

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

PEDRO MORENO BARBOSA SANT'ANNA

**EDUCAÇÃO CRÍTICA E NOVOS LETRAMENTOS:
(RE)DESCOBRINDO OS JOGOS ELETRÔNICOS DIGITAIS NAS
AULAS DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESPÍRITO
SANTO**

**VITÓRIA
2018**

PEDRO MORENO BARBOSA SANT'ANNA

EDUCAÇÃO CRÍTICA E NOVOS LETRAMENTOS:
(RE)DESCOBRINDO OS JOGOS ELETRÔNICOS DIGITAIS NAS
AULAS DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESPÍRITO
SANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz

VITÓRIA

2018

PEDRO MORENO BARBOSA SANT'ANNA

EDUCAÇÃO CRÍTICA E NOVOS LETRAMENTOS: (RE)DESCOBRINDO OS
JOGOS ELETRÔNICOS DIGITAIS NAS AULAS DE INGLÊS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística na área de Linguística Aplicada.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof^a. Dr^a. Janayna Bertollo Cozer Casotti
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Vanderlei Zacchi
Universidade Federal do Sergipe

Este trabalho também é fruto de suor e lágrimas do meu pai, Cícero, e da minha mãe, Sandra. Não chegaria aqui sem o incentivo e carinho de vocês. Obrigado por todo o esforço.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, novamente;

À minha esposa, Jaqueline Sartori, meu farol;

Ao meu orientador, Daniel de Mello Ferraz, pela paciência acima de qualquer coisa;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, com quem muito aprendi ao longo do mestrado;

Às professoras doutoras Kyria Finardi (UFES) e Miriam Jorge (UFMG), da banca de Qualificação deste trabalho, que certamente oferecerão valiosas contribuições à pesquisa, e aos professores doutores Janayna Casotti (UFES) e Vanderlei Zacchi (UFS) por dialogarem com este trabalho em sua reta final;

Ao diretor da escola estadual onde a pesquisa se realizou, que não ofereceu resistência e me acolheu durante toda a pesquisa;

Aos meus alunos, que me modificaram profundamente. Não foram poucas as vezes em que saí comovido;

À minha recém descoberta irmã, Camila. Por todos os conselhos, abraços e conversas sérias nos estacionamentos da vida.

That's what games are, in the end. Teachers.
Fun is another word for learning.

Raph Koster

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EELT – Education Through English Language Teaching

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação

SEDU-ES – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
1 Primeira Fase: Introdução e Contextualização.....	12
1.1 Precisamos falar mais sobre jogos	12
1.2 Levando jogos a sério sem trabalhar com “jogos sérios”	17
1.3 Linguística Aplicada Crítica e suas contribuições para o ensino com jogos digitais	21
1.4 A metodologia de pesquisa.....	24
1.4.1 O Pesquisador como <i>game designer</i> , professor participante e outras identidades.....	24
1.4.2 A escola e os alunos como protagonistas da pesquisa	26
1.4.3 O professor-pesquisador e a pesquisa qualitativa	30
1.4.4 É hora de enfrentar a Pesquisa-Ação.....	33
1.4.5 Coletando os dados do jogo	40
2 Segunda fase: Novos Letramentos para novos <i>gamers</i>	47
2.1 Novos jogadores em sala de aula	47
2.2 Novos Letramentos e Vídeo Games: nascidos um para o outro	50
2.3 James Paul Gee e os Princípios de Aprendizagem nos <i>games</i>	53
2.3.1 Os Princípios de Aprendizagem nos <i>games</i>	56
3 Terceira Fase: Jogos digitais e ensino de Língua Estrangeira.....	67
3.1 Ensino de Língua Inglesa e Jogos Digitais: Uma prática “menor”?	67
3.2 Jogos digitais e o prazer de tentar e falhar	69
3.3 <i>Education through English Language teaching... while gaming?</i>	71
4 Jogos globais, vozes locais	74
4.1 <i>Games</i> como uma mídia globalizante.....	74
4.2 <i>Games</i> como uma ponte para o local	77
4.3 <i>Games</i> como uma voz para o local.....	79

5	Análise de dados	82
5.1	– Primeiro <i>Round</i> : Games da porta para fora	82
5.1	Primeiro <i>Round</i> : Games da porta para dentro	86
5.2.1	“ <i>To the game</i> ”	87
5.2.2	Dinheiro e “ <i>hacks</i> ”	88
5.2.3	Dos problemas virtuais aos reais.....	91
5.3	– Segundo Round: o confronto entre a vida e o jogo.....	93
5.4	– Terceiro Round: Criando os próprios jogos	95
6	Considerações Finais e apontamentos: Fim do jogo, mas não um <i>Game over</i> .	99
	Referências.....	103
	Anexos.....	112

RESUMO

Partindo do princípio que vivemos em um mundo globalizado, tendo acesso a diversas culturas a um clique de distância, e ao apagamento de fronteiras no mundo virtual, muitas vezes se faz necessário repensar o papel a nós atribuídos, de certa forma dicotômico, de ensinar um idioma considerado por muitos como colonizador (MIGNOLO, 2003) e ao mesmo tempo fazê-lo de forma crítica (FERRAZ, 2015) na sala de aula. Consideremos, então, os dois cenários que coexistem na educação atual. O primeiro teve início principalmente após os anos 90, quando o que entendemos por letramento se alterou significativamente com o surgimento da distribuição em massa de dispositivos digitais e redes eletrônicas globais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). A este movimento que trata da importância do digital e das novas tecnologias no processo de letramento do aluno convencionou-se o nome de Novos Letramentos. Todavia, no contexto da rotina escolar da rede pública estadual poucos professores possuem a oportunidade, estrutura, e/ou *expertise* para perceber tais mudanças. Assim, os Novos Letramentos, inspirados na Pedagogia Crítica, teoria crítica, estudos filosóficos da linguagem e sociologia, adicionaram o espaço digital, as novas tecnologias e a internet para dentro e fora da sala de aula. Em tempos de computadores, *tablets* e *smartphones*, precisamos contemplar, como afirma Snyder (2002), não apenas a leitura impressa, mas também a leitura baseada em telas, onde o oral, o multimídia, os *hyperlinks* convergem através da internet. Apenas ensinar um idioma estrangeiro não é mais suficiente e, segundo Ferraz (2013, p. 226), devemos também ser “(...) letrados digitalmente, devemos transitar pelas dimensões operacionais, culturais e críticas em relação às novas tecnologias”. Tendo como ponto de partida autores e teorias de letramento crítico e pedagogia crítica e se concentrando na teoria de Novos Letramentos, este projeto se propõe a problematizar a relação global-local presente no ensino da língua estrangeira em uma sala de aula do sistema estadual de Ensino do Espírito Santo, por meio de uma pesquisa ação de caráter qualitativo, trabalhar com atividades em forma de jogos, a fim de investigar e problematizar a relação global-local, as novas tecnologias digitais em uma sala de aula de língua estrangeira na rede estadual do Espírito Santo.

Palavras-chave: educação crítica; novos letramentos; jogos eletrônicos; formação de professores.

ABSTRACT

Assuming that we live in globalized world, having access to several diverse cultures at the touch of a button, and at the same time witnessing the virtual world's borders erasure, quite often we have to reconsider the role assigned to the English teacher, dichotomic in a certain way, in teaching a language considered by many as colonizing (MIGNOLO, 2003) and at the same time doing so in a critical mindset in our classrooms. We should consider two scenarios that coexist in our current educational system: The first began mostly after the late 90's, when what we understood by literacy significantly changed with the emergence of mass distribution of digital system and global electronic networks (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). To this this movement that deals with the importance of all that is digital and the related technologies involved in the students' literacy process, constitute what is referred to as the New Literacies movement (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). However, in the context of a state public school daily routine few teachers can have the opportunity, structure, and/or the expertise to notice the aforementioned changes. Thus, the New Literacies, inspired by the Critical Pedagogy, critical theories, philosophical language studies and sociology, have added the digital space, new technologies and the internet to our classrooms. In times of computers, tablets and smartphones, we need to encompass, as stated by Snyder (2002), not only forms of printed reading, but also screen based reading, in which the oral, the multimedia and multimodal, and the hyperlinks converge through the internet. Merely teaching a foreign language is not enough and, according to Ferraz (2013, p. 226), we should also be "(...) digitally literate, we should be able to move through the operational, cultural and critical dimensions in relation to the new technologies". Departing from authors and theories of critical literacy and critical pedagogy, and by focusing on the new literacies theory, the present project aims to problematize the local-global relationship which can be found in foreign language classes in a public state school in Espírito Santo. We used a qualitative action research, in order to problematize the local-global relationships, new digital technologies in a language classroom in Espírito Santo.

Keywords: digital games; critical education; new literacies; teacher education.

1 Primeira Fase: Introdução e Contextualização

1.1 Precisamos falar mais sobre jogos

Gamers always believe that an epic win is possible and that it's always worth trying, and trying now. Gamers don't sit around.

MCGONIGAL (2011)

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 irão para um lugar onde darão o máximo de si pela maior parte do tempo possível, se divertindo e se engajando com o conteúdo abordado. Neste lugar eles só teriam uma certeza: de que falhariam, falhariam miseravelmente durante várias tentativas, enfrentando problemas cada vez mais difíceis, pois todos os aprendizes reunidos saberiam que o nível de dificuldade é 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 do dia, pois a recompensa não é um prêmio material, e sim a autossatisfação de superar seus limites dia após dia. Imagine ainda que este lugar atenda, sem qualquer diferença, das periferias aos bairros mais nobres, e possibilite ainda a comunicação e colaboração de todos ali presentes. Esta colaboração faria com que mesmo após o horário estes alunos se reunissem em grupos de realidades diversas, mas que compartilhavam a mesma afinidade. Todos se preparando e aguardando ansiosamente dar continuidade aos desafios no dia seguinte. Este lugar existe, mesmo que de forma digital, e se chama videogame.

Se o trecho 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 quase todos os alunos *gamers*. Todavia, essa visão de ensino e aprendizado não se encontra dentro dos muros de nossas escolas, e sim na frente das telas dos jogos digitais. E é neste 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, tem a consciência de 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 igualmente a todos. 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, 2015) pontuam que, assim como a grande quantidade de hora 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 aprendendo e adquirindo habilidade cognitivas de forma lúdica.

Não seria justo afirmar que os videogames estão se firmando como uma segunda escola mais aprazível para nossos alunos, assim como não seria correto dizer que nosso modelo escolar nada teria a aprender com os *games*. Entretanto, a injustiça maior seria relegar a discussão à irrelevância, como feito há algumas décadas, ao invés de problematizarmos e renegociarmos o papel dos jogos digitais dentro, fora ou paralelo ao ensino nas salas de aula de nosso país.

Os dados mais confiáveis e mais recentes sobre o consumo brasileiro de jogos eletrônicos datam de 2011 e 2012, quando o IBGE encomendou duas pesquisas, uma retratando hábitos e comportamentos da população e outra especificamente destinada a um detalhamento maior acerca de jogos digitais. Segundo a pesquisa TGI (*Target Group Index*) de 2011, jogar online é um hábito de mais dos 35,1 milhões de internautas consultados. Já a segunda pesquisa (pesquisa Game Pop, 2012) detalha que, na época, 61 milhões (dos 80 milhões) de internautas brasileiros jogavam algum tipo de jogo. Estes são dados de 6 anos atrás se ainda assim são impressionantes.

De acordo com as últimas pesquisas¹, hoje no Brasil, na faixa etária entre 9 e 17 anos, o percentual de crianças e adolescentes que utilizam a internet para jogos varia entre 41% (na faixa etária mais velha) e 55% (nas faixas mais novas). Mesmo que o número se reduza a até 27% quando se isola apenas crianças e adolescentes das classes DE (foco dessa pesquisa), ainda temos um número considerável de alunos nas escolas que diariamente possuem contato com jogos eletrônicos.

De posse desses dados, é de se esperar que pesquisas acadêmicas relacionadas a jogos digitais estejam sendo realizadas, afinal de contas elas abordariam, aproximadamente, 25% dos alunos em sala de aula das classes mais baixas de nossa população. Na área da Linguística Aplicada temos hoje no Brasil poucos pesquisadores se dedicando ao tema. Destaco os trabalhos relevantes e inéditos sobre videogames e Letramentos de Luís Henrique 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 e suas consequências na área educacional. Vale ressaltar que as pesquisas de Magnani focalizam o ensino de LM e não de LE. Há, ainda, uma 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 LI, mais especificamente. Isso reflete uma carência de pesquisas e informações relacionadas ao tema que aborde nossa realidade local.

Segundo Gee (2007, p. 37), crianças e adultos, ao jogar *video games* de forma ativa, aprendem a experiência o mundo de outras formas assim como desenvolvem recursos para aprendizado futuro, além de adquirir valiosas estratégias de resolução de problemas. No entanto, estariam os educadores cientes do papel dessa mídia? Ou, ainda, estariam eles dando a devida importância? Ferraz (2014, p. 79) sugere que o nosso desafio como educadores de língua estrangeira é problematizar as nossas

¹ Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Disponível em: CGI.br/NIC.br

visões de educação e tecnologia, para que assim possamos vislumbrar a importância dessas, a fim de eventualmente uni-las. Tomamos, portanto, esse desafio como o ponto de partida desta pesquisa.

Antes de apresentarmos os capítulos desta dissertação, cabe mencionar que: dados e teorizações são vistas em uma práxis (VÁZQUEZ, 2007) em que teorizações, práticas (dados obtidos) e as visões deste pesquisador (minha subjetividade e identidades) são intrinsecamente conectadas. Toda a práxis é atividade, afirma Sánchez Vázquez (2007), mas nem toda atividade é práxis. Esse autor contribui para a visão de práxis como uma atividade consciente, reflexiva e transformadora, desde que realizada de forma intencional. Além disso, a atividade propriamente humana só se verifica quando os atos que se voltam para a transformação de um objeto se iniciam visando a um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado efetivo, real.

Vale ressaltar também pelo caráter autoetnográfico/autonarrativo deliberadamente adotado ao longo da presente dissertação. Durante o percurso, utilizo-me das minhas narrativas (pessoais e educacionais) para ora justificar uma linha argumentativa, ora ilustrar o argumento utilizado. Sustento a utilização de narrativas pessoais como dados de pesquisa recorrendo ao conceito de narrativas de Jerome Bruner (1991), que as entende como ferramentas vitais para a investigação do domínio da interação humana. Sobre a relação entre as narrativas e a ciência, o autor chama atenção para o motivo de serem menosprezadas atualmente como dados científicos pois “sua forma está tão familiarizada e onipresente que provavelmente será negligenciada, do mesmo modo como supomos que os peixes serão os últimos a descobrir água” (BRUNER, 1991, p. 4). Bruner (2009) eleva as narrativas a uma posição de “moeda” na transação entre o nosso *self* e o mundo social, portanto, caso levemos em consideração o contexto da narrativa, entenderemos o processo de raciocínio de quem as narra. Isso posto, o autor declara que, sendo as narrativas pessoais advindas da cultura, apresentam-se como uma valiosa fonte de dados para o estudo da mente. Meu único acréscimo é estender essa lógica também ao campo da LA.

Ainda considerando os pequenos trechos narrativos que permeiam os capítulos abaixo, faço ainda um adendo, agora no campo da LA propriamente dito, para mencionar o trabalho de Miccoli (2006, 2010), que se dedica a investigar a relevância

das experiências para a pesquisa em LA. Lemos em Miccoli (2006) uma revisão na literatura sobre o conceito de experiência e sua relação com a LA. Não se considera, portanto, nessa pesquisa, experiências no sentido de “causa e efeito” e sim, como situações ocorridas e relatadas por um indivíduo posicionado ou relevante para a pesquisa. Nas palavras da autora, “[uma] pesquisa que tenha como foco a experiência, na perspectiva que aqui apresentamos, passa a ter como objetivo a busca de um significado que seja aceitável para uma comunidade de pessoas em um determinado momento” (MICCOLI, 2010, p. 225). Dialoga, portanto, a teoria narrativa com a concepção de experiência de Miccoli, pois todas as experiências vividas e consideradas relevantes para serem incluídas foram feitas através de narrativas.

Posicionando as narrativas como fonte de dados através dos estudos de Bruner, faz-se necessário explicitar a relevância das experiências pessoais na pesquisa em LA. De acordo com Miccoli:

Essa é a sua relevância – o processo que representam. Dessa forma, uma experiência revela algo que é importante para aquele que a relata. É esse o conteúdo que precisa ser mais bem explorado através de perguntas simples, como as que seguem. Como é que essa experiência acontece? Há ligação com outras? Em caso afirmativo, com quais? Há similaridade entre experiências relatadas por pessoas diferentes? Se explorarmos melhor o conteúdo das experiências reportadas por professores, conheceremos mais sobre o processo que é o ensinar, o facilitar ou o orientar. Se explorarmos melhor as experiências reportadas por estudantes, saberemos mais sobre o processo que é o estudar e o aprender. Nesse curso, **os papéis do social e das emoções deixarão de ficar à margem do processo de ensino e aprendizagem e virão à tona.** (MICCOLI, 2010, p. 225, grifo meu)

A autora afirma que experiência é todo acontecimento significativo pelos quais passamos ao aprender uma língua estrangeira em sala de aula (MICOLLI, 2010). Significativas são também, portanto, as experiências que me conduziram ao longo da pesquisa (seja como aluno, professor ou pesquisador), e como elas se relacionaram desde a concepção até o momento atual deste trabalho acadêmico. Não raros são os momentos em que essas experiências refletem meu lado apaixonado pelos jogos e ensino na presente dissertação. Para tais momentos mais emocionais, busco inspiração e alicerce em Jordão (2015), que é claramente contrária à linguagem fria dos padrões eurocêntricos que regem a escrita acadêmica. E assim como a de Jordão, minha escrita não pode diferir da minha visão de linguagem como uma prática social contextualizada calcada na criação de sentidos. Essa concepção, e consequentemente minha escrita, são diretamente influenciadas pelas minhas visões

de mundo e sobre meu papel na sociedade. Portanto, em relação a jogos, linguística e educação, encerro aqui o círculo de correlações entre as narrativas, experiências e o impacto delas em minha redação.

Esta dissertação está dividida em 5 fases (como nas fases de um jogo!). A primeira fase apresenta o contexto da pesquisa: os jogos digitais; a Linguística Aplicada Crítica como base e justificativa para a aprendizagem e ensino por meio dos jogos digitais, assim como um detalhamento do contexto pesquisado; da metodologia e métodos empregados para a geração de dados. Em seguida, nos debruçamos sobre o referencial teórico que aborda as questões dos jogos digitais na educação. A segunda fase discorre um panorama sobre os novos Letramentos e suas implicações na mídia de jogos digitais, seguida pela terceira fase, em que abordo a relevância e os consequentes questionamentos a respeito dos jogos no âmbito de ensino de língua estrangeira. Durante a quarta fase verificamos os efeitos globalizantes da mídia de jogos e os contrapomos em relação à possibilidade de ouvir-se também a voz local facilitada pelos *games*. E, por fim, no capítulo de análises de dados, realizo as reflexões de nossa jornada junto a uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola de periferia da região da Serra (ES), questionando como esta refletiu sobre sua cultura local, sobre o papel das novas tecnologias e língua inglesa após ter contato com jogos digitais de forma educacional.

1.2 Levando jogos a sério sem trabalhar com “jogos sérios”

Um dos principais problemas em utilizar jogos 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 Estrangeira (doravante LE): o professor que se utiliza de jogos eletrônicos em sala de aula é comumente conhecido por não ensinar “o que importa”, ou algo “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? Aguilera, Miguel e Méndiz (2003) traçam um histórico sobre todas as ondas de pesquisas acadêmicas realizadas sobre jogos eletrônicos desde os anos 70 e afirmam que a partir dos anos 90 houve uma tendência geral em associá-los com violência. Isso trouxe o estigma de que jogos seriam uma perda de tempo para o campo educacional, uma vez que uma mídia tão polêmica não poderia ser transposta para o contexto escolar sem que houvessem problemas em decorrência do conteúdo transgressor.

Se esse campo de estudos ainda é tímido em nossas universidades, é então compreensível o fato de não discutirmos ou trabalharmos com jogos digitais durante o ensino básico. É vital, portanto, delimitar o que este trabalho entenderá por jogos digitais eletrônicos e fazer uma distinção entre duas principais de suas inúmeras possíveis categorias.

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 língua inglesa) qualquer atividade interativa, seja em videogames, computadores ou dispositivos móveis, que envolva certas regras, um contexto onde ocorrem conflitos, até que um objetivo final seja alcançado.

Continua ainda a dúvida entre os professores de LE sobre o que faz um jogo ser considerado como educacional ou apenas lúdico. Ou será que essa distinção precisa mesmo existir? Durante anos, muito antes de ingressar no ensino superior inclusive, creio que inconscientemente me fiz essa pergunta. Me identifico como um *gamer* desde a época que somente assistia a meus pais jogando um *Atari 2600* e minhas memórias mais claras são quando eu ganhava um jogo ou videogame de presente. No entanto, as linhas entre estudos e jogos só foram se entrecruzar em meados dos anos 2000, com o lançamento de *Resident Evil* para o console

Playstation. Sempre fui um aluno desinteressado pelas aulas de inglês e era constantemente arrastado para as aulas pagas pelos meus pais. Até que, encarnando um agente de forças especiais que cruzava uma cidade para fugir de um acidente que transformou a população em zumbis, eu finalmente encontrei um objetivo para aprender inglês: entender o que se passava no jogo e utilizar a língua estrangeira para vencer os obstáculos digitais. Em uma época sem internet acessível, pedi dinheiro para comprar um dicionário e passei incontáveis horas copiando falas escritas na televisão e as traduzindo precariamente até que fizessem algum sentido. Em pouco tempo, as aulas de inglês se tornaram a melhor maneira para poder entender cada vez mais os jogos que queria jogar.

Nunca tive acesso a computadores nas aulas de inglês na escola, e um jogo repleto de violência me despertou mais prazer pelo idioma que qualquer professor ou material didático jamais fizera. Em qual momento o lúdico se tornou aprendizado? *Resident Evil* poderia ser considerado um jogo educacional? A chacina de bytes que causei nos zumbis poderia ser considerada um modelo de aprendizagem séria? O que é um “jogo sério?”

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 sobre o que 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 é feita por Zyda (2005) que afirma que “jogos sérios possuem mais que apenas estória, arte e software, no entanto. (...) eles envolvem pedagogia: atividades que eduquem ou instruem, deste modo transmitindo conhecimento ou habilidade. É esta adição que torna o jogo sério.” (ZYDA, 2005, p. 26, tradução minha).

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 sério (*serious*

games)". Os estudos voltados para os jogos sérios e seus efeitos para 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 como apenas como entretenimento raramente recebem alguma menção ou crédito nas pesquisas ou nos processos educacionais. Parto deste fato para questionar se, desde que utilizados criticamente por professores, jogos de entretenimento não podem ser tratados também como educacionais?

Para olhar para os jogos comerciais como ferramentas educacionais, é preciso analisarmos o contexto sob outro prisma. Destaco, então, a ótica de Pinheiro (2006), autor de um ensaio que vê a transformação dos jogos de ferramenta para mídia. Segundo o autor,

Começa a surgir um segmento de mídia totalmente especializado, aparecem anúncios dentro dos jogos, vemos os jogos de treinamento e capacitação que são utilizados em relações com os públicos, isso tudo intensifica o surgimento e a legitimação de uma nova mídia interativa que advém da evolução tecnológica e da intensificação de teorias embasadas na relação aprendizado e conhecimento. É nesse cenário que o artigo desenvolve a história dos games e sua aproximação como o mundo midiático. (PINHEIRO, 2006, p. 1)

Encarando jogos eletrônicos como mais do que somente uma ferramenta, assim como outras mídias como o cinema e a literatura, os educadores de LI podem considerar um horizonte onde os *games* serão capazes de contribuir para a formação de um indivíduo para além de unicamente o aspecto linguístico ou lúdico.

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 prover ferramentas de aprendizado e solução de problemas necessárias para a formação de um cidadão e que impactam a sociedade onde vivemos (GEE, 2014, p. 1). Continua ainda reiterando o fato que videogames não podem ser considerados ferramentas por si só, e sim que podem ser integradas a outras tecnologias, formas de participação e interação social (GEE, 2014, p. 2).

Os jogos eletrônicos, quando comparados com a literatura ou o cinema, são relativamente jovens e passam por um período de problematizações a respeito de sua linguagem (SIMMONS, 2007) e de questões sobre sua identidade (JENKINS, 2005). Não foi surpresa para mim, mesmo quando não pensava nem em realizar uma

pesquisa acadêmica, que grande parte dos professores com os quais compartilhei a vontade de usar um jogo “não-sério” na sala de aula de LE me perguntaram se isso (aprender uma LE com jogos) era, de fato, algo que pudesse ser alcançado. A ideia semente já estava plantada, mas tal como nos jogos de *RPG (Role playing games)*, faltavam apenas alguns pontos de experiência antes de prosseguir em direção ao desafio de transformar essas indagações em pesquisa acadêmica.

1.3 Linguística Aplicada Crítica e suas contribuições para o ensino com jogos digitais

Antes de prosseguirmos, existe algo que vocês precisam saber sobre mim. Eu jamais me senti completamente à vontade com o ambiente acadêmico e não fosse a prática pedagógica de uma professora da graduação, dificilmente teria me graduado em Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal em que estudei. Seu conselho foi simples: “Se você não gosta do que está estudando, estude mais sobre o que você gosta”. E assim prossegui até o último ano da graduação (em 2008), quando já estava pronto para escrever o trabalho final sobre “A Relação entre Videogames e Teorias de Aprendizado”. Gostaria que esta história terminasse melhor, mas quando apresentei meu primeiro rascunho para o professor responsável por me orientar, ele me recomendou que eu escolhesse outro tema, que, nestas exatas palavras, “fosse mais relevante à Linguística”. Demoraram 7 anos até que eu tentasse voltar para um programa de pós-graduação para tentar estudar o que quer que fosse relevante. Até que eu encontrei a Linguística Aplicada Crítica.

Durante anos após a conclusão da minha graduação sempre continuei, sem questionar, reproduzindo o discurso que a língua inglesa no Brasil estava fadada a justificar a ideia do ensino de uma língua global e de uso instrumental para que os dominados tivessem acesso a língua, cultura e oportunidades dos dominantes, relegando o contexto local a segundo plano. Após me matricular como um aluno especial de mestrado no PPGEL, por insistência de uma amiga minha e por promessa de voltar aos estudos, passei a ler visões diametralmente opostas. Conheci, através de Moita Lopes (2006), que diferente da prática usual dos anos 70, em que a língua estrangeira era considerada neutra e apolítica, a Linguística Aplicada hoje é

considerada politizada. Indo além disso, podemos citar também a proposta de Pennycook (1998) para o ensino de línguas, que deve ser ainda “transgressiva” e “crítica”. Para o autor, a Linguística Aplicada (o que ele denomina de Linguística Aplicada Crítica) é muito mais do que apenas uma disciplina rígida ou campo de estudo fixo. Pelo contrário, caracteriza a Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) como um modo de pensar problematizador. Essa é, então, uma forma de ver a Língua muito mais dinâmica e fluída, assim como a mídia dos jogos digitais. Afinal, como pondera Moita Lopes (2006), novos tempos exigem novas formas de teorizar, e pode ser insuficiente a tentativa de abarcar um novo cenário social, político e econômico a partir de velhos enfoques, velhos modelos.

Esta não é a única característica em comum entre a LAC e o mundo dos jogos. Assim como nos *games*, a LAC é pensada para mudanças constantes. Questionamentos como (des)igualdade, identidade, sexualidade, ética estão à disposição para a interação entre todos os participantes do processo educacional. As aulas de inglês não são mais estáticas e prontas para serem acompanhadas passivamente, e sim um *playground* ou um campo de batalha para um jogador mais audacioso. Em um de seus primeiros trabalhos sobre LAC, Pennycook (1990) traz à tona o fato que o aprender de uma língua está intimamente relacionado à manutenção das desigualdades sociais, possibilitando uma reflexão mais crítica sobre o mundo em que vivemos. E se não refletimos sobre nosso mundo perdemos nossa agência e, conseqüentemente, a possibilidade de transformação do entorno. Justifica-se, assim, que um trabalho com jogos eletrônicos na sala de aula não deve focar apenas as questões linguísticas, mas também em ser ponto de partida e ferramenta para um debate maior entre o mundo e as narrativas dos alunos que o jogam.

Em todo jogo que cause engajamento, a chave para o sucesso é que haja conexão com o jogador e que ele reflita sobre o seu lugar no mundo virtual em que se encontra. Ainda continuando o mesmo paralelo, a LAC também contempla o debate entre contextos linguísticos da linguagem e contextos locais. Pensemos, portanto, numa Linguística que atenda o contexto local dos alunos. Leffa (2001) e Paiva (2011) chamam a nossa atenção para o ensino atual de línguas estrangeiras no ensino público e, em ambos os casos, nos convidam a concentrar os nossos esforços em teorias que atendam as comunidades menos favorecidas.

Portanto, o elo que possibilita uma conversa entre a LAC e a mídias dos jogos é o caráter transdisciplinar entre os dois. Pennycook (2001) é certo ao afirmar que para a LAC não basta apenas dialogar com outras áreas do conhecimento: é necessário adotar uma postura que compreenda a LAC com um campo de investigação híbrido, isto é, que busca respaldo não somente em áreas afins, como a Educação e a Psicologia, mas também em estudos pós-coloniais, e tudo mais que for necessário para uma visão mais ampla e menos compartimentalizada do saber.

Após ter entrado em contato com tais preceitos acerca da LAC, descobri, posteriormente, o que queria fazer: me utilizar da mídia de caráter global que são os jogos digitais e ao mesmo tempo problematizar a comunidade local. Recém-concursado como professor de língua inglesa no Ensino Estadual, tinha muitas perguntas a responder: é possível utilizar a língua estrangeira para descrever a realidade local? A visão de um aluno em relação ao caráter colonizador da língua estrangeira pode mudar após utilizar-se de atividades que descrevem seu bairro e sua vida cotidiana em forma de jogos? Os alunos se sentiriam mais motivados se as atividades também retratassem a comunidade escolar local? Atividades em forma de jogos de computador são uma maneira viável de trabalhar com o conceito global-local em uma sala de aula da rede estadual de ensino?

Apenas me sentiria seguro de responder essas indagações se conseguisse pesquisar sobre o tema em uma sala de aula de uma comunidade local, fazendo algo que eu jamais tive oportunidade de colocar em prática antes: usar jogos digitais comerciais como meio e fim de uma pesquisa acadêmica. O prazer de analisar alunos estudando uma língua estrangeira jogando videogame em sala de aula sempre foi um desejo latente em mim. Quem sabe os digitais fizessem por eles o que fizeram por mim. Quem sabe fizessem mais do que despertar a paixão pela língua, ajudando a mudar a forma de como eles enxergassem seus contextos locais.

Temos, então, o primeiro *boss* (termo utilizado para o primeiro grande desafio de um jogo): como pensar numa pesquisa que pudesse abrir esse diálogo entre a comunidade local e jogos eletrônicos digitais?

1.4 A metodologia de pesquisa

“Não é sobre mudar o mundo, é sobre fazer o nosso melhor para deixar o mundo... Como ele é. É sobre respeitar a vontade dos outros, e acreditar na sua própria.”

Trecho do jogo Metal Gear Solid 4

1.4.1 O Pesquisador como *game designer*, professor participante e outras identidades

Qualquer jogador de videogames entusiasta sonha em um dia ser um *game designer*, ou seja, aquele profissional que é responsável por criar as aventuras e elaborar todos aspectos dos jogos, com apenas o desejo de ver sua obra jogada pelo maior número de jogadores. Quanto mais lia teorizações sobre *game design*, mais refletia sobre o fato de que as melhores pesquisas são muito similares aos melhores jogos. Gee (2008) crê que um bom *design* de *games* pode nos ensinar muito sobre aprendizado, assim como as teorias de ensino podem auxiliar a criar jogos cada vez melhores.

A presente pesquisa me trouxe a oportunidade de criar um “jogo”: definindo regras, observando resultados e aprimorando minhas observações ao longo da pesquisa. E assim como todo o jogo antes de chegar às mãos dos jogadores, uma boa pesquisa, aos meus olhos, precisaria passar por inúmeros acertos, correções de rota e mudanças ao longo do curso. Isso no vocabulário da indústria dos *games* e tecnologia é chamado de Design Iterativo. O Design Iterativo (NIELSEN, 1995) foi gerado com a ideia de que para se desenvolver qualquer sistema, são necessárias rápidas aproximações sucessivas. Após todos os testes e refinamentos serão mais altas as chances de se obter um produto final que responda aos requisitos levantados na concepção do problema. Salen e Zimmerman (2004) realçam as principais características do Design Iterativo:

Iterative design is a play-based design process. Emphasizing playtesting and prototyping, iterative design is a method in which design decisions are made based on the experience of playing a game while it is in development. In an iterative methodology, a rough version of the game is rapidly prototyped as early in the design process as possible. This prototype has none of the aesthetic

trappings of the final game, but begins to define its fundamental rules and core mechanics. It is not a visual prototype, but an interactive one. This prototype is played, evaluated, adjusted, and played again, allowing the designer or design team to base decisions on the successive iterations or versions of the game. Iterative design is a cyclic process that alternates between prototyping, playtesting, evaluation, and refinement. (SALEN; ZIMMERMAN, 2004, p. 9)

Assim, meu papel como pesquisador foi tal qual o de um *game designer*, que não enxergava a pesquisa como pronta, e sim um processo constante de diálogo com os alunos, para que então os resultados se adequassem melhor às problematizações iniciais. Nesse sentido, McGonigal (2011) sugere que pessoas que criam jogos precisam focar mais na tarefa de tornar a vida da maior quantidade de pessoas o melhor possível. Vou além e acredito de que a mudança e transformação dos indivíduos também devem ser o objetivo final de toda pesquisa em LAC. Afinal, precisamos de uma “linguística aplicada crítica posicionada, que abra espaço para uma interação mais direta entre a língua e as relações sociais, que considere a potencialidade do nosso trabalho para promover mudanças” (PENNYCOOK, 2001, p. 73). Considerando as relações sociais na escola como um grande jogo, assim como um *game designer*, cabe ao pesquisador delimitar as regras, vencer os desafios diários da pesquisa e, por fim, analisar orgulhoso os resultados obtidos ao final da partida.

Com o objetivo de pesquisar o uso de jogos digitais em uma comunidade local, restou-me decidir qual local seria contemplado pela futura pesquisa. De início fiz uma lista de tudo que seria necessário para um projeto que envolvesse tecnologia desse certo: um laboratório de informática com computadores relativamente modernos, número reduzido de alunos por turma para facilitar a coleta de dados, e uma escola que fosse aberta a pesquisa. Ao mostrar os meus pré-requisitos para o meu orientador, em minha segunda reunião de orientação, uma única pergunta foi o suficiente para me desestabilizar. De uma maneira questionadora, o orientador me perguntou se com todas essas características e pré-requisitos, qual contexto escolar a minha pesquisa iria retratar. Levando em conta meu cotidiano como professor de escola pública, aquela realidade que eu buscava, cheia de laboratórios e com turmas reduzidas, seria inimaginável para um professor estadual no Espírito Santo. Foi preciso repensar o papel da minha pesquisa.

A esse respeito, Rajagopalan (2003) se destaca por nos trazer um conceito de linguística que seja uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida. Era esse, então, o modelo de pesquisa que eu gostaria que meu trabalho refletisse. Nas palavras do autor:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12)

Se como professor de LE também faço parte da comunidade local, participo do jogo e sou afetado por toda e qualquer mudança que nele ocorra. Seria óbvio, então, buscar uma participação em prol de mudanças da comunidade em si, ou seja, ressignificar, através da pesquisa, o contexto onde trabalho. Borelli e Pessoa (2011) desempenharam um papel fundamental na mudança do foco da pesquisa, ao apontar que “estudos recentes promovem uma atuação mais crítica aos linguistas aplicados” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 15). Nesse trabalho, as autoras ressaltam o fato de que a função social do linguista deve ser destacada, pois somente ao buscar conhecimento que derivem de caminhos diferentes da norma, serão capazes de revelar novos olhares e promover práticas mais justas.

Logo, esses novos olhares e práticas deveriam ser voltados tanto sob a ótica do meu contexto escolar quanto visando acrescentar algo ao mesmo. E se todas as minhas perguntas iniciais, que foram o ponto de partida para o projeto, foram originadas a partir de discussões com meus alunos em sala de aula, não seria justo envolvê-los também na jornada da investigação? Convido-o, portanto, a conhecer o cenário onde aconteceu a presente pesquisa.

1.4.2 A escola e os alunos como protagonistas da pesquisa

A escola Alexandria (nome fictício da Instituição parceira, alterado por questões éticas) é uma escola estadual de ensino fundamental e médio (conhecidas pela SEDU como EEEFM) que fica localizada no município da Serra. Segundo os dados mais recentes do IBGE, o Município Serrano possui hoje população estimada de 502.618

pessoas. Destes meio milhão de habitantes, 82.513 crianças e adolescentes estão matriculados no Ensino Fundamental e Médio, 872 desses estudando na Escola Alexandria na época da coleta de dados. Segundo um levantamento realizado pelo Plano Municipal de Assistência Social 2014 – 2017, o bairro onde se localiza a escola possui cerca de 340 domicílios permanentes, porém a escola atende a 3 bairros adjacentes que somam mais de 4.000 domicílios. A questão do número de bairros de periferia atendidos e a heterogeneidade do público da escola será de suma importância para entendermos os depoimentos gravados durante a pesquisa. Ainda assim, destaco que, ano após ano, o número de alunos na escola vem decrescendo.

Segundo os dados do censo de 2016, a escola Alexandria conta com 14 salas de aula, 1 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.

No entanto, existem informações que não são mostradas em censos, a começar pela direção e equipe pedagógica da escola. O diretor Clodoaldo (nome fictício) recebe qualquer tipo de pesquisa acadêmica de maneira efusiva e receptiva. No ano de 2016 ele foi um dos responsáveis por facilitar uma pesquisa no campo da LA. Temos em Fonseca (2018) uma demonstração surpreendente acerca de como a Educação Crítica em Língua Inglesa pode promover justiça social a uma comunidade carente como a da escola Alexandria. No seguinte trecho, a autora explicita a importância que a colaboração escola-academia teve em sua pesquisa:

Com todas as dificuldades e limitações de cunho material, fazemos questão de destacar a atenção e boa-vontade com que fomos recebidos pela direção da escola. O diretor Claudio², desde o primeiro dia, afirmou seu apoio e satisfação pela realização da pesquisa em sua escola, declarou acreditar no diálogo entre a academia e as escolas públicas, e ainda pediu que, ao final da pesquisa, fizéssemos um encontro com os docentes da escola para

² Cláudio e Clodoaldo se referem à mesma pessoa em duas pesquisas diferentes.

compartilharmos os resultados e inspirarmos novas ações. (FONSECA, 2018, p. 31)

Nota-se que a parceria e a receptividade não apenas facilitaram o processo de pesquisa, mas, acima de tudo, criaram um solo fértil para trazer o discurso da academia, visto como hermeticamente fechado pela escola pública, para dentro da sala de aula, mudando, inclusive, a percepção dos alunos e do corpo docente sobre a utilidade e o legado que a pesquisa acadêmica pode proporcionar.

Não por coincidência, hoje a escola conta com o histórico de duas pesquisas na área da Linguística Aplicada realizadas no curto espaço de 2 anos, assim como uma segunda realizada pelo professor de Física em fase de coleta de dados. Isso reflete apenas a natural confiança na pesquisa e bons olhos em relação à academia do diretor Clodoaldo. Além disso, a direção e equipe pedagógica foram vitais no suporte dado à pesquisa no quesito da frequente (re)organização da rotina escolar que foi necessária para adaptar, em uma sala de aula, um espaço para jogos. Sem a participação da equipe escolar, este projeto possivelmente tomaria um rumo muito diferente.

Descrevo agora os protagonistas do jogo: os 24 alunos que concordaram entusiasticamente em participar da pesquisa, obviamente após mencionar as palavras “jogos digitais”, tudo ficou mais fácil e claro. Ressalto que o número reduzido de alunos, onde em outras turmas da mesma escola figuram em torno de 40 alunos, foi fruto de uma pequena evasão ao final de ano, pois na pauta eletrônica da escola constavam 34 alunos. Esse número reduzido de alunos facilitou em certos aspectos a realização da pesquisa, mas de nenhuma forma foi levado em consideração como critério de escola, tendo em mente que o objetivo do projeto era colocar em prática em uma turma regular padrão do primeiro ano do ensino médio. Com base nos questionários escritos iniciais respondidos pela turma (Anexo 2), podemos afirmar que os alunos estão divididos entre 13 alunos e 11 alunas, com idade média de 16 anos (mas em turma composta por alunos de idades variando entre 14 e 20 anos), em sua grande maioria moradores de bairros adjacentes à escola. Apenas 6 dos 24 alunos moram no mesmo bairro da escola, portanto a bicicleta é o meio de transporte mais popular entre os alunos para chegar às aulas.

Em média, cada aluno da turma mora com mais outras 3 pessoas em casa (com casos de até 7 pessoas dividindo a mesma casa), e geralmente 1 pessoa é responsável pela renda total familiar: cerca de 1 ou 2 salários mínimos. A baixa renda familiar pode ser justificada pelo baixo nível de escolaridade do responsável pelos alunos. Dos 24 responsáveis, em relação à escolaridade familiar, 33% dos casos são de ensino fundamental incompleto, 37% terminou o ensino médio, e apenas 16% possui ensino superior, caindo para 4% se consideramos apenas o ensino superior completo.

Não podemos acreditar, no entanto, na falácia de que as famílias mais desfavorecidas estariam automaticamente excluídas das tecnologias. Observando os números do questionário socioeconômico, notamos que tecnologias que antes eram consideradas privilégio da classe média e alta já fazem parte do cotidiano de comunidades mais periféricas: 54% utilizam computador ou notebook em casa e 66% dos alunos possuem acesso à internet diariamente.

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 muitas tarefas antes feitas por computadores agora estão sendo feitas por *smartphones*. Essa inferência também pode ser feita devido ao fato de que 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 são parte do seu lazer da rotina fora da escola, como algo que jamais pensaram que fosse possível antes, uma nova mídia para o aprendizado na sala de aula.

Ao retomar novamente a analogia da pesquisa como criação de jogos digitais, temos em cena o pesquisador como o *game designer*, o professor e alunos/participantes como os personagens protagonistas, todos envolvidos no cenário da comunidade escolar de Alexandria. Falta, portanto, definir as regras do jogo, ou seja, precisamos focar na metodologia utilizada na pesquisa.

1.4.3 O professor-pesquisador e a pesquisa qualitativa

O motivo pelo qual discorri sobre os 3 principais pontos anteriores (minhas convicções quanto ao papel da pesquisa, minha postura acerca de meu papel como professor e uma descrição sobre a comunidade local escolhida, respectivamente) foi deliberadamente planejado. Antes de fazer uma descrição mais formal sobre a abordagem da pesquisa, vale ressaltar que todas reflexões anteriores foram feitas motivadas pelas particularidades das minhas identidades como pesquisador, professor, e participante da realidade local. Isso posto, sugiro que a escolha metodológica seja decorrente do processo do pesquisar, ao invés de ser decidida anteriormente e impor amarras a pesquisa em si.

A pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. O percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa. Precisamos, então, não somente de regras e sim de muita criatividade e imaginação. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 9)

Um dos maiores impasses na educação moderna é a divisão entre os que pesquisam e os que aplicam as pesquisas em sala de aula. Isso gera um descompasso entre duas partes fundamentais para o avanço e uma relação mais harmônica para a pesquisa educacional. Segundo Contreras (2012), os professores deveriam ser encorajados a realizar pesquisas que os ajudem a compreender que seu contexto de atuação é passível de mudanças. Inicialmente, considerar a tarefa de me “dividir” entre as identidades professor e pesquisador durante as aulas me pareceu uma tarefa hercúlea. Seria ao mesmo tempo lecionar as aulas planejadas e manter distância como pesquisador? Seria ao mesmo passo participante junto com os alunos e a comunidade local e me imaginar como uma terceira pessoa durante toda a pesquisa?

Em sua tese de doutorado, Soares (2017) estabelece que em uma sala de aula, à medida que eventos transcorrem, o saber vai se transformando e se reconfigurando, assim como o papel que assumimos ao decorrer do processo. Portanto, vivemos em permanente deslocamento de identidades à medida que essas relações nos perpassam. Ora somos eu/professor, eu/aluno e eu/pesquisador. Segundo a autora, “[...] Cada uma dessas identidades traz um arcabouço de linguagens, trejeitos,

atitudes e ações específicos” (SOARES, 2017, p. 48). Durante a pesquisa-ação crítica, em que tive a experiência de ser professor e pesquisador (desconsiderando ainda a identidade de aluno que assumo toda vez que entro na escola), esse encontro e amálgama de personas ficaram evidentes durante muitas etapas da pesquisa.

É necessário, portanto, estabelecer quais “identidades múltiplas” assumi durante a pesquisa. Para Lima (apud BACKES, 2012), define-se o professor como aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos em todos os níveis educacionais, segundo concepções que regem esse profissional da educação. Pesquisador é aquele que tem a finalidade de buscar informações sobre um determinado problema ou assunto e conceituá-las, utilizando para isso o método científico com o objetivo de aumentar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou refutar conjecturas anteriores. Durante esta pesquisa, os dois papéis são entrelaçados e problematizados, (con)vivendo em uma área mista. A partir daí, utilizo-me da concepção de Garcia (2007) de professor pesquisador, que tem por objetivo partir de suas práticas pedagógicas e aprimorá-las. No entanto, a autora, na mesma obra, faz uma distinção entre “pesquisa acadêmica ou científica” e a “pesquisa do professor”. Enquanto a primeira tem a preocupação com a originalidade, a validação e a aceitação pela comunidade científica, a segunda se preocupa mais em pesquisar sua própria prática e encontra-se profundamente envolvido com seu objeto de pesquisa. Enquanto a pesquisa do professor tem caráter mais utilitário, a pesquisa acadêmica possui objetivos sociais e políticos mais amplos. Todavia, pretendo, através desta pesquisa, ser menos dicotômico com os dois tipos de pesquisas citados. Gostaria que professores interessados pudessem encontrar na minha experiência material suficiente para incluir os jogos eletrônicos na sala de aula, utilizando fundamentações teóricas suficientes para expor problematizações sobre o contraste da mídia global dos jogos e os discursos sobre a realidade local dos participantes.

Por esse motivo, o presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa, preocupa-se com o envolvimento do grupo social estudado e busca a compreensão do mesmo. Segundo Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Como já explicitado no início deste subcapítulo, a escolha por uma abordagem qualitativa em

detrimento de um viés quantitativo não foi meramente metodológica. Ao empregar uma abordagem que se concentra menos em dados estatísticos e mais no lado mais humano, focar no mundo de ações sociais e exploração da subjetividade de ambos pesquisadores e pesquisados é um fator essencial que é contemplado em uma abordagem qualitativa.

A investigação científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 1999, p. 26). Portanto, é no método científico proposto por Hegel que toda a pesquisa é pautada. A dialética proposta por Hegel se baseia no fato que na pesquisa científica as contradições dão origem a novas contradições, que por sua vez passam a requerer novas soluções. Segundo essa visão de pesquisa, os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. (GIL, 1999).

Segundo Giroux (1997) a reflexão e a ação críticas por parte dos professores tornam-se parte fundamental do projeto social de ajudar os estudantes a lutar contra injustiças políticas, econômicas e sociais. É necessário, portanto, que a abordagem científica reflita a principal questão proposta pelo estudo. Em seu Manual de Pesquisa Científica, as autoras Silveira e Córdova (2009) afirmam que as características da pesquisa qualitativa são

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, **precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno**; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32, grifo meu)

Dessa maneira, uma pesquisa que descreve os pormenores e as nuances da realidade social local e suas interações é melhor trabalhada quando são utilizados os aspectos qualitativos. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 2008, p. 58). Se o leitor chegou até aqui, já possui experiência e *level* suficientes para entender os motivos que levaram a escolha de uma Pesquisa-Ação.

1.4.4 É hora de enfrentar a Pesquisa-Ação

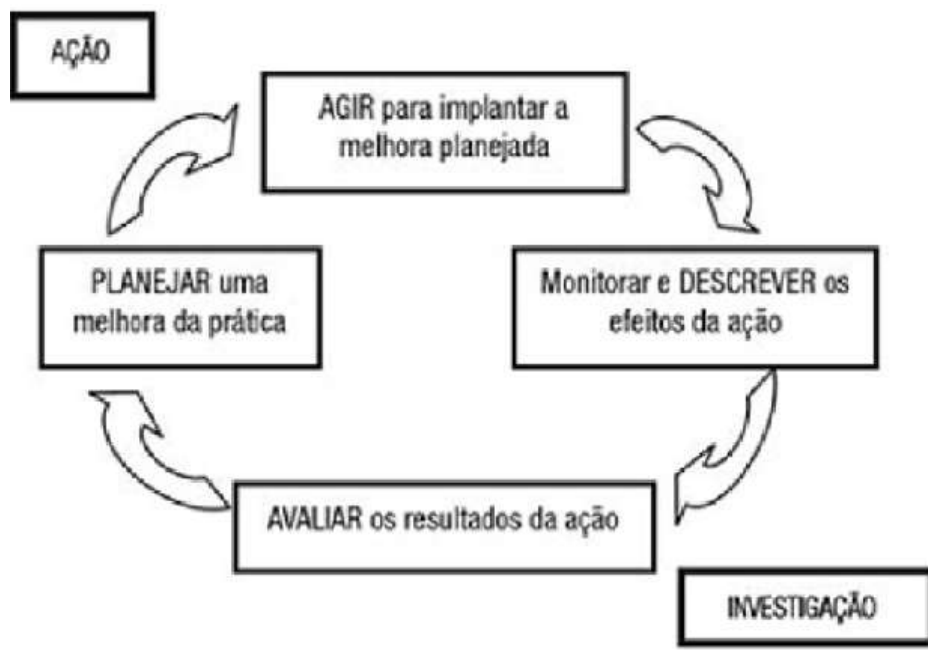
É necessária uma certa cautela ao precisar exatamente a criação e o início da prática da Pesquisa-Ação. O primeiro autor a cunhar o termo em uma pesquisa foi Lewin (1946), mas Deshler e Ewart (1995) levantam a hipótese de que John Collier utilizou-se de uma Pesquisa-Ação para aproximar as relações comunitárias antes e ao longo da Segunda Guerra Mundial. Todavia, a prática de analisar os resultados das próprias práticas pedagógica não é recente, o que causa ainda mais transtornos ao precisar exatamente a origem da Pesquisa-Ação. Se precisar sua origem é uma grande tarefa investigativa, também é definir o escopo na qual ela pode ser utilizada. Segundo David Tripp (2005):

É difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental. (TRIPP, 2005, p. 445)

Mailhiot (1985) narra em seu livro a história de Lewin, quem em 1933, por ser judeu, foi obrigado a deixar a sua família em uma Alemanha Nazista e, consternado, se questionou como os judeus aceitaram toda essa opressão pacificamente. Ao propor a Pesquisa-Ação, decidiu participar do problema, tornando os objetos de pesquisa em sujeitos. Afinal de contas, quem mais saberia as respostas melhor que os próprios judeus afetados? A comunidade aprenderia a resolver seus próprios problemas para melhorar a realidade. Nasce assim o modelo de Pesquisa-Ação proposto por Lewin.

No entanto a definição que mais se aproxima à realidade da presente pesquisa é criada a partir do movimento de Paulo Freire, que, durante década de 1970, emprega e incorpora a Pesquisa-Ação com uma finalidade maior de mudança política, conscientização e outorga de poder (FREIRE, 1972, 1982, 1987).

Figura 1 – Modelo Lewin de Pesquisa-Ação

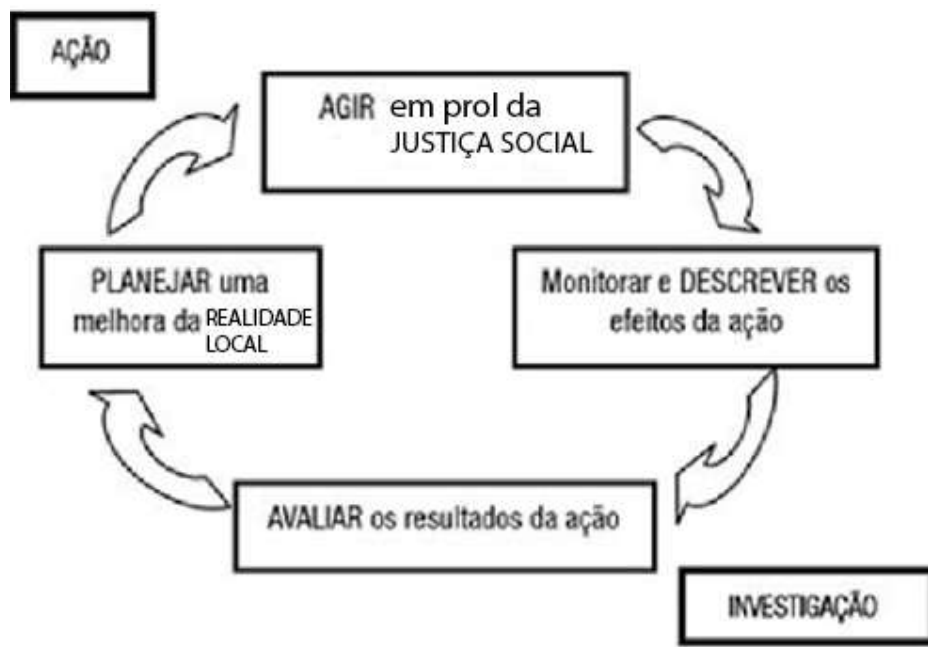


Fonte: TRIPP (2005)

Atualmente existe uma tentativa de catalogar diferentes tipos de Pesquisa-Ação, de acordo com a finalidade e/ou resultados alcançados. Se tais distinções forem necessárias para efeitos acadêmicos, é importante evidenciar uma subcategoria chamada Pesquisa-Ação Crítica ou Pesquisa Ação socialmente crítica (TRIPP, 2005; FRANCO, 2005). Segundos os autores, uma Pesquisa-Ação Crítica se difere do conceito usual da Pesquisa-Ação de Lewin, pois ela não está preocupada em fazer algo melhor do que já se faz, e sim mudar a realidade local em termos de justiça social. O termo crítico passa a existir quando os participantes passam a enxergar seu local no mundo não como algo dado relativamente como certo, e sim realmente injusto de alguma maneira, criado assim a necessidade de problematizá-lo.

Utilizando-se do mesmo diagrama, temos na Pesquisa-Ação Crítica, os mesmos passos, porém objetivos diferentes:

Figura 2 – Modelo de Pesquisa-Ação Crítica



Fonte: TRIPP (2005) adaptada por mim

Para complementar a posição de Pesquisa-Ação Crítica aqui utilizada, temos a definição de Franco (2005), que reitera que:

(...) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica. (FRANCO, 2005, p. 485)

Em seu manual sobre pesquisa, Creswell (2009) ressalta que o pesquisador precisa pautar seu modelo de pesquisa de acordo com a sua filosofia de mundo, para que não haja divergências entre a visão e o formato de uma pesquisa. Portanto, dentre as diversas filosofias citadas pelo autor, creio que a que melhor sintetiza a presente pesquisa é a que ele chama de “*The Advocacy and Participatory Worldview*”. O termo em inglês *Advocacy* não possui uma tradução literal para português, mas carrega a ideia de um exercício de cidadania; envolve realizações de iniciativas que visam à defesa de uma causa ou de uma proposta de interesse público. Em uma visão de mundo que pregue a *Advocacy* e seja participatória, Creswell (2009, p. 9), afirma que a pesquisa precisa “conter uma agenda voltada para reforma que possa mudar a vida

dos participantes, as instituições onde eles trabalham ou moram, e a vida do pesquisador”. Através do debate sobre a realidade local, intermediado através de atividades contendo jogos eletrônicos, a pesquisa visou então instigar os alunos a terem uma voz sobre suas realidades locais.

Torna-se imprescindível notar o quanto essas vozes locais dos participantes são vitais para guiar o rumo da pesquisa, forçando o pesquisador a reavaliar e repensar os ciclos de ação. Um exemplo claro desse fenômeno se deu no momento da realização das avaliações dos alunos. Inicialmente, constava tanto no pré-projeto quanto na pesquisa em curso que os alunos fossem convidados a criar um jogo digital nos computadores disponíveis e os compartilhassem online. No entanto, ao longo da pesquisa (como consta na análise de dados inicial), o aspecto do lixo e da poluição no bairro e como poderíamos lidar com esse problema tornou-se um tema muito caro aos alunos. Ao apresenta-los a ideia de criar um jogo digital, muitos deles sugeriram criar maquetes a partir de material reciclado, e como a ação de mudança partiu da própria comunidade escolar, o professor prontamente aceitou a colaboração e realizou-se uma mudança de curso no projeto. Houve uma mudança de paradigma no quesito avaliação e o professor/pesquisador optou por “desistir” de desenhar um jogo eletrônico-plataforma com os alunos e optou por apresentações em que os alunos, baseados no ambiente digital, criaram seus próprios jogos.

A seguir, algumas imagens dos jogos criados pelos alunos, usando não somente as ferramentas de suas escolhas, mas ainda a forma de apresentação que melhor se adequasse para a realidade da turma:

Figura 3 - O primeiro grupo criou um jogo onde o objetivo principal era livrar os principais pontos de poluição do bairro



Fonte: autor

Figuras 4 e 5 - O segundo grupo criou um jogo da memória com os principais locais do bairro estudados em inglês



Fonte: autor



Fonte: autor

Figura 6 - O terceiro grupo criou um jogo de perguntas e respostas sobre os problemas do maior depósito de lixo irregular do bairro



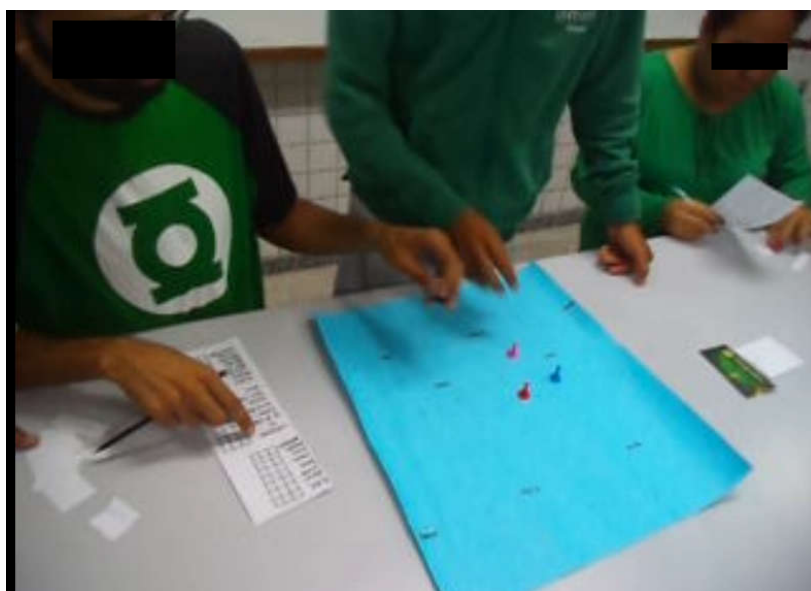
Fonte: autor

Figura 7 - O quarto grupo criou um caça-palavras com os locais do bairro utilizando material reciclado



Fonte: autor

Figura 8 - O quinto grupo criou um jogo de tabuleiro de investigação que se passa nos arredores da escola e com professores e alunos como personagens principais



Fonte: autor

Olhando o prisma da Pesquisa-Ação pelo lado da formação de professores, destaco que tamanha autonomia na hora de realizar tal mudança na pesquisa não é fruto somente das crenças e desejos do professor/pesquisador. Também é necessário destacar que tamanha autonomia é outro reflexo do formato Pesquisa-Ação. Mello,

Dutra e Jorge (2008) exaltam a correlação entre um professor autônomo e a pesquisa ação:

In the search for the development of the necessary conditions to help teachers adapt to the ever increasing demands of society and a diversified body of students, teacher educators ought to investigate whatever tools and methodologies should be employed in this difficult task. Having that in mind, we probably should pursue the notion that teacher autonomy is indeed closely tied to the concept of a critically reflective teacher (Bartlett 1990), which might be achieved through teacher research, exploratory practice, reflective practice and action research. (MELLO; DUTRA; JORGE, 2008, p. 515)

Podemos ver neste subcapítulo como enxergo o caráter da pesquisa-ação realizada nesta pesquisa: um ambiente onde tanto pesquisador quanto participantes troquem experiências, em constante diálogo, para que as problematizações levantadas apontem para ações em prol da mudança da comunidade local, mediado por um professor autônomo e interessado na prática reflexiva do ensino de LE.

Com o intuito de não nos anteciparmos para os resultados finais, retrocedamos para uma descrição mais detalhada da coleta de dados da pesquisa.

1.4.5 Coletando os dados do jogo

Os dados foram coletados ao longo de um ciclo didático com duração de cerca de dois meses (6 aulas no total) para uma turma do 1º Ano do Ensino Médio da Escola Alexandria. A turma em questão foi escolhida para o projeto por uma combinação de dois motivos: primeiramente, o professor optou por uma turma em que pudesse haver diálogo do projeto com o conteúdo proposto no Currículo Estadual 2015. O Currículo Básico Escola Estadual (também conhecido como Novo Currículo) começou a ser elaborado em 2003. Em 2008 foi finalizado e sua implantação ocorreu entre 2009 e 2011. Em 2011 também ocorreu a criação de uma atualização destinada a línguas estrangeiras, focando dos anos finais do Ensino Fundamental ao final do Ensino Médio. Será nesta esta segunda versão que iremos focar a partir de agora, pois era o documento base a ser consultado na escola Alexandria para as preparações de aula do professor. É importante ressaltar que essa versão do currículo recebeu acréscimos valiosos e trouxe diversas provocações que não haviam sido discutidas em documentos estaduais até então: a proposta do Currículo de LE de 2011 é

explicitamente escrita levando em consideração a realidade atual de um mundo multicultural e diverso. Na apresentação do documento (“A importância da Disciplina para a Formação humana”), encontramos o seguinte argumento:

(...) é preciso incentivar experiências e reflexões mais próximas do dia a dia e do contexto sócio-histórico-cultural dos aprendizes de língua estrangeira, equilibrando tais práticas com instrução e experiências também relativas à cultura da língua-alvo, considerando que, na atualidade, o mundo é cada vez mais multicultural. (VITÓRIA, 2011, p. 15)

Tal posição se preocupa, portanto, em não somente em enxergar o ensino baseado apenas em conteúdos gramaticais, mas em privilegiar também uma abordagem mais sensível aos aspectos culturais do ensino estadual. Essa temática é condizente com Rajagopalan (2006), que afirma que não há teoria linguística que seja suficiente caso ela não emergir da realidade social a qual pertence e para qual ela possa retornar. Analisando o documento, encontramos também a preocupação de um ensino de LE que abranja igualmente todas as habilidades. Essa atitude contrasta radicalmente de tentativas anteriores de priorizar apenas uma ou duas habilidades em sala de aula.

Através dos dois exemplos citados acima, fica clara, portanto, uma tentativa do Novo Currículo Escola de LE, de 2011, em ser um currículo mais alinhado com propostas recentes da Linguística Aplicada, que busca aproximar a educação em um exercício multicultural constante. Para concluir, utilizando-nos das palavras de Duboc (2011), que afirma que, em um mundo repleto de novas diversidades e contínua evolução tecnológica, devemos sempre pensar um currículo de ensino de línguas estrangeiras que responda a essas novas (re)configurações.

Após a análise dos temas a serem trabalhados de acordo com o Novo Currículo Estadual, o professor optou pela turma em que as diretrizes propostas pelo documento melhor dialogassem com o propósito da pesquisa. Constava no documento de Plano de Ensino entregue à equipe pedagógica os seguintes itens a serem trabalhados durante o período da pesquisa:

Quadro 1 – Itens a serem trabalhados na pesquisa

Competências a serem trabalhadas	Conteúdo Básico
Aproveitar os conhecimentos adquiridos em LE na constituição de sua identidade, promovendo a convivência com as diferenças, o exercício pleno da cidadania e da preservação do meio ambiente, visando à transformação de sua realidade.	Reflexão sobre os tipos de trabalhos voluntários; reflexão e reconhecimento da importância da contribuição voluntária para a formação cidadã; reflexão sobre como ideologias e valores implicam na formação de identidades.

Fonte: autor

Inicialmente, o segundo critério de escolha de turma seria a turma que fosse mais engajada e participativa em sala de aula. Porém, pela segunda vez o orientador da pesquisa problematizou o quão relevante seria realizar uma pesquisa com uma turma cujo perfil se conectasse com o mundo digital dos jogos eletrônicos. Novamente o projeto sofreu alterações ao escolher trabalhar com uma turma diferente, e somente após a escolha, descobriu-se que se tratava, segundo demais professores da escola, “da pior turma de primeiro ano”.

De posse dos conteúdos a serem trabalhados seguiu-se a preparação da sequência didática para o período de 2 meses de aulas (5 aulas de 50 minutos, não levando em consideração as aulas reservadas para roda de conversas iniciais e finais). Durante a primeira aula iniciou-se um diálogo partindo da realidade local dos alunos para debater o que existe no bairro deles, seguido de uma breve problematização sobre o tema. Com os exemplos vindos dos alunos (e não do professor) foi apresentado a estrutura gramatical THERE + VERB TO BE, seguida de adjetivos que poderiam ser utilizados para descrever tais lugares. Nos minutos finais da aula, foi apresentado o jogo *Sim City*, que serviu como jogo norteador para as aulas. Nesse jogo o objetivo, e desafio crescente, é criar do zero e administrar uma cidade. Nada foi exigido dos alunos além de que jogassem e testassem o jogo em grupos, focando apenas nas palavras e imagens do jogo, e as escrevendo em seus diários chamados de *Project Neighborhood* (Anexo 6).

Figura 9 – Jogo Sim City



Fonte: Site de imagens livres Flickr

Retomamos a ideia do THERE IS e THERE ARE na segunda aula, porém agora em sua forma negativa, para exaltar o que não existe no bairro dos alunos. Para efeito de contraste, foi pedido para que os alunos abrissem o jogo novamente para que, usando a estrutura aprendida, pudessem comparar a realidade local com o que conseguissem entender no jogo. Os alunos que terminassem a tarefa estariam livres para explorar o jogo da maneira que bem entendessem, contanto apenas que o fizessem em grupo.

A terceira aula contou como o pretexto de que os alunos estariam livres para jogar o jogo durante 30 minutos sem interrupções, com o único objetivo que eles tentassem reproduzir com as ferramentas do *game* o mais próximo do bairro deles que fosse possível. Ao comparar as cidades criadas pelos colegas de turma, terminamos com um valioso momento de reflexão e debate, ao conflitar a ideia de que uma reprodução local seria muito difícil quando feita por criadores de jogos em contextos culturais diferentes.

A quarta aula contou com um jogo que testava (através de um esquema de pontuação online) quais as palavras e expressões os alunos conseguiam se recordar.

É importante notar que todas as palavras contidas no jogo foram alimentadas pelo professor, tendo em mãos os diários que foram entregues na semana anterior.

A última semana do projeto foi dedicada à apresentação dos jogos produzidos pelos alunos e que serviriam como uma das notas trimestrais. Seguindo sugestões dos próprios alunos, optou-se por utilizar materiais reciclados, e para efeitos de pontuação deveriam ser obedecidos dois principais critérios: deveria ser reconhecido por todos como um jogo e ser capaz de ser jogado pelos colegas de classe, e também deveria retratar de algum modo a realidade do bairro onde eles moravam ou o bairro da escola. Com o fim das apresentações, fizemos algumas reflexões sobre o jogo criado em grupo e encerramos nosso *Project Neighborhood* (Anexo 6), restando apenas as rodas de conversas finais.

Ao longo de todo esse processo, os seguintes instrumentos de coleta escolhidos foram utilizados:

Observações do pesquisador:

Além do papel participante na condução das aulas, o pesquisador observou as aulas ministradas após a análise da aula subsequente. A observação foi feita através de vídeos e áudio gravados durante as aulas.

Questionário:

Antes do início da primeira aula, à turma participante foram entregues questionários para traçar o perfil socioeconômico dos alunos pesquisados.

Entrevistas:

Duas entrevistas com os alunos pesquisados foram realizadas com o intuito de levantamento de dados qualitativos. Uma ao início e outra ao final das aulas ministradas para a pesquisa. As entrevistas se deram em forma de roda de conversas. Esses momentos foram conduzidos como uma Entrevista Participante com o grupo de alunos pesquisados. No modelo de entrevista participante, o investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia de o pesquisador estar incluso na população pesquisada é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação. A técnica de observação participante

ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado obtendo assim informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

A roda de conversa inicial levantou dados a respeito do quadro inicial de concepções dos pesquisados a respeito de seus hábitos diário quanto a utilização de jogos digitais, suas concepções a respeito da relação entre um mundo globalizado e suas realidades locais, e o quanto que jogos digitais poderiam contribuir no contexto educacional e social. A segunda roda de conversa, ao final das aulas levantou dados em relação a mudanças de percepção em relação aos temas citados.

Dados :

Ao longo das aulas, um corpus linguístico foi registrado, resultado das atividades que os alunos realizarem em sala de aula para análise. Outros documentos analisados foram os diários de classe, planejamentos escrito e anotações de preparação de aula que foram produzidos ao longo da pesquisa.

Portanto, ao traçar uma linha do tempo em relação aos dados coletados na pesquisa, foi gerado o seguinte quadro:

Quadro 2 – Linha do tempo da coleta de dados para a pesquisa

Período anterior à sequência didática com <i>games</i>	Dados coletados durante a sequência didática	Período posterior a sequência didática com <i>games</i>
Questionário socioeconômico aplicado aos alunos participantes	Aulas gravadas	Entrevistas em forma de rodas de conversa para reflexões finais dos alunos
Entrevistas em forma de roda de conversa inicial	Progresso no jogo proposto	
	Dicionário de palavras aprendidas durante as sessões de jogos	
	Projeto final apresentado pelos alunos	
	Anotações de campo do professor e anotações de reflexões do pesquisador	

Fonte: autor

A análise e a interpretação dos dados coletados serão apresentadas mais adiante, nos capítulos de análise. A seguir, apresentamos os capítulos teóricos que fundamentarão as interpretações e permearão toda a pesquisa. Hora de voltar a falar sobre jogos.

2 Segunda fase: Novos Letramentos para novos *gamers*

2.1 Novos jogadores em sala de aula

A página da internet *How Games Saved My Life*³ reúne relatos enviados pela comunidade sobre como certos *games* ou a mídia de games como um todo a impactaram positivamente. Dentre jogadores que resolvem compartilhar esses momentos tão íntimos, podemos ler relatos de como certas pessoas, que sofreram de abuso, depressão e outras experiências de vida traumatizantes, encontraram conforto de frente para a tela de TV ou monitor de um computador.

Dentre tantas histórias no acervo do site, iniciamos este capítulo com uma pequena narrativa enviada pelo usuário chamado Trey Smith. Trey conta que todos os sábados pela manhã durante do café da manhã, ele e seu irmão mais novo, naquela época com apenas 4 anos, se reuniam para jogar o jogo *The Legend of Zelda*. Apesar de já reconhecer algumas letras, o irmão mais novo ainda não era capaz de ler e dependia de seu irmão para entender o que se passava no jogo. Com o passar do tempo, Trey não poderia mais jogar com seu irmão mais novo devido a diversas novas responsabilidades que acompanham a vida adulta. Foram apenas anos mais tarde que durante uma reunião no jardim de infância, quando seu irmão mais novo estava sendo alfabetizado, que a professora de Trey disse que seu irmão era o que se mostrava mais empenhado para aprender a ler. Ela confidenciou que quando ela perguntou à criança o motivo de tanto interesse pela leitura, o menino respondeu frente toda a turma: “Letras formam palavras e você precisa saber as palavras para poder saber ler. Se você não souber ler, você não consegue saber o que fazer nos videogames, porque seu irmão mais velho não vai sempre estar do seu lado lendo para você.”

Para adotar a terminologia usada por Prensky (2001), todas as crianças nascidas nas décadas finais do século XX, as que cresceram na frente de telas

³ A página pode ser encontra em <http://gamesavedmylife.tumblr.com> e é uma leitura fascinante para aqueles que ainda duvidam do potencial transformador de jogos digitais.

digitais, que iniciaram a vida escolar com a chegada e a popularização dos primeiros computadores pessoais, são hoje o que entendemos por “nativos digitais”. Ao serem criados em um mundo com conceitos como *links*, compartilhamento e vida digital, os “nativos digitais” possuem uma mentalidade caracterizada pela interatividade. Isso significa, ainda, que esses jovens não precisam necessariamente ter em suas mãos ou em suas casas aparelhos (os *tech gadgets*) tecnológicos/digitais de última geração para serem considerados nativos digitais. Muitas vezes, o foco das atenções recai apenas sobre a dimensão instrumental, isto é, as questões de inclusão/exclusão digital e o que significa ser nativo digital, entre outros, se voltam para possuir ou não aparelhos, ter ou não computadores, ter ou não acesso à rede. A esse respeito, Ferraz (2015) afirma que o letramento digital se refere muito mais a uma mudança epistemológica e ontológica em relação às novas tecnologias/digitais do que às questões instrumentais.

Uma das maiores dificuldades para a tecnologia e a interatividade se consolidarem nos modelos escolares predominantes atualmente é o fato de eles serem supervisionados por “imigrantes digitais”:

(...) Imigrantes digitais – especialmente pais e professores – têm tipicamente pouco apreço em relação às várias novas preferências e habilidades que os nativos adquiriram e aperfeiçoaram durante anos de interação e prática. Nós, imigrantes, aprendemos – e geralmente escolhemos criar e educar – lentamente, passo a passo, uma coisa de cada vez, individualmente e, acima de tudo, com seriedade. (PRENSKY, 2001, p. 30)

De acordo com dados complementares do Censo Escolar, o professor médio brasileiro está entre a faixa etária de 33 e 50 anos. Portanto, a escola de hoje vive um impasse provocado por esse choque de gerações. Se por um lado temos professores que nasceram numa época regida pelo respeito irrestrito pela palavra escrita impressa, hoje nossos alunos se comunicam por textos formados por *links* e imagens. Se os “imigrantes digitais” se acostumaram a uma rotina de respeito à figura central de conhecimento e seriedade do professor e da escola, hoje os “nativos digitais” constroem suas próprias redes compartilhadas de informação e aprendem descontraidamente via internet. Explicam esse debate Lankshear e Knobel (2007) quando defendem a emergência dos novos *mindsets*: segundo os autores, há predominantemente (e não exclusivamente) dois *mindsets*. O primeiro aborda o mundo como um conjunto de princípios de lógicas e matérias físico, em uma época em

que o que predomina é uma ordem textual estável, a qual conduz a um modo de pensar centrado e hierárquico. O segundo, no entanto, enxerga um mundo pós-industrial e não material (assim como o *cyberspace* e os mundos virtuais dos videogames), e nessa lógica operam relações sociais cada vez mais visíveis, em textos em transformação. Monte Mór (2007) e Ferraz (2015) – apoiados em Lankshear e Knobel (2007) –, Cope e Kalantzis (2000) e Castells (1999) reforçam que tais *mindsets* surgem das transformações sociais contemporâneas. A sociedade, antes, mormente tipográfica, agora vive em rede, ou seja, necessita de habilidades como compartilhamento de conhecimento, conexões (ou *links*) com discursos de outros, criação de novos sentidos para imagens e palavras advindas do mundo digital.

Entretanto, não há motivos para acreditar que essa é uma receita fadada ao fracasso ou que professores “nativos” seriam melhores ou mais eficazes. Afinal de contas, se estamos em uma época de transição, é necessário que tanto “imigrantes” quanto “nativos” coexistam e que se teorizem maneiras de como caminhar em direção ao futuro cada vez mais digital. E é isso que alguns “imigrantes digitais” o fazem desde que esses termos jamais fossem sequer cunhados.

Afinal, em um mundo onde as informações são acessadas instantaneamente a um toque (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), um currículo não deve priorizar apenas a leitura e a escrita. Quando focalizamos o tema de tecnologia, encontramos claras alusões sobre a importância e o papel do professor em relação ao crescente uso da internet e das mídias cada vez mais digitais.

Não podemos mais ignorar que há outras formas de textos que não o tradicional, escrito em papel. Ao trabalharmos com textos multimodais, disponibilizamos ao aprendiz outras formas de linguagem (imagética, corporal, etc.), que facilitarão o seu processo de interação e compreensão. Vale lembrar que os textos lidos por usuários da Internet e *gamers* já se apresentam dessa forma, e essa ferramenta precisa fazer parte do cotidiano pedagógico das escolas.

Como nos situa Ferraz (2014), temos hoje uma escola que lida com alunos que já “nasceram” conectados à internet e criados por textos multimodais. Complementa Prebianca, Vieira e Finardi (2014, p. 183) que são esses mesmos alunos que “(...) nos desafiam a refletir sobre nossos papéis como educadores, e mais especificamente, sobre estratégias de ensino que ainda refletem o ensino conteudista tradicional do

século passado”. Cabe aos professores, portanto, a tarefa de pensar não somente em tecnologias como meios instrumentais, mas também como uma nova plataforma para se viver novas práticas sociais. Assim, concordamos com Gee (2013), que nos ensina a trabalhar, na escola, além do decodificar palavras e imagens na internet, e a entender em quais práticas sociais elas são utilizadas.

2.2 Novos Letramentos e Vídeo Games: nascidos um para o outro

Tomemos como base inicial o conceito de Letramentos. Ao se concentrar na vida escolar, Street (1984) inicialmente criou com base em suas observações da rotina escolar o modelo autônomo de letramento. Segundo ele, o modelo adotado até então concebia a escrita como produto completo, desvinculado de qualquer contexto. O papel da escola era, portanto, utilizar um modelo hermético de ensino em que o aluno aprendia descontextualizado de sua realidade. Para colocar em xeque esse modelo, Street propôs, então, o modelo ideológico nas escolas, de tal forma que o aluno, em um processo de interação entre o indivíduo e o social, desenvolva seus processos cognitivos de maneira compartilhada. Street (1984) dinamiza, assim, a noção de letramento, pois ela sempre se dará baseando-se no contexto onde o aluno e a escola se encontram.

No Brasil, a noção de alfabetizar era inicialmente considerada como o ato de ensinar o aluno a ler e escrever, com enfoque no ensino e na aprendizagem do código linguístico e todas as características associadas a esse enfoque (memorização, compartimentalização e fragmentação do conhecimento). No entanto, como afirma Soares (1998), o conceito de Letramento difere significativamente no escopo em que é empregado. A autora, que expandiu os estudos de Letramento de Street, afirma que letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). A distinção entre alfabetização e letramento precisa ser explicitada, pois muitos ainda enxergam os dois termos como contrários ou como contrapontos. Soares nos alerta sobre “a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na

perspectiva da prática pedagógica.” (SOARES, 2000, p. 5). O nascimento dos termos data de meado dos 1980 e, quase simultaneamente, surge a invenção do conceito de letramento no Brasil (distinguindo-se da palavra alfabetização). Já em inglês, temos o uso da palavra *Literacy* (que já era dicionarizada) como distinção ao termo *Reading instruction* (instruções de leitura, em português).

Com o passar dos anos e publicação de pesquisas, até mesmo o conceito de Letramentos se multiplicou. É necessário delimitar o que iremos tratar como letramento ao longo deste trabalho: como a definição para letramento foi expandida também para o contexto social de leitura e escrita (MATTOS 2011), esse conceito de ensino como prática social serviu como guia durante toda a pesquisa. Nas palavras de Street (1984, p. 187), o Letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, sendo esta a definição que melhor se adequa a presente proposta, especialmente por se tratar de uma pesquisa que dedicou esforços para que a aprendizagem de inglês em uma comunidade carente e periférica da rede estadual de ensino acontecesse. Portanto, mais importante que a sequência pedagógica (ou conteúdo léxico-gramatical ensinado nas aulas) é a reflexão sobre a vivência da própria comunidade, representada pelo microcosmos dos alunos na sala.

Após esse breve panorama sobre os primórdios dos estudos de letramentos, proponho traçar agora uma linha do tempo com um paralelo histórico entre os estudos subsequentes de letramentos e a história dos videogames, pois a partir desse período a tecnologia e a internet transformaram ambas áreas em um ritmo surpreendente. Quando citamos então a origem do termo letramento, estamos nos tratando de um termo e de pesquisas criadas na década 80. É dessa época o lançamento de um dos principais consoles da história, o Atari 2600, que contava com apenas 128 cores e 4kbs de memória. Os jogadores de Atari 2600 ficariam surpresos se soubessem que apenas 10 anos depois chegaria às prateleiras um dos videogames mais vendidos da história: o Super Nintendo. Lançado em 1990, o Super Nintendo encantou multidões com sua paleta de 32768 cores e cartuchos de 64kbs de memória dedicada para jogos. A tecnologia avançava em grande velocidade, e era necessário também readaptar o conceito de Letramento para acompanhar tal mudança.

Gee (2008) afirma que a partir da década de 90, estudos de diferentes áreas de conhecimento culminaram com o que foi cunhado de Estudos sobre os Novos Letramentos (*New Literacy Studies*), estudos que eram opostos à ideia de que letramento fosse considerado uma prática de análises cognitivas individuais. O motivo pelo qual a palavra passou de Letramento para Novos Letramentos, ainda segundo Gee (2008, p. 67), foi resultado de pesquisas que passaram a enxergar o termo como um “conjunto plural de práticas sociais”. O foco dos Novos Letramentos era agora o sociocultural.

Em 1994, foi lançado no mercado japonês o primeiro modelo de Playstation, que foi o primeiro videogame a vencer a barreira de 100 milhões de unidades vendidas. Jogadores de videogames não eram mais marginalizados e vistos como um pequeno público entusiasta – eles estavam literalmente em todas as partes do mundo. Muitos aspectos sobre as mudanças que a tecnologia trouxe ao cidadão comum (e como elas mudaram o conceito de ensino-aprendizagem) podem ser exemplificados através da história dos videogames. A essa altura, o Playstation não era mais visto apenas como um dispositivo para jogos; era também uma central multimídia, pois podia ler CDs de áudio. A tecnologia encontrava, então, uma maneira de criar dispositivos que fossem transmidiáticos. Em 1994 também chegava (mesmo que tardiamente) a internet no Brasil. Jogos, tecnologia e internet haviam chegado em um ponto crítico: além de modificar como interagíamos com os outros, também havia mudado a maneira como nos comunicávamos. E mais uma vez, os estudos de Novos Letramentos estavam focando essas novidades como objeto de pesquisa.

Também em 1994, um grupo específico de pesquisadores se reuniam em New Hampshire, em New London, nos Estados Unidos, para debater sobre as novas tecnologias. O *The New London Group*, como se autodenominaram (COPE; KALANTZIS, 2000), se preocupava em debater como a tecnologia cria novas práticas sociais e influenciava diversos contextos, e qual era o papel dos letramentos naquele processo.

Cabe aqui um adendo, pois é possível que em uma leitura mais rápida tenha-se a impressão que os Estudos de Novos Letramentos apenas abarcam os aspectos tecnológicos no âmbito do ensino e aprendizagem. O aspecto problematizante não pode ser esquecido ou deixado de fora quando tratamos de Novos Letramentos. A

força-motriz destes estudos é o diálogo entre os aspectos tecnológicos e seus desdobramentos na sociedade. Engana-se, portanto, quem acha que estes estudos são focados apenas de maneira macro ou de forma globalizante. Apesar de toda a tecnologia nos impor processos de globalização cada vez mais fortes e a conectividade criar uma ilusão de apagamento de fronteiras locais, Cope e Kalantzis (2000) nos lembram que os estudos de letramentos devem exigir que tanto educadores quanto alunos devem buscar ativamente a mudança social através das novas tecnologias, e que “precisamos negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6).

Ao final deste capítulo, espero que fique claro que “Novos Letramentos” não é, portanto, um nome dado a uma subcategoria das teorias de Letramento, e sim uma maneira de repensar os contextos educacionais em uma era de tamanho avanço tecnológico ou digital. Este pensamento é baseado principalmente pelas obras de Lankshear e Knobel (2007, 2008), que enxergam as novas tecnologias não como objetivo final, mas sim como uma ferramenta capaz de potencializar as práticas socialmente situadas e transformadoras.

2.3 James Paul Gee e os Princípios de Aprendizagem nos *games*

Um dos momentos mais marcantes durante minha jornada enquanto pesquisador foi conhecer o trabalho de James Paul Gee (2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2014, 2018), que, além de ser um expoente dos Novos Letramentos, também me apresentou seus Princípios de Aprendizagem nos *games*. Gee (2005) esboça suas primeiras ideias e reflexões a respeito de experiências de aprendizados que foram feitas através de seus primeiros contatos com videogames. Curiosamente esse foi o primeiro texto que li do autor. Lá, ele apresenta o que seriam conhecidos como (e agora se chamam) os princípios de aprendizagem que todos os bons *games* apresentam. Dedico este subcapítulo, portanto, a uma explanação sobre a visão de aprendizagem nos *games* sobre a perspectiva de Gee, tamanho o impacto que o autor teve nos estudos dos Novos Letramentos e na minha formação como pesquisador.

O principal aspecto dos estudos de Gee (2004, 2008, 2009) é a visão de que *games* podem não somente ensinar conteúdo dos currículos escolares, mas também apresentar aos alunos/jogadores importantes ferramentas de aprendizagem vitais para a vida moderna. O que distingue a visão de jogos de Gee (2008) é o fato de ele postular que todos os jogos eletrônicos possuem algum conteúdo que pode ser dominado pelo jogador, seja ele fatos, dados, ou alguma habilidade. Gee (2008) discorre extensamente sobre a questão de como os jogos são contrapostos com o conteúdo na escola, e sustenta que nas escolas apenas o conteúdo que é percebido como pertinente ao cotidiano do jogador é considerado pertinente aos não jogadores (muitas vezes os professores e a equipe pedagógica). Suponho que seja por esse motivo que apenas os “jogos sérios” (como descritos em 1.2) ou com temática histórica sejam utilizados em sala de aula com maior frequência, pois neles, a justificativa da utilização dos jogos em sala de aula seja mais explícita e, portanto, mais facilmente aceitável para os não jogadores.

Ainda no mesmo artigo, Gee (2008) distingue o que é “conteúdo” e o “Conteúdo” de um jogo. Enquanto o “conteúdo” relata os fatos e informações contidas no currículo escolar que podem ser trabalhados no jogo, o “Conteúdo” do mesmo jogo abarca todas as ferramentas e tecnologias, objetivos e normas, identidades disponíveis para o uso, além do conteúdo que dá significado ao jogo. Todavia, o autor faz uma observação de suma importância:

(...) Porém, em contexto educacional, as coisas precisam ir a um passo adiante. Aqui é onde “professores” e mentores (não necessariamente apenas professores oficiais da escola) se tornam cruciais. **Tais professores e mentores ajudam a criar um jogo que assegure que tais experiências sejam interrogadas durante o jogo.** (GEE, 2008, p. 50, grifo e tradução minha).

Tal distinção foi vital durante toda a pesquisa, pois ao trabalhar com jogos durante um trimestre letivo foi necessário justificar em todos os documentos escolares (pauta eletrônica, planejamento, documento de estudos escolares de recuperação) quais seriam os “conteúdos” trabalhados durante o trimestre que passamos jogando. Em contrapartida, ênfase nenhuma no “Conteúdo” foi cobrada pela instituição da escola, mesmo tendo sido o foco principal da curiosidade dos alunos participantes (conforme relatado na análise de dados). Além disso, o texto deu uma importância extra para a tarefa do professor em assegurar que o projeto não se confinasse em

uma atividade conteudista e que todas as oportunidades e princípios de aprendizagem propostos pudessem ser contemplados.

Antes de nos aprofundarmos nos Princípios *per se*, é necessário falar sobre o conceito de Domínios Semióticos proposto por Gee (2003). Segundo o autor, um Domínio Semiótico é "(...) qualquer conjunto de práticas que recrutam uma ou mais modalidades (por exemplo, linguagem oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, artefatos, etc.) para comunicar distintos tipos de significados." (GEE, 2003, p. 18). Existem diversas formas de Letramento e, segundo o autor, casos como ler uma história em quadrinhos (com imagens e texto), escutar uma música de rap (com música, texto e poesia) e principalmente jogar jogos eletrônicos (que reúnem as mais diversas formas de mídias) nos fazem refletir a insuficiência de pensar em letramento apenas como letramento na sua forma impressa. Semiótica, portanto, é uma maneira que Gee usa para se referir às mais diversas formas que podem conter sentido, e por domínios semióticos entenderemos como as práticas nas quais empregamos estas diversas formas de dar significado ao mundo.

Para aprender ativamente um novo domínio semiótico, Gee (2003, p. 18) ressalta que o aluno/aprendiz precisa primeiramente aprender a experimentar (ver, sentir e operar) o mundo de uma forma diferente. Em nossa pesquisa os alunos foram convidados a ver e administrar o bairro virtual construído por eles sob a ótica de um administrador/arquiteto/planejador de cidades, ao invés da ótica de cidadão morador. Levando em consideração que os domínios semióticos sempre são compartilhados com grupos de pessoas que se interessam pelo domínio, cria-se o potencial de se juntar a um grupo social. Essa afiliação seria o segundo fator que facilita o aprendizado desse domínio semiótico. Em nossa sala de aula os alunos trabalharam durante as aulas não em grupos sociais de alunos da mesma sala de aula e sim como um grupo social de alunos que se interessavam por jogos, havendo uma ruptura do grupo social padrão para dar lugar a um novo grupo criado em função da aprendizagem do grupo semiótico para jogar e aprender o jogo. Desse modo, ressaltamos o último fator crucial e frequentemente relegado a segundo plano no caso dos jogos eletrônicos: ao jogar nós ganhamos recursos que nos preparam para um futuro aprendizado e resolução de problemas naquele domínio (o do jogo em questão), e, ainda mais importante, para os domínios relacionados a subseqüentes da atividade realizadas na tela do videogame.

Sabemos, então, que jogos eletrônicos são um rico domínio semiótico a ser estudado e, por consequência, podemos afirmar que para Gee (2003) é necessária a adesão a um grupo social. O aprendizado via jogos eletrônicos requer a participação em um grupo social, que auxilia os novos membros e promove troca de diversos tipos de experiências, *feedback*, objetivos e explicações. Entretanto, aprender ativamente um domínio semiótico não o torna automaticamente um aprendizado crítico. Para que os alunos/participantes da pesquisa jogassem criticamente, o seguinte seria necessário, segundo Gee (2003):

For learning to be critical as well as active, one additional feature is needed. The learner needs to learn not only how to understand and produce meanings in a particular semiotic domain that are recognizable to those affiliated with the domain, but, in addition, how to think about the domain at a “meta” level as a complex system of interrelated parts. The learner also needs to learn how to innovate in the domain—how to produce meanings that, while recognizable, are seen as somehow novel or unpredictable. (GEE, 2003, p. 23)

Sendo assim, é necessário que os alunos sejam capazes de inovar junto ao domínio semiótico do jogo trabalhado em sala, ou seja, produzir significados inéditos e reconhecíveis para o grupo social.

2.3.1 Os Princípios de Aprendizagem nos *games*

Em seu livro *What video games have to teach us about learning and literacy*, Gee (2003) compila e amplia as discussões sobre os domínios semióticos explorados pelos jogos digitais e sua relação com a aprendizagem ativa e crítica do processo de jogar. Partindo do princípio de que todos os jogos possuem o potencial de levar a crítica, inovação e agir em sociedade, quais seriam os fatores que garantiriam que uma pessoa jogasse games criticamente? Levando-se em consideração que os domínios explorados nos jogos podem ser percursos para outros domínios, temos um processo em que o jogador/aluno/aprendiz aprende ferramentas ou habilidades que facilitarão o aprendizado de domínios mais complexos e que certamente podem ser utilizados futuramente em suas aulas, no trabalho e durante suas atividades sociais.

Ao jogar um jogo eletrônico, o jogador aprende a jogar enquanto joga, pois os jogos trazem bons princípios de aprendizagem. Esses princípios serão, portanto,

transportados para outros domínios semióticos utilizados inclusive na escola. Apresenta-se, desse modo, uma relação simbiótica entre o que podemos aprender jogando videogames e o que aprendemos na escola, não necessitando inclusive haver essa divisão que nos foi imposta há tantos anos.

Ao analisar o que considerava bons jogos, Gee (2003, 2004, 2005) reúne uma série de princípios de Gee propõe 36 princípios que tornam os jogos bons jogos que podem propiciar aprendizagem de todos os tipos. A lista não é uma *checklist* na qual o jogador precisa pontuar para ser considerado relevante ou adequado. Muito pelo contrário, o propósito do autor é explicitar e iniciar um estudo formal de características que geralmente se apresentam em bons jogos. Ao longo deste subtópico, arrisco trazer em forma de paráfrase uma breve descrição e síntese desses princípios compilados na mais famosa obra de Gee (2003), e adiciono alguns exemplos práticos de como a interseção jogos eletrônicos/aprendizagem pode ser realizada.

1) Princípio de Aprendizagem Crítica e Ativa

Conforme discorrido, ao lidar com o conceito de Domínios Semióticos, todos os aspectos do ambiente de aprendizagem (tanto em uma sala de aula quanto no jogo eletrônico) são criados para incentivar a aprendizagem ativa e crítica. Um jogo é considerado um fracasso com os jogadores se a experiência for passiva, ou seja, se o jogador não conseguir produzir sentido no jogo ou ainda não conseguir experienciar algo no jogo (ver, sentir, ou operar algo).

2) Princípios do Design

Para aproveitar um jogo, o jogador aprende instintivamente a aprender e apreciar os princípios do design empregados. Não estamos aqui falando de design como estética visual e sim como processo de construção do Domínio Semiótico. Um jogador/aluno crítico é capaz de entender como e por que o jogo / a tarefa foi criado e com quais objetivos. Um bom jogador é aquele que aprende com o design do jogo e se adapta com facilidade.

3) Princípio Semiótico

Por que em alguns jogos a morte é simbolizada por uma caveira e a vida (ou *save state*) é representado por uma cruz? Para aprender, o aprendiz deve relacionar as relações dentro e através de diversos sistemas (imagéticos, linguísticos ou

sonoros) e compreender que essas associações são fundamentais para a aprendizagem.

4) Domínio sobre o Princípio Semiótico

Aprender conforme a noção de Gee envolve poder aprender, dominar e, em seguida, poder participar de um grupo social que tenha a mesma afinidade ao domínio semiótico. Temos como exemplo os diversos canais de YouTube em que os participantes entusiastas de um determinado jogo trocam relatos, comentários e experiências sobre o mesmo tema/jogo. Em algum nível todos estão participando de um mesmo grupo social mediado pela internet.

5) Pensamento em meta-nível sobre o Domínio do Princípio Semiótico

É neste princípio que temos a reflexão ativa do aprendizado que foi feito sobre um domínio semiótico feito em um jogo e sobre como a habilidade aprendida lhe será útil em outro campo ou domínio. Muitos jovens hoje se interessam por computação ou ciência por terem sido capazes de identificar que as habilidades aprendidas nos jogos e os grupos sociais de afinidades que se engajaram são muito semelhantes à sua futura formação.

6) Princípio da “Moratória Psicossocial”

Os alunos podem, através de jogos, assumir riscos que jamais seriam possíveis na vida real. Arriscar-se em um bom jogo se resume a se arriscar para aprender o que (não) fazer em uma futura partida. Imagine um jogador jogando um jogo de plataforma onde deve pular do ponto A até o ponto B: a melhor maneira de fazer isso é, de fato, pulando, até que por tentativa e erro encontre a distância correta, de modo que na próxima tentativa (ou no próximo jogo) aprenda os limites de suas ações. Imagine ter que pular uma grande poça d’água num dia de chuva – a tentativa e erro não se aplicam mais. Arriscar-se na vida real muitas vezes pode significar falhar e ter que lidar com frustrações, e esse é um dos motivos pelo qual os estudantes gostam tanto de jogar Duolingo (um aplicativo para aprendizado de idiomas gamificado) e não gostam de fazer provas.

7) Princípio de Aprendizado Comprometido

Nos jogos os aprendizes estendem suas identidades reais por avatares virtuais, e com isso há um comprometimento maior e mais duradouro com o mundo simulado dos *games*. Em jogos de RPG (*role playing game*) criamos um avatar digital (onde o jogador assume a identidade de um elfo, orc ou guerreiro) e é essa identidade que nos leva a defender o mundo de uma força do mal. O aplicativo *Habitica* aplica o mesmo conceito gamificando as atividades rotineiras reais (compromissos, calendário e tarefas) em um mundo onde, ao completar suas tarefas, o jogador ganha experiência e equipamentos em seu avatar. Isso me faz considerar as possíveis vantagens de aplicar o conceito em sala de aula, imaginando o quanto aumentaria o grau de engajamento dos alunos no conteúdo.

8) Princípio da Identidade

Aprender com um bom jogo é saber “brincar” com diversas identidades. Ao assumir identidades em um jogo, o jogador aprende a tomar decisões reais sobre identidades imaginadas, e, conseqüentemente, reflete sobre a relação entre sua identidade real e virtual. Em jogos de RPG como *World of Warcraft* e *Dragon Age*, raças de elfos e anões são sempre segregadas e o jogador que decide “encarnar” uma identidade é levado a tomar difíceis decisões que lidam com racismo e xenofobia. Em um mundo polarizado e intolerante, aprender a projetar e imaginar a identidade do outro é um princípio de aprendizagem valioso proporcionado por jogos eletrônicos.

9) Princípio do autoconhecimento

Os domínios semióticos dos jogos permitem que os jogadores/alunos/aprendizes aprendam sobre si mesmo enquanto tomam decisões e vivem realidades diversas, testando e aprendendo quais são suas capacidades atuais. Retomando o exemplo anterior, o jogador aprenderá qual é a opinião/posição sobre a xenofobia entre elfos e anões e o mesmo conhecimento o tornará mais apto a refletir sobre conflitos geopolíticos do mundo real.

10) Amplificação do Princípio de Entrada: *input/output*

Quantas vezes um simples jogo já desencadeou uma grande discussão em sala de aula? Os jogos proporcionam um grande número de novos questionamentos e ações advindos de uma pequena introdução de conteúdo. Não é necessária grande

explicação ou introdução em uma aula onde o jogo é o ponto de partida; o importante é pensar e planejar nas discussões possíveis partindo do *input* provido pelo jogo.

11) Princípio de Realização

Diferentemente da escola, onde o aluno só irá testar sua habilidade ao final de uma atividade/prova, os jogos proporcionam que os jogadores de todas habilidades sejam capazes de produzir e realizar algo desde o menor grau de habilidade até o mais avançado nível de dificuldade. Com essas pequenas realizações particulares, o aluno-jogador obtém inúmeras recompensas que sinalizam seu progresso.

12) Princípio da Prática

Ao se engajar em um ambiente virtual que seja atraente como os jogos eletrônicos, o aprendiz recebe o conteúdo de maneira dinâmica e não tediosa, o que estende em muitos casos ao tempo que eles gastam na atividade para resolver problemas e desafios.

13) Princípio de Aprendizagem Contínua

A distinção entre aluno/aprendiz e professor/mestre é quase inexistente nos bons jogos, pois quem inicia um nível é desafiado a sair da sua zona de conforto e adaptar-se a novas condições/imposições das novas etapas. Cria-se, assim, um ciclo de aprendizagem permanente e contínua. O que atualmente entendemos como professor-facilitador, ou professor-mediador, já é o modelo naturalmente proposto nos *games* desde sua concepção.

14) Princípio do “Regime de Competência”

De forma natural e orgânica, os jogos fazem com que os jogadores trabalhem apenas dentro de seus limites, sempre respeitando suas limitações e progresso individual, minimizando a frustração. Enquanto o aprendiz não dominar as habilidades exigidas, ele voluntariamente fica entre a reprovação e o próximo nível, até que através de seus próprios méritos consiga avançar.

15) Princípio de sondagem (ou experimentação)

Se no capítulo 1.4.1 abordamos o Design Iterativo sob o ponto de vista de quem cria um jogo (ou a pesquisa como na metáfora usada neste trabalho) e o mesmo

fenômeno de tentativa e erro acontece por parte dos jogadores do jogo. A este fenômeno Gee cunhou o princípio da sondagem/experimentação. Aprendemos por meio da experimentação do mundo, refletindo sobre o que fazemos e testando hipóteses novas. Ao ter sucesso ou fracasso com essas hipóteses, o aluno-jogador aprende com o sucesso e/ou fracasso e repete-se o ciclo de experimentação.

16) Princípio das Múltiplas Rotas

Se na vida existem várias maneiras de realizar algo ou progredir, muitas vezes na escola temos apenas a aprovação/reprovação, e o binário certo/errado ao realizarmos uma prova ou uma tarefa. No Domínio Semiótico dos *games* existem várias maneiras de progredir. Isso permite que os alunos façam escolhas, confiem em seus próprios pontos fortes, e muitas vezes explorem seus pontos fracos pelo simples prazer do desafio de explorar caminhos alternativos.

17) Princípio de Significado Situacional

Todos os signos do determinado Domínio Semiótico situam-se em uma determinada experiência incorporada ao jogo. Um jogador que aprende que a palavra *Left* pode ser usada para designar que seu personagem saiu de um castelo em um jogo, e que a palavra também é usada para que seu carro vire à esquerda em outro, pode transferir o Princípio de Significado Situacional para trechos como “a esquerda Brasileira”, alcançando assim um melhor entendimento. Segundo esse princípio, significados não devem ser descontextualizados, pois cada jogo/contexto social possui diferente interpretação dos signos, ademais cada pessoa pode compreender o mesmo signo de maneira diferente.

18) Princípio do Texto

Conteúdos não podem ser apenas vistos como puramente verbais, mas sim como um todo na estrutura semiótica. Os jogos estimulam os alunos a ver o mundo tanto como palavra como experiência incorporada de maneira simultânea. Ao ler uma fala de um personagem em um jogo, o jogador sabe que é preciso analisar diversas estruturas semióticas tais como a imagem, o contexto e a linguagem utilizados e não somente compreender o texto piscando na tela.

19) Princípio Intertextual

Um jogador experiente de jogos de tiro em primeira pessoa (*first person shooter*) sabe que seu conhecimento é base para jogar jogos de tiro em terceira pessoa (*third person shooters*) por se tratarem de subgêneros de um mesmo tipo de jogo. O Princípio Intertextual sugere que o jogador seja também capaz de compreender que uma história em quadrinhos e um *storyboard* possuem características em comum por se tratarem de subgêneros de uma forma de arte sequencial. De tal forma, podem aplicar essa habilidade aprendida no Domínio Semiótico anterior (do videogame) no novo domínio (imagens sequenciais).

20) Princípio Multimodal

Conhecido mesmo que implicitamente por todos os jogadores de jogos eletrônicos, Gee afirma que este conceito ajuda jogadores aprendizes a solidificarem a ideia de que significado e conhecimento são construídos de maneira multimodal, e não apenas com palavras escritas. Pergunte a qualquer aluno o que significa *Game Over* e, mesmo sem saber lexicalmente o significado das palavras, ele saberá explicar que é o que acontece quando se perde uma batalha ou partida em um jogo, apenas por associar sons, imagens e situações a um significado.

21) Princípio da “Inteligência Material”

Em alguns jogos os jogadores possuem a oportunidade de “depositar” pensamentos e estratégias de acordo com objetos e cenários à disposição. Essa “inteligência material” é um subprincípio do Princípio Multimodal, que torna o jogador mais experiente à medida que ele consegue criar conhecimento de acordo com os objetos que ele coleta ao longo do jogo, sendo capaz de moldar seu pensamento de acordo com os objetos que ele possui.

22) Princípio do Conhecimento Intuitivo

Não apenas o conhecimento verbal e consciente deve ser levado em consideração durante o processo de aprendizagem. O conhecimento adquirido de forma intuitiva e tácita construído através da repetição de uma atividade/nível também deve ser reconhecido, especialmente por ser realizado junto a um grupo de afinidade com um objetivo em comum. É o caso de comandos simples como *Start, Pause, Retry* e similares, conhecidos por todos os alunos que jogam jogos digitais.

23) Princípio do Subconjunto

No início, qualquer processo de aprendizagem ocorre de maneira simplificada em um subdomínio do domínio real (e muito mais complexo). *Game designers* geralmente se dão o trabalho de iniciar os jogos com desafios menores e controlados antes de prosseguirem. É o caso dos jogos de corrida que, apesar de ser uma simulação de um domínio real (o ato de dirigir), iniciam sempre com facilitadores como controle de velocidade, freio e curva, que podem ser removidos à medida que o jogador aprende a dirigir o carro.

24) Princípio Incremental

As situações em um jogo bem construído em termos de aprendizagem garantem que as situações nos estágios iniciais são feitas de modo que suas generalizações e hipóteses sirvam de base para situações posteriores. Conforme a complexidade aumenta, maior é o repertório adquirido nas situações anteriores que possibilitam um arcabouço para a resolução do problema. Esse deveria ser o *modus operandi* do processo de educação na escola pública, porém por experiência própria presenciei diversos professores novos chegarem na escola e desconsiderarem o que a turma estudou e prosseguir com a sequência didática sem levar em consideração o modelo incremental.

25) Princípio da amostra concentrada

Basicamente o aluno/jogador terá mais facilidade de compreender o complexo a partir do simples, se o simples for uma amostra concentrada de um assunto complexo e amplo. Na época de seu lançamento, muitos jogadores do jogo Wii Sports afirmaram aprender a jogar boliche e golfe graças ao fundamento aprendido no jogo, que era uma versão simplificada dos esportes.

26) Princípio do aprendizado das competências básicas de baixo para cima

Através de exemplos práticos e situacionais, o aprendiz descobre que as habilidades não são aprendidas isoladamente, mas sim em um processo de baixo para cima em termos de complexidade, que o faz perceber que a aprendizagem faz parte de um contexto maior do domínio semiótico. Em um videogame, o jogador jamais iria

aprender diferenciar o Presente Perfeito do Presente Simples sem antes compreender o conceito de passado por exemplo.

27) Princípio de informação explícita *on demand* e *just-in-time*

Um dos maiores trunfos do aprendizado através de jogos de computador é que o aluno é que dita a hora mais propícia para se dedicar a informação recebida. O aluno pode receber informações tanto sob demanda quanto na hora mais oportuna, respeitando ambos o tempo e a habilidade do indivíduo.

28) Princípio da Descoberta

O jogo/ensino deve ser elaborado de tal forma que sempre permita que o aluno descubra novidades ou novos elementos por si só, ou que ao menos ele promova a sensação de descoberta. Durante a pesquisa e jogos na sala de aula, a maior causa de partilha de conhecimento era o fato de ter aprendido alguma técnica, estrutura ou palavra nova no jogo. Os alunos nunca estavam entediados, pois sempre tinham algo a aprender e ensinar ao grupo.

29) Princípio de Transferência

É basicamente a cristalização dos Princípios 23 ao 28. Se todos os princípios até então focam-se nas habilidades intra-domínio e em como facilitar o aprendizado durante o jogo, o Princípio de Transferência faz a ponte entre o que foi aprendido em determinado jogo/atividade e o que se aproveitará para o(a) próximo(a). Aos alunos, deve ser estimulada a prática apoiada na transferência do que aprenderam anteriormente em problemas posteriores, incluindo as situações que exigem a adaptação do aprendizado anterior.

30) Modelos Culturais sobre o Princípio Mundial

Se trata de um dos princípios-chave para a elaboração desta pesquisa. Neste princípio, o autor sugere que a aprendizagem realizada ao jogar um jogo eletrônico é feita de tal forma que os alunos passam a refletir de forma consciente a respeito do mundo e do meio em que vivem e sobre os modelos culturais que os cercam, o fazendo de modo que não haja apagamento ou inferiorização de suas identidades. Essa reflexão pode causar a formação de um novo ponto de vista por contraste entre o jogo e o mundo real.

31) Modelos Culturais sobre o Princípio da Aprendizagem

Temos aqui o princípio que sugere que o jogador pode também questionar e refletir sobre o processo de aprendizagem e sobre o papel de aprendiz de maneira autônoma e crítica, sem mais uma vez denegrir sua identidade ou afiliações sociais. Muitos alunos perceberam ao longo dos jogos em sala que a melhor maneira de aprender a criar a cidade era simplesmente começar de novo, redefinindo o processo de aprendizagem no jogo.

32) Modelos Culturais sobre o Princípio dos Domínios Semióticos

Conforme discutido em 2.3, Gee aprofunda a relação entre o conceito de Domínios Semióticos e como eles são trabalhados durante o jogo. O aluno-jogador é convidado em alguns jogos a pensar o que julga que sabe em domínio semiótico e (re)definir suas ideias iniciais, criando novas concepções ou, ainda, novos domínios semióticos ao fazê-lo.

33) Princípio Distribuído

Este princípio afirma que o significado/conhecimento adquirido ao jogar um jogo eletrônico é distribuído entre o aluno (ou aprendiz), os objetos manipulados em jogo, as ferramentas utilizadas para acessar o jogo, os símbolos utilizados nesta mídia, as tecnologias empregadas e, por fim, o ambiente em que se encontra.

34) Princípio Disperso

Uma ressalva para o presente princípio, pois é nele que reside muito do fascínio pelo potencial dos jogos eletrônicos na educação. Gee afirma que em um bom jogo o significado/conhecimento é disperso à medida que o jogador compartilha o que aprendeu (e como aprendeu) com outras pessoas fora de sua esfera pessoal e de sua zona de conforto, de maneira espontânea e autônoma.

35) Princípio do Grupo de Afinidade

Ao jogar os alunos, independentemente de suas etnias, classes sociais, gênero, cultura ou faixa etárias, tendem a se agrupar em “grupos de afinidade”, ou seja, grupos que englobem gostos, hábitos e *hobbies* em comum, que se iniciam com o jogo em questão mas não se resumem apenas a ele, compartilhando experiências, opiniões e pontos de vista.

36) Princípio do *insider*

É neste princípio em que o autor declara que o papel do jogador/aluno é ativo e autônomo. Diferentemente de uma sala de aula tradicional, o aluno é parte da experiência também como “professor” e “produtor do conteúdo”, e não apenas de forma passiva como “receptor de informações”. Para terminar um jogo, o jogador necessita ser capaz de criar e alimentar seu processo de aprendizado de acordo com suas próprias características socioculturais, ao mesmo tempo em que contrasta o que aprende com os demais jogadores que também fazem parte desse processo, apagando cada vez mais o conceito binário de professor/aluno.

Antes de encerramos este capítulo, julgo necessário explicitar como esses conceitos mudaram radicalmente dois aspectos da minha vida pessoal e como afetaram a pesquisa-ação proposta. Obviamente, como jogador inveterado passei a observar com outros olhos os jogos que jogava, e concluí que muitos dos jogos que eu considerava bons não possuíam características de bons jogos segundo os critérios de Gee, ao passo que detalhes que passavam despercebidos em alguns deles passaram a me encantar cada vez mais. Não raro hoje é repassar mentalmente os princípios de Gee e refletir sobre os jogos que mais me chamam atenção. Entretanto, seguramente assim como o aluno que joga seu jogo favorito e percebe que pode aplicá-lo na vida real, os princípios de Gee mudaram radicalmente a minha práxis, inclusive na turma participante durante o projeto. Ao estender a metáfora de bons jogos para boas aulas, pude perceber que, desde que aplicados deliberadamente e de forma planejada, houve muito mais prazer em “projetar” aulas que promovessem a alegria de aprender assim como um videogame. Uma das falas de Gee (2011) que mais me marcaram afirma que os “*gamers* são coautores dos jogos que eles jogam através das escolhas que eles fazem e como eles escolhem resolver problemas, já que o que eles fazem afetam o curso e, algumas vezes, o resultado do jogo”. Acredito que a educação e o ensinar também devam ser vistos como jogos, pois aula após aula também podemos optar por ser coautores de um futuro melhor através de nossas escolhas enquanto professores. E algumas vezes mudar o resultado do jogo.

3 Terceira Fase: Jogos digitais e ensino de Língua Estrangeira

3.1 Ensino de Língua Inglesa e Jogos Digitais: Uma prática “menor”?

Durante uma de minhas preparações de aula na escola Alexandria, enquanto simultaneamente configurava dois computadores, reunia minhas cópias impressas e preparava as câmeras para a coleta de dados, fui interrompido por um professor com um olhar curioso. Perguntou qual era o tema de meu projeto, pois, vendo o mover dos computadores, concluiu que deveria ser algo na área de novas tecnologias. Complementou ainda que qualquer pesquisa relacionada a tecnologia seria de grande valia para escola por se tratar de um lugar desprivilegiado. Mesmo estando atrasado para a aula enquanto professor, a minha faceta de pesquisador/*game designer* (como descrito em 1.4.1) não hesitou em dar uma longa explicação a respeito do cerne da pesquisa. Após discorrer sobre a importância dos jogos digitais e como poderiam afetar uma sala de aula local, me detive em ir adiante ao notar o olhar de decepção do meu interlocutor. De fato, apesar de achar a proposta interessante, o professor deu de ombros e encerrou sua fala afirmando que eu estava tendo trabalho demais para trabalhar apenas com jogos, que ele imaginou que fosse algo relacionado com tecnologia. Quando considerei argumentar sobre os avanços da indústria de *games* na área de tecnologia e educação simultaneamente, lembrei que estava mais atrasado ainda e apenas desisti. É preciso saber perder uma fase para eventualmente progredir com o jogo, portanto, espero que esta dissertação possa ser lida por outros professores que compartilham da minha visão.

Início este capítulo me apropriando das teorizações de Deleuze e Guattari (1975), que cunharam o termo de “literatura menor” no famoso ensaio sobre a obra *A Metamorfose*, de Franz Kafka. Para eles, “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. 38-39). Entendendo *games* como uma forma de expressão e troca de experiências quanto a literatura, pode-se fazer o paralelo onde atualmente

no Ensino de Língua Inglesa, jogos digitais são ainda são vistos como uma forma “menor” de explorar a sala aula de LE.

No entanto, o mesmo conceito pode acalantar o profissional que almeja usar tal mídia em sala de aula. Uma leitura nos textos de Deleuze (1978) traz à tona que trabalhar com uma mídia “menor” é estar às margens, porém diferente do que o senso comum toma como verdade, 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 língua estrangeira 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 apenas alguns anos depois da adoção em massa 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 onde “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 ainda é em grande maioria controlado pelo professor. Segundo Ferraz (2010), a tecnologia ao ser utilizada em contexto educacional limita-se apenas a uso da tecnologia como ferramenta e não como meio, de forma puramente tecnicista.

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 poder entrar em sala de aula. Proponho aqui, então, que encaremos o uso de jogos digitais como uma prática menor. Afinal de contas, tudo que foge do que é pré-selecionado, aceito e estabelecido na educação é capaz de deslocar o estabelecido e fugir do lugar comum.

Quando Schollammer resume o propósito da obra de Deleuze e Guattari (1975), ele poderia estar facilmente resumindo o ato de discutir sobre *games* digitais se tratando do contexto de professores de língua estrangeiras:

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 Mjil plalugar ou de quem aceita e assume o não-lugar como seu deserto, na impossibilidade de uma origem. (SCHOLLAMMER, 2001, p. 63)

Decidido pela defesa da mídia de games como uma prática “menor”, marginal e transgressora, dedico a próxima parte do capítulo a discorrer sobre a coexistência do modelo de ensino escolar atual e a maneira como aprendemos jogando *games*.

3.2 Jogos digitais e o prazer de tentar e falhar

Para efeito de comparação, imagine um mesmo grupo de alunos em dois cenários distintos: no primeiro, após o professor entregar as provas para fileiras organizadas de alunos em silêncio sepulcral, cada um possui 50 minutos para entregar suas respostas. O aluno passa todo esse tempo tentando lembrar das atividades feitas em sala e repetidas durante os 3 últimos meses. A prova será corrigida e entregue em alguns dias. Caso erre a maioria das respostas e fique abaixo da média, um novo teste será aplicado em algumas semanas. Repete-se o processo, dobrando a tensão com a eminência da prova final. O cenário alternativo não envolve esperar dias para um resultado. Ele é instantâneo. Ao clicar de um botão, o mesmo grupo de alunos, agora em grupos, vê na tela se o resultado da ação deles no jogo funciona ou não. Ao invés de notas, o fracasso vem em forma de ver sua cidade virtual sem água, luz ou poluída. Depois de 3 tentativas seguidas, todos se lembram do erro cometido: uma usina de carvão gera muita energia e poluentes.

Ambos os cenários foram realidade em uma sala de aula de língua estrangeira durante o decorrer da pesquisa realizada na escola Alexandria. E se os alunos que foram parte do primeiro grupo se sentiram mais pressionados em cometer erros, talvez eles tenham motivos para tal: Há uma enorme disparidade como o ensino atual e os jogos lidam com o erro.

O modelo escolar 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 em 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 tem coragem de tentar responder 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 público. *Games* e a cultura digital formam um grande contraste à escola atual e, ainda segundo Schwartz:

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. (SCHWARTZ, 2014, p. 17)

Jogos possuem uma característica única: eles nos convidam a falhar, pois falhar nos jogos digitais não oferece risco a nossas vidas reais, diferente de notas baixas, recuperações e reprovações. Não proponho aqui uma reestruturação completa de avaliações escolares, mas sim que o modelo atual possa aprender com os jogos digitais a ensinar os alunos a falhar. Gregg Toppo (2015) 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 os torna fracassados desprezíveis e sim em aprendizes corajosos, fervorosos e persistentes.” (TOPPO, 2015, p. 49, tradução minha).

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 no ar 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.

3.3 *Education through English Language teaching... while gaming?*

No capítulo de metodologia, assinalo que um dos principais aspectos da Pesquisa-Ação Crítica é o de ser uma pesquisa construída de acordo com as demandas sustentadas pela reflexão crítica da comunidade participante. Em um dos momentos da pesquisa, o aluno Uilliam (nome fictício) criou o que Duboc (2015) nomeia como “uma brecha na sala de aula”. Durante uma aula que aparentemente não tinha o objetivo inicial de propor um debate aberto, o aluno se indagou sobre a importância e a dificuldade de provocar mudanças em seu bairro, e indo além, de quem compete fazê-las. De forma espontânea, o aluno provocou um momento de reflexividade no professor, criando uma oportunidade de abertura de diálogo entre os sujeitos. Esse momento será revisitado em mais detalhes no capítulo 5, durante a análise de dados. Entendemos como “brecha” uma brecha nos currículos tradicionais, dos materiais didáticos e metodologias, gerando momentos para agirmos em prol da cidadania do aluno. A escola, segundo Duboc (2015), deve ser um lugar propício para reflexão, do questionamento e da problematização. O momento acima foi um momento de vulnerabilidade, tanto para o aluno quanto para o professor, e não poderia jamais ter sido ignorado, tamanha importância para a formação humanística dos alunos.

O que também não deve ser ignorado é que esse diálogo ocorreu durante uma aula de língua estrangeira, proporcionada através da análise de um jogo digital comercial. Na aula completa de 52 minutos, além dos aspectos linguísticos estudados (Estrutura e uso da construção *There + Verb to Be*, apresentação de pontos da cidade em inglês na sala de aula), nota-se que ainda houve tempo para mediar com a turma inteira uma discussão entre o que se vê no jogo e o que se tem na realidade local.

Antes de prosseguir, é necessário incluir nesta discussão o uso da concepção de ensino proposta por Ferraz: o conceito de Educação por meio do Ensino de Língua Inglesa (*EELT – Education through English Language Teaching – FERRAZ, 2010; 2015*), ou em português, Educação Crítica em Língua Inglesa (FERRAZ, 2015).

Durante décadas, o ensino da língua inglesa se interessava em focar apenas em aspectos linguísticos, porém, com o avanço da internet, da conectividade e, sobretudo, da simbiose entre o mundo virtual e a realidade local, as mudanças chegam nas salas de aula em um ritmo cada vez mais rápido. Para Ferraz, utilizando-se de conceitos dos Novos Letramentos, nossos jovens alunos atualmente “praticamente nos ‘obrigam’ a rever nossas práticas pedagógicas, sendo essencial incluirmos e discutirmos as epistemologias digitais e multimodais.” (FERRAZ, 2015, p. 26). Conclui-se que preparar nossos alunos apenas com aspectos linguísticos da língua inglesa seria incompleto e insuficiente.

Diante dessa realidade, Ferraz propõe que os professores de inglês ultrapassem os limites do ensino de inglês puramente linguístico e assumam responsabilidades maiores. Utilizaremos o acrônimo criado por ele para definir *EELT* – *Education through English Language Teaching* (FERRAZ, 2010) como “um movimento educacional que se coloca como um desafio para os educadores de línguas estrangeiras: além de ensinarmos língua, podemos discutir questões sociais através da língua.” (FERRAZ, 2012, p. 23).

Perpassar a barreira do Ensino Crítico é um grande desafio para os professores. Jorge (2012) detalha que o enorme tamanho das salas de aula, deficiência de materiais didáticos apropriados e a falta de formação continuada para os professores causa um problema triplo para abarcar o crítico no ensino público de LE: primeiro, há o desafio de ensinar a língua em um cenário tão desfavorável; o segundo desafio é incorporar à prática do professor enormes contribuições da Linguística, ao rever conceitos de língua e comunicação, aquisição de linguagem e estilos de aprendizagem; a terceira barreira, e talvez a maior delas, é o fato de que para realmente incorporar a educação crítica ao ensino, é necessário envolver todos os agentes escolares no planejamento do ensino, incluindo professores e administradores de nossas escolas.

Entrando na esfera dos jogos digitais na sala de aula, ainda temos que salientar o obstáculo de incorporar a camada da formação tecnológica no processo de formação docente no ensino público estadual. Como bem observam Casotti e Finardi (2016), muitos são os desafios ao incorporar as novas tecnologias digitais na sala de aula de línguas: existem deficiências tanto nas infraestruturas físicas nos cursos de

formação docentes quanto à formação para o uso das tecnologias. Durante o período que lecionei na Escola Alexandria, enquanto o governo estadual se esforçava para promover cursos de formação a distância sobre ensino híbrido, muitos professores deixavam de utilizar o retroprojetor por não saber operar seu sistema operacional baseado em Linux. Tamanho descompasso entre a formação digital docente e o cotidiano cada vez mais tecnológico dificulta e muito que os jogos digitais ganhem espaço nas aulas de qualquer disciplina.

Ainda assim, considerado o cenário atual, flagelado pelas adversidades supracitadas, proponho adicionar a mídia dos jogos digitais como facilitador para o movimento *EELT*. Ressalto, 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.

Para Giroux (1997), a escola deve ser um palco onde se ensaiem disputas sobre as relações de poder, cabendo ao professor a expor as diferentes visões de mundo e os diferentes grupos que constituem o universo local que os estudantes estão inseridos.

Tomemos como exemplo o jogo *Sim City*, que foi jogado pela turma durante o projeto e que serviu como guia para o desenvolvimento do projeto final, assim como a fagulha para diversas discussões ao longo do projeto. Do ponto de vista discursivo e linguístico, o jogo foi vitrine para diversas perguntas em sala que não são contempladas pelo currículo escolar do primeiro ano, o que por si só já seria digno de nota. Entretanto, somente com uma série de questionamentos diários, ora planejados, ora espontâneos, foi possível indagar se o cenário virtual proposto pelo jogo digital, que reflete características de uma diferente cultura e classe social, era condizente com a rotina e os problemas do bairro onde se encontram os alunos da Escola Alexandria. Caminhou-se, assim, em direção à dimensão adicional de problematização social proposta pelo *EELT*: colaborativamente, respeitando as particularidades locais e uma cidade virtual de cada vez.

4 Jogos globais, vozes locais

4.1 Games como uma mídia globalizante

“A força reside em conhecer a si mesmo. Aprendi que, quando alguém não conhece a si mesmo, está perdido. Eles se tornam uma ferramenta para os outros.”

Trecho do jogo Planetscape: Torment

Como já sugerido, mesmo que timidamente, nos capítulos anteriores, vivemos hoje em uma época privilegiada em termos tecnológicos: o ritmo acelerado de inovações no mundo digital, proporcionado pela internet, *smartphones* cada vez mais robustos, e as redes sociais, nos impacta diariamente, seja como *gamer*, professor ou aluno. Voltamos, então, nossos olhares curiosos para tudo que resulta do contato entre todas as tecnologias e a linguagem. O volume de informação online cresce em velocidade exponencial, seja para fins educacionais, seja para fins de entretenimento em uma rede social que os alunos passam grande parte do seu tempo.

Com a massificação dos consoles de videogame, assim como a tendência crescente de se jogar em *smartphones* com *hardware* cada vez mais poderosos, muito tem se pesquisado a respeito da *mídia* de games na sala de aula. Contudo, conforme já citado no primeiro capítulo, ainda o fazemos de forma instrumental. Qualquer estudo que promova uma visão problematizadora sobre *games* no ensino de língua estrangeira e que ajude a disseminar jogos digitais para dentro da sala de aula é bem-vindo, porém é preciso que também seja acompanhado de reflexões a respeito do caráter globalizante dessa mídia tão jovem.

A globalização marcou consideravelmente as relações sociais, especialmente após a revolução tecnológica e na criação das denominadas tecnologias de informação e comunicação. Conforme Castells (1999), vivemos hoje em uma “Sociedade do Conhecimento” que valoriza o conhecimento e a tecnologia, e o conhecimento torna-se algo a ser buscado constantemente através de *links*, sites

colaborativos e informações digitais que não são limitadas por fronteiras. Os videogames se tornam, então, peças-chave em uma sociedade em que “a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder” (CASTELLS, 1999, p. 21).

Partindo da ideia do autor espanhol de que na Sociedade do Conhecimento, informação é poder, temos um problema quando analisamos a grande separação entre os países que possuem mais acesso às novas tecnologias e os que não possuem. Na indústria dos *games*, que movimentou em 2017 121 bilhões de dólares, na lista das 10 maiores empresas⁴, 6 são norte-americanas, 3 japonesas e apenas uma é chinesa. Esse é um dado que nos diz muito a respeito da força globalizante que esses países exercem sobre todo o resto do mundo.

Telles e Alves (2015) detalhadamente exemplificam, através de *games* digitais, como o poder da informação alcança a academia e o ensino. No artigo em questão, os autores contam a história de um autor que defendeu em sua tese de PhD em Filosofia argumentando o quanto o jogo Civilization III⁵ poderia ensinar Geografia, História, Economia e Política àqueles que resolvessem encarar os desafios de um simulador de história. No entanto, diversos estudos posteriores (WELCHEL, 2007; FOGU, 2009) questionam o fato de que, apesar de se tratar de história, o jogo não pode se tratar de material histórico. Telles e Alves (2015) afirmam que Welchel, apesar de ser um entusiasta de jogos digitais:

No entanto, é forçado a denunciar a existência de uma problemática concepção linear de desenvolvimento, além de um **arraigado etnocentrismo ou eurocentrismo** que aplica, para os persas a mesma periodização histórica da Europa Ocidental. (TELLES; ALVES, 2015, p. 177, grifo meu)

A discussão de tamanha predominância dos países ricos na produção das tecnologias de informação alcança a sala de aula? Essa foi umas das perguntas-chave durante a elaboração da pesquisa. Assim como o exemplo citado acima, o jogo selecionado para a sequência pedagógica também foi um simulador criado por uma

⁴ A lista das 25 maiores empresas pode ser encontrada em <https://www.gamesindustry.biz/articles/2018-05-09-top-25-companies-made-up-77-percent-of-global-games-market-in-2017-newzoo>. Acesso em: 27/06/18.

⁵ A série Civilization foi produzida em parceria com a Atari e Firaxis Games. Nela, o jogador assume o desafio de gerir uma “civilização” do período antigo até os dias atuais. O jogo envolve gerenciamento de recursos, estratégia, pesquisa e diplomacia. A terceira edição permite um modo multiplayer e disponibiliza recursos específicos para cada civilização.

empresa norte-americana, portanto considerada poderosa no contexto global no que tange à tecnologia da informação: *Sim City 3* é um jogo em que o principal objetivo é construir e gerir uma cidade virtual, com todos as responsabilidades, os desafios e os problemas devido ao crescimento da cidade criada pelo jogador.

Criado pela empresa norte-americana *Maxis*, o jogo *Sim City* deu o início a um gênero chamado jogos de simuladores. A empresa ficou famosa ao lançar posteriormente a série de jogos *Sim City*, em que, ao invés de cuidar dos problemas urbanos da cidade criada, o jogador cria um *avatar* e passa a se dedicar a viver uma vida social virtual. Um artigo titulado “Brincando de Deus”, de Moura Braga (2008), aponta como os jogos de simulações podem contribuir para repensarmos nossa concepção de mundo enquanto jogamos. O autor ressalta que tais jogos estão em total harmonia com o aprendizado em tempos da lógica descontinuada exigida pela hipermodernidade, podendo os jogadores/aprendizes criar e se apropriar de novas simbologias, assim como modificar ou reafirmar identidades diversas.

Entretanto, tais jogos são também marcados por aqueles que os criam. Logo, as ferramentas para criação de um bairro ou uma cidade fornecidos por *Sim City* serão carregadas das representações de mundo culturais de seus criadores. Magnani (2007) faz uma análise crítica a respeito dos mesmos simuladores de cotidiano sob uma ótica problematizadora, pois questiona que os jogos “simuladores de cotidiano” simulam um cotidiano bem particular: o jogador pode criar sim sua rotina, contanto que utilize as opções de uma vida suburbana norte-americana. De acordo com Magnani (2007):

esse “viver” e os padrões culturais que tal software reproduz – ou ensina – oferecem uma visão etnocêntrica da sociedade e desconsidera a diversidade de mundos, concepções, modos de vida e pontos de vista, que constituem a malha complexa da vida social mais ampla. Na realidade, as opções que o jogo oferece ao usuário são limitadas pelo eixo do consumo e do capital e, como consequência, o universo virtual que está ali exposto reflete o padrão de vida e valores de certos grupos sociais detentores de poder – potenciais consumidores do jogo –, apagando outros padrões possíveis. (MAGNANI, 2007, p. 117)

Seria fácil, portanto, caracterizar essa faceta globalizante e mantenedora de poder dos *games* como algo a ser evitado, tão fácil que até hoje esse argumento é utilizado nos meios contrários aos jogos na sala de aula. Porém, a proposta desta pesquisa é, ao invés de antagonizar, debater sobre os aspectos globalizantes dos

videogames. Seria possível trazer essa discussão para a sala de aula utilizando-se dos próprios jogos citados?

4.2 Games como uma ponte para o local

Para Mignolo (2003), globalização é sinônimo de uma nova forma de colonização, e assim como as novas tecnologias trouxeram a rapidez de troca de informações, também acabaram com as fronteiras físicas de propagação de ideologias de nações colonizadoras. Afinal, na internet não existem muros nem bordas para deter os discursos e as ideias de dominação cultural. No entanto, esse autor também vislumbra que a globalização pode possibilitar uma rearticulação do discurso daquele que é subalternizado. Através desses dois retratos de globalização trazidos pelo autor, podemos fazer um grande paralelo com os jogos digitais na sala de aula. Sob as perspectivas da educação linguística em LE sendo desenvolvida no Brasil, Ferraz (2015) complementa que a globalização enormemente influencia os discursos e as ações de estudantes e professores de língua inglesa, sendo, dessa forma, teorização/conceito necessário para a formação de professores, as políticas linguísticas e a prática cotidiana de ensino de LI. Inspirado nas três visões sobre globalização de Kumaradivelu (2008), Ferraz assevera que, em relação à educação linguística:

1. Globalization is a top-down approach, a hegemonic process, a global idea of omnipresence, such as the illusion of globalness perceived when people work with global markets, buy global brands, watch global movies, or support the MacDonalidization, coke-lization of the world. This echoes in our students' perception of English as a Lingua Franca/International language. What is left for our students is to come to terms with this hegemonic perspective and rush to learn the language: "I have to get there! I will speak perfect English, with no accent and no mistakes. If I do that, I'll get a better job."

2. Globalization is a down-up, grassroots approach, that is, there are many (worldly) localities that get together and foment a sense of globalness. The movement is from bottom – up, such as what happens with non-governmental organizations spread and connected through the internet, social movements, etc. In the case of English, this perspective eschews the idea that there is only one desirable language. On the contrary, local Englishes are as relevant as their so-called 'superior' varieties. In this sense, our students might not only have a chance to recognize other Englishes, but also come to terms with their own Brazilian-English: "I am okay with the way I communicate in English, and I am aware that my identity will always be there."

3. Globalization is both a top-down and down-up process, a paradoxical hegemonic/homogeneous and heterogeneous process, such as the internet examples of Youtube: it can be at the same time a global internet company uploading a sponsored campaign (top-down) and a website that allows down-up movements, such as videos published by local people somewhere in the globe that go viral within minutes. In relation to languages and language education, students are able to critically perceive the tensions and overlaps in relation to the roles the English language play in their lives by asking some questions: "Why am I learning English? How do I see this language? What views of English are presented to me? Are they hegemonic views? Grassroots? Could I opt for other languages to be learnt?" (FERRAZ, 2019, p. 21, no prelo).

É na terceira visão que melhor se posicionam os videogames. Afinal de contas, seja em um grande estúdio, seja em uma produção independente, os videogames estão localizados em um contexto social durante sua criação e conquistam o globo quando jogadores do mundo inteiro renegociam e manipulam seus discursos e imagens. O videogame como mídia é fruto da modernidade e caracterizado por ser criador e disseminador de grande quantidade de informação. No entanto, a disseminação de informação nunca é igual ou simétrica, ou seja, ainda cria polos detentores de poder. Ao mesmo tempo a modernidade também trouxe a ideia da importância da emancipação por meio da educação. Seria possível, portanto, aliar essa tecnologia em prol da autonomia dos que são periféricos utilizando-se da ferramenta dos que são centrais, desde que servindo a fins locais específicos.

Jogos digitais possuem em seu cerne características vitais para que a voz local seja potencializada no sistema de aprendizagem, mas antes de prosseguirmos seria necessário explicitar o conceito de ensino rizomático de Deleuze e Guattari (1978). Segundo os autores, a metáfora do rizoma serve para lidar com tudo aquilo que é múltiplo, tudo aquilo que pode ser conectado sem ponto central ou ordem fixa. Nesse sentido, "todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas também compreende linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar" (DELEUZE; GUATTARRI, 1978, p. 18). O ensino rizomático, assim como videogames, não tem um começo nem um fim, pois tudo passa pelo meio, todo ensino é o meio por si só.

A mídia de videogames, diferente de outros recursos à disposição do professor em sala de aula, permite que uma aventura ou narrativa possa ser vivida por caminhos diversos e infinitos. Durante a construção de cada cidade virtual no jogo *Sim City* ao longo da pesquisa, cada grupo de alunos vivenciou histórias diferentes, abrindo caminho para novas experiências e saberes compartilhados. Todas as tentativas, os

fracassos e as vitórias foram potencializados pela troca de dicas e informações, tendo sido o *game* um meio e não um ponto final no processo de aprendizagem.

Tamanha horizontalidade na distribuição de conhecimento na experiência rizomática de se jogar um jogo digital na sala de aula acaba criando um efeito colateral de grande valia para as aulas de Língua Estrangeira: a descentralização do saber na sala de aula. Se antes o modelo escolar iluminista pregava que o conhecimento se encontrava dentro das paredes da escola, os preceitos da Sociedade do Conhecimento chegaram para contestar o mito da aprendizagem vista de forma vertical.

O caráter democrático dos jogos digitais e dos videogames é uma maneira de entender o motivo para qual nossos jovens criam comunidade de aprendizado de seus jogos favoritos, um dos motivos pelo qual pesquisadores (SHAFFER, 2005; ESCHEVERRIA, 2011) acreditam ser uma tendência do futuro. O que os *games* fazem, no entanto, é apenas potencializar as vozes para que o aluno seja capaz de aprender fazendo e compartilhar o que aprendeu no processo. A pergunta que fica é por que nosso modelo educacional muitas vezes não é capaz de fazer o mesmo.

4.3 Games como uma voz para o local

Debatemos, até o presente momento, como a mídia dos *games* pode ser instrumento de globalização e perpetuadora de estereótipos colonizadores, mas ao mesmo tempo como podem promover uma relação horizontal e rizomática para que todos os *gamers* aprendizes troquem experiências de maneira mais igualitária e fora da dicotomia aluno/professor nas relações de ensino. Falta agora um momento para refletirmos como essas vozes podem transbordar para além das telas ao retratar a realidade local.

Retomando o aspecto social da Pesquisa Ação Crítica explicitado no primeiro capítulo, reitero que a pesquisa buscou intervir e questionar o movimento global e local na turma de primeiro ano da escola Alexandria, sempre fazendo escolhas que tivesse espaço no âmbito social da comunidade.

Ao facilitar e auxiliar as aulas com *games* durante os meses de pesquisa, o professor pôde experimentar uma troca de conhecimentos com os alunos da turma. Devido ao caráter mais imprevisível dos jogos digitais, não foram poucas as vezes em que o aluno também se sentiu na tarefa de ensinar ao professor algum novo recurso ou dica durante a construção de suas casas virtuais no jogo *Sim City*. Esse sentimento de promoção de autonomia e empoderamento foi essencial durante a discussão da realidade local dos alunos de Alexandria, que se sentiram mais à vontade de expor ao professor “forasteiro” quais eram a realidade e as mazelas do local onde moravam.

Santos (2005) nomeia esse fenômeno como a Ecologia dos Saberes. Diferente da monocultura do saber, ou seja, do conhecimento de mão única entre o que ensina ao que aprende, essa relação de poder na ecologia dos saberes é nula: ambas as partes estão cientes de que possuem apenas parte do conhecimento e estão dispostas a compartilhar entre si. É vital o reconhecimento da ignorância por todas as partes envolvidas no diálogo, segundo Santos (2005):

Este princípio de incompletude de todos os saberes é a condição da possibilidade de diálogo e de debates epistemológicos entre os diferentes conhecimentos. O que cada conhecimento contribui para esse diálogo é o modo como orienta certa prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transforma em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2005, p. 18)

A Ecologia dos Saberes nos permite criar um clima de igualdade de oportunidades às diferentes formas de saber em sala de aula. Se anteriormente tínhamos na escola o professor como a figura de “o dono do saber”, hoje, na era da informação, os videogames podem ajudar a transformar a imagem do docente como mediador, e mais importante, como problematizador do que está sendo aprendido. Videogames auxiliam os alunos a pensar na variedade de caminhos e opiniões válidos durante a aprendizagem.

Ferraz (2016) nos aponta que, no campo do ensino de língua inglesa, esse movimento questionador, que escuta e valoriza todas as vozes como produtores de saber, nos leva a um movimento de transculturalidade. A transculturalidade faz com que todos os participantes do diálogo enxerguem a língua estrangeira de forma diferente e além de aspectos puramente linguísticos.

Ferraz (2016) estabelece-se em diálogo com Gee (2014), que afirma que um dos princípios de aprendizagem através dos videogames é a maneira como enxergamos modelos culturais sobre o mundo:

O aprendizado é feito de tal forma que os aprendizes passam a pensar conscientemente e refletir sobre alguns de seus modelos sociais a respeito do mundo, sem denegrir suas identidades, habilidades, ou afiliações sócias, e uni-los a novos modelos que podem conflitar ou se relacionar com eles de diversas maneiras. (GEE, 2014, p. 166)

Ao sugerir o movimento global-local e a valorização das vozes da comunidade através do uso de videogames, não penso que estamos diante de uma tarefa fácil. Cabe tanto aos alunos quanto aos professores lidar não apenas com essa nova tecnologia, mas também com um modelo de educação que foge do modelo tradicional atual. Aos alunos/*gamers* fica o desafio de ressignificar todas as características presentes e habilidade adquiridas nos *games* para sair do papel passivo para um mais participativo dentro de sala de aula. Cabe ao professor que desejar almejar escutar as ricas vozes locais de sua comunidade estar em consonância com as teorias da Ecologia dos Saberes e do ensino rizomático e buscar passar de uma posição centralizadora para um mediador do saber.

5 Análise de dados

Apresentamos agora as análises e reflexões sobre os dados obtidos durante o processo. Assim, apresento 3 momentos marcantes na pesquisa e que foram vitais como guias para o estudo realizado, e por que não, para correção de curso ao longo do mesmo. Assim como em jogos de luta, apresento cada etapa analisada como um *round* de uma batalha, não no sentido de lutar contra um oponente, mas sim de lembrar como vitórias os momentos transformadores enfrentados durante a pesquisa.

5.1 – Primeiro *Round*: Games da porta para fora

Como já explanado no capítulo 1.4, quando iniciei o projeto, as minhas identidades enquanto pesquisador e professor estavam em choque constante. Conforme mencionado, minhas melhores experiências ao estudar LE foram proporcionadas com ou por meio de videogames, mas, pelo fato de ter feito o ensino fundamental e médio há mais de 15 anos e em uma época em que jogos digitais ainda eram abominados por pais e professores, entendo o motivo pelo qual nunca foram abordados pela escola. Contudo, motivado pelo tema da pesquisa, iniciei a coleta de dados tentando sondar qual era o contato dos participantes com a língua inglesa, qual era o grau de envolvimento com os videogames e o quanto isso havia sido proporcionado pela escola. Pelo fato de ter adotado uma roda de conversas com uma entrevista dinâmica, todos os grupos revelaram uma particularidade diferente ao longo da conversa, mas todos responderam às perguntas abaixo:

- 1) Vocês acham que o inglês é importante na vida de vocês? Por quê?
- 2) No dia a dia de vocês, em que momento vocês utilizam o inglês? Vocês precisam de inglês no bairro em que moram?
- 3) Vocês jogam videogames? Onde vocês jogam? Vocês jogam sozinho e em grupo?
- 4) Alguma vez na sala de aula vocês já utilizaram jogos para aprender inglês? Você acha possível aprender inglês jogando algum jogo?

Foi constatado que, mesmo fazendo parte de uma comunidade carente 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.

Pude constatar 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 colocar em diálogo a aprendizagem efetiva e o entretenimento digital. Todas essas características contribuiriam para o caráter motivador dos *games*.

Mattheiss (2009) afirma que toda atividade de aprendizagem mediada por jogos digitais possui ao 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 possuem a característica de que muitas vezes os jogadores aprendem sem nem perceber, sendo muitas vezes levados ao aprendizado por vias mais formais. As falas acima nos revelam justamente essa faceta, pois temos que considerar hoje que muitos alunos já tiveram contato com aprendizado de LE muito antes de entrar em sala de aula, de maneira muito mais ativa e engajada.

Como podemos inferir da fala de Luis, 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. A esse respeito, Ferraz e Nogarol (2016) complementam, por meio de uma pesquisa realizada em um curso de Letras, que

[...] podemos asserir que os jovens da geração digital são capazes de perceber o objetivo de se utilizar o celular durante as aulas: a maioria manteve o celular em cima da mesa, porém não usava quando o professor explicava o conteúdo, pois sabiam que “aquele não era o momento”. Saber ou não o momento para usar essas tecnologias pode ser uma reflexão advinda do letramento digital, como enfatizam Lankshear e Knobel (2008, p. 28): “letramento digital é saber quando utilizar uma fonte não-digital”. (FERRAZ; NOGAROL, 2016, p. 108)

No entanto, ao mesmo tempo que buscava coletar informações a respeito da relação entre o inglês e o contexto local dos participantes, uma outra informação valiosa foi revelada: no quesito jogos digitais, mesmo nascendo num intervalo de décadas e serem nativos digitais, nossos alunos frequentam o mesmo tipo de aulas de língua estrangeira que eu frequentei:

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, podemos notar 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 mais além dos muros da escola, há 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). O autor, na mesma obra, também destaca que alunos possuem acesso à educação por meios educativos não-formais, em maior fluxo naquelas escolas que atuam com situações extremas de vulnerabilidade social, como se verificou na escola Alexandria, em depoimentos analisados posteriormente nesta pesquisa.

Se antes das aulas, os estudantes, em todos os demais âmbitos sociais, possuem acesso ilimitado através de smartphones e videogames, na escola (e nas aulas de LE inclusive) os aguarda apenas o ensino mecânico e monótono, como observado nas falas, e principalmente nos gestos, dos alunos. 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 chegar a uma aventura maior que é o conhecimento. Destaco a escolha de palavras do autor em comparar o ensino a uma **aventura**, um termo conhecido para todo jogador de videogame, que é sinônimo do objetivo atual de um jogo (do inglês *quest*). Assim como Leffa, não desejo apontar os culpados para tal situação, mas creio que professores, portanto, deveriam ser os principais motivadores em traçar uma ponte entre as *quests* dos jogos e as aventuras a serem percorridas durante o ensino na escola pública.

A escola, mesmo numa era marcada pela digitalidade e amplo acesso à tecnologia, continua adotando a mesma metodologia secular 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, Prebianca e Momm (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; PREBIANCA; MOMM, 2013, p. 194). Videogames e jogos digitais devem, portanto, mesmo na impossibilidade de jogá-los em sala de aula, ser mediados pelo corpo pedagógico, 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. Antes do segundo *round*, retomo e concluo esta seção com Ferraz e Nogarol (2016), destacando a necessidade de olharmos para o letramento digital (advindo dos jogos digitais, dos blogs, dos aplicativos nos celulares, das fanfics, etc) como possibilidades de práticas pedagógicas mais significativas para nossas jovens estudantes:

Nossas práticas pedagógicas ainda lidam, em muitos contextos, com o material impresso e a linearidade dos livros, ignorando uma gama de novas oportunidades para enriquecer o ensino e o aprendizado. No caso das línguas estrangeiras, focalizado aqui, perde-se a oportunidade do enriquecimento linguístico (uso de dicionários online, websites, ou até mesmo o uso do Facebook em inglês), bem como se esvaem as oportunidades de reflexão sobre as novas tecnologias, redes sociais, identidades, autoria, autonomia e cidadania. (FERRAZ; NOGAROL, 2016, p. 109)

5.1 Primeiro *Round*: Games da porta para dentro

Averiguado que a maioria dos alunos/participantes muito provavelmente teriam contato com jogos digitais na sala de aula pela primeira vez na vida escolar, volto minha lente para a parte na qual eles de fato pegaram o computador e o teclado em mãos e se dedicaram à tarefa de aprender ao decorrer do jogo na sala de aula. Para tal análise, destaco alguns momentos na sala de aula e retomo a ideia dos princípios dos bons jogos de Gee (em 2.3), pois, se foi argumentado que durante o jogar os jogadores aprendem habilidades e estratégias implícita e explicitamente, seria lógico concluir que durante as aulas alguns desses princípios seriam observados durante o decorrer da pesquisa. Como afirma ao propor os seus princípios, Gee (2003) discorre que não são todos os jogos que possuem todos esses fundamentos, sendo esses conceitos, então, benefícios em potencial mediante à reflexão de quem os joga (ou ensina). É esse o foco do subcapítulo abaixo onde separo alguns momentos que ocorreram em sala enquanto os alunos jogavam, propondo observar quais ensinamentos de Gee puderam ser constatados.

5.2.1 “To the game”

A primeira grande surpresa que tive ao dedicar as minhas aulas “jogando” ao lado dos meus alunos de primeiro ano foi na verdade um sentimento “agridoce”, pois a princípio fiquei feliz por saber que meus alunos já conseguiam identificar palavras e até mesmo alguns sons em inglês, mas após alguma reflexão, ao transcrever o texto, vejo o quanto minha “identidade de professor” ainda subestima a capacidade dos alunos. Leffa *et al.* (2012) destacam a questão dos jogos digitais online e a linguagem. Para os autores, os jogos digitais exigem o conhecimento da língua para serem jogados e, portanto, podem proporcionar o aprendizado dessa linguagem. Se jogos digitais são práticas sociais que envolvem interação e uso intensivo da língua, era de se esperar que os alunos carregassem uma bagagem ao jogar pela primeira vez em sala de aula, fato que enquanto professor ignorei em um primeiro momento. É sobre esse tema que iniciaremos este capítulo, portanto acompanhe este trecho que relata a primeira vez que, de fato, ligamos os computadores para jogar o jogo *The Sims*:

Excerto 4 – Transcrição aula 2

Alunos (em coro) – Futebol! Futebol!

Aluno 1 – *EA Games!*

Aluno 2 – *EA Sports!*

Aluno 3 (Imitando a voz do videogame) – “*To the game!*”

Professor – Isso aí, só que ele não fala “to the game”, ele fala “*It’s in the game*”, só que é muito rápido (professor imita a voz do videogame) “*Its in the game*”.

Aluno 3 imita o professor: “*It’s in the game*”

Aluno 1 – *The Sims!*

Professor – Pronto, agora sempre vai aqui “*Get Started*” e (...)

Podemos acompanhar no trecho acima o momento no qual os alunos reconhecem o logotipo da produtora do jogo em questão (*Electronic Arts*) e apenas com o símbolo automaticamente o associam com o jogo de futebol que estão acostumados a jogar (*Fifa*), repetindo inclusive o *slogan* da empresa de cor (“*It’s in the game*”), da maneira como eles o entendem (“*To the game*”). Retomando os conceitos de Gee, podemos destacar o Princípio do Conhecimento Intuitivo: após escutarem repetidas vezes as palavras em um grupo de afinidade em comum (jogar jogos de futebol com os colegas), houve um aprendizado tácito do jogo, considerando não apenas o

aprendizado verbal consciente. Ao identificar ainda sobre qual jogo se trata, os alunos, sabiam de antemão o que se esperar da atividade proposta.

5.2.2 Dinheiro e “*hacks*”

Desde a concepção do projeto uma de minhas ideias principais seria de ajudar o mínimo possível a “jogar o jogo”. Ao pensar nas aulas queria ajudar com o mínimo necessário para que pudessem iniciar o jogo e, somente quando chamado, tirar alguma dúvida de vocabulário. A ideia era deixá-los à vontade para que pudessem aprender de maneira mais próxima do natural, mas colaborativamente com seus colegas de classe. Ao final de algumas aulas ficou claro que o problema dos grupos eram sempre o mesmo: Como *The Sims* é um jogo de gestão de recursos e planejamento, muito dos alunos rapidamente ficavam sem fontes de energia para sua recém criada cidade e sem dinheiro para construir mais fontes de energia, pois o montante já havia sido gasto com outras coisas mais superficiais, como por exemplo, criar uma estátua na cidade. Em geral o problema se resumia a energia e dinheiro. Ao serem perguntados sobre as maiores dificuldades encontradas no jogo durante uma aula um dos alunos respondeu:

Excerto 4 – Transcrição aula 3

Mario – A maior dificuldade foi sair do negativo e parar de dever! Eu tava devendo 400 mil, doido!

A parte mais apaixonante da pesquisa se esconde nos momentos inesperados. Se aparentemente o foco principal das aulas era descrever a cidade e relacioná-la com a realidade local, graças às características do uso de jogos na sala de aula, os alunos se apropriaram da ferramenta e cooperativamente extraíram muitos outros aprendizados que não foram antecipados pelo professor/pesquisador. Seguem abaixo trechos registrados de diversos alunos quando perguntados qual foram o maior aprendizado durante as aulas:

Excerto 5 – Transcrição aula 3

Pablo – Aprendemos a administrar o dinheiro.

Pesquisador/professor – E não queimar tudo numa rua só né?

Excerto 6 – Transcrição aula 3

Ana Bianca – Aprendemos a ter responsabilidade (...)

Uilliam – Professor o jogo também te ensina você a como administrar o seu dinheiro. Porque você tem que administrar seu dinheiro para levantar uma cidade do zero.

Como já mencionado não houve qualquer tipo de interferência do professor a respeito de temas como administração de recursos ou planejamento financeiro, portanto, por que grupos diferentes relataram experiências semelhantes ao jogar e compartilhar aprendizados em comum? Poderíamos atribuir esse resultado a alguns princípios de Gee presentes no jogo em questão. Primeiramente podemos partir da ideia de que o jogo eletrônico em questão forneceu bases para que o jogador pudesse utilizar-se da tentativa e erro com suas frustrações reduzidas. O Princípio da Experimentação sugere que jogadores aprendem ao experimentar o mundo virtual, sendo assim estavam imersos em uma situação inédita e inusitada (possuir grandes recursos e construir uma cidade inteira). Por ser um ambiente controlado e de baixos riscos, tiveram a oportunidade de falhar diversas vezes, por diversas aulas, até que houvesse a superação do problema, ou ao menos o aprendizado do que fazer (ou não fazer)

Diversos grupos aprenderam a lição de cortar custos de maneiras diferentes. Enquanto alguns reduziram itens de decoração outros diminuíram o tamanho ou escala da sua cidade. É assim que a criatividade se manifesta ao jogar um jogo, pois são oferecidas ao aluno múltiplas maneiras de resolver um problema. Conforme já citado anteriormente este é o princípio chamado de Princípios de Múltiplas Rotas, que propõe que os alunos, baseados em seus pontos fortes de resolução de problemas, criem diferentes maneiras para solucionar um problema, respeitando atributos pessoais como estilo de aprendizado ou experiências pessoais.

Ainda assim, e se um dos caminhos escolhidos por um aluno envolvesse burlar as regras do jogo e trapacear para atingir o objetivo do jogo? Esse foi um dilema que o professor enfrentou durante a pesquisa, quando um aluno fora de sala o advertiu que o aluno Lídio (nome fictício) estava usando *hack* para ganhar dinheiro. Em termos da cultura gamer *hack* (ou *cheat*) é o termo empregado para qualquer código ou modificação no jogo (e na maioria das vezes não pensado pelo criador do jogo) que

traga benefícios extras ao jogador. E o aluno Lívio estava usando exatamente um *hack* para ganhar dinheiro extra no jogo, eliminando assim o problema sofrido pelos outros alunos. Confesso que na hora minha identidade professor ficou desapontada com o aluno, porém antes de tirar qualquer conclusão resolvi conversar com o aluno. Durante a conversa franca, Lídio disse que estava enfrentando dificuldades em lidar com a limitação do dinheiro *ingame* e resolveu fazer uma busca online pelo termo “The sims cheat money” em um sistema de buscas. Continuou dizendo que achou muitos códigos em fóruns em inglês e toda aula testava algum diferente em sala para ver qual funcionava.

O vigésimo sétimo princípio citado (Princípio de informação explícita, *on demand* e *just in time*) nos convida a admirar o fato de que através dos jogos o aluno possui a capacidade de obter informações no momento que achar propício, portanto não estaria o professor inibindo o aluno a exercitar sua autonomia, seu próprio tempo de aprendizado e curiosidade? Além do mais o aluno se expôs a sites de língua inglesa e isso foi algo que não havia conseguido antes, muito menos na sala da aula. Prensky (2006) defende que além de oferecer benefícios como coordenação mão-olho, melhoria em desempenho em matemática e na língua, jogos digitais oferecem benefícios não quantificáveis como conhecimento sobre a vida real, aptidão para analisar rapidamente novas situações, condições para interagir com pessoas desconhecidas, e resolver problemas de forma rápida e independente utilizando técnicas aprendidas no próprio jogo.

Além disso não estaria o professor almejando que os alunos jogassem o jogo da maneira “correta”, ou seja, apenas como o esperado e não levando em consideração a agência dos alunos? Como afirma Schwartz (2014):

Todos querem “tomar conta” do jogador: o pedagogo, o engenheiro de software, o game designer... cada qual cioso de sua própria disciplina e controle, de sua capacidade de controle da imaginação alheia, de sua própria legitimidade como autor, artista ou xamã. (SCHWARTZ, 2014, p. 260)

Considerando esses fatos, ao final de uma reflexão, me despi do “xamanismo docente” e fiquei enfim satisfeito que o interesse no jogo teria levado Lídio a pesquisar uma comunidade com o mesmo grupo de afinidade (como proposto no princípio 35 de Gee). Retrocedendo ao mesmo trecho do vídeo anterior, onde discutíamos a

dificuldade de administrar o dinheiro do jogo temos então o diálogo completo entre os alunos e o professor:

Excerto 7 – Transcrição aula 3

Ana Bianca – Aprendemos a ter responsabilidade (...)

Uilliam – Professor o jogo também te ensina você a como administrar o seu dinheiro. Porque você tem que administrar seu dinheiro para levantar uma cidade do zero.

Ane – Eu que falei essa resposta pra ele.

Neste momento professor levanta a voz e olha diretamente para Lídio.

Professor – Beleza, até pra quem usou hack de botar dinheiro infinito?

Toda turma cai em gargalhadas em coro uníssono.

Lídio – É professor! Na vida real tem isso!

Após rever os dados em vídeo e ao final da transcrição entendo que foi necessário uma leitura muito valiosa dos princípios de Gee para que eu não perdesse o foco entre a maneira tradicional de ensino, reprovando a atitude transgressora do aluno Lídio de *hackear* o jogo, e o proposto pelo projeto, de observar o quanto os alunos podem ir além do que é esperado em sala de aula, pesquisando por conta própria em fóruns online para avançar no jogo, assim como nos seus conhecimentos de língua estrangeira. É o poder dos jogos eletrônicos transformando um possível conflito em um momento de descontração na sala de aula.

5.2.3 Dos problemas virtuais aos reais

Até o momento destaquei trechos nos quais fica mais tangível reconhecer o que os alunos de fato aprenderam: No primeiro trecho, vimos o fato de que o jogo eletrônico não somente elicitou um conhecimento prévio do aluno, mas também ofereceu uma oportunidade de se falar inglês em sala de aula. No entanto, dada a proposta da pesquisa em sempre relacionar o contexto local dos alunos e contrastá-lo com o mundo digital, busquei nos dados se em algum momento foi possível retratar algum aluno fazendo esta ligação em palavras claras, usando vocabulário próprio. O resultado mais próximo foi no momento final da entrevista, que segue transcrita abaixo:

Excerto 8 – Roda de conversa final

Pesquisador – Assim, agora vamos focar, tirando como vocês mencionaram muito os nomes que vocês aprenderam e tal, mas assim além dos nomes, das palavras em inglês que vocês aprenderam, vocês aprenderam outras coisas? Nesse projeto?

Carlos – Aprendi que... A não poluir o bairro, os lixos que poderiam é... atrapalhar o desenvolvimento do bairro.

Pesquisador – E como você aprendeu isso?

Carlos – Aprendi por exemplo, o nome do lixo, aí pegava e via que aquilo tava atrapalhando no desenvolvimento da cidade e pegávamos e retirávamos aquilo.

Naiane – Eu aprendi também coisas que poderiam ter no bairro e não tem. Tipo assim, praia não tem como ter aqui, mas vários outros tipos de coisa que tem como ter não tem. E em relação ao lixo é superimportante né porque poluição é uma coisa bem tensa né? E com esse jogo agente aprendeu... Pelo menos na sala a gente mostrou isso virtualmente, agora temos que mostrar na real né?

Após jogar algumas horas de *The Sims* e serem convidado a gerir sua própria cidade os alunos de primeiro ano tiveram muitos desafios no jogo: Aprender a utilizar a interface do jogo toda em inglês, construir a cidade com dinheiro limitado, e em seguida enfrentar problemas inerentes a qualquer cidade, tais como gestão de energia elétrica e poluição das áreas industriais próximas a áreas residenciais. Para cada grupo um desafio diferente chamou mais à atenção. Carlos e Naiane por sua vez se indagaram por que no jogo era vital limpar a cidade enquanto no bairro em que vivem são cercados por lixo. Esse fenômeno é descrito por Gee como o Princípio da Transferência. Este princípio atesta que toda e qualquer habilidade adquirida pelo jogador em uma solução de problema será utilizada posteriormente em outro momento oportuno, seja ele ainda em jogo ou na vida real.

Ao deduzirem que no jogo virtual a coleta de lixo e conseqüentemente manter a cidade limpa era um tópico importante para o desenvolvimento e progressão do jogo, o grupo em questão resolveu agir da mesma forma ao se deparar com o problema de seu bairro no projeto final. Segundo Schwartz (2014) quando utilizados em um contexto educacional jogos precisam ir além de pressupor que existem respostas certas ou erradas:

Pensando na escola, o objetivo deveria ser menos o de inculcar (ou “depositar”) nos alunos um arsenal de conhecimentos declarativos (do tipo que permitirá a aprovação nos exames vestibulares), mas capacitar os jovens a apropriar-se do mundo em que vivem(...). (SCHWARTZ, 2014, p. 242)

No contexto educacional muitas vezes esperamos que o princípio da transferência se aplique apenas em desenvolver uma habilidade ou praticar e expandir o vocabulário, porém se houve uma dupla que provou que o Princípio da Transferência pode ser utilizado em prol de uma educação crítica, cidadã e consciente, essa dupla foi Carlos e Naiane.

5.3 – Segundo Round: o confronto entre a vida e o jogo

Como um prelúdio para esta seção, temos a transcrição de uma fala ocorrida durante a metade da sequência didática, salientando que de acordo com o planejamento das aulas, não se esperava naquele momento nenhuma reflexão a respeito do tema:

Excerto 9 – Transcrição aula 3

Professor – A última pergunta pra mim de hoje é a mais importante. Me explica aí qual é a diferença entre o bairro de vocês, que vocês moram, pro bairro que vocês estavam aí construindo no jogo?

Uilliam – Professor, a diferença do meu bairro para esse [apontando para o bairro virtual do jogo *Sim City*], foi porque no meu entendimento a gente fez o bairro de acordo com o que a gente queria e não do que é (de verdade). No meu bairro tinha escola. No computador. (...) meu bairro na realidade não tem escola, não tem creche, não tem nada professor.

(Coro) – Tem creche sim, Uilliam! Tem creche sim!

Uilliam – Vocês acham que eu moro aqui? No meu bairro não tem!

Este episódio digno de nota durante a pesquisa aconteceu de maneira não planejada durante a aula, e mesmo em um mar de incerteza e insegurança que era a pesquisa até o momento, pela primeira vez minha identidade de pesquisador (e não apenas professor) sentiu-se confiante de que, como propõe toda metodologia de pesquisa-ação, alguma mudança na comunidade estava sendo feita, por meia da pesquisa/aulas realizada(s). A fala acima, proferida pelo aluno Uilliam, encapsulou claramente não somente o objetivo da sequência didática preparada pelo professor, mas também o tipo de problematização esperada como objetivo de pesquisa. Conforme pode ser assistido no vídeo em anexo (Anexo 4), o que se iniciou como um comentário simples, o fato de não haver creches no bairro real, diferente daquele que ele construiu virtualmente na simulação do jogo.

Como anteriormente citado, dentre os princípios citados por Gee, retomo o “Princípio dos modelos culturais sobre o mundo”. Tal conceito se fez primordial para entender a relevância da fala descrita por Uilliam. Segundo Gee (2003), a aprendizagem em um bom jogo é estruturada de tal maneira que os aprendizes começam a pensar conscientemente e reflexivamente sobre os seus modelos culturais do mundo que os rodeia, sem denegrirem as suas identidades, capacidades ou filiações sociais, sobrepondo-as a novos modelos que podem entrar em conflito ou relacionarem-se com eles de várias maneiras. A palavra-chave deste princípio é **confronto**, e destaco que houve na turma da escola Alexandria um confronto entre a realidade imaginada e vivida no ambiente virtual, com a realidade e contexto social dos participantes. Apenas ao contrastar os recursos disponíveis na simulação com a organização do bairro onde moram, houve um choque de realidade nos participantes e natural partilha das descobertas realizadas. Após um intenso momento de troca de experiência com os demais colegas de turma, foi decidido entre eles que, de fato, as mudanças que eles podem fazer facilmente nos seus bairros construídos na simulação do jogo *Sim City* não ocorrem na vida real. Os alunos Celso e Gilson concluem que:

Excerto 4 – Transcrição aula 3

Celso – [para mudar o bairro] o líder comunitário trabalha pra população, pra isso, pra que aquilo melhore, só que o governo não tá nele, tá na prefeitura que escuta e muitas das vezes não... [pausa] Não... [pausa] Não colhe o que planta. Não colhe aquilo que eles falam.

(Toda sala bate palmas pelo comentário)

Gilson – Na minha opinião o único momento que a gente tem de consertar os erros do bairro é de 4 em 4 anos. 4 anos pra planejar e 4 anos até a próxima eleição para [não lembra a palavra].

(Coro) – Prefeito! Vereador!

Gilson – Essas parada aí!

Neste momento na sala de aula, tanto eu/professor quanto eu/pesquisador, se emocionaram ao presenciar o que suponho que tenha sido um diálogo entre os jogos de Gee e o conceito de Linguística Aplicada de Pennycook. Segundo Pennycook (2006) a LA deve adotar um caráter transgressor como uma ciência de contínuo caráter reflexivo e problematizador. Compartilho a visão de que LA e a sala de aula de LE deve ser encarada como um “campo de batalha”. Somos bombardeados diariamente com experiências, realidades e contextos sociais diversos.

Assim como Leffa (2001), vejo que as aulas de LE e a LA possuem um compromisso com a sociedade ao buscar e tentar responder as suas necessidades. Presenciou-se então, um momento de descontentamento social, político e altamente local, onde os alunos de primeiro ano articularam seus anseios, desejos e opiniões sobre a realidade local em uma sala de língua estrangeira.

Durante toda minha história de aprendizado, do ensino fundamental ao superior, fui levado a acreditar que a educação é um tema sério e devido ao fato de videogames serem divertidos eles não possuem um lugar na educação. Contudo sempre enxerguei o aprendizado na escola como se fosse um videogame na vida real: Enquanto aluno (jogador) sempre vi os deveres (objetivos) e provas (*bosses*) como parte de um jogo (escola), que tinha limite de tempo e placar de pontos (boletim). Mas seguindo esta lógica qual o motivo de não me empenhar durante o ano em sala de aula enquanto dedicava horas na frente da tela do videogame? Em um artigo onde elenca as estratégias que fazem os videogames serem tão envolventes, Dickey (2005) propõe, entre outros fatores, que videogames possuem um elemento de escolha. Jogadores a todo tempo estão decidindo quem são, para onde ir ou o que fazer. Estas escolhas personalizam a experiência e afetam o *gameplay*. Afirmo então que para que a analogia entre a escola e um jogo seja completa é necessário que as aulas criem uma narrativa que seja convidativa para que os alunos sejam desafiados a expor suas vozes, ao invés de repetir as falas de outros “jogadores”.

5.4 – Terceiro Round: Criando os próprios jogos

Seguindo a análise de maneira cronológica, encerro aqui, trazendo algumas informações sobre a apresentação final dos trabalhos apresentados pela turma participante. Durante o projeto, uma questão que chamou atenção do primeiro ano pesquisado foi a dificuldade, no jogo, de conter o lixo de suas cidades criadas em *Sim City*. Ao final do projeto, as notas seriam atribuídas ao grupo que criasse seu próprio jogo, que inicialmente seria digitalmente, e que foi mudado a pedido dos próprios alunos, considerando que se estávamos falando sobre lixo, seria uma boa ideia que os jogos fossem feitos de materiais reciclados. O trabalho final, decidido em comum acordo entre os alunos e professor, precisaria cumprir apenas 4 quesitos: Ensinar algo

em inglês, se passar ou retratar o bairro dos participantes, e ser plenamente jogado pelos colegas de turma na apresentação. É importante ressaltar que tudo foi negociado dentro de sala de aula e os alunos participaram do processo.

Isso posto, foi uma grata surpresa descobrir que mesmo não utilizando computadores, os alunos/participantes gostaram da ideia de construir uma versão física de seus jogos, contanto que pudessem apresentá-los para o grupo. As falas de Naiane e Carlos exemplificam o sentimento de poder demonstrar o conhecimento, não por uma prova, mas através de um jogo:

Excerto 5 – Roda de conversa final

Naiane: Eu achei interessante também a parte do trabalho que a gente fez, porque basicamente o trabalho foi como se a gente tivesse mostrando o que a gente aprendeu durante todo o tempo que a gente ficou jogando nos computadores.

Carlos: A gente também se viu como um criador de jogos, que muitas as vezes a gente nunca criou jogo, aí a gente vem e cria um jogo bacana e aprendeu a criar, por exemplo, colocando o nome de todos os objetos, os lixos, em inglês.

Durante o momento na pesquisa onde tive de rever todas as entrevistas me fui forçado a pausar o vídeo para refletir sobre a brutal honestidade do comentário dos alunos sobre o quão pouco damos a chance de o aluno demonstrar o que aprendeu durante as aulas. Um simples trecho como “o trabalho foi como se a gente tivesse mostrando o que a gente aprendeu” revela que dar voz ao aluno é muito mais do que realizar uma apresentação de trabalho. Nossos alunos são condicionados a se preparar para apresentações a frente da turma durante todo o ensino médio, mas para quem de fato eles estão apresentando? Certamente para o professor que irá avaliá-los. Logo, uma apresentação de trabalho pouco se difere de uma prova escrita, mudando apenas da forma escrita para a forma oral. A real mudança entre as apresentações tradicionais e criar seu próprio jogo foi o fato de que os “criadores” de jogos tinham ali algo a dizer. Ao construírem seus jogos (e ao jogá-los) os alunos de primeiro ano não somente demonstraram saber utilizar o código (as palavras em inglês em seus jogos) mas sim tiveram algo que consideravam importante denunciar no seu bairro: Da temática do lixo e reciclagem de alguns grupos, até o simbólico ato transgressor de transformarem seus professores em suspeitos de um crime em um jogo de detetive. Em um livro sobre *game design* o autor Jesse Schell (2010) explica que um bom jogo é aquele que nos oferece um bom senso de realização, e segundo

ele o orgulho da realização “é um prazer que por si só persiste tempo após da realização ser feita” (Schell 2010, p. 111). Ao retomar o vídeo e ver meus alunos falando sobre seus jogos eu me perguntei quantas vezes na minha carreira de professor meus alunos se sentiram realizados ao apresentar seus trabalhos ao invés de apenas apresentar seus trabalhos para mim.

Os alunos *gamers* em sala de aula hoje estão acostumados a não apenas refletir, mas sim agir sobre os jogos, logo o senso de agencia foi um quesito muito importante durante a etapa de preparação da pesquisa e da sequência didática. Conforme explica Leffa (2012):

O jogador de um videogame age sobre o jogo. O leitor de um livro ou o espectador de um filme processa a informação de modo receptivo, o leitor usando os olhos e o espectador, acrescentando aos olhos os ouvidos, já que não apenas vê, mas também ouve. O videogame vai mais longe: o jogador, além de olhos e ouvidos, usa as mãos e, em alguns jogos, o corpo inteiro; não apenas assiste ao que acontece, vendo a ação do lado de fora da tela, mas interfere no rumo da ação, como se estivesse do lado de dentro. Integra-se ao jogo, correndo com os outros jogadores, interceptando a bola lançada pelo adversário, ou desviando o bote das rochas em disparada pelas corredeiras. (LEFFA, 2012, p. 220)

A forma de avaliação por uma criação de jogos foi semelhante a um jogo em si, pois em ambos o jogo/trabalho permitiu que o jogador/aluno criasse e configurasse seu projeto de acordo com os limites de sua criatividade, desde que atendesse aos objetivos do jogo/avaliação. Dessa forma cada grupo pode expressar suas próprias vozes, e mais importante poder jogar e compartilhar a experiência de forma social.

Encerro minha análise do momento de reflexões e apresentações com o conceito de pensamento liminar de Mignolo (2003). Segundo o autor, o pensamento liminar (ou fronteiro) é o local de onde os subalternizados são capazes de articular suas vozes e pensamentos, pois em um mundo globalizado com uma história universal, muitos atores não tiveram a oportunidade de serem também narradores. Mignolo (2003) aponta que:

(..) A semiose global visa identificar momentos precisos de tensão no conflito entre duas histórias e saberes locais, uma reagindo no sentido de avançar para um projeto global planejado para se impo, e outros visando as histórias e saberes locais forçados a se acomodar a estas novas realidades. (MIGNOLO, 2003, p. 41)

Videogames seriam, portanto, facilitadores para que os discursos e projetos de vidas locais dos alunos sejam contrapostos com uma história de mundo única e global, imposta pelas culturas dominantes. Mais importante que poder ter voz para denunciar as mazelas e problemas locais, os alunos viram, através de seus jogos, uma forma de poder responder ao mundo quais seriam suas sugestões de mudança. Ao invés de apenas refletir sobre o mundo (ou simplesmente ouvir reflexões de terceiros como frequentemente acontece no modelo de escola atual), os alunos foram convidados a construir uma realidade melhor, primeiro em um jogo de computador, depois em uma maquete feita de materiais reciclados, e talvez até mesmo dentro de suas próprias comunidades.

6 Considerações Finais e apontamentos: Fim do jogo, mas não um *Game over*

Ao final desta dissertação espero que tenha ficado evidente o combustível que me trouxe até aqui, a paixão pelos videogames, o prazer de ensinar, e a oportunidade de tentar unir os dois temas neste trabalho. Mesmo que não venha seguir a carreira acadêmica, meu maior desejo, um tanto egoísta desde o início, foi escrever algo para o meu eu de 20 anos: Um trabalho feito por um professor de inglês que acredita no potencial desta mídia e encoraja entusiastas e/ou curiosos em incluir jogos digitais na rotina da sala de aula. Ainda assim, ciente das regras da academia, propus-me a conectar esses dois temas, como Zacchi, Wielewicki, Magnani já vêm brilhantemente fazendo no bojo da LA em LE no Brasil, mas no contexto local, o Espírito Santo, a cidade da Serra, uma escola periférica e com alunos de baixíssima renda. Nesse sentido, espero ter cumprido todas as etapas deste jogo.

Acredito que desde cedo a minha intenção nunca foi divulgar uma resposta final, pois o trajeto e as discussões levantadas são muito mais proveitosas. Assim como um jogo as experiências e momentos marcantes ao longo das fases são muito mais lembradas que a tela final. Me darei por satisfeito se ao final deste texto algumas das inúmeras problematizações levantadas servirem de motivação para que outros professores/pesquisadores/*gamers* levem jogos digitais para academia ou sala de aula. No entanto cabe aqui algumas reflexões sobre os objetivos iniciais da pesquisa, que sirvam como um desabafo sincero a respeito do árduo desafio que encontrei ao longo dos últimos 2 anos.

Inicialmente minha maior inquietude em sala de aula era propiciar um ambiente onde a língua estrangeira fosse somente mais uma das maneiras a disposição do aluno para vivenciar sua realidade local de maneira crítica e cidadã. O diferencial da presente pesquisa-ação foi incluir jogos digitais para criar uma ponte entre o mundo global visto através das telas e o mundo local visto passeando pelas ruas do bairro. Ao perceber que o “pior primeiro ano” estavam utilizando-se das aulas de inglês não somente para aprender a estrutura do *There + Be*, mas também para debater quais são as tarefas de um líder comunitário ou o papel de um vereador, admito que minha crença em uma educação linguística foi renovada.

O processo da pesquisa-ação também amadureceu muito minha concepção sobre a responsabilidade do meu papel enquanto pesquisador. Ao iniciar os estudos de Linguística Aplicada Crítica percebi que minha pesquisa seria muito mais que ligar cabos e improvisar sozinho uma sala de aula mais digital em uma escola com poucos recursos. Entendi que todo o esforço teria sido louvável, porém insuficiente se os alunos apenas jogassem *Sim City* por objetivos puramente linguísticos. Apesar de não conseguir dados mais claros e explícitos e não ter tido o tempo suficiente para poder explorar o tema com mais profundidade, acredito que a visão do aluno em relação ao caráter colonizador da língua estrangeira poderia ser ao menos discutido em aulas futuras com participação ativa dos alunos. Ao utilizar atividades que confrontavam diretamente a concepção do bairro ideal na tela do computador e o bairro onde vivem, a turma participante deu importantes contribuições e compartilharam experiências a respeito das mazelas que afetam as ruas do bairro onde vivem: A dificuldade da mudança e captação de recursos para o bairro, o problema da poluição e lixo nas “ruas e rotatórias” do bairro. Mesmo que o papel da língua não tenha sido trabalhado por falta de tempo (ou excesso de ambição do pesquisador), creio que um alicerce firme foi construído em relação a promoção do pensamento crítico dos alunos.

Muitas foram as vezes que os alunos me procuraram antes ou após as aulas para falar sobre as dificuldades nas partidas que jogamos. Trocamos dicas, macetes, *hacks* e boas risadas em todos estes momentos. As aulas e os projetos finais não eram mais sobre o “que ia cair na prova” e sim sobre uma ideia de jogo que retratasse a escola ou sobre uma dúvida sobre como contar os pontos em um jogo criados pela turma. Neste ponto creio que os alunos se sentiram muito mais engajados em trabalhar num projeto que os estimulasse a falar sobre a comunidade local, mesmo que não soubessem exatamente o que falar, todos tinham algo a dizer sobre o local onde moram. Maior do que o interesse pelo jogo foi apenas o interesse em ter suas vozes ouvidas.

O meu maior questionamento desde o início do projeto era descobrir se atividades em forma de jogos de computador são uma maneira viável de trabalhar com o conceito global-local em uma sala de aula da rede estadual de ensino. E para responder esta pergunta é necessária muita cautela, para que meu lado mais passional não seja mais forte e realidade do projeto não seja distorcida. Trabalhar com jogos digitais em sala de aula é sim muito simples. *Smartphones* e *apps* facilitaram

muito a vida dos professores neste quesito, no entanto descobri que este jamais foi o foco da minha proposta. Trabalhar jogos digitais na sala de aula de aula de língua inglesa da rede estadual de maneira **crítica, transgressora e questionadora** envolve sim um trabalho árduo. Ir além do “jogar pelo jogar” envolve passar por contratempos como falta de estrutura, falta de tempo hábil na sala de aula, falta da inclusão do tema no currículo, ou ainda falta de investimento do poder público no tema. Um cenário desanimador à primeira vista, mas ainda assim perfeitamente possível de ser realizado: Muitos foram os amigos que me emprestaram computadores e cabos de energia para ligar computadores, muitos foram os professores que me cederam aulas para terminar as apresentações finais, e não faltou apoio dos próprios alunos interessados em ajudar. Se você, assim como eu, almejar promover discussões críticas em sala de aula de língua inglês por meio de jogos digitais, creio que os únicos fatores limitantes sejam planejamento e força de vontade. Apesar de não prover uma resposta certa, deixo aqui a certeza que desde que haja paixão por ensinar, o apoio virá com o tempo.

Termino o texto com as últimas reflexões sobre a academia, e fica aqui meu agradecimento sincero aos diversos trabalhos de acadêmicos e educadores que foram bem-sucedidos ao compartilhar suas experiências como algo maior que um passatempo ou atividade lúdica. Escrever sobre educação crítica, novos letramentos e jogos digitais é uma tarefa muito mais difícil do que imaginava e vai muito além de levar jogos digitais para sala de aula. Fazendo minhas as palavras de Zacchi (2017):

(..) Em vista de toda essa discussão, adotar uma postura crítica diante dos jogos digitais é muito mais do que simplesmente não se deixar cooptar por eles, ou não ser alienadamente usado por eles. Mas não se limita, tampouco, a tomar uma atitude consciente a respeito dos seus conteúdos e intenções. Entre diversas outras práticas, pode-se pensar também em apropriar-se desses jogos para usos diferentes daqueles inicialmente idealizados, investindo-os de novos significados, propondo usos alternativos e criando novas identidades, sempre em função de seus contextos de circulação. (ZACCHI, 2017, p. 260)

Gostaria que todos os autores empenhados nessa tarefa tivessem um espaço ao longo do texto, afinal de contas corajosos são todos os pesquisadores que publicam e divulgam trabalhos sobre o tema. Gostaria que minha dissertação fosse um agradecimento a todos vocês.

Agradeço todos os momentos que pudesse exaltar os alunos maravilhosos com quem eu tive a sorte de trabalhar. Uma comunidade que me acolheu, me ensinou muito e que espero poder retribuir, seja com a pesquisa em si, ou apenas com os momentos que jogamos juntos. Mesmo que os participantes nunca venham a ler estas páginas, gostaria que vocês soubessem que jamais a opinião ou o julgamento de terceiros deve definir ou limitar o potencial de vocês. Não existe melhor ou pior aluno, melhor ou pior turma. Existem pessoas que duvidam ou subestimam de vocês o tempo todo. Continuem curiosos, impacientes, questionadores e não deixem eles ganharem este jogo.

Termino a presente dissertação com a vontade renovada de tentar fazer mais, da melhor maneira possível mesmo com todos os contratemplos que a vida nos prega. Escolho, portanto, ser um pesquisador melhor através desta pesquisa, escolho ser um professor melhor ao rever constantemente minhas práticas, escolho ser uma pessoa melhor ao tentar mudar da melhor maneira que posso o local onde eu vivo.

“Todos nós fazemos escolhas, mas no final são as escolhas que nos fazem ser alguém”.

Foi uma valiosa lição que aprendi jogando o *game* BioShock, lançado em 2007 e que me marcou para sempre.

Referências

- AARSETH, E. Computer game studies, year one. **Game studies**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2001.
- AGUILERA, M. de; MENDIZ, A. Video games and education:(Education in the Face of a “Parallel School”). **Computers in Entertainment (CIE)**, v. 1, n. 1, p. 1, 2003.
- BACKES, L. H. Professor pesquisador. Documento digital. Disponível em: <http://143.54>, v. 226, 2012. Acesso em: 20 jul. 2018.
- BORELLI, J. D. P.; PESSOA, R. R. **Reflexão e Crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011.
- BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.
- BRUNER, J. S. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- CASOTTI, J. B. C.; FINARDI, K. R. **Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente**. Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES), v. 10, p. 63-73, 2016.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, M.; ESPANHA, R. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Psychology Press, 2000.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CRAWFORD, C. **The art of computer game design**. Vancouver: WSUV, 1984.
- CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. London: Sage Publications, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka, pour une littérature mineure**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.
- _____. Philosophie et minorité, **Critique**, n. 369, p. 1978.

DESHLER, D.; EWERT, M. **Participatory action research: action research tradition and major assumptions**, 1995. Disponível em: <http://www.PARnet.org/parchive/doc/deshler_95/>. Acesso em: 3 de abril de 2018.

DESLAURIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DICKEY, M. D. **Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design**. Educational Technology Research and Development, v. 53, n. 2, p. 67-83, 2005.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

_____. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. Paco Editorial, 2015.

ECHEVERRÍA, A.; et al. A framework for the design and integration of collaborative classroom games. **Computers & Education**, v. 57, n. 1, p. 1127-1136, 2011.

FERRAZ, D. M. Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. **CROP (FFLCH/USP)**. V.15, p. 102-119, 2010.

_____. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. **Revista de estudos linguísticos e literários em inglês**, n.15, p. 102-119. São Paulo: USP, 2010.

_____. Os Novos Letramentos e o Ensino de Língua Inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. **Revista V@ rVitu**. São Paulo, 2012.

_____. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. In: STELLA, P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA, S. **Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no Brasil**. 1ª ed. Maceio: Edufal, 2014

_____. **Educação crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

_____. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. **Revista (Con)textos Linguísticos**, UFES. Vitória, 2015.

_____. Problematizing the critical in local pedagogical practices. **Anais do International Congress of Critical Applied Linguistics**, UnB, Brasília, 2016.

_____. English (mis)education as an alternative to challenge English hegemony: a geopolitical debate. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. **Glocal languages and Intercultural critical awareness: the South answers back**. New York and London: Routledge, 2019.

FERRAZ, D. M.; NOGAROL, I. V. Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciatura em letras-inglês. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 12, n. 26, p. 97-114, 2016.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Cadernos do IL**, n. 46, p. 193-208, 2013.

FLEURY, A; SAKUDA, L. O.; CORDEIRO, J. H. D. I censo da indústria brasileira de jogos digitais. NPGT-USP e BNDES: São Paulo e Rio de Janeiro, 2014.

FOGU, C. Digitalizing historical consciousness. **History and Theory**, v. 48, n. 2, p. 103-121, 2009.

FONSECA, O. F. A educação crítica em língua inglesa em uma comunidade desfavorecida do Espírito Santo: Eu, o outro e o outro eu. 2018. 179 f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil, 2018.

FRANCISCO, L. A.; ZACCHI, V. J. Construção de sentidos em uma comunidade virtual do World of Warcraft. **Signótica**, v. 30, n. 2, p. 247-272, 2018.

FRANCO, S.; AMÉLIA, M. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005.

FREIRE, P. **Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it**. *Creating knowledge: A monopoly*, p. 29-37, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

GARCIA, V. C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? Apostila, 2007.

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

_____. Situated language and learning: a critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004.

_____. Why video games are good for your soul: pleasure and learning. Melbourne: Common Ground, 2005.

_____. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses.** Routledge, 2007.

_____. in: TEKINBAŞ, K. S. The ecology of games: Connecting youth, games, and learning. MIT press, 2008.

_____. Video Games, Learning, and “Content”. In: Miller, Christopher Thomas (org.). Purpose and Potential in Education. Nova York: Springer, 2008.

_____. Games, learning, and 21st century survival skills. Journal For Virtual Worlds Research, v. 2, n. 1, 2009.

_____. Bons videogames e boa aprendizagem. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 27 n. 1, pp. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>, acesso em 5/09/2010

_____. Video games: What are they good for. Unpublished ms., Arizona State University. Online [http://iamespaulgee.com/gееimg/pdfs/What% 20Are% 20Video% 20Games% 20Good% 20For. pdf](http://iamespaulgee.com/gееimg/pdfs/What%20Are%20Video%20Games%20Good%20For.pdf) [14.4. 2017], 2014.

_____. 10 Truths About Books and What They Have to Do With Video Games. Huffpost, 2011. Disponível em: https://www.huffingtonpost.com/james-gee/ten-truths-about-books-an_b_859469.html. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JENKINS, H. Games, the new lively art. **Handbook of computer game studies**, p. 175-189, 2005.

JORDAO, C. M. Tradition and difference: can mainstream academic discourse in Applied Linguistics ever change?. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 25, n. 3, p. 422-425, 2015.

JORGE, M. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. **The Latin Americanist**, p. 79-90, 2012.

KNOBEL, M. **Digital literacies: Concepts, policies and practices**. Peter Lang, 2008.

KUMARAVADIVELU, B.; et al. **Cultural globalization and language education**. Yale University Press, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: Changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2007.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas [estrangeiras]: construindo a profissão**. Educat, 2001.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona**, p. 15-31, 2011.

_____ et al. **Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula**. Revista de Estudos da Linguagem, v. 20, n. 1, p. 209-230, 2012.

_____. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Rev. Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, 2012.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of social issues**, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

LOPES, MOITA. LP Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada (in) disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MCGONIGAL, J. **Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world**. Reino Unido: Penguin, 2011.

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

MAGNANI, L. H. Entre a liberdade e a coerção: video games e construção de sentido. Ponto Urbe. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 2, 2008.

MAGNANI, L. H. Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 46, p. 113-125, 2007.

MAGNANI, L. H. Cotidianos em Jogo: análise de Jogos Digitais sob uma perspectiva crítica. **Revista CROP**—Programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês. São Paulo: USP, 2007.

MATTHEISS, E.; KICKMEIER-RUST, M.; STEINER, C.; ALBERT, D. Motivation in Game-Based Learning: It's More than 'Flow'. In: SCHWILL, APOSTOLOPOULOS, N (Eds.). **Learning in the digital age**, p. 74-88, 2009.

MATTOS, A. M. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, n. 1, 2011.

MELLO, H.; DUTRA, D. P.; JORGE, M. Action research as a tool for teacher autonomy. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, n. SPE, p. 512-528, 2008.

MICCOLI, L. 2006. A experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 2, p.207-248, 2006

_____. 2010. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos e Linguagem**. Volume I. Campinas: Pontes, p. 135-165, 2010.

MICHAEL, D. R.; CHEN, S. L. **Serious games**: Games that educate, train, and inform. Muska & Lipman/Premier-Trade, p. 17, 2005.

MIGNOLO, W. D. Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Ed. UFMG, 2003.

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

MONTE MÓR, W. 2007. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em lingüística aplicada**, 46(1):1-138.

MOURA BRAGA, M. E. de. Brincando de Deus: jogos comunicacionais e uma nova percepção de mundo a partir da jogabilidade. In: VII Brazilian Symposium on

Computer Games and Digital Entertainment. November, 10-12, 2008. Belo Horizonte-MG-BRAZIL. 2008. p. 50.

NIELSEN, J. **Usability engineering**. San Diego: Morgan Kaufmann, 1995.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**. Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de inglês. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PENNYCOOK, A. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. **Issues in Applied Linguistics**. vol. 1, no. 1, 1990.

_____. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.

_____. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Reino Unido: Routledge, 2001.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-84, 2006.

PINHEIRO, C. M. P. A história da utilização dos games como mídia. 4º Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, **Anais...** São Luis: Rede Alcar, 2006.

PREBIANCA, G. V. V.; VIEIRA, M. F. V.; FINARDI, K. R. Instrução gramatical na era da tecnologia: investigando diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Integrado. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 181-214, 2014.

PRENKSY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, 9, 5, p.1-6, 2001.

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

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial: 2003.

RAJAGOPALAN, K. Social aspects of pragmatics. In: BROWN, Keith (Org). Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition, v.11, p. 434-440. Oxford: Elsevier, 2006.

SANTOS, B. S. Fórum Social Mundial: manual de uso. In: Fórum Social Mundial: manual de uso. 2005. p. 1-154.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of play:** Game design fundamentals. MIT press, 2004.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **RENOTE**, v. 6, n. 1, 2008.

SHAFFER, D. W.; et al. Video games and the future of learning. **Phi delta kappan**, v. 87, n. 2, p. 105-111, 2005.

SHELL, J. **Arte de game design: o livro original.** Crc Press, 2010.

SCHOLLAMMER, K. E. As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari. **Ipotesi**, vol. 5, nº 2, jul/dez 2001, Juiz de Fora, Ed. UFJF, pp. 59-70.

SCHWARTZ, G. **Brinco, logo aprendo:** educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. (2005). **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4ª Ed. Florianópolis: UFSC. Disponível em: Acesso em: 27 de jan. 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: Métodos de pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SIMONS, J. et al. Narrative, games, and theory. **Game studies**, v. 7, n. 1, 2007.

SNYDER, Ilana (Ed.). **Silicon literacies:** Communication, innovation and education in the electronic age. Psychology Press, 2002.

- SOARES, E. A. C. **Letramentos Críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa**: Um olhar autoetnográfico. 2017. 270 f. Tese (Doutora em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil, 2017.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2000.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.
- TELLES, H.; ALVES, L. Ensino de História e videogame: Problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. *Anais do Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação*, v. 1, n. 1, 2015.
- TOPPO, G. **The game believes in you**: How digital play can make our kids smarter. Macmillan, 2015.
- TRILLA, J. **A pedagogia da felicidade**: superando a escola entediante. Artmed, 2006.
- TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, 2005.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- Vitória – ES. Currículo Básico Escola Estadual - Volume único – Área de Linguagens e Códigos – Língua Estrangeira Moderna. Vitória: SEDU, 2011.
- WHELCHER, A. Using civilization simulation video games in the world history classroom. *World history connected*, v. 4, n. 2, p. 1-14, 2007.
- ZACCHI, V. J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, N; MACIEL, R (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 2014.
- ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V.H.G. **Letramentos e mídias**: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura. Maceió, Al: EDUFAL, 2015.
- ZACCHI, V. J. **Dimensões críticas no uso de jogos digitais**. In: Nara Hiroko Takaki; Walkyria Monte Mór. (Org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. 1ed. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 221-242.
- ZYDA, M. From visual simulation to virtual reality to games. **Computer**, v. 38, n. 9, p. 25-32, 2005.

Anexos

Anexo 1

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa “Educação Crítica e Novos Letramentos: Investigando jogos para explorar o contexto local na sala de aula em Língua Estrangeira.” de autoria do professor/pesquisador Pedro Moreno Barbosa Sant’Anna, a ser desenvolvida nesta escola. A presente pesquisa visa trabalhar com atividades em forma de jogos eletrônicos, a fim de investigar e fazer uma reflexão entre a relação global-local em uma sala de aula de língua estrangeira na rede estadual do Espírito Santo. A pesquisa investigará se as atividades envolvendo jogos significativos baseados na vida da comunidade do aluno o fariam rever sua concepção sobre a língua estrangeira; e ainda propor uma discussão sobre novos letramentos e como incluir a tecnologia e jogos em prol de uma pedagogia crítica a serviço do aluno. A aceitação está condicionada ao cumprimento por parte da pesquisadora dos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Serra, em _____ de _____ de 2017.

Nome, assinatura e carimbo do responsável pela Instituição.

Anexo 2

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1) Nome completo e idade:

2) Sexo:

() Masculino

() Feminino

3) Local de moradia:

Cidade: _____

Bairro: _____

4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?

5) Meio de transporte para a escola:

() A pé () Bicicleta () Ônibus () Moto () Carro ()

Outro: _____

6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

() Fundamental incompleto

() Fundamental completo

() Nível médio

() Nível superior

7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?

8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?

() Menos de um salário mínimo

- () 1 a 2 salários mínimos
- () 2 a 3 salários mínimos
- () 3 a 5 salários mínimos
- () Mais de 5 salários mínimos

9) Marque apenas os itens que sua família possui:

- () Casa própria
- () Carro
- () Moto
- () Computador
- () Internet
- () Video-game
- () Celular (coloque o número de aparelhos somados)

10) Qual a sua atividade de lazer preferida?

Anexo 3

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros pais ou responsáveis de aluno(a):

Seu filho/Sua filha está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Educação Crítica e Novos Letramentos: Investigando jogos para explorar o contexto local na sala de aula em Língua Estrangeira”, sob responsabilidade do professor Pedro Moreno Barbosa Sant’Anna, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Silvio Egito Sobrinho, e sob orientação do professor doutor Daniel de Mello Ferraz, da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa, que será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), objetiva trabalhar com atividades em forma de jogos, a fim de investigar e fazer uma reflexão entre a relação global-local em uma sala de aula de língua estrangeira, respeitando o contexto local e valorizando a cultura local.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos da participação do seu filho/sua filha. Esclarecemos que a identidade dele(a) não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos.

O(a) aluno(a) não é obrigado a participar da pesquisa, a participação é voluntária e não influencia nas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. O(a) aluno(a) é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador-professor responsável, professor Pedro Moreno Barbosa Sant’Anna, no e-mail: pedromsantanna@gmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com a pesquisadora).

Eu, _____ (seu nome), confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu filho/filha

_____ (nome do aluno(a)) dela
participe.

Serra, em ____ de _____ de 2017.

Assinatura do Responsável

Pedro Moreno Barbosa Sant'Anna
(Pesquisador Responsável)

Anexo 4

Arquivos de Vídeo (Online)

Vídeos referenciados ao longo da dissertação:

1 – Roda de entrevista inicial. (Disponível em <https://youtu.be/7g-uZhH4qc4>)

2 – Trecho da aula 3 (Disponível em <https://youtu.be/odgXZqjSkwY>)

3 – Apresentação do grupo e Roda de conversa final posterior (Disponível em <https://youtu.be/i1horD5h2Ck>)

4 – Trecho de aula (Disponível em <https://youtu.be/jlqkGWC2bsc>)

Devida a quantidade de vídeos não é possível armazenar todas as horas de vídeos em mídia física, porém todos as aulas estão disponíveis em formato de vídeo em https://drive.google.com/open?id=16mWtV1CO4dRMmf_27YDoNeFCBPP2smyk

Anexo 5

Plano de aula



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

ANEXO III - PLANO DE ENSINO ANUAL/ 2017

IDENTIFICAÇÃO DO PLANO				
Escola	EEEFM “ Silvio Egito Sobrinho ”			
Série	1 ano do ensino Médio.			
Área de Conhecimento	Linguagens			
Componente Curricular	Língua Estrangeira Moderna			
Professor	Pedro Moreno Barbosa Sant'Anna			
Carga Horária Trimestral / Anual	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	Total
CONTEÚDO BÁSICO COMUM				
	CONTEUDOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	

<p>1º Trimestre</p>	<p>Uso comunicativo dos vários tipos de presente (simples, contínuo).</p> <p>Inglês no Mundo</p> <p>Conscientização sobre a importância do inglês como língua franca no mundo globalizado; variantes linguísticas; inglês como língua multicultural</p>	<p>Ampliar a competência comunicativa na Língua-Alvo (LA) utilizando-a em tarefas interativas, tendo em vista as situações de comunicação e as condições de produção oral e escrita.</p> <p>Ampliar o conhecimento da Língua Materna (LM) a partir das possíveis relações entre esta e a Língua Estrangeira (LE).</p> <p>Refletir acerca do global x</p>	<p>Interagir, por meio da língua estrangeira, em diferentes contextos, tendo em vista as condições de produção oral-o que se fala; para que se fala; porque se fala; para quem se fala; e como se fala.</p> <p>Identificar e utilizar adequadamente os tempos verbais da língua-alvo no processo de compreensão e produção oral e escrita de gêneros textuais diversificados</p>
----------------------------	--	--	--

<p>2º Trimestre</p>	<p>Uso comunicativo do passado simples.</p> <p>Globalização e meio ambiente</p> <p>Reflexões acerca de Ecologia; identificação dos fenômenos naturais, reconhecimento das mudanças climáticas – aquecimento global; reflexão sobre causa e consequência dos impactos ambientais</p>	<p>Analisar criticamente textos orais e escritos, considerando as condições de produção dos diferentes gêneros textuais, bem como seu efeito na vida do aluno em sua comunidade, na sociedade e no mundo.</p>	<p>Identificar e utilizar adequadamente os tempos verbais da língua-alvo no processo de compreensão e produção oral e escrita de gêneros textuais diversificados.</p> <p>Utilizar, de forma crítica, as redes sociais, os dicionários e as enciclopédias impressas e virtuais.</p>
----------------------------	--	---	--

<p>3º Trimestre</p>	<p>Funções comunicativas de orações condicionais.</p> <p>Real Conditional (If + Present + Will).</p> <p>Valores e voluntariado</p> <p>Reflexão sobre os tipos de trabalhos voluntários; reflexão e reconhecimento da importância da contribuição voluntária para a formação cidadã; reflexão sobre como ideologias e valores implicam na formação de identidades.</p>	<p>Aproveitar os conhecimentos adquiridos em LE na constituição de sua identidade, promovendo a convivência com as diferenças, o exercício pleno da cidadania e da preservação do meio ambiente, visando à transformação de sua realidade.</p>	<p>Interagir com textos autênticos e atuais em diferentes registros linguísticos, uma vez que estes apresentam traços de identidade.</p> <p>Identificar e utilizar palavras e expressões próprias da linguagem oral, observando a pronúncia e entonação de acordo com os contextos de produção e uso da LA.</p>
METODOLOGIA			
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas teóricas e práticas; • Pesquisas e apresentações de trabalhos individual e/ou grupos; • Grupos de estudos e seminários; <p>Trabalhos práticos individual e/ou em grupos (aplicação prática dos conteúdos).</p>			
ATIVIDADES NO CAMPO DA DIVERSIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA			
Atividade(s)	Pontos de contato (conteúdos ou temas)	Disciplinas de contato	

Inglês no Mundo	Conscientização sobre a importância do inglês como língua franca no mundo globalizado; variantes linguísticas; inglês como língua	História/Geografia.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formal (trabalhos, projetos, pesquisar e auto-avaliação e avaliação escrita); • Avaliação diagnóstica: observações feitas pelo professor quanto ao interesse, relacionamento, participação, assiduidade e exatidão no cumprimento das tarefas. 		
ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA		
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formal (trabalhos, projetos, pesquisar e auto-avaliação e avaliação escrita); <p>Pesquisas e apresentações de trabalhos individual e/ou grupos.</p>		
BIBLIOGRAFIA/ FONTES DE PESQUISA		
Novo Currículo Escolar 2015 - Linguagens e Códigos - Língua Estrangeira Moderna		

Anexo 7

Questionários de perfil socioeconômico

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Matheus Henrique Pereira Martins
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: _____
Bairro: Laranjeiras Velha
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
3, Eu, Pai, mãe
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
2
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados)

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1) Nome completo e idade:

Nome: Ludmila da Pena Santana, 16 anos

2) Sexo:

() Masculino

(X) Feminino

3) Local de moradia:

Cidade: Serra

Bairro: Jose de Anchieta

4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?

4 pessoas. Pai, mãe e irmão.

5) Meio de transporte para a escola:

(X) A pé () Bicicleta () Ônibus () Moto () Carro () Outro: _____

6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

() Fundamental incompleto

() Fundamental completo

(X) Nível médio

() Nível superior

7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?

2 pessoas.

8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?

() Menos de um salário mínimo

() 1 a 2 salários mínimos

(X) 2 a 3 salários mínimos

() 3 a 5 salários mínimos

() Mais de 5 salários mínimos

9) Marque apenas os itens que sua família possui:

(X) Casa própria

(X) Carro

() Moto

(X) Computador

(X) Internet

() Video-game

() Celular (coloque o número de aparelhos somados)

10) Qual a sua atividade de lazer preferida?

Praia.

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Annel Isliuk C. da Silva Idade: 14 anos
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra ES
Bairro: Jose de Anchieta II
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
7, mãe, avô, avó, tio, tia, irmã, eu.
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
2, minha tia, minha avó.
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados) 5
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
futebol, blueimada, piscina.

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade: Wagner Santos de Almeida
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Beama
Bairro: R. Junta da Igreja
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
3 minha mãe meus irmãos e eu
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
2 pessoas
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados) 3
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
nenhuma atividade de lazer preferida

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Maylam Tavares das Santos Filgueiras
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra
Bairro: Sociedade de Amélia 2
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
4 eu, mãe, irmã e irmão
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
1
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados) 3
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
JOGA futebol

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
LISANDRO DA CONCEIÇÃO RAYRO / 15 ANOS
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: SERRA
Bairro: JOSE DE ANCHIETA II
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
4 pessoas, Minha Mãe, Pai, irmã e eu
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
2 pessoas, mãe e pai
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados)
4
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Jogar no celular!

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Maycon Rodrigues Evaristo 16 anos
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra
Bairro: Jardim Tropical
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
4 Pai, mãe, eu e meu irmão
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
1 pessoa
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados)
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Basquete

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Nasora Trindade Dias 17 anos
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra
Bairro: Laranjeiras Velhas
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
3 eu, mãe e pai
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
1
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados)
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Nenhuma

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Ricardo Henrique dos Santos Vieira 17 anos
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra
Bairro: Jardim Tropical
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
5 mãe, pai e meus dois irmãos
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
2 pessoas, mãe, pai
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados)
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Jogar com minha família

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1) Nome completo e idade:

Selma Fátima Filho

2) Sexo:

Masculino

Feminino

3) Local de moradia:

Cidade: Serra/ES

Bairro: José de Anchieta

4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?

4, Eu e minha mãe.

5) Meio de transporte para a escola:

A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____

6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

Fundamental incompleto

Fundamental completo

Nível médio

Nível superior

7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?

Só minha mãe.

8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?

Menos de um salário mínimo

1 a 2 salários mínimos

2 a 3 salários mínimos

3 a 5 salários mínimos

Mais de 5 salários mínimos

9) Marque apenas os itens que sua família possui:

Casa própria

Carro

Moto

Computador

Internet

Video-game

Celular (coloque o número de aparelhos somados) 7 aparelhos celulares.

10) Qual a sua atividade de lazer preferida?

Jogar futebol

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Henrique Michael Silva 15 anos
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra
Bairro: José de Azevedo II
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
3, pai, mãe e padrasto
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
2 pessoas
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados) 3 aparelhos
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Jogar video-game

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade: Estefany dos Santos Costa / 15 anos
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Sorocaba
Bairro: Jardim Tropical
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
5 pessoas, os meus pais e meus irmãos
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto mãe
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior pai
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
3 pessoas, mãe e irmãos.
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados)
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Jogar com os amigos

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Rafaela Simen Nascimento / 15 anos
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Sua
Bairro: J. Tropical
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
3, Eu, minha mãe e pai.
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
2, Mãe e pai.
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados) 3
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Sair com Amigos.

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1) Nome completo e idade:

Julio César dos Santos meimex de Silva

2) Sexo:

Masculino

Feminino

3) Local de moradia:

Cidade: Serra

Bairro: Jose de Anchieta (Colônia de Anchieta)

4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?

3 pessoas - eu, mãe e sobrinho

5) Meio de transporte para a escola:

A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____

6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

Fundamental incompleto

Fundamental completo

Nível médio

Nível superior

7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?

1 meu sobrinho

8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?

Menos de um salário mínimo

1 a 2 salários mínimos

2 a 3 salários mínimos

3 a 5 salários mínimos

Mais de 5 salários mínimos

9) Marque apenas os itens que sua família possui:

Casa própria

Carro

Moto

Computador

Internet

Video-game

Celular (coloque o número de aparelhos somados)

10) Qual a sua atividade de lazer preferida?

Jogar Futebol

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Yuri dos Santos da Silva / 16
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra
Bairro: parte de Archinto II
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
5 mãe, pai, irmãos
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
2 pai, mãe
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados) 5
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
jogar bola, saltar piscina, jogar video-game

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Camilla Helena Sotelo de Almeida. Idade: 16
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra EIS
Bairro: Jardim Imperial
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
3- Mãe, pai, eu
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
minha mãe
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados) 3
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Quimada, Zézeze,

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Mayara Porto Valentim, 15 anos.
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra
Bairro: Serra de Amchiato
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
5, mãe, 2 irmãos, eu e meu paiotro.
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
Ninguém
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados)
(27) 999386992
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade: Quiana Vitória da Silva Ferreira 15
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Silveira
Bairro: Serra do Amehista
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
05, mãe, irmão e avó
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
03
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados) 2
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Assistir séries

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Ana Beatriz L. M. (17 anos)
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra
Bairro: Colina de Laranjeiras
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
3 pessoas (eu, irmã mais velha e mãe)
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
Dois (mãe e irmã)
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados) 5
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Jogar The Sims

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Emilia Salvinho dos Santos
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra
Bairro: Grã de Unchiato 2
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
Mãe, pai, irmã, irmão, eu
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
~~1~~, ~~mãe~~, ~~pai~~, ~~irmão~~, ~~irmã~~ 5 pessoas
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados) 3
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
escuta músicas

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Luana Fátima Cavellari de Oliveira, idade: 15
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Senpa
Bairro: Residencial Vista do mar
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
1, pai, mãe, 2 irmãos. São 4, e 5 irmãos.
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
1, uma mãe
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 3 Celular (coloque o número de aparelhos somados)
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Jogar bola, ir a praia

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Paulo Henrique de Souza 15 anos.
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Serra
Bairro: solar de Anchieta
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
6 P. Eu, Pai, mãe, mais 3 irmãos
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo mãe
 Nível médio PAI
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
Pai, mãe, 2
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
 Celular (coloque o número de aparelhos somados)
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Basquet

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1) Nome completo e idade:

Barbara dos Santos Dias de Azevedo

2) Sexo:

Masculino

Feminino

3) Local de moradia:

Cidade: Barra de São João

Bairro: Rio de Janeiro

4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?

minha mãe e meu irmão 3

5) Meio de transporte para a escola:

A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____

6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

Fundamental incompleto

Fundamental completo

Nível médio

Nível superior

7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?

Quantas pessoas 3 e trabalha 2 pessoas

8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?

Menos de um salário mínimo

1 a 2 salários mínimos

2 a 3 salários mínimos

3 a 5 salários mínimos

Mais de 5 salários mínimos

9) Marque apenas os itens que sua família possui:

Casa própria

Carro

Moto

Computador

Internet

Video-game

Celular (coloque o número de aparelhos somados)

10) Qual a sua atividade de lazer preferida?

Video - game

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

- 1) Nome completo e idade:
Daniel França Miranda
- 2) Sexo:
 Masculino
 Feminino
- 3) Local de moradia:
Cidade: Lenna
Bairro: Jbr de Anchieta
- 4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?
5 pessoas (mãe, padrasto, irmãos, irmãs e eu)
- 5) Meio de transporte para a escola:
 A pé Bicicleta Ônibus Moto Carro Outro: _____
- 6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Nível médio
 Nível superior
- 7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?
Minha mãe
- 8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?
 Menos de um salário mínimo
 1 a 2 salários mínimos
 2 a 3 salários mínimos
 3 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos
- 9) Marque apenas os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Carro
 Moto
 Computador
 Internet
 Video-game
- 4 Celular (coloque o número de aparelhos somados)
- 10) Qual a sua atividade de lazer preferida?
Jogar Biquinho