

Jogos digitais e educação linguística: precisamos falar mais desse encontro

Daniel de Mello Ferraz
Pedro Moreno Sant'Anna

Resumo

Os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2000, 2007), inspirados na pedagogia crítica, nas teorias críticas e nos estudos filosóficos da linguagem e sociologia, propiciaram epistemologias e ontologias essenciais para o fazer pedagógico contemporâneo, evidenciando, como afirma Snyder (2002), o fato de que educadores não podem mais focalizar apenas a leitura linear, negligenciando, assim, as mais variadas possibilidades de leituras, quais sejam, a leitura visual, multimodal, hiperlinkada e a combinação de todas elas. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é investigar o papel dos jogos digitais como práticas pedagógicas diferenciadas. Assim, problematizamos algumas atividades com jogos digitais utilizadas para ensinar língua inglesa, cidadania e criticidade. A pesquisa foi conduzida com um grupo de jovens estudantes de uma escola estadual pública do Espírito Santo. Os dados foram coletados por meio de um questionário, de rodas de conversas gravadas em vídeo e da gravação de oito aulas em vídeo. Os resultados mostram que uma proposta pedagógica crítica com o uso de jogos pode promover pequenas transformações e mudanças na visão de mundo dos estudantes.

Palavras-chave: Jogos digitais. Educação linguística. Novos letramentos. Formação de professores.

Daniel de Mello Ferraz

Universidade de São Paulo, USP

E-mail: danielferrazusp@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-8483-2423>

Pedro Moreno Sant'Anna

Secretaria de Estado da Educação do

Espírito Santo, SEDU/ES

E-mail: pedromsantanna@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5349-1059>

Recebido em: 12/05/2019

Aprovado em: 08/11/2019



Abstract**Digital games and language education: we need to talk more about this encounter****Keywords:**

Digital games.
Language education. New literacies.
Teacher education.

New Literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2000, 2007), which are based upon critical pedagogy, critical theories and philosophical studies of language and sociology, have provided essential epistemological and ontological views that have reshaped contemporary pedagogical practices. As Snyder (2002) states, educators are no longer expected to focus only on linear reading, neglecting the various other forms of reading, such as visual, multimodal and hyperlinked readings, as well as their combinations. In this sense, the aim of this article is to investigate the role of digital games as differentiated pedagogical practices. We have problematized some activities with digital games used to teach English language, citizenship and critique. The research was carried out with a group of young learners of a public school in Espírito Santo State. The data were collected by means of a questionnaire, video recording of talks with the learners, and video recording of eight classes. The results show that a critical pedagogical proposal with games may promote small transformations and changes in students' worldviews.

Resumen**Juegos digitales y educación lingüística: necesitamos hablar más de este encuentro****Palabras clave:**

Juegos digitales.
Educación lingüística.
Nuevos letramentos.
Formación de profesores.

Los nuevos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2000, 2007), inspirados en la pedagogía crítica, las teorías críticas, los estudios filosóficos del lenguaje y la sociología, propiciaron epistemologías y ontologías fundamentales para el que hacer pedagógico contemporáneo. Como afirma Snyder (2002), los educadores ya no pueden enfocarse apenas en la lectura impresa, pues descuidarían las más variadas posibilidades de lecturas: la visual, la multimodal, la hiperlinkada o la combinación de todas ellas. En ese sentido, este artículo investiga el papel de los juegos digitales como prácticas pedagógicas diferenciadas. A través de juegos digitales problematizamos algunas actividades utilizadas para enseñar lengua inglesa, ciudadanía y criticidad. El estudio consideró un grupo de jóvenes estudiantes de una escuela estatal pública de Espírito Santo. Los datos fueron colectados por medio de un cuestionario, ruedas de conversaciones grabadas en video y grabación en video de ocho lecciones. La investigación demuestra que un trabajo con juegos puede promover pequeñas transformaciones sociales y cambios de visiones del mundo.

Fase 1: Precisamos falar mais sobre jogos

The question as to whether video games are (...) are good or bad for you all by themselves is actually meaningless. Technologies have effects - and different ones - only as they are situated within specific contexts. GEE (2003)

Imagine um dia em que todos os alunos de todas as idades saíssem de casa ao mesmo tempo. Todos sabendo que iriam para um lugar onde dariam o máximo de si a maior parte do tempo possível, divertindo-se e engajando-se com o conteúdo abordado. Nesse lugar eles só teriam uma certeza: de que falhariam, na verdade falhariam miseravelmente durante várias tentativas e de que enfrentariam problemas cada vez mais difíceis. Todos os aprendizes reunidos saberiam que o nível de dificuldade seria sempre maior do que eles estariam preparados. E ainda assim, demonstrando a mais profunda resiliência, todos os alunos fariam o melhor possível, sem desistir ou pestanejar, até o final da tarefa, pois a recompensa não seria um prêmio material, mas sim a autossatisfação de superar seus limites.

Imagine ainda que este lugar englobaria, sem qualquer diferença, as periferias e os bairros mais nobres, e possibilitaria, ainda, uma comunicação de forma colaborativa. Esta faria com que, mesmo após o horário de término da aula, esses alunos se reunissem em grupos de realidades diversas para compartilharem as mesmas afinidades e negociarem as suas diferenças. Esse lugar existe, mesmo que de forma digital, e se chama *videogame*.

Se a história acima lhe parece uma visão de ensino utópica e impossível de ser alcançada, possivelmente você não possui o hábito de jogar jogos digitais com frequência. O sonho de todo professor, como descrito acima, já é uma realidade vivida por muitos alunos *gamers*. É no mundo digital onde nossos alunos passam grande parte do tempo livre.

Obviamente, essa narrativa não pretende categorizar ou generalizar a utilização dos jogos digitais como algo somente positivo. Outrossim, ela busca apontar que cada aluno *gamer* possui suas identidades, histórias e subjetividade e, portanto, seria impossível afirmar que os jogos digitais (e suas potencialidades educacionais e recreacionais) impactam todos igualmente. Entretanto, é certo afirmar, com base nas pesquisas de Gee (2003, 2007), que nossos cérebros são similares a um *videogame* avançado e aprendem melhor quando usamos nossa imaginação para integrar nossas experiências em simulações complexas (GEE, 2009). Os trabalhos de Zacchi (2014) e Zacchi e Wielevicki (2015) pontuam que, assim como a grande quantidade de horas que nossos jovens *gamers* passam na frente das telas, também é grande a quantidade de narrativas, identidades e informações que eles lidam diariamente, ao mesmo tempo que aprendem e adquirem habilidades cognitivas de forma lúdica.

Não seria justo afirmar que os *videogames* estão se firmando como uma segunda escola mais interessante para nossos alunos, assim como não seria correto dizer que nosso modelo escolar nada teria a aprender com os *games*. Porém, a injustiça maior seria relegar a discussão à irrelevância, como tem sido

feito há algumas décadas em muitos contextos escolares. Ao invés de problematizarmos e renegociarmos o papel dos jogos digitais dentro, fora ou paralelo ao ensino em nosso país, muitos de nós preferem simplesmente excluí-los das discussões ou mesmo demonizá-los, como é o caso recente do atual vice-presidente da República (FERREIRA, 2019). Após a tragédia que envolveu o assassinato de estudantes e da coordenadora da escola Raul Brasil, em Suzano (BBC NEWS BRASIL, 2019), o governante declarou descabidamente e sem nenhuma consistência epistemológica que os jogos digitais poderiam ser uma das causas da matança daqueles jovens (e obviamente refutou alguma possível conexão com o projeto de liberação das armas e semelhança do caso com o contexto estadunidense):

Muito triste, né? A gente tem que chegar à conclusão por que isso está acontecendo. Essas coisas não aconteciam no Brasil, né? Ocorriam em outros países. A nossa garotada é viciada em videogames violentos. É só isso que fazem. Eu tenho netos e vejo meus netos muitas vezes mergulhados nisso aí. A gente nunca gosta de falar “no meu tempo”, mas quando eu era criança, era adolescente, a gente jogava bola, soltava pipa, jogava bola de gude. Então é isso que a gente tem que estar preocupado [sic.]. Lamento profundamente o que ocorreu (JOVEMNERD, 2019).

Relevante é que, mesmo que haja inúmeras pesquisas sobre jogos violentos, poucos abordam diretamente a influência da violência dos jogos na vida real. Portanto, é notável na fala de nosso vice-presidente que a relação entre jogos digitais e violência é semelhante à ideia presente no imaginário popular, repleta de pressupostos tendenciosos e esvaziada de estudos acadêmicos sólidos.

Alguns dos dados oficiais mais recentes apontam que o consumo brasileiro de jogos eletrônicos cresce a cada ano e, segundo pesquisa da Game Brasil (MEIO & MENSAGEM, 2019), “[a] maioria dos brasileiros (66,3%) joga games eletrônicos”. Pensando na potencialidade de parte desses jogos para a educação, é de se esperar que pesquisas acadêmicas relacionadas a jogos digitais estejam sendo realizadas.

Entretanto, na área do ensino e aprendizagem de línguas, ou o que vimos chamando de educação linguística (PESSOA *et al.*, 2018), temos hoje no Brasil poucos pesquisadores se dedicando ao tema. Destacamos os trabalhos relevantes e inéditos sobre *videogames* e letramentos de Magnani (2007, 2008, 2011), em que o autor se debruça sobre a questão da construção de uma consciência crítica a partir de jogos digitais, além de robustecer a ideia de que jogos digitais podem ser concebidos como artefatos culturais de grande potencialidade para a área educacional.

Há, ainda, a análise sobre a construção de sentidos em um ambiente virtual, de Francisco e Zacchi (2018), e um livro sobre a mídia de jogos digitais e educação linguística, escrito por Zacchi e Wielewicki (2015). No entanto, em uma busca pelo banco de dados da Capes, utilizando as palavras-chave “Jogos Eletrônicos” e “Jogos Digitais” no Espírito Santo, não temos até o presente momento pesquisas sobre o uso de *games* e seus reflexos no campo educacional, na educação linguística em língua inglesa, mais especificamente. Isso reflete uma carência de pesquisas e informações relacionadas ao tema que aborde

nossa realidade local. Especificamente sobre educação linguística em língua inglesa, concordamos com Silvestre (2018, p. 257) que a entende como

o processo de construção de repertórios linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar movimentos de mudança que abram espaços para outros modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, o viés crítico nesse processo é muito mais do que uma opção epistemológica, é uma postura, ou seja, um *modus vivendi*, comprometido eticamente com a desestabilização de desigualdades. Pensando especificamente no ambiente escolar, uma educação linguística crítica não significa substituir a missão pedagógica pela social. O caráter educativo não exclui o indispensável desenvolvimento linguístico; ambos estão imbricados.

Segundo Gee (2007), crianças e adultos, ao jogarem *videogames* de forma ativa, aprendem a experiência de mundo de outras formas, desenvolvendo recursos para aprendizado futuro, além de adquirirem valiosas estratégias de resolução de problemas. No entanto, estariam os educadores linguísticos cientes do papel dessa mídia? Ou, ainda, estariam eles dando a devida importância a ela nas aulas de inglês?

O objetivo deste trabalho é problematizar a presença dos jogos digitais no ensino de língua inglesa de uma escola pública do Estado do Espírito Santo. O artigo está dividido em seis fases (como nas fases de um jogo). Após a primeira fase (esta introdução), a segunda fase brevemente apresenta o contexto da pesquisa (locais e participantes), a metodologia e os métodos de geração de dados. Na terceira fase, discutimos as diferenças entre os jogos educacionais sérios e os jogos comerciais lúdicos. Em seguida, relacionamos os jogos digitais à educação linguística em língua estrangeira – língua inglesa. Na fase 5, apresentamos e problematizamos alguns dados gerados para a pesquisa, enfatizando as diferenças entre a escola tradicional (aquela em que a educação acontece mormente dentro dos muros da escola) e a educação contemporânea (aqui, realizada por meio dos novos letramentos e jogos digitais, dentro e fora dos muros da escola). Por fim, indicamos mais pesquisas e problematizações sobre os temas.

Fase 2: Contextualização e metodologia

A escola Alexandria (nome fictício da Instituição parceira) é uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada no município da Serra, Espírito Santo. Segundo os dados do censo de 2016, a escola Alexandria conta com catorze salas de aula, um laboratório de informática equipado com computadores para alunos, retroprojetores, TVs e banda larga para funcionários e alunos. Essa é a realidade encontrada nos documentos oficiais. Na prática, durante o período de pesquisa, não havia mais o laboratório de informática, pois todos os computadores estavam inutilizados e a sala foi readaptada em uma sala de vídeo. Não havia também banda larga disponível para os alunos. O único ponto de acesso à internet era disponibilizado na sala dos professores por senha. Um cenário desmotivador para um professor fazer uso de qualquer tipo de tecnologia a serviço do ensino.

Descrevemos brevemente os protagonistas do jogo: 24 alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Com base nos questionários iniciais respondidos pela turma, treze são do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idade média de 16 anos, e geralmente uma pessoa é responsável pela renda total familiar: cerca de um ou dois salários mínimos.

No que tange aos jogos digitais, temos a revelação de um número surpreendente: o número de alunos com *videogames* em casa é o mesmo que o número de computadores pessoais, o que pode ser explicado pelo fato de que muitas tarefas, antes feitas por computadores, agora estão sendo feitas por *smartphones*. Essa inferência também pode ser feita porque 87% dos alunos da turma de primeiro ano de Alexandria possuíam *smartphones*, e 100% desses aparelhos possuíam, ao menos, um jogo digital instalado. *Games* são, inclusive, uma das maiores formas de passatempo dos alunos da turma em questão: 30% deles responderam que jogar *videogame* é o passatempo preferido fora da escola, ficando atrás apenas da prática de algum esporte, com 41% das respostas. É este o perfil dos alunos que se comprometeram a encarar os jogos digitais, que já fazem parte de seu lazer e de sua rotina fora da escola, como algo que jamais pensaram que fosse possível antes, uma nova plataforma para o aprendizado da língua inglesa.

A presente pesquisa nos trouxe a oportunidade de criar um jogo: definimos regras, observamos os resultados e aprimoramos o jogo ao longo da pesquisa. Assim, o papel do prof. Pedro, professor e pesquisador da turma, foi o de um *game designer*, que não enxergava a pesquisa como pronta, mas como um processo constante de diálogo com os alunos.

Conforme o contexto descrito acima, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa/interpretativista, com base na pesquisa-ação, cujos métodos de geração de dados envolveram: 1. Aplicação de um questionário de perfil; 2. Rodas de conversas gravadas em vídeo (rodas iniciais e finais) e 3. Gravação em vídeo da sequência didática utilizada pelo professor pesquisador (oito aulas).

Em relação ao questionário, o objetivo foi traçar os perfis dos alunos participantes. Sua aplicação foi logo na primeira aula da sequência didática. Sobre as rodas de conversas, optamos por entrevistas semiestruturadas, cujo objetivo foi a avaliação do processo educativo por meio dos jogos. Elas foram realizadas após a aula quatro e a última aula. Em relação à sequência didática, decidimos gravar todas as oito aulas para que obtivéssemos mais uma perspectiva dentro da geração de dados. Para este artigo, analisaremos alguns excertos das rodas de conversas.

Fase 3: Levando jogos a sério sem trabalhar com “jogos sérios”

Um dos principais problemas em relação à inclusão e utilização de jogos digitais em sala de aula é o simples fato de que a concepção de jogos é tão ampla que é facilmente descartada como uma real oportunidade de ensino. O estigma é ainda maior quando se trata de jogos em sala de aula de língua inglesa: o professor que se utiliza de jogos eletrônicos em sala de aula é comumente conhecido por não

ensinar o que importa, ou o que é relevante. Jogos digitais não são vistos como sinônimo de ensino, a menos que sejam categorizados como educacionais.

No cenário internacional, desde meados dos anos 2000, o crescimento comercial de jogos eletrônicos é acompanhado por inúmeros estudos acadêmicos. Segundo Aarseth (2001), o aumento da importância cultural e científica dos *videogames* coincide com uma recente demanda por pessoas com conhecimento e treinadas para ensinar sobre jogos. Por que esse campo de estudos ainda engatinha na academia brasileira? Defendemos que ainda predomina o estigma de que jogos seriam uma perda de tempo para o campo educacional, uma vez que essa mídia não poderia ser transposta para o contexto escolar sem que houvesse problemas em decorrência do conteúdo transgressor.

Tomemos como ponto de partida o que consideramos um jogo digital eletrônico. O primeiro a apresentar uma definição moderna para jogos eletrônicos foi o *designer* de *games* Chris Crawford, em meados dos anos 80. Segundo Crawford (1984), jogos precisam se enquadrar em uma série de regras dicotômicas como interação, objetivos e conflito. Assim, para efeito de consistência ao longo deste trabalho, será considerado jogo digital (ou *game*, como é conhecido na língua inglesa) qualquer atividade interativa, seja em *videogames* ou em *games* de computadores ou de dispositivos móveis, que envolva certas regras, um contexto onde ocorrem conflitos e um objetivo final a ser alcançado.

Continua ainda a dúvida entre os professores de língua estrangeira sobre o que faz um jogo ser considerado como educacional ou apenas lúdico. Ou será que essa distinção precisa mesmo existir?

A ideia de um jogo sério pode parecer confusa numa primeira leitura, haja vista que jogos são naturalmente uma atividade divertida a se fazer. A definição mais direta de um “jogo sério” é um jogo que possui um objetivo primário em qualquer forma de educação, ao invés de entretenimento (MICHAEL; CHEN, 2005). No entanto, uma definição mais completa foi dada por Zyda (2005, p. 26), que afirma que “jogos sérios possuem mais do que apenas estória, arte e *software*”. Ainda segundo o autor, “eles envolvem pedagogia: atividades que edu[cam] ou instru[e]m, deste modo transmitindo conhecimento ou habilidade. É esta adição que torna o jogo sério.” (ZYDA, 2005, p. 26).

A categorização relativamente recente de “jogos sérios” permeia várias áreas (como a de treinamento empresarial, ONGs, e até militar), porém é no campo educacional onde ela se encontra mais proeminente. No Brasil o termo “jogos educacionais” se popularizou durante os anos 90. No entanto, hoje, entende-se “jogos educacionais” como apenas “jogos sérios” voltados para o ambiente escolar. Conforme esclarecido por Savi (2008, p. 3), existem diversas nomenclaturas, tais como “jogos educacionais ou educativos, jogos de aprendizagem ou sérios (*serious games*)”.

Os estudos voltados para os jogos sérios e os seus efeitos na Educação são muitos, demonstrando que há uma preocupação e um senso de urgência na tentativa de incorporá-los nos sistemas educacionais. Entretanto, o lado oposto é quase marginalizado: jogos categorizados apenas como entretenimento raramente recebem alguma menção ou crédito nas pesquisas ou nos processos educacionais. Partimos

desse fato para questionar se, desde que utilizados criticamente por professores, jogos de entretenimento não podem ser tratados também como educacionais? Pensamos que sim, porém é preciso analisarmos o contexto sob outro prisma.

A esse respeito, Gee (2014) acredita que os jogos digitais/eletrônicos podem ser uma força maior do que apenas entretenimento. Em um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo, *videogames* podem tornar-se ferramentas de aprendizado e de solução de problemas necessárias para a formação de um cidadão e que impactam a sociedade onde vivemos (GEE, 2014, p. 1). O autor continua ainda reiterando o fato que *videogames* não podem ser considerados ferramentas por si só, podem ser integradas a outras tecnologias, formas de participação e interação social (GEE, 2014, p. 2).

Os jogos digitais, quando comparados com a literatura ou o cinema, são relativamente jovens e passam por um período de problematizações a respeito de sua linguagem (SIMONS, 2007) e de questões sobre a sua identidade (JENKINS, 2005).

O modelo atual da escola pública ainda retoma muito de suas raízes iluministas, assim temos um espaço onde o saber é a finalidade em um longo processo linear. Ao final de nossa estadia na escola, encontram-se as promessas de clareza e iluminação, ainda que nossas escolas pareçam prisões cheias de grades, horários fixos, alarmes e vigia. No entanto, o maior castigo de nossa herança iluminista é que a lógica e o saber subordinam toda e qualquer forma de descontração. Logo, os jogos digitais batalham por um lugar na escola, pois esse ambiente é contrário à diversão.

Desse modo, não é difícil imaginar o motivo pelo qual jovens *gamers* passam horas diante de um estágio difícil, mas não têm perseverança para buscar responder a uma pergunta em sala de aula. Segundo Schwartz (2014), brincar, seja digitalmente ou não, implica entrar no território do inusitado, do acaso, ao trabalhar com menos certezas e mais dispersão, valores inconcebíveis para o modelo atual de ensino. *Games* e a cultura digital formam um grande contraste à escola atual. Ainda segundo Schwartz (2014, p. 17),

[a] cultura digital promove novas demandas e instaura dinâmicas que desafiam autoridades, controles e medidas de desempenho pessoal, social, educacional e profissional. Essa realidade traz desafios e oportunidades para os professores, caso pretendam cerrar fileiras com seus alunos em defesa de práticas pedagógicas inspiradoras, capazes de ir além da mera transmissão de informação.

Jogos possuem uma característica única: eles nos convidam a falhar, pois falhar nos jogos digitais não oferece risco às nossas vidas reais, diferente de notas baixas, recuperações e reprovações. Não propomos aqui uma reestruturação completa de avaliações escolares, mas que o modelo atual possa aprender com os jogos digitais a ensinar os alunos a falhar. Toppo (2015), por exemplo, narra com detalhes como os jogos encorajam a falhar e como os melhores jogadores são aqueles que falham mais frequentemente. Em um paralelo entre os jogos e o sistema educacional, ele afirma que, “ao contrário dos

nossos mais profundos medos, dar uma ampla oportunidade de falhar não nos torna em fracassados desprezíveis e, sim, em aprendizes corajosos, fervorosos e persistentes” (TOPPO, 2015, p. 49).

Ao transformar nossas salas de aula em ambientes propensos a desafios e romper com as características do modelo atual, certamente estaremos criando um ambiente mais descontraído e propenso ao aprendizado nas aulas de línguas estrangeiras. No entanto, podem pairar algumas dúvidas ou críticas sobre a utilização dessa mídia nas salas de aula. Dentre elas, é comum ouvir comentários parecidos com: “Com tantos jogos e brincadeiras, o que se ensina numa sala de aula dessas?”. Enfrentaremos, então, esse desafio na próxima fase.

Fase 4: Jogos digitais e educação linguística

Deleuze e Guattari (1975) cunharam o termo “literatura menor” no ensaio sobre a obra *A Metamorfose*, de Franz Kafka. Segundo os autores, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas sim aquela que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1975, p. 38). Com base em Schollammer (2001, p. 63), propomos uma conexão com os jogos digitais:

Menor é aquela prática que assume sua marginalidade em relação aos papéis representativos e ideológicos da língua e que aceita o exílio no interior das práticas discursivas majoritárias, formulando-se como estrangeiro na própria língua, gaguejando e deixando emergir o sotaque e o estranhamento de quem fala fora do lugar ou de quem aceita e assume o não-lugar como seu deserto, na impossibilidade de uma origem.

O mesmo conceito pode trazer um alento ao profissional que almeja usar jogos digitais em sala de aula. Isso porque a leitura de Gallo (2008) sobre Deleuze nos permite entender que trabalhar com uma mídia “menor” (os jogos) significa estar às margens; mas estar marginalizado também pode ser um sentimento libertador. Ser parte do “menor” é trabalhar fora dos padrões, fora do que é usual, fora das regras que regem o padrão totalizante. Trabalhar com mídias “menores” na sala de aula revela-se, portanto, uma maior possibilidade de criar, de ser o novo, de poder seguir um rumo sem amarras propostas pelo que é cânone.

Culturalmente, professores de línguas estrangeiras tendem a aderir mais rápido ao uso de novas tecnologias. Paiva (2001) foi uma das pioneiras a discutir as implicações da internet no campo da Linguística Aplicada no Brasil. Com a chegada da internet, houve a promessa da descentralização do conhecimento na escola. A autora imagina um futuro possível da tecnologia aliada à sala de aula, no qual “o professor deixa de ser aquele que transmite conhecimentos para ser aquele que ajuda a organizar as informações e que oferece trilhas de conhecimentos, exercendo o papel de guia para seus alunos” (PAIVA, 2001, p. 81).

Apesar do grande avanço do uso da tecnologia, seu uso na sala de aula da escola pública, em particular, ainda é, em muitos contextos, controlado pelo professor. Segundo Brito e Da Purificação

(2008), ainda existe certa confusão ao se tratar de tecnologia no âmbito educacional no Brasil, pois grandes inovações tecnológicas ainda são incorporadas passivamente por grande parte dos professores com uma visão puramente tecnológica, criando assim uma visão incompleta sobre as tecnologias.

Se a internet, uma tecnologia que nasceu dentro de laboratórios universitários, levou anos para ser legitimada como uma ferramenta de ensino, a mídia dos *games* ainda possui um longo caminho a percorrer até entrar em sala de aula. Propomos aqui, então, que vislumbremos o uso de jogos digitais como uma prática menor. Mas como essa prática menor se conecta com a educação linguística em língua inglesa?

Durante décadas, o ensino da língua inglesa focalizou apenas os aspectos linguísticos, sob paradigmas do texto escrito e linear. Porém, com o avanço da internet, da conectividade e, sobretudo, da simbiose entre o mundo virtual e a realidade local, as mudanças chegam às salas de aula em um ritmo cada vez mais rápido. Daí a importância de os professores ultrapassarem os limites do ensino de inglês puramente linguístico e assumirem que as práticas de língua/linguagem são cada vez mais visuais, multimodais e conectadas. Na esfera dos jogos digitais na sala de aula, ainda temos que salientar o obstáculo de incorporar a formação tecnológica no processo de formação docente no ensino público e a falta de infraestrutura.

Ressaltamos, porém, que jogos digitais por si só não serão aptos a magicamente promover rupturas e reflexões. Utilizar-se de *videogames* apenas como ferramenta ou novidade tecnológica jamais promoverá um pensamento crítico se as práticas educacionais dos professores não desafiarem os limites da sala de aula.

Sobre os Novos Letramentos, nossos jovens alunos, atualmente, praticamente nos obrigam a rever nossas práticas pedagógicas, sendo essencial incluirmos e discutirmos as epistemologias digitais e multimodais. Conclui-se que preparar nossos alunos apenas com aspectos linguísticos da língua estrangeira seria incompleto e insuficiente.

Fase 5: Games da porta para fora

Nesta última fase, apresentamos as análises da sequência didática de ensino de inglês com jogos digitais, que foi produzida para esta pesquisa. Primeiramente, iniciamos uma conversa com os alunos para discutir o que existia no bairro onde eles moravam. Com os exemplos dos alunos (e não do professor), decidimos que a sequência didática com jogos focalizaria os seguintes temas e estruturas: *directions*, *there + to be*, *adjectives to describe places*, *city places* e *nouns* (neste último caso, os substantivos usados no jogo). Assim, iniciamos as aulas e apresentamos o jogo *Sim City*. Nele, o objetivo e o desafio crescente são criar “do zero” uma cidade. O objetivo secundário é administrá-la. Nada foi exigido dos alunos além de jogarem o jogo em grupos, focando apenas nas palavras em inglês e imagens do jogo, registrando em seus diários – o *Project Neighborhood* – tudo que aprendiam. Vale ressaltar que, embora as instruções

fossem dadas em língua portuguesa, o jogo deveria acontecer em inglês, com os alunos perguntando: “*Teacher, how do you say ‘praça’ in English?*”, por exemplo.

Figura 1 – Jogo Sim City



Fonte: Site de imagens livres Flickr

Do ponto de vista discursivo e linguístico, o jogo foi vitrine para diversas perguntas em sala (por exemplo, perguntas sobre o bairro em que moram, sobre as condições da escola, sobre o insucesso do ensino de inglês, sobre política e cidadania), que não são contempladas pelo currículo escolar do primeiro ano do Ensino Médio, tendo sido algo extremamente enriquecedor. Por meio de uma série de questionamentos diários, ora planejados, ora espontâneos, foi possível discutir sobre o cenário virtual proposto pelo jogo digital e o quanto ele reflete características de uma outra cultura e classe social. Os estudantes também discutiram se esse contexto é condizente com a rotina e os problemas do bairro do entorno da Escola Alexandria.

Foi constatado que, mesmo fazendo parte de uma comunidade socialmente vulnerável e subalternizada, os alunos já utilizam as tecnologias de informação e comunicação, principalmente os *videogames*, para ter contato com a língua inglesa. Percebemos claramente o engajamento espontâneo dos alunos nas respostas abaixo:

Excerto 1 – Transcrição da primeira roda de conversas

Professor: Vocês já utilizaram jogos para aprender inglês? Como foi [olhando para o participante Gilson]?

Gilson: Eu já, tem um joguinho que eu baixei no celular de palavras assim, que mostra uma coisa e tem que falar em inglês. Aí eu ficava escrevendo de vez em quando.

Professor: Mas na sala de aula nunca?

(Coro): Não, nunca.

Professor: E sozinho?

Luis A.: Ah, já, eu já usei já. Eu baixei um jogo de aprender inglês. Era tipo um tradutor, aí ele falava e você repetia, e se acertasse você passava para a próxima fase.

Percebemos que muitos alunos, como todo nativo digital, já utilizaram a tecnologia (em especial o *videogame*) para aprender fora do expediente escolar. Prensky (2001) posiciona os jogos digitais como uma mídia singular, pois é uma das poucas que possui qualidade de ser ao mesmo tempo participativa e divertida; e por colocar em diálogo a aprendizagem efetiva e o entretenimento digital. Todas essas características contribuiriam para o caráter motivador dos *games*.

A esse respeito, Mattheiss *et al.* (2009) afirmam que toda atividade de aprendizagem mediada por jogos digitais possui a seu favor a característica de engajar o aprendiz no processo, que é um elemento primordial para que o aprendizado ocorra. Na mesma obra, ele chama atenção para o fato de que, além do aspecto motivacional, os jogos digitais proporcionam um “aprender sem se perceber”.

Como podemos inferir da fala de Luis, no excerto acima, qualquer jovem pode, hoje em dia, com planos de internet ou não, baixar aplicativos, jogos e verificar *websites* em seus aparelhos de celular. Mesmo que a discussão da inclusão digital (ter ou não o aparelho, poder ou não pagar um plano de dados digitais) seja profícua e relevante (e essencial em nosso contexto brasileiro), o que está em jogo em relação ao tema é como a escola e todos os seus atores (diretores, coordenadores, professores, pais de estudantes e estudantes) estão lidando com as novas tecnologias digitais nos processos educacionais.

No entanto, enquanto buscávamos coletar informações a respeito da relação entre o inglês e o contexto local dos participantes, outra informação valiosa nos foi revelada. No que diz respeito aos jogos digitais e ao ensino de línguas, nossos alunos fizeram alguns apontamentos, como mostram os excertos 2 e 3.

Excerto 2 – Transcrição da primeira roda de conversas

Ricardo: Assim, agora no ensino médio não se usa tanto jogos né? Como se usava antes... Porque agora é mais (...) o professor chega na sala e já tem matéria [faz gesto imitando um quadro], e é um ritmo diferente do que era o fundamental... No fundamental você poderia chegar pro seus alunos e abrir um jogo (...) agora no ensino médio não é tão mais normal quanto era antes.

A mesma queixa também é corroborada pelo aluno Carlos:

Excerto 3 – Transcrição da primeira roda de conversas

Professor: Algum professor já trouxe algum jogo [digital] para vocês aprenderem?

Carlos: É só mão na massa [gesticula um chicote]!

Naiandra: No máximo um xadrez na educação física.

Carlos: O resto é lápis e caneta.

Em ambos os casos, notamos que há uma discrepância entre o que os alunos fazem em casa e o que os espera na escola. A esse respeito, Trilla (2006) afirma que para além dos muros da escola, “há uma luminosa vida; de suas portas para dentro, um transcorrer sombrio [...] é como se a escola, a escola tradicional, fosse sempre um mundo à parte, um mundo que falsifica tudo o que apresenta” (TRILLA, 2006, p. 29). Se os estudantes, em todos os demais âmbitos sociais, possuem acesso aos *smartphones* e

videogames, na escola (e nas aulas de língua inglesa, inclusive) o ensino mecânico e monótono os aguarda, como observado nas falas e, principalmente, nos gestos dos alunos acima.

Leffa (2001) pontua, de maneira brilhante, como a monotonia das salas de LE acaba por minar os esforços dos alunos durante o aprendizado. Segundo o autor, a monotonia gera alunos incapazes de se apaixonar pelo o que está sendo aprendido, criando na escola um ambiente similar a uma prisão, sem considerar que a escola é um meio para se chegar a uma aventura maior que é o conhecimento. Para o autor, o ensino é uma aventura, um termo conhecido para todo jogador de *videogame*.

A escola, mesmo numa era marcada pela digitalidade e amplo acesso à tecnologia, continua, em muitos contextos (em especial, a escola analisada aqui), adotando a mesma metodologia tradicional e focada na figura centralizadora do professor. Observa-se que, na escola Alexandria, as antigas práticas docentes e a atual realidade tecnológica ainda estão em pontas opostas do processo de ensino. Como Finardi *et al.* (2013) ressaltam, é necessário que a escola articule ensino e aprendizagem e os novos dispositivos digitais, responsáveis por novas reconfigurações sociais. Segundo as autoras, “essa nova configuração social é um fato que não pode caminhar isolado da mediação na sala de aula. A mediação digital é uma realidade fora da sala de aula e deveria ser também dentro dela” (FINARDI *et al.*, 2013, p. 194). *Videogames* e jogos digitais poderiam, portanto, ser incluídos nas práticas pedagógicas de ensino de inglês, pois são parte integral da vida dos alunos presentes em nossas salas de aula.

A escola poderia muito aprender com os fundamentos principais de jogos digitais, em que o conteúdo ensinado é muito maior do que apenas o que é escrito no quadro. A geração atual precisa de uma escola que os ajude a aprender por eles mesmos, via interação, descobertas próprias (feitas individual ou coletivamente), aventuras e diversão. Ao manter o sistema de ensino tal como o criado há séculos, aos alunos resta apenas aguardar o sinal para poder jogar seus jogos em casa.

Fase final: Conclusão

Neste artigo, discutimos a relação entre jogos digitais e educação linguística em língua inglesa. No tocante aos jogos digitais, embora muitos discursos ainda focalizem a possível violência incitada pelos jogos e, ainda, critique-se o fato de os jovens passarem horas a fio na frente da tela do computador (ou celular), demonstramos que há diversas pesquisas em âmbitos nacional e internacional que indicam justamente o contrário: é por meio dos jogos digitais que muitos estudantes (muitos deles introspectivos, excluídos e intimidados por seus colegas) conseguem extravasar a violência que faz parte da condição humana. Reconhecer que as violências – física e simbólica – são perpetradas por todos nós, em diferentes contextos, parece ser essencial para aprofundarmos o debate. Como claramente argumentado por Alves (2003), o jovem, ao extravasar essa tal violência nos jogos, certamente tem consciência de que ela acontece no mundo virtual, mas que não será levada ao mundo real.

Ainda, em relação às horas gastas na frente da tela, é nosso dever problematizar os motivos dessa fixação, junto aos pais desses estudantes, mas similarmente urgente é a discussão sobre por que a escola parece tão “sem graça” e desmotivadora? Pode ser doloroso admitir que, em muitos contextos, a escola ficou no século passado, enquanto os alunos, muitos deles nativos digitais, seguiram em frente, adotando as novas tecnologias digitais e os jogos digitais como formas de pertencimento, comunicação e sociabilização. Assim, defendemos que, embora os “jogos sérios” sejam os mais reconhecidos no campo educacional, os jogos digitais comumente ofertados no mundo virtual podem colaborar de forma mais efetiva com o engajamento dos jovens na aprendizagem de línguas. Por fim, apresentamos uma prática pedagógica realizada com o jogo *Sim City*, demonstrando que é possível realizar um trabalho linguístico de ensino de inglês concomitante a um trabalho educacional. Como vimos, foi possível discutir cidadania, criticidade e relações locais-globais com os estudantes da escola pública do contexto investigado.

Referências

- AARSETH, Espen. Computer game studies, year one. *Game studies*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2001.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. Jogos eletrônicos e violência: desvendando o imaginário dos screenagers. *Revista da FAEEBA*, v. 11, n. 8, p. 437-446, 2003.
- BBC NEWS BRASIL. Tiros em Suzano: 10 casos de massacres que chocaram o mundo. Março, 2019. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47558612?ocid=wsportuguese.ppc.sponsored-post.google.SMP\(AEP\)-Suzano3GG-Brasil.nneed3.mktg](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47558612?ocid=wsportuguese.ppc.sponsored-post.google.SMP(AEP)-Suzano3GG-Brasil.nneed3.mktg) Acesso em: 20 mar. 2019.
- BRITO, Gláucia da Silva; DA PURIFICAÇÃO, Ivonélia. Educação e novas tecnologias. São Paulo: Editora 34, 2008.
- CRAWFORD, Chris. *The art of computer game design*. Vancouver: WSUV, 1984.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka, pour une littérature mineure*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.
- FERREIRA, V. Após declaração de Mourão, #SomosGamersNãoAssassinos viraliza no Twitter. *The Enemy*. 14 mar. 2019. Disponível em: <https://www.theenemy.com.br/social/apos-declaracao-de-mourao-somosgamersnaoassassinos-viraliza-no-twitter>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- FINARDI, Kyria Rebecca; PREBIANCA, Gicele Vergine; MOMM, Fabíola. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Cadernos do IL*, n. 46, p. 193-208, 2013.
- FRANCISCO, Lucas Almeida.; ZACCHI, Vanderlei José. Construção de sentidos em uma comunidade virtual do World of Warcraft. *Signótica*, v. 30, n. 2, p. 247-272, 2018.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.
- GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York and London: Routledge, 2007.
- GEE, James Paul. Games, learning, and 21st century survival skills. *Journal of Virtual Worlds Research*, v. 2, n. 1, 2009.
- GEE, James Paul. Video games: what are they good for? 2004. Disponível em:

- <http://jamespaulgee.com/pdfs/What%20Are%20Video%20Games%20Good%20For.pdf> Acesso em: 20 março 2019.
- JENKINS, Henry. Games, the new lively art. Publications Henry Jenkins (online). 2005. Disponível em: <http://web.mit.edu/~21fms/People/henry3/GamesNewLively.html>, Acesso em 20 mar. 2019.
- JOVEMNERD. Vice-presidente da República sugere que jogos influenciaram massacre em escola de Suzano. Jovemnerd online, 2019. Disponível em <https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/mourao-jogos-massacre-suzano/>. Acesso em 24 março 2019.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Mapping postmodern literacies: a preliminary chart. *The Journal of Literacy and Technology*, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2000.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2007.
- LEFFA, Vilson. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- MAGNANI, Luis Henrique. Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, p. 113-125, 2007.
- MAGNANI, Luis Henrique. Entre a liberdade e a coerção: vídeo games e construção de sentido. *Revista Ponto Urbe*, n. 2, p. 1-14, 2008.
- MAGNANI, Luis Henrique. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2011.
- MATTHEISS, Elke; KICKMEIER-RUST, Michael; STEINER, Christina; ALBERT, Dietrich. Motivation in game-based learning: it's more than 'Flow'. In: SCHWILL, A.; APOSTOLOPOULOS, N. (ed.). *Learning in the digital age*, 2009, p. 74-88.
- MEIO & MENSAGEM. Games são entretenimento para 66% dos brasileiros. 2019. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/06/10/games-eletronicos-sao-entretenimento-para-66-dos-brasileiros.html>. Acesso em: 5 nov. 2019.
- MICHAEL, David; CHEN, Sandra. *Serious games: games that educate, train, and inform*. Mason: Muska & Lipman/Premier-Trade (Cengage), 2005.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.
- PESSOA, Rosane Rocha. SILVESTRE, Viviane; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pé da Palavra, 2018.
- PRENKSY, Marc. Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p.1-6, 2001.
- SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. *Revista Renote*, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2008.
- SCHOLLAMMER, Karl Erik. As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari. *Revista Ipotesi*, v. 5, n. 2, p. 59-70, 2001.
- SCHWARTZ, Gilson. *Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas*. São Paulo: Paulus, 2014.
- SILVESTRE, Viviane. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha. SILVESTRE, Viviane; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pé da Palavra, 2018, p. 253-264.

SIMONS, Jan. Narrative, games, and theory. *The international Journal of Computer Game Research* (online), n.p, 2007. Disponível em: <http://gamestudies.org/0701/articles/simons>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SNYDER, Ilana (ed.). *Silicon literacies: communication, innovation and education in the electronic age*. London and New York: Routledge/Psychology Press, 2002.

TOPPO, Greg. *The game believes in you: how digital play can make our kids smarter*. New York: Macmillan, 2015.

TRILLA, James. *A pedagogia da felicidade: superando a escola entediante*. São Paulo: Artmed, 2006.

ZACCHI, Vanderlei José. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes editores, 2014, p. 63-76.

ZACCHI, Vanderlei José; WIELEWICKI, Vera Helena. *Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura*. Maceió, Alagoas: EDUFAL, 2015.

ZYDA, Michael. From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, v. 38, n. 9, p. 25-32, 2005.