contribuições do jogo para o aluno com déficit cognitivo. **Caderno de Educação**, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3815>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MALLMAN, E.; TEIXEIRA, T.; SCHNEIDER, D.; TOEBE, I.; PEREIRA, Gabriela. Fluência tecnológica na prática de tutores no moodle. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao Comunicacao e Tecnologias/Trabalho/06\\_05\\_58\\_203-7516-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao%20Comunicacao%20e%20Tecnologias/Trabalho/06_05_58_203-7516-1-PB.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2015.

MARCO, F. F. **Atividades computacionais de ensino na formação inicial do professor de matemática**. Campinas, São Paulo, 2009.

MARINHO, S. P. P. Novas Tecnologias e Velhos currículos já é hora de sincronizar. São Paulo: **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 3, 2006.

MARTINS, C.; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. **Calidoscópico**, v. 10, n. 3, 2012. p. 247-255.

MCGONICAL, J. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MEDEIROS; FIDELIS. Cartadas do jogo informacional: a perspectiva dual da informação como matriz do mundo sistêmico e do mundo vivido. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 133-144, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/15798>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MELLO; DANTAS. GameMaking: uma metodologia para o ensino de informática para alunos do ensino fundamental através da criação de jogos digitais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 23, Número 1, 2015. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2459>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISSION US. **An interactive way to learn history**. Disponível em: <<http://www.mission-us.org/pages/about>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MORAN, J. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. In MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, Ed. 21, 2013.

MORENO R., MAYER R., Interactive Multimodal Learning Environments. **Educational Psychology Review**, v. 19, n. 3, 2007. p. 309-326. Disponível em: <<https://multimodallearningenvironments.wikispaces.com/file/view/26515232.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, 2006.

\_\_\_\_\_; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Revista Letras**, 2010. p.43-66.

MURTA; VALADARES. Princípios de aprendizagem de jogos eletrônicos: gameficando a aula de línguas. **Horizontes da Linguística Aplicada**, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/11795/10851>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.4, n.2, 2011. p. 529-552.

OVIATT, S.; COHEN, PHILIP. **Multimodal interfaces that process what comes naturally**. Communications of the ACM, v. 43, n 3, 2000.

PAVAN. Acesso à cultura: Jogo de forças entre o direito à e o direito de propriedade. **Revista Línguas & Letras**, Vol. 16, Nº 32, 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/10864/8685>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PEREIRA, M. Resenha: multiletramentos na escola. **Entretextos**, Londrina, v.13, n.1, 2013. p. 484-487.

PETERSON, M. Computerized games and simulations in computer-assisted language learning: A meta-analysis of research. **Simulation & Gaming**, 2010. p. 72–93.

\_\_\_\_\_. Learner interaction in a massively multiplayer online role playing game (MMORPG): A sociocultural discourse analysis. **ReCALL**, Volume 24, 2012. p. 361 – 380.

PETRY, A. S. **Jogo, autoria e conhecimento**: fundamentos para uma compreensão dos games. Jundiáí: Paco Editorial, 2014.

PIMENTEL. Street games, urban life, and the ecology of knowledge. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000300703](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300703)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PORTO, N.; LIBRELOTTO, G. Atividades mediadas por computador como potencializadoras da aprendizagem de química. In: **TIC aplicadas à educação**, Editora FACOS/UFSM, 2013.

PRADO, L. C. **Uso pedagógico dos laboratórios de informática na rede municipal de ensino em Pinhais**. 2014. Disponível em: <[http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/P%C3%B4ster - Luis C%C3%A9sar do Prado\[2284\].pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/P%C3%B4ster - Luis C%C3%A9sar do Prado[2284].pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. Escape from planet Jar-Gon or, what video games have to teach academics about teaching and writing. **The Horizon**, v.11, n.3, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

REIS, S. C. **A intervenção pedagógica em contextos diferenciados: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e à distância**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BzF08jTgjOKSZDQ3ZGRhNDQtNGYyNi00MWI2LWJhOGYtM2RhZDdhYWVvMmZU4/view?ddrp=1&hl=en#>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. As fases de pesquisas sobre Computer Assisted Language Learning (CALL) no Brasil: identificação do estado da arte. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 11, n. 1, 2012.

\_\_\_\_\_. **Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre o ensino de inglês mediado por computador**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: [http://coralx.ufsm.br/desireemroth/images/admin/teses/tese\\_susana.pdf](http://coralx.ufsm.br/desireemroth/images/admin/teses/tese_susana.pdf). Acesso em: 30 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Produção de material didático digital para o contexto digital: uma proposta em desenvolvimento**. 2015.

\_\_\_\_\_. BILIÃO, M. O uso de jogos digitais nas áreas de educação e letras em publicações brasileiras: mapeando o estado da arte. **Cenários**, Porto Alegre, n. 10, 2014.

\_\_\_\_\_. GOMES, A. **A produção de jogos sérios interdisciplinares na Universidade: Novos Desafios e Possibilidades para o Ensino da Linguagem**. 2015.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de letramento digital. **Calidoscópico**, v. 12, n. 3, 2014. p. 367-379.

RICHARDS; RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RITTERFELD, U.; SHEN, C.; NOCERA, H.; WONG, W. L. Multimodality and interactivity: connecting properties of serious games with educational outcomes. **Cyber Psychology & Behavior**, v. 12, n. 6, 2009.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd., 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANCHES, K.; RAMOS, A.; COSTA, F. As tecnologias digitais e a necessidade da formação continuada de professores de Ciências e Biologia para tecnologia: um estudo realizado em uma escola de Belo. **Revista Tecnologias na Educação**, Ano 6, n. 11, 2014.

SANTAELLA, L.. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 2014. p. 206-216.

SANTOS, R. "Jogos de empresas" aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, 2003. p. 78-95.

SANTOS, R. P.; MOITA, F. Os jogos como contextos curriculares. In: GOBBI, M. C.; KERBAUY, M. T. M.. **Televisão digital: informação e conhecimento**. Campinas Grande: EDUEPB, Scielo books, 2011.

SCHUYTEMA, P. **Design de games: uma abordagem prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SILVA, T. **Jogos sérios em mundos virtuais: uma abordagem para o ensino-aprendizagem de teste de software**. Dissertação (Mestrado em Computação) - Universidade Federal de Santa Maria. 2012. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_arquivos/31/TDE-2013-02-06T135000Z-3992/Publico/SILVA,%20TARCILA%20GESTEIRA%20DA.pdf](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/31/TDE-2013-02-06T135000Z-3992/Publico/SILVA,%20TARCILA%20GESTEIRA%20DA.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SOARES, W.; WEISSHEIMER, J. **Hibridizando o ensino de inglês como língua adicional na UFRN: uma experiência com jogos eletrônicos do tipo MMORPG**. Revista (Con)textos, v. 7, n. 8.1, 2013. Disponível em:



<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6022>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SYKES, J. Technology - "Just" Playing Games? A look at the use of digital games for language learning. **The Language Educator**, 2013.

\_\_\_\_\_; REINHARDT, J. Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: game enhance and game-based research and practice. **Digital Games in Language Learning and Teaching**, 2012. p. 32-49.

\_\_\_\_\_. ; \_\_\_\_\_. **Language at play: digital games in second and foreign language teaching and learning**. Pearson New York, US, 2013.

TAVARES, C. Subjetividade em jogo nos movimentos de migração. Domínios da Linguagem, v. 8, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/27538/15199>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996. p. 60-92.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2. Ed., 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma perspectiva para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. p. 443-466.

TURK, M. Multimodal interaction: a review. **Pattern Recognition Letters**, 2013.

ULISACK, M; WRIGHT, M. Games in education: serious games. In: **Future Lab innovation in education**, 2010. Disponível em: <[http://media.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_reviews/Serious-Games\\_Review.pdf](http://media.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Serious-Games_Review.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2015.

VAN WASSENHOVE, V.; GRANT, K.; POEPEL, D. **Visual speech speeds up the neural processing of auditory speech**. Proc. Nat. Acad. Sci, 2005. p. 1181-1186.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, Ed.2 1989.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

WARSCHAUER, M.; MESKILL, C. Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Ed.), **Handbook of undergraduate second language education**. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbau, 2000. p. 303-318.

WEGNER, D.; SPARROW, B. The puzzle of coaction. In: Ross, D., Spurrett, D., Kinkaid H. and Stephens, L. G. **Distributed Cognition and the Will**. Cambridge, 2007. p. 17-41.

WITTKE, C.; REIS, S. C. O ensino da língua inglesa por meio de jogos educativos online. In: OLIVEIRA, A.; ROSA, R. (Org.). **TIC aplicadas à Educação: usos, apropriações e convergências**. 1 ed. Santa Maria: Facos, 2013. v. 1, p. 399-420.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. **The role of tutoring in problem solving**. J. ChildPsychol. Psychiat., Vol 17, Pergamon Press, 1976.

ZHENG, D; NEWGARDEN, K.; YOUNG, M. Multimodal analysis of language learning in World of Warcraft play: learning as values-realizing. **ReCALL**, vol. 24, 2012. Disponível em: <[http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0958344012000183](http://journals.cambridge.org/abstract_S0958344012000183)>. Acesso em: 28 mai. 2015.

ZYDA, M. From Visual Simulation to Virtual Reality to Games. **IEEE Computer Society Press**, California, v. 38, n. 9, 2005. p. 25-32. Disponível em: <<http://gamepipe.usc.edu/~zyda/presentations/FromVisSimtoGames-26Aug2004.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE1 - PERIÓDICOS ANALISADOS

Nº	Revista
01	Linguagem e Discurso
02	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
03	Estudos da Linguagem
04	Linguagem e Ensino
05	Ilha do Desterro
06	Calidoscópico
07	Signum
08	DELTA
09	Intercâmbio
10	Línguas e Letras
11	Signo
12	Domínios de Linguagem
13	(Con)textos Linguísticos
14	Polifonia
15	Letras UFSM
16	Educação e Linguagem
17	Comunicação, Mídia e Consumo
18	Informação e Sociedade
19	Educação - UNISINOS
20	Educação - Santa Maria
21	Educação em Foco
22	Revista Brasileira de Informática na Educação
23	Educação em Questão
24	Estudos de Avaliação Educacional
25	Caderno de Educação
26	Letras de Hoje
27	Revista Brasileira de Educação
28	Educação Temática Digital
29	Horizontes da Linguística Aplicada
30	Intersecções
31	Linguagem, Educação e Sociedade

## APÊNDICE 2 - ARTIGOS COM A PALAVRA “JOGO” E “GAME”

Nº	Autor(es)	Título do artigo	Revista	Ano
01	TAVARES	Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas	Linguagem em (Dis)curso	2013
02	FERREIRA; DARIDO	Os jogos eletrônicos no cotidiano dos alunos do 9º ano do ensino fundamental	Educação Temática Digital	2013
03	CARVALHO; ISHITANI	Fatores motivacionais para o desenvolvimento de mobile serious games com foco no público da terceira idade: uma revisão de literatura	Educação Temática Digital	2013
04	ANTUNES; LARA	“A própria mãe”: jogos de luz e sombra em um caso de cobertura jornalística de violência contra crianças	Comunicação, Mídia e Consumo	2013
05	MEDEIROS; FIDELIS	Cartadas do jogo informacional: a perspectiva dual da informação como matriz do mundo sistêmico e do mundo vivido	Informação e Sociedade	2013
06	SOARES; WEISSHEIMER	Hibridizando o ensino de inglês como língua adicional na UFRN: uma experiência com jogos eletrônicos do tipo MMORPG	(Con)textos Linguísticos	2013
07	FEITOSA; DIRENE	Análise do uso de formalização de conhecimento heurístico de táticas de jogos através do estímulo à alternância entre competição e colaboração	Revista Brasileira de Informática na Educação	2013
08	LUCION; CANABARRO	Aprender matemática jogando: contribuições do jogo para o aluno com déficit cognitivo	Caderno de Educação	2013
09	MURTA; VALADARES	Princípios de aprendizagem de jogos eletrônicos: gameficando a aula de línguas	Horizontes da Linguística Aplicada	2013
10	LEFFA; PINTO	Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula	(Con)textos Linguísticos	2014
11	TAVARES	<u>Subjetividades em jogo nos movimentos de migração</u>	Domínios de Linguagem	2014
12	AUDI	Letramento em games: o aprendizado na utilização de novos meios	Linguagem e Ensino	2014
13	LEMO; MOTTA; MARQUES; OLIVEIRA; FRÓES; SILVA	Fio condutor microgenético: uma metodologia para a mediação metacognitiva em jogos computacionais	Revista Brasileira de Informática na Educação	2014
14	CORREIA	Epistemologia na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas: identidades em jogo	DELTA	2015
15	MELLO; DANTAS	GameMaking: uma metodologia para o ensino de informática para alunos do ensino fundamental através da criação de jogos digitais	Revista Brasileira de Informática na Educação	2015
16	PAVAN	Acesso à cultura: Jogo de forças entre o direito à e o direito de propriedade	Línguas e Letras	2015
17	PIMENTEL	Street games, urban life, and the ecology of knowledge	Revista Brasileira de Educação	2015

**APÊNDICE 3 - ARTIGOS QUE CORROBORAM COM O ENSINO DE LÍNGUAS POR MEIO DE JOGOS**

<b>Nº</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Título do artigo</b>		<b>Ano</b>
01	SOARES; WEISSHEIMER	Hibridizando o ensino de inglês como língua adicional na UFRN: uma experiência com jogos eletrônicos do tipo MMORPG	(Con)textos Linguísticos	2013
02	MURTA; VALADARES	Princípios de aprendizagem de jogos eletrônicos: gameficando a aula de línguas	Horizontes da Linguística Aplicada	2013
03	LEFFA; PINTO	Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula	(Con)textos Linguísticos	2014

**APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Universidade Federal de Santa Maria

Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede

Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do estudo:** Investigação de uma abordagem didático-pedagógica para o ensino de Língua Inglesa por meio de jogos digitais

**Mestranda (MPTER):** Profª Franciele Knebel Centenaro

**Orientadora/Responsável do projeto:** Profª Drª. Susana Cristina dos Reis

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação – PPGTER

**Telefone para contato:**(55) 3220-8410;(55) 8436-4319; (55) 3332-5407; (55) 9135-1198

**Locais de coleta de dados:** Instituto de Idiomas e na Universidade Federal de Santa Maria/RS

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto que visa o ensino da Língua Inglesa por meio de jogos digitais a ser aplicado em diferentes contextos educacionais (Escola de Idiomas, em Ijuí/RS e na Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS). Para que você faça parte do projeto é importante sua autorização ou, se for de menor, necessita a autorização de seus pais ou responsáveis. Para isso, é preciso que se esclareçam todas as suas dúvidas sobre as atividades propostas. Assim, o/a senhor(a) tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivo do estudo:** Elaborar uma proposta de gestão pedagógica para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira por meio de jogos digitais como forma de promover a interação e a prática das habilidades linguísticas da língua.

**Procedimentos:** A participação neste estudo consistirá em: a) preencher formulários de sondagem sobre o perfil dos participantes; b) participar de atividades que exploram jogos digitais educativos de Língua Inglesa em sala de aula, realizando os desafios solicitados no jogo; c); interagir online com os demais participantes por meio de redes sociais; d) avaliar as atividades planejadas.

**Benefícios:** Este projeto trará maior conhecimento a respeito do uso de jogos digitais para o ensino de línguas, tendo em vista como benefício direto os participantes (professores e alunos envolvidos) no processo de aprendizagem da língua alvo, bem como contribuirá com a sistematização do estudo para a área de Linguística Aplicada e Línguas Estrangeiras ao propor uma nova abordagem para o ensino de LI por meio de jogos digitais.

**Riscos:** A aplicação deste projeto implica no uso de imagens e filmagens dos participantes realizando as atividades planejadas e na exposição de suas opiniões por meio de respostas aos questionários aplicados ou em postagens em redes sociais configurando-se assim essas exposições como um risco. Entretanto, será reservado aos participantes o direito de desistir de participar a qualquer momento e o direito de não se identificarem por meio da divulgação de fotos pessoais ou das respostas fornecidas aos questionários. Para isso, serão tomadas precauções como o uso de tarjas, siglas ou nome fictício.

**Sigilo:** As imagens e filmagens dos participantes serão utilizadas para fins educacionais, sendo reservados a estes o direito de não identificar-se nitidamente, podendo fazer o uso de tarjas ou outro recurso que dificulte seu reconhecimento nas imagens próprias utilizadas. Além disso, os participantes não terão seus nomes divulgados, sendo que poderão ser referenciados no texto da dissertação ou artigos acadêmicos por siglas ou nomes fictícios.

Para confirmar a sua participação nesta pesquisa, escolha uma das opções com as quais te identificas, (a) ou (b):

(a) Se maior de 18 anos, preencha alternativa abaixo:

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente e de acordo com o que foi exposto anteriormente e autorizo o uso dos dados produzidos neste estudo, assinando este consentimento em duas vias e ficando com a posse de uma delas.

( b) Se menor de 18 anos, pais ou responsáveis devem preencher os dados abaixo:

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ estou ciente e de acordo com o que foi exposto anteriormente e autorizo os uso dos dados produzidos neste estudo, assinando este consentimento em duas vias e ficando com a posse de uma delas.

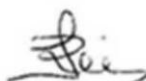
\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou  
do pai/mãe ou responsável

\_\_\_\_\_  
Nº identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito, representado por seu(sua) responsável para a participação neste estudo.

Santa Maria, 17 de Abriol de 2015.



\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável



## APÊNDICE 5 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Investigação de uma abordagem didático-pedagógica para o ensino de Língua Inglesa por meio de jogos digitais

Pesquisador responsável: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Susana Cristina dos Reis

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação – PPGTER

Mestranda PPGTER: Franciele Knebel Centenaro

Telefone para contato: (55) 3220 8410; (55) 8436-4319; (55) 3332-5407; (55) 9135-1198

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados por meio de questionário diagnóstico e de avaliação, realização de atividades/desafios lingüísticos e interação virtual por meio de postagens na internet. Concordam, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto.

As informações e imagens ou filmagens somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria/RS, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3311, Laboratório de Línguas, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, CEP: 97105-900, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da prof. Dr<sup>a</sup> Susana Cristina dos Reis. Após esse período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, com o número do CAAE

\_\_\_\_\_.

Santa Maria, 17 de abril de 2015.



Assinatura do pesquisador responsável.

## APÊNDICE 6 - TERMO DE ASSENTIMENTO



Universidade Federal de Santa Maria

Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede

Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

**Termos de Assentimento para participar da pesquisa:** Investigação de uma abordagem didático-pedagógica para o ensino de Língua Inglesa por meio de jogos digitais

Prezado(a) aluno(a), participante da pesquisa:

Olá, sou a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Susana Cristina dos Reis, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientadora do Mestrado Profissional (PPGTER/UFSM) de Franciele Knebel Centenaro. Você é convidado (a) por meio deste documento, a participar do projeto de mestrado a ser realizado no Instituto de Idiomas Yázigi Ijuí, localizado na cidade de Ijuí, e na Universidade Federal de Santa Maria, localizada no bairro Camobi de Santa Maria, que investiga o ensino de Inglês como Língua Estrangeira por meio de jogos digitais. Para participar é importante sua autorização e, para isso, é preciso que se esclareçam todas as suas dúvidas sobre o projeto. Antes de concordar com este documento e assiná-lo, você pode conversar com seu responsável e assim decidir se aceita ou não participar desse trabalho de pesquisa. A seguir constam alguns esclarecimentos sobre a pesquisa, os quais poderão ajudá-lo a decidir-se.

**Escolha dos participantes:** Tendo por base que este trabalho destina-se a alunos de faixa etária entre 12 à 25 anos, que esteja em processo de aprendizagem da Língua Inglesa, por meio de escola pública, particular ou federal, você foi escolhido(a) para participar, pois faz parte do foco para o qual é direcionado, já que é um público que usa a tecnologia no seu dia a dia para diversas atividades, dentre elas, para a comunicação e interação.

**Vulnerabilidade de participação:** A participação neste trabalho é voluntária, por isso você decide se deseja ou não fazer parte dela.

**Procedimentos:** A participação neste estudo consistirá em: a) preencher formulários de sondagem sobre o perfil dos participantes; b) participar de atividades que exploram jogos digitais educativos de Língua Inglesa em sala de aula, realizando os desafios solicitados no jogo; c); interagir online com os demais participantes por meio de redes sociais; d) avaliar as atividades planejadas.

**Benefícios:** Este projeto trará maior conhecimento a respeito do uso de jogos digitais para o ensino de línguas, tendo em vista como benefício direto os participantes (professores e alunos envolvidos) no processo de aprendizagem da língua alvo, bem como contribuirá com a sistematização do estudo para a área de Linguística Aplicada e Línguas Estrangeiras ao propor uma nova abordagem para o ensino de LI por meio de jogos digitais.

**Incentivos:** As regulamentações brasileiras proíbem oferecer incentivos financeiros ou outros que possam interferir na plena liberdade de consentir na participação em pesquisa, exceto quando se tratar de reembolsos para as despesas de viagem e alimentação.

**Riscos:** A aplicação deste projeto implica no uso de imagens e filmagens dos participantes realizando as atividades planejadas e na exposição de suas opiniões por meio de respostas aos questionários aplicados ou em postagens em redes sociais configurando-se assim essas exposições como um risco. Entretanto, será reservado aos participantes o direito de desistir de participar a qualquer momento e o direito de não se identificarem por meio da divulgação de fotos pessoais ou das respostas fornecidas aos questionários. Para isso, serão tomadas precauções como o uso de tarjas, siglas ou nome fictício.

**Sigilo:** As imagens e filmagens dos participantes serão utilizadas para fins educacionais, sendo reservados a estes o direito de não identificar-se nitidamente, podendo fazer o uso de tarjas ou outro recurso que dificulte seu reconhecimento nas imagens próprias utilizadas. Além disso, os participantes não terão seus nomes divulgados, sendo que poderão ser referenciados no texto da dissertação ou artigos acadêmicos por siglas ou nomes fictícios.

**Confidencialidade:** As informações coletadas nos questionários e nos vídeos produzidos são confidenciais, isto é, "Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar".

**Divulgação dos resultados:** Ao concluir a pesquisa, os resultados serão informados a vocês e responsáveis, assim como poderão ser publicados em revista, livro, conferência ou em *sites*, por meio da internet, com fins educacionais.

**Direito de recusa ou retirada do assentimento do informado:** Sua participação é voluntária e isso quer dizer que "Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disse não. A escolha é sua e você pode pensar nisso e falar depois e, se for o caso, você pode dizer sim agora e mudar de idéia depois e tudo continuará bem".

Contato: Profª Drª Susana Cristina dos Reis – [suzireis@nte.ufsm.br](mailto:suzireis@nte.ufsm.br)

Profª Mestranda Franciele Knebel Centenaro – [fran.kc@hotmail.com](mailto:fran.kc@hotmail.com)

**Contato com o CEP:** Um comitê de ética em seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada de forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Universitário – 97105-900 Santa Maria-RS- tel.: (55) 3220 9362 – email: [cep.ufsm@gmail.com](mailto:cep.ufsm@gmail.com). Caso prefira, você pode entrar em contato sem se identificar.

Eu entendi que a pesquisa é uma investigação sobre o uso da tecnologia nas aulas de Língua Inglesa. Também, compreendi que fazer parte desse estudo significa contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem na língua. Sendo assim, aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável (se menor de 18 anos): \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:  \_\_\_\_\_

Santa Maria, 17 de Abril de 2015.

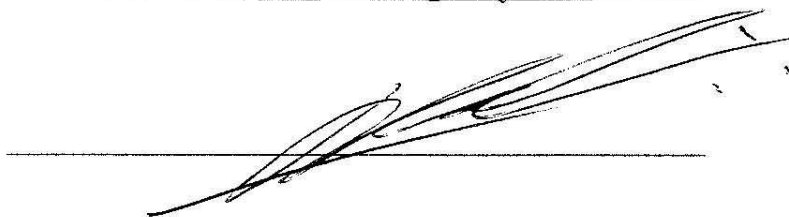
**APÊNDICE 7 - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PRIVADA****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu Roberto Homrich, abaixo assinado, diretor do Instituto de Idiomas Yázigi Ijuí, autorizo a realização do estudo investigação de abordagem didático-pedagógica de ensino de Língua Inglesa por meio do uso de jogos digitais, a ser conduzido pelos pesquisadores Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Susana Cristina dos Reis (orientadora) e Prof<sup>a</sup> Mestranda Franciele Knebel Centenaro.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 03 de Agosto de 2015.

**Yázigi**

CNPJ: 10.332.602/0001-08  
R. Barão do Rio Branco, 489  
Fone: (55) 3332-9508  
CEP 98.700-000 - IJUÍ - RS

**APÊNDICE 8 - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PÚBLICA****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu Rosani Ursula Ketzzer Umbach, chefe do departamento de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), autorizo a realização do estudo investigatório de abordagem didático-pedagógica de ensino de Língua Inglesa por meio do uso de jogos digitais, a ser conduzido pelos pesquisadores Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Susana Cristina dos Reis (orientadora) e Prof<sup>ª</sup> Mestranda Franciele Knebel Centenaro na turma de graduação da disciplina Basic English, ofertada no 1º semestre de 2015 do respectivo curso.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 01 de abril de 2015.

**UFSM - CAL**  
Dep. Letras Estrangeiras Modernas  
  
Prof. Dr. Rosani Ursula Ketzzer Umbach  
CHEFE DO DEPARTAMENTO

## APÊNDICE 9 - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO NO ESTUDO PILOTO 1



### Diagnostic questionnaire

Hello!

This is an important questionnaire you have to answer at first. It will help us to know more about you and it's a way to prepare the classes according to your interests, skills and difficults related to the language, technologies and online games.

1. How old are you? \*

2. What's your gender?

- Female
- Male

3. How about your education? \*

- Elementary school student
- High school student
- Technical education student
- Udergraduate student
- Postgraduate student

4. What's your level in the English Language? Considering your speaking, listening, writing and reading skill. \*

- Basic
- Pre-intermediate
- Intermediate
- Advanced

5. Which game(s) do you frequently play? \*

- The Sims
- Worlf of Warcraft
- GTA
- Legue of Legends
- Diablo 3
- Call of Duty
- Battlefield
- Outro:

6. What is your favorite game?

6.1 Do you know this games below? \*

- Trace Effects
- Backpacker
- Feel the music
- Mission US
- Não conheço nenhum desses jogos

6.2 How often do you play games? \*

0 1 2 3 4 5

Once a week       More than 5 times a week

7. How many hours do you keep playing games during a week? \*

- 1 hour a day
- 2 hours a day
- 3 hours a day
- 4 hours a day
- 5 hours a day
- More than 6 hours a day?

Outro:

8. When you play, do you play an English game? \*

- Yes
- No

9. When you are online or working on computer, which activities, platforms, programs or softwares do you usually use more? \*

- Facebook
- E-mail
- Microsoft Word
- YouTube
- Twiter

Outro:

10. Have you ever had English classes where your teacher/professor taught you by using videogames/online games/digital games? \*

- Yes
- No

11. If you answered "Yes" in the previous activity. Which game did she worked on in class?

12. If true the answer 9, what did you think about the experience at playing games in class?

- Interesting
- Motivating
- Indifferent
- Boring

Outro:





6. Quantas horas você permanece jogando no computador/vídeo game/Xbox? \*

- 1 hora por dia  
 2 horas por dia  
 3 horas por dia  
 4 horas por dia  
 5 horas por dia  
 Mais de 6 horas por dia  
 Outro:

7. Quando joga, o jogo é em inglês? \*

- Sim  
 Não

8. Quando está online ou utilizando o computador, quais são as atividades, programas ou plataformas você mais utiliza? \*

- Facebook  
 E-mail  
 Microsoft Word  
 YouTube  
 Twitter  
 Outro:

9. Você já teve aula de Língua Inglesa em que o seu(sua) professor(a) utilizou jogos digitais/online/videogames? \*

- Sim  
 Não

10. Se verdadeira a resposta anterior, qual jogo usou em aula? Em qual disciplina?

11. Se verdadeira a resposta 9, o que você achou da experiência de jogar em sala de aula?

- Interessante  
 Motivadora  
 Indiferente  
 Tediosa  
 Outro:

12. Você costuma jogar jogos Educativos?

13. Se verdadeira a resposta anterior, por que você joga esse tipo de jogos? Em que situações/contextos você já o jogou?

14. Na sua opinião, quais elementos dos jogos digitais/online/videogames chamam sua atenção ou motivam o seu engajamento em um jogo? \*

- A narrativa do jogo  
 Os desafios  
 O cenário do jogo  
 As interações no jogo  
 A imersão nos jogos  
 A customização dos avatares/personagens  
 As recompensas (emblemas, pontos, bônus)

15. Explique o motivo que levou você a inscrever-se no curso "Games and Gamification no ensino de Línguas", bem como sua expectativa com relação ao curso.

## APÊNDICE 11 - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO NO ESTUDO 3



### Diagnostic questionnaire

This is an important questionnaire that you have to answer to let us know more about you. So, be sincere to answer the following questions because it's a way to help us prepare the classes according to your interests, skills and difficulties related to the language, technologies and online games.

1. How old are you? \*

2. Are you ...?

- a man
- a woman

3. How about your education? Are you...? \*

- Elementary school student
- High school student
- Technical education student
- Undergraduate student
- Postgraduate student

4. What's your English Language's level? Considering your speaking, listening, writing and reading skill. \*

- Basic
- Pre-intermediate
- Intermediate
- Advanced

5. Which game(s) do you frequently play? \*

- The Sims
- World of Warcraft
- GTA
- League of Legends
- Diablo 3
- Call of Duty
- Battlefield
- Outro:

6. What is your favorite game?

**6.1 Have you ever play the games below? \***

- Trace Effects
- Backpacker
- Feel the music
- Mission US
- Não conheço nenhum desses jogos

**6.2 How often do you play games? \***

0 1 2 3 4 5

Once a week       More than 5 times a week

**7. How many hours do you spend playing games during a week? \***

- 1 hour a day
- 2 hours a day
- 3 hours a day
- 4 hours a day
- 5 hours a day
- More than 6 hours a day?
- Outro:

**8. While you are playing games, do you play it in English? \***

- Yes
- No

**9. When you are online or working on computer, which activities, platforms, programs or softwares do you usually use? \***

Check all the one you use to do while online

- Facebook
- e-mail
- Microsoft Word
- YouTube
- Twiter
- Tumblr
- instagram
- Outro:

**10. Have you ever played videogames/online games in your English Class? \***

- Yes
- No

**11. If you answered "Yes" in the previous activity, which game did she/he work on in class?**

**12. If you answered positively the question before, how did you evaluate the experience of playing games in class?**

- Interesting
- Motivating
- Indifferent
- Boring
- Outro:

## APÉNDICE 12 - JOURNAL ACTIVITY

### JOURNAL ACTIVITY

Entry	First chapter
Date:	
Amount of time spent playing:	
Level achieved:	
What did you do in the game?	
Describe one task that you did.	
Explain why you did it.	
Explain what you will do next.	
Something you liked or disliked.	
Which were your difficulties?	
Which vocabularies did you learn in this chapter	

## APÊNDICE 13 - MODELO DE UM WEEKLY QUESTIONNAIRE APLICADO



### Weekly questionnaire

In this questionnaire we are going to assess your performance as a learner of EFL by playing games. It also aims at identifying the multiliteracies you developed by participating in this experience

**Considering the 1st chapter of the game you've played:**

a) What is the commonest ways Trace used to greet people?

- saying hello
- saying good morning
- saying good-bye
- saying hi
- saying good-afternoon

b) What is the commonest ways Trace used to say goodbye?

choose the possible answer

- saying "good night"
- saying "bye"
- saying "see you next monday"
- saying "i'll see you later"
- saying "goodbye"

c) If you were at a student service in your university, asking for a student ID, how would you ask for that service?

choose the possible answer

- May I have a student card?
- By the way, I'm looking for a student card.
- Give me a student card?
- I need a new student ID.
- I forgot my student password, can I have a new one?

d) If you are looking for someone in your university, you know his/her name but haven't met in person, how would you ask for his/her identity?

choose the possible answer

- What's your name?
- Are you Eddie?
- Is you Eddie?
- Do you know Eddie?
- Are you a student?

d) If you are looking for someone in your university, you know his/her name but haven't met in person, how would you ask for his/her identity?

choose the possible answer

- What's your name?
- Are you Eddie?
- Is you Eddie?
- Do you know Eddie?
- Are you a student?

e) You are helping a friend at his cafeteria and your job is to deliver food for those people that order it. How would you ask them in order to check out their order?

choose the possible answer

- Do you want a hamburger?
- Did you order any food?
- Did you order a hamburger?
- What did you order?
- Do you like hamburgers?

f) Did you learn new vocabulary while playing this chapter? If yes, write down the words that you've learnt. If you haven't learnt any new word, let us know it too!

2) What semioses (language resources) did help you to understand and reach the game challenges? \*

- The avatar's oral speech
- The Map
- The dialogs description/subtitles
- The ways the avatars reacted in a situation
- Informative signs
- The scenario

3) Considering the Challenges 1 and 2:

Which softwares/sources did you use to accomplish these challenges?

- Virtual Game
- Corel Draw
- Photoshop
- Microsoft Word
- Microsoft Power Point
- Google Drive
- PodOmatic
- Paint
- Moodle's forum
- Moodle's tasks
- Outro:

4) What are the semioses (language resources) did you use to solve "Challenge 2"? \*

- The images, pictures or photos while creating the avatar
- The written activity instructions
- The teacher's or classmates' gestural reactions
- The teacher's or classmates' speech

## APÊNDICE 14 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO APLICADO NO ESTUDO PILOTO 1



### Questionário de Avaliação - Projeto Jogos Digitais na aula de LI

Este questionário tem como objetivo avaliar a experiência vivenciada por vocês durante o processo de ensino que contemplou o uso de jogos digitais em aulas de LI. Também, tem como foco analisar como se deu o processo de aprendizagem da língua inglesa e a prática de multiletramentos ao participar dessa experiência! Agradecemos desde já sua colaboração nesta pesquisa!

#### 1. Como você se sentiu ao jogar o Trace Effects? \*

- Motivado a aprofundar mais meus conhecimentos quanto à Língua Inglesa
- Interessado em querer aprender mais porque o jogo exigia um conhecimento pré-intermediário de língua para jogá-lo
- Indiferente
- Entediado porque o jogo não era interessante
- Entediado porque o jogo não me ajudou a aprender nada além do que já sabia em Língua Inglesa
- Outro:

#### 2. Como você se sentiu ao jogar o Mission US? \*

- Motivado a aprofundar mais meus conhecimentos quanto à Língua Inglesa
- Interessado em querer aprender mais porque o jogo exigia um conhecimento pré-intermediário de língua para jogá-lo
- Indiferente
- Entediado porque o jogo não era interessante
- Entediado porque o jogo não me ajudou a aprender nada além do que já sabia em Língua Inglesa
- Outro:

#### 3. Quando você jogou os jogos, conseguiu finalizar as missões/desafios propostos? Por quê? \*

- Sim
- Não
- As vezes
- Outro:

**Justifique sua resposta anterior \***

- Os desafios/missões estavam confusos
- Não existiam instruções muito claras sobre como concluir as missões do jogo
- Os desafios eram muito fáceis
- Não sabia muitos vocabulários utilizado pelo jogo
- Tive dificuldade em compreender o vocabulário, no jogo, já que estão em LI
- Outro:

**4. Na sua opinião, quais elementos do jogo te chamaram mais atenção ou motivaram o seu engajamento no jogo? \***

- A narrativa do jogo
- Os desafios
- O cenário do jogo
- As interações no jogo
- A imersão nos jogos
- A customização dos avatares/personagens
- As recompensas (emblemas, pontos, bônus)
- Outro:

**5. Sobre os desafios propostos nos jogos, você acha que eles corresponderam ao seu conhecimento linguístico, começando por desafios mais fáceis para os mais avançados? \***

- Sim
- Não

**6. O que você aprendeu com as aulas e com os jogos Trace Effects e Mission US, considerando a Língua Inglesa? \***

- Novos vocabulários
- Falar mais fluentemente
- Saudar pessoas
- Me apresentar para outra pessoa
- Convidar pessoas para eventos
- Fornecer razões
- Oferecer ajuda
- Perguntar pela identidade de alguém
- Falar sobre rotina
- Fazer comparações
- Agir em ambientes formais

**7. O que você aprendeu nas aulas e ao jogar os jogos (Trace Effects e Mission US), considerando as semioses (visual, gestual, oral e textual) e os letramentos digitais? \***

- Identificar na tela do jogo onde estava o próximo desafio a ser concluído
- Caminhar com o avatar/personagem do jogo
- Identificar onde o avatar estava no jogo por meio do mapa
- Interpretar os gestos dos avatares no jogo
- Usar a linguagem, considerando o ambiente/ o contexto/a situação comunicativa em que o avatar se encontrava
- Usar a opção "hear again" do jogo para visualizar o script da conversa
- Usar as semioses (figura, linguagem textual adequada, gestos ou fala) em cada atividade realizada em aula
- Eu não aprendi, pois já conhecia a linguagem e vocabulários utilizados em aula e nos jogos
- Melhorei o meu letramento digital e sobre como jogar, porque aprendi a interagir melhor em um ambiente de jogo digital
- Outro:



**8. Qual a sua opinião sobre aplicação de ensino de Língua Inglesa que foi implementado na presente experiência por meio do uso de jogos digitais? \***

- Você gostou
- Você gostou muito das atividades e pensa que essa é uma possibilidade a ser implementada em sala de aula
- Detestou
- Se sentiu entediado
- Você gostou parcialmente
- Você não gostou
- As tarefas/atividades, como foram aplicadas, não chamaram minha atenção
- Você se sentiu frustrado com a proposta de atividades implementadas em sala de aula
- Outro:

**8.1. Escreva uma justificativa para a resposta anterior escolhida \***

**9. Considerando seu conhecimento prévio e experiências como jogador, sugira jogos digitais (comerciais ou educacionais) que você acha que poderiam ser utilizados em aulas de LI. \***

**10. Faça sugestões e/ou críticas a experiência vivenciada. \***

## APÊNDICE 15 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO APLICADO NO ESTUDO 3



### Questionário de Avaliação - Projeto Jogos Digitais na aula de LI

Este questionário tem como objetivo avaliar a experiência vivenciada por vocês durante o processo de ensino que contemplou o uso de jogos digitais em aulas de LI. Também, tem como foco analisar como se deu o processo de aprendizagem da língua inglesa e a prática de multiletramentos ao participar dessa experiência! Agradecemos desde já sua colaboração nesta pesquisa!

#### 1. Como você se sentiu ao jogar o Trace Effects? \*

- Motivado a aprofundar mais meus conhecimentos quanto à Língua Inglesa
- Interessado em querer aprender mais porque o jogo exigia um conhecimento pré-intermediário de língua para jogá-lo
- Indiferente
- Entediado porque o jogo não era interessante
- Entediado porque o jogo não me ajudou a aprender nada além do que já sabia em Língua Inglesa
- Outro:

#### 2. Como você se sentiu ao jogar o Mission US? \*

- Motivado a aprofundar mais meus conhecimentos quanto à Língua Inglesa
- Interessado em querer aprender mais porque o jogo exigia um conhecimento pré-intermediário de língua para jogá-lo
- Indiferente
- Entediado porque o jogo não era interessante
- Entediado porque o jogo não me ajudou a aprender nada além do que já sabia em Língua Inglesa
- Outro:

#### 3. Quando você jogou os jogos, conseguiu finalizar as missões/desafios propostos? Por quê? \*

- Sim
- Não
- As vezes
- Outro:

#### Justifique sua resposta anterior \*

- Os desafios/missões estavam confusos
- Não existiam instruções muito claras sobre como concluir as missões do jogo
- Os desafios eram muito fáceis
- Não sabia muitos vocabulários utilizado pelo jogo
- Tive dificuldade em compreender o vocabulário, no jogo, já que estão em LI
- Outro:

**4. Na sua opinião, quais elementos do jogo te chamaram mais atenção ou motivaram o seu engajamento no jogo? \***

- A narrativa do jogo
- Os desafios
- O cenário do jogo
- As interações no jogo
- A imersão nos jogos
- A customização dos avatares/personagens
- As recompensas (emblemas, pontos, bônus)
- Outro:

**5. Sobre os desafios propostos nos jogos, você acha que eles corresponderam ao seu conhecimento linguístico, começando por desafios mais fáceis para os mais avançados? \***

- Sim
- Não

**6. O que você aprendeu com as aulas e com os jogos Trace Effects e Mission US, considerando a Língua Inglesa? \***

- Novos vocabulários
- Falar mais fluentemente
- Saudar pessoas
- Me apresentar para outra pessoa
- Convidar pessoas para eventos
- Fornecer razões
- Oferecer ajuda
- Perguntar pela identidade de alguém
- Falar sobre rotina
- Fazer comparações
- Agir em ambientes formais
- Escrever minha biodata
- Criar meu currículo no lattes
- O que são flyers e como se estrutura esse gênero
- O que são ads e como se estrutura esse gênero
- Falar sobre diferentes culturas e suas datas festivas
- Criar evento no Facebook e convidar amigos para o evento
- Utilizar programas/software de computador
- Eu não aprendi, pois já conhecia a linguagem, vocabulários e programas utilizados em aula
- Outro:

**6.1 Com relação as atividades anteriores, qual (is) que você gostou mais de realizar? \***

Justifique sua resposta.

**7. O que você aprendeu nas aulas e ao jogar os jogos (Trace Effects e Mission US), considerando as semioses (visual, gestual, oral e textual) e os letramentos digitais? \***

- Identificar na tela do jogo onde estava o próximo desafio a ser concluído
- Caminhar com o avatar/personagem do jogo
- Identificar onde o avatar estava no jogo por meio do mapa
- Interpretar os gestos dos avatares no jogo
- Usar a linguagem, considerando o ambiente/ o contexto/a situação comunicativa em que o avatar se encontrava
- Usar a opção "hear again" do jogo para visualizar o script da conversa
- Usar as semioses (figura, linguagem textual adequada, gestos ou fala) em cada atividade realizada em aula
- Eu não aprendi, pois já conhecia a linguagem e vocabulários utilizados em aula e nos jogos
- Melhorei o meu letramento digital e sobre como jogar, porque aprendi a interagir melhor em um ambiente de jogo digital
- Outro:

**8. Qual a sua opinião sobre aplicação de ensino de Língua Inglesa que foi implementado na presente experiência por meio do uso de jogos digitais? \***

- Você gostou
- Você gostou muito das atividades e pensa que essa é uma possibilidade a ser implementada em sala de aula
- Detestou
- Se sentiu entediado
- Você gostou parcialmente
- Você não gostou
- As tarefas/atividades, como foram aplicadas, não chamaram minha atenção
- Você se sentiu frustrado com a proposta de atividades implementadas em sala de aula
- Outro:

**8.1. Escreva uma justificativa para a resposta anterior escolhida \***

**9. Considerando seu conhecimento prévio e experiências como jogador, sugira jogos digitais (comerciais ou educacionais) que você acha que poderiam ser utilizados em aulas de LI. \***

**10. Faça sugestões e/ou críticas a experiência vivenciada. \***

## APÊNDICE 16 - ANÁLISE DOS ELEMENTOS PRESENTE NOS JOGOS MUS E TE: PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM

Segundo Gee (2005), bons vídeo games possuem bons elementos de jogo. Dessa forma, o autor elaborou princípios que caracterizam um bom JD para aprendizagem, os quais foram utilizados como critérios para a presente análise realizada nos jogos MUS e TE.

Com relação ao princípio Identidade Gee (2005) sugere que a aprendizagem do aluno, envolvendo jogos, ocorre a partir do momento que o jogador se identifica com o jogo, isto é, ganha uma identidade dentro do mundo virtual, seja por meio de um avatar que ele mesmo o caracteriza ou, por meio de um personagem sugerido pelo ambiente virtual.

Em ambos os jogos, MUS e TE, o princípio de identidade é identificado na narrativa, pois os jogadores inserem-se no jogo por meio de um personagem principal. Um aspecto negativo nestes dois jogos é que o avatar já é oferecido pelo jogo (ver Figura 34), não podendo ser caracterizado pelo próprio jogador, o que caracteriza como uma desvantagem, uma vez que ao customizar seu próprio avatar, o jogador se torna mais próximo do jogo, pois tem a possibilidade de criar a sua identidade no ambiente virtual.

Figura 34 – Personagens Lena do jogo MUS e Trace do jogo TE



Fonte: (<http://www.mission-us.org/> e <http://traceeffects.state.gov/>)

Outro elemento importante em jogo, segundo Gee (IBIDEM) é a “interação” proporcionando que o jogador se envolva ao jogar. Para o autor, os jogos promovem interação constante, por meio do qual o jogador necessita interagir com o jogo para que esse responda oferecendo *feedbacks* de ações e ofertando novos desafios. Tanto no MUS quanto no TE, ao jogar, é possível interagir com o ambiente virtual, seja ao selecionar o mapa ou, ao interagir com demais personagens por meio de diálogos (ver Figura 35), a fim de trocar ou obter informações que faça o jogador praticar o idioma ou promover a difusão de culturas.

Figura 35 - Interação com demais avatares no jogo MUS e no jogo TE.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4> e <http://traceeffects.state.gov/>)

Em todo o bom jogo para o ensino, o jogador é encorajado a “arriscar, explorar e tentar coisas novas” (GEE. 2005, p.35), pois mesmo que fracassar, no jogo a ação torna-se um *feedback* positivo. Para Gee (IBIDEM), o jogador aprende a partir dos erros, partindo de onde parou para tentar conquistar a missão novamente. No MUS, se o jogador, ao escolher a resposta incorreta, em uma interação com demais avatares, é ofertado ao usuário uma segunda chance, para que o mesmo possa repensar a ação e responda corretamente, apresentamos esse dado na Figura 36 em que do lado esquerdo o jogador erra e no lado direito possui a chance de acertar.

Figura 36 - Tentativas de acerto no jogo.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>)

No jogo TE, quando o jogador toma uma decisão, seja ela correta ou incorreta, ou não compreende o propósito do desafio, há um *feedback* linguístico por meio de dicas (escrito, oral e visual) que pode ser acessado pelo jogador a qualquer momento, lhe oferecendo uma nova oportunidade de acerto (ver Figura 37). Porém, ao usuário acionar as dicas linguísticas, o jogo desconta ponto do placar de pontos.

Figura 37 - Solicitando a opção “escutar novamente”.



Fonte: (<http://traceeffects.state.gov/>)

Para Gee, jogos precisam encarar seus jogadores como produtores de conhecimento, não sendo apenas consumidores, e tão pouco leitores, mas sim, escritores. Assim, para o autor, na “produção” os jogadores escrevem as palavras e participam do contexto no qual eles vivem, sendo ativos em suas ações. Nesse caso, a produção dos jogadores em um jogo consiste em contribuir, por meio de suas ações, com o cenário virtual e com a narrativa. Desse modo, esse princípio não foi identificado nos jogos TE e MUS, em que em ambos não há produção além do que é esperado na narrativa. O jogador é levado a seguir os objetivos e desafios que são propostos em jogo.

Outro elemento em jogo importante é a possibilidade que o usuário tem de “customizar” o jogo para melhor atender suas necessidades e assim melhorar seu desempenho nos desafios propostos. Portanto, o jogo MUS oferece as opções de áudio e de zoom no ambiente que o jogador está jogando (ver Figura 38), como músicas e sons de fundo, que remetem o lugar. Por outro lado, no jogo TE, não há a escolha de customização do ambiente, como acontece também com o personagem, que desde o início é oferecido sem a caracterização individual do jogador.

Figura 38 - Customização da página no jogo MUS.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>)



No jogo é o jogador que “agencia” as ações e é o líder. É ele a quem é dada a autonomia do que será realizado em seguida. Nesse caso, o usuário tem o poder da decisão, podendo ele optar pela ordem de suas ações. Esse princípio é encontrado apenas no TE, e é limitado de acordo com o objetivo dos desafios. Os jogadores podem ter a agência dentro de uma situação particular, por exemplo, quando possuem um desafio a resolver, há a possibilidade de escolher qual resolver primeiro. O jogador tem controle de quando e como resolver os problemas que são impostos, como ilustramos na Figura 39.

Figura 39 - Desafios possíveis de serem realizados na ordem escolhida pelo jogador.



Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/game/>)

Para Gee (2005. p.35), o jogo também precisa ter “boa ordenação dos problemas” que de acordo com o autor é nos bons vídeo games que “os problemas são ordenados a fazer com que os desafios mais fáceis sejam enfrentados por primeiro”, capacitando o jogador a realizar posteriormente desafios mais complexos. Assim, o MUS prevê a ordenação dos problemas iniciando com vocabulários básicos e possibilitando que ao longo do jogo, o jogador avance nos níveis (ver Figura 40),

dando a ele a possibilidade de construção do conhecimento de um nível mais fácil ao mais difícil.

Figura 40 - Fase impossibilitada, pois jogador ainda não finalizou anterior.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>)

No TE, a ordenação dos problemas são apresentados conforme as narrativas vão aparecendo. Um exemplo é na compreensão da narrativa do nível do jogo, na qual o jogador é exposto ao novo contexto em que precisa compreender para posteriormente ser capaz de resolver desafios mais complexos. Apresentamos na Figura 41 tal exemplo.

Figura 41 - Apresentação da narrativa, para mais tarde ser utilizada em jogo.



Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/game/>)

Para que haja a boa ordenação dos desafios, antes, é preciso haver a possibilidade de o jogador enfrentar o “desafio e consolidar”, gerando novos que possibilitam novas aprendizagens. Isso, na visão do autor faz com que o jogador não permaneça em mesmo nível de dificuldade. Ao longo dos níveis presentes no MUS, observamos que o jogador é instigado a aprender sempre vocabulários novos em diferentes situações do dia a dia, tais como acontecem nas alfândegas de aeroportos, em que o objetivo é identificar-se, informando dados pessoais, bem como ilustra a personagem Lena na Figura 42, na qual possui duas formas diferentes e corretas para informar o nome e a idade.

Figura 42 - Ensino de outros vocabulários e estruturas gramaticais.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>)

No TE, jogadores também enfrentam diversos desafios durante o jogo, os quais são divididos em etapas. Por exemplo, jogadores precisam se comunicar com demais personagens, os quais demandam do usuário certas competências comunicativas para determinada situação. Nesse caso, como apresentamos na Figura 43, jogadores precisam escolher respostas/estruturas gramaticais/nível de formalidade da língua mais adequadas para o que é solicitado no diálogo.

Figura 43 - Uso da linguagem ao solicitar informação.



Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/game/>)

Além desses princípios apontados, foi identificado também o princípio “na hora certa” que para Gee (2005), nos bons jogos sempre há o *feedback* constante das ações realizadas pelo jogador, estimulando e fazendo com que o usuário faça bom uso disso no momento certo. No MUS, *feedbacks* são fornecidos em todos os desafios que o usuário está jogando, podendo ser positivo, com a continuação do jogo, ou negativo, em que a personagem acaba sofrendo alguma mudança no seu destino devido a ação incorreta do jogador, como é o exemplo em que Lena perde o seu dinheiro por escolher entregar à um personagem qualquer do jogo (ver Figura 44).

Figura 44 – *Feedback* negativo da ação escolhida pelo jogador.

Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>).

Aliado a isso, no jogo TE quando o jogador completa um desafio, informações verbais são apresentadas para o usuário comunicando que o desafio foi concluído com êxito. Ilustramos isso na Figura 45.

Figura 45 - *Feedback* de desafio concluído.

Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/game/>)

Nos bons jogos, há ainda os “sentidos contextualizados” que compreende no significado que as palavras possuem dependendo do contexto em que estão inseridas. Nos jogos, o significado das palavras é dado por meio de imagens, diálogos ou ações que o jogador esteja desempenhando. Com isso, ao longo dos desafios analisados no TE e MUS, o uso da linguagem (verbal e não verbal) e ações são para construir significados de acordo com a situação (ver Figura 46). Jogadores têm acesso às informações relacionadas com o contexto do desafio.

Figura 46 - Informações verbais e não verbais nos jogos MUS e TE.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4> e <https://traceeffects.state.gov/exercises/>)

Outro fator importante que potencializa a aprendizagem e sala de aula é a possibilidade de o jogo oferecer ao jogador a “frustração prazerosa”. De acordo com Gee (2005) são os bons jogos que disponibilizam ao seu jogador desafios que exigem sua competência para alcançar o objetivo, porém, quando o usuário não alcançar, fracassando na missão, se sente motivado em tentar novamente até conquistar o desafio. Com isso, o MUS possibilita ao seu usuário a frustração prazerosa no momento em que seu jogador não completar a missão corretamente. Se o mesmo não atingir o desafio, seja, por exemplo, informando incorretamente o solicitado, o jogo oferece uma segunda chance para o jogador escolher novamente a resposta, como é apresentado na Figura 47.

Figura 47 - Possibilidade de segunda tentativa.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>)

No jogo TE quando seu jogador não escolhe o diálogo que possui a estrutura gramatical correta ou não esteja condizendo com o contexto da conversa, ele tem a oportunidade de refazer novamente o diálogo ou de ouvir novamente para compreender melhor o que está sendo solicitado (ver Figura 48).

Figura 48 - Trace se comunicando e recebendo o primeiro desafio.

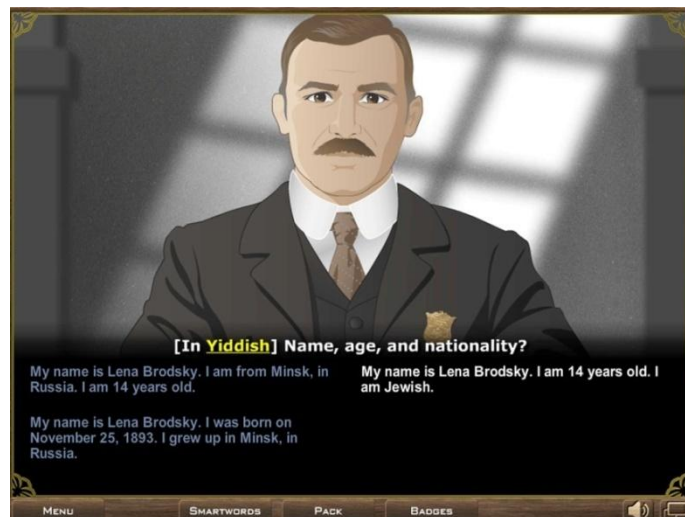


Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/game/>)



O “pensamento sistemático” é o que faz o jogador pensar nas suas ações, para atingir desafios e habilidades não como eventos isolados, mas como elementos que se relacionam entre si. Um exemplo disso é quando no jogo MUS, ilustrado na Figura 49, o jogador precisa responder a perguntas, como nome, idade e nacionalidade para o inspetor da alfândega dos EUA com a finalidade de conseguir o visto para entrar no país.

Figura 49 - Perguntas na alfândega.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>)

Da mesma forma acontece no jogo TE, em que o personagem precisa entregar todos os sanduíches solicitados pelo Chef Mark para conseguir uma carona para outro cenário, o *Farmers' Market* (ver Figura 50).

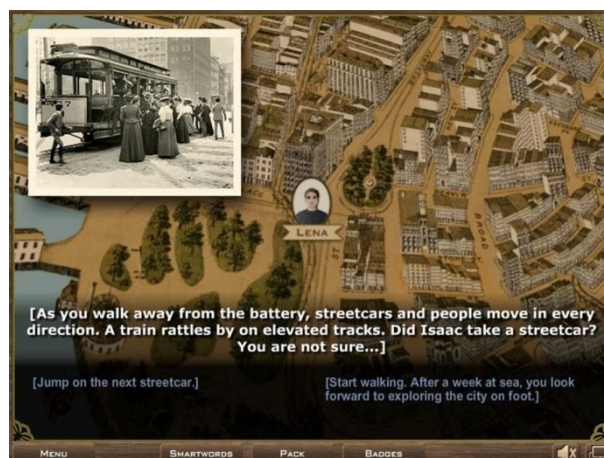
Figura 50 - Trace recebendo o pedido de sanduíche a ser entregue.



Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/game/>)

Nos jogos MUS e TE “explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos”, são ações que encorajam os jogadores ao observar antes de tomar decisões, a pensar de forma clara e repensar nos objetivos para após agir. Dessa forma, no MUS, o usuário pode escolher qual ação deseja realizar, se é a de entrar no bonde ou caminhar até o destino solicitado no desafio (ver Figura 51).

Figura 51 - Duas escolhas para o jogador optar, sem tempo limitando a ação.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>).

No jogo TE, esta linearidade também está presente nos desafios, porém, o jogador pode escolher em ir diretamente ao objetivo proposto ou buscar outras formas de realizá-lo. Tal exemplo é ilustrado na Figura 52.

Figura 52 - Trace procurando o Serviço ao Estudante sem tempo estipulado.



Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/game/>)

No que se refere a “ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído”, Gee (2005) destaca as habilidades e conhecimentos que os personagens possuem em jogo. Cada elemento disposto no ambiente tem sua funcionalidade e cabe ao jogador saber quando e em que situação usar ela. Assim, tanto no jogo MUS quanto no TE esse princípio é identificado, uma vez que cada personagem possui suas habilidades para interagir dentro do contexto ao qual pertence como a vivência em outro país ou em universidade.

Com isso, Gee (2005) afirma que os jogadores devem dominar sua própria especialidade/função dentro do jogo, eles devem entender as especializações uns dos outros para integrar e coordenar em conjunto (compreensão cross-funcional). O princípio “equipe multifuncional” destina a desenvolver trabalho colaborativo dentro do jogo, e esse trabalho colaborativo pode ser projetado por trabalhar com outros jogadores ou, inclusive, com o ambiente. No entanto, esse princípio só é

evidenciado no TE, no qual usuários podem desafiar demais jogadores a resolver as atividades extra das propostas no *website* (ver Figura 53).

Figura 53 - Modalidade *multiplayer*.



Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/exercises/>).

Por fim, tanto no jogo TE quanto no jogo MUS possibilitam ao seu usuário a realizar a “performance anterior a competência”, que consiste em proporcionar a seus jogadores desafios nos quais devem realizar ações primeiramente para após adquirir novas competências, como a competência linguística. Um exemplo disso no jogo MUS, ilustrado na Figura 54, é quando o jogador na identidade do avatar Lena precisa informar as habilidades de trabalho que a personagem possui, porém a estrutura gramatical e a linguagem empregada nas respostas, não foram anteriormente adquiridas no jogo.

Figura 54 - Linguagem empregada para falar de habilidade de trabalho.



Fonte: (<http://www.mission-us.org/pages/mission-4>).

Da mesma forma, ocorre no jogo TE em que o personagem Trace precisa utilizar a linguagem para solicitar ajuda a outro avatar, o que acontece sem ter anteriormente usado essa linguagem e estrutura gramatical que envolve essa situação (ver Figura 55).

Figura 55 - Linguagem utilizada para solicitar ajuda.



Fonte: (<https://traceeffects.state.gov/exercises/>)

Assim, a partir desta análise realizada a respeito dos jogos MUS e TE é possível compreender que esses podem ser considerados bons jogos a serem utilizados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno em contexto escolar, haja vista que o MUS contempla 13 princípios e o TE 14 dos 16 princípios de aprendizagem elaborados por Gee (2005).

**APÊNDICE 17 - PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM IDENTIFICADOS NOS JOGOS  
MISSION US E TRACE EFFECTS**

<b>Princípios</b>	<b>Mission US</b>	<b>Trace Effects</b>
Identidade	SIM	SIM
Interação	SIM	SIM
Risco	SIM	SIM
Produção	NÃO	NÃO
Customização	SIM	NÃO
Agência	NÃO	SIM
Boa ordenação dos problemas	SIM	SIM
Desafio e consolidação	SIM	SIM
Na hora certa	SIM	SIM
Sentidos contextualizados	SIM	SIM
Frustração prazerosa	SIM	SIM
Pensamento sistemático	SIM	SIM
Explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos	SIM	SIM
Ferramentas inteligentes	SIM	SIM
Equipes transfuncionais	NÃO	SIM
Performance anterior a competência	SIM	SIM

## APÊNDICE 18 - FASE 1 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

### Fase 1: Apresentação

Objetivos	Ações realizadas	Atividades	Recursos digitais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer melhor o perfil dos alunos, suas habilidades digitais e linguísticas, os jogos por eles utilizados e suas experiências com jogos em sala de aula;</li> <li>- Apresentar o programa do curso;</li> <li>- Apresentar o jogo <i>Trace Effects</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagir online</li> <li>- Acessar a plataforma <i>Moodle</i>;</li> <li>- Responder questionário online.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Weekly Questionnaire</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Moodle</i>;</li> <li>- Site do jogo <i>Trace Effects</i></li> </ul>



## APÊNDICE 19 - FASE 2 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

### Fase 2: Experiênciação

Objetivos	Ações realizadas	Atividades	Recursos digitais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagir por meio do jogo para promover o letramento digital e multimodal;</li> <li>- Interagir por meio do jogo para promover a aprendizagem, aperfeiçoamento e prática da LI;</li> <li>- Responder aos desafios apresentados em jogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acessar o Moodle;</li> <li>- Acessar o jogo;</li> <li>- Interagir online;</li> <li>- Registrar usuário no site do jogo;</li> <li>- Jogar o nível do jogo proposto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Chapter to play!</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moodle;</li> <li>- Site do jogo.</li> </ul>

## APÊNDICE 20 - FASE 3 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Fase 3: Fase de conceitualização

Objetivos	Ações realizadas	Atividades	Recursos digitais
- Registrar usuário no site PodOmatic; - Explicar como gravar um áudio; - Explorar a linguagem utilizada em um videocast.	- Acessar o Moodle; - Acessar o site PodOmatic; - Registrar usuário no site PodOmatic; - Assistir um vídeo; - Analisar o vídeo quanto ao uso da linguagem empregada.	- <i>How to register at PodOmatic?</i> - <i>Recording an audio file!</i> - <i>Analysing a videocast.</i>	- Site PodOmatic; - Windows Media Player; - Moodle;
- Apresentar um flyer; - Explorar o assunto eleições estudantis.	- Acessar o Moodle; - Analisar o gênero flyer, suas semioses e linguagem utilizada.	- <i>Analysing a flyer.</i>	- Power Point; - Moodle.
- Explorar o assunto <i>fundraising</i> ; - Apresentar a linguagem utilizada para fazer convites.	- Compreender o que é um evento do tipo <i>fundraising</i> ; - Assistir um vídeo; - Analisar a linguagem utilizada para fazer convites.	- <i>What does fundraising mean?</i>	- Windows Media Player; - Power Point; - Moodle.
- Apresentar a linguagem e as semioses presentes no gênero ad (anúncio); - Explorar o assunto meio ambiente e as ações do ser humano para com esse.	- Acessar o Moodle; - Analisar a linguagem e as semioses presentes em diversos anúncios sobre as ações do ser humano com meio ambiente;	- <i>Analysing an ad!</i>	- Moodle; - Power Point
- Explorar as diferentes culturas encontradas no mundo através das datas festivas e celebrações.	- Acessar o Moodle; - Explorar as datas festivas que acontecem ao redor do mundo.	-	- Power Point.
- Apresentar a linguagem utilizada para escrever um currículo profissional; - Explorar a linguagem utilizada para escrever uma Biodata acadêmica.	- Acessar o Moodle; - Analisar a linguagem empregada em um currículo; - Analisar a linguagem empregada Biodatas;	- <i>Filling out a resume;</i> - <i>How to write a Biodata.</i>	- Moodle. - Power Point.
- Apresentar a linguagem utilizada para falar sobre rotina; - Explorar linguagem utilizada em vídeo para falar de rotina.	- Acessar o Moodle; - Analisar um vídeo e identificar a linguagem e tópicos utilizados pela personagem para falar sobre rotina.	- <i>Telling your daily routine.</i>	- Moodle; - Windows Media Player; - Power Point.

## APÊNDICE 21 - FASE 4 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

### Fase 4 - Aplicação individual

Objetivos	Ações realizadas	Atividades	Recursos digitais
- Apresentar-se aos demais colegas por meio de um Podcast;	- Acessar o Moodle; - Criar um avatar online; - Gravar um áudio; - Registrar usuário no site PodOmatic; - Postar o link na atividade do Moodle.	- <i>Let's introduce ourselves by an avatar!</i>	- Site Avachara - Programas de computador; - Site PodOmatic; - Moodle.
- Criar um flyer para o candidato do grupo; - Expor as ideias do candidato.	- Acessar o Moodle; - Votar por meio de enquete; - Apresentar oralmente o seu candidato; - Interagir com demais participantes do grupo; - Postar flyer na atividade do Moodle.	- <i>Creating an election flyer!</i>	- Programas online; - Programas de computador; - Facebook; - Moodle.
- Criar um evento para arrecadar fundos; - Convidar pessoas para participarem.	- Acessar o Moodle; - Criar um evento no Facebook; - Descrever este evento, informando o objetivo, horário e dia do evento. - Convidar demais amigos para participarem do evento; - Compartilhar link do evento no Moodle.	- <i>Creating a fundraising event!</i>	- Facebook; - Moodle.
- Criar um anúncio.	- Acessar o Moodle; - Criar um anúncio que conscientize as pessoas sobre as ações que prejudicam o meio ambiente; - Postar o anúncio na atividade do Moodle.	- <i>Helping the planet!</i>	- Programas online; - Programas de computador; - Moodle.
- Apresentar uma data festiva em um país.	- Acessar o Moodle; - Preparar uma apresentação. - Apresentar oralmente aos colegas curiosidades e informações sobre a data festiva. - Postar apresentação na atividade do Moodle.	- <i>Celebrations around the world.</i>	- Moodle; - Power Point; - Google Search.
- Preencher um currículo online; - Escrever uma biodata acadêmica.	- Acessar o Moodle; - Cadastrar usuário na Plataforma Lattes; - Preencher currículo online; - Escrever biodata; - Postar o link do currículo na atividade do Moodle.	- <i>Register you Lattes CV and write your Biodata.</i>	- Plataforma Lattes; - Moodle.
- Falar sobre a rotina.	- Acessar o Moodle; - Escrever o script da rotina; - Apresentar oralmente a rotina por meio de um vídeo; - Postar o vídeo na atividade do Moodle.	- <i>Telling your daily routine.</i>	- Vídeo; - Moodle.
- Discutir o capítulo do jogo;	- Acessar o Moodle; - Responder individualmente as perguntas sobre o nível jogado; - Interagir em grupo; - Discutir em grupo o nível jogado.	- <i>Discussing the game chapter.</i>	- Moodle; - Power Point.
- Refletir e analisar as atividades realizadas no curso.	- Preencher formulário.	- <i>Assessment Questionnaire.</i>	- Moodle; - Questionário online.