

CELIA NUNES PEREIRA BORGES

**O uso de videogames como textos nas aulas de Língua  
Inglesa: contribuições dos estudos dos letramentos e da  
abordagem multimodal**

SÃO MATEUS

2022

CELIA NUNES PEREIRA BORGES

**O uso de videogames como textos nas aulas de Língua  
Inglesa: contribuições dos estudos dos letramentos e da  
abordagem multimodal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área de Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Zaira Bomfante dos Santos.

SÃO MATEUS

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B732u Borges, Celia Nunes Pereira, 1972-  
O uso dos videogames como textos nas aulas de Língua Inglesa : Contribuições dos estudos dos Letramentos e da Abordagem Multimodal / Celia Nunes Pereira Borges. – 2021. 160 f. : il.

Orientadora: Záira Bomfante dos Santos.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Letramento. 2. Tecnologia. 3. Textos. 4. Videogames. 5. Aprendizagem. 6. Língua Inglesa. I. Santos, Záira Bomfante dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

**CELIA NUNES PEREIRA BORGES**

**O uso dos videogames como textos nas aulas de Língua Inglesa:  
contribuições dos estudos dos Letramentos e da Abordagem  
Multimodal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 22 de Novembro de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Zaira Bomfante dos Santos**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

**Profa. Dra. Isabel Matos Nunes**  
Universidade Federal do Espírito Santo



---

**Profa. Dra. Denise Giarola Maia**  
Instituto Federal de Minas Gerais



Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS - SIAPE 1216567  
Departamento de Educação e Ciências Humanas -  
DECH/CEUNES Em 22/11/2021 às 18:53

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original  
acesse o link: [https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-  
assinados/313407?tipoArquivo=O](https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-<br/>assinados/313407?tipoArquivo=O)



Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ISABEL MATOS NUNES - SIAPE 3052036  
Departamento de Educação e Ciências Humanas -  
DECH/CEUNES Em 22/11/2021 às 20:58

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original  
acesse o link: [https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-  
assinados/313537?tipoArquivo=O](https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-<br/>assinados/313537?tipoArquivo=O)

*A Deus, pelo sustento e pela coragem; a minha orientadora,  
pela colaboração e paciência, e, principalmente, a meu esposo  
e filho, pelo apoio essencial durante o desenvolvimento deste  
trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos os momentos vividos nesses dois anos de muito aprendizado e muita superação. Em cada fase, pude sentir a Sua presença dentro de mim, concedendo-me força e coragem para cumprir todas as atividades que foram colocadas em minhas mãos. Esse processo foi marcado pelo verso que está em Provérbios 16:3, que diz: *“Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos”*.

À professora Doutora Zaira dos Santos Bomfante, pela orientação e pelo incentivo no decorrer do curso. Pela parceria na construção da dissertação, pelos conselhos, que me acompanharão durante todo o tempo em que eu estiver na Educação, pela paciência e pelo incentivo quando me senti com a autoestima baixa. Com o seu auxílio, o meu fazer pedagógico se transformou e hoje me sinto mais capaz de ajudar os educandos que passam por minha vida.

Às professoras doutoras Denise Giarola Maia e Isabel Matos Nunes, pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação. Suas observações sobre minha pesquisa me auxiliaram bastante no percurso rumo a defesa. Muito obrigada!

À amiga e confidente Katellen dos Santos Silva, por me fazer companhia em congressos, escutar minhas angústias, compreender minhas limitações e orar por mim. Sua ajuda, tanto emocional quanto espiritual, foi fundamental durante todo o percurso dessa caminhada. Que nossa amizade seja do mestrado para a eternidade.

À amiga Daiana Alves de Jesus Dalvi, pelas caronas e conversas durante o primeiro ano do mestrado. Sem você eu não teria conseguido chegar a tempo nas escolas para trabalhar e não conseguiria percorrer o caminho de Jaguaré a São Mateus para estudar. Seu apoio foi fundamental para que eu não desistisse.

À minha mãe do coração, Maria da Conceição Rodrigues Barreto, por me proporcionar a oportunidade de prosseguir nos estudos. Você acreditou naquela menina que ficava estudando na calçada. Hoje me recordo de suas palavras de motivação: *“Podemos perder todos os bens materiais, mas o conhecimento ninguém tira de nós”*. Apesar da

distância e, devido aos estudos, não poder estar presente nos momentos em família que tanto valorizamos, sei que você está sempre torcendo por mim.

A meu esposo, Geraldo Gonçalves Borges e meu filho, André Nunes Borges, por respeitarem meus momentos de clausura, compreenderem quando não podia dar atenção a vocês e por me ajudarem nos afazeres domésticos. Sem vocês nada disso seria possível, pois sei que minha base emocional está na presença e no apoio de vocês. Nossa união, serenidade e nosso bom humor fizeram toda a diferença nesse processo. *I love you so much!*

A tecnologia não faz a diferença, é a pedagogia.  
(COPE, KALANTZIS, 2017, p. 12)

## RESUMO

O uso de jogos de videogame está presente no cotidiano das pessoas de diversas faixas etárias e no contexto escolar por meio das tecnologias como o celular. Com o objetivo de associar atividades por meio dessa mídia digital e o ensino de língua estrangeira, esta pesquisa investigou a interação por meio da leitura e as contribuições que os *games* de plataforma podem proporcionar aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Tendo em vista as novas teorias de Letramentos e dos novos domínios semióticos, a pesquisa foi realizada de forma colaborativa e reflexiva entre os participantes através da aplicação dos *games*, observação das fases e registro dos novos saberes em Língua Inglesa no decorrer da execução do projeto. Sob as contribuições de Kress (2010), Cope, Kalantzis (2008, 2009), Grupo de Nova Londres (1996, 2000), Gee (2003, 2005, 2007), Pérez-Latorre *et al.* (2016) e Machin (2007) abordamos a formação do indivíduo aberto aos novos conhecimentos, especialmente os tecnológicos, no contexto da sala de aula e ancoramo-nos nas dimensões analíticas: Dimensões Ludonarrativa (*Ludo-narrative dimension*) e Dimensão do sistema de jogabilidade (*system-gameplay dimension*). Utilizando a metodologia da pesquisa numa abordagem colaborativa e qualitativa, os resultados apontam para a interação dos participantes por meio do jogo como ferramenta pedagógica, dialogando com outras interfaces semióticas, interagindo por meio da leitura em Língua Inglesa buscando criar uma postura mais crítica e reflexiva.

**Palavras-chave:** letramentos; tecnologia; *games*; aprendizagem de Língua Inglesa.

## ABSTRACT

The use of video games is present in the everyday life of people of different age groups and also in the school context through technologies such as cell phones. Aiming at associating activities through this digital media and foreign language teaching, this research investigated the interaction through reading and the contributions that platform games can provide to students during the English teaching-learning process. Considering the new theories of literacy and new semiotic domains, the research was carried out in a collaborative and reflexive way among the participants through the application of the games, the observation of the phases and the register of the new knowledge in English language during the execution of the project. Under the contributions of Kress (2010), Cope, Kalantzis (2008, 2009), New London Group (1996, 2000), Gee (2003, 2005, 2007), Pérez-Latorre *et al.* (2016) and Machin (2007) we approach the formation of the individual open to new knowledge, especially technological knowledge, in the context of the classroom and anchor ourselves in the analytical dimensions: Ludo-narrative dimension (Ludo-narrative dimension) and System-gameplay dimension (system-gameplay dimension). Using the research methodology in a collaborative and qualitative approach, the results point to the interaction of the participants through the game as a pedagogical tool, dialoguing with other semiotic interfaces, interacting through reading in the English language seeking to create a more critical and reflexive posture.

**Keywords:** Literacy; Technology; Games; English Language Learning.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Funções Semióticas.....	50
FIGURA 2 – Uma abordagem sociossemiótica para o <i>design</i> do videogame.....	52
FIGURA 3 – Resumo das Dimensões analisadas em FFXV PE .....	53
FIGURA 4 – Início da narrativa do jogo.....	68
FIGURA 5 – Audiência com o rei .....	69
FIGURA 6 – Início da interação do jogador com o <i>game</i> .....	70
FIGURA 7 – Noctis em batalha usando o Armiger .....	72
FIGURA 8 – Noctis e os amigos na estação de trem .....	72
FIGURA 9 – Noctis sendo protegido pelos amigos durante uma batalha .....	73
FIGURA 10 – Travessia no deserto .....	74
FIGURA 11 – Personagens principais do jogo FFXV PE .....	75
FIGURA 12 – Garland invocando seus poderes mágicos .....	76
FIGURA 13 – Batalha contra robôs inimigos.....	76
FIGURA 14 – Noctis frente ao último runstone.....	77
FIGURA 15 – Noctis e os amigos na estação .....	77
FIGURA 16 – Os quatro amigos chegando na floresta.....	78
FIGURA 17 – Mapa do mundo ficcional de FFXV PE.....	79
FIGURA 18 – À direita, a equipe correndo; à esquerda, a equipe recuperando o fôlego.....	80
FIGURA 19 – Alguns meios de explorar o Mundo Ficcional .....	81
FIGURA 20 – Manhã, tarde e noite no <i>game</i> .....	82
FIGURA 21 – À esquerda, um dos acampamentos; à direita, formação de nuvens e chuva .....	83
FIGURA 22 – Algumas ações do personagem/jogador .....	83
FIGURA 23 – Alguns encontros do personagem/jogador com outros personagens .	84
FIGURA 24 – Tempo de jogo e nível de vida do personagem/jogador .....	84
FIGURA 25 – Alguns ambientes de combate .....	85
FIGURA 26 – Interação verbal entre os personagens .....	86
FIGURA 27 – Um dos mapas que aparecem no <i>game</i> .....	87

FIGURA 28 – Ações de ataque e defesa combinados .....	89
FIGURA 29 – Diálogos e um dos mapas presentes no <i>game</i> .....	90
FIGURA 30 – Gênero do <i>game</i> FFXV PE: ficção científica e fantasia .....	106
FIGURA 31 – Início da narrativa do jogo FFXV PE .....	108
FIGURA 32 – O <i>hammer head</i> e seus mecânicos.....	109
FIGURA 33 – Primeiro encontro com o pássaro gigante.....	110
FIGURA 34 – Enfrentado Sabertuks .....	110
FIGURA 35 – Batalha contra Bloodhorn.....	111
FIGURA 36 – Acampamento no Marrioth Haven.....	112
FIGURA 37 – Cinemática inicial: amigos protegendo Noctis .....	114
FIGURA 38 – Abertura do <i>game</i> e os amigos viajando .....	115
FIGURA 39 – Enfrentando inimigos para resgatar uma pessoa .....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Principais formas de contato com a Língua Inglesa .....	99
GRÁFICO 2 – Tipos de texto em Língua Inglesa .....	100
GRÁFICO 3 – Ferramentas digitais utilizadas com frequência para jogar .....	102
GRÁFICO 4 – O que mais chama a atenção em relação ao "texto" em jogo quando o aluno/participante está jogando.....	102

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas com a temática "jogos digitais Língua Inglesa" no período de 2017 a 2019 .....	26
QUADRO 2 – Princípios de aprendizagem em bons jogos de videogame .....	38
QUADRO 3 – Organização da aplicação das análises .....	65
QUADRO 4 – Respostas dadas pelas duplas a pergunta 6 do questionário para os discentes.....	101
QUADRO 5 – A compreensão do texto narrativo integrando os demais recursos semióticos .....	103
QUADRO 6 – Respostas das duplas de alunos/participantes .....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EEEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
FFXV PE	Final Fantasy XV: Pocket Edition
GDV	Gramática do Design Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PEPC	Plano Estratégico de Prevenção e Controle
RPG	Role-playing game
SS	Semiótica Social
TCL	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PEPC	Plano Estratégico de Prevenção e Controle

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: MINHA HISTÓRIA COM A EDUCAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A MINHA PRÁTICA DOCENTE .....</b>	<b>17</b>
1.1	Objetivos .....	24
1.1.1	Objetivo geral .....	25
1.1.2	Objetivos específicos:.....	25
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>29</b>
2.1	Da concepção da lingua(gem) .....	29
2.2	As contribuições dos estudos dos multiletramentos.....	32
2.3	Da visão multimodal sobre a linguagem .....	42
2.3.1	As noções de modos e recursos semióticos .....	45
2.3.2	Visão metafuncional da linguagem e o <i>design</i> do jogo .....	47
2.4	A contribuição do olhar sociosemiótico na análise de videogames .....	51
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO FRENTE AO CONTEXTO ATUAL.....</b>	<b>54</b>
3.1	Método da pesquisa .....	54
3.2	O local de aplicação da pesquisa, o contexto da pandemia e a escolha dos participantes .....	58
3.3	Ações realizadas durante as aulas de coleta de dados .....	63
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DO <i>DESIGN</i> DO GAME FINAL FANTASY XV: POCKET EDITION PELO PRISMA MULTIMODAL.....</b>	<b>67</b>
4.1	Dimensão ludonarrativa .....	67
4.1.1	Representação do personagem/jogador .....	71
4.1.2	Representação do mundo ficcional.....	78
4.1.3	Representação das atividades.....	85
4.2	Dimensão do sistema de jogabilidade (system-gameplay dimension) .....	88
4.3	Como pensar em educação linguística por meio de <i>games</i> ? .....	92
<b>5</b>	<b>A LEITURA E A INTERAÇÃO COM O JOGO FINAL FANTASY XV: POCKET EDITION.....</b>	<b>95</b>
5.1	As tecnologias e a relação dos alunos/participantes com os jogos de videogame .....	95
5.2	Representações e observações dos participantes durante a aplicação do jogo .....	104
5.2.1	Temáticas abordadas no <i>game</i> FFXV PE .....	113

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO: MINHA HISTÓRIA COM A EDUCAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A MINHA PRÁTICA DOCENTE

As pessoas podem transformar suas associações mentais quando as experiências de aprendizado estiverem suficientemente poderosas para fazê-lo. (GEE, 2003, p. 92)

Somos seres em construção, escrevemos a nossa história a partir dos contatos estabelecidos com os outros e pela apropriação de conceitos que se tornam significativos. Vamos sendo refeitos a cada teoria de ensino-aprendizagem com a qual temos contato, em um processo dialético que sempre é revolucionário, um processo de desconstrução do antigo para a construção de um “novo”.

Minha história começa em um mundo material muito precário. Aos nove anos de idade, eu já percebia que esse “novo” do qual eu não fazia parte poderia estabelecer oportunidades de um futuro que sequer teria chance de alcançar se não me apropriasse do que estava muito distante da minha realidade e condições de vida: a educação.

Certo dia, fui convidada a passar as férias com uma família com condições financeiras muito melhores que as de minha família biológica. Eles me ofereceram as condições que precisava para prosseguir nos estudos. Em troca, eu ajudava nos afazeres da casa (limpar, lavar, cozinhar, tomar conta das crianças etc). Essa parte da minha história intercala momentos de desconstrução do meu antigo “eu” para a construção de um “novo”, o refazer de novos conceitos, uma nova cultura que ia me perpassando e se tornava parte do que sou hoje.

Sempre estudando em escola pública, a educação se tornou meu espaço de construção. Terminei o primeiro grau (ensino fundamental I e II), o segundo grau em contabilidade (ensino médio), fiz um curso de inglês (porque eu não entendia nada e queria aprender). Apaixonei-me pelo idioma, fiz formação de professores de inglês no próprio curso e passei para a UFRJ. Depois de formada, trabalhei durante dez anos como professora em um curso de línguas particular. Enquanto professora no curso de línguas, percebi que a dinâmica era muito “engessada”, uma metodologia que me fazia refletir: será que estou no lugar

certo? Decidi que procuraria o meu rumo profissional, pois todos os conhecimentos que eu aprendi na vida e na universidade não estavam fazendo sentido em minha prática. O aprender com o outro, a necessidade de fazer com que os conhecimentos fossem compartilhados e adquiridos, não apenas os conhecimentos acadêmicos, mas também os conhecimentos que o percurso de minha vida me proporcionou.

Assim, enveredei pela educação pública. Na periferia, estavam aqueles com os quais eu me identificava, eu sabia das suas dificuldades e necessidades primárias e me sentia impulsionada a fazer alguma coisa por eles. Podia falar com propriedade de assuntos que eu conhecia pela vivência. Não transmitiria apenas os conteúdos, mas poderia ir para além deles. Por meio de projetos que lhes fizessem perceber que não precisamos repetir a história de nossos pais viciados em álcool ou em drogas, podemos escrever nossa própria história.

Algumas ideias simples foram executadas por meio de rodas de conversa: conscientização sobre os perigos do uso de drogas e seus riscos à saúde; a exclusão social que o uso indiscriminado do álcool pode causar a uma pessoa e afetar a família, a educação e o poder transformador, palestras, depoimentos, debates. Enfim, ações eram realizadas no ambiente escolar, com o auxílio dos alunos e dialogando com os conteúdos da disciplina de Língua Inglesa, com produções de cartazes temáticos que eram expostos na escola. Um período rico em aprendizado e troca de experiências que teve seu percurso alterado por um desejo maior de constituir uma família, a minha família.

Pouco tempo depois, casei-me e mudei para o interior do Espírito Santo, cidade de Jaguaré. Continuei na escola pública; sou fruto dela e tenho uma missão a cumprir. Comecei a trabalhar em uma escola de ensino médio que atende a todos os alunos do município. O turno matutino é composto por alunos do Centro, considerados a “burguesia” da cidade. Muitos deles não têm a necessidade de trabalhar e podem se dedicar aos estudos, pois os pais lhes proporcionam suporte financeiro.

Já o turno vespertino é composto por alunos do campo, chamados “da roça”, considerados a “plebe” da cidade. Eles moram afastados, os pais são agricultores e muitos deles trabalham na lavoura para ajudar a família a conseguir as condições de sobrevivência. São os mais afetuosos que conheci,

porém com a autoestima muito baixa. Senti o desejo de fazer alguma ação para alterar esse quadro.

Em parceria com os professores de outras disciplinas, começamos a montar seminários, exposições, feiras e aulas de reforço em horário inverso para tentar mostrar aos alunos que eles eram capazes mais do que poderiam imaginar. E conseguimos, pois, quando nos encontramos pelos corredores da universidade, percebo que eles aprenderam que poderiam ir além. O momento mais gratificante para mim foi reencontrar um ex-aluno (que era muito excluído nos tempos de escola) na condição de professor concursado (da Universidade Federal do Espírito Santo, na área de cálculo) e receber aquele abraço que demonstra gratidão pelo trabalho realizado.

Minhas ideias simples, internas, em prol do outro, formaram ideias compostas nesses 23 (vinte e três) anos de profissão e, conseqüentemente, meus conceitos foram (re)construídos. Nesse processo, a educação não foi uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida, da minha vida que se fazia em contato com os outros no percurso do qual passei a fazer parte.

Hoje vivo em uma constante reflexão sobre a minha prática, não só como professora de Língua Inglesa, mas, principalmente, como educadora, de maneira a promover uma educação em Língua Inglesa significativa, focalizando nas práticas locais e cotidiano dos estudantes, evitando a memorização e o acúmulo de conhecimentos (FERRAZ; FURLAN, 2018). Nesse contexto, o ensino de inglês tem sua importância na dimensão linguística transpondo a mera reprodução de conteúdos, potencializando o aprendizado da língua e por meio da língua, de forma que se possa problematizar, discutir, olhar para outras formas de perceber a realidade e compreender a formação humana como um todo.

Para tanto, sinto a necessidade de que meus papéis de educadora de línguas e pesquisadora se conectem e dialoguem a fim de compreender a práxis educativa. Além disso, o processo de ensinar uma língua estrangeira deve visar à formação cidadã dos alunos de acordo com a visão de educação libertadora (FREIRE, 1987), no sentido de levar o aluno a se conscientizar criticamente e agir para transformar. Nesse sentido, segundo situam Ferraz e Sant'Anna (2020), a educação linguística nos permite pensar na formação social do sujeito

como educando, considerando suas dimensões sociais, políticas, históricas e culturais. Contudo, não há receitas para as aulas e, ao pensarmos o ensino de línguas por meio de reflexões teóricas, temos o objetivo de colaborar com as reflexões e ações realizadas no ambiente da sala de aula. Além disso, é importante que ultrapassemos os limites do ensino de inglês puramente linguístico para assumirmos que as práticas de língua e linguagem são cada vez mais visuais, multimodais e conectadas.

A cada novo ano letivo, percebo que ainda preciso descobrir os caminhos atuais do ciclo da educação, pois as realidades que se apresentam são outras. O desafio de contribuir para a formação de alunos capazes de se tornarem protagonistas do próprio aprendizado me leva a refletir sobre a minha prática e a provocá-los para que reflitam o uso da Língua Inglesa no seu cotidiano, principalmente, no que concerne ao acesso às tecnologias digitais.

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em uma ferramenta que faz parte do cotidiano da maioria dos alunos das diversas camadas da população: o celular. Este permite ao usuário ter acesso às informações de qualquer lugar e em qualquer horário, sendo seus recursos mais conhecidos e dominados pelos alunos que fazem parte da geração conhecida como “nativos digitais”. De acordo com Paiva e Bohn (2010), enquanto eles (os estudantes) estão integrados a todo tipo de multiplicidade de novas tecnologias que surgem por já fazerem parte dessa geração, nós (os professores), na maioria das vezes, precisamos de suporte tecnológico e pedagógico que nos possibilitam integrar a tecnologia ao projeto pedagógico.

Observando esse contexto de uso frequente dos celulares e acesso aos *games*, surgiu o desejo de utilizar os jogos de videogame como ferramenta pedagógica. Mesmo não estando familiarizada com o domínio semiótico presente nos *games*, considero desafiador me envolver em uma prática que seja significativa e relevante para os estudantes. De fato, não tenho a intenção de me tornar uma jogadora em potencial, mas de forma colaborativa, espero analisar os significados dos *games* como textos por serem um conjunto amplo e articulado de elementos que incluem a combinação de som, imagem, movimento e escrita para compreender melhor como os alunos interagem com essas interfaces semióticas no ato de jogar.

Acredito que professores e estudantes têm uma infinidade de recursos digitais que podem ser usados para cumprir um papel diferenciado na escola, quando utilizados de forma adequada que conduza o estudante à reflexão e à problematização. Nas palavras de Dias e Dell’Isolla (2012), muitos estudantes brasileiros podem fazer uso das tecnologias digitais, incluindo os *games*, para vivências virtuais de uso da língua, ao serem incentivados pelos seus professores de inglês a fazerem um planejamento e segui-lo no processo de gerenciamento de sua própria aprendizagem.

Considero que o ensino da língua para sistematização do conhecimento vai muito além de uma mera estrutura, centrada na normatização, mas assume uma perspectiva discursiva. Por meio da competência e compreensão discursiva, apropriamo-nos da multiplicidade de significados que possibilitam uma relação dialógica, interativa; um princípio que constitui a nossa formação. Segundo Kress (1997), todas as nossas interações, da criança ao idoso, são permeadas de significados que vão sendo construídos por diferentes modos que estão para além da palavra escrita. Se não houver interação, não há diálogo, não há interpretação e não há aprendizagem. E nossa vida é permeada por diálogos, desde o ambiente escolar, na vida pessoal, no contexto familiar, no convívio com os amigos e, principalmente, no ambiente digital.

Assim, as nossas linguagens vão sendo construídas nesse processo. Conforme aponta Kress (1997, p. xiv) “a linguagem é refeita constantemente por aqueles que a usam. Toda vez que uma palavra é usada, ela é alterada, toda vez que uma estrutura gramatical é usada, é alterada<sup>1</sup>”. Destarte, precisamos rever o modo como realizamos o ensino de língua(gem) em contextos escolares considerando uma filosofia de trabalho pautada pelos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea e as novas tecnologias de informação e comunicação.

Outro ponto importante a ser observado é que o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares é diferente dos cursos de idiomas. Nas

---

<sup>1</sup> Minha tradução de: “*Language is considered as being remade constantly by those who ‘use’ it: every time a word is used it is changed; every time a grammatical structure is used that is changed*”. (KRESS, 1997, p. xiv).

escolas regulares, os objetivos centram-se também na formação de indivíduos, enfatizando o desenvolvimento da consciência social, criatividade e mente aberta para conhecimentos novos. Enfim, um novo olhar na maneira de pensar e ver o mundo diante das mudanças tecnológicas que transformaram o modo pelo qual nos comunicamos e nos relacionamos.

No passado, enviávamos carta, telegrama, pesquisávamos em enciclopédias impressas. Atualmente, enviamos e-mail, mensagem de texto pelo celular e usamos a internet para auxiliar em nossas pesquisas. Esse salto tecnológico vem alterando a maneira como criamos o sentido de uma mensagem, uma vez que mudamos os meios e os recursos que utilizamos. Nossa comunicação tornou-se muito mais visual, auditiva, sinestésica e gestual, alterando os sentidos das mensagens devido aos meios e recursos utilizados pela sociedade. De acordo com Kress (1997):

As sociedades tecnologicamente desenvolvidas do mundo – não somente as do Ocidente – estão passando de uma era definida pela produção industrial para uma nova era da 'informação'. É a nova matéria-prima e a nova mercadoria. Ela tem suas próprias tecnologias novas, que às vezes parecem estar demorando a produzir vastas mudanças nas quais estamos presos e, no entanto, também não são mais do que parte de um complexo de fatores que estão ligados por uma dinâmica própria do fazer, ou coisa parecida<sup>2</sup> (p. 01).

Estamos conectados globalmente por meio da velocidade e acessibilidade dos meios de comunicação, fazendo com que o cenário mundial seja multicultural. Podemos comprar roupas pela internet, assistir a um vídeo em qualquer parte do mundo de forma quase instantânea, algo que era impossível no passado. Assim, surgem algumas inquietações, dentre elas pensar o ensino de Língua Inglesa diante dessas mudanças.

Nesse contexto, para se pensar em uma Educação Linguística em Língua Inglesa que não centre na reprodução mecânica de conteúdos e seja puramente linguística, mas que considere as dimensões sociais, históricas e culturais

---

<sup>2</sup> Minha tradução de: "*The technologically developed societies of the world – no longer just of the West – are moving from an era defined by industrial production into a new era, defined by 'information'. It is the new raw material and the new commodity. It has its own new technologies, which at times seem to be producing the vast changes in which we are all caught up, and yet are also no more than a part of a complex web of factors which are interlocked in a dynamic of their own making; or so it seems*". (KRESS, 2012, p. 01).

ancoramo-nos nas contribuições dos Multiletramentos, proposto pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL). Uma das preocupações do Grupo residia em ressaltar o que se constituiria um letramento escolar adequado em contextos de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global. Para o grupo de nova Londres, os Multiletramentos apontam para a multiculturalidade, presentes nas sociedades contemporâneas e a multimodalidade presente nos textos. A esse respeito, Cope e Kalantzis (2008, p. 196-197), afirmam que:

Multiletramentos é uma palavra cunhada para descrever dois argumentos importantes que podemos ter com a ordem cultural, institucional e global emergentes. O primeiro foi o crescimento significativo da diversidade cultural e linguística. Os noticiários em nossas telas de televisão gritam essa mensagem para nós diariamente. E, em termos mais construtivos, nós temos que negociar as diferenças todo dia, em nossas vidas no trabalho e na comunidade cada vez mais interconectadas globalmente<sup>3</sup> (COPE, KALANTZIS, 2008, p. 196-197).

Essa nova proposta visa a encorajar a leitura, a escrita e a comunicação por meio de diversas mídias, gêneros, dialetos e línguas, ressignificando a educação diante das mudanças socioculturais, cognitivas e tecnológicas. Em seu manifesto, o grupo afirma a necessidade de a escola incluir nos currículos a variedade de culturas presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e dominado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Diante do exposto, a presente pesquisa intitulada **O uso de videogame como textos nas aulas de Língua Inglesa: contribuições dos estudos dos letramentos e da abordagem multimodal** consiste em realizar um estudo sobre o uso de jogos de videogame de plataforma<sup>4</sup> e sua contribuição para a educação linguística em Língua Inglesa no espaço escolar. Abordamos a interação da leitura presente nos *games* e a influência da linguagem das novas tecnologias por meio dos diversos recursos semióticos.

---

<sup>3</sup> Minha tradução de: “*Multiliteracies – a word we coined to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional and global order. The first was the growing significance of cultural and linguistic diversity. The news on our television screens scream this message at us on a daily basis. And, more constructive terms, we have to negotiate differences every day, in our local communities and in our increasingly globally interconnected working and community lives*”. (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 196-197).

<sup>4</sup> Em wikipedia.org, jogo eletrônico de plataforma é o nome dado a um gênero de jogos eletrônicos em que o jogador corre e pula entre plataformas e obstáculos, enfrentando inimigos e coletando objetos bônus. Acesso em 12/01/2020.

Ao abordar os jogos de videogame, destacamos suas possibilidades interacionais a serem exploradas e seu potencial para a aprendizagem. Muitos jogos incentivam e exigem uma quantidade significativa de interação entre os participantes, como formas complexas de compartilhamento e colaboração. Para Gee (2003), bons jogos de videogame podem ser vistos como ferramentas sofisticadas de aprendizagem que requerem conhecimentos prévios advindos de sua experiência como jogador para a execução de tarefas complexas, despertando a motivação e um comprometimento mais prolongado.

Tendo em vista as mudanças nas ações pedagógicas a fim de proporcionar o desenvolvimento voltado aos conhecimentos que os estudantes podem adquirir em Língua Inglesa na atualidade, nos baseamos nos trabalhos de Kress (1997, 2010), Cope, Kalantzis (2008, 2009), Grupo de Nova Londres (1996, 2000), Street (2014), Gee (2003, 2005, 2007), Pérez-Latorre *et al.* (2016), Machin (2007), dentre outros, para investigar as possibilidades de uma educação linguística por meio de textos disponíveis em artefatos tecnológicos (smartphones) na perspectiva dos multiletramentos, a fim de levar os discentes a interagir em ambientes cada vez mais colaborativos, flexíveis e multimodais.

Assim, buscando compreender a importância dos *games* na aprendizagem de Língua Inglesa no contexto de ensino na Educação Básica, formulam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como a Língua Inglesa aparece nos *games* e se articula com outros elementos semióticos?
- b) Quais as características dos textos no ambiente interativo dos *games* e como os alunos interagem com esses textos?
- c) Como o *game* pode contribuir para se pensar uma aprendizagem por meio das novas tecnologias?

A partir desses questionamentos, foram elaborados os objetivos de pesquisa expostos no tópico a seguir.

## 1.1 Objetivos

### 1.1.1 Objetivo geral

Investigar o uso de *games* de plataforma como textos e como eles podem possibilitar a educação linguística em Língua Inglesa.

### 1.1.2 Objetivos específicos:

- a) analisar os domínios semióticos presentes no jogo de plataforma *Final Fantasy XV: pocket edition®* (FFXV PE);
- b) compreender o processo de leitura em Língua Inglesa do jogo *Final Fantasy XV: pocket edition®*;
- c) utilizar as novas ferramentas tecnológicas (celulares) de maneira colaborativa com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Buscando investigar os estudos desenvolvidos no âmbito nacional sobre o uso de *games* para o ensino de língua, realizamos uma pesquisa no banco de dados virtual CAPES<sup>5</sup> sobre as dissertações na área da educação com *games* nos últimos três anos (2017 a 2019). Utilizamos como palavras-chave “Língua Inglesa e games” e “jogos digitais e o ensino de Língua Inglesa”.

Obtivemos como resultado um número considerável de pesquisas com a temática sobre o uso das tecnologias, porém poucas dissertações foram realizadas na área da educação. Observando os aspectos mais recorrentes, percebemos que muitas dissertações tiveram foco na formação docente e educação profissional, por exemplo. Boa parte se referia ao uso das mídias digitais abordando o uso de *smartphones* e *softwares* para observação e análise sobre a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem. Poucos trabalhos analisaram as possibilidades de aprendizagem da Língua Inglesa de alunos nos anos finais no ensino fundamental, séries finais (8º e 9º anos), utilizando *games*.

---

<sup>5</sup> Coordenação para o Melhoramento do Pessoal de Educação Superior, instituição financiada pelo governo brasileiro, responsável por avaliar e regulamentar universidades e faculdades. Disponível em: <http://www-periodicos-capes.gov.br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 15 de julho de 2020.

Diante de tais resultados, selecionamos algumas dissertações que dialogam com a nossa pesquisa usando a perspectiva dos letramentos e o ensino de Língua Inglesa no contexto da sala de aula na educação básica, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 – Pesquisas com a temática "jogos digitais Língua Inglesa" no período de 2017 a 2019

TÍTULO	AUTOR	LOCAL	ANO	GÊNERO
<b>Jogos Digitais: uma experiência de aprendizagem em Língua Inglesa em uma escola pública</b>	Jeanne Jesuíno Cardoso Rodrigues	SISBI – UFU	2017	Dissertação
<b>Jogos Digitais em inglês: um estudo sobre a presença dos “bons jogos” e dos princípios da aprendizagem de James Paul Gee</b>	Luciene Bassani Emerique	UFMG	2017	Dissertação
<b>Aprendizagem da Língua Inglesa na interação com as mídias em contextos informais: um estudo com crianças</b>	Mariana Carreira Oliveira	UFSC	2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no site da CAPES

A dissertação de Jeanne Jesuíno Cardoso Rodrigues (2017), intitulada *Jogos Digitais: uma experiência de aprendizagem em Língua Inglesa em uma escola pública*, buscou analisar as potencialidades do uso de jogos digitais para a aprendizagem de Língua Inglesa, com alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública em Uberlândia. O jogo escolhido pelos alunos e utilizado nesse estudo foi o *League of Legends* (jogo comercial desenvolvido pela Riot Games) e a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado e relatos, durante e após as sessões do jogo. A ênfase se deu nos estudos sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais de acordo com os princípios dos “bons jogos” abordados por Gee (2005). Os resultados demonstraram que os alunos/participantes dessa pesquisa se encaixam no perfil de nativos digitais. Os mesmos afirmaram ser possível

aprender inglês por meio de jogos digitais e perceberam uma melhora em seu desempenho linguístico, principalmente nas habilidades de leitura e escrita. Contudo, a autora verificou que o uso das tecnologias digitais ainda não está normalizado na escola e ainda não são plenamente utilizados nesse ambiente.

Em *Jogos digitais em inglês: um estudo sobre a presença dos “bons jogos” e dos princípios da aprendizagem de James Paul Gee*, Luciene Bassani Emerique (2017) analisou os cinco princípios dos “bons jogos” e os dezesseis princípios de aprendizagem elaborados por Gee (2005, 2008) em três jogos comerciais (GTA San Andreas/Grand Theft Auto®, Counter Strike® e Clash of Clans®). Os jogos foram elencados por meio de um levantamento (em questionário) realizado com 142 alunos do ensino médio (entre 15 e 18 anos). Dentre os alunos que responderam ao questionário para a seleção dos jogos, dez voluntários responderam uma entrevista voltada à validação sobre os princípios de aprendizagem. A autora constatou que os cinco princípios dos “bons jogos” estão presentes nos três jogos selecionados e os dezesseis princípios de aprendizagem estão mais evidentes em Clash of Clans e GTA, oferecendo mais oportunidades de aprendizagem por permitirem maior contato com a Língua Inglesa.

Realizada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a pesquisa intitulada *Aprendizagem da Língua Inglesa na interação com as mídias em contextos informais: um estudo com crianças*, de Mariana Carreira Oliveira (2019), teve como objetivo compreender as possibilidades de aquisição do idioma inglês por meio do uso de tecnologias digitais em contextos fora da escola, focando nos jogos digitais como recursos que podem favorecer a aprendizagem do inglês. A princípio, uma pesquisa bibliográfica foi realizada e, logo após, uma revisão de literatura para averiguar as produções existentes relacionadas a temática. Em seguida, foi aplicado um questionário com as famílias das crianças participantes, foi realizada uma avaliação com as crianças para verificar o conhecimento das habilidades linguísticas em inglês que elas possuíam e uma entrevista individual com cada criança. A autora verificou que, em relação à aquisição da Língua Inglesa, os jogos digitais, vídeos do Youtube® e as músicas contribuem significativamente para a aquisição da linguagem. Além disso, as aulas de inglês e o incentivo dos pais para aprender outro idioma

mostraram-se bastante importantes. Ao final da pesquisa, a autora concluiu que as crianças/participantes apresentam uma relação positiva com a Língua Inglesa e demonstram adquirir vocabulário na interação com diferentes tecnologias.

Ao refletirmos sobre os trabalhos produzidos até o momento, constatamos a lacuna na compreensão de como o aluno interage por meio de *games*, a qual esta pesquisa visa preencher. Para isso, consideramos os *games* como textos, sob a perspectiva dos letramentos e da abordagem multimodal, o processo de produção de significados (*meaning making*) e como eles podem ser criados e apreciados em textos presentes nos *games*. De acordo com Ferraz e Sant'Anna (2020), na área do ensino e aprendizagens de línguas (ou educação linguística), temos hoje no Brasil poucos pesquisadores se dedicando ao tema. No Espírito Santo, não temos, até o presente momento, pesquisas sobre o uso de *games* e seus reflexos no campo educacional, mais especificamente, na educação linguística em Língua Inglesa. Assim, esperamos que esse trabalho possa iniciar o preenchimento desta lacuna.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, além dessas considerações iniciais que situam a história da pesquisadora com a educação e reflexão sobre sua prática docente, o capítulo 2 (dois) versa sobre algumas reflexões teóricas relacionadas a linguagem, ao texto, as contribuições dos estudos dos letramentos e a multimodalidade. O capítulo 3 (três) aborda o percurso metodológico, o contexto atual em nosso local de pesquisa e as dificuldades enfrentadas pela pesquisadora diante da nova realidade promovida pela pandemia. O capítulo 4 (quatro) aborda a análise dos dados, desde a análise do *design* do jogo, considerando a dimensão ludonarrativa e a dimensão sobre o sistema de jogabilidade. O capítulo 5 (cinco) traz uma discussão sobre a leitura e a interação dos alunos com o *game* FFXV PE, as representações e observações dos participantes durante a aplicação do jogo e, por fim, nas considerações finais trazemos os pontos positivos e negativos durante o percurso da pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz algumas reflexões teóricas sobre a linguagem, o texto e as contribuições dos estudos dos letramentos e da multimodalidade para se pensar em educação linguística em Língua Inglesa. Para tanto, ele está organizado em quatro momentos. O primeiro refere-se à relação da linguagem e os jogos de videogame e está ancorado nas contribuições de Bakhtin (2003), Gee (2003, 2005, 2007), Costa-Hubers (2014) e Menezes (2019). O segundo momento aborda as contribuições dos estudos dos letramentos. Situamos as preocupações centrais da teoria, as novas perspectivas diante das mudanças causadas pela globalização e o desenvolvimento de agência e *meaning making* (produção de sentidos), considerando as contribuições de Cope e Kalantzis (2009), New London Group (1996, 2000), Pinheiro (2016), Santos (2009), Santos e Tiburtino (2018), Street (2014) e Rojo (2012). O terceiro momento destaca a visão multimodal e metafuncional da linguagem, as noções dos modos e recursos semióticos e o *design* dos videogames de acordo com Machin (2007), Pérez-Latorre *et al.* (2016), Santos (2014) e Gualberto e Santos (2019). O quarto discute a contribuição do olhar sociosemiótico na análise de videogames segundo Pérez-Latorre *et al.* (2016). A seguir, abordaremos a relação da linguagem e os jogos de videogame.

### 2.1 Da concepção da língua(gem)

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, preferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Sabemos que a linguagem está presente em todos os lugares e, por meio dela, os seres humanos produzem, desenvolvem e compreendem a língua. Seu uso é organizado de diferentes modos pelos diversos grupos sociais que compõem uma sociedade para expressar conceitos e valores. Seja qual for a forma de construir ou mediar conhecimento, a linguagem é um elemento que liga os homens dentro do processo das relações e interações no espaço social.

Essas interações são construídas dentro de cada contexto e são permeadas por diálogos, com características que legitimam seu uso em determinados moldes e lugares, de acordo com o papel social assumido (de professor, de aluno, de pai, de mãe etc.), podendo, também, estabelecer espaços de controle e poder.

Segundo Costa-Hubes (2014), o dialogismo é o princípio básico que sustenta os estudos do Círculo de Bakhtin. Ele se revela como o cerne de toda linguagem, uma constante troca com o outro na qual todo enunciado é apenas um elo numa cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Para Bakhtin (2003), o dialogismo se constitui como uma das formas composicionais do discurso na qual as relações são estabelecidas entre diferentes enunciados e a construção do sentido é partilhada por distintas vozes. As relações dialógicas florescem entre categorias lógicas e alcançam toda espécie de enunciado na comunicação discursiva. Desse modo, pode-se perceber que o discurso tem natureza dinâmica, em que todo enunciado estabelece relação com outros enunciados, influenciando e sendo influenciado por outras produções discursivas. Ou seja, a relação dialógica é inerente à própria vida humana e o dialogismo é um percurso de construção coletiva de sentido realizada por meio da linguagem.

Nesse sentido, todo ensino e toda reflexão sobre a língua parte do seu uso situado dentro de um contexto com sujeitos que carregam uma história, uma cultura, muito particular e que possuem uma identidade. Ensina-se por meio da língua e das suas mais variadas manifestações (seja pelo modo gestual, auditivo, visual, entre outros), em todas as áreas do conhecimento. Logo, o conceito de língua mudou e faz-se necessário dimensionar as questões de ensino, metodologias e métodos, desconstruir a noção de conceito estável e pensar na forma como ela pode ser viabilizada, mediada e ensinada.

As mudanças ocorridas devido ao processo de globalização e ao uso das tecnologias digitais alteraram não somente nossa forma de ensinar e aprender a língua, mas também as interações com os discursos que vamos construindo diariamente. Atualmente, nos identificamos com determinados estilos, identidades, características, modos de ver o mundo e de ver o outro. Por conseguinte, o ensino da língua para sistematização do conhecimento precisa assumir uma postura que seja além de uma mera estrutura para alcançar uma

perspectiva discursiva, considerando a competência e a compreensão do discurso. Dominamos o repertório de práticas e são eles que precisam ser refletidos e construídos dentro do processo de ensino, pois cada um de nós tem um perfil de práticas de línguas de acordo com os papéis que assumimos e nos engajamos no cotidiano<sup>6</sup>.

Assim, para tornar nosso relacionamento e nossa integração com as outras pessoas possíveis por meio da linguagem, nos deparamos com a necessidade de conseguir comunicar. A nossa capacidade de produzir significado para estabelecer a comunicação acontece a partir do momento em que reconhecemos os símbolos que fazem parte do nosso cotidiano (sinais de trânsito, objetos, paisagens, gestos, palavras, cores etc.) e os utilizamos da forma apropriada para transmitir nossas ideias, representar o mundo que nos cerca e construir nossas opiniões. Tudo isso só é possível por meio da língua(gem). Para Menezes (2019):

Percebemos que a forma com que a linguagem escrita é usada na nossa sociedade atualmente depende do contexto, depende de grupos de pessoas usando o texto escrito, a leitura e a escrita de formas diferentes em práticas diferentes. [...] Ninguém mais sabe a língua, mas cada um de nós tem um perfil de práticas da língua em que nos engajamos em nosso cotidiano (MENEZES, 2019, p. 247).

Diante do exposto, uma questão refletida no percurso de nossa pesquisa refere-se à relação da linguagem nos jogos de videogame, pois nossos jovens e até mesmo alguns adultos, dominam os repertórios e práticas sociais da linguagem abordadas nesse contexto. Observamos que, para jogar videogames, há características e uso da linguagem, dentro desse espaço, que podem nos levar a compreender como ela está sendo usada, regulada, trocada e negociada. De acordo com Gee (2003, p. 02), “pessoas diferentes podem ler o mundo de maneira diferente, assim como podem ler diferentes tipos de textos de maneira diferente”. Assim, a linguagem usada dentro dos jogos como parte de recursos semióticos, diálogos, instruções e narrativas possivelmente será lida e pensada

---

<sup>6</sup> Registro feito no encontro do Grupo de Estudos em Multimodalidade, Leitura e textos (GEMULTE), realizado no dia 23 de setembro de 2020, ministrado pela professora Doutora Zaira dos Santos Bomfante.

de acordo com os objetivos e propósitos do grupo de jogadores em particular.  
Para o autor:

Pessoas em um grupo de afinidade podem reconhecer os outros como mais ou menos “insiders” para o grupo. Eles podem não ver muitas pessoas do grupo cara a cara, mas quando interagem com alguém na Internet ou leem algo sobre o domínio (contexto), podem reconhecer certas formas de pensar, agir, interagir, valorizar e acreditar como mais ou menos típicas de pessoas que estão “dentro” do domínio semiótico<sup>7</sup> (GEE, 2003, p. 27).

Dessa forma, a relação entre linguagem e social vai se dar pelas interações entre os sujeitos, construída dentro de cada espaço, cultura e os elementos que são disponibilizados. Gee (2003) considera que as experiências de interação com membros de vários tipos de grupos sociais (e culturais) encorajam a maneira de ler e pensar das pessoas. No contexto do *game*, além da interação entre os jogadores, há também outros artefatos presentes na constituição do *game* (regras, recursos semióticos, mecânica, dentre outros) que permitem um tipo de comunicação que utiliza a tecnologia e múltiplas linguagens para estabelecer uma nova forma ao modo como usamos a língua. Considerando a multiplicidade cultural e semiótica nesse contexto, a partir das contribuições dos estudos dos multiletramentos e da multimodalidade, podemos propiciar aos estudantes outras oportunidades de aprendizagem. Abordamos esses aspectos nas seções seguintes.

## 2.2 As contribuições dos estudos dos multiletramentos

Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, no qual a linguagem e outros modos de significação são recursos dinâmicos de representação, sendo constantemente refeitos por seus usuários a fim de que eles trabalhem para atingir os seus diversos fins culturais<sup>8</sup> (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64).

---

<sup>7</sup> Minha tradução de: “*People in an affinity group can recognize others as more or less ‘insiders’ to the group. They may not see many people in the group face-to-face, but when they interact with someone on the Internet or read something about the domain, they can recognize certain ways of thinking, acting, interacting, valuing, and believing as more or less typical of people who are ‘into’ the semiotic domain*”. (GEE, 2003, p. 27).

<sup>8</sup> Minha tradução de: “*Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes*” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64).

A pedagogia dos multiletramentos, também conhecida como estudos de multiletramentos, remete a discussões de pesquisadores de três países: Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, reunidos na cidade americana de Nova Londres, no final da década de 90, para a discussão de problemas do Ensino-aprendizagem de linguagens. Eles ficaram conhecidos como o Grupo de Nova Londres (doravante GNL) e, em seu manifesto, afirmam que o mundo e o ambiente de comunicação mudaram, conseqüentemente, o ensino e aprendizagem também teriam que mudar. Segundo Rojo (2012):

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (p. 12).

De acordo com o GNL, a multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade presentes nos textos multiculturais de comunicação e informação contribuíram para a formação do conceito dos multiletramentos. Essa nova proposta visa a encorajar a leitura, a escrita e a comunicação por meio de mídias, gêneros, dialetos e línguas, ressignificando a educação diante das mudanças socioculturais, cognitivas e tecnológicas.

Segundo Pinheiro (2016), o grupo se apoia sobre dois argumentos para expandir a compreensão sobre multiletramentos: a multiplicidade de canais e os meios de comunicação (relacionados à crescente integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental e outros) e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural (que se refere às múltiplas linguagens e aos padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias). Apoiados nos argumentos citados, o GNL chama a atenção para as vivências dos estudantes, compostas por uma imensa diversidade linguística e cultural devido ao contexto global do qual fazem parte. Um conceito-chave proposto pelo grupo da pedagogia dos multiletramentos é o de *design*, formado “por meio de um processo de construção de sentidos cuja constituição se dá pela inter-relação de três componentes básicos” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175-176): *available*

*designs* (*designs* disponíveis), *designing* (várias modalidades disponíveis para planejar, construir) e *redesigning* (replanejar e reconstruir criticamente). Para Santos (2009, p. 32), “o termo *design* designa os próprios recursos semióticos ou o uso desses recursos. É a combinação de todos os modos semióticos utilizados, ou seja, a organização do que será articulado”.

Devido às mudanças ocorridas no mundo e no ambiente das comunicações, Cope e Kalantzis (2009) consideraram que o ensino e a aprendizagem do letramento também teriam que mudar, sendo esse o argumento para a análise das questões de “por quê”, “o quê” e “como” da pedagogia dos multiletramentos. Para os autores:

À pergunta "por quê", respondemos com uma interpretação do que estava acontecendo com o significado de fazer e representar nos mundos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal que poderiam levar a uma reconsideração de nossas abordagens para o ensino e aprendizagem do letramento. Estávamos interessados no crescente significado de duas dimensões "multi" de "letramento" no plural — o multilingual e o multimodal<sup>9</sup> (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166).

No contexto de reflexão dos autores, o inglês estava se tornando uma língua mundial, também estava divergindo em múltiplos ingleses e a experiência cotidiana de fazer sentido era cada vez mais de negociação de diferenças discursivas. Esses aspectos fundamentais do ensino e da aprendizagem contemporâneos precisariam ser abordados pela pedagogia dos multiletramentos. Em resposta à questão do “o quê”, os autores abordam a necessidade de o letramento da letra ser complementado por uma pedagogia de multiletramentos, possibilitando a leitura e escrita de textos multimodais que integrem outros modos com a linguagem. Segundo os autores:

[...] falamos da necessidade de conceber o sentido como uma forma de *design* ou transformação ativa e dinâmica do mundo social, e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais, com linguística, visual, áudio, gestual e modos espaciais de significado se tornando cada vez mais integrados nas mídias cotidianas e práticas culturais. Estes constituíram o segundo dos "multi" — a multimodalidade inerente

---

<sup>9</sup> Minha tradução de: “*To the ‘why’ question, we responded with an interpretation of what was happening to meaning making and representation in the worlds of work, citizenship and personal life that might prompt a reconsideration of our approaches to literacy teaching and learning. We were interested in the growing significance of two “multi” dimensions of ‘literacies’ in the plural —the multilingual and the multimodal*” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166).

às formas contemporâneas de representação<sup>10</sup> (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166).

Para a questão do “como”, os autores sugerem que uma pedagogia de multiletramentos que envolveria uma série de movimentos pedagógicos, incluindo a **prática situada** (*situated practice*), **instrução explícita** (*overt instruction*), **enquadramento crítico** (*critical framing*) e **prática transformada** (*transformed practice*). De acordo com os autores:

Para a questão do "como", analisamos as limitações tanto do ensino tradicional de letramento que se prossegue para transmitir regras linguísticas e instilar boas práticas de modelos literários ("instrução aberta"), quanto progressismos que consideravam a imersão ou modelos naturais de aprendizagem que trabalharam para a aprendizagem da linguagem oral, sendo um modelo adequado e suficiente para a aprendizagem do letramento ("prática situada")<sup>11</sup> (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166).

Portanto, pensar o ambiente escolar como um espaço de descoberta e implantação de novas práticas pedagógicas é um desafio para muitos profissionais da educação. De acordo com Street (2014):

[...] as escolas gastam um tempo considerável ensinando os procedimentos e a autoridade associados ao letramento escolar, embora em casa possa haver outras variedades de práticas letradas que não são associadas à escola, mas que costumam ser desvalorizadas ou desconsideradas (com alguma vergonha) como práticas indevidas. (STREET, 2014, p. 118).

Devido a essa realidade, tanto de mais sensibilidade à pluralidade cultural quanto a esse aumento das interações via novas tecnologias, faz-se tão necessária a discussão sobre os multiletramentos na escola.

<sup>10</sup> Minha tradução de: “[...] we spoke of the need to conceive meaning making as a form of design or active and dynamic transformation of the social world, and its contemporary forms increasingly multimodal, with linguistic, visual, audio, gestural and spatial modes of meaning becoming increasingly integrated in everyday media and cultural practices. These constituted the second of the “multis” — the inherent multimodality of contemporary forms of representation” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166).

<sup>11</sup> Minha tradução de: “To the question of ‘how’, we analysed the limitations both of traditional literacy teaching which set out to transmit language rules and instil good practice from literary models (‘overt instruction’), and progressivisms that considered the immersion or natural learning models that worked for oral language learning to be an adequate and sufficient model for literacy learning (‘situated practice’)” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166).

Sintetizando o estudo, o GNL (1996) defende que os multiletramentos: a) são interativos e colaborativos; b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não); c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

Colaboração, noções de diferença, diversidade e mudança, agência e outras, são características interessantes dos multiletramentos. Por essa razão, a diferença de domínio das linguagens trazidas pelas novas tecnologias pode ser um vínculo importante entre professores e estudantes nesse trânsito entre saberes, conhecimentos e culturas que é a escola. Na concepção dos multiletramentos e da multimodalidade, a linguagem toma um direcionamento interacional e um encaminhamento pedagógico para o professor trabalhar com atitudes em sala de aula. Para Santos e Tiburtino (2018):

Com as grandes transformações na comunicação contemporânea (multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e contextos) e no mercado de trabalho, o processo de ensino-aprendizagem, na ótica dos multiletramentos, hoje, deve ser um que tente responder a essas novas demandas, que busque valorizar e agenciar a subjetividade dos sujeitos, desafiando a antiga forma engessada que por décadas foi a orientação no ambiente educacional (p. 168).

Com o advento do digital, que consegue trabalhar com toda e qualquer linguagem, o ideal é justamente colocar em relação todas as linguagens (imagens estáticas como a fotografia e a pintura, imagem em movimento como no cinema e no vídeo, áudio, sonoplastia, música etc.) no espaço da sala de aula. Hoje lidamos com textos multissemióticos ou multimodais (alguns mais e outros menos) que estão por toda parte, nos dispositivos que nossos estudantes utilizam diariamente, possibilitando a capacidade de agir significativamente (agência) e o processo de produção de significados (*meaning making*). Para isso, é necessário que seus usuários se sintam parte dessa mudança de paradigma que envolve o contexto educacional na atualidade. Tomaremos como exemplo nosso objeto de pesquisa, o videogame, utilizado via dispositivos eletrônicos (celulares) para iniciar uma reflexão sobre nossa prática e possíveis trocas que podemos realizar com nossos estudantes diante das mudanças causadas pela globalização.

Sabemos que nossos estudantes são conhecedores dos jogos eletrônicos e que eles fazem parte de suas vidas diariamente. Muitos deles passam a maior parte das horas de seu dia fazendo uso dessas mídias. Para que eles entendam o *design* de cada jogo, é preciso que estejam familiarizados não apenas com o idioma do jogo, mas também com a linguagem utilizada pelo *designer* na produção do jogo. Assim, é necessário que os jogadores compreendam os símbolos e códigos de outros sistemas de signos que são utilizados para constituir um determinado jogo (televisão, cinema, música, desenho animado, dentre outros). Ao utilizar esses conhecimentos para agir dentro do *game*, os jogadores precisam perceber os resultados de sua própria ação em conformidade com as regras e a jogabilidade do mundo ficcional. Nesse contexto, eles seguem as fases do jogo colocando em cena seus agenciamentos, ou seja, são responsáveis por seu personagem, sua missão e seguem observando os resultados de suas escolhas e decisões e as mudanças provocadas por elas.

Todas as ações citadas acima muitas vezes acontecem sem que os jogadores tenham sequer tido contato com as regras escritas sobre o jogo. Então, questionamos: como eles sabem as escolhas que devem fazer? A maioria deles age seguindo o processo de tentativa, erro e acerto? Alguns assistem a tutoriais no Youtube® ou consultam algum colega de equipe que tenha mais conhecimento sobre o jogo que estejam jogando? O fato é que cada um dos envolvidos se compromete a ajudar a equipe a terminar o jogo e, durante a execução das fases, utilizam os conhecimentos de mundo que possuem para contribuir no processo de produção de significado das semioses presentes no jogo. De acordo com Gee (2007), um dos pioneiros para se pensar a contribuição dos jogos para a aprendizagem, os bons videogames incorporam bons princípios para a aprendizagem dentro e fora da escola. Segundo o autor:

Em um nível mais profundo, porém, o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos. Os seres humanos de fato gostam de aprender, apesar de às vezes na escola a gente nem desconfiar disso<sup>12</sup>. (GEE, 2007, p. 02).

---

<sup>12</sup> Minha tradução de: “*At a deeper level, however, challenge and learning are a large part of what makes good video games motivating and intertaining. Humans actually enjoy learning, though sometimes in school you wouldn’t know that*” (GEE, 2007, p. 02)

Para ser considerado bom, um jogo precisa incorporar dezesseis princípios abordados pelo autor, que serão descritos no QUADRO 2 a seguir:

## QUADRO 2 – Princípios de aprendizagem em bons jogos de videogame

Princípios e Definições (continua)
<p><b>Identidade:</b> Aprender alguma coisa requer que o aprendiz assuma uma nova identidade: assumo o compromisso de ver e valorizar o trabalho e o mundo da forma como fazem os bons físicos e carpinteiros. Os bons videogames cativam os jogadores por meio da identidade. Os jogadores se comprometem com o novo mundo virtual no qual vivem, aprendem e agem através de seu compromisso com sua nova identidade.</p>
<p><b>Interação:</b> Nos <i>games</i>, nada acontece até que o jogador aja e tome decisões. Em seguida, o jogo reage, oferecendo <i>feedback</i> e novos problemas ao jogador. Em um jogo, as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo.</p>
<p><b>Produção:</b> Os jogadores são produtores, não apenas consumidores; eles são “escritores”, não apenas “leitores”. Mesmo no nível mais simples, os jogadores <i>co-design</i> os jogos pelas ações que executam e as decisões que tomam. Os jogadores ajudam a “escrever” o mundo em que eles vivem.</p>
<p><b>Riscos:</b> Quando erram, os jogadores sempre podem voltar ao último jogo que salvaram. Eles são, assim, encorajados a correr riscos, explorar e tentar coisas novas. Fracassar em um <i>game</i> é uma coisa boa, pois o jogador usa erros anteriores como forma de encontrar o padrão de funcionamento e de ganhar <i>feedback</i> sobre o progresso que está sendo feito.</p>
<p><b>Customização:</b> Em geral, os jogadores podem, de um jeito ou de outro, customizar um <i>game</i> para que ele se ajuste ao seu estilo de aprender e de jogar. Os <i>games</i> frequentemente possuem níveis diferentes de dificuldade e permitem que os jogadores solucionem problemas de maneiras diferentes. Em um jogo de interpretação (<i>role-playing game</i>), os atributos diferentes que cada jogador escolhe para o seu papel determinam o modo como o <i>game</i> será jogado. Os jogadores podem até mesmo experimentar novos estilos graças ao princípio do risco, descrito anteriormente.</p>
<p><b>Boa ordenação dos problemas:</b> Os problemas enfrentados pelos jogadores estão ordenados de modo que os problemas anteriores sejam bem construídos para levar os jogadores a formularem hipóteses que funcionem bem para resolver os problemas posteriores e mais difíceis. A forma como os problemas são ordenados no espaço fazem a diferença. É por isso que os <i>games</i> têm “níveis”.</p>
<p><b>Desafio e consolidação:</b> Os bons jogos oferecem aos jogadores um conjunto de problemas desafiadores e os deixam resolver esses problemas até que tenham virtualmente “rotinizado” ou automatizado suas soluções. Então, o jogo lança uma nova classe de problemas aos jogadores, exigindo que eles repensem sua recém adquirida maestria, que aprendam algo novo e que integrem este novo aprendizado ao seu conhecimento anterior. Essa nova maestria, por sua vez, é consolidada pela repetição (com variações) para ser novamente desafiada.</p>
<p><b>“Na hora certa” e “a pedido”:</b> Os <i>games</i> quase sempre dão as informações “na hora certa” (quando os jogadores precisam dela e podem usá-la) ou “a pedido” (quando o jogador sente necessidade dela, a deseje, está pronto para ela e pode fazer bom uso dela).</p>

---

### Princípios e Definições (continuação)

---

**Sentidos contextualizados:** As palavras têm sentidos situados em diferentes contextos de uso. Os *games* sempre contextualizam os significados das palavras em relação às ações, imagens e diálogos e mostram como elas variam por meio dessas relações. Eles não oferecem apenas palavras em troca de palavras.

**Frustração prazerosa:** Os bons videogames são percebidos como “factíveis” (pode acontecer ou ser feito; realizáveis), dentro do “regime de competência” do jogador, mas junto ao limite externo desse regime. Este é um estado altamente desafiador e motivador para os aprendizes.

**Pensamento sistemático:** Os videogames encorajam os jogadores a pensar sobre as relações, não os eventos, fatos e habilidades isolados. Os jogadores precisam pensar em como cada ação pode ter impacto sobre suas futuras ações, sobre as ações dos outros jogadores e dos adversários. Em um *game* de múltiplos jogadores, eles precisam pensar nas ramificações de suas ações, não apenas em todos os aspectos do mundo do jogo, mas também em muitos outros jogadores. Em nosso mundo complexo e global, tal pensamento sistemático é crucial para todos.

**Explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos:** Os *games* encorajam os jogadores a explorar detalhadamente antes de ir adiante rápido demais, a pensar lateralmente e não só linearmente, e a usar essa exploração e esse pensamento lateral para repensar os próprios objetivos de vez em quando.

**Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído:** O personagem ou os personagens virtuais que se manipulam no videogame (e muitos aspectos do mundo do *game*) são de fato “ferramentas inteligentes”. Os personagens virtuais têm habilidades e conhecimentos próprios que emprestam ao jogador. Em um jogo massivo de múltiplos jogadores, cada um trabalha em equipes onde cada membro contribui com suas habilidades próprias. O conhecimento central para jogar o jogo é distribuído entre um conjunto de pessoas reais e seus espertos personagens virtuais.

**Equipes transfuncionais:** Quando os jogadores jogam um *game* massivo de múltiplos jogadores, eles muitas vezes jogam em equipes, nas quais cada jogador tem um conjunto diferente de habilidades (digamos, um Mago, um Guerreiro, um Druida). Cada jogador deve dominar sua própria especialidade (função), uma vez que um Mago joga de forma muito diferente de um Guerreiro, mas entende o suficiente das especialidades dos demais para integrar-se e coordenar-se com eles (compreensão transfuncional). Além disso, em tais equipes, as pessoas afiliam-se de acordo com o compromisso que têm com uma missão comum, não prioritariamente em função de raça, classe, etnicidade ou gênero. Estes últimos são disponíveis ao grupo inteiro, se e quando forem necessários, e o jogador deseja usá-los.

**Performance anterior a competência:** Os jogadores podem ter desempenho antes de serem competentes, apoiados pelo *design* do jogo, pelas “ferramentas inteligentes” oferecidas pelo jogo e, frequentemente, pelo apoio de outros jogadores mais avançados (em *games* com múltiplos jogadores, em salas de bate-papo ou ali em pé na sala).

---

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Gee (2007)

Não pretendemos afirmar que jogar videogame na escola será a solução para os principais problemas que enfrentamos na escola: o desinteresse e a desmotivação para os estudos por uma parcela significativa de estudantes. Porém, consideramos que se essas mídias podem, em alguma medida, auxiliar e despertar em nossos alunos alguma motivação, por que não as utilizar? Mesmo não sendo hábeis conhecedores dos videogames, acreditamos que seja

possível utilizar os recursos disponíveis por meio dos *games* em sala de aula. Segundo Gee (2007), na escola podemos utilizar as contribuições dos bons jogos de videogame para a aprendizagem, conforme os princípios descritos pelo autor:

- a) os textos e livros precisam ser colocados em contextos de interação onde o mundo e as outras pessoas respondam;
- b) os jogadores ajudam a “escrever” os mundos em que vivem. Por meio do princípio da produção, na escola, os estudantes deveriam ajudar a “escrever” o campo e o currículo que estudam;
- c) como acontece nos bons *games*, a escola poderia oferecer muito mais espaço para o risco, a exploração e o insucesso;
- d) os currículos escolares customizados não deveriam apenas ter relação com o estabelecimento de um ritmo próprio, mas também com intersecções verdadeiras entre o currículo e os interesses, desejos e estilos dos aprendizes;
- e) por meio do princípio de agência, os jogadores têm um verdadeiro sentido de propriedade em relação ao que estão fazendo, um sentido que é raro na escola;
- f) os estudantes precisam pensar também sobre como ordenar os problemas em um rico espaço imersivo como, por exemplo, o de uma sala de aula (de ciências, matemática, português, inglês, etc.);
- g) na escola, às vezes, os estudantes com maiores dificuldades não têm oportunidades suficientes para consolidar seu aprendizado e os bons estudantes não encontram desafios suficientes ao domínio das habilidades escolares adquiridas;
- h) as pessoas têm dificuldade em lidar com montanhas de palavras fora de contexto; é por isso que os livros didáticos são tão pouco eficientes. A informação deveria funcionar do mesmo jeito na escola: “Na hora certa” e “a pedido”;
- i) as pessoas têm dificuldade em aprender o que as palavras significam quando tudo o que recebem é uma definição que explica a palavra em termos de outras palavras, ou seja, os sentidos precisam ser contextualizados;

- j) a formação escolar de muitas pessoas ensinou que ser inteligente é mover-se em direção ao objetivo do modo mais rápido e eficiente possível. Por meio dos *games*, é necessário explorar, pensar lateralmente<sup>13</sup> e repensar os objetivos. Isso parece ser justamente o que muitas profissões modernas, globais e de alta tecnologia necessitam;
- k) ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído são aspectos-chave nas profissões modernas, apesar de nem sempre o serem nas escolas modernas;
- l) as habilidades de cada jogador, integradas, coordenadas e utilizadas formam as equipes transfuncionais. Essas formas de afiliação são comumente exigidas no trabalho moderno, embora nem sempre o sejam nas escolas modernas;
- m) os bons videogames operam de acordo com um princípio justamente oposto ao da maioria das escolas: a performance vem antes da competência. É assim que funciona a aquisição da linguagem, embora não seja sempre assim que funciona a maioria das escolas, que muitas vezes exige que os estudantes adquiram competência através da leitura de textos antes que possam atuar no campo em que estão aprendendo.

Gee (2003) considera os jogos de videogame intrinsecamente sociais e utiliza as discussões sobre os *games* para situar o leitor às três áreas da investigação atual e relacioná-las em conjunto. Vejamos cada uma delas.

- a) trabalho em **cognição situada**: vê o pensamento como ligação a um corpo que tem experiências no mundo. Este trabalho argumenta que a aprendizagem humana não é apenas uma questão do que se passa dentro da cabeça das pessoas, mas está totalmente enraizada (situada dentro de) um mundo material, social e cultural;
- b) os **Novos Estudos dos Letramentos**: um conjunto de trabalhos que defende que a leitura e a escrita devem ser vistas não só como realizações mentais que ocorrem dentro da cabeça das pessoas, mas

---

<sup>13</sup> De acordo com Gee (2003), pensar lateralmente envolve a ideia de buscar alternativas criativas e inovadoras para a solução de problemas apresentados durante a execução das fases do *game*.

também como práticas sociais e culturais com implicações econômicas, históricas e políticas;

- c) o **conexionismo** ou “**estar ligado em rede**”: uma visão que sublinha a forma em que os seres humanos são poderosos conhecedores de padrões. Significa descobrir padrões em nossa experiência e o que significa estar "ligado em rede" com outras pessoas e com várias ferramentas e tecnologias (como computadores e a Internet) para que um possa comportar-se "de forma mais inteligente" do que realmente é. Esse trabalho argumenta que muitas vezes os sujeitos não pensam melhor quando tentam raciocinar através de lógica e princípios gerais abstratos desligados da experiência. Pelo contrário, pensam melhor quando raciocinam com base em padrões que captaram através das suas experiências reais no mundo, padrões que, com o tempo, podem generalizar-se, mas que ainda estão enraizados em áreas específicas da experiência.

Segundo o autor, nenhuma das três áreas citadas anteriormente representa um ponto de vista que é universalmente aceito. No entanto, ele acredita que essas três áreas captam verdades centrais sobre a mente e a aprendizagem humana e que estas verdades estão bem representadas na forma como os bons jogos de videogame são aprendidos e jogados.

Para melhor compreensão sobre a importância dos princípios abordados anteriormente, na seção seguinte, lançamos um olhar multimodal sobre a linguagem presente nos videogames.

### 2.3 Da visão multimodal sobre a linguagem

A multimodalidade descreve, portanto, a gramática da comunicação visual que é usada pelos *designers* de imagem. É uma análise das regras e princípios que permite aos espectadores entender o potencial de significado da colocação relativa dos elementos, enquadramento, saliência, proximidade, saturações de cores, estilos etc.<sup>14</sup> (MACHIN, 2007, p. 09).

---

<sup>14</sup> Minha tradução de: “*Multimodality therefore describes the grammar of visual communication that is used by image designers. It is an analysis of the rules and principles that allows viewers to understand the meaning potential of the relative placement of elements, framing, salience, proximity, colour saturations, styles of typeface, etc.*” (MACHIN, 2007, p.09).

A comunicação sempre foi multimodal, e agora ainda mais. Atualmente, existem elementos que estão para além da palavra escrita e elementos que estão para além do significado. Esses elementos fornecidos para produção de significado, de acordo com Kress (1997), são os diversos modos semióticos, as novas formas de produzir signo que podem se materializar por diversos modos, formando a noção de multimodalidade, presente na linguagem de modo geral e de acordo com seu uso em determinados contextos.

Para Gualberto e Santos (2019), a multimodalidade não é uma teoria, ela é uma característica inerente a todos os textos, pois eles possuem mais de um modo semiótico envolvido em sua constituição. As autoras destacam que o uso do termo “multimodalidade” ressalta a importância de se considerar outras semioses além do uso verbal articulado por meio de configurações situadas em diversos modos (imagem, gesto, olhar, postura corporal, som, música, fala, escrita e assim por diante). A abordagem multimodal abrange o reconhecimento das distinções entre diversos recursos e modos, bem como os caminhos que eles percorrem na instância da construção do significado, identificando seus princípios semióticos e suas formas de realização nos variados meios de distribuição do texto. Assim, adotar uma abordagem multimodal em *games* corresponde ao entendimento, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), de que a comunicação ocorre por meio de diferentes modos de representação da linguagem estruturados pela lógica de distribuição na tela e interpretados dentro de um contexto.

Para Machin (2007), o modo visual assumiu muitas das funções comunicativas formalmente dominadas pela linguagem e o estabelecimento de associações que encontramos em composições visuais não são simplesmente dados, mas desenvolvidos pelas culturas através do tempo. Cada vez mais, dialogamos com inúmeras interfaces semióticas no processo de comunicação e representação. Dessa forma, a multimodalidade atenta-se para o significado e como ele é produzido e articulado por meio de configurações situadas em diversos modos, isto é, “uma abordagem multimodal descreve o leque de escolhas disponíveis e como são utilizadas no contexto” (p. ix). Segundo o autor:

O significado não se encontra tanto no signo isoladamente, mas através da sua adesão a um código, um sistema de gramática, o que

lhe dá potencial para significar. Assim, o significado do signo é realizado em contexto através de combinações com outros signos<sup>15</sup> (MACHIN, 2007, p. ix).

Em relação ao signo, Gualberto e Santos (2019) dizem que:

O signo é, portanto, um elemento fundamental da Semiótica Social e, no escopo multimodal, visto que os signos são organizados em textos, como complexos de signos – um conjunto de elementos coerentes dentro de entidades textuais coerentes, estabelecendo um entrelaçamento, uma cadência entre vários signos utilizados numa interação social, num conjunto multimodal (p. 08).

Nesse contexto, a multimodalidade demanda do sujeito um papel ativo para compreender as relações complexas estabelecidas entre todas as informações presentes nos textos multimodais que demandam novas formas de pensar, ler, ouvir e interpretar. Apesar de a escola ser o local onde a palavra é imposta, de acordo com a normatização obrigatória, a linguagem deve ser constituída a partir do real, o que está em uso, com textos autênticos que os alunos produzem. Uma vez que o objeto de estudo linguístico para análise é o texto, há que se valorizar a produção de sentido, os textos que são produzidos e consumidos no espaço social, considerando os fenômenos da textualidade, o que está no imaginário, porém este não está em uso. Segundo Kress (2011):

Os textos – como objetos materiais – são em parte constitutivos de instituições sociais; proporcionam meios de "leitura" dos interesses e objetivos dos envolvidos na elaboração de textos numa instituição; eles revelam os significados e os processos envolvidos na sua elaboração. Os textos são resultados de processos iniciados e realizados por agentes sociais por razões sociais; e fornecem um meio de obter uma visão destes processos e dos objetivos dos agentes sociais<sup>16</sup> (p. 205).

O texto é o espaço em que as múltiplas vozes são refletidas e em um diálogo constante entre os vários textos tentamos identificar essas vozes. Dessa forma, a intertextualidade vai se montando no texto e trabalhar a linguagem viva

<sup>15</sup> Minha tradução de: "*The meaning lies not so much in the sign itself in isolation but through its membership of a code, a system of visual grammar, which gives it potential to mean. So the meaning of the sign is realised in context through combinations with other signs*" (MACHIN, 2007, p. ix).

<sup>16</sup> Minha tradução de: "*Texts—as material objects—are in part constitutive of social institutions; they provide means of "reading" the interests and purposes of those involved in the making of texts in an institution; they reveal the meanings and the processes involved in their making. Texts are outcomes of processes initiated and performed by social agents for social reasons; and they provide a means of getting insight into these processes and the purposes of social agents*" (KRESS, 2011, p. 205).

em uso é trabalhar por meio do texto. Como todo texto é multimodal, os falantes vão selecionando, organizando as características dessas interações na memória que já possuem para estabelecer as relações, com sujeitos diferentes e projetos de dizer diferentes. Por isso, no ensino de línguas, precisamos possibilitar aos alunos os contatos mais variáveis com os estilos de textos possíveis. Privilegiar um e desvalorizar outro é negligenciar a capacidade deles de interagir com os textos que circulam socialmente, tirando dele (o aluno) a possibilidade de agência na participação social.

Os textos vão sendo organizados por meio dos gêneros do discurso, ações de linguagem que possuem configurações específicas dentro de um contexto específico. De acordo com Bakhtin (2016), alguns elementos dão características a esses gêneros. Assim, temos de pensar o texto no lugar da negociação, da instabilidade, com um sentido que não é fixo, não é imutável e são viabilizados por meio dos gêneros textuais. Diante do exposto, analisamos o videogame como um texto com domínio semiótico integrado, constituído por diversos modos e recursos semióticos, que podem ser utilizados no contexto da sala de aula e contribuir para o ensino e aprendizagem.

### 2.3.1 As noções de modos e recursos semióticos

O modo é um recurso semiótico socialmente moldado e culturalmente dado para fazer sentido. *Imagens, escrita, layout, música, discurso gestual, imagem em movimento, banda sonora e objetos 3D* são exemplos de modo utilizado na representação e comunicação. Fenômenos e objetos que são o produto do trabalho social têm significado nos seus ambientes culturais: mobiliário, vestuário, comida “têm” significado, devido à sua criação social, ao propósito da sua criação e à regularidade da sua utilização na vida social<sup>17</sup> (KRESS, 2010, p. 83).

Todas as nossas interações, da criança ao idoso, são permeadas de significados que vão sendo construídos por diferentes modos e estão para além da palavra escrita. Por meio deles, compartilhamos nossa cultura e identidade,

---

<sup>17</sup> Minha tradução de: “*Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Images, writing, layout, music, gesture speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of mode used in representation and communication. Phenomena and objects which are the product of social work have meaning in their cultural environments: furniture, clothing, food 'have' meaning, due to their social making, the purpose of their making and the regularity of their use in social life*” (KRESS, 2010, p. 83).

produzimos significado e constituímos a sociedade. No processo de interpretação, a cultura acontece no olhar de quem está interpretando. Ela vai constituindo as formas de representar, de ser, as subjetividades desses sujeitos, dessas crianças nas suas trocas e interações. Assim, viver é uma experiência multimodal. A cultura fornece os recursos e os modos para o significado e a produção do sentido. Ela vai estabelecer as condições de produção do texto no sentido lato, ou seja, o gestual, o visual, suas identidades e seus significados.

Existem elementos que estão para além da palavra escrita e elementos que estão para além do significado. Esses outros elementos fornecidos para produção de significado, de acordo com Kress (2010), são os diversos modos semióticos, as novas formas de produzir signo que podem se materializar formando a noção de multimodalidade. Os modos que são gerados dentro da cultura para produzir significado levam em consideração as identidades desses sujeitos, as representações, visões, a história e a cultura onde os sujeitos estão inseridos. Segundo o autor, “uma abordagem sociosemiótica multimodal presume que todos os modos de representação são, em princípio, de igual significância na representação e comunicação [...]”<sup>18</sup> (p. 104). Nas palavras de Gualberto e Santos (2019):

No que se refere aos modos, estes são definidos como os meios pelos quais o signo se torna evidente – visível, tangível, audível. O termo também é utilizado para se referir a um conjunto de recursos socialmente e culturalmente moldados para a produção de sentido (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 10).

Para as autoras, “os modos são resultados do trabalho semiótico de membros de uma comunidade específica e são continuamente desenvolvidos no seu uso” (p. 11). Eles podem incluir vários recursos comunicativos (como, por exemplo, os visuais, verbais, escritos, gestuais e musicais). Um modo pode ser usado de maneira diferente dependendo do propósito do grupo social, pois as sociedades têm preferências modais.

---

<sup>18</sup> Minha tradução de: “A *multimodal social-semiotic approach* assumes that all modes of representation are, in principle, of equal significance in representation and communication [...]” (KRESS, 2010, p. 104).

Segundo Machin (2007), todos os sistemas semióticos são sistemas sociais que nos permitem negociar relações sociais e de poder. Quando queremos produzir sentido, fazemos escolhas dos recursos semióticos que utilizamos, mas nenhuma destas escolhas é neutra, todas são motivadas pelo interesse. Ainda nesse raciocínio, Gee (2003) considera que o termo semiótico

[...] é apenas uma forma chique de dizer que queremos falar de todo o tipo de coisas diferentes que podem adquirir significado, tais como imagens, sons, gestos, movimentos, gráficos, diagramas, equações, objetos, mesmo pessoas como bebês, parteiras, e mães, e não apenas palavras. Todas estas coisas são signos (símbolos, representações, qualquer que seja o termo que se queira usar) que "representam" (assumem) diferentes significados em diferentes situações, contextos, práticas, culturas, e períodos históricos<sup>19</sup> (GEE, 2003, p. 17).

Para o autor, os domínios semióticos correspondem a “qualquer conjunto de práticas que recrutem uma ou mais modalidades (por exemplo, linguagem oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, artefatos, etc.) para comunicar tipos distintos de significados” (p. 18). Nesse contexto, podemos dizer que, atualmente, eles correspondem aos recursos semióticos sobre os quais abordamos anteriormente. Em sua obra, *What video games have to teach us about learning and literacy* (2003), o autor aborda os jogos de videogame como uma “família” de domínios semióticos diferentes que estão relacionados, uma vez que existem tipos e gêneros diferentes de jogos de videogame. Diante do exposto, na seção seguinte, abordaremos a linguagem dos videogames e sua importância na constituição do *design* dos jogos.

### 2.3.2 Visão metafuncional da linguagem e o *design* do jogo

Em sistemas semióticos complexos, tais como a linguagem, existe, portanto, uma arbitrariedade das relações entre os signos, a gramática e o significado. Os signos são importantes, é claro, mas a forma de interpretar o significado com a linguagem é por palavras, pelo uso em contexto, e não por simples signos. A tarefa para o linguista, ou semiótico, deve revelar o sistema de escolhas e possibilidades para combinações que regem a tomada de providências (MACHIN, 2007, p. 03-04).

<sup>19</sup> Minha tradução de: “[...] is ust a fancy way of saying we want to talk about all sorts of different things that can take on meaning, such as images, sounds, gestures, movements, graphs, diagrams, equations, objects, even people like babies, midwives, and mothers, and not just words. All of these things are signs (symbols, representations, whatever term you want to use) that “stand for” (take on) different meanings in different situations, contexts, practices, cultures, and historical periods” (GEE, 2003, p. 17).

A linguagem é organizada de diferentes modos pelos diversos grupos sociais que compõem uma sociedade. Esses usos interativos da linguagem expressam nossas ideias, conceitos e valores. O estudo da linguagem como uma atividade social é abordado por Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004) na *Gramática Sistêmico-Funcional* e seus pontos principais dentro da perspectiva funcionalista proposta pelos autores são o uso em relação ao sistema, o significado em relação à forma e o social em relação ao indivíduo.

Segundo Santos (2014, p.169), “na perspectiva funcional, as estruturas da língua evoluem como um resultado das funções de produção de significados a que servem dentro dos sistemas sociais ou culturais em que são usadas”. Assim, o significado é como uma escolha através da qual a linguagem ou qualquer outro sistema semiótico é interpretado como redes de opções interligadas, apresentando três razões para qualificar a linguagem como funcional em sua interpretação: dos textos, do sistema linguístico e dos elementos de estruturas linguísticas.

Por entender que a linguagem se organiza em torno de uma função, Halliday e Matthiessen (2004) estabeleceram, para os componentes funcionais das línguas, três metafunções sobre os modos de uso da linguagem: a metafunção ideacional (para representar o mundo da experiência), a metafunção interpessoal (para desempenhar as relações sociais) e a metafunção textual (para criar relevância para o contexto). De acordo com Santos (2014), as metafunções se realizam dependendo da necessidade da situação, sua característica e seu contexto.

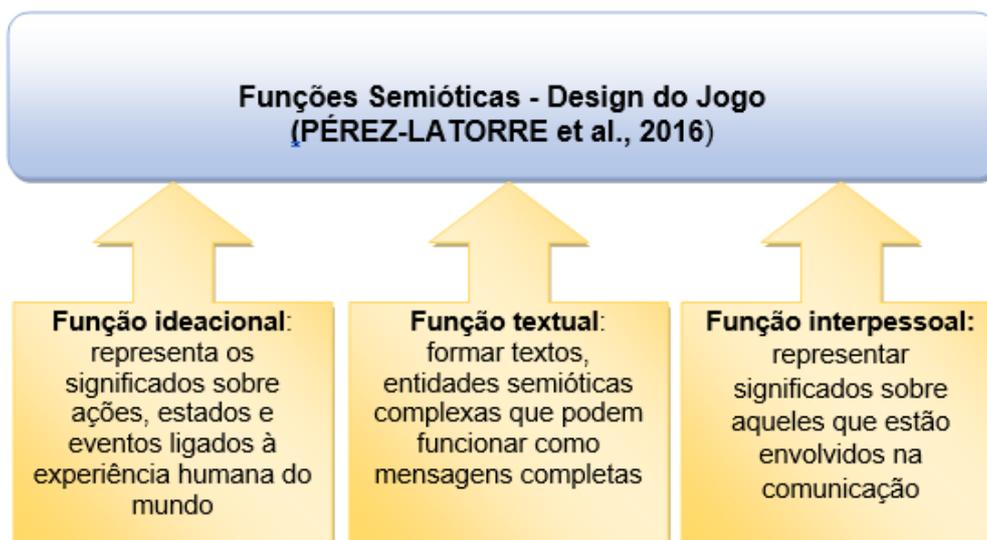
Embora a análise dos autores e suas teorias refiram-se à linguagem verbal, considerando a linguística como um tipo de semiótica, os autores Kress e van Leeuwen (1996) defendem que as metafunções também podem ser aplicadas a outros modos semióticos como a linguagem visual, resultando na *Gramática do Design Visual*. Baseando-se nesta obra, David Machin escreveu *Introduction to Multimodal Analysis* (2007), uma abordagem da Semiótica Social sobre o visual das comunicações, que fornece ferramentas para a análise de composições visuais. De acordo com essa publicação, as três metafunções da linguagem são os requisitos básicos de qualquer modo semiótico, funcionando como um sistema de comunicação.

Considerando os estudos realizados sobre o *design* visual, Pérez-Latorre *et al.* (2016) observaram a relevância dos videogames no ecossistema da cultura contemporânea e seu impacto social. Nesse contexto, os autores acreditam ser necessário o desenvolvimento de teorias e modelos analíticos para entender o potencial de expressividade do projeto de videogames, seu funcionamento como textos, contribuindo para a formação de valores, padrões de comportamento e visões ideológicas. Assim, eles apresentam um modelo de análise para estudar videogames como textos que combinam teoria e elementos metodológicos da sociosemiótica e da retórica processual, um ramo específico dos estudos de jogos.

Com o objetivo de compreender se o *design* do jogo realmente transmite sentido, os autores descrevem o desenvolvimento da teoria da “retórica processual”, uma vertente da ludologia por meio da qual o núcleo procedimental da interação do jogo (as regras e mecânica de interação) é o foco principal da significação do videogame. Desde então, vários trabalhos progrediram significativamente nos estudos de jogos de videogame, destacando-se a conexão entre o núcleo processual do jogo, sua camada audiovisual de representação e o papel ativo dos atores no processo de construção de significado. Nesse sentido, os autores destacam que a semiótica é atribuída à análise da camada audiovisual do projeto do videogame em um sentido mais amplo e também a sua estrutura geral, incluindo a estrutura profunda do jogo: seu núcleo processual, formado por regras e mecânica do jogo.

Pérez-Latorre *et al.* (2016) defendem que as complexas ligações semióticas entre os modos expressivos que ocorrem no *design* de videogames representam um desafio teórico fundamental para a investigação sociosemiótica. Nesse contexto, eles afirmam que, de acordo com a sociosemiótica, o *design* do jogo deve ser capaz de realizar as três funções semióticas a seguir:

FIGURA 1 – Funções Semióticas



Fonte: Elaborada pela autora

Segundo os autores, a **função ideacional** é concebida como a utilização de *design* visual ou valor para representar atores e processos, está assim ligada a “significados representacionais”. Nos videogames, eles configuram o potencial da concepção dos jogos que contribuem para a representação de temas, eventos e mundos, juntamente com a narrativa audiovisual e outros meios semióticos. A **função textual** está associada aos elementos constitutivos básicos do quadro: *layout* e composição formal e o seu potencial de significação, chamados de “significados composicionais”, os quais devem ser considerados para além do seu potencial representativo. Nesse contexto, as regras do jogo são, antes de tudo, elementos constitutivos puramente formais do jogo que acabam por moldar uma “mensagem” ou um discurso sobre vitória e derrota relativamente independente do mundo representado. A **função interpessoal** está ligada às relações simbólicas entre autor e telespectador sugeridos pela imagem. Devido à necessidade de recorte, abordaremos somente as duas primeiras funções durante a análise do *game* FFXV PE.

De acordo com Pérez-Latorre *et al.* (2016), a semiótica social e os estudos de jogos (fundamentalmente retórica processual) contribuem para o desenvolvimento de métodos analíticos mais nítidos para compreender o potencial significativo dos videogames. Na seção a seguir, abordaremos os elementos básicos para uma teoria sociosemiótica do *design* de videogames.

## 2.4 A contribuição do olhar sociosemiótico na análise de videogames

Em primeiro lugar, por uma abordagem sociosemiótica, os videogames devem ser considerados obras ou textos multimodais, onde coexistem não só a narrativa audiovisual e *design* de jogos, mas também muitas vezes outros modos semióticos que precisam ser considerados, tais como texto escrito, música ou desenho 3D. De fato, as complexas ligações semióticas entre estes modos expressivos que ocorrem no *design* de videogames representam um desafio teórico fundamental para a investigação sociosemiótica<sup>20</sup> (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 03).

A semiótica social, ou sociosemiótica, é uma abordagem que investiga as práticas de produção de significado em contextos sociais e culturais, partindo do “recurso semiótico” e do “potencial de significado”. De acordo com Pérez-Latorre *et al.* (2016), a sociosemiótica é uma estrutura que integra diferentes correntes teóricas e perspectivas analíticas para formar a abordagem “narrativista”, a ludologia, a retórica procedimental e a abordagem ludonarrativa. Considerando as palavras de Kress (2010) e Pérez-Latorre *et al.* (2016), as complexas ligações semióticas entre os modos expressivos que ocorrem no *design* de videogames representam um desafio teórico fundamental para a investigação sociosemiótica.

Em termos de semiótica social, Pérez-Latorre *et al.* (2016) argumentam que as regras e os padrões de jogo são os principais recursos semióticos de *design* de jogos, definidos como ações e artefatos que utilizamos para nos comunicar e podem ser analisados como elementos semióticos significativos. Segundo os autores:

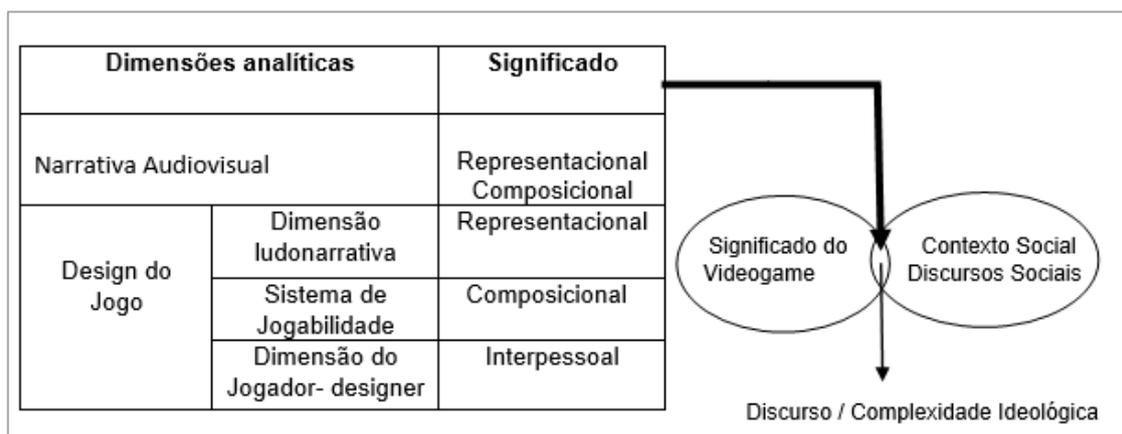
[...] o crescente interesse dos investigadores (e criadores) de videogames na ressonância social da significação dos videogames recorda outro princípio de semiótica social, e pode ser teoricamente informado através desta teoria. De acordo com a semiótica social, o significado dos textos deve ser sempre colocado em ligação com os discursos sociais “flutuantes” na paisagem sociocultural do seu tempo<sup>21</sup> (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 05).

<sup>20</sup> Minha tradução de: “*Firstly, from a social-semiotic approach, videogame must be considered multimodal works or texts, where not only audiovisual narrative and game design coexist, but also often other semiotic modes that need to be considered, such as written text, music or 3D design. Indeed, the complex semiotic connections between these expressive modes that occur in videogame design pose a fundamental theoretical challenge for social-semiotic research*” (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 03).

<sup>21</sup> Minha tradução de: “[...] *the growing interest of videogame researchers (and creators) in the social resonance of videogame signification recalls another social semiotics principle, and can be theoretically informed through this theory. According to social semiotics, the meaning of*

Assim, a compreensão do discurso, da multiplicidade de significados, possibilita uma relação dialógica, interativa, um princípio que constitui a nossa formação. Colocamo-nos como sujeitos, reconhecemos nossa identidade e negociamos significados inclusive para romper com a noção única de significado ou não. A FIG. 2 resume a abordagem sociossemiótica para a análise do projeto de videogame realizada pelos autores.

FIGURA 2 – Uma abordagem sociossemiótica para o *design* do videogame



Fonte: Adaptada de Pérez-Latorre *et al.* (2016, p. 05)

A dimensão narrativa audiovisual corresponde à dimensão cinematográfica, componente relevante de videogames. Ela geralmente é abordada por meio das *cutscenes*<sup>22</sup> presentes no *game*. Em FFXV PE, observamos o uso de várias *cutscene*, que situam o personagem/jogador quanto à narrativa do jogo e o envolvem ao contexto histórico apresentado durante as fases percorridas. A dimensão ludonarrativa, é explorada em detalhes no capítulo seguinte. Ela trata do valor representativo do *design* de jogos e sua conexão com a narrativa audiovisual ("função ideacional"). A dimensão sistema de jogabilidade, que também abordamos no capítulo três, é baseada no quadro do videogame como solução de problemas (em vez de videogame como

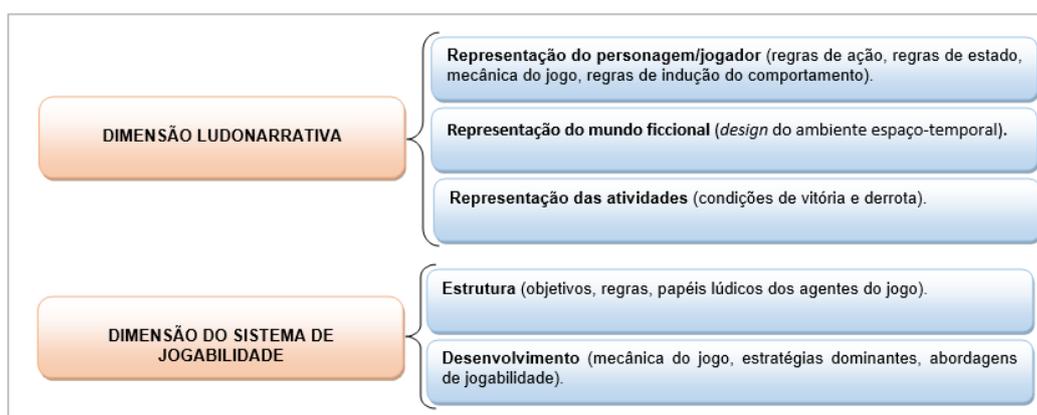
*texts must always be placed in connection to social discourses "floating" in the social-cultural landscape of their time*" (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 05).

<sup>22</sup> Segundo wikipedia.org, cinematográfica ou *cutscene* é uma sequência em um jogo eletrônico sobre o qual o jogador tem pouco ou nenhum controle, interrompendo a jogabilidade e sendo usada para avançar o enredo, reforçar o desenvolvimento do personagem principal, introduzir personagens inimigos e providenciar informações de fundo, atmosfera, diálogo ou pistas. (Acesso em 25/08/2020)

representação) e se concentra na significação composicional da teoria sociosemiótica ("função textual"). Finalmente, a dimensão do jogador-*designer* abrange a "função interpessoal" da semiótica social e, devido à necessidade de recorte, não abordaremos nesta pesquisa.

Assim, ao longo da análise, observamos que a semiótica social pode trazer contribuições significativas para o estudo do *design* de videogames como um meio expressivo. Neste trabalho, buscamos mostrar que as abordagens multimodais para o projeto de videogames são claramente necessárias, e, no capítulo que segue, nossa análise do *game* FFXV PE nos permite ilustrar (FIG. 3) alguns dos principais potenciais do modelo analítico de base da sociosemiótica proposto por Pérez-Latorre *et al.* (2016).

FIGURA 3 – Resumo das Dimensões analisadas em FFXV PE



Fonte: Elaborada pela autora

Consideramos, ainda, a sintaxe visual abordada por Machin (2007), ao realizar a análise da representação do personagem/jogador e os significados composicionais e representacionais de algumas *cutscenes*. Acreditamos que as contribuições dessas análises nos permitem pensar a multimodalidade e os multiletramentos, as relações de coerência e reforço mútuo a serem encontradas entre as várias dimensões semióticas do videogame e seu potencial semiótico, não como um discurso uniforme, mas sim como um espaço cheio de tensões e interações entre diferentes valores e perspectivas ideológicas conflitantes.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO FRENTE AO CONTEXTO ATUAL

Nossa pesquisa aconteceu em um momento atípico para a educação e para o cenário mundial devido à propagação da COVID-19, que atingiu todos os continentes e continua presente em nossas vidas. Assim, para melhor explicação e compreensão do contexto vivenciado pela pesquisadora e pelos participantes da pesquisa, organizamos o capítulo em três momentos. No primeiro, abordamos o método utilizado durante o percurso da pesquisa. No segundo momento, apresentamos nosso local de pesquisa, sua infraestrutura, o contexto da pandemia e as medidas adotadas visando à preservação da saúde e o prosseguimento no processo educacional. No terceiro momento, trazemos as ações realizadas durante as aulas de Língua Inglesa para que a aplicação do jogo e a coleta de dados se realizassem de maneira segura. Diante do exposto, apresentamos o método utilizado durante nossa pesquisa.

#### 3.1 Método da pesquisa

Método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 65).

Pensar no uso dos videogames como textos nas aulas de Língua Inglesa, tendo em vista as contribuições dos estudos dos letramentos e da abordagem multimodal por meio dos aparatos digitais, como os *smartphones*, nos leva a situar a proposta de pesquisa qualitativa nas configurações de um estudo de caso. Entendemos ser uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar os enunciados<sup>23</sup> em inglês, com um grupo de indivíduos em um contexto específico, sua compreensão durante a execução do jogo e, ainda, fornecer análises mais detalhadas sobre a importância e necessidade de interagir por meio das novas linguagens.

---

<sup>23</sup> Os enunciados referem-se aos balões de diálogos nomeados por Kress e van Leeuwen (1996) como processos verbais que, durante o jogo, aparecem para orientar os participantes quanto ao caminho a ser escolhido e os obstáculos a superar.

Segundo Yin (2001, p. 19), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa em que “o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Considerando esse aspecto, percebemos que a ênfase da pesquisa será fundamentada numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Nessa abordagem, participaremos do processo como pesquisadora e professora, relatando os acontecimentos, as interações, com o intuito de que a metodologia utilizada possa contribuir com outros processos de ensino e aprendizagem futuramente. De acordo com André (2013), durante o processo de pesquisa, o contato direto com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Corroborando com Pimenta (2005), ao produzir conhecimentos e reflexões sobre o ensino de Língua Inglesa, espero, como resultado da ação colaborativa da pesquisa, promover reflexões pedagógicas, de valorização do trabalho educacional, crescimento pessoal, desenvolvimento de uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas.

Marconi e Lakatos (2010) afirmam que a

Metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 269).

Diante do exposto, acreditamos que a interação por meio da leitura de textos em jogos de videogames de plataforma, marcados por múltiplas linguagens, pode potencializar agência dos alunos e uma educação linguística que utilize as novas ferramentas tecnológicas (celulares) de maneira colaborativa para analisar os domínios semióticos.

Para a escolha do jogo a ser pesquisado, realizei a observação dos *games* utilizados pelos alunos cotidianamente em uma roda de conversa durante o recreio. Baseando-me nas respostas obtidas, selecionei o jogo FFXV PE, um

RPG<sup>24</sup> que foi desenvolvido pela empresa Square Enix em 2018 e atualmente já foi descarregado<sup>25</sup> mais de três milhões de vezes. É um *game* que conta uma história, com gráficos e jogabilidade atraentes, sendo uma adaptação portátil do Final Fantasy XV completo (para consoles como Nintendo®, Play Station®, Xbox® e computadores).

A versão de bolso, que será objeto da pesquisa, possui uma história similar com a do jogo completo, porém com estética de anime<sup>26</sup> e jogabilidade adaptada para dispositivos *touch*, ou seja, os celulares dos participantes da pesquisa. Praticamente todas as ações são realizadas tocando a tela do celular como, por exemplo, mover o personagem ao tocar numa localização no mapa, tocar em outro personagem para interagir e tocar em inimigos para atacar. Assim, o participante poderá interagir com o jogo praticamente o tempo inteiro só tocando a tela. Além disso, a história é uma versão reduzida do jogo, ou seja, uma versão menor do jogo completo, o que possibilita a análise das fases que os participantes forem capazes de ultrapassar sem que haja a necessidade de interrupção do processo ou corte da fase.

No que se refere à história principal de FFXV PE, ela é constituída por 10 (dez) capítulos que versam sobre quatro cavalheiros Ignis, Prompto, Noctis e Gladiolus, os quais são convocados pelo rei para o desafio de buscar os cristais que os ajudarão a libertar a princesa Sarah e manter o rei no trono, estabelecendo o equilíbrio do reino<sup>27</sup>. Nessa narrativa, a presente pesquisa visa

---

<sup>24</sup> *Role-playing game*, também conhecido como RPG ("jogo de interpretação de personagens"), é um tipo de jogo no qual os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas de forma colaborativa. O progresso de um jogo se dá de acordo com um sistema predeterminado de regras, dentro do qual os jogadores podem improvisar livremente. As escolhas dos jogadores determinam a direção que o jogo irá tomar. Portanto, os "personagens" são considerados atuantes discursivos.

<sup>25</sup> O termo "descarregado" se refere ao momento quando o jogador tem acesso ao primeiro capítulo gratuitamente.

<sup>26</sup> Animação ou desenho animado provenientes do Japão.

<sup>27</sup> A história do jogo Final Fantasy XV: pocket edition é definida pelo seguinte contexto: Num mundo desconhecido, catástrofes começaram a acontecer, o vento parou, o mar se enfureceu, a terra apodreceu e a escuridão caiu. Uma profecia dizia que quando tudo estivesse à beira do fim, quatro guerreiros da luz iriam surgir trazendo novamente a esperança e cada um teria um cristal em suas mãos. No reino de Cornélia, Garland era um dos mais habilidosos cavalheiros, mas foi seduzido pelo poder e sequestrou a princesa Sarah fugindo para o Templo do Caos, ordenando que o rei lhe entregasse o castelo em troca de sua filha. Os quatro guerreiros da luz são enviados para derrotar Garland, mas o vilão é transportado dois mil anos no passado onde ele próprio envia criaturas em diversas épocas para corromper os cristais dos heróis: o cristal do vento, da água, da terra e do fogo. Isso gerou um paradoxo temporal se tornando ele próprio o caos (Fonte de pesquisa:

a compreender e analisar os domínios semióticos, a composição textual e as interações presentes no primeiro capítulo, por ser disponibilizado gratuitamente para os dispositivos que os participantes possuem (Android®, iOS e Windows Phone 10®).

Para tanto, nossa pesquisa está organizada em dois momentos. O primeiro momento corresponde ao nosso movimento de analisar os jogos de videogame de plataforma como textos. Projetamos o nosso olhar para o *design* do *game* FFXV PE pelo prisma multimodal, buscando observar os domínios semióticos e suas orquestrações na produção de significados (*meaning making*). Baseando-nos nas contribuições de Pérez-Latorre, Oliva e Besalú (2016), ancoramo-nos nas seguintes dimensões analíticas:

**Dimensões ludonarrativa (*Ludo-narrative dimension*):**

- a) representação do personagem/jogador. Nessa dimensão, observamos no *corpus* os aspectos relacionados às regras de ação, regras de estado, à mecânica do jogo e às regras de indução do comportamento;
- b) representação do mundo ficcional. Centramos o nosso olhar para o *design* do espaço e tempo do ambiente interativo;
- c) representação das atividades, observamos as condições de vitória e derrota construídas no jogo.

**Dimensão da jogabilidade do sistema (*System-gameplay dimension*):**

- a) unidades de jogabilidade. Observamos o padrão de resolução de problemas na estrutura do *game*;
- b) objetivos;
- c) regras.

Após a análise deste momento, que nos proporcionou uma visão macro da dimensão dos domínios semióticos utilizados no texto do *game* e como eles são articulados na construção de significados representacionais e composicionais, observamos, no segundo momento, a interação dos alunos com

---

<https://www.arkade.com.br/analise-arkade-final-fantasy-xv-pocket-edition-hd/>, acesso em 02/09/2020, resumo da história adaptado pela pesquisadora).

esse artefato comunicativo na escola estadual de ensino fundamental e médio de Jaguaré, região norte do Espírito Santo, em uma turma do nono ano com 12 (doze) participantes.

Durante esse momento interativo em que o participante, ao acessar o jogo, entra em contato com a história narrada em inglês, situamos um dos potenciais que os *games* possuem de acordo com Pérez-Latorre *et al.* (2016) “[...] o futuro dos videogames como meio de comunicação reside em seu potencial para contar histórias e nos novos recursos criativos que eles podem dar aos narradores do século vinte um”<sup>28</sup>. Além da história, nos jogos de videogame, são desenvolvidas abordagens ludonarrativas, nas quais as posições polarizadas podem ser superadas e as complexas relações entre narrativa e *design* do jogo podem ser abordadas para se entender a construção e transmissão de significado. Dessa forma, o participante interage com a história se aprofundando nela e modificando-a, dependendo das suas ações.

Em cada fase do *game*, os desafios surgem e as estratégias para superá-los são apresentadas por meio de enunciados em inglês e mapas a serem decifrados, combinados a recursos visuais, auditivos e sonoros que foram analisados durante três semanas, sendo duas aulas por semana. Consideramos as dificuldades encontradas pelos participantes (tanto a pesquisadora quanto os alunos) para a aplicação da pesquisa diante da atual crise de saúde pública provocada pela pandemia da COVID-19 e, para melhor compreensão do contexto atual, as abordaremos na seção a seguir.

### **3.2 O local de aplicação da pesquisa, o contexto da pandemia e a escolha dos participantes**

Nosso local de pesquisa é uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada na cidade de Jaguaré, região norte do Espírito Santo. Ela foi inaugurada em 1988 (mil novecentos e oitenta e oito) e, a princípio, possuía 16 (dezesseis) turmas do Ensino Fundamental I. Em 1991 (mil

---

<sup>28</sup> Minha tradução de: “[...] *the future of videogames as a means of communication resides in their potential to tell stories and in the new creative resources they can give to narrators of the twenty-first century*”. (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 02).

novecentos e noventa e um), formaram-se as turmas do Ensino Fundamental II e, posteriormente (em 1996), o Ensino Médio. Atualmente, a escola atende estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas modalidades Ensino Regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), com um total de 10 (dez) turmas no matutino, 10 (dez) turmas no vespertino e 6 (seis) turmas no noturno. A equipe de trabalho é composta por 34 (trinta e quatro) professores, 5 (cinco) auxiliares de secretaria, 4 (quatro) auxiliares de limpeza, 3 (três) merendeiras, 2 (dois) vigilantes patrimoniais, 3 (três) coordenadores de turno, 2 (dois) pedagogos e 1 (um) diretor. Sua infraestrutura funciona em prédio próprio e conta com dez salas de aula, além de outras dependências como sala de coordenação pedagógica e de pátio (separadas), cozinha, pátio interno e externo, secretaria, sala da direção, sala de mídia, banheiros dos alunos e do administrativo (separados), área de serviços gerais, quadra de esportes, sala de professores com banheiros, laboratórios de informática e ciências (separados), biblioteca e almoxarifado. Enfim, nosso local de pesquisa possui um espaço físico amplo e arejado que atualmente contribui significativamente para atender às adaptações de distanciamento devido à pandemia COVID-19.

Desde março do ano de 2020 (dois mil e vinte), novos desafios foram impostos aos profissionais envolvidos com a Educação diante desta doença que atinge o Brasil e o resto do mundo. A princípio, as aulas presenciais foram suspensas e iniciou-se o ensino híbrido, com seus desafios, tanto para os professores quanto para os alunos. Durante 8 (oito) meses, o uso das tecnologias foram nossas aliadas na continuação do processo educacional, ferramentas que a maioria dos envolvidos sequer tinha conhecimento e habilidade para utilizar. Em seus lares, professores enfrentavam o desafio de levar aos alunos os conteúdos considerados necessários para o cumprimento do currículo anual. Do outro lado, muitos estudantes tentavam acompanhar as aulas remotas e superar as dificuldades ocasionadas pela falta de internet, celular e computador, ferramentas necessárias para que pudessem prosseguir nos estudos.

De modo geral, uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores em exercício refere-se ao uso das tecnologias utilizadas para que as aulas remotas acontecessem, como Google Meet®, Google Classroom®,

Whatsapp® e aplicativo escolar. Muitos educadores sequer tinham contato com a internet e eram totalmente contra o uso do celular em sala de aula. Porém, diante da situação, seus conceitos em relação a essa ferramenta foram reavaliados e o celular tornou-se aliado de todos os envolvidos com a educação, pois percebemos que, por meio dele, os conteúdos chegavam até os alunos e suas famílias.

Em agosto do mesmo ano, o Governo do Estado enviou às escolas um Plano Estratégico de Prevenção e Controle (PEPC)<sup>29</sup> com o objetivo de iniciar o retorno gradativo das aulas presenciais. Esse Plano tem como objetivo

[...] subsidiar o planejamento das unidades escolares nos processos que envolvem o retorno às aulas presenciais, contemplando aspectos pedagógicos, psicossociais, sanitários e administrativos, apoiando-se nos quatro pilares de uma educação para o século XXI que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (BRASIL, 2020, p. 04).

Assim, cada escola deveria formar a equipe responsável pela elaboração do plano e a composição do Comitê Local de Prevenção e pontuar o *status* de cada medida de prevenção (forma de implementação, responsável, concluída – sim, não, em andamento) e ainda definir se a medida em questão seria aplicável ou não a cada estabelecimento de ensino. Este Plano deveria estar pronto antes do retorno das aulas presenciais e em constante construção, além de ser revisado de acordo com as mudanças necessárias na aplicação das medidas – cartazes informativos, aparelho de aferição de temperatura, suportes de álcool 70% (setenta por cento) nas entradas da escola e nas portas das salas de aula, uso de garrafinhas de água individuais a serem providenciadas pelos alunos, sinalizações para o distanciamento no piso da escola, uso constante de máscaras, entre outras medidas (algumas imagens captadas pela pesquisadora com as devidas medidas adotadas por nosso local de pesquisa encontram-se no ANEXO E). Enfim, as adaptações e organização realizadas por nosso local de pesquisa seguem os parâmetros do PEPC, que estabelece:

---

<sup>29</sup> Em <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/PLANO%20DE%20RETORNO%20final.pdf>, encontra-se o Plano disponível na íntegra. O *site* foi acessado em 28/03/2021.

A partir de uma avaliação local da estrutura e dos recursos disponíveis na instituição, levando em consideração as modalidades e os níveis de ensino, os responsáveis pela elaboração do plano deverão definir medidas específicas para execução das ações pontuadas, detalhando a forma de implementação e designando os responsáveis por efetivar a medida (BRASIL, 2020, p. 01).

Após a organização do PEPC por nosso local de pesquisa, em outubro de 2020 (dois mil e vinte), os responsáveis pelos alunos foram convocados a comparecer na escola para os esclarecimentos sobre os protocolos adotados pela instituição para o retorno gradativo das aulas presenciais e assinatura do Termo de Manifestação de Interesse (ANEXO F). Neste termo, os responsáveis deveriam manifestar seu interesse pelo retorno das atividades presenciais ou a permanência as atividades remotas, opção escolhida por todos os pais. Eles alegaram que não seria prudente arriscar que os alunos fossem contaminados restando apenas dois meses de aula para a finalização do ano letivo. Contudo, mesmo os alunos não frequentando as aulas presenciais, os professores tiveram de cumprir a carga horária na escola, uma exigência da Secretaria Estadual de Educação (SEDU). Devido a todos os acontecimentos relatados anteriormente, não foi possível realizar a aplicação do jogo, pois a interação presencial entre os participantes é imprescindível e o mesmo foi adiado para o ano seguinte.

Ao iniciar o ano letivo de 2021 (dois mil e vinte e um), nosso local de pesquisa, assim como todas as escolas do Brasil e do mundo, precisou passar por novas adaptações para atender às exigências necessárias de retorno parcial das aulas presenciais que aconteceu no dia 04 (quatro) de fevereiro. A cada semana na escola, até dezessete alunos por turma (capacidade calculada devido à extensão de cada sala de aula que a escola possui) puderam participar das aulas presenciais, enquanto os outros continuaram as aulas em suas casas por meio das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) instituídas pelo Programa EScoLAR (conforme previsto na Portaria Nº 048-R, de 01 de abril de 2020<sup>30</sup>) ou pela plataforma Google Classroom®, além de tirar as possíveis dúvidas via WhatsApp®. Esse revezamento foi nomeado como grupo 1 (um) e

---

<sup>30</sup> A Portaria na íntegra encontra-se disponível por meio do link a seguir e o acesso foi realizado pela pesquisadora em 28/03/2021.

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20048-R%20-%20Programa%20EscoLAR%20revisada%20-%2001.04.2020-2.pdf>

grupo 2 (dois). Nas salas de aula, a disposição das carteiras foi organizada com um 1,5 m (um metro e cinquenta centímetros) de distância entre os alunos e professores.

Para aplicação da pesquisa, escolhemos uma turma de nono ano com a qual já tínhamos contato desde o 6º (sexto) ano e optamos pelo grupo 1 (um). Esse grupo era composto por 12 (doze) estudantes, na faixa etária média de 14 (quatorze) anos, 11 (onze) possuíam celulares e 1 (um), não. Eles foram organizados em duplas, mantendo o devido distanciamento e os cuidados de proteção necessários para o momento vivenciado. Com a finalidade de mantermos o sigilo de suas identificações, doravante, nos referiremos aos alunos/participantes pela letra inicial de seus nomes da seguinte forma:

- a) dupla 1: B e E;
- b) dupla 2: A e LG;
- c) dupla 3: J e Y;
- d) dupla 4: I e LM;
- e) dupla 5: L e M;
- f) dupla 6: AC e I.

Explicamos aos alunos acima, que compõem o grupo 1 (um) no revezamento estabelecido pela escola, sobre o projeto a ser desenvolvido e perguntamos se eles gostariam de participar da pesquisa. Todos concordaram; então, imprimimos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE) e entregamos a cada um na aula seguinte para que os pais assinassem. Nesse momento, instruímos para que baixassem o capítulo 1 (um) do jogo FFXV PE disponível gratuitamente, sendo necessário que o dispositivo Android® (celular) possuísse o sistema operacional 5.0 (cinco ponto zero) ou superior, com CPU (*Central Process Unit*, em português Unidade Central de Processamento) de 1,5 GHz<sup>31</sup> (um giga-hertz e meio) ou mais e memória RAM<sup>32</sup> (*Random Access*

---

<sup>31</sup> A velocidade do processador é contada em *clocks* que possuem velocidade em giga-hertz. Os pulsos de *clock* são o número de ações que o processador consegue executar por segundo, por isso, quanto maior, mais desempenho o celular tem ([www.zoom.com.br](http://www.zoom.com.br), acesso realizado em 15/03/2021).

<sup>32</sup> A memória RAM é um importante componente de *hardware* para definir o desempenho de um celular. Quanto maior a capacidade de memória disponível, mais rápido o aparelho poderá

*Memory*, em português Memória de Acesso Aleatório) de 2 (dois) *gigabytes* ou superior. Além disso, os celulares precisam ter o espaço de 5 (cinco) *gigabytes* para a versão comum do jogo e alguns dispositivos não são compatíveis com a versão do jogo mesmo tendo o espaço necessário. Dos 12 (doze) alunos do grupo envolvidos na pesquisa, 2 (dois) não conseguiram baixar o jogo devido à falta de espaço na memória de seus celulares. Esses alunos formaram duplas com outros que tinham os recursos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e prosseguimos conforme a organização das aulas relatada na seção a seguir.

### 3.3 Ações realizadas durante as aulas de coleta de dados

Inicialmente, o projeto foi apresentado para a turma e a explicação dos objetivos da pesquisa, incluindo a dinâmica de uso dos dispositivos móveis (celulares) que cada vez mais fazem parte da vida das pessoas, principalmente dos jovens. Os participantes foram informados sobre a gravação das aulas em áudio para posterior análise e levaram os TCLE aos pais ou responsáveis. Os alunos foram orientados a baixar o jogo (FFXV PE) em seus celulares, em casa, com a autorização dos responsáveis. Caso o aluno não possuísse o recurso necessário para baixar o jogo em casa (como falta de internet, por exemplo), a pesquisadora providenciaria os recursos necessários.

Na aula seguinte, após a devolução dos TCLE assinados pelos pais ou responsáveis, foi realizada uma roda de discussão sobre as relações de interação dos participantes com os recursos tecnológicos, a maneira como utilizam os celulares, a percepção em relação à presença da Língua Inglesa nos jogos, os tipos de *games* que eles costumam jogar, o tempo que passam em contato com esses *games* e se eles sabem os conteúdos dos jogos. A discussão foi gravada em áudio e analisada pela pesquisadora posteriormente. Após a discussão, os participantes começaram a jogar e responder os questionários em etapas para estabelecer os movimentos e as relações que eles fazem com o espaço interativo do jogo pesquisado. As respostas dos questionários foram

---

desempenhar funções. Isso acontece porque a função da memória RAM é armazenar dados temporariamente para serem lidos e processados ([www.canaltech.com.br](http://www.canaltech.com.br), acesso realizado em 15/03/2021).

utilizadas na redação da pesquisa ao descrever as reflexões realizadas pelos participantes sobre a leitura de *games*.

Na terceira aula, os estudantes continuaram jogando e fazendo as anotações sobre as observações e registro das múltiplas semioses/recursos multimodais (imagens, sons, cores, gráficos, símbolos e artefatos) presentes em cada fase do jogo. Cada dupla fez o registro das observações das fases que conseguiu percorrer em relação aos enunciados e comandos em Língua Inglesa que aparecem durante cada fase do jogo que conseguiu alcançar.

Na quarta aula, as duplas realizaram a socialização dos dados coletados nos questionários contendo as seguintes informações:

- a) a descrição das interações necessárias para ultrapassar cada fase percorrida no jogo: as imagens em cada fase, os enunciados em Língua Inglesa que aparecem, a contribuição do colega para ultrapassar cada fase, uso de dicionário (eletrônico ou não) para traduzir os comandos ou o uso da intuição;
- b) os domínios linguísticos em Língua Inglesa reconhecidos e desconhecidos pelas duplas quando os enunciados e os comandos aparecem no *game*;
- c) as observações em relação à cooperação e participação de cada um para o entendimento dos recursos multimodais presentes no jogo e, conseqüentemente, os enunciados em Língua Inglesa e sua contribuição para o cumprimento da missão.

Na quinta aula, foi realizada a socialização para a turma, por meio da descrição das observações e anotações realizadas no questionário. Cada dupla produziu um vídeo de curta duração executando o jogo e descreveu as interações necessárias para ultrapassar as fases; os códigos semióticos observados, como foi jogar de forma colaborativa, como conseguiu ler e interpretar os enunciados usando a Língua Inglesa. Nessa fase, também foi realizada a avaliação da pesquisa com o registro dos pontos positivos e negativos observados durante o processo de levantamento dos dados ao executar o jogo.

Assim, as aulas foram organizadas da seguinte forma:

QUADRO 3 – Organização da aplicação das análises

<b>AULAS</b>	<b>ORGANIZAÇÃO DA TURMA</b>
<b>1ª aula</b>	Apresentamos o projeto à turma. Explicamos os objetivos e regras de uso dos celulares. Informamos sobre a gravação das aulas em áudio. Entregamos os termos de consentimento para os pais assinarem. Orientamos os alunos a baixarem o jogo em casa.
<b>2ª aula</b>	Recolhemos os termos assinados. Realizamos uma roda de discussão sobre as interações com os recursos tecnológicos. A discussão foi gravada para análise posterior. Distribuímos os questionários. Iniciamos o jogo e os registros com o preenchimento das etapas cumpridas para compreensão das percepções e interações dos participantes com o jogo.
<b>3ª aula</b>	Os participantes continuam jogando, fazendo as observações e registro das múltiplas semioses/recursos multimodais (imagens, sons, cores, gráficos, símbolos e artefatos) presentes em cada fase do jogo que conseguem ultrapassar.
<b>4ª aula</b>	Socialização dos questionários com as respostas registradas. Planejamento das apresentações em vídeo executando o jogo.
<b>5ª aula</b>	Apresentação das produções que os participantes fizeram para a turma. Avaliação dos pontos positivos e negativos considerados durante o percurso da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora

Consideramos que o ensino de Língua Inglesa é um espaço e um momento nas atividades escolares que podem potencializar e estimular diferentes interações por meio de textos multimodais, estabelecer diálogos e trocas que possam favorecer o engajamento e a superação das dificuldades. Nesse contexto, a pesquisa foi construída com os participantes, levando-se em consideração o trabalho em equipe, a organização e a troca de contribuições com vistas a atingir um objetivo comum: aprender a Língua Inglesa de maneira prazerosa e cooperativa. Além disso, é importante ressaltar que, em todas as etapas, foram levadas em consideração as contribuições dos participantes, uma vez que a perspectiva dos estudos dos (multi)letramentos prevê a interação e colaboração entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Tomamos como base o conceito de conhecimento prévio, isto é, o conhecimento que o participante já construiu, formal ou informalmente ao longo da vida, sendo essencial para a construção de significados, e nada mais

relevante do que usar os conhecimentos dos alunos para respaldar sua aprendizagem. Contudo, não há “receita de sucesso” no entrelaçamento de teoria e prática no contexto da escola pública brasileira, mas sim diferentes olhares lançados ao processo social de aprendizagem, que se dá na relação professor-aluno-contexto, na construção de significados em inglês e na formação cidadã dos envolvidos. Diante do exposto, no capítulo a seguir, traremos nosso movimento de análise para o *design* do *game* FFXV PE pelo prisma multimodal, baseando-nos nas contribuições das dimensões analíticas abordadas por Pérez-Latorre *et al.* (2016).

## 4 ANÁLISE DO DESIGN DO GAME FINAL FANTASY XV: POCKET EDITION PELO PRISMA MULTIMODAL

### 4.1 Dimensão ludonarrativa

[...] nosso modelo poderia ser considerado uma abordagem procedimental multimodal da semiótica social, visto que está baseada na semiótica social e, ao mesmo tempo, permite um significado central para o *design* do jogo como principal (ou mais distinto) modo semiótico de criação de videogames (dimensões ludonarrativa e do sistema de jogabilidade) [...].<sup>33</sup> (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 07).

Levando em consideração o potencial dos videogames para contar histórias, Pérez-Latorre *et al.* (2016, p. 02) citam um grupo de pesquisadores (AARSETH, 1997; 2001; FRASCA, 1999; e JUUL, 2001) que propõe o uso da *ludologia*<sup>34</sup> como o aporte teórico para os estudos do videogame. Segundo esses pesquisadores, os *games* devem ser considerados jogos em vez de narrativas ou ambos os componentes (jogos e narrativas), porém com a estrutura de jogo em primeiro plano. Assim, em vez de uma rejeição total do potencial narrativo dos videogames, a ludologia foi um movimento voltado para trazer sua distinção baseada no *design* do jogo, isto é, os próprios recursos semióticos ou o uso desses recursos, a combinação de todos os modos semióticos utilizados e a organização do que será articulado dentro do jogo.

Mais tarde, a posição dos ludólogos<sup>35</sup> em relação à narratividade nos videogames tornou-se mais moderada, destacando-se a pesquisadora Marie-Laure Ryan (2006, *apud* PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 02) ao sugerir o desenvolvimento da abordagem ludonarrativa, uma amálgama da ludologia que se refere ao aspecto da narração controlada pelos jogadores em videogames.

Ludonarrativa é o conceito de uma história sendo contada por meio de um jogo e da interação, uma característica exclusiva dos videogames, pois contam

<sup>33</sup> Minha tradução de: “[...] *our model could be considered a social-semiotic-multimodal-proceduralist approach, since it is based on social semiotics and at the same time it concedes a central significance to game design as the main (or most distinctive) semiotic mode of videogame creation (ludo-narrative and system-gameplay dimensions) [...].*” (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 06).

<sup>34</sup> Segundo o *site* pt.wikipedia.org, ludologia é a esfera do conhecimento que abrange tudo o que diz respeito a jogos; é a Ciência que estuda o lúdico e suas manifestações. (Acesso em 24/08/2020).

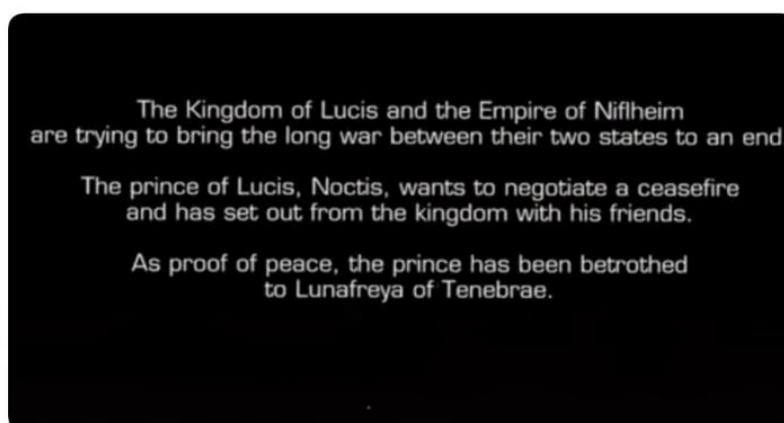
<sup>35</sup> Em pt.wikipedia.org, ludólogo é o estudioso de jogos, que por profissão, inventa jogos e adapta conteúdos para o formato lúdico. É um especialista em jogos. (Acesso em 24/08/2020).

histórias por meio do simples ato de jogar. Nela os aspectos não interativos do jogo são determinados pelos desenvolvedores e contados por meio de *cutscenes* ou outros métodos relacionados, sendo considerada um conceito essencial na teoria dos videogames, diferentemente da narrativa fixa e embutida sem aspectos interativos.

Por trás do videogame, há uma visão específica do mundo, visão esta que proporciona possibilidades de livre experimentação por meio de um enredo, uma história e uma trama, montados com o objetivo de comparar, analisar dados observáveis no cotidiano, favorecer a tomada de decisões, como se o jogador fosse o protagonista do contexto vivenciado, além dos recursos multimodais, de *design* e de interatividade que o *game* possui.

Diante do exposto, ao iniciar o jogo FFXV PE, o jogador entra em contato com uma composição narrativa do *game* em inglês (FIG. 4), que pode ser ignorada pelo jogador ao utilizar o comando de avançar a fase. Ao optar por esta ação, o personagem/jogador buscará outras pistas (visuais, auditivas e escritas) durante o *game* para alcançar o objetivo a ser cumprido. Assim, a composição das telas e dos personagens durante o jogo são permeadas por signos que, combinados entre si, permitem aos jogadores compreenderem seus potenciais significados. Tomaremos como exemplo o potencial de significado na utilização das cores na FIG. 4 a seguir. A cor preta no fundo da tela remetendo ao lado sombrio no qual o mundo fictício se encontra e a cor branca utilizada na fonte da narrativa, representando a luz que pode ser restaurada pelo personagem/jogador.

FIGURA 4 – Início da narrativa do jogo



Fonte: *Print* do jogo baixado

Na sequência do jogo, surge a *cutscene* do personagem principal, Noctis e seus três amigos, Prompto, Ignis e Gladiolus, em uma audiência com o rei (FIG. 5). Eles são abençoados pelo rei e partem em sua jornada, que se inicia em uma estrada no meio do deserto. Um elemento da composição que carrega um potencial de significado importante é o foco de aproximação da imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) utilizado para chamar a atenção do personagem/jogador para a figura do rei, sua fisionomia entristecida e sua deficiência. Esses significados são reforçados pelo enquadramento: na primeira imagem, o plano é aberto, pode-se ver parte do cenário (palácio). A aproximação do personagem enquadra-o da cintura para cima, destacando sua fisionomia, tal como mencionado. Em seguida, o personagem é enquadrado de corpo inteiro, destacando sua deficiência. Nessas três imagens, o ângulo é de baixo para cima, dando poder ao participante rei. No último, há uma inversão do ângulo, de cima para baixo. Os cavaleiros são observados do ponto de vista do rei. O poder é do observador. Isso reforça a ideia de submissão dos cavaleiros ao rei. O poder é do observador. Isso reforça a ideia de submissão dos cavaleiros ao rei. Pode-se descrever essa cena como estrutura conceitual, os participantes se relacionam em termos do que são (identidade).

FIGURA 5 – Audiência com o rei



Fonte: *Prints* do *game* organizado pela autora<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Para fins de análise, os *prints* foram feitos de algumas cenas do *game* e anexados dentro de uma única figura para detalhar ao leitor.

A narrativa vai se desenvolvendo e, na sequência, o carro quebra e aparece uma instrução para que o jogador escolha o comando a ser usado e inicie a jogabilidade (FIG. 6). O jogador precisa, então, compreender e produzir uma reação a este contexto, refletindo sobre as escolhas a serem feitas de maneira que a estratégia utilizada permita que ele avance no jogo. A cooperação entre os amigos para mover o carro demonstra a importância da união entre uma equipe que não poderá seguir em frente sem a ajuda uns dos outros. O objetivo, nesta fase, é chegar a um dos postos de gasolina espalhados na beira da rodovia durante o trajeto que eles percorrem pelo deserto. Os comandos em inglês direcionam as ações dos participantes e as placas com as imagens de mãos orientam os jogadores sobre a posição a seguir e os movimentos a serem realizados para que o carro se movimente.

FIGURA 6 – Início da interação do jogador com o *game*



Gladiolus: - Nuh-uh! We just switched back there!

Fonte: *Print* do jogo baixado (com adição de balão explicativo feito pela autora)

Ao longo do percurso feito pelos quatro amigos, aparecem muitos diálogos e comandos responsáveis pela interação entre o jogador e a história, sendo o jogador capaz de alterá-la. Essas características compõem a ludonarrativa durante todo o capítulo.

De acordo com Pérez-Latorre *et al.* (2016), a dimensão ludonarrativa é uma dimensão “dobradiça” entre o *design* do jogo e a representação narrativa. Essa dimensão semiótica baseia-se em considerar as regras e outros aspectos do *design* de jogo como elementos que contribuem para a representação dos principais pontos de referência na história: a **representação do**

**personagem/jogador, a representação do mundo ficcional e a representação das atividades.** A seguir, abordaremos cada representação, trazendo como exemplo algumas imagens do *game* FFXV PE.

#### 4.1.1 Representação do personagem/jogador

Começando com a incidência do *design* do jogo na representação do personagem/jogador, um dos principais recursos semióticos são as “regras de ação”, ou seja, o repertório de possíveis ações que o personagem/jogador pode realizar e como elas afetam o mundo do jogo, seus efeitos ou funções críticas<sup>37</sup> (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 07).

Os recursos semióticos na dimensão ludonarrativa consideram as regras e outros aspectos do *design* do jogo como elementos que contribuem para a representação dos principais pontos de referência na história. O primeiro deles é a representação do personagem/jogador que se divide em quatro subcategorias a saber: **regras de ação** (*action rules*), **regras de estado** (*state rules*), **mecânica do jogo** (*game mechanics*) e **regras de indução de comportamento** (*behaviour-inducing rules*). Vejamos cada subcategoria.

No *game* FFXV PE, o personagem principal, e o único que é jogável, chama-se Noctis, que ao ser comandado pelo personagem/jogador durante o jogo pode utilizar as **regras de ação** (*action rules*) como equipar todas as armas, se tele transportar ao jogar sua arma para longe e assim se mover rapidamente pelo campo de batalha e causar danos aos inimigos. Além disso, ele pode invocar o Armiger (FIG. 7) para aumentar sua força e velocidade, sendo esse efeito destacado pelo brilho de luz em seus golpes. Ao utilizar estas regras de ação, o personagem/jogador avança nas fases do *game*, acumula pontos e objetos úteis para serem utilizados quando julgar necessário. Desse modo, as regras de ação impulsionam cada fase, conferindo incentivo e dinamismo ao *game*.

---

<sup>37</sup> Minha tradução de: “Starting with the incidence of game design in the representation of the character/player, one of the main semiotic resources is the ‘rules of action’: the repertoire of possible actions the character/player can do and how they affect the game world, their effects or critical functions” (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 07).

FIGURA 7 – Noctis em batalha usando o Armiger



Fonte: nintendo.pt

Durante todo o jogo, o participante representado Noctis é marcado por uma seta luminosa em seus pés (FIG. 8), que brilha, levando o olhar do leitor para determinado ponto da imagem, e indicando a direção que o personagem irá seguir. Suas ações são sempre acompanhadas pelos três amigos (Ignis, Gladiolus e Prompto) que o aconselham sobre as decisões a serem tomadas e são os autores da maioria dos textos verbais dentro do *game*. Esses elementos contribuem para a dinâmica do jogo, o engajamento do participante, a compreensão da narrativa, dos comandos e a interação entre os participantes. Como demonstra o exemplo da FIG. 8 a seguir, o personagem Ignis descreve o novo objetivo a ser seguido pelos quatro amigos para prosseguir no jogo.

FIGURA 8 – Noctis e os amigos na estação de trem



Ignis: - Our new objective is to clear a path for Regalia.

Fonte: *Print* do jogo baixado (com adição de balão explicativo feito pela autora)

De acordo com Pérez-Latorre *et al.* (2016), as **regras de estado** (*state rules*) complementam as **regras de ação** (*action rules*) definindo os possíveis

estados do avatar (personagem virtual), assim como as condições e consequências que esses estados trazem para o jogo, podendo ser estados físicos (como o nível de vida), estados psicológicos e variáveis sociológicas (nível de prestígio sociológico do personagem, por exemplo), dentre outros. Em relação ao personagem Noctis, destacamos a pouca habilidade de comunicação e o fato de normalmente ser grosso com todos, menos com seus amigos mais próximos que o respeitam como líder e se empenham para garantir sua proteção (FIG. 9) e a manutenção de seu nível de vida durante o jogo.

FIGURA 9 – Noctis sendo protegido pelos amigos durante uma batalha



Fonte: *Print* do jogo baixado

O conjunto de ações realizadas pelo personagem Noctis (avatar) demonstram o quanto a **mecânica do jogo** (*game mechanics*) pode contribuir para a representação do personagem/jogador, pois estão vinculadas a certas habilidades do jogador para superar obstáculos ou alcançar alguns objetivos durante o jogo. Em FFXV PE, a mecânica do jogo foca em Noctis e os amigos, que iniciam uma jornada monótona por uma rodovia que atravessa o deserto (FIG. 10), contudo, os obstáculos começam a aparecer (o carro quebra, eles precisam empurrar até encontrar um posto de gasolina, a noite cai, os inimigos surgem para impedi-los de continuar). A cada desafio, o personagem/jogador é induzido a um tipo de comportamento (*behaviour-inducing rules*) com a finalidade de se manter no jogo, acumular os itens (dinheiro, objetos ou poderes) que serão utilizados em outras batalhas e alcançar o objetivo final do jogo que é a vitória.

FIGURA 10 – Travessia no deserto



Fonte: *Prints* do *game* organizados pela autora

Ao analisar as subcategorias da representação do personagem/jogador, percebemos que elas estão conectadas, favorecendo o incentivo (ou desincentivo) comportamental do personagem/jogador. Tão importantes quanto as regras e a mecânica do jogo são os elementos visuais presentes nas telas do jogo. Segundo Machin (2007), os signos também tendem a vir em combinações previsíveis e os elementos visuais podem ser sistematicamente escolhidos e combinados. Na maneira como os signos são usados e combinados, percebemos as escolhas estéticas realizadas (da cor, dos ângulos, da expressão fisionômica), os efeitos de seus elementos e arranjos, a fim de que o personagem/jogador seja capaz de atribuir-lhes significado.

Nesse contexto, os jogadores são autores que constroem seus textos durante o processo de execução dos *games*. É a partir do seu olhar sobre a composição visual do *game* (dos personagens, das roupas, das fisionomias, o cenário, e outros elementos), que o personagem/jogador cria seus inventários, que contribuem para o significado geral do jogo, com os desafios a serem superados e os objetivos a serem alcançados.

Na composição dos quatro personagens (FIG. 11), por exemplo, destacamos a saliência das armas, um aspecto importante para a dinâmica do jogo. Suas características, como o tamanho (espada de Noctis, personagem principal) chamam nossa atenção e do leitor para o cenário de luta, a perspectiva

bélica (seus amigos empunham revólveres, adagas e machado), o confronto que acontece em vários momentos. Esses elementos têm um significado representacional extremamente importante no jogo e um valor simbólico central na composição da narrativa.

FIGURA 11 – Personagens principais do jogo FFXV PE



Fonte: apple.com

Na mesma figura (FIG. 11), observamos que as cores carregam um potencial de significado importante, conforme situa Machin (2007). Para o autor, as cores são modos semióticos que carregam significados representacionais metafóricos de associação entre os elementos. Por meio delas, comunicamos ideias, valores e intenções sempre em um determinado contexto, podendo variar de cultura para cultura. No contexto do jogo FFXV PE, composto por lutas e confrontos, em que os personagens precisam vencer obstáculos para conseguir ter êxito no resultado que é salvar o mundo de Eos, as roupas dos quatro personagens são pretas. Elas trazem um significado representacional sombrio, de mistério e suspense característico dos cenários que aparecem durante a narrativa da viagem realizada pelos quatro amigos, onde há batalhas que acontecem no período noturno e devido à surpresa dos encontros com os inimigos. Além disso, é comum e recorrente ao usuário do jogo, que é jovem, se identificar com a cor preta e as imagens de crânios e caveiras presentes, tanto no vestuário quanto nos acessórios dos personagens do jogo.

Na composição visual e no *layout* das imagens presentes no *game*, identificamos algumas estruturas de processos narrativos apresentadas por

Kress e van Leeuwen (2006) de ação não-transacional e transacional, de reação transacional e verbal entre os personagens principais. No percurso do jogo, a ação não-transacional (FIG. 12) é caracterizada pela presença do participante que também será o ator, pois a meta não aparece na imagem.

FIGURA 12 – Garland invocando seus poderes mágicos



Fonte: *Print* do jogo baixado

Já, na ação transacional, há a presença de dois ou mais participantes (FIG. 13), sendo um deles o personagem/jogador (Noctis) e os outros seus amigos, com uma meta, um objetivo a ser alcançado (na imagem, derrotar os robôs inimigos).

FIGURA 13 – Batalha contra robôs inimigos



Fonte: *Print* do jogo baixado

Quanto à ação reacional, este processo envolve uma ação e uma reação, sendo o vetor formado através da direção do olhar do personagem/jogador que reage a uma ação acontecida (com espanto, surpresa, alegria, por exemplo). Na

reação transacional (FIG. 14), o olhar do personagem/jogador Noctis se dirige ao fenômeno (a pedra chamada *runstone*) que pode ser visto pelo leitor na figura.

FIGURA 14 – Noctis frente ao último runstone



Fonte: *Print* do jogo baixado

Em vários momentos, durante as fases do jogo, a ação verbal acontece, sendo representada por balões com a imagem do personagem que emite a fala. Na FIG. 15, os amigos direcionam as ações de Noctis e na FIG. 16 enquanto caminham, os amigos interagem verbalmente. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), esse processo é chamado de estrutura projetiva na linguagem verbal. São os processos verbais em que há a representação do conteúdo de fala dos personagens às quais o jogador tem acesso. Esses processos verbais, que trazem o conteúdo de fala dos personagens em inglês, são importantes para que os alunos interajam com o jogo, compreendam outros elementos e a narrativa do *game*.

FIGURA 15 – Noctis e os amigos na estação



Gladiolus: - Might not have it for long though. Hurry up and move the machine.

Fonte: *Print* do *game* baixado (com adição de balão explicativo feito pela autora)

FIGURA 16 – Os quatro amigos chegando à floresta



Ignis: - Lady Lunafreya has done well to keep the ring from falling into enemy hands.

Fonte: *Print* do jogo baixado (com adição de balão explicativo feito pela autora)

Os exemplos de textos verbais destacados nas FIG. 15 e 16 demonstram a importância dos processos verbais, trazendo os conteúdos de fala dos personagens com os quais o aluno têm contato e dialogam no *game*, juntamente com os outros elementos como a cor, o som, a imagem, a tipografia etc. É interessante perceber que a representação dos personagens que produzem as falas é marcada pela imagem de cada um no canto esquerdo dos balões de fala. Assim, tanto os elementos visuais (as cores, a imagem, a tipografia) quanto os verbais interagem nessa dinâmica para o aluno compreender as ações que ele precisa fazer durante o jogo.

Além disso, a integração entre as regras e os significados atribuídos às imagens dentro do jogo o torna bastante atraente e desafiador para os participantes. Assim, acreditamos que, quando está no papel do personagem/jogador, o participante é capaz de refletir, utilizar suas experiências e, conseqüentemente, aprender.

#### 4.1.2 Representação do mundo ficcional

Quanto ao efeito do *design* do jogo em representar o mundo ficcional, o *design* do ambiente espaço-temporal e como ele afeta o processo de jogo pode ser particularmente relevante, por exemplo, exigindo adaptabilidade a espaços complexos, ou incorporando um fator de pressão de tempo para superar desafios<sup>38</sup> (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 07).

<sup>38</sup> Minha tradução de: "As for the effect of game design on representing the fictional world, the spatiotemporal design of the environment and how this affects the gameplay process can be particularly relevant, for example, requiring adaptability to complex spaces, or incorporating a time pressure factor to overcome challenges". (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 07).

Mundo ficcional ou mundo virtual em um *game* é um ambiente simulado por meio de recursos computacionais e tem como base de estruturação o mundo real, destinado a ser habitado e permitir a interação dos personagens/jogadores ao assumirem seus avatares. Em FFXV PE, o mundo ficcional possui tecnologia moderna (como carros, estradas, espaçonaves, lanchas, entre outros) associada com elementos medievais presentes em alguns países que fazem parte desse mundo (como castelos e soldados de armaduras, por exemplo). Nesse mundo, o personagem/jogador poderá frequentar postos de gasolina, hotéis, lanchonetes, fazer acampamentos dentre outras coisas.

O mundo de conquista de FFXV PE é dominado por outro, com um enredo que proporciona ao personagem/jogador possibilidades de livre experimentação com o objetivo de participar desse processo de luta e dominação. Esse enredo, na dimensão narrativa, de um mundo subjogado a outro remete o jogador a de um contexto vivenciado pelos processos de colonização, onde o dominador (no *game*, o Império de Neflheim) impõe suas ordens, sua cultura, sua visão e sua forma de pensar ao dominado (as nações do mundo de Eos, representado pelo mapa na FIG. 17). Em resistência a esse domínio, encontra-se o Reino de Lucis, do qual o herdeiro Noctis Lucis Caelum, personagem principal do *game*, é o protetor.

FIGURA 17 – Mapa do mundo ficcional de FFXV PE



Fonte: imgur.com

De acordo com Pérez-Latorre *et al.* (2016), a representação do mundo ficcional é o segundo recurso semiótico da dimensão ludonarrativa e se divide em quatro subcategorias: **design do ambiente espaço-temporal** (*design of the*

*space-time environment*); **regras de áreas específicas e estados do jogo** (*rules of specific areas and states of the game*); **padrões de comportamento de personagens não controlados pelo jogador** (*behaviour patterns of non-player characters (“NPCs”)*) e **regras de operação de objetos/instrumentos** (*operating rules of objects/instruments*). Consideramos todas as subcategorias relevantes, contudo, devido à necessidade de recorte de pesquisa e disponibilidade de tempo, abordaremos somente as características referentes à primeira subcategoria.

No *game* FFXV PE, o personagem/jogador precisa se adaptar a espaços complexos, dependendo do ambiente, e a pressão do tempo para superar os desafios. As representações dos personagens/jogadores caminhando e correndo são alteradas em alguns momentos (FIG. 18). Correr longas distâncias faz os membros da equipe se cansarem, então, eles precisam de um tempo parados para recuperar o fôlego.

FIGURA 18 – À direita, a equipe correndo; à esquerda, a equipe recuperando o fôlego



Fonte: *Prints* do *game* organizados pela autora

O jogo apresenta um ambiente onde os personagens/jogadores podem andar livremente pelos ambientes. Ele possui um sistema climático dinâmico presente em todas as áreas, capaz de criar efeitos transitórios como a chuva que afeta as roupas e cabelos dos personagens. Além disso, os personagens/jogadores podem colocar marcadores pelo mapa para auxiliarem

na orientação, e os vilarejos e cidades podem ser explorados a pé, de carro, trem, aeronave, barco e cavalcando chocobos<sup>39</sup> (FIG. 19).

FIGURA 19 – Alguns meios de explorar o Mundo Ficcional



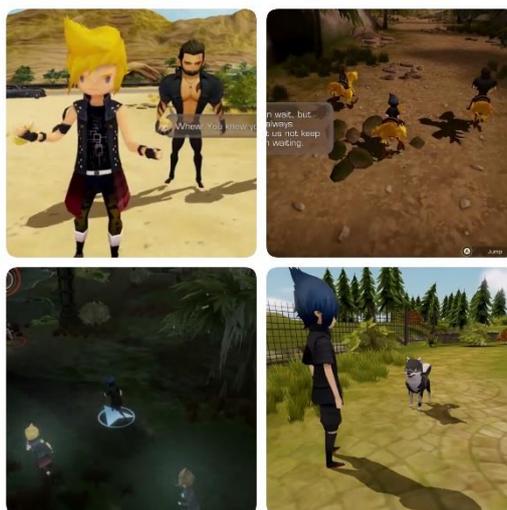
Fonte: *Prints* do game baixado e imagem organizada pela autora

O tempo em FFXV PE é marcado por ciclos de dia (cerca de uma hora em tempo real) e noite. Há mudanças na iluminação conforme o dia vai passando e a sombra dos personagens e prédios aparecem (FIG. 20). Essa transição na iluminação corresponde aos períodos do dia, sendo responsável pela sequência lógica na narrativa do jogo (manhã, tarde e noite). Segundo Machin (2007), o tom de iluminação pode ser visto como um elemento importante na criação do potencial comunicativo e significativo a ser transmitido. Nesse contexto, observamos nas figuras que o dia é marcado por iluminações mais abertas, há uma saturação de brilho maior (por exemplo, o azul da imagem tem mais brilho e iluminação), sendo possível ver nitidamente a face dos personagens. Ao entardecer perde-se um pouco do brilho e da cor, ficando mais escuro e menos

<sup>39</sup> Em [finalfantasy.fandom.com](http://finalfantasy.fandom.com), chocobos são aves da fauna fictícia de Final Fantasy que podem ultrapassar o tamanho de um homem adulto. Os que possuem penagem amarela não podem voar, porém certas raças raras são de cores diferentes e têm habilidades especiais, inclusive sendo capazes de voar ou usar magia. Possuem pernas fortes que lhes proporcionam uma boa arrancada, são inteligentes e amigáveis, ajudando heróis e outros personagens em suas viagens, permitindo serem montados como cavalos. Também demonstram a capacidade de se comunicar com outras criaturas e podem ser ferozes quando usados para a guerra. No *game* FFXV PE, eles podem ser alugados em locais específicos. (Acesso em 31/08/2020, nossa adaptação).

nítido a visualização, a posição das sombras vai se alterando conforme o período do dia vai passando. A noite é marcada por tons escuros e pouca visualização nítida da face dos personagens, destacando-se o brilho dos golpes das armas dos personagens usadas para atacar os inimigos e a seta luminosa que guia o personagem principal. Assim, a iluminação por níveis de gradação, as cores mais saturadas e menos saturadas, mais brilho e menos brilho marcam os períodos de tempo no jogo.

FIGURA 20 – Manhã, tarde e noite no *game*



Fonte: *Prints* do *game* organizados pela autora

Condições climáticas, descanso e refeições são essenciais para a evolução do personagem/jogador no cumprimento de cada etapa da missão. Se o personagem/jogador acampar e descansar em uma área segura, o tempo do *game* pode avançar para o dia seguinte. O clima apresenta formação de nuvens, chuva e neve em algumas ocasiões (FIG. 21). As refeições realizadas corretamente e o horário de sono garantem ao personagem/jogador pontos acumulados e aumento no nível do jogo.

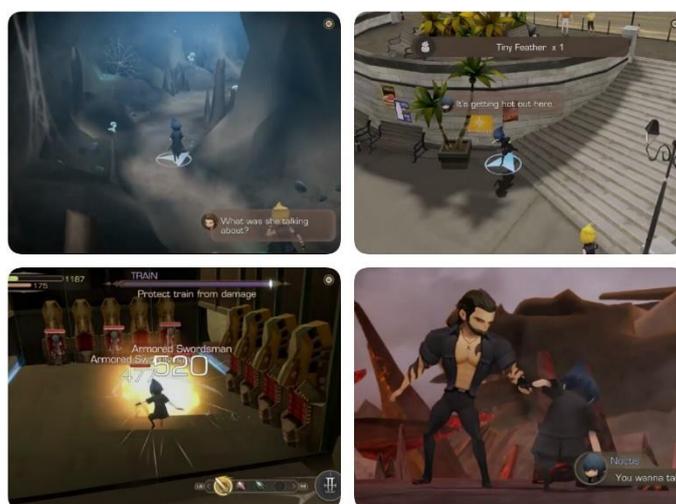
FIGURA 21 – À esquerda, um dos acampamentos; à direita, formação de nuvens e chuva



Fonte: *Prints* do *game* baixado organizados pela autora

Nos jogos de videogame, o *design* do ambiente espaço-temporal é descrito de acordo com categorias referentes as ações do personagem/jogador, os encontros durante o jogo, o status do jogador e as informações da cena. Observaremos essas categorias no *game* FFXV PE por meio de imagens. As ações do personagem/jogador (FIG. 22) referem-se a atacar, pular, agarrar, descansar, ou seja, são os movimentos realizados pelo personagem/jogador durante o jogo. No *game*, tanto o personagem jogável quanto os não jogáveis realizam vários movimentos quando não estão em repouso para recuperar a energia.

FIGURA 22 – Algumas ações do personagem/jogador



Fonte: *Prints* do *game* organizados pela autora

Os encontros entre os personagens (FIG. 23) para uma conversa, enfrentamento ou cumprimento de uma tarefa é bastante frequente no jogo, promovendo a dinâmica de interação entre os personagens jogáveis e não jogáveis em várias partes do mundo ficcional.

FIGURA 23 – Alguns encontros do personagem/jogador com outros personagens



Fonte: *Prints* do *game* organizados pela autora

O *status* do personagem/jogador (FIG. 24), as informações sobre sua saúde, força, itens que possui no jogo e outros são marcados por barras coloridas e numerações, geralmente na parte superior da tela.

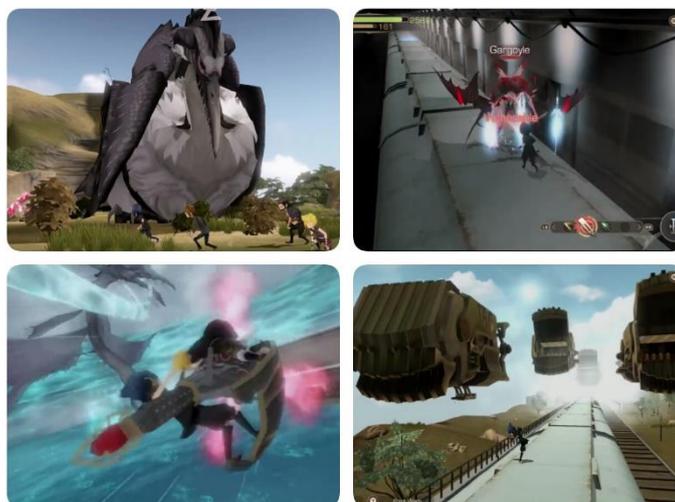
FIGURA 24 – Tempo de jogo e nível de vida do personagem/jogador



Fonte: *Prints* do *game* organizados pela autora

As informações da cena (FIG. 25) correspondem ao tamanho do ambiente, à iluminação, à quantidade de inimigos visíveis e a outros elementos que caracterizam o ambiente onde o personagem/jogador está.

FIGURA 25 – Alguns ambientes de combate



Fonte: *Prints* do *game* organizados pela autora

De acordo com Gee (2005, p. 06) “[...] os jogadores sentem uma verdadeira sensação de agência e controle. Eles têm um verdadeiro senso de propriedade sobre o que estão fazendo”<sup>40</sup>. Assim, o personagem/jogador é responsável por suas ações no mundo ficcional, com capacidade de se situar e orientar em relação aos objetos, aos personagens (jogáveis e não-jogáveis), sua localização dentro do jogo e a leitura das falas dos personagens em inglês. Todas essas ações potencializam seu engajamento para compreender a narrativa, se envolver na dinâmica do *game* e prosseguir na missão.

#### 4.1.3 Representação das atividades

As condições de vitória/derrota definidas pelo *game design* também são relevantes para seu potencial semiótico. Elas são ações ou eventos específicos, de condições invariáveis (idênticas a cada vez que o jogo é jogado) em relação à vitória ou derrota<sup>41</sup> (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 08).

<sup>40</sup> Minha tradução de: “[...] *players feel a real sense of agency and control. They have a real sense of ownership over what they are doing*” (GEE, 2005, p. 06).

<sup>41</sup> Minha tradução de: “*The victory/defeat conditions defined by the game design are also relevant for their semiotic potential. These are specific actions or events that are invariable conditions*”

A representação das atividades corresponde às ações ou aos eventos que atuam como “gatilhos” e influenciam os resultados alcançados pelo personagem/jogador no *game*. Elas estabelecem as condições de vitória em uma missão específica, a mudança de um nível para o outro e a condição de derrota que levaria o personagem/jogador automaticamente ao evento de fim de jogo.

Ela é o terceiro elemento da dimensão ludonarrativa que contribui para a representação dos principais pontos de referência na história e se divide em cinco subcategorias: **padrões de ação-objetivo** (*patterns of action-objective*), **condições de vitória e derrota** (*victory and defeat conditions*), **mecânica do jogo** (*game mechanics*), **design de redundância versus variabilidade** (*design of redundancy vs. variability*) e **estruturas táticas/estratégicas** (*tactical/strategic structures*). Para a presente pesquisa, abordaremos as condições de vitória e derrota no *game* FFXV PE.

O jogo FFXV PE inicia com a narrativa em inglês e continua com várias viagens realizadas pelos quatro personagens para salvar o mundo ficcional de Eos. Ao longo das viagens, os quatro amigos conversam bastante em inglês (FIG. 26) e essas conversas permitem ao personagem/jogador ter mais conhecimento sobre o universo do *game* e a relação entre os quatro amigos.

FIGURA 26 – Interação verbal entre os personagens



Fonte: *Print* do jogo baixado (com adição de balão explicativo feito pela autora)

---

(*identical every time the game is played*) regarding victory or defeat (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 08).

Os diálogos em inglês citados durante todo o jogo se relacionam com os vários domínios semióticos, possibilitando aos personagens/jogadores a compreensão do texto, a negociação de sentido e, conseqüentemente, a superação dos desafios impostos pelo jogo. Nesse contexto, os alunos constroem os sentidos que conseguem depreender na relação entre o verbal e o visual ao longo das fases, formando uma ideia geral sobre o assunto abordado no jogo e os significados transmitidos.

Um exemplo de desafio é o sistema de aumento de níveis que acontece a cada vitória em combate. Os pontos são somados, armazenados e aplicados no momento em que o personagem/jogador descansar com sua equipe. Os locais para o descanso são marcados no mapa (FIG. 27) e podem ser realizados por meio de acampamentos ou passando a noite em um dos hotéis que o mundo ficcional possui. Ao realizar essa atividade, os personagens/jogadores vão evoluindo dentro do jogo.

FIGURA 27 – Um dos mapas que aparecem no *game*



Fonte: *Print* do jogo baixado

Assim que um inimigo é encontrado ao longo da exploração, uma área é delimitada no mapa e enquanto o personagem/jogador estiver nessa área, a luta continuará até que o inimigo seja derrotado. Essa atividade não impede o personagem/jogador de se locomover livremente pelo mapa, ou seja, caso não queira confrontar o inimigo, basta continuar seu caminho até sair da área de combate. Uma vez em combate, o jogador terá controle direto somente de Noctis e o jogo termina caso ele seja derrotado.

Como o mundo ficcional de Eos é enorme, com grande riqueza e diversidade de fauna e flora, em cada região há particularidades geográficas, vegetações, animais e clima. Essas particularidades são representadas nos mapas das atividades a serem cumpridas pelo personagem/jogador para sobreviver, evoluir e prosseguir no *game*.

#### 4.2 Dimensão do sistema de jogabilidade (system-gameplay dimension)

Enquanto as regras do jogo formam o sistema do jogo ou organização estrutural, a jogabilidade refere-se ao processo de jogar o jogo (por suas regras) e os padrões de jogabilidade devem ser entendidos como padrões emergentes ou “mecanismos” de interação que se destacam em relação aos objetivos particulares ou estágios finais do jogo<sup>42</sup> (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 03).

A dimensão do sistema de jogabilidade baseia-se no enquadramento de videogames como uma experiência de enfrentar desafios e solucionar problemas projetados. Ela concentra-se no sistema do jogo de forma abstrata, considerando as ações do usuário, começando com a identificação das principais unidades de jogabilidade do *game*, seus padrões de desafio e os níveis do jogo.

As regras do jogo e a jogabilidade são os principais recursos semióticos de *design* do jogo, sendo estas ações e estes artefatos que usamos para nos comunicar fisiologicamente ou por meio de tecnologias. Enquanto as regras são os elementos que estabelecem a coerência e estrutura dentro de um jogo, a jogabilidade refere-se a todas as experiências que o jogador estabelece durante a sua interação com os sistemas do jogo, descrevendo a experiência geral do jogador em relação aos controles e desafios do jogo. Contudo, ambas estão relacionadas, pois ao produzir um jogo, os *designers* projetam a jogabilidade através de regras.

A conexão entre as regras do jogo e um determinado objetivo (imposto pelo jogo ou definido pelo jogador) gera um fluxo de jogabilidade que, basicamente, consiste em uma série de mecânicas de jogabilidade como

---

<sup>42</sup> Minha tradução de: “While the game rules form the game’s system or organizing structure, gameplay refers to the process of playing the game (by its rules), and gameplay patterns should be understood as emergent patterns or ‘mechanics’ of interaction that stand out in relation to particular objectives or final states in the game” (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 03).

padrões de interação frequentes realizados pelo personagem/jogador (saltar, evitar inimigos e tentar obter moedas em videogames de plataforma), bem como um conjunto de estratégias para resolver os problemas ou desafios durante o jogo. Assim, na perspectiva da semiótica social, as regras do jogo e os padrões de jogabilidade seriam os principais recursos semióticos<sup>43</sup>.

Os recursos semióticos na dimensão de jogabilidade do sistema se subdividem em: **Unidades de jogabilidade (padrões de resolução de problemas): estrutura**, composta pelos objetivos, regras, papéis lúdicos dos agentes do jogo e **Unidades de jogabilidade (padrões de resolução de problemas): desenvolvimento**, composta pela mecânica do jogo, estratégias dominantes e abordagens de jogabilidade. Para o momento, abordaremos os objetivos e as regras na estrutura do *game*.

Em FFXV PE, Noctis é o único personagem jogável, partindo dele, os padrões de ação ligados aos objetivos no jogo que são explorar o mapa em busca de novas missões, mostrar as sequências animadas (cutscenes) e contar a história do *game* aos jogadores. Ele pode usar todos os tipos de armas e as esferas de ascensão de combate que servem exclusivamente para o seu desenvolvimento. Sua construção de jogabilidade (FIG. 28), tanto para o ataque quanto para a defesa, é excelente e ele pode usar todas as armas à sua disposição com muita habilidade, além de sincronizar com outros lutadores habilidosos para realizar poderosos ataques em conjunto.

FIGURA 28 – Ações de ataque e defesa combinados



Fonte: nintendo.com

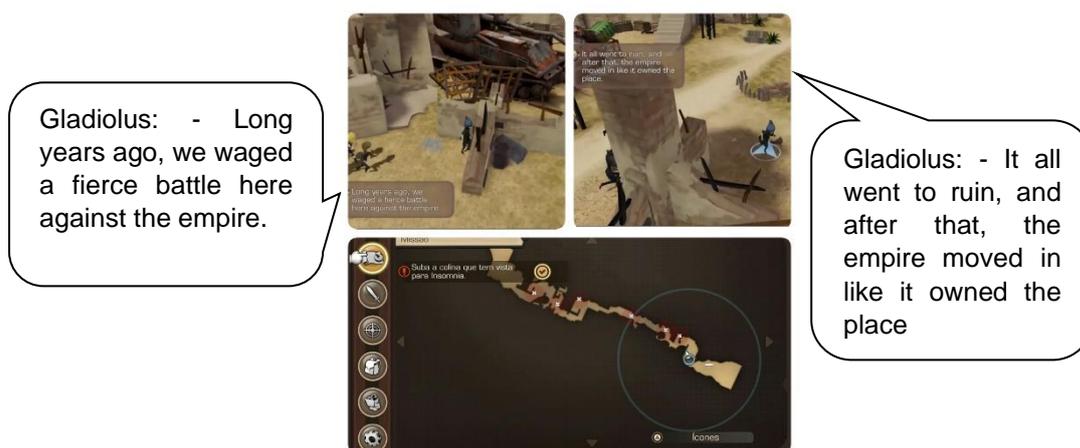
<sup>43</sup> A semiótica social coloca o “recurso semiótico” e o “potencial de significação” acima da noção semiótica tradicional de signo como *significante* e *significado*, inspirada na teoria da linguagem de Halliday como “não um código, não um conjunto de regras para a produção de sentenças corretas, mas um recurso para fazer significados” (VAN LEEUWEN, 2005).

Durante o jogo, grande quantidade de diálogos é transmitida por meio de conversas no meio da jogabilidade, estabelecendo relações de coerência entre as atitudes do personagem/jogador, a narração e os elementos do *design* do jogo. De acordo com Pérez-latorre *et al.* (2016):

[...] o design de jogabilidade necessariamente pressupõe um jogador com uma atitude de cooperação mínima ou consistência com as regras do jogo e seu *design* geral (em consonância com a interpretação de um texto pelo leitor modelo)<sup>44</sup> (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 04).

Assim, uma das principais regras para a resolução de problemas durante as fases do *game* FFXV PE refere-se à dinâmica de cooperação que deve existir entre os personagens principais por meio dos diálogos em Língua Inglesa que estão registrados no jogo por meio dos processos verbais. Com a interpretação dos diálogos, dos mapas (FIG. 29) e a interação entre os membros da equipe na busca de vencer os desafios, criam-se as possibilidades de vitória a serem alcançadas em cada batalha.

FIGURA 29 – Diálogos e um dos mapas presentes no *game*



Fonte: *Prints* do *game* organizados pela autora (com adição de balões explicativos feitos pela autora)

<sup>44</sup> Minha tradução de: “[...] *gameplay design necessarily presupposes a player with an attitude of minimum cooperation or interpretative consistency with the rules of the game and its overall design (in line with the interpretation of a text by the model reader)*” (PÉRES-LATORRE *et al.*, 2016, p. 04).

Os objetivos do jogo diretamente relacionados com a jogabilidade concentram-se em explorar cada área antes de seguir para a próxima, caçar criaturas para ganhar moedas, obter um bom resultado se alimentando com diferentes tipos de comida e, principalmente, fortalecer os elos de amizade entre os quatro amigos (Noctis, Prompto, Gladiolus e Ignis). Nesse contexto, a interação por meio de pequenos diálogos enquanto estão andando ou em batalha apresentam detalhes da personalidade de cada um, promovendo o envolvimento entre o personagem/jogador e os participantes do *game*.

Dentro do jogo FFXV PE, a unidade de jogabilidade baseia-se em missões que acontecem em cada capítulo, ou seja, o personagem/jogador consegue avançar no jogo quando realiza todas as ações programadas para aquele capítulo ou área. Nesse contexto, observamos, com maior clareza, que as escolhas por tentativa/erro/acerto podem ser realizadas várias vezes nas áreas que já foram exploradas pelo personagem/jogador.

Notamos também que o *game* está estruturado em um padrão de problema relacionado à dominação dos Reinos de Eos que estão subjogados, com exceção do Reino de Lucis. Assim, o desafio do personagem/jogador é impedir que o Reino de Lucis seja dominado (problema) e recuperar o Cristal de poder (solução). Nesse movimento de jogar, o personagem/jogador correlaciona os diálogos com os outros elementos multimodais que vão aparecendo na construção da narrativa e possibilitando fazer inferências e criar conexões dentro do jogo. Cada *cutscene* e cada fase com seus elementos vão constituir esse cenário que leva o personagem/jogador a desempenhar a jogabilidade cumprindo as regras com o objetivo de conseguir superar os obstáculos e solucionar os problemas para chegar ao final com a vitória. Essa integração é o que nos possibilita dimensionar o *game* como texto.

Diante do exposto, na dimensão da jogabilidade, percebemos mais claramente processos, movimentos e dinamismo que o personagem/jogador assume nas ações que executa enquanto está no papel do avatar. Ao fazer parte do *game*, o personagem/jogador tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e aprimorar seu potencial para o aprendizado. Assim, levando em consideração a dinâmica do jogo, as regras, as ações e os comandos que estão dentro da unidade de jogabilidade, o personagem/jogador vai percorrendo

as fases do jogo utilizando seu ponto de vista para alcançar a vitória por meio da solução do problema em jogo.

### 4.3 Como pensar em educação linguística por meio de games?

Se a internet, uma tecnologia que nasceu dentro de laboratórios universitários, levou anos para ser legitimada como uma ferramenta de ensino, a mídia dos games ainda possui um longo caminho a percorrer até entrar em sala de aula (FERRAZ; SANT'ANNA, 2020, p. 10).

Se temos um longo caminho a ser percorrido, iniciamos nossa jornada refletindo sobre quais valores os jogos podem nos levar a problematizar e discutir com nossos alunos. Consideramos que a expressão “educação linguística” possibilita uma abertura muito mais abrangente do que se pensar apenas nos processos de ensino e aprendizagem, pois engloba uma concepção de sujeito, cidadão, educação, escola e sobretudo de linguagem. Nesse contexto, esse cidadão crítico que queremos formar será alguém que vai questionar e ter sensibilidade de mundo, utilizando as tecnologias digitais? Quando pensamos nesse sujeito, precisamos considerar o que eles (os alunos) sabem, os recursos que temos disponíveis e o que podemos fazer com eles. Considerando as palavras de Lynn Mário Menezes (2019):

Os recursos disponíveis não são somente a tecnologia. Recursos disponíveis significa o que é que eu sei, o que os meus alunos sabem e o que posso fazer com isso levando em conta aonde eu quero que eles cheguem, ou seja, as necessidades deles. [...] Estamos dizendo que vamos fazer o melhor com os recursos que nós temos (p. 249).

Acreditamos que o conhecimento que os jovens possuem dos jogos pelo uso constante que fazem dos recursos digitais no cotidiano será o diferencial para nossa pesquisa, pois questionamentos e respostas surgiram quando as análises dos estudantes foram realizadas. Além disso, durante nossa análise, percebemos que o videogame muito tem a contribuir em relação aos estudos dos letramentos e da multimodalidade, pois há combinação de diálogos e recursos semióticos (imagens, símbolos, gráficos, diagramas, artefatos, entre outros) que são particularmente importantes para a produção de significado dentro da narrativa do jogo.

Nesse contexto do *game*, os alunos têm agência, eles podem construir os significados (*meaning making*) e interpretá-los por meio do repertório de práticas que possuem em relação ao jogo e que precisam ser refletidas dentro do processo de ensino. De acordo com Gee (2003), se os estudantes em ambientes educacionais formais tivessem a capacidade de construir seu próprio conhecimento, como os jogadores fazem quando atingem um nível no jogo, o aprendizado seria mais progressivo. Para o autor

Se os princípios da aprendizagem em bons videogames são bons, então as teorias de aprendizagem que estão embutidas nos videogames que muitas crianças do ensino fundamental e, particularmente, do ensino médio jogam, são melhores do que nas escolas que eles frequentam<sup>45</sup> (GEE, 2003, p. 07).

Bons videogames são jogos que incorporam recursos semióticos e bons princípios de aprendizagem a saber interação, significados situados, riscos, agência, boa ordenação dos problemas, desafio e consolidação, informação “na hora certa” e “a pedido”, sentidos contextualizados, frustração prazerosa, pensamento sistemático, explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos, ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído, equipes multifuncionais e desempenho anterior à competência.

A aprendizagem que os bons videogames proporcionam é melhor no mundo moderno e tecnológico, onde os jovens vivenciam as interações que acontecem por meio dessas ferramentas digitais. Elas são realizadas tanto pela linguagem (escrita e oral) quanto por um conjunto de outros modos semióticos que transmitem significado para além do entretenimento e possibilitam que a aprendizagem seja constituída. Segundo o autor, o potencial para a aprendizagem presente em muitos jogos também acontece devido a uma quantidade significativa de interação entre os jogadores. Nessas relações, os personagens/jogadores, ao atuarem em seus papéis dentro do jogo, utilizam as características de sua personalidade, seu contexto social e sua visão de mundo para alcançar a vitória. Desse modo, todos os participantes são fundamentais

---

<sup>45</sup> Minha tradução de: “*If the principles of learning in good video games are good, then better theories of learning are embedded in the video games many children in elementary and particularly in high school play than in the schools they attend*” (GEE, 2004, p. 07).

para o sucesso da missão, não importando sua origem, cor, raça, religião, nem havendo espaço para qualquer tipo de processo de discriminação ou exclusão.

No *game* FFXV PE, percebemos que grupos de pessoas distintas social e culturalmente se unem com o objetivo de resolver problemas que são apresentados durante as fases do jogo. Nesse cenário, o personagem/jogador assume o papel de um personagem de fantasia que se move por um mundo ficcional aprendendo a experimentar (ver, sentir e operar) de uma forma mais ativa, construindo significados para as situações imprevisíveis que acontecem no jogo.

De acordo com Pérez-Latorre *et al.* (2016), as categorias analíticas abordadas no presente capítulo, como a dimensão ludonarrativa (representacional) e a dimensão do sistema de jogabilidade (composicional), contribuem para a construção dos significados por um viés discursivo. Dessa forma, os textos e sua integração com os domínios semióticos presentes no *game* nos levaram a perceber os domínios discursivos, as ideias, os valores e as narrativas que são apresentadas dentro do jogo FFXV PE. Nesse processo de construção de significados, valores como a violência, o uso de armas de fogo, os laços de amizade, respeito e lealdade são questões que podem ser problematizadas no uso de *game* no contexto de ensino. Portanto, partir dos recursos disponíveis no contexto do jogo para refletir e debater sobre as temáticas abordadas (o bélico, a luta, a imposição da cultura, a dominação, a sobrevivência, a amizade, entre outros) são ações essenciais para a formação crítica e humana de nossos estudantes.

## 5 A LEITURA E A INTERAÇÃO COM O JOGO FINAL FANTASY XV: POCKET EDITION

Este capítulo traz uma breve análise sobre as percepções, visões e representações que os participantes têm ao estarem em contato com o jogo durante as cinco aulas de coleta de dados, realizada por meio de conversas com a pesquisadora, gravações em áudio, aplicação de questionário (ANEXO A) e suas respostas. Para melhor compreensão do caminho percorrido, organizamos em três momentos. O primeiro momento aborda as tecnologias, as relações dos participantes com esses recursos na atualidade e com os jogos de videogame. O segundo momento traz as percepções e visões dos participantes durante a aplicação do jogo e o registro das múltiplas semioses/recursos multimodais (imagens, sons, cores, gráficos, símbolos e artefatos) observadas em cada fase percorrida pelas duplas de alunos/participantes ao jogarem. Destacamos também a relação que eles têm com a aprendizagem em Língua Inglesa, suas reflexões sobre a leitura no *game* e as temáticas observadas pelos alunos/participantes no processo de construção de significados ao executarem o jogo e os pontos positivos e negativos de acordo com as impressões estabelecidas pela pesquisadora e os participantes durante a execução do jogo. A seguir abordamos cada momento.

### 5.1 As tecnologias e a relação dos alunos/participantes com os jogos de videogame

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017, p. 06)

Há muito tempo, fala-se sobre as tecnologias e seu uso no contexto educacional, contudo, elas nunca foram tão valorizadas quanto agora. Antes do advento da pandemia, muitas eram as declarações de resistência principalmente

quanto ao uso do celular na escola, que era tido como “vilão” por atrapalhar o andamento das aulas, dispersar a atenção e incomodar muitos professores. Porém, considerando que nossos alunos são proficientes quanto ao uso do celular e outras tecnologias, alguns estudiosos da educação sempre defenderam o uso de ferramentas tecnológicas na educação devido às possibilidades de se tornar o ensino e aprendizagem mais dinâmico e envolver os jovens como protagonistas de sua aprendizagem. Nesse contexto, percebemos a importância de olharmos para as tecnologias como aliadas e tentar potencializar a aprendizagem por meio de sua utilização no ambiente da sala de aula.

Diante da atual situação em que as escolas do Brasil e do mundo se encontram, percebemos, com maior evidência, a necessidade de acesso às tecnologias digitais a todas as camadas da população, principalmente no contexto educacional. Sabemos que o momento vivenciado pelos professores e alunos contribui para refletirmos sobre o assunto. De acordo com Dias (2018):

Professores e alunos têm, a seu dispor, uma infinidade de recursos digitais que podem ser usados não só para complementar o livro didático, mas também para ter acesso a contextos e culturas variadas, ao redor do mundo. A agência dos alunos, para assumirem mais responsabilidade pelo próprio aprender, é totalmente viável, desde que o professor aja como um orquestrador das ações de aprendizagem (DIAS, 2018, p. 167).

No momento pelo qual a educação está passando, um dos recursos digitais que tem um papel ativo nas situações de aprendizagem frente ao cenário do ensino é o celular. O acesso que a maioria de nossos alunos têm a essa ferramenta digital, muitas vezes bastante sofisticada, tem contribuído significativamente para o acesso e cumprimento das atividades escolares propostas pelos professores. Além disso, a resistência que muitos professores tinham quanto à sua utilização por “atrapalhar” as aulas foi substituída pela necessidade de seu uso para que a escola conseguisse prosseguir e alcançar o lar de cada aluno. Se, por um lado, muitos alunos conseguem acompanhar esse novo formato tecnológico de educação, por outro lado, percebemos que há aqueles que não têm condições tecnológicas básicas, sendo também necessário o uso de material impresso.

Assim, as funções que os celulares têm a oferecer nesse momento de mudanças profundas no cenário do ensino têm contribuído para que muitos alunos brasileiros vivenciem experiências novas e gerenciem sua própria aprendizagem. Nas palavras de Maia e Maia (2019):

[...] os *smartphones* podem ser considerados como sendo uma evolução dos celulares comuns [...] têm um sistema operacional que consegue realizar uma série de funções e juntamente com aplicativos fornecer um leque de ferramentas aos usuários em um único objeto, permitindo que eles acessem a internet, tirem e editem fotos, gerem e paguem boletos, sejam guiados em percursos, entre outras funcionalidades (MAIA; MAIA, 2019, p. 01).

É notório que o uso recorrente dessa ferramenta tão versátil se intensificou durante o período da pandemia ao cumprir um papel diferenciado no contexto escolar, auxiliando professores e alunos a dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. E nossa pesquisa foi aplicada diante do cenário exposto, iniciada com uma conversa gravada em áudio sobre o uso das tecnologias para a comunicação e interação humana na atualidade. Nosso objetivo é realizar uma sondagem sobre as relações dos participantes com a tecnologia e o contato que eles possuem com a Língua Inglesa no seu cotidiano. Para esse primeiro momento, fizemos os seguintes questionamentos às duplas de alunos/participantes da pesquisa:

- a) como eles compreendem o uso da tecnologia para comunicação e interação humana atualmente;
- b) como eles observam a presença da Língua Inglesa nas práticas sociais de comunicação presentes em seu contexto;
- c) as principais formas de contato que eles têm com a Língua Inglesa fora do contexto escolar;
- d) os tipos de texto em inglês que eles costumam ler ou encontrar no seu cotidiano;
- e) se eles interagem por meio de jogos de videogame;
- f) a experiência que eles possuem em interações por meio de jogos;
- g) as ferramentas digitais que utilizam com frequência para jogar;

- h) o que mais chama a atenção deles, em relação ao “texto”, quando estão jogando;
- i) se eles conseguem compreender os enunciados narrativos do jogo integrando todos os recursos presentes, como imagens em movimento, sons, cores, tipografia etc.;
- j) o que os motiva a continuar em jogo quando estão jogando.

As considerações relatadas, em alguns momentos, foram bastante parecidas, em grande parte devido ao contexto vivenciado pelos participantes atualmente. Em relação ao primeiro questionamento, todos consideraram que ela (a tecnologia) facilita a comunicação entre as pessoas que estão muito longe umas das outras e a utilizam para saber se os parentes e amigos estão bem. A preocupação com os familiares distantes foi um tema bastante abordado durante as conversas com os alunos. Para eles, é extremamente importante enviar e receber notícias dos avós e outros parentes por meio do celular. Alguns deles (os que moram com os avós) relataram ter ensinado os avós a usarem o celular para que pudessem se comunicar com os outros parentes que estavam distantes. Assim, os laços familiares se estreitaram e fortaleceram mais.

Quanto ao segundo questionamento, sobre a presença da Língua Inglesa nas práticas sociais de comunicação presentes em seu contexto, cinco duplas a observam frequentemente e uma dupla raramente (Dupla 4). De acordo com a dupla:

I: – Sabe, é assim. Eu nem presto atenção. Não muito. Raramente. Vou tentando entender.

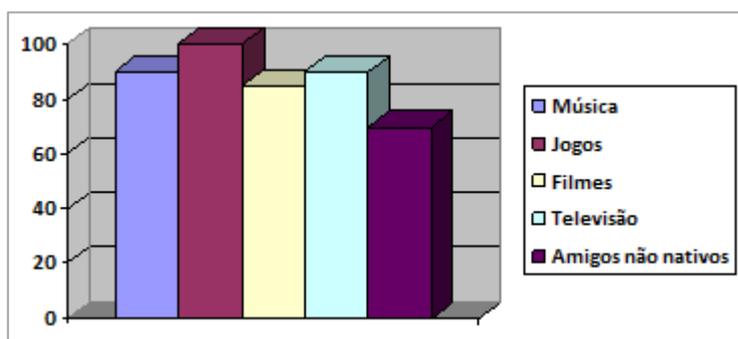
LM: – Ah, mas tem coisa que é muito fácil. Só que as difíceis às vezes eu olho no dicionário... Tipo, eu sei o que é play, os nomes que aparecem no meu celular em inglês eu não fico olhando no dicionário.

Muitos alunos percebem a presença da Língua Inglesa em seu cotidiano associando os significados das palavras aos contextos em que elas são utilizadas. De acordo com a proposta da BNCC (2017), a Língua Inglesa deve ser aprendida por meio de práticas linguísticas cotidianas, discursivas e da reflexão sobre elas. Cada aluno/participante de nossa pesquisa tem um perfil de prática da Língua Inglesa em seu cotidiano, uns mais, outros menos. Em seus

relatos em sala de aula, muitos alunos percebem o contato que têm com a Língua Inglesa até mesmo na embalagem dos produtos que consomem. Nas palavras de Menezes (2019, p. 247), precisamos pensar a língua como “um conjunto de repertórios e práticas que vão variar de lugar para lugar, de contexto para contexto”.

Assim, nosso terceiro questionamento aborda as principais formas de contato que os alunos têm com a Língua Inglesa fora do contexto escolar. As opções de respostas mais frequentes registradas pelas duplas de alunos/participantes foram organizadas no gráfico a seguir de acordo com o percentual de respostas coletadas.

**GRÁFICO 1 – Principais formas de contato com a Língua Inglesa**

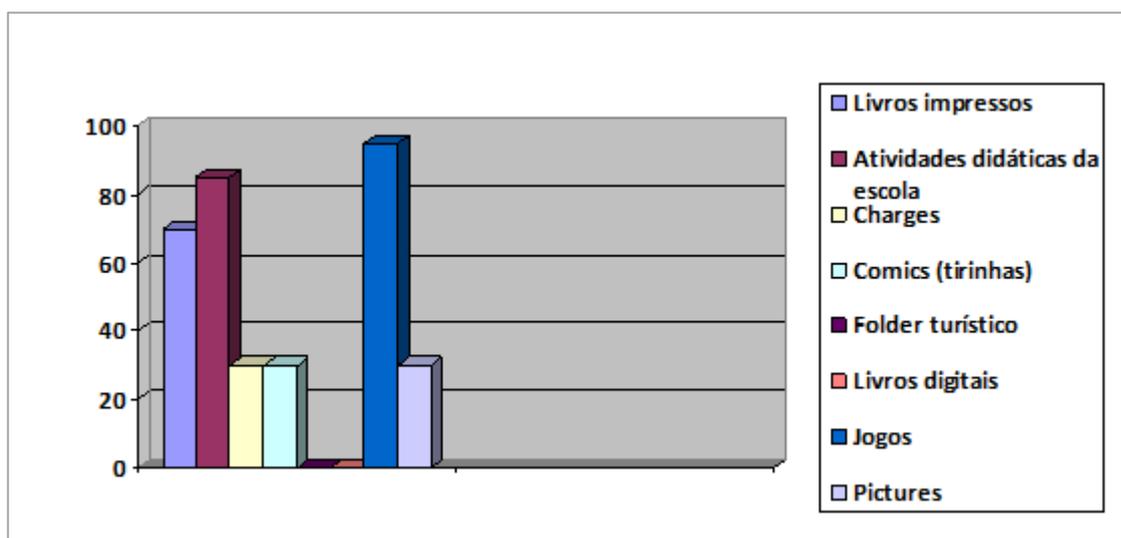


Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Menezes (2019, p. 246), hoje temos “várias práticas diferentes, por usuários diferentes em contextos diferentes espalhados pelo mundo”. Assim, o contato que nossos alunos têm com a Língua Inglesa é mais abrangente do que há alguns anos, quando só era possível na escola ou em cursos de línguas. O advento da internet ampliou nossas possibilidades de escolhas. Podemos ouvir música em outra língua, assistir filmes, fazer amigos de outros países e conversar com eles sem sair de casa. Menezes (2019, p. 247) afirma que “cada um de nós tem um perfil de práticas da língua em que nos engajamos em nosso cotidiano”. Nesse contexto, observamos que os jogos e a música aparecem como as principais formas de contato com a Língua Inglesa de acordo com as respostas das duplas de alunos/participantes. Por meio dos jogos, os alunos aprendem tanto vocabulário quanto formas de interagir em Língua Inglesa.

O quarto questionamento aborda os tipos de textos que os alunos / participantes costumam ler ou encontrar no seu cotidiano, em inglês. No GRÁFICO 2, ilustramos as respostas elencadas.

GRÁFICO 2 – Tipos de texto em Língua Inglesa



Fonte: Elaborado pela autora

*Folder* turístico e livros digitais não foram sequer mencionados pelos alunos. Os jogos foram mencionados por 95% (noventa e cinco por cento) dos participantes, seguido pelas atividades escolares (85%). É interessante perceber que as charges, os *comic strips*, as *pictures* tiveram o mesmo percentual de resposta (30%). Apesar de alguns participantes admitirem utilizar com mais frequência os jogos dublados, a maioria relatou que a maior parte do repertório linguístico que eles possuem em Língua Inglesa foi adquirido ao entrar em contato com comandos em inglês presentes nos jogos ou pelo contato on-line com outros jogadores.

As respostas ao quinto questionamento, referente à interação por meio de jogos de videogames, foram bastante divergentes entre algumas duplas. As duplas 1 e 4 responderam que interagem sempre e raramente, deixando subentendido que um dos componentes interage sempre por meio de jogos de videogame enquanto o outro interage raramente. As duplas 3 e 6 responderam que interagem frequentemente e raramente. A dupla 2 respondeu frequentemente e nunca e a dupla 5 respondeu sempre. Assim, percebemos que

uma proporção de metade dos participantes interage por meio de jogos sempre ou frequentemente e, de acordo com os depoimentos dos participantes, essa interação acontece quando eles estão on-line.

O sexto questionamento, referente à experiência em interações por meio de jogos, não foi respondido por duas duplas (D2 e D6), pois segundo os mesmos, não tinham o que relatar no momento. As respostas das demais duplas serão transcritas no QUADRO 4 a seguir.

QUADRO 4 – Respostas dadas pelas duplas a pergunta 6 do questionário para os discentes

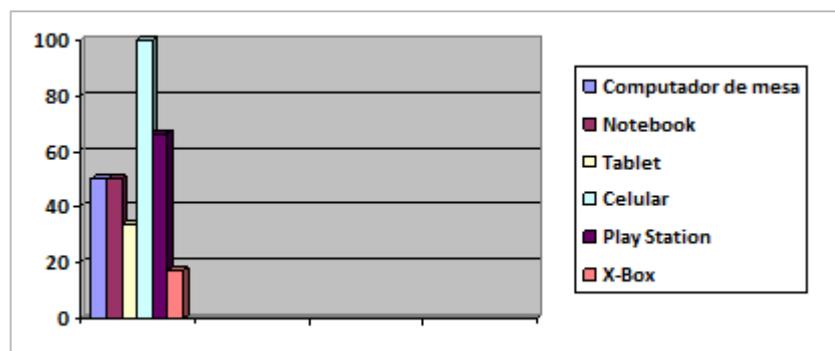
<b>Qual é a sua experiência em interações por meio de jogos?</b>	
<b>Dupla 1</b>	– Jogar com amigos, mesmo que distante, fazer amizades por meio de jogos com pessoas de longe e conhecer a cultura e a língua deles.
<b>Dupla 3</b>	Y: – Não sou muito fã de jogos. J: – Na internet, quando eu jogo, falo com meus amigos e conheço outras pessoas. É muito legal!
<b>Dupla 4</b>	LM: – Péssimo. Eu não sou muito de jogar jogos. A: – Eu converso e faço amigos.
<b>Dupla 5</b>	I: – Ampla, pois a maioria dos <i>games</i> vêm com dublagem em EN e não em PT/BR.

Fonte: Elaborado pela autora

Nas respostas acima, percebemos que, em todas as duplas, pelo menos um dos componentes menciona os laços de amizade que são estabelecidos por meio da interação proporcionada pelos jogos, mesmo os participantes que raramente interagem por meio de jogos. Percebemos, pelas conversas durante a aplicação do questionário, que os *games* facilitam a formação de novas amizades, estreitam os laços de amizade antigos e estimulam a cooperação e o compartilhamento de informações.

O sétimo questionamento refere-se às ferramentas digitais que os alunos/participantes utilizam com frequência para jogar. De acordo com o gráfico a seguir, o celular é a ferramenta mais utilizada pelos alunos/participantes para jogar, seguido pelo *Play Station*.

GRÁFICO 3 – Ferramentas digitais utilizadas com frequência para jogar

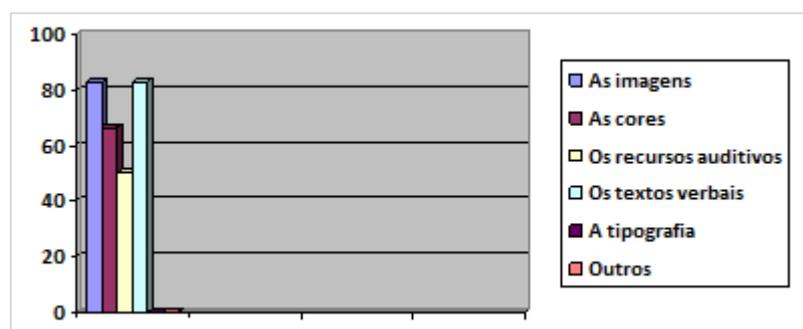


Fonte: Elaborado pela autora

É interessante perceber que a grande maioria dos alunos possuem pelo menos um aparelho celular, alguns *smartphones* e outros iPhone. Os que não possuem utilizam o aparelho dos pais ou de um amigo ou parente. Entre os participantes da pesquisa, todos fazem uso sistemático do aparelho celular durante todo o dia, para pesquisar, conversar com os amigos e, principalmente, jogar.

No oitavo questionamento, perguntamos aos alunos/participantes o que mais chama a atenção deles em relação ao “texto” em jogo. A maioria respondeu as imagens e os textos verbais (enunciados). Os alunos/participantes relataram verbalmente que observam as imagens primeiramente e tentam entender o contexto do jogo por meio delas. Em segundo plano, recorrem aos enunciados verbais como as falas dos personagens, as dicas que aparecem durante a partida ou as direções apontadas no mapa.

GRÁFICO 4 – O que mais chama a atenção em relação ao "texto" em jogo quando o aluno/participante está jogando



Fonte: Elaborado pela autora

O nono questionamento aborda a compreensão do texto narrativo do jogo integrando todos os recursos presentes, como imagens em movimento, sons, cores, textos verbais (enunciados), tipografia etc. Pedimos que cada dupla descrevesse um pouco sobre sua experiência quando está jogando e registramos as respostas das duplas de alunos/participantes no QUADRO 5.

QUADRO 5 – A compreensão do texto narrativo integrando os demais recursos semióticos

**Quando está jogando, você consegue compreender o texto narrativo do jogo integrando todos os recursos presentes, como imagens em movimento, sons, cores, textos verbais (enunciados), tipografia, etc.? Descreva um pouco sobre essa experiência.**

<b>Dupla 1</b>	– Sim, um exemplo, em cenas tensas, você tem os personagens falando assustados (texto ou dublagem), as cores, a luz e sombra que ajudam a compor a atmosfera da cena, a música que fica mais tensa a cada segundo, tudo ajuda a passar essa sensação ao jogador.
<b>Dupla 2</b>	– Eu observo (as imagens, as falas, os objetos) e depois eu jogo. Eu leio tudo pra depois jogar.
<b>Dupla 3</b>	– Eu presto mais atenção nas imagens, cores e sons. Isso me ajuda a entender o que preciso fazer. Os textos eu não leio muito porque eu entendo o que é pra fazer sem precisar ler.
<b>Dupla 4</b>	– Sim, mas eu prefiro mais imagens do que textos.
<b>Dupla 5</b>	– Um pouco, pois dependendo do contexto as imagens ajudam na compreensão.
<b>Dupla 6</b>	– Às vezes eu leio os textos. Mas eu olho as imagens, as setas, os mapas se tiverem e consigo entender.

Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos, pelas respostas elencadas, que imagens, sons e cores são os recursos presentes no jogo mais observados pelas duplas enquanto estão jogando. Por meio desses recursos, os jogadores compreendem os enunciados verbais e conseguem cumprir a missão.

O décimo questionamento refere-se à motivação dos alunos/participantes a continuar no jogo. As respostas registradas no QUADRO 6 abordam o desejo de superar os desafios impostos pelo jogo e cumprir a missão com sucesso.

QUADRO 6 – Respostas das duplas de alunos/participantes

<b>Quando está jogando, o que te motiva a continuar em jogo?</b>	
<b>Dupla 1</b>	– Dois pontos, o desafio e a história. Quanto mais o jogo é difícil, mais motivado a ganhar você fica e mais feliz você fica por ganhar. E a história te motiva porque você quer descobrir o seu desenrolar.
<b>Dupla 2</b>	– A vontade de ganhar.
<b>Dupla 3</b>	– Quando eu vou passando as fases e ganhando pontos, fico com vontade de jogar mais para ganhar mais pontos e vencer.
<b>Dupla 4</b>	– O objetivo é chegar ao final e concluir o jogo.
<b>Dupla 5</b>	– A história do <i>game</i> , a música e a progressão do <i>game</i> .
<b>Dupla 6</b>	– Se for divertido eu continuo. Senão eu paro de jogar.

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas elencadas nesse primeiro momento da pesquisa contribuíram para que tivéssemos uma visão sobre a realidade enfrentada pelos alunos/participantes nesse contexto de pandemia e a importância que os celulares assumiram na vida deles. Por meio de seu uso, muitos alunos desenvolveram o agenciamento de seus estudos, assumindo mais responsabilidade no gerenciamento de sua aprendizagem. Em relação à nossa pesquisa, pudemos constatar que os jogos têm feito parte do cotidiano de nossos alunos de forma sistemática e que muitos deles não tinham noção da oportunidade de conhecimentos e do aprendizado em Língua Inglesa proporcionado por eles.

Ao abordarmos o assunto coordenando as ações de aprendizagem, percebemos que incentivar os alunos a gerenciar a própria aprendizagem de uso da Língua Inglesa por meio das vivências virtuais com os jogos é uma sugestão de ação educativa diferenciada e instigante no contexto do ensino da Língua Inglesa na educação básica. Diante do exposto, na seção seguinte, traremos as contribuições dos alunos/participantes descrevendo e analisando a aplicação do jogo FFXV PE.

## **5.2 Representações e observações dos participantes durante a aplicação do jogo**

Isto é o que é mágico em aprender em bons videogames – e em boas salas de aula também – os alunos nem sempre estão cientes do fato de que estão "aprendendo", o quanto estão aprendendo, ou o quanto é difícil. Os alunos estão inseridos em um domínio (um domínio

semiótico como um ramo da ciência ou um bom videogame) onde, mesmo quando estão aprendendo (e como o domínio se torna progressivamente mais difícil, eles estão sempre aprendendo), eles ainda estão no domínio, ainda são um membro da equipe (grupo de afinidade), ainda estão realmente jogando o jogo, mesmo que apenas como "novato".<sup>46</sup> (GEE, 2003, p. 123).

O ambiente da sala de aula é o local “mágico” da escola, onde as interações entre alunos e professores proporcionam situações de ensino-aprendizagem que estão para além do formalismo e do simples cumprimento de um currículo anual. Foi pensando nessa “mágica” que incentivamos o engajamento dos alunos ao uso do *game* como ferramenta pedagógica. Nesta seção abordamos as percepções dos alunos/participantes em relação ao jogo FFXV PE durante as aulas de Língua Inglesa. Iniciamos nossa análise questionando se eles compreendiam o gênero do *game*. Todas as duplas responderam tratar-se de um *game* de ficção e fantasia. Diante das respostas elencadas, abordamos quais elementos presentes no *game* justificavam as respostas. As duplas responderam oralmente: os efeitos gráficos, os cenários, as magias, os efeitos dos golpes, os animais, entre outros. Assim, solicitamos que cada dupla fizesse o *print* de uma tela da fase do jogo que haviam alcançado para justificar a resposta a esse questionamento. Os *prints* foram enviados via WhatsApp® e organizados para formar a imagem a seguir.

---

<sup>46</sup> Minha tradução de: “*This is what is magical about learning in good video games — and in good classrooms, too — learners are not always overtly aware of the fact that that are “learning,” how much they are learning, or how difficult it is. Learners are embedded in a domain (a semiotic domain like a branch of science or a good video game) where, even when they are learning (and since the domain gets progressively harder, they are always learning), they are still in the domain, still a member of the team (affinity group), still actually playing the game, even if only as a ‘newbie’.*” (GEE, 2003, p. 123).

FIGURA 30 – Gênero do *game* FFXV PE: ficção científica e fantasia

Fonte: *Print* do jogo captados pelos alunos/participantes e organizados pela autora

Questionados quanto ao gênero a que o *game* pertence, as duplas reconheceram ser um RPG, pois o enredo reúne um grupo de amigos que tem um líder (Noctis) e juntos vivem aventuras (enfrentam monstros e vilões, viajam por locais perigosos para salvar a princesa e o reino).

No contexto do jogo, para compreender e assimilar as regras, as duplas declararam que exploram tudo no jogo, conversam com todos os NPC (personagens não jogáveis), interagem com tudo e leem todas as informações que o *game* oferece, inclusive os tutoriais. Além disso, os elementos presentes no jogo que atraem a atenção dos alunos/participantes como gráficos, imagens, história, efeitos sonoros e a música contribuem para que a compreensão das regras aconteça. A combinação desses signos em um sistema de “gramática visual” presentes no jogo é o que lhe confere potencial para significar. Assim, é possível compreender a proposta do *game* em cada fase que o compõe. Diante dessa reflexão, nos reportamos às palavras de Machin (2007) ao afirmar que

O significado não se encontra tanto no signo isoladamente, mas através da sua adesão a um código, um sistema de gramática, o que lhe dá potencial para significar. Assim, o significado do signo é realizado em contexto através de combinações com outros signos<sup>47</sup> (MACHIN, 2007, p. ix)

<sup>47</sup> Minha tradução de: “*The meaning lies not so much in the sign itself in isolation but through its membership of a code, a system of visual grammar, which gives it potential to mean. So, the meaning of the sign is realised in context through combinations with other signs*” (MACHIN, 2007, p. ix).

Associado a todos os elementos citados anteriormente, encontramos os enunciados em Língua Inglesa que, de acordo com os alunos/participantes, auxiliaram a ganhar pontos, descobrir o caminho a seguir, reconhecer os inimigos, ultrapassar as fases e interagir com outros jogadores. Quando sentiam dificuldades em saber o significado dos enunciados presentes no *game*, os alunos/participantes primeiro optaram por fazer inferências a partir do contexto, em seguida agiram pela intuição e por último consultaram um tradutor pela internet. Nesse contexto, consideramos as palavras de Gee (2003) de que a aprendizagem acontece mesmo que os envolvidos não se deem conta disso e constatamos que a recorrência das expressões e enunciados verbais em Língua Inglesa presentes no jogo são compreendidos em outros contextos interativos como filmes, músicas, vestuário, vídeos, atividades escolares, entre outros.

Assim, de acordo com as respostas elencadas neste segundo momento de aplicação do *game*, constatamos que, no ato de jogar, os alunos/participantes estabelecem a conexão entre as unidades da jogabilidade procurando compreender o que está acontecendo no jogo. Para isso, eles observam principalmente as falas (enunciados) dos personagens com dicas sobre o que fazer e para onde ir, os mapas que normalmente têm uma marcação do caminho a seguir e se no cenário há algum item destacado que eles estejam procurando. Essas estratégias traçadas pelo aluno/participante para passar de uma fase para outra, buscando a resolução da estrutura problema-solução, estão associadas aos recursos visuais, musicais, auditivos (sons) e gestuais (movimentos) presentes no *game* e que ajudam a entender os enunciados. Para melhor compreensão desse movimento realizado pelas duplas, solicitamos o *print* da tela, a descrição das observações realizadas por cada dupla e realizamos a análise dos dados coletados conforme a descrição a seguir.

Durante a execução do *game*, as duplas de alunos/participantes realizaram observações das fases que mais chamaram sua atenção considerando a Dimensão Ludonarrativa e a Dimensão do Sistema de Jogabilidade e suas respectivas subdivisões. Relacionamos as respostas das duplas com a análise que realizamos dessas dimensões no capítulo 4 (quatro) da pesquisa. Durante a análise do jogo, percebemos que essas subdivisões das

dimensões se inter-relacionam e se complementam proporcionando contribuições significantes para o estudo do *design* do videogame.

Iniciamos solicitando que cada dupla fizesse o *print* de uma tela e registrasse os recursos semióticos presentes e a maneira que eles auxiliam na compreensão da narrativa e dos objetivos a serem alcançados no jogo. As respostas elencadas foram registradas a seguir (nas palavras dos alunos/participantes) e organizadas de acordo com a ordem das duplas (D1, D2, D3, D4, D5 e D6).

A dupla 1 observou a *cutscene* do início do *game*, quando os personagens parecem que estão sendo atacados. A imagem a seguir registra a cena observada.

FIGURA 31 – Início da narrativa do jogo FFXV PE



Fonte: *Print* do jogo feito pela dupla 1

A presença do fogo e os movimentos dos personagens atribuem um significado de realidade a cena, que se destaca ainda mais com os recursos auditivos (as vozes dos personagens em luta e o fundo musical). As cores da cena são marcantes e vivas, contrastando com as roupas sombrias dos personagens. A *cutscene* observada pela dupla é um exemplo da Dimensão Ludonarrativa que se articula entre o *design* do jogo e a representação narrativa. Esse contexto corrobora com as palavras de Pérez-Latorre *et al.* (2016, p. 07) ao apresentar “[...] um conjunto de recursos semióticos fundamentais que ilustram claramente o potencial do *design* do jogo para representar as características centrais da narrativa”<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> Minha tradução de: “[...] a set of fundamental semiotic resources that clearly illustrate the potential of game design for representing these central features of the narrative” (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 07).

A dupla 2 destacou a cena do *Hammer head* (uma oficina mecânica), pois o carro (Regalia) morre no caminho e os amigos o empurram ao mecânico mais próximo (figura a seguir). Neste local eles conhecem a mecânica Cindy e seu avô Cid Sophiar que levam o carro para consertar enquanto os personagens podem ficar explorando o local. Cada vez que Noctis se aproxima de algum personagem que está no *Hammer head*, um diálogo é iniciado e quando ele sai de perto, o diálogo é finalizado. Nessa *cutscene*, a incidência do *design* do jogo se destaca na representação do personagem/jogador e uma de suas subdivisões (as regras de ação) ao salientar o repertório de ações possíveis e como elas afetam o mundo do jogo, seus efeitos e suas funções.

FIGURA 32 – O *hammer head* e seus mecânicos



Fonte: *Print* do jogo feito pela dupla 2 e organizado pela pesquisadora

A dupla destacou os objetos presentes no local que também é um posto de gasolina e as cores alegres e vibrantes das roupas de Cid e sua neta Cindy (tons de vermelho, amarelo, azul e branco predominam).

A dupla 3 destacou a cena em que aparece um pássaro gigante no *game* e sua semelhança com uma águia, apesar do tamanho gigantesco (figura a seguir). As observações realizadas pela dupla correspondem tanto às regras de ação quanto às regras de estado, pois elas se complementam e contribuem para

as condições do jogo (nível de vida, itens adquiridos, dentre outros) e suas consequências (continuação ou término da partida).

FIGURA 33 – Primeiro encontro com o pássaro gigante



Fonte: *Print do game* feito pela dupla 3

Os sons emitidos pelo pássaro, o movimento das asas, o balançar da vegetação e do cabelo dos personagens chamaram a atenção da dupla que, a princípio, achou que uma batalha seria iniciada, porém não aconteceu.

A dupla 4 destacou uma batalha contra Sabertucks (FIG. 34) ao saírem para encontrar um homem chamado Dave que estava desaparecido. O cenário noturno dificulta a visibilidade e destaca o brilho dos golpes desferidos pelos personagens durante a batalha. As criaturas quase não são vistas; entretanto, seus nomes aparecem para marcar sua posição, sendo possível acertá-los e não ser atingido. As cores escuras destacam ainda mais o período noturno e a música de fundo estimula a batalha.

FIGURA 34 – Enfrentado Sabertuks



Fonte: *Print do jogo* feito pela dupla 4

Conforme as observações da dupla, percebemos que, para alcançar os objetivos (matar os monstros e encontrar o homem desaparecido), o personagem/jogador realiza um conjunto de ações que fazem parte do núcleo da mecânica do jogo e estão relacionadas a certas habilidades que possibilitam a superação dos obstáculos e o sucesso nessa fase da missão.

A dupla 5 salientou a batalha contra o Bloodhorn (FIG. 35), uma criatura poderosa que ao ser derrotada aumenta a experiência do jogador para trocar de nível ou ganhar algumas habilidades.

FIGURA 35 – Batalha contra Bloodhorn



Fonte: *Prints* feitos pela dupla 5 e organizados pela pesquisadora

As cores conferidas aos golpes, a luminosidade, o cenário de deserto e o sangue que escorre ao atingirem a criatura foram as observações da dupla. No final da batalha, a dupla conseguiu acumular 406 (quatrocentos e seis) EXP (experiência) e completaram a Quest (batalha ou missão). De acordo com a Dimensão do Sistema de Jogabilidade, o desafio enfrentado (matar o Bloodhorn), o problema resolvido e os pontos ganhos proporcionaram a dupla uma experiência que pode ser definida pelo *design* do jogo como motivação e estimulação.

A dupla 6 destacou um dos acampamentos realizados pelos personagens durante o jogo (figura a seguir). Um dos personagens (Ignis), que é o cozinheiro da equipe, preparou uma refeição chamada espetos estilo pradaria e que toda a cena (a barraca, a fogueira, os objetos ao redor, os amigos sentados

conversando, a escuridão do local) remetia de fato a um acampamento. O que mais chamou a atenção da dupla foi a alimentação preparada, suas cores e a fumaça que saía do alimento, parecendo que ele de fato havia sido preparado naquela hora. Durante o acampamento, a dupla ganhou um *boost* (em português, significa impulso). Ele é responsável por turbinar automaticamente a sessão de jogos), regeneração de HP (*health points* ou pontos de vida) e passaram para o nível 5 no jogo.

FIGURA 36 – Acampamento no Marrioth Haven



Fonte: *Prints* feitos pela dupla 6 e organizados pela pesquisadora

Diante do exposto, percebemos que a narrativa do jogo associada aos recursos semióticos (gráficos, sons, imagens, movimentos, entre outros) são essenciais durante a jornada da equipe de amigos em busca de um objetivo único. Nas palavras de Pérez-Latorre *et al.* (2016, p. 12) “a interação narrativa [...] segue um caminho linear em termos macroestruturais, visto que no final há uma única possibilidade, esse é o único final possível”<sup>49</sup>, que é salvar a princesa e libertar o reino. Quanto aos papéis dos personagens na narrativa do jogo, o papel de herói principal corresponde a Noctis, porém “ele não conseguiria finalizar o jogo com sucesso se não tivesse a ajuda dos amigos durante as batalhas” (comentário de B, dupla 1).

<sup>49</sup> Minha tradução de: “*The interactive narrative [...] follows a linear path in macro-structural terms since this ending is the only possible one*” (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 12).

Em relação à representação do mundo ficcional, “a paisagem parece de verdade, o deserto, a vegetação, os veículos; tudo parece que está realmente em movimento” (comentário de I, dupla 5). De fato, os gráficos<sup>50</sup> utilizados no jogo são de excelente qualidade, conferindo um tom de realidade ao jogo e atraindo a atenção dos alunos/participantes.

O mundo de FFXV PE é um misto de realidade e fantasia, onde os personagens se sentem inseridos na história e responsáveis por cumprir a missão com sucesso. Além disso, os elementos estruturais da Dimensão do Sistema de Jogabilidade tais como o objetivo, as regras, os papéis lúdicos dos agentes do jogo na unidade de jogabilidade podem revelar novas evoluções do potencial semiótico em todo o jogo. Nesse processo, os significados são construídos pelos alunos/participantes constantemente, ao ultrapassarem as fases e observarem as temáticas abordadas durante a execução do jogo analisadas na seção a seguir.

### 5.2.1 Temáticas abordadas no *game* FFXV PE

Se pensarmos do nosso ponto de vista, enquanto professores, muitas abordagens podem ser consideradas dentro do jogo aplicado. Contudo, nosso desejo é saber quais temáticas os alunos/participantes perceberam ao executarem o jogo, se eles perceberam ou não, se houve uma interação capaz de sensibilizá-los a ponto de captar os significados trazidos pelo jogo. Portanto, nossa abordagem será descrita do ponto de vista dos alunos/participantes. Descreveremos as apreciações que eles nos forneceram em relação às temáticas abordadas no *game*.

As temáticas observadas pelas duplas durante a execução do jogo referem-se a amizade, lealdade, proteção e política. As duplas declaram que os amigos (Ignis, Prompto e Gladiolus) do personagem jogável (Noctis) fazem parte da narrativa desde a cinemática inicial do jogo (figura a seguir), demonstrando um forte laço de amizade e muita lealdade.

---

<sup>50</sup> Segundo wikipedia.org, os gráficos são as várias técnicas de computação utilizadas para exibir o conteúdo do jogo e sua história o mais próximo possível da realidade, permitindo diversas funções e fazendo com que os jogos sejam muito mais modernos e atrativos (Acesso em 14/06/2021).

FIGURA 37 – Cinemática inicial: amigos protegendo Noctis



Fonte: *Print* do jogo feito pelas duplas e organizado pela pesquisadora

Mesmo Noctis sendo da realeza, ele e seus amigos têm uma relação bem próxima e para ressaltar esse sentimento, as duplas destacam o exemplo da *cutscene* inicial do *game* que se passa no futuro, pois a aparência dos personagens é mais velha. O tempo passou e eles continuam amigos, estão se ajudando e lutando contra os inimigos que, na cena, usa o fogo para tentar derrotá-los. Essa cena mostra quão forte e duradoura é a amizade entre eles, mesmo pertencendo a contextos culturais e econômicos diferentes. Nas palavras de A, da dupla 2:

É legal ver que o Noctis, mesmo sendo um príncipe, da realeza, consegue ter um bom relacionamento com os amigos que são do povo. Ele não age com autoridade com eles. Pelo contrário, ele escuta os conselhos deles e valoriza a ajuda que eles dão (A, dupla 2, comentário durante a aplicação do jogo).

De acordo com os alunos/participantes, o primeiro capítulo se passa em uma viagem entre amigos: a *party* (nome normalmente atribuído a uma equipe ou grupo de personagens em jogos de RPG). A figura a seguir traz algumas cenas dos amigos viajando.

FIGURA 38 – Abertura do *game* e os amigos viajando

Fonte: *Prints* do *game* feito pelas duplas e organizado pela pesquisadora

No trajeto da viagem, eles conhecem pessoas, enfrentam dificuldades, às vezes discordam da opinião um do outro e discutem, contudo, não se separam. Em todo o capítulo, os amigos passeiam, fazem paradas e enfrentam inimigos para resgatar pessoas (figura a seguir) e conseguem os itens necessários para alcançar a próxima fase do jogo e prosseguir na jornada.

FIGURA 39 – Enfrentando inimigos para resgatar uma pessoa



Fonte: *Prints* do jogo feito pelas duplas e organizados pela pesquisadora

Além da amizade, a política é um tema destacado pelas duplas. De acordo com a narrativa do jogo, o personagem principal é prometido em casamento à princesa Lunafreya com o objetivo de estabelecer a paz entre os reinos que estão em guerra. Isso exemplifica a relação de um acordo político que havia sido feito entre os reis dos respectivos reinos. Nas palavras de E, da dupla 1:

Eu percebi que o jogo fala um pouco sobre política porque me lembra os acordos de casamento que eram feitos antigamente para um reino ficar em paz com o outro. Já vi isso em filmes e lembrei quando estava jogando e fui lendo a história. Os inimigos que tentam atrapalhar servem de obstáculos para que Noctis e Lunafreya não se casem e a guerra continue (E, dupla 1, comentário durante a aplicação do *game*).

Quanto aos aspectos linguísticos, os alunos/participantes destacaram a utilização de palavras, vocabulário nos enunciados. Dentro do jogo, um local diferente de onde eles estão acostumados a ter contato com a Língua Inglesa, pois a maioria só tem contato na escola, eles perceberam que os personagens se expressam de forma diferente. Para I e LM, dupla 4:

LM: – A linguagem é clara e pausada em boa parte do *game*.  
I: – Eu consigo entender muitas palavras.  
LM: – Mas tem algumas que estão abreviadas e outras que os personagens que aparecem nos locais por onde eles passam durante a viagem falam diferente.  
I: – É mesmo... Tem poucas palavras abreviadas. Mas as que eu vi no jogo e não consegui entender o que era, eu pesquisei na internet mesmo (I e LM, dupla 4, comentário durante a aplicação do jogo).

Outra observação destacada pela dupla L e M, dupla 5, refere-se ao emprego de apelidos, timbre de voz de alguns personagens e uso de algumas palavras no contexto do jogo. De acordo com a dupla:

L: – A voz mais difícil de entender é a do Gladiolus. Muito grossa! A dos outros é fácil.  
M: – Eu percebi que eles chamam o Noctis de “Noc” e o Ignis de “Iggy”. Achei legal a intimidade que eles têm com o príncipe. Até colocaram apelido nele (risos).  
L: – Teve uma palavra, hammerhead, que eu entendi quando vi o lugar onde eles estavam (oficina mecânica). Porque eu traduzi “cabeça de martelo” (risos).  
(L e M, dupla 5, comentário durante a aplicação do jogo).

Esses e outros momentos de interação entre a pesquisadora e os alunos/participantes durante a execução do *game* remetem às palavras de Menezes (2019) em relação à educação linguística ou sensibilidade linguística. Segundo o autor, seu propósito educativo é apreciar as diferenças de conteúdos como palavras, vocabulários e mostrar que “as pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes” (p. 253). No contexto do jogo, os alunos/participantes relataram algumas observações quanto ao uso da Língua Inglesa que registramos nos enunciados a seguir.

#### Enunciado 1:

Os personagens, em algumas cenas, usam uma linguagem muito formal e difícil de traduzir. Houve coisas que não entendi completamente, mas tentei traduzir mesmo assim, e não traduzi tudo, já que existem muitos diálogos que não são necessários para a história do jogo (Participante J, Dupla 3, comentário durante a aplicação do jogo).

#### Enunciado 2:

AC: – Tem umas palavras que não aparecem igual eu vejo nos livros. Por exemplo “gon’, showin’, ‘bout, causin”’.

I: – Eu vi isso também. E tem mais... “y’all, ‘em” para se referir a ‘eles’ (os personagens).

(Participantes AC e I, Dupla 6, comentário durante a aplicação do jogo).

#### Enunciado 3:

Eles usam a palavra “gil” para se referir à moeda do jogo. Nós pesquisamos na internet e vimos que ela também é chamada de GP, Gold ou G. É a moeda usada em todos os jogos da série Final Fantasy (Participante Y, Dupla 3, comentário durante a aplicação do jogo).

Considerando os enunciados anteriores, percebemos que a aplicação do jogo proporcionou uma oportunidade de aprendizagem na prática, na qual cada dupla captou usos diferentes da Língua Inglesa. Por meio das observações do jogo declaradas pelos alunos/participantes, notamos que as dimensões (ludonarrativa e do sistema de jogabilidade) são abordadas durante o processo de aplicação do jogo. O envolvimento dos alunos/participantes ultrapassou os limites da sala de aula e oito dos doze envolvidos com a pesquisa continuaram o jogo em suas casas para finalizar o primeiro capítulo. Esse, sem dúvida, é o engajamento que buscamos no contexto escolar, que nossos alunos se sintam motivados e capazes de organizar e agenciar seus estudos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo de nossa pesquisa foi investigar o uso de *games* de plataforma como texto e como eles podem possibilitar a educação linguística em Língua Inglesa. Propusemos a análise dos domínios semióticos, a composição textual e as interações presentes no primeiro capítulo do *game* FFXV PE. O trabalho foi norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa: Como a Língua Inglesa aparece nos *games* e se articula com outros elementos semióticos? Quais as características dos textos no ambiente interativo dos *games* e como os alunos interagem com esses textos? Como o *game* pode contribuir para se pensar uma aprendizagem por meio das novas tecnologias?

Diante de tais questionamentos, as reflexões propostas por Kress (2010), Cope, Kalantzis (2008, 2009), Grupo de Nova Londres (1996, 2000), Gee (2003, 2005, 2007), Pérez-Latorre *et al.* (2016) e Machin (2007) contribuíram para analisar o videogame como texto, considerando a dimensão ludonarrativa e a dimensão sistema de jogabilidade, em conjunção com a Semiótica Social, com contribuições significantes para o estudo do *design* do videogame.

Considerando as perguntas de pesquisa, verificamos que a abordagem multimodal é claramente necessária para a interação e construção dos significados. No *game*, o processo de estrutura projetiva na linguagem verbal (processos verbais, ou enunciados, que trazem o conteúdo de fala dos personagens em inglês) foi importantes para que os alunos/participantes interagissem com o jogo, compreendessem sua narrativa e seus elementos. Nesse contexto, destacamos as relações de coerência entre a narrativa, exaltando as virtudes da amizade e do companheirismo com os elementos do *design* do jogo e os processos de soluções de problemas que exigem do personagem/jogador deduzir dinâmicas de cooperação entre o personagem principal jogável (Noctis) e os NPC (personagens não jogáveis) que são seus amigos (Prompto, Ignis e Gladiolus).

De modo geral, os alunos/participantes consideraram que a Língua Inglesa aparece nos *games* para auxiliá-los a compreender a história e que os recursos semióticos presentes em cada fase, aliados ao vocabulário que eles já conhecem, são muito importantes. Ao entrar em contato com os enunciados,

eles destacaram a compreensão da linguagem utilizada por alguns personagens durante a narrativa, as cenas de ação, o uso de abreviações de alguns vocábulos da Língua Inglesa e a necessidade de observar os recursos semióticos (imagens, cores, gráficos, cenário, dentre outros) utilizados durante as fases que compõem o capítulo 1 (um) para compreender melhor a história do *game*.

As dimensões e os recursos semióticos aplicados na análise do *game* nos permitiram mostrar algumas relações de coerência encontradas entre as várias dimensões presentes no videogame. Durante a coleta de dados, verificamos que os alunos/participantes consideraram a jogabilidade do *game* simples e prática para ser utilizada nos dispositivos que eles possuem, pois basta passar os dedos pela tela, apertar para andar, atacar ou pegar algum item. O visual dos gráficos é bastante atraente, com cores vibrantes e movimentos que parecem reais, além da trilha sonora associada com cada contexto que está sendo narrado (nos momentos de luta, a música é mais agitada; quando estão acampando, a música é suave, por exemplo). Todos esses elementos combinados tornam o *game* envolvente e contribuíram para o engajamento dos alunos/participantes, confirmando as considerações de Machin (2007) de que os elementos estão relacionados uns aos outros de maneira significativa.

O percurso de pesquisa nos mostrou que os elementos do *design* do jogo se destacam nos processos de solução de problemas, na dinâmica de cooperação entre os personagens, nos objetos e instrumentos de interação do jogo que são utilizados para somar os pontos quando os personagens descansam e alterar o nível do *game* para outro mais alto. Além disso, percebemos alguns contrastes entre os níveis composicionais que representam o mundo ficcional moderno e o mundo ficcional medieval, com conotações positivas que se complementam e contribuem significativamente para o processo de jogabilidade. Nesse processo, o papel do herói se concentra apenas no personagem jogável (Noctis), contudo o auxílio de sua equipe é fundamental para que ele alcance os objetivos necessários para a vitória no jogo. Cada personagem tem uma função a cumprir durante o percurso a ser percorrido e o sucesso da missão depende do companheirismo e da união entre todos.

As conexões estabelecidas entre os envolvidos e os desafios proporcionados em cada fase do *game* ilustram que o modelo de análise

proposto pode ser utilizado como uma ferramenta metodológica. Quando iniciamos a coleta de dados, percebemos o quanto o tema atrai a atenção dos alunos e os motiva a participar com empenho e responsabilidade. Durante o período de coleta de dados, tivemos a oportunidade de participar minimamente de um processo bastante interativo de aprendizagem que nossa mente tradicional não estava acostumada a utilizar como metodologia. Desde o início, quando os alunos foram solicitados a baixar o jogo em casa, percebemos a aceitação e desejo deles em participar de algo que fazia parte do seu cotidiano.

O brilho nos olhos se destacou no primeiro contato com o *game*, os desafios iniciados na sala de aula continuaram em suas casas sem que tivéssemos solicitado que eles fizessem isso. A cada aula, eles traziam novas descobertas, demonstravam mais segurança nas respostas aos questionamentos e percebiam que já interagiam com os textos em Língua Inglesa presentes nesse e em outros *games*. Uma demonstração perfeita de que essa linguagem é a que eles conhecem e com a qual se sentem seguros. Assim, as reflexões quanto às dimensões, regras, objetivos e aos desafios abordados no jogo foram verbalizados espontaneamente e com o conhecimento de quem se expressa sobre algo que está internalizado. Com leveza, tranquilidade e fluidez, as respostas foram se encaixando a cada fase percorrida no jogo.

O crescimento adquirido neste período foi tanto nosso quanto dos alunos, pois percebemos que o ensino-aprendizagem em Língua Inglesa (assim como em outras disciplinas escolares) pode ser desenvolvido de forma prazerosa por meio dos jogos de videogames. Os princípios de aprendizagem em bons jogos abordados por Gee (2007) descritos no capítulo 2 (dois) desta pesquisa e observados durante a análise das dimensões presentes no *design* do jogo possibilitaram aos alunos/participantes aplicarem e agenciarem os conhecimentos que já possuíam. Ao reconhecer seus erros, avaliá-los, interagir com o colega e corrigi-los (durante a execução das fases do jogo), eles tiveram a oportunidade de melhorar suas interpretações e aprender com as experiências compartilhadas nesse processo de interação social.

Tivemos alguns obstáculos a superar (celulares com pouca memória, duplas divergindo em relação às opiniões, ao distanciamento necessário devido à pandemia, por exemplo), mas nenhum deles foi capaz de desmotivar os

envolvidos na pesquisa. Pelo contrário, houve o desejo entre os alunos/participantes em permanecer por mais tempo em jogo e, conseqüentemente, aprender mais. Percebemos que essa interação entre os participantes e o *game* ampliou a possibilidade de utilizar outras linguagens, discutir e problematizar determinados aspectos para a formação humana e interagir por meio da Língua Inglesa ao ouvirem a narrativa do jogo e lerem os enunciados que apareciam ao lado de cada personagem.

Mesmo com tantos desafios enfrentados, consideramos que nossa pesquisa inicia um trabalho que ressignifica o uso das tecnologias e proporciona aos alunos uma aprendizagem utilizando os conhecimentos que eles dominam em jogos de videogame. Por meio dessa ferramenta tecnológica que possibilita a leitura e interação com outros domínios semióticos, nossos alunos são motivados, de maneira surpreendente, no ato de jogar, podendo apreciar outros textos e ter outras experiências multimodais. Diante dos desafios enfrentados no ambiente da sala de aula para que os alunos percebam a importância da leitura e dos conhecimentos em Língua Inglesa que eles já possuem, vimos no *game* uma ferramenta de interesse dos jovens de várias classes sociais e culturas. Ao nos apropriarmos dessa ferramenta tecnológica de maneira pedagógica, lançamos um novo olhar para os recursos que temos a disposição e, muitas vezes, nos sentimos receosos em utilizar no ambiente escolar.

Sabemos que o uso da tecnologia não deve ser exagerado, pois os alunos podem se distanciar da família, dos amigos e do mundo real. Esses impactos negativos sobre as atividades e os relacionamentos com as pessoas foram mencionados durante a pesquisa em conversa com os alunos de forma sucinta e constatamos que os próprios participantes perceberam os reflexos no seu cotidiano ao passarem muito tempo conectados ou usando jogos. Reforçamos a importância de planejarmos o tempo de modo equilibrado, orientando os alunos sobre os cuidados necessários para seu bem-estar físico, mental e emocional. Assim, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para que outros modelos envolvendo os jogos de videogame possam ser analisados e utilizados no espaço da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AARSETH, E. **Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

AARSETH, E. Computer Game Studies, Year One. **Game Studies** 1 (1), 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. Educação e contemporaneidade. **Revista da FAEEBA**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, SEDU/SESA. **PORTARIA Nº 048–R**, de 01 de abril de 2020. Institui o Programa EscoLAR no âmbito das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e demais providências. Vitória, ES: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20048-R%20-%20Programa%20EscoLAR%20revisada%20-%2001.04.2020-2.pdf> Acesso em jul. 2021.

BRASIL, SEDU/SESA. **PORTARIA Nº 115-R**, de 01 de outubro de 2020. Define procedimentos complementares para a implementação e monitoramento do Plano Estratégico de Prevenção e Controle [...]. Vitória, ES: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20115.pdf> Acesso em jul. 2021.

BRASIL, SEDU, Governo do Estado do Espírito Santo. **Plano de Retorno às Aulas Presenciais da Rede Pública Estadual de Ensino do Espírito Santo**. ES, 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/PLANO%20DE%20RETORNO%20Ofinal.pdf> . Acesso em: 28 mar. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **New Learning: elements of a Science of education**. Australia: Cambridge University Press, 2008.

- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2009.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **E-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment**. London: Routledge, 2017.
- COSTA-HÜBES, T. Os Gêneros Discursivos como Instrumentos para o Ensino de Língua Portuguesa: Perscrutando o Método Sociológico Bakhtiniano como Ancoragem para um Encaminhamento Didático-pedagógico. *In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. Gêneros de Texto/Discurso e os Desafios da Contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, p. 13-34, 2014.
- DIAS, R. Gêneros digitais e multimodais: oportunidades online para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. *In: DIAS, R.; DELL'ISOLLA, R. L. P. [Org]. Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- DIAS, R. Entrevista cedida a Zaira Santos. **Polifonia**, v. 25, n. 37.1, p. 160-170, jan-abril 2018. Disponível em: [http://www.letas.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/reinildes/entrevista-RD.pdf](http://www.letas.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/reinildes/entrevista-RD.pdf) Acesso em março 2021.
- EMERIQUE, L. **Jogos Digitais em Inglês: um estudo sobre a presença dos princípios dos “bons jogos” e dos princípios da aprendizagem de James Paul Gee**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. (Org.) **Educação Linguística em Línguas Estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- FERRAZ, Daniel de Melo; SANT'ANNA, Pedro Moreno. Jogos digitais e educação linguística: precisamos falar mais desse encontro. **Perspectiva**, volume 38, n. 2, Florianópolis, UFSC, 2020, p. 1-16.
- FRASCA, G. Ludology meets Narratology: Similitude and Differences between (Video) Games and Narrative. **Parnasso** 3, Helsinki, 1999, p. 365–37.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. London: Palgrave Macmillan, 2003.
- GEE, J. P. **Why are video games good for learning?** University of Wisconsin-Madison: Madison, 2005.
- GEE, J. P. **Good video games and good learning**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 35, n. 2, p.1-30, 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350205>. Acesso em set. 2019.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 3rd. edition, London: Hodder Arnold, 2004.

JUUL, J. Games Telling stories? A brief note on games and narratives. **Game Studies** 1 (1), 2001. Disponível em: <http://gamestudies.org/0101/juul-gts/> Acesso em: jul. 2021.

KRESS, G. **Before Writing**: Rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.

KRESS, G. Multimodality. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.), **Multiliteracies**, London: Routledge, 2000, p. 182-202.

KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge, 2010.

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

KRESS, G. Discourse Analysis and Education: A multimodal Social Semiotic Approach. *In*: ROGERS, Rebecca. **An introduction to critical discourse analysis in education**. 2nd ed. London: Routledge, 2011.

MACHIN, D. **Introduction to Multimodal analysis**. London: Hodder Education, 2007.

MAIA, Denise Giarola; MAIA, Antônio Marcos Silva. **Análise sociosemiótica e multimodal do design de jogos digitais infantis**. Relatório final apresentado ao PIBIC. IFMG: Campus Ouro Branco, abril 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**: Técnicas de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, Lynn Mário de Souza. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 246-259.

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

NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

OLIVEIRA, Mariana Carreira. **Aprendizagem da Língua Inglesa na interação com as mídias em contextos informais**: um estudo com crianças. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PAIVA, V. L. M. O.; BOHN, V. C. R. O uso de tecnologias em aulas de língua estrangeira: dos recursos off-line à Web 2.0. *In*: BRAGA, Junia C. F. (Coord.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos Mestres). p.58-84.

PÉREZ-LATORRE, Óliver; OLIVA, Mercè; BESALÚ, Reinald. **Videogame analysis**: a social-semiotic approach. London: Routledge, 2016.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINHEIRO, Alan Petrilson. Sobre o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, volume 55, nº 2. Campinas, 2016.

RODRIGUES, Jeanne Jesuíno Cardoso. **Jogos digitais**: uma experiência de aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

RYAN, Marie-Laure. **Avatars of Story**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006.

SANTOS, Z. B. **Aspectos semióticos e lexicogramaticais de peças publicitárias**: a construção de uma leitura multimodal. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Z. B. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ**, n. 28, jul.-dez. 2014.

SANTOS, Z. B.; TIBURTINO, V. Multiletramentos e multimodalidade: diálogos e dimensões para o ensino. v. 12 n. 23. **Revista (Con)textos Linguísticos/UFES**, 2018.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno, 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2014.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London and New York: Routledge, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi, 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES

Nome da pesquisadora: Celia Nunes Pereira Borges

Pesquisa: **O USO DE VIDEOGAMES COMO TEXTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E DA ABORDAGEM MULTIMODAL**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES

Experiência de uso de videogames como textos nas aulas de Língua Inglesa

Este questionário tem como objetivo coletar informações a respeito dos possíveis participantes de uma pesquisa que consiste em um procedimento didático pedagógico na promoção da Educação Linguística em Língua Inglesa por meio de *games*. Ele é constituído por dois momentos: sendo o 1º (primeiro) um momento de sondagem sobre as relações dos participantes com a tecnologia e o contato com a Língua Inglesa e o 2º (segundo) Momento a sondagem sobre Percepções em relação ao jogo **Final Fantasy XV: pocket edition**.

#### 1º Momento Questionário de Sondagem

1- Como você compreende o uso de tecnologias para comunicação/interação humana atualmente?

<input type="checkbox"/> Importante. O que te leva a considerar importante?	<input type="checkbox"/> Não tão importante. Situe o que te leva a essa compreensão.
_____	_____

2- Como você observa a presença da Língua Inglesa nas práticas sociais de comunicação presentes em seu contexto:

<input type="checkbox"/> Muito frequente	<input type="checkbox"/> Raramente
------------------------------------------	------------------------------------

<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Apenas em algumas situações. Quais?	<input type="checkbox"/> Outro _____

3- Enumere as principais formas de contato que você tem com a Língua Inglesa fora do contexto escolar.

<input type="checkbox"/> Músicas	<input type="checkbox"/> Amigos não nativos
<input type="checkbox"/> Televisão	<input type="checkbox"/> Jogos
<input type="checkbox"/> Filmes	<input type="checkbox"/> Jornais/Revistas. Outros _____

4- Enumere os tipos de textos, em inglês, que você costuma ler ou encontrar no seu cotidiano:

<input type="checkbox"/> Livros impressos	<input type="checkbox"/> Livros digitais
<input type="checkbox"/> Atividades didáticas da escola	<input type="checkbox"/> Jogos
<input type="checkbox"/> Charges	<input type="checkbox"/> Pictures
<input type="checkbox"/> Comics (tirinhas)	<input type="checkbox"/> Charges
<input type="checkbox"/> Folder turístico	<input type="checkbox"/> Outros _____

5- Informe se você costuma interagir por meio de jogos de videogames

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Outros _____

6- Qual a sua experiência em interações por meio de jogos?

---



---



---



---

7- A(s) ferramenta(s) digital(is) que você utiliza com frequência para jogar é(são):

<input type="checkbox"/> computador de mesa	<input type="checkbox"/> celular
---------------------------------------------	----------------------------------

<input type="checkbox"/> Notebook	<input type="checkbox"/> Play Station
<input type="checkbox"/> Tablet	<input type="checkbox"/> X Box

8- Quando você está jogando, o que mais chama sua atenção em relação ao “texto” em jogo:

<input type="checkbox"/> As imagens	<input type="checkbox"/> Os textos verbais
<input type="checkbox"/> As cores	<input type="checkbox"/> A tipografia
<input type="checkbox"/> Os recursos auditivos	<input type="checkbox"/> Outros _____

9- Quando está jogando, você consegue compreender o texto narrativo do jogo integrando todos os recursos presentes, como imagens em movimento, sons, cores, textos verbais, tipografia etc.? Descreva um pouco sobre essa experiência.

---



---



---



---

10- Quando está jogando, o que te motiva a continuar em jogo? Descreva sucintamente.

---



---



---

### 2º momento – Percepções em relação ao jogo

11- Em relação ao jogo Final Fantasy XV: Pocket edition, você compreende que sua temática é sobre:

<input type="checkbox"/> Esportes	<input type="checkbox"/> Fantasia
<input type="checkbox"/> Ficção científica e fantasia	<input type="checkbox"/> Ficção científica
<input type="checkbox"/> Guerra	<input type="checkbox"/> Não consegui descobrir

12- O gênero ao qual ele pertence é:

<input type="checkbox"/> RPG	<input type="checkbox"/> Corrida
------------------------------	----------------------------------

<input type="checkbox"/> Tiro tático	<input type="checkbox"/> Esportes
<input type="checkbox"/> Luta	<input type="checkbox"/> Musical

13- Como você buscar compreender e assimilar as regras do jogo?

---



---



---



---

14- O(s) elemento(s) presente(s) no jogo que mais atraiu(íram) a sua atenção é(são):

<input type="checkbox"/> Gráficos	<input type="checkbox"/> Efeitos visuais e sonoros
<input type="checkbox"/> Imagens	<input type="checkbox"/> Música
<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> Outro(s) _____

15- A compreensão dos enunciados em Língua Inglesa presentes no jogo te auxiliou a:

<input type="checkbox"/> ganhar pontos	<input type="checkbox"/> ultrapassar as fases
<input type="checkbox"/> descobrir o caminho a seguir	<input type="checkbox"/> interagir com outros jogadores
<input type="checkbox"/> reconhecer os inimigos	<input type="checkbox"/> Não ajudou em nada

16- Os enunciados em Língua Inglesa presentes no *game* são:

<input type="checkbox"/> Totalmente desconhecidos	<input type="checkbox"/> A maioria conhecido
<input type="checkbox"/> A maioria desconhecido	<input type="checkbox"/> Não prestei atenção

17- Ao sentir dificuldade em saber o significado dos diálogos presentes no *game* você:

<input type="checkbox"/> Pediu ajuda ao colega	<input type="checkbox"/> Não sentiu dificuldade
<input type="checkbox"/> Consultou um dicionário	<input type="checkbox"/> Agiu pela intuição

<input type="checkbox"/> Fez inferências a partir do contexto	<input type="checkbox"/> Outros _____
---------------------------------------------------------------	---------------------------------------

18- A recorrência de expressões e enunciados verbais em Língua Inglesa presentes no jogo ao aparecer em outros contextos interativos você compreende:

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Depende do contexto
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Outros _____

19- Os recursos presentes no *game* que te ajudaram a entender o texto durante as fases foram:

<input type="checkbox"/> Visuais (imagens)	<input type="checkbox"/> Auditivos (sons)
<input type="checkbox"/> Musicais	<input type="checkbox"/> Gestuais (movimentos)
<input type="checkbox"/> Outros _____	

20- No ato de jogar, como você estabelece ou compreende conexão entre as unidades da jogabilidade, ou seja, passar de uma fase para outra buscando a resolução da estrutura problema-solução. Descreva sucintamente.

---



---



---



---



---



---



---



---

21- Quando você está jogando, você analisa e reflete sobre a temática da narrativa do jogo:

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não presto atenção

22- Descreva, brevemente, se, na sua opinião, a análise e reflexão das narrativas do jogo podem ampliar a sua compreensão, tomar um posicionamento crítico para além do entretenimento?

---

---

---

---

23- Situe os pontos positivos de se jogar em dupla, numa atividade colaborativa.

---

---

---

---

24- Situe as limitações, ou pontos negativos, de se jogar em dupla.

---

---

---

---

---

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

### DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada “**O uso de videogames como textos nas aulas de Língua Inglesa: contribuições dos estudos dos letramentos e da abordagem multimodal**” de responsabilidade da pesquisadora Celia Nunes Pereira Borges, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Estou ciente de que **os participantes da pesquisa utilizarão os celulares durante as aulas para a aplicação do jogo Final Fantasy XV: pocket edition.**

Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

---

Diretora

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

Jaguaré/ ES

## **ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS**

O (a) menor \_\_\_\_\_ pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável está convidado a participar da pesquisa intitulada **O uso dos videogames como textos nas aulas de Língua Inglesa: contribuições dos estudos dos letramentos e da abordagem multimodal**, sob a responsabilidade de Célia Nunes Pereira Borges, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

### **Justificativa:**

Ao observar a sala de aula percebo que os alunos já possuem alguns conhecimentos da Língua Inglesa devido ao contato mantido com as tecnologias digitais que fazem parte de seu cotidiano. Dessa forma, precisamos rever o modo como pensamos e praticamos o ensino de línguas em contextos escolares, tendo em vista as mudanças nas ações pedagógicas a fim de proporcionar o desenvolvimento voltado aos conhecimentos que os alunos podem adquirir em Língua Inglesa na atualidade por meio das mídias digitais

### **Objetivos da Pesquisa:**

Compreender como as múltiplas linguagens nos jogos de videogame de plataforma podem dialogar com a educação linguística em Língua Inglesa.

### **Procedimentos para obtenção dos dados:**

A pesquisa será aplicada uma vez por semana durante as aulas de Língua Inglesa. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão: a gravação em áudio das discussões realizadas em sala, a aplicação de questionário e os registros realizados pelos alunos durante a interação com o jogo Final Fantasy XV: pocket edition por meio dos celulares. Os alunos serão organizados em duplas, um aluno que tenha celular com um aluno que não tenha, ou dois alunos que tenham celulares. Serão aplicados questionários aos alunos durante as aulas da professora pesquisadora na escola estadual do município de Jaguaré/ES. Nos registros serão observados os conhecimentos linguísticos em Língua Inglesa adquiridos por meio do jogo de videogame e a análise dos recursos semióticos observados pelos alunos ao interagirem durante a aplicação e mudança de fases do jogo.

### **Riscos e Desconfortos:**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação das práticas educativas realizadas em sala de aula e na sala de recursos, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se

configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

### **Benefícios:**

Os benefícios desta pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se refere à aquisição linguística em Língua Inglesa e à cooperação em equipe buscando o desenvolvimento do ensino para os alunos por meio do jogo a ser analisado, indo ao encontro da aprendizagem significativa ao utilizar as tecnologias digitais que fazem parte do cotidiano do aluno.

### **Garantia do Sigilo e Privacidade:**

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição dos estudos dos letramentos de Kress (2010), Cope, Kalantzis (2008, 2009), Grupo de Nova Londres (1996, 2000), Gee (2003, 2005, 2007), Pérez-Latorre *et al.* (2016) e Machin (2007), e serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a educação linguística em Língua Inglesa, a contribuição dos jogos de videogame para aquisição da língua e a interação proporcionada por essas mídias e os recursos semióticos presentes nesse contexto de aprendizagem.

### **Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:**

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

### **Esclarecimento de dúvidas:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Celia Nunes Pereira Borges, nos telefones (27) 37692181 ou (27) 999851460. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: [cepceunes@gmail.com/](mailto:cepceunes@gmail.com) [comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br](mailto:comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br), endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do (a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Jaguaré/ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

**ASSINATURA DO PAI/OU MÃE/OU RESPONSÁVEL LEGAL**

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **O uso dos videogames como textos nas aulas de Língua Inglesa: contribuições dos estudos dos letramentos e da abordagem multimodal**, eu Célia Nunes Pereira Borges, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Jaguaré/ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL**

## ANEXO D – MODELO DO PLANO ESTRATÉGICO DE PREVENÇÃO E CONTROLE (PEPC) ELABORADO POR NOSSO LOCAL DE PESQUISA

### ANEXO ÚNICO

#### MODELO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO DE PREVENÇÃO E CONTROLE

##### IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO

Nome da Instituição:

CNPJ:

Endereço:

Etapas de ensino: Ensino Fundamental Anos Finais, EJA – 2º Segmento e EJA - Ensino Médio

Número de alunos: 1.018

Número de turnos: 03

Quantidade de alunos por turno: Matutino: 358 / Vespertino: 297 / Noturno: 363

DATA DE ELABORAÇÃO: 24/08/2020

##### RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO PLANO

Nome Completo	Função
	Coordenador de Turno
	Coordenador de Turno
	Coordenador de Turno
	Pedagogo
	Pedagogo
	Professor PCA
	Professor PCA
	Professor PCA
	Professor
	Agente de Suporte Educacional

##### COMPOSIÇÃO DO COMITÊ LOCAL DE PREVENÇÃO

Nome Completo	Representação (diretoria, coordenação, estudante, docente, responsável por estudante, etc.)
	Diretor
	Coordenador de Turno
	Coordenador de Turno
	Coordenador de Turno
	Professor
	Professor
	Professor
	Estudante
	Estudante

##### PLANO ESTRATÉGICO DE PREVENÇÃO E CONTROLE (PEPC)

A partir de uma avaliação local da estrutura e dos recursos disponíveis na instituição, levando em consideração as modalidades e os níveis de ensino, os responsáveis pela elaboração do plano deverão definir as medidas específicas para execução das ações pontuadas, detalhando a forma de implementação e designando os responsáveis por efetivar a medida. Na última coluna, deve-se pontuar o status da medida, se já foi concluída ou não, ou, ainda, se a medida não é aplicável àquele estabelecimento. O plano deve estar pronto antes do retorno às aulas, mas deverá estar em constante construção e ser revisado conforme houver mudanças na aplicação das medidas.

**PARTE 1 - PREPARAÇÃO PARA O RETORNO ÀS AULAS**

AÇÃO	FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	RESPONSÁVEL	CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)	
1	Capacitação aos trabalhadores (docentes e não docentes) sobre os protocolos e as medidas de prevenção e controle que deverão ser cumpridas na instituição.	Reunião por segmento.	Diretor e Pedagogos.	Não.
2	Orientação aos alunos e seus responsáveis sobre as medidas de prevenção e controle que devem ser cumpridas na instituição.	*Informativos por meio de WhatsApp, alunos e famílias; *Panfletos; *Divulgação nas redes sociais.	Equipe Gestora, Professores e líderes de turmas.	Em andamento.
3	Criação do Comitê Local de Prevenção.	Web Conferência.	Diretor.	Concluído.
4	Adequação dos espaços físicos da instituição de ensino, com as devidas demarcações, definição da capacidade máxima dos ambientes e comunicados necessários sobre as normas de utilização dos espaços, de forma a atender as medidas de distanciamento físico e evitar aglomerações.	*Reorganização dos espaços; *Demarcação.	*ASG; *Coordenadores; *Pedagogos; *Diretor.	Em andamento.
5	Provimento dos insumos necessários para aplicação das medidas, como álcool 70% (setenta por cento), produtos e materiais de higienização, termômetro, dentre outros.	Adquiridos por meio do recurso PROGEFE.	Diretor.	Sim.
6	Afixação de cartazes ou outros materiais educativos contendo as normas para utilização dos espaços e os protocolos para garantir distanciamento;	Confecção de cartazes e demarcações.	Coordenadores.	Em andamento.
7	Elaboração do planejamento de retorno gradual das classes, etapas e revezamento (descrever o esquema definido de retorno às atividades presenciais).	As turmas serão divididas de acordo com a capacidade da sala em forma de revezamento quinzenal.	Diretor e Pedagogos.	Em andamento.

**PARTE 2 - MEDIDAS GERAIS DE ENFRENTAMENTO À COVID-19**

AÇÃO	FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	RESPONSÁVEL	CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)	
8	Cadastro atualizado dos contatos de emergência dos estudantes e trabalhadores.	*Pasta com dados atualizados dos profissionais; *Atualização do cadastro dos alunos no SEGES.	ASE.	Em andamento.
9	Orientação para que trabalhadores e estudantes não se façam presentes na instituição se apresentarem sintomas de síndrome gripal e/ou estejam em investigação para COVID-19.	Informativos nas redes sociais e murais.	Coordenadores.	Em andamento.
10	Orientação aos estudantes e trabalhadores sobre como proceder caso apresentem sinais e sintomas de síndrome gripal nas dependências da instituição.	Isolar o aluno, convocar a família e orientar a procurar a unidade de saúde responsável.	Coordenadores.	Não.
11	Suspensão do uso de catracas de acesso e sistemas de biometria se possível ou disponibilização de dispenser de álcool 70% (setenta por cento) no local.			NA.
12	Priorização de atividades em áreas externas, espaços amplos e arejados, sempre que possível.	Planejamento dos professores.	Pedagogos.	Não.
13	Suspensão do uso de bebedouros para consumo direto.	*Troca das torneira; *Uso individual de garrafas e copos.	Professores.	Em andamento.

AÇÃO	FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	RESPONSÁVEL	CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)	
14	Fornecimento de copos plásticos descartáveis ou orientação quanto ao uso de recipientes de uso individual;	Uso de garrafas e copos individuais.	Professores.	Em andamento.
15	Manutenção dos ambientes internos arejados, com portas e janelas abertas.	*Limpeza diária; *Rotina de averiguação dos ambientes	ASG e Professores.	Não.
16	Disponibilização de estrutura adequada para higienização das mãos (lavatórios com água corrente, sabonete líquido, toalhas de papel não reciclado, lixeiras com tampa acionada por pedal ou outro mecanismo que dispense contato manual.).	*Materias adquiridos e disponibilizados; *Materiais adquiridos e aguardando entrega.	Coordenadores e Diretor.	Concluído.
17	Disponibilização de preparações alcoólicas a 70% (setenta por cento) para higienização das mãos dentro das salas de aula e em locais estratégicos e de fácil acesso.	Materiais adquiridos e aguardando entrega.	Diretor.	Em andamento.
18	Fornecimento de máscaras para estudantes em situação de vulnerabilidade social.	Materiais adquiridos e aguardando entrega.	Diretor.	Em andamento.
19	Fornecimento de máscaras para os trabalhadores.	Materias adquiridos.	Diretor	Concluído.
20	Estabelecimento de estratégias para adequada troca das máscaras, de acordo com o tempo de uso.	Solicitar após o retorno do intervalo do recreio a troca individual das máscaras.	Professores.	Não.
21	Assistência aos estudantes que apresentarem dificuldade no uso de máscaras.	Orientação por meio da prática.	Professores.	Não.

22	Adoção de cuidados quanto ao uso de brinquedos: uso não compartilhado; brinquedos de fácil higienização; higienização de brinquedos trazidos de casa na entrada.			NA.
23	Suspensão do uso de materiais de difícil higienização.	Suspensão de materiais coletivos.	Coordenadores e Pedagogos.	Sim.
24	Adoção de medidas adicionais quando o piso for utilizado para desenvolver práticas pedagógicas, como retirar o calçado antes de entrar na sala ou usar proteção para os pés.			NA.
25	Suspensão das atividades que impliquem reunião de pessoas, como seminários, grupos de estudo, tutorias, excursões, passeios externos, confraternizações, eventos, visitas técnicas, feiras de cursos e festividades;	Realização por MEET	Diretor e Pedagogos.	Sim.
26	Suspensão das atividades esportivas coletivas, teatro e dança.	Atividades teóricas.	Professores.	Sim.
27	Garantia de medidas que respondam às necessidades dos estudantes público da educação especial.	Atividades por APNPS e atendimento individual pelo professor especializado.	Professor.	Em andamento.
28	Priorização de reuniões de forma não presencial;	Realização por MEET	Diretor e Pedagogos.	Em andamento.
29	Adoção de medidas que viabilizem o atendimento presencial mínimo nas secretarias, priorizando atendimento não presencial.	Controle da entrada de pessoas no ambiente escolar.	Coordenador.	Em andamento.
30	Atualização dos procedimentos de biossegurança dos laboratórios de acordo com a sua natureza e finalidade e as peculiaridades do vírus Sars-COV-2.			NA.
31	Uso dos laboratórios de forma segura, observando as medidas de distanciamento físico, higienização das instalações, equipamentos, ferramentas de trabalho e utensílios, uso individual e higienização adequada de EPIs;			NA.

AÇÃO	FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	RESPONSÁVEL	CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)	
32	Implementação de medidas de segurança para uso das bibliotecas e empréstimo de livros; realização de bloqueio de empréstimo dos livros por 5 (cinco) dias após a devolução, separando-os em local específico para essa finalidade.	*Suspensão do uso da biblioteca; *Priorizar o uso ebook.	Professores e Coordenadores.	Sim.
33	Suspensão das aulas em caso de falta de água, preparações alcoólicas a 70%, (setenta por cento) sabonete líquido, toalhas de papel não reciclado ou outros produtos de higiene.	Informar aos responsáveis pelos alunos a suspensão das aulas em casos emergenciais.	Diretor.	Em andamento.
34	Aquisição de termômetro para aferição da temperatura por busca ativa de estudante e trabalhadores.	Aquisição por meio do Recurso PROGEFE.	Diretor.	Concluído.
35	Rotina para aferição da temperatura dos estudantes e trabalhadores (detalhar caso a instituição tenha estabelecido rotina para aferição da temperatura).	Na entrada de cada turno.	Coordenadores.	Não.

### PARTE 3 - MEDIDAS DE HIGIENE PESSOAL E CUIDADOS PESSOAIS

AÇÃO	FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	RESPONSÁVEL	CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)	
36	Higienização frequente das mãos por estudantes e trabalhadores.	Estabelecer rotina diária e normas internas.	Professores e Coordenadores.	Em andamento.
37	Obediência às medidas de higiene pessoal e etiqueta respiratória.	Estabelecer normas internas.	Professores e Coordenadores.	Em andamento.
38	Não compartilhamento de objetos de uso pessoal, materiais, alimentos e utensílios.	Estabelecer normas internas.	Professores e Coordenadores.	Em andamento.
39	Cumprimento entre pessoas sem contato físico.	Estabelecer normas internas.	Professores e Coordenadores.	Em andamento.
40	Utilização de máscara pelos estudantes e trabalhadores durante todo o período de permanência na instituição.	Estabelecer normas internas.	Professores e Coordenadores.	Em andamento.
41	Respeito ao distanciamento físico de 1,5m (um metro e cinquenta centímetros) entre as pessoas.	Estabelecer normas internas.	Professores e Coordenadores.	Em andamento.
42	Orientação quanto ao uso de unhas aparadas, cabelos presos e não utilização de adornos, como anéis, alianças, pulseiras, etc.	Estabelecer normas internas.	Professores e Coordenadores.	Em andamento.

### PARTE 4 - ROTINA DE ORIENTAÇÃO E VERIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

AÇÃO	FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	RESPONSÁVEL	CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)	
43	Adoção de rotina de orientação aos estudantes e trabalhadores sobre os cuidados pessoais necessários e as medidas de prevenção e controle da transmissão do novo coronavírus (COVID-19) em linguagem acessível a todos e utilizando recursos visuais.	*Fixar cartazes no ambiente escolar; *Murais informativos.	Coordenadores.	Em andamento.
44	Supervisão do uso de máscaras.	Estabelecer rotinas.	Professores e Coordenadores.	Em andamento.
45	Supervisão do seguimento, por parte dos estudantes e trabalhadores, das medidas de prevenção.	Rotina diária de inspeção.	Equipe gestora.	Em andamento.
46	Estratégias de divulgação aos estudantes e trabalhadores sobre os cuidados pessoais necessários e as medidas de prevenção e controle da transmissão do novo coronavírus (COVID-19) (descrever as estratégias utilizadas).	*Capacitação com profissionais; *Planejamento estratégico do professor; *Murais e cartazes informativos.	Diretor e Professores.	Em andamento.

### PARTE 5 - HIGIENIZAÇÃO DOS AMBIENTES

AÇÃO	FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	RESPONSÁVEL	CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)	
47	Garantia do fornecimento dos materiais e produtos de limpeza necessários.	Plano de aplicação do recurso PROGEFE.	Diretor	Em andamento.
48	Capacitação dos trabalhadores envolvidos na limpeza.	Capacitação pela empresa.	Empresa.	Em andamento.
49	Elaboração de instruções para higienização dos ambientes, materiais e equipamentos, em linguagem acessível aos trabalhadores envolvidos nos procedimentos de higienização.	Elaborar rotina de higienização e orientação.	Empresa.	Em andamento.
50	Garantia do fornecimento dos Equipamentos de Proteção Individual (EPI) necessários aos responsáveis pela limpeza.	Entrega de EPIs pela empresa.	Empresa.	Em andamento.
51	Higienização a cada turno do piso e das demais superfícies das áreas comuns.	Elaboração de rotina.	Empresa.	Em andamento.
52	Higienização, ao menos uma vez a cada turno, das superfícies de uso comum que são tocadas com frequência.	Elaboração de rotina e orientações.	Empresa.	Em andamento.
53	Higienização dos bebedouros várias vezes ao dia.	Elaboração de rotina e orientações.	Empresa.	Em andamento.
54	Higienização a cada uso dos materiais e equipamentos utilizados pelos estudantes e professores em aulas práticas e aulas de educação física.			NA.
55	Higienização a cada uso dos equipamentos e materiais como computadores, tablets, equipamentos de laboratório e outros.	Elaboração de rotina e orientações.	Toda Equipe.	Em andamento.
56	Intensificação da limpeza de ambientes utilizados por um maior número de pessoas, como sanitários, locais para refeições, bibliotecas, sala de professores, salas de aula.	Estabelecer rotinas de trabalho e orientação as ASGs.	Empresa.	Em andamento.
57	Intensificação da limpeza das salas onde o piso é utilizado com maior frequência para práticas pedagógicas.	Estabelecer rotinas de trabalho e orientação as ASGs.	Empresa.	Em andamento.
58	Realização da limpeza periódica dos filtros e dutos dos aparelhos de ar condicionado.	Estabelecer rotinas de trabalho e orientação as ASGs.	Empresa.	Em andamento.

### PARTE 6 - DISTANCIAMENTO FÍSICO E ADEQUAÇÃO DOS AMBIENTES

AÇÃO	FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	RESPONSÁVEL	CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)	
59	Adequação dos ambientes da instituição de forma a garantir o distanciamento físico de 1,5m (um metro e cinquenta centímetros) entre as pessoas.	*Medir e demarcar os ambientes; *Afixar orientações, cartazes e informações..	Coordenadores.	Em andamento.
60	Organização das salas de aulas e demais ambientes de aula, preservando o distanciamento de 1,5m (um metro e cinquenta centímetros) entre os estudantes e professores, entre as cadeiras ou carteiras.	Medições e isolamento com fitas.	Coordenadores.	Em andamento.
61	Organização e demarcação de fluxos de sentido único para entrada, saída e circulação de pessoas.	Demarcação com cartazes.	Coordenadores.	Em andamento.
62	Identificação das mesas com os nomes dos alunos que ocupam o assento em cada turno, não permitindo a troca do local de assento ou de seu ocupante (sempre que possível).	Mapeamento de sala e adesivo com nomes.	Coordenadores.	Não.
63	Estabelecimento de horários escalonados para os intervalos e refeições.	Recreio em sala.	Professor.	Em andamento.
64	Estabelecimento, se possível, de horários diferenciados para entrada e saída das classes.	Estabelecer horário diferenciado por escala de turma.	Equipe gestora.	Não.
65	Estabelecimento de medidas adicionais para evitar aglomerações e proximidade física nos intervalos, caso as medidas anteriores sejam consideradas insuficientes.	NA.	NA.	NA.
66	Estabelecimento de grupos fixos de estudantes nas classes, evitando o contato entre os grupos.	*Recreio em sala; *Horário diferenciado de entrada e saída.	Professores Coordenadores.	Em andamento.

AÇÃO	FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	RESPONSÁVEL	CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)	
67	Estabelecimento da capacidade máxima de ocupação dos ambientes para garantir o distanciamento físico mínimo e informar em local visível na entrada.	Metragem da sala.	Equipe gestora.	Concluído.
68	Caso seja necessária a utilização de locais de uso comum, como bibliotecas, refeitórios e auditórios, realização da adequação desses ambientes para evitar aglomerações e permitir o distanciamento físico entre as pessoas.	Fixar fita adesiva de distanciamento.	Equipe gestora.	Em andamento.
69	Sinalização do piso, assentos e espaços físicos de forma a propiciar o cumprimento das medidas de distanciamento estabelecidas para os ambientes.	Fixar fita adesiva.	Equipe gestora.	Em andamento.
70	Nas atividades físicas, respeito ao distanciamento físico de pelo menos 5 metros entre as pessoas para atividades individuais que envolvam caminhadas e de 10 metros para atividades que envolvam corridas.	NA.	NA.	NA.
71	Priorização do uso de elevadores para pessoas com dificuldades ou limitações para deslocamento, e delimitar a capacidade máxima, com marcação da posição das pessoas no piso.	NA.	NA.	NA.
72	Em instituições com regime de internato ou com alojamentos ou dormitórios, preservação da distância de 2 metros entre as camas.	NA.	NA.	NA.

#### PARTE 7 - PREPARAÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E CONSUMO DOS ALIMENTOS

AÇÃO	FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	RESPONSÁVEL	CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)	
73	Higienização das embalagens de alimentos e dos alimentos recebidos, antes do armazenamento e preparo.	Orientações as merendeiras.	Empresa.	Não.
74	Medidas de prevenção entre os trabalhadores das cozinhas e lanchonetes, como distanciamentos físico e uso de máscara.			NA.
75	Capacitação dos manipuladores de alimentos sobre todas as medidas de higiene pessoal e de boas práticas que devem ser adotadas para minimizar o risco de transmissão da COVID-19 durante as atividades de preparação, armazenamento, distribuição e venda dos alimentos, mantendo-se registro dessas capacitações.			NA.
76	Adequação dos espaços físicos dos locais de refeições com organização e demarcação das mesas e assentos, mantendo distância de 2m (dois metros) entre as pessoas, e de modo que não fiquem de frente umas para as outras. Assegurar também o distanciamento das portas e demais locais de passagem.	Fixar fita adesiva de distanciamento.	Coordenadores.	Concluído.
77	Orientação aos estudantes sobre trocar ou guardar adequadamente as máscaras durante a alimentação.			NA.
78	Demarcação dos locais de filas e distribuição das refeições a fim de preservar o distanciamento físico de 1,5m (um metro e cinquenta centímetros) entre as pessoas.	Fixar fita adesiva de distanciamento.	Coordenadores.	NA.
79	Sinalização das rotas de fluxo único nos locais para refeições e avisos para que os alunos mantenham distância entre si.	Fixar fita adesiva de distanciamento.	Coordenadores.	NA.
80	Disponibilização recursos para higienização de mãos nos acessos aos locais de refeições.	Adquirido por meio do Recurso PROGEFE.	Coordenadores.	Sim.

81	Realização de adequada limpeza e desinfecção das superfícies utilizadas nos locais para refeições, entre os revezamentos e entre os turnos.			NA.
82	Priorização da utilização de talheres e copos descartáveis ou lavar e desinfetar os utensílios a cada uso.		Empresa	Não.
83	Substituição dos sistemas de autosserviço de buffet, por porções individualizadas ou disponibilização de funcionário(s) para servir os pratos.			NA.
84	Remoção de toalhas de tecido nas mesas, jogos americanos, enfeites, displays ou outro material que dificulte a limpeza.	Orientação as ASG's e Coordenadores.	ASG's e Coordenadores.	Sim.
85	Obediência às medidas de prevenção, higienização de distanciamento físico de 2m (dois metros) nas copas e locais utilizados para refeições por professores e trabalhadores das instituições de ensino; definição da quantidade máxima de trabalhadores que utilizam o recinto por vez, com escalonamento de horário se necessário.	Orientação aos Coordenadores.	Coordenadores.	Em andamento.

**PARTE 8 - AÇÕES EM CASO DE SUSPEITA OU CONFIRMAÇÃO DE COVID-19**

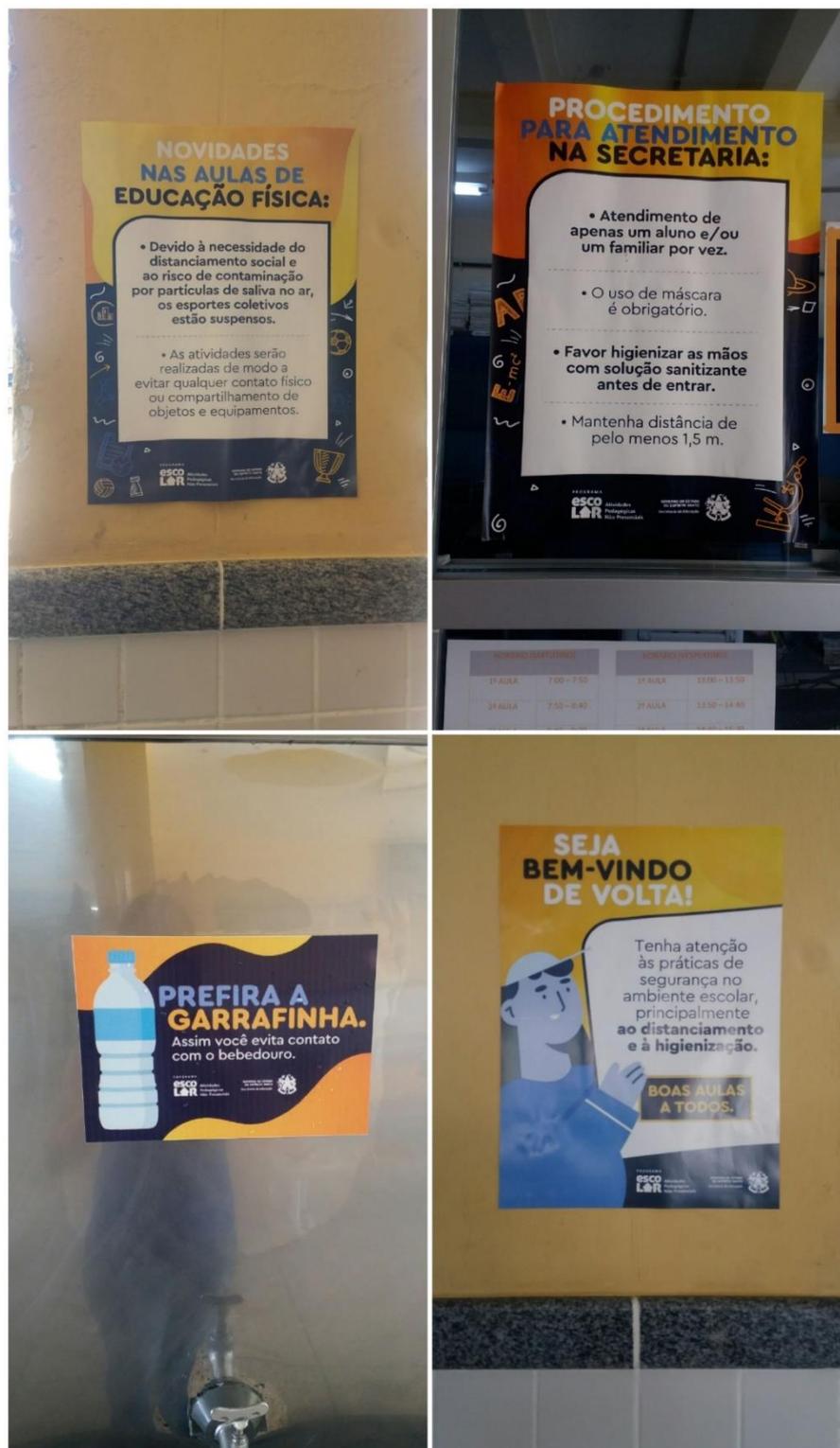
<b>AÇÃO</b>	<b>FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>	<b>CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)</b>
<b>86</b> Orientação aos estudantes e seus responsáveis que permaneçam em casa se apresentarem sintomas de síndrome gripal, não devendo comparecer à instituição de ensino.	Informação aos pais.	Diretor.	Não.
<b>87</b> Orientação aos estudantes ou trabalhadores para procurarem o serviço de saúde, em caso de apresentarem sintomas de síndrome gripal, para investigação diagnóstica e tratamento.	Isolar o aluno convocar a família e orientar a procurar a unidade de saúde do responsável. Orientar o trabalhador a procurar a unidade de saúde.	Coordenadores e Diretor.	Em andamento.
<b>88</b> Isolamento imediato na instituição de qualquer pessoa que apresente sintomas de síndrome gripal, até que ela seja encaminhada ao domicílio.	Orientação aos Coordenadores.	Coordenadores	Em andamento.
<b>89</b> Isolamento domiciliar por 14 (quatorze) dias ou pelo tempo determinado pelo médico de estudantes e trabalhadores com sintomas de síndrome gripal ou com confirmação de COVID-19, podendo haver o retorno às atividades após esse período, desde que a pessoa esteja assintomática.	Orientação à quem apresentar sintomas.	Diretora.	Em andamento.
<b>90</b> Isolamento domiciliar por 07 (sete) dias, ou até o resultado do exame, de estudantes e trabalhadores cujos contatos domiciliares apresentarem suspeita de COVID-19. Caso seja confirmado o caso fonte como COVID-19, ou, na ausência de confirmação diagnóstica, manter afastamento total por 14 (quatorze) dias, contados a partir do afastamento do caso-fonte.	Orientação à quem apresentar sintomas.	Diretora.	Em andamento.
<b>91</b> Registro atualizado dos afastamentos de estudantes e trabalhadores com suspeita ou confirmação de COVID-19, contendo no mínimo nome, telefone, série/turma, serviço de saúde onde está sendo feito o acompanhamento, data do afastamento, data do retorno e contato dos responsáveis ou contatos de emergência.	Registro nas pastas dos alunos e funcionários.	Coordenadores e Diretor.	Em andamento.
<b>92</b> Contato com a vigilância epidemiológica ou vigilância em saúde do município e com a equipe de saúde da atenção primária em caso de pessoas com confirmação de COVID-19 na instituição, para definição dos métodos de rastreamento de contatos do caso e definição dos parâmetros para adoção de medidas de proteção como, por exemplo, a suspensão de aulas da classe ou de toda escola, em casos de excessiva transmissibilidade.	Contato via telefone e / ou ofício.	Coordenadores e Diretor.	Em andamento.
<b>93</b> Garantia de procedimento excepcional aos estudantes com quadro suspeito ou confirmado de COVID-19, para que não haja prejuízo nas atividades escolares.	Encaminhar atividades.	Pedagoga	Não.

**PARTE 9 - GRUPOS DE RISCO**

<b>AÇÃO</b>	<b>FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>	<b>CONCLUÍDO (SIM/NÃO/NA)</b>
<b>94</b> Garantia de medidas especiais de trabalho para trabalhadores pertencentes aos grupos de risco, como remanejamento de função, trabalho remoto, flexibilização do local e do horário de trabalho, dentre outras medidas possíveis.	Trabalho remoto.	Diretor.	Sim.
<b>95</b> Priorização de atividades educacionais não presenciais para estudantes pertencentes aos grupos de risco.	APNPs	Pedagogos e Professores.	Em andamento.
<b>96</b> Certificação de que o retorno às atividades presenciais de estudantes pertencentes aos grupos de risco seja feito mediante decisão conjunta dos pais ou responsáveis e de uma autoridade médica, sem prejuízo do acompanhamento das atividades educacionais dos alunos que permanecerem em isolamento domiciliar.	*Contato com a família; *Liberação médica.	Pedagogo e Diretor.	Em andamento.

**NA: NÃO SE APLICA**

**ANEXO E – IMAGENS COM AS MEDIDAS ADOTADAS POR NOSSO LOCAL DE PESQUISA PARA O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS FRENTE AO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**



Fonte: Fotos tiradas e montadas pela pesquisadora



Fonte: Fotos tiradas e montadas pela pesquisadora



Fonte: Fotos tiradas e montadas pela pesquisadora

## ANEXO F – TERMO DE MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS



GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO  
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS

Escola: ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
Endereço Completo: Rua nº Bairro , Jaguaré-ES, CEP 29.950-000  
Telefone: / e-mail:

### TERMO DE MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo),  
\_\_\_\_\_ (grau de parentesco), Carteira de Identidade  
nº \_\_\_\_\_ e CPF nº \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ responsável pelo  
(a) aluno (a) \_\_\_\_\_,  
CPF nº \_\_\_\_\_ e/ou RA nº \_\_\_\_\_,  
regularmente matriculado na EEEFM \_\_\_\_\_ no ano/etapa \_\_\_\_\_, turno  
\_\_\_\_\_, declaro, por meio deste documento:

que o(a) aluno(a) **retornará às atividades presenciais** e que estou ciente quanto ao fato de que as aulas presenciais serão intercaladas com momentos remotos, sendo obrigatório o cumprimento e a realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) nestes períodos.

que o(a) aluno(a) **permanecerá apenas com as atividades remotas** e que estou ciente quanto à obrigatoriedade do cumprimento e da realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), sendo possível retornar às aulas presenciais a qualquer tempo, desde que eu comunique esta decisão à escola com no mínimo 15 dias de antecedência, para que sejam providenciados o transporte e a alimentação

Declaro também ter conhecimento dos cuidados e protocolos de segurança emitidos pelas autoridades competentes referentes à Covid-19 e me comprometo a não enviar para a escola o (a) aluno (a) quando este apresentar sintomas gripais ou caso alguém de sua família e/ou convívio diário esteja com os mesmos sintomas.