

Jogos digitais em sala de aula de Língua Inglesa: investigação de uma proposta de gestão pedagógica para o ensino⁵

Franciele Knebel Centenaro

Yázigi

Susana Cristina dos Reis

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Explorar tecnologias eficientemente em sala de aula tem sido um desafio imposto aos professores e pesquisadores desde o surgimento de pesquisas sobre essa temática na área de Letras (REIS, 2010; KENSKI, 2005; entre outros). Diante de tal demanda, a investigação sobre jogos digitais no ensino de línguas é ainda outro importante tópico a ser examinado com cautela. Para isso, elaboramos uma proposta pedagógica, orientada na pedagogia de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015) e no *design* de atividades, sugerido por Reinhardt (2011 apud SYKES, 2013), para investigar o uso pedagógico de jogos em aulas de línguas. Este artigo reporta dados coletado no estudo de

⁵ Este artigo é um recorte da dissertação de Franciele Knebel Centenaro (2016), apresentada e defendida no Programa de Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede, na Universidade Federal de Santa Maria, em 26/09/2016. Devido a exigência do programa de pós-graduação, este artigo apresenta o produto final de dissertação de Centenaro (2016). Assim, entendemos que o presente artigo é produto das interlocuções realizadas entre ambas as autoras, durante todo o processo de orientação, bem como a escrita e versão final deste texto.

Jogos digitais em sala de aula de Língua Inglesa

dissertação de Centenaro (2016), sendo que foram utilizados para coleta questionários de diagnóstico e avaliação, filmagens e registro em fotos das atividades realizadas em contexto universitário. Os resultados apresentam uma proposta pedagógica que aplica jogos digitais no ensino de línguas para o aperfeiçoamento da Língua Inglesa e a prática de multiletramentos dos alunos, denominada como “Ciclo de Ensino de Línguas com Jogos Digitais Educacionais”. Acreditamos que a partir dessa proposta, professores de línguas poderão orientar sua prática ao inserir jogos digitais na escola.

Palavras-chave: ensino de Língua Inglesa; jogos digitais; multiletramentos.

Title: Games in the EFL classroom: Investigating an approach to teach English from a digital game-based perspective

Abstract: Exploring technologies efficiently in the classroom has been an imposed challenge on teachers and researchers (KENSKI, 2005) since the emergence of researches about this topic on the linguistic field. Considering this demand, the investigation about how digital games can be used in language teaching is yet another important topic to be carefully analyzed. To do this, we designed a pedagogical proposal focused on the multiliteracies pedagogy (COPE; KALANTZIS, 2015) and in the activity design suggested by Reinhardt (2011 apud SYKES, 2013). This article reports the corpora collected during the application of Centenaro’s thesis (2016), and it used questionnaires, audio and video recording and photos to register the activities applied in the academic context. The results present the pedagogical approach that apply digital games in language teaching to improve the students’ language skills and the multiliteracies practices named as Language Teaching through Digital Learning Games Cycle. We believe that by using this approach, language teachers can guide their practice and integrate digital games in school context.

Keywords: english Language; teaching; digital games; multiliteracies.

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 de comportamentos, influenciando as diversas áreas do conhecimento, tais como a economia, a política e, em especial, a educação (CENTENARO, 2016; CECCHIN; REIS, 2015).

Diante disso, reconhecemos, também, que as transformações tecnológicas, as quais interferem no contexto coletivo, modificam ainda os pensamentos e as 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).

Sendo assim, pertencer a essa 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), ou seja, interagindo por meio de diversas linguagens (visual, auditiva ou textual, por exemplo) e em diferentes contextos para produzir significados. Compreende-se, então, que a escola possui fundamental papel para potencializar a prática de multiletramentos, haja vista que é no contexto educacional que conhecimentos são aperfeiçoados e adquiridos, tornando assim alunos em cidadãos ativos de uma sociedade que usa constantemente diferentes linguagens para se comunicar.

Tendo em vista esses argumentos, Rojo (2012, p.13) sugere que promover multiletramentos implica 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 nos diversos contextos em que participamos. No entanto, entender como a comunicação e as interações linguísticas ocorrem ao utilizar as tecnologias, bem como quais letramentos podem ser

praticados por meio delas, é uma necessidade urgente, já que cada vez mais os alunos se engajam em práticas sociais e discursivas mediadas pela linguagem, especialmente, aquelas realizadas no contexto digital (REIS, 2010).

Tendo em vista a importância de aliar o ensino de línguas e a prática de multiletramentos por meio do uso de jogos digitais (JD), este artigo propõe-se a: a) descrever como JD têm sido explorados; b) elaborar e propor atividades de línguas que integram o uso de JD em sala de aula; c) analisar e discutir as atividades propostas por meio do experimento da pesquisa; d) sintetizar a proposta de gestão pedagógica com uso de JD, buscando conectar teoria e prática.

Para tanto, na primeira parte deste artigo discutimos a importância da integração de JD em sala de aula e os desafios encontrados pelo professor ao inseri-los em aulas de línguas. Logo após, refletimos sobre a urgência em promover multiletramentos no espaço escolar, haja vista que JD são recursos que podem potencializar tal prática. Na terceira parte, descrevemos a metodologia desenvolvida para obtenção dos dados deste estudo e, após analisamos as atividades propostas na modalidade de ensino híbrido, integrando *Moodle* e o uso de Jogos Digitais Educacionais (JDE), para finalizar apresentando uma proposta de gestão pedagógica para o ensino de línguas utilizando JDE.

Uso de jogos digitais em sala de aula de línguas: desafio à geração off-line

Atualmente, as escolas são caracterizadas por duas gerações distintas, a conhecida como geração “off-line”, geralmente essa geração é a de professores (BARBOSA, 2010), por ter nascido em época anterior a popularização dos computadores e, aquela que, a partir do ano 2000, já é considerada como a de Nativos Digitais (ND), ou seja, atualmente composta pelos alunos que manuseiam efetivamente tecnologias no seu dia a dia (APARICI, 2014; PRENSKY, 2001).

Para Prenksy (2001), ND são aqueles que usam e compreendem a linguagem digital desde criança, sabendo operar a grande maioria das tecnologias digitais atuais. Com base nisso e tendo consciência de que nas escolas a geração de ND é dominante, concebemos que inserir JD em sala de aula pode ser uma alternativa para promover o ensino e a aprendizagem de línguas, visto que esses recursos motivam e geram diferentes interesses no aprendiz quando estes se engajam em tais contextos (PETERSON, 2010).

Por outro lado, a inclusão de jogos por si só na escola, não é garantia de aprendizagem, se não houver um planejamento eficaz da integração de tal tecnologia na sala de aula. Segundo constata Aparici (2014), para que isso ocorra, há também necessidade de mudanças de paradigmas, principalmente no que se refere à abordagem de ensino adotada com relação ao uso e a inserção de ferramentas tecnológicas no ensino.

Ao discutir sobre esses aspectos, Reis (2012) constata em sua pesquisa que é fundamental “mudar a forma de ensinar e de aprender quando se faz uso de tecnologias” (Ibidem, p.19). Para isso, a autora recomenda que são imprescindíveis modificações, não apenas em relação à inclusão de tecnologias em sala de aula, mas também em relação aos papéis desenvolvidos pelos alunos e professores ao interagirem com contextos tecnológicos (Ibidem) (CENTENARO, 2016, p.38).

Considerando esses pensamentos, constatamos 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 nesse processo. Porém, para Peterson (2012), a diferença entre geração “off-line” e ND não deve ser encarada como uma dificuldade ou, como uma barreira para a docência, pois é preciso conceber que JD podem auxiliar no processo de aprendizagem por serem boas ferramentas para a prática da Língua Estrangeira (LAFFORD, 2007), pois favorecem aos participantes a interação por meio da língua quando inseridos em situações comunicativas (PETERSON, 2012; REIS; GOMES, 2015).

Warschauer e Meskill (2000), ao realizarem uma pesquisa sobre o uso de tecnologias para o ensino de LE, identificaram que para obter bons resultados sobre a integração de tecnologias em sala de aula depende, também, da atitude e das ações do professor. Na opinião dos autores (Ibidem), é preciso planejar as ações que envolvem o uso dessas ferramentas, definindo, por exemplo, o objetivo e os passos a serem implementados para que, apenas após tais práticas sejam efetivamente aplicadas 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 como integrar 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 antes de explorar jogos em sala de aula obter previamente conhecimentos a respeito do jogo. Para isso, o autor destaca a importância do educador inicialmente analisar o recurso digital com a finalidade de garantir que o mesmo tenha potencial para o ensino (REIS, GOMES, 2015).

Na mesma direção, Barbosa (2010) salienta 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), a fim de que os alunos saibam

como interagir por meio das diversas linguagens que as tecnologias digitais têm a oferecer.

Dessa forma, consideramos que o uso de JD no ensino de Língua Estrangeira pode colaborar para a prática da língua-alvo, porém, recomendamos que professores de línguas busquem primeiramente identificar quais são esses bons jogos (GEE, 2005; REIS, GOMES, 2015; CENTENARO, 2016) que podem ser explorados pedagogicamente no ensino, bem como quais recursos e linguagens existentes nesses ambientes podem favorecer a prática de multiletramentos, principalmente os letramentos digital e multimodal que são tão essenciais na sociedade contemporânea (COPE; KALANTZIS, 2009; 2015; CENTENARO, 2016, p.39; CECCHIN; REIS, 2016).

Prática de multiletramentos por meio de jogos digitais

De acordo com Gee (2005), JD possuem semioses que podem potencializar a aprendizagem e prática de multiletramentos a partir do seu uso (RITTERFELD *et al.*, 2009). Com base nisso e, sabendo que as práticas de ensino deveriam explorar outras formas de como ensinar, para que contemple o uso de tecnologias em contexto escolar, é crucial inicialmente entendemos o que é multiletramentos, bem como JD podem favorecer de modo contextualizado o ensino de línguas.

Segundo Rojo (2012), multiletramentos é a habilidade que o indivíduo desenvolve ao se comunicar, considerando a multiculturalidade e a multiplicidade de linguagens a seu favor. Cope e Kalantzis (2001, p.165) definem esse conceito como “diferentes modos de produzir sentidos”, já que ao construir diferentes significados o sujeito tem contato com diversos *designs*, tais como o visual (imagem), auditivo (vídeo), linguístico (texto) e gestual (gestos). Para Nascimento *et al.* (2011, p.530), multiletramentos é a habilidade 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).

Tendo em vista essas definições, entendemos que é primordial promover multiletramentos por meio de jogos, visto que encontramos nesses contextos elementos que intensificam a compreensão de múltiplos *designs*. Para isso, adotamos em nosso projeto a pedagogia dos multiletramentos, a qual propõe “orientações pedagógicas” (COPE; KALANTZIS, 2009, p.186) com foco em um ensino voltado para a prática dos multiletramentos. Essa proposta, denominada por Cope e 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, proposta por Cope e Kalantzis (2015), encontramos oito ações didáticas que podem orientar práticas de multiletramentos, explorando diferentes gêneros. Esses processos não são lineares e foram elaborados primeiramente pelo THE NEW LONDON GROUP (1996) e remodelados e renomeadas posteriormente por Cope e Kalantzis (2015). Em síntese, os processos 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).

As ações “Experienciar o novo e Experienciar o já conhecido”, segundo Cope e Kalantzis (2015) é 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” 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, de modo

explícito, por meio do suporte oferecido pelo professor (ou por outro aluno), desde que seja realizado por um par mais capaz, ou seja, por alguém 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*). Além disso, ao conceituar com a teoria, o aluno compreende a semântica que envolve a nova linguagem e seus conceitos.

No quinto e sexto processos, analisar a função e analisar criticamente, ao analisar a função do gênero em estudo e este criticamente, o aluno 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 estudante é solicitado a analisar criticamente o significado de cada ação da língua (COPE; KALANTZIS, 2015) como forma para compreender as suas diversas interpretações.

Os últimos dois processos, aplicar apropriadamente e criativamente, é o momento da prática efetiva 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).

Tendo por base esses “processos do conhecimento”, sugeridos por Cope e Kalantzis (2015), 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, favorecer essa prática por meio do uso de JD, com o objetivo de tornar os alunos indivíduos capazes de fazerem uso das diferentes formas da linguagem para se comunicar, requer ainda um estudo profundo dos diferentes elementos multimodais presentes em jogos, para que seja melhor explorado nas ações em sala de aula.

Para descrever como a aplicação dessa teoria foi feita de modo prático, ao explorar JD em atividades híbridas em sala de aula, na

seqüência descrevemos a metodologia planejada para a presente pesquisa, a qual possibilitou coletarmos os dados e discuti-los neste artigo.

Metodologia desta pesquisa

Contexto de investigação da pesquisa

Para realizarmos esta pesquisa foram aplicados três estudos, sendo que dois deles foram considerados piloto e produzidos com a intenção de nortear a pesquisa experimental, a qual foi consolidada e executada no Estudo 3, cujos dados coletados estão em discussão neste artigo.

O Estudo 3 foi aplicado em uma instituição federal, na cidade de Santa Maria, em que tanto a professora-pesquisadora quanto os alunos tinham a disposição uma sala de aula com computadores, *data show* e acesso à internet. Nessa investigação foram coletados dados qualitativos que não podem ser medidos por variáveis numéricas, no qual a importância do papel do pesquisador é sempre de neutralidade (MINAYO, 2001). Além disso, caracteriza-se como sendo uma pesquisa-ação, pois compreende uma aplicação realizada dentro do ambiente já conhecido pelo pesquisador, 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).

Participantes da pesquisa no Estudo 3

Os participantes envolvidos foram 26 alunos de faixa etária entre 17 e 50 anos, que estavam cursando diferentes semestres (entre o primeiro e o último) do ensino superior em Letras - Licenciatura em Língua Inglesa e Respektivas Literaturas da instituição pública.

A respeito do nível de fluência linguística, tecnológica e letramento digital, os sujeitos constituíam um grupo heterogêneo, pois possuíam diferentes níveis de conhecimento, entre o básico e o intermediário no que

se refere às habilidades linguísticas (compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral). Com relação ao nível de fluência tecnológica e letramento digital dos envolvidos, 19 alunos possuíam conhecimentos avançados quanto à navegação online em plataformas de jogos online, redes sociais e sites de busca, e, ainda, demonstravam competência avançada quanto ao uso de programas básicos do computador, como *Microsoft Word* e *Power Point*.

Vale ressaltar que para que toda a pesquisa fosse aplicada dentro das normas da lei, o projeto foi primeiramente aceito pelo Comitê de Ética na Pesquisa/UFSM⁶ em 2015, no processo de número 1.105.925.

Crítérios de seleção de dados para o estudo

Para esta pesquisa, delimitamos alguns critérios para a seleção de jogos online, os quais foram: a) gratuidade; b) ser um jogo sério/educacional; c) ser em Língua Inglesa (LI). Dessa forma, no período de novembro de 2014 até meados de março de 2015, foi realizada uma investigação aleatória na Web, desempenhada por membros do grupo GRPesq/CNPqNuPead⁷, para seleção de JD. A partir dessa investigação, selecionamos dois jogos, os quais foram analisados com base nos princípios de aprendizagem (GEE, 2005) e nos critérios de avaliação de recurso digital (REIS; GOMES, 2014). Os jogos elegidos foram *Trace Effects*⁸ (TE) e *Mission US*⁹ (MUS).

Para a coleta de dados, elaboramos e aplicamos Questionários de Diagnóstico (QD), com a finalidade de conhecer melhor o perfil dos alunos, seus conhecimentos linguísticos e digital, bem como seus interesses e experiências com o uso de JD. Além disso, averiguamos a aprendizagem de vocabulários, a prática de multiletramentos e a opinião dos alunos frente ao processo de ensino utilizando JD, a partir de suas opiniões expressas em

⁶ <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/>

⁷ NUPEAD - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas à Distância

⁸ <https://traceeffects.state.gov/>

⁹ <http://www.mission-us.org/>

Questionário de Avaliação (QA), ou, ainda, registrados em Diários Reflexivos (DR) produzidos pela pesquisadora, nas atividades desenvolvidas no *Moodle*, pelo registro em filmagens e fotos, cujos dados foram coletados durante todo o processo de aplicação do estudo.

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

O terceiro estudo foi aplicado nos meses de março a maio de 2016, em que os alunos e a professora pesquisadora reuniram-se em nove encontros de duas horas cada. As ações desenvolvidas pelos alunos participantes foram: a) jogar os jogos escolhidos; b) discutir colaborativamente sobre as linguagens encontradas nos níveis jogados; c) receber instruções de novos conteúdos; d) desenvolver atividades complementares com foco na prática da língua e na prática de multiletramentos.

Para tal, primeiramente, propomos a atividade na qual os alunos *experenciaram* (COPE; KALANTZIZ, 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 1. Nessa situação, uma das alunas interage com o ambiente virtual do JD MUS 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 ao seu letramento com relação aos jogos, para gerar novos conhecimentos.

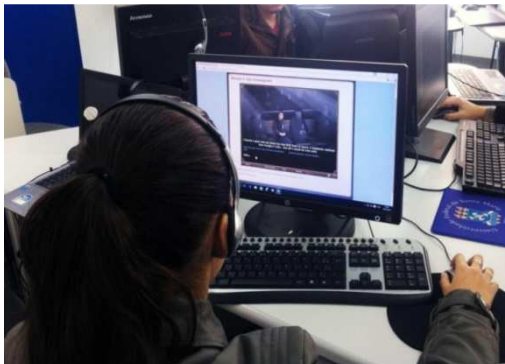


Figura 1: Exemplo de aluna interagindo com o jogo MUS

Percebemos, nessa fase, que todos os alunos conquistaram os objetivos propostos em jogo, no entanto, alguns desempenharam os desafios com mais facilidade quando comparado uns aos outros. Alguns alunos, embora tivessem acesso as diferentes semioses em jogo como um suporte mediador ao conhecimento, para que atingissem os desafios propostos necessitaram da mediação do professor para compreender vocabulários e linguagens apresentados nos níveis jogados. Com isso, notamos a necessidade da intervenção do professor ao fazer uso de JD, pois entendemos que o mediador possui papel importante ao oferecer suporte, auxiliando o aluno a atingir o novo conhecimento, como ilustramos na Figura 2. Esse momento ilustra a professora-pesquisadora auxiliando a aluna inferir o significado de vocabulários para concluir o desafio no ambiente virtual.



Figura 2: Suporte oferecido à aluna durante ações realizadas no jogo

Após esse 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, examinou (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. Um exemplo disso é a análise do gênero flyer, realizada colaborativamente em sala de aula, como é ilustrado na Figura 3.



Figura 3: Exemplo da introdução de novo conhecimento

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, como ilustramos esse momento, no Quadro 1, em que a professora e alunos identificam os elementos que compõe um flyer.

Quadro 1: Descrição de áudio da aula realizada no dia 3 de abril de 2016

Teacher: What kind of elements does a flyer consist of? Does it need a candidate's picture? Is it formal or informal situation?

Students: Yes, it needs and it is formal.

Teacher: And what is the impact phrase here?

Students: Never say never to a new hope.

Teacher: What is this part in here (professor aponta para um elemento no flyer)

Students A: This is about their work at university.

Teacher: Yes! The work they have done at the university or at high school time.

Com a finalidade de contemplar o processo de conhecimento *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, a professora-pesquisadora precisou elaborar atividades complementares para enriquecer a aprendizagem dos alunos, uma vez que os jogos selecionados não solicitavam a produção dos alunos em diferentes linguagens e o uso de habilidades linguísticas em diferentes contextos.

Assim, logo após a análise do gênero em estudo, 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 precisavam apresentar seu candidato e suas propostas por meio de uma proposta de *flyer*, como ilustramos na Figura 4. Nesse momento, os alunos colocaram em prática o que foi aprendido, desempenhando a tarefa com base nas discussões realizadas anteriormente.



Figura 4: Fase da construção individual

O resultado desta atividade revelou o desempenho do grupo de alunos em uma participação colaborativa, em que a partir do conhecimento adquirido na fase *conhecimento compartilhado*, os alunos elaboraram um *flyer* de seu candidato utilizando os elementos discutidos

em aula. Para ilustrar o produto final produzido, apresentamos, na Figura 5, o *flyer* de um dos grupos participantes.



Figura 5: *Flyer* desenvolvido por grupo de alunos durante as aplicações

Nesse *flyer*, os alunos fizeram uso de elementos textuais, por exemplo, escreveram uma frase de impacto “*do you want change*”, a identificação da candidata “*Vote for Student B*” e, também, destacaram algumas das qualidades da candidata, “*proactive, honest, natural leader, smart and organized*”. Por ser um gênero multimodal, os alunos utilizaram elementos visuais, tais como a foto da candidata e, também, recorreram ao uso de outras imagens, que indicam uma das propostas, bem como utilizam o logo da universidade para representar a instituição a qual pertenciam. Esses elementos foram dispostos de forma a fazer uso de linguagens significativamente e o resultado mostra que o grupo conseguiu alcançar o objetivo da atividade que era utilizar a LI em um contexto

específico, bem como potencializou a prática de multiletramentos, tais como o digital e o multimodal.

Avaliando a experiência realizada

Como forma de avaliar a experiência vivenciada, bem como a aprendizagem/aperfeiçoamento da língua estudada e a prática de multiletramentos durante as intervenções, questionários como o *Weekly Questionary* (WQ) e Questionário Avaliativo (QA) foram aplicados. Ao analisarmos os resultados coletados a partir do WQ, os dados demonstram que em todos os níveis jogados em sala de aula, tanto no jogo TE quanto no MUS, os participantes aprenderam diversos vocabulários, e os que já conheciam afirmaram ter praticado ou relembrou palavras que por falta de uso haviam esquecido. Para elucidar essas informações, apresentamos no Quadro 2 alguns dos depoimentos informados pelos alunos.

Quadro 2: Depoimento de alunos sobre a aprendizagem e prática da LI

“Aprendi palavras para agir formalmente. Palavras relacionadas com comida e profissões” – Aluno 1, 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, lembrei ao jogar” – Aluno 2, no WQ 1.

“Aprendi que a palavra *loan* pode ser um *verbo* ou substantivo” – Aluno 3, no WQ 2.

“Aprendi como convidar um amigo para sair” – Aluno 4, no WQ 3.

“Ao jogar eu aprendi diversas palavras porque eu relacionava essas ao contexto no qual se inseriram” – Aluno 5, no WQ 4.

“Eu não sabia que poderia utilizar *water* como um verbo também” – Aluno 6, no WQ 5.

No que se refere à prática de multiletramentos, considerando a como 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 de diferentes multimodalidades presentes nos JD para completar os desafios. Recorrer a essas diferentes semioses para inferir significados ou resolver os desafios, auxiliou os participantes a interagir com mais eficiência no 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 QA, em que os participantes indicaram quais assemioses e letramentos foram praticados nas atividades complementares e ao jogar os diferentes níveis. Assim, os 18 alunos respondentes declararam ter praticado, pelo menos, uma das seguintes aprendizagens durante as aulas realizadas (Quadro 3).

Quadro 3: Resumo de aprendizagens vivenciadas e registradas no QA

Aprendizagens em Jogo	Alunos respondentes
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 encontra	14 alunos
Usar a opção " <i>hearagain</i> " do jogo para visualizar o <i>script</i> 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

Com base nos dados coletados por meio da presente pesquisa aplicada, inferimos que a proposta de ensino de LI contemplando JD corroborou com a aprendizagem e a prática de novos vocabulários, além de, ter ampliado as habilidades de multiletramentos dos participantes. Nossa experiência vivenciada por meio desta investigação buscou explorar os “processos do conhecimento” (COPE; KALANTZIS, 2015) e leva-nos a concluir que JD se tornam ferramentas ricas em linguagens para significar e que podem potencializar a prática de multiletramentos. Por outro lado, acreditamos que é responsabilidade do professor planejar práticas pedagógicas orientadas para explorar com eficiência os múltiplos *designs* existentes em jogos, bem como as diferentes semioses que constituem um JD.

Além disso, acreditamos que usar JD em sala de aula 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.

Proposta de abordagem para promover a gestão pedagógica e o ensino de Língua Inglesa utilizando jogos digitais

Após finalizarmos o terceiro estudo, consideramos importante sistematizar uma proposta de abordagem para promover a gestão pedagógica do ensino de LI que contemple o uso de JD em sala de aula, organizando-a por meio de fases as ações que o(a) professor(a) poderá seguir para tornar o ensino de línguas significativo, corroborando com a prática de multiletramentos e o uso de JD. Essa abordagem foi nomeada como “Ensino de Línguas com Jogos Digitais Educacionais” (ELJDE)(ver Figura 6), segundo versão apresentada na dissertação de Centenaro (2016, p.108).

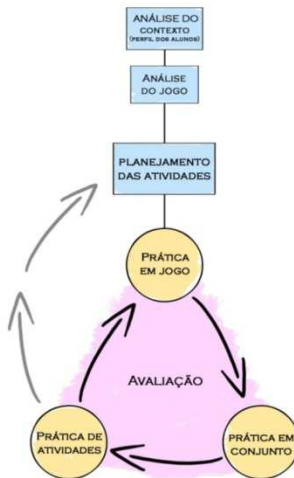


Figura 6:Ensino de Línguas com Jogos Digitais Educacionais– ELJDE (CENTENARO, 2016)

Para explicitarmos e descrevermos esse processo, elaboramos três fases que antecedem a aplicação de JD em sala de aula, as quais são a Análise do Contexto, Análise do Jogo e o Planejamento das Atividades. Na Análise do Contexto, o professor conhece quem são seus alunos, identificando quais letramentos digitais e linguísticos possuem, bem como mapeia seus interesses e experiências com JD. Em seguida, na fase Análise do Jogo, o professor deve selecionar JD a partir do perfil identificado na primeira fase e analisá-los, com a finalidade de verificar a sua potencialidade no ensino de línguas, avaliando-os tendo por base, por exemplo, os princípios de aprendizagem apontados por Gee (2005), bem como levando em considerações os critérios de avaliação de recurso digital, proposto por Reis e Gomes (2015).

No momento, Planejamento das Atividades, o professor planejará suas ações em sala de aula que possam explorar os elementos que o jogo oferece, definindo as atividades que farão com que o aluno pratique os multiletramentos e a língua significativamente, de modo que as atividades

planejadas conduzam o aluno a analisar e estudar as diferentes linguagens e contextos encontrados no JD.

Após as três primeiras fases, as ações em sala de aula que o professor deve desenvolver com os alunos é a Prática em Jogo, que consiste em o aluno jogar o jogo e responder aos desafios que o ambiente virtual do JD apresenta. Na sequência, em Prática em Conjunto, os alunos e professor podem discutir a respeito das linguagens e ações desempenhadas para concluir o nível jogado e o professor introduz o novo conteúdo que será utilizado na fase “Práticas de Atividade”. Nessa última fase aplicada em sala de aula, os alunos responderão as atividades complementares com a finalidade de praticar as linguagens e os multiletramentos explorados nas duas fases anteriores.

É importante que durante os três momentos desenvolvidos em sala de aula, o professor faça constante avaliação do processo para que se identificado desinteresse, desmotivação ou a aplicação indevida do nível linguístico, o professor faça o *redesign* das atividades propostas.

Considerações finais

A partir das ações desenvolvidas durante as intervenções no presente estudo, inferimos que ao professor mediador cabe a tarefa de saber explorar com eficiência os recursos digitais, os diferentes ambientes virtuais encontrados a nossa disposição, bem como 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, criando momentos de troca de conhecimentos entre os envolvidos.

Dessa mesma forma, acreditamos que ao planejarmos as atividades complementares que contemplam esse contexto, identificamos sete fases para orientar uma proposta de abordagem pedagógica para uso com JD que podem orientar um(a) professor(a) 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; 2) analisar e identificar a potencialidade do recurso digital; 3) planejar ações e atividades complementares; 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 e introduzir o novo conteúdo; 6) aplicar atividades complementares; 7) avaliar os avanços dos alunos, e, se assim for necessário, redesenhar o seu planejamento para adequar aos interesses dos alunos.

É importante ressaltar que, apesar de termos realizarmos três estudos para construir a proposta de 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.

Apontamos também, 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, além de compreender o que JD são e como eles podem ser trabalhados, bem como promover 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, consideramos 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 ações de ensino em sala de aula, identificando novas ferramentas tecnológicas que podem ser inseridas nesse contexto para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem.

Por fim, concebemos que 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 JD em contexto escolar permite maior integração da linguagem, conteúdo e cultura (WARSCHAUER; MESKILL, 2015, p.22) e oferece aos seus usuários o uso da linguagem em diferentes perspectivas. Portanto,

acreditamos que é dever da escola como mediadora dos letramentos, conduzir os alunos para que por meio das tecnologias construam novos saberes, os quais servirão para agregar valores em sua sala de aula, comunidade e nas interações desses com o mundo.

Referências

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

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

CECCHIN, Anidene; REIS, Susana Cristina dos. 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.

_____; _____. Investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais: um estudo com foco em práticas de multiletramentos no contexto escolar público. *Veredas* (UFJF. Online), v.20, p.38-58, 2016.

CENTENARO, Franciele Knebel. Investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de língua inglesa por meio de jogos digitais. *Dissertação* (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *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>. Acessoem: 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.

- FROSI, Felipe; SCHLEMMER, Eliane. Jogos Digitais no contexto escolar: desafios e possibilidades para a prática docente. *IX SBGames*: Florianópolis - SC, 2010. p.115-122.
- GEE, James. Good video games and good learning. *PHI KAPPA PHI FORUM*, v.85, n.2, 2005.
- JEWITT, Carey. 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.
- KENSKI, Vani. *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.
- LAFFORD, Barbara. Second language acquisition reconceptualized? the impact of Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 2007. p.735-756.
- MALLMAN, Elena Maria; TEIXEIRA, Tatiana Gloor; SCHNEIDER, Daniele da Rocha; TOEBE, Iris Cristina Datsch; PEREIRA, Gabriela Severo Fagundes. 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>. Acesso em: 16 ago. 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.4, n.2, p.529-552, 2011.
- RITTERFELD, Ute; SHEN, Cuihua; WANG, Hua; NOCERA, Luciano; WONG, Wee Ling. Multimodality and interactivity: connecting properties of serious games with educational outcomes. *Cyber Psychology & Behavior*, v.12, n.6, 2009.
- REIS, Susana Cristina dos. *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>. Acesso em: 30 mai. 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.

_____; GOMES, Adilson. A produção de jogos sérios interdisciplinares na Universidade: Novos Desafios e Possibilidades para o Ensino da Linguagem, *Revista Novos horizontes da Linguística Aplicada*. v.14, n.2, 2015. Disponível em:

<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/15633>

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

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

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

_____. Learner interaction in a massively multiplayer online role playing game (MMORPG): A sociocultural discourse analysis. *ReCALL*, v.24, p.361-380, 2012.

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

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

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

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

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

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