

Videogames na aprendizagem formal de Língua Inglesa*

Videogames in formal English language learning

Carlos Henrique Rodrigues VALADARES (UFV)
carlos.valadares@ufv.br

Hilda Simone Henriques COELHO (UFMG/UFV)
hilda.coelho@ufv.br

Recebido em: 30 de jan. de 2021.
Aceito em: 19 de set. de 2021.

*Este trabalho foi financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

VALADARES, Carlos Henrique Rodrigues; COELHO, Hilda Simone Henriques. Videogames na aprendizagem formal de Língua Inglesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2243, p. 211-232, set.-dez./2021. DOI: 10.22168/2237-6321-32243.

Resumo: Com a popularidade dos videogames, torna-se necessário o estudo sobre a sua importância em ambientes de ensino. Neste trabalho, apresentaremos atividades desenvolvidas para verificar a recepção dos estudantes com relação ao uso de videogames como prática de sala de aula em uma turma de nível intermediário do Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN), na Universidade Federal de Viçosa. Utilizamos como base atividades com games relatadas por Oliveira e Campos (2013), com contribuições de outros autores. As atividades foram desenvolvidas utilizando três videogames (*Keep Talking and Nobody Explodes*, *The Sims* e *Life is Strange*), seguindo o tópico linguístico proposto no planejamento do curso. Ao final de cada atividade, foi pedido aos alunos a escrita de *Action Logs* (MURPHEY; BARCELOS; MORAES, 2014) para relatar seus sentimentos e expectativas; ao final do semestre, foram solicitadas uma narrativa escrita e uma narrativa visual sobre suas experiências nas aulas. As narrativas escritas e *Action Logs* foram analisadas segundo o marco de experiências de aprendizagem formal de línguas, proposto por Miccoli, Bambilra e Vianini (2020). Devido ao escopo deste artigo, exploramos apenas os *Action Logs*

e as narrativas escritas. Os relatos mostram que jogos de participação ativa tiveram melhor recepção e, apesar da pouca experiência prévia com videogames, os alunos perceberam como as atividades auxiliaram em seu aprendizado e no exercício de sua autonomia. Também destacamos o papel do professor como mediador no processo de adoção de práticas digitais, buscando soluções para as diferenças técnicas, práticas e sociais na sala de aula.

Palavras-Chave: Ensino de Línguas. Letramento Digital. Jogos.

Abstract: As videogames rise in popularity, it is necessary to study their importance in teaching environments. This paper presents activities developed to verify students' reception in relation to videogame's usage as classroom practice on an intermediate level class of the English Language Extension Course (CELIN), at the Federal University of Viçosa. Game activities suggested by Oliveira and Campos (2013) were used as basis, with other authors' contributions. The activities were developed using three videogames (Keep Talking and Nobody Explodes, The Sims and Life is Strange), according to the linguistic topics planned for the course. At the end of each activity, students were asked to write Action Logs (MURPHEY, BARCELOS & MORAES, 2014) in order to report their feelings and expectations, and at the end of semester, a written and visual narrative about their experiences in class. The written narratives and Action Logs were analyzed through the language learning frame of reference, presented by Miccoli, Bampirra and Vianini (2020). This paper focuses on exploring only the Action Logs and written narratives. The reports show that active participation games were more accepted, and although they had minimal previous experiences with videogames, students perceived how the activities helped their learning and autonomy. The teacher role as a mediator on the process of adopting digital practices is highlighted, searching for solutions to classroom's technical, practical and social differences.

Keywords: Language Teaching. Digital Literacy. Games.

Introdução

Não é de hoje que percebemos o quanto os videogames estão presentes e influenciam nossas vidas. A maioria de nós carrega em nossos *smartphones* e computadores pelo menos um jogo pequeno, ainda que seja para se distrair na fila do banco.

Os videogames têm se tornado objetos de estudos para muitas pesquisas na área do ensino. Podemos citar Gee (2003), Rankin, Gold e Gooch (2006), Leão (2011, 2014), Leão-Junqueira (2016), Braga e Souza (2016), Reis e Bilião (2014) como contribuintes para aproximarem a sala de aula e o controle de videogame.

Ao entendermos que nossa sociedade se expande de forma globalizada, diversa e multicultural, é necessário pensar que o mesmo movimento ocorre na sala de aula (ROJO, 2013). Em relação às tecnologias digitais, Kenski (2007, p. 45) propõe que “a escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes”. Há um grande interesse,

atualmente, no uso e na prática de metodologias ativas no ensino, de aulas interativas e dinâmicas, como uma forma de conquistar a atenção dos alunos para o conteúdo a ser estudado.

Os multiletramentos, como sugerido pelo *New London Group* (1996), surgem como um elo para explorar a multiplicidade de conhecimentos existentes dentro e fora da sala de aula. A partir desse diálogo, Rojo (2013) explica que:

[...] isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo Bakhtiniano. (ROJO, 2013, p. 17).

Perseguindo o propósito de utilizar uma “variedade de linguagens e discursos” para a aprendizagem de inglês, este estudo se justifica por se inserir nas propostas de ensino com base em textos multimodais e o uso de novas tecnologias, em particular, videogames em sala de aula (OLIVEIRA; CAMPOS, 2013). O uso de videogames pode motivar a aprendizagem ao torná-la mais desafiadora, favorecendo um ambiente que permite ao aluno se tornar um participante ativo em um número quase infinito de situações projetadas. Por isso, adiantamos que percebemos a necessidade de mais práticas sobre a ferramenta proposta nesta pesquisa, observando como essas metodologias podem aprimorar o ensino na atualidade, trazendo uma abordagem atualizada e tecnológica.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a eficácia de tarefas inovadoras, desenvolvidas em sala de aula para a aprendizagem de Língua Inglesa com videogames. Buscamos responder às perguntas:

1. De que modo é possível adotar práticas de uso de videogames como ferramenta em salas de aula de língua inglesa?
2. Quais experiências prévias trazem os estudantes a respeito do uso de games para aprendizagem de língua inglesa?
3. Quais experiências são relatadas pelos estudantes ao utilizar videogames como ferramenta de aprendizagem em sala de aula?

Videogames e a sala de aula

Acreditamos que as salas de aula atuais precisam se adaptar às novas mídias, aos novos meios de informação e de conhecimento. Demo (2007, p. 24) afirma: “o que mais incomoda é que, mudando o mundo freneticamente à volta, a escola continue paralisada e, mesmo assim, imagine-se local de mudança”. No contexto do ensino de Língua Inglesa, algumas mudanças já ocorreram, como a adoção de livros digitais interativos, plataformas de ensino *on-line* e, mais recentemente, o uso de videoconferências para o ensino remoto. Braga e Souza (2016, p. 305) pontuam que “[...] o papel da escola é fornecer experiências ricas e significativas para o processo de aprendizagem, e provavelmente incluir, nessas experiências, a utilização de jogos digitais”.

Seguindo à discussão sobre o uso dos videogames, Gee (2003) verificou que, ainda em jogos infantis, os desafios propostos eram bastante longos e complexos, até mesmo para um adulto. Ainda assim, as crianças se mantinham interessadas na atividade. Em suas palavras, “não seria ótimo se as crianças estivessem dispostas a dedicar o mesmo tempo em tarefas com materiais tão desafiadores na escola e apreciá-los da mesma maneira?” (GEE, 2003, p. 5, tradução nossa¹).

Observamos uma necessidade de separar os jogos educativos dos videogames comerciais – com finalidade de entretenimento. Leão-Junqueira (2016) conclui que os jogos educativos, em muitos momentos, não preenchem o requerimento de interação proposto nos editais do Ministério da Educação, devido a diversas faltas que incluem uma baixa interação, marcadores de penalidades (*feedback* negativo) em situações de respostas incorretas e informações inaccuradas.

Pesquisas feitas com videogames se destacam por trabalhar com a transformação de um conteúdo de entretenimento não ligado diretamente ao ensino para um material educativo. Em nossas experiências com o uso de videogames em sala de aula, confirmamos que eles, além do potencial de aumentar o insumo, abaixam o filtro afetivo, fator importante para que a aprendizagem aconteça. Segundo Krashen (1985):

O filtro afetivo é um bloqueio mental que previne os adquirentes da linguagem de utilizar completamente o insumo compreensível que recebem para aquisição da linguagem. [...] O filtro se abaixa quando o adquirente não está preocupado com

¹ No original: “Wouldn’t it be great if kids were willing to put in this much time on task on such challenging material in school and enjoy it so much?” (Gee, 2003, p. 5).

a possibilidade de falha na aquisição da linguagem e quando se considera um membro em potencial do grupo falante da língua alvo (KRASHEN, 1985, p. 81-82).

O trabalho de Gomes (2016) corrobora essas observações. O autor utilizou-se do *Role Playing Game (RPG) Fable III* em sua sala de aula de Língua Espanhola, demonstrando a legitimidade do game como ferramenta capaz de promover o aprendizado da língua, mantendo a prática das quatro habilidades de leitura e compreensão (fala, escuta, leitura e escrita), além da motivação durante o processo.

Nessa seção, abordamos as possíveis e atuais mudanças no ensino de língua inglesa e apontamos como abordagens utilizando videogames se encaixam nessa realidade. Na seção seguinte, colocamos nosso foco na experiência dos alunos, apresentando o marco de referência para a análise dos dados da pesquisa.

Relatando e classificando experiências

Este trabalho visou compreender as experiências relatadas pelos estudantes em sala de aula. Miccoli (2010) define experiência como

processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz da experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para transformação de seu sentido original, bem como de quem a vivencia. (MICCOLI, 2010 p. 31-32).

Portanto, o relato das experiências se torna um ponto essencial para a compreensão detalhada das vivências de um determinado grupo.

Reconhecendo que o ambiente de sala de aula é composto por uma pluralidade de ideias, experiências, contextos e crenças, Miccoli, Bambirra e Vianini (2020) propuseram um modelo de categorização de experiências relatadas por estudantes e professores durante suas pesquisas. Foi percebido que muitas experiências, apesar de particulares, mantinham o mesmo padrão nos relatos de sala de aula e que, assim, seria possível definir um marco de referência que pudesse classificá-las. Segundo as autoras:

[...] Os marcos de referência não são estáticos. No contrário, eles são dinâmicos, em constante movimento e interação. Sendo assim, eles podem guiar a pesquisa de fenômenos complexos,

trabalhando como condições iniciais de grupos focais ou mesmo como o próprio sistema a ser focado. (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020, p. 38, tradução nossa²).

Neste trabalho, Miccoli, Bambirra e Vianini (2020) levantam sete categorias de experiências, focadas nos alunos. Ao tomarmos conhecimento deste Marco de Referência, percebemos sua relevância para a análise dos dados em nossa pesquisa, pois permite identificar as experiências dos estudantes. As experiências foram categorizadas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Marco de referência de experiências de aprendizagem

| |
|---|
| Experiências Cognitivas (Cog.) – Eventos relacionados a ações iniciadas por estudantes no processo de aprender conteúdos ou habilidades específicos; |
| Experiências Sociais (Soc.) – Eventos relacionados às ações dos estudantes envolvendo sua interação com o professor e/ou os colegas; |
| Experiências Afetivas (Afe.) – Eventos relacionados a ações dos estudantes envolvendo suas emoções; |
| Experiências Circunstanciais (Cir.) – Eventos relacionados ao contexto; Eventos e circunstâncias que interagem com o estudante durante sua aprendizagem; |
| Experiências Conceptuais (Cpt.) – Eventos relacionados a ações envolvendo concepções, as crenças dos estudantes durante sua aprendizagem; |
| Experiências Pessoais (Pes.) – Eventos relacionados a experiências atuais da vida cotidiana do estudante que influenciam a sua aprendizagem; |
| Experiências Projetivas (Pro.) – Eventos relacionados a experiências com expectativa de realização futura por parte do estudante. |

Fonte: Miccoli, Bambirra e Vianini (2020, p. 33-37)

Destacamos que Gomes (2019) adaptou esse mesmo marco para experiências de aprendizagem incidental de inglês com o uso de videogames comerciais. Apesar do aspecto de uso de videogames ser um fator relevante para a nossa pesquisa, o contexto em que o utilizamos é formal e não-incidental, o que nos levou a seguir com o marco original. Desse modo, as categorias mostradas auxiliaram na realização da análise dos dados encontrados nesta pesquisa, permitindo melhor compreensão das experiências dos estudantes.

² No original: “[...] the frames of reference are not static. On the contrary, they are dynamic, in constant movement and interaction. As so, they can guide research of complex phenomena, working as initial conditions of focal systems or even as a system itself to focus on.” (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020, p. 38).

Da teoria para a prática

Esta pesquisa foi realizada no Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN). O CELIN é um ambiente de prática, colaborando na formação inicial dos professores de Inglês, no curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). É adotado o uso de um livro impresso como material didático, mas os professores são incentivados a produzirem e planejarem aulas dinâmicas, com liberdade de uso de outros materiais. Por isso, o CELIN proporcionou um ambiente propício para se desenvolver a pesquisa, visto que oferece suporte para estudantes de graduação em Letras/Inglês desenvolverem suas experiências pessoais de ensino.

Os convidados a participar da pesquisa foram estudantes de uma turma do Nível III, que corresponde ao Pré-Intermediário. Quinze alunos participaram das atividades da pesquisa e responderam aos questionários³. Devido ao escopo deste trabalho, foram selecionados e analisados os dados de três desses alunos que descreveram detalhadamente suas experiências e sentimentos em relação ao material utilizado.

Para cada etapa de pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados: questionário, *Action Logs*, narrativas escritas e visuais. Primeiramente, os estudantes foram convidados a responder a um questionário para averiguarmos suas experiências quanto ao uso de videogames para aprendizagem de inglês.

Em seguida, foram elaboradas e aplicadas diferentes atividades para aprendizagem com videogames como material base, juntamente com outros recursos do cotidiano da sala de aula, conforme sugerem Oliveira e Campos (2013). Buscamos utilizar jogos que estão disponíveis em suportes de fácil acessibilidade para os alunos – via internet ou instalados em celulares e computadores – para garantir a participação de todos. Foram selecionados três jogos: *Keep Talking and Nobody Explodes*, *The Sims* e *Life is Strange*.

No final de cada atividade, colhemos o *feedback* dos estudantes por meio de *Action Logs*, ferramenta que possibilita a expressão dos alunos, dando-lhes “oportunidade de narrar e co-narrar sua experiência de aprendizado corrente” (MURPHEY; BARCELOS; MORAES, 2014, p. 100, tradução nossa⁴). Esse *feedback* foi requisitado por meio de pequenas

³ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFV, parecer N^o: 3.649.202.

⁴ No original: “[...] the opportunity to narrativize and co-narrativize their ongoing learning experience.” (MURPHEY; BARCELOS; MORAES, 2014, p. 100).

folhas de papel, com a seguinte pergunta no cabeçalho da folha: “Faça um comentário sobre essa atividade. Qual sua opinião sobre o uso deste material? Como você se sentiu? Por quê?” As respostas, manuscritas, poderiam ser breves, permitindo aos estudantes escreverem em português ou inglês, de modo que sentissem mais livres para se expressar.

Por último, no final do período de aulas, os estudantes foram solicitados a fazer uma narrativa escrita sobre a experiência que tiveram ao longo do semestre com o uso de videogames como ferramenta para aprendizagem de inglês.

Utilizamos o marco de referências de experiências de aprendizagem (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020) para a categorização e análise das experiências dos estudantes relatadas nas narrativas escritas e *Action Logs*. Para conceder maior confiabilidade ao trabalho, solicitamos que outros dois profissionais da área classificassem as experiências seguindo o mesmo marco. Após a comparação dos resultados, observamos cerca de 75% de semelhança entre as análises, mostrando, assim, a efetividade do instrumento para categorizar as experiências dos alunos.

Videogames como atividades de ensino

Após apresentar os instrumentos de coleta de dados, acreditamos ser relevante realizar a descrição dos videogames utilizados neste trabalho, destacando as particularidades de cada um e a atividade realizada em sala de aula.

Keep Talking and Nobody Explodes

Criado em 2015 pela empresa Steel Crate Games e divulgado para diversas plataformas eletrônicas, o objetivo do jogo é desarmar uma bomba virtual. Num modelo multi-jogador assimétrico, uma pessoa fica em frente ao computador e tem acesso a uma representação 3D de uma maleta com uma série de botões, alavancas, fios e relógios (representação clássica de uma bomba, muito vista em filmes de ação). A função deste jogador é realizar uma sequência correta de ações para que a bomba não “exploda” – o que pode acontecer ao alcançar três erros de sequência ou se o cronômetro chegar a zero. O desafio está no fato de que este jogador não tem acesso ao manual de desarme, sendo necessário ouvir atentamente as instruções dadas por seus colegas.

Figura 1 – Representação da bomba em *Keep Talking and Nobody Explodes* (2015)



Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

Os outros jogadores devem, então, dar as instruções corretas da sequência de desarme para aquele que está no computador, a partir do uso de um *manual de desarme* impresso. Os participantes que têm o manual não podem ver a bomba, contando com a colaboração descritiva de quem está no computador para poder completar a sequência corretamente. O manual apresenta uma linguagem técnica, repleto de condições para que uma sequência correta possa ocorrer. Para economizar tempo na leitura, é necessário utilizar estratégias de leitura como *scanning*, buscando apenas as informações relevantes em cada momento.

Para a utilização em sala de aula, houve uma instrução de vocabulário inicial, referente ao conteúdo encontrado no jogo - *buttons*, *keypad*, *wires* - e também uma partida de teste, em que o professor ajudava os alunos a completar a atividade. Em seguida, foram divididos três grupos com média de cinco alunos em cada. Os grupos escolhiam um membro para ficar no computador, enquanto os outros ficavam de costas para a tela, focados no manual. Os outros grupos podiam ver a tela, torcendo pelos colegas. Devido ao fator de aleatoriedade presente no jogo, cada partida tem diferenças entre si, tornando-se menos provável que um time repita a mesma resposta de outro. O resultado (em minutos e segundos) foi anotado no quadro, a fim de estimular os grupos a se superarem. Esta atividade também serviu para a introdução da aula seguinte, sobre o uso de *conditionals*, visto que muitas das instruções presentes no manual se relacionam com condições necessárias para desarmar a bomba.

The Sims

Os jogos da série *The Sims* podem ser categorizados como *Life Simulation Games*. Nesses jogos, os personagens criados pelo jogador podem realizar ações semelhantes da vida real, sejam elas comer, dormir, casar, trabalhar, entre outras. Devido a sua liberdade de escolha e a abrangência dos conteúdos, Oliveira e Campos (2013) os consideram uma grande ferramenta para aquisição de vocabulário.

Como sugestão, selecionamos a versão gratuita para celulares do game, chamada *The Sims Mobile* (2018). Os alunos que já possuíam em seus computadores alguma outra versão do jogo teriam a liberdade de utilizá-la, apenas sendo necessário alterar o idioma para inglês.

Figura 2 - *The Sims Mobile* (2018) - Mundo em terceira dimensão, com interação entre personagens



Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

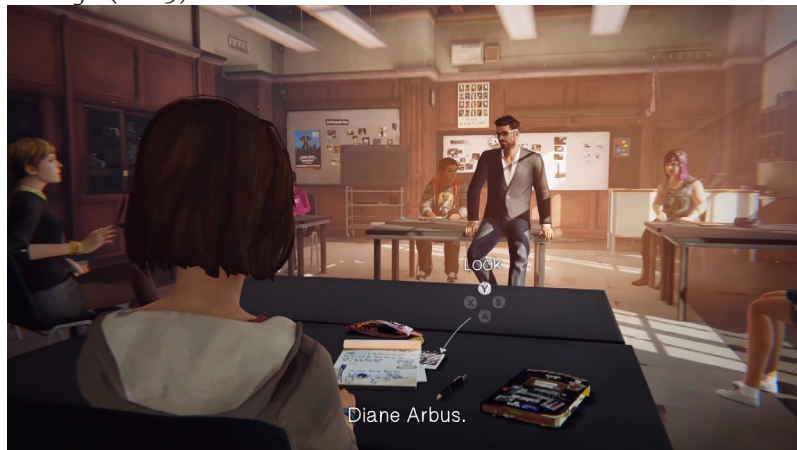
Purushotma (2006), através de sua página da web, relata suas próprias experiências com o uso da série *The Sims* em sala de aula, provendo planos de atividade e esclarecendo dúvidas sobre o material. Isso nos mostra como a efetividade desse material tem sido comprovada por outros pesquisadores.

Seguindo a proposta de Purushotma (2006), pedimos aos alunos que produzissem a apresentação de um diálogo, utilizando os personagens de *The Sims*. Para isso, foi necessário que cada aluno jogasse o game, tirando fotos e separando-as para uso. Os alunos foram notificados com cerca de um mês de antecedência em relação à data da apresentação, no meio do semestre letivo. Um material de exemplo foi colocado à disposição, juntamente com tutoriais de instalar e utilizar a versão para celulares do jogo. A apresentação foi utilizada como atividade avaliativa para os temas discutidos em sala de aula ao longo do mês: conversar sobre pessoas, lugares e coisas, contar histórias e experiências.

Life is Strange

Buscando permear a barreira entre a interatividade de um videogame e a progressão de uma série de TV, *Life is Strange* (2015) se caracteriza por contar uma história em que as escolhas e ações decididas pelo jogador podem ter impactos profundos em toda a trama do jogo.

Figura 3 - Representação de uma sala de aula em *Life is Strange* (2015)



Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

O jogador deve realizar escolhas para a personagem Max, uma adolescente que descobre que pode controlar o tempo. Desse modo, cada decisão do jogo pode ser “restaurada” a um momento anterior, e o jogador pode decidir qual a melhor opção para uma determinada ação. Os temas abordados, como *bullying*, controle de armas e sexualidade, são controversos e levam à discussão.

Como o videogame em questão foi produzido para ser jogado individualmente, buscamos uma adaptação em sala de aula para que os alunos pudessem acompanhar respondendo às perguntas em uma folha de atividades, relacionando aquilo que aparecia na tela com questões pertinentes ao tópico estudado, praticando o uso das deduções em inglês e também as estratégias para escuta (*listening*). O professor ficou encarregado de controlar o jogo, deixando que as decisões no videogame fossem escolhidas pelos estudantes.

O que relatam os alunos?

Como já exposto anteriormente, devido ao escopo qualitativo deste trabalho, foram selecionadas as contribuições de três dos quinze participantes da pesquisa, todos alunos da turma de Nível 3 Intensivo do CELIN. Os participantes são estudantes universitários: Flora, 22,

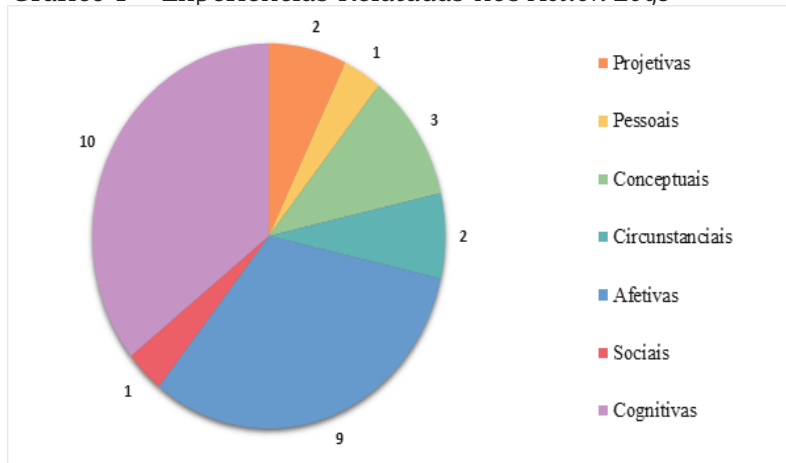
Luna, 21 e Nick, 22 anos (nomes fictícios). A motivação inicial de cada um para estudar a língua parte de uma necessidade acadêmica e profissional, mas ao decorrer do aprendizado os alunos reconhecem como o conhecimento da língua perpassa todas as suas esferas pessoais.

Ao questionar sobre sua preferência pelas formas de aprendizado, a lista de exercícios foi colocada como um elemento de grande ajuda para os estudantes, seguido de conversações e exercícios gramaticais. Em vista do aspecto comunicativo presente nas aulas do CELIN, o foco principal não são as listas de exercícios de fixação e de gramática, uma vez que se prioriza a fluência através da comunicação, tanto oral quanto escrita.

Através da análise do questionário de perfil, foi possível observar que, dos participantes selecionados, somente Nick possui uma experiência rotineira de jogar, ainda que seja por poucas horas. Observamos que o desafio para a inserção da prática do uso de jogos em sala de aula se torna maior, pois o próprio ato de jogar não pertence à rotina dos participantes. Apesar disso, o uso das redes sociais e o consumo de séries, vídeos e músicas foram as formas de entretenimento predominantes relatadas entre os três.

Após a aplicação das atividades e a escrita dos *Action Logs* por cada aluno, fizemos a categorização a partir do Marco Teórico de Experiências (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020). Entre as três atividades com jogos realizadas, constatamos a presença nos relatos de experiências cognitivas (10); sociais (1); afetivas (9); circunstanciais (2); conceptuais (3); pessoais (1) e projetivas (2). A seguir, apresentamos o gráfico com a incidência dessas experiências.

Gráfico 1 - Experiências Relatadas nos *Action Logs*



Fonte: Dados da Pesquisa.

Quanto ao alto número de experiências cognitivas encontradas, devemos levar em consideração que, uma vez que a pergunta do *Action Log* está ligada diretamente com a atividade realizada em sala, as respostas seguiram um traço de experiência cognitiva, visto que esta categoria permite relatos relacionados com atividades na sala de aula. Mesmo assim, os relatos se expandem junto a outras experiências, indo além da cognição. Um exemplo pode ser visto no relato de Luna:

eu **achei a atividade** bem interessante, didática e oportuna para ser aplicada no ensino da língua inglesa. **[Cog]** (Luna, *Action Log*. Grifo nosso)

Um segundo fator que chama a atenção está relacionado com as experiências afetivas. Percebemos que uma grande quantidade de alunos reportou gostar das atividades, atribuindo-as adjetivos como “interessante”, “descontraída” e “divertida”. Como podemos ver no exemplo de Nick, sentir-se à vontade é um sentimento desejado para as atividades em sala:

I like this activity, foi uma forma **descontraída** de estar forçando a comunicação em inglês **[Cog]**. Em minha opinião é um material muito bom para ser utilizado. **Eu me senti à vontade** para me comunicar. **[Afe]** (Nick, *Action Log*. Grifo nosso).

Categorias como experiências sociais, apesar de em menor número de relatos, ressaltam um importante fator em alguns dos jogos utilizados, como *Keep Talking and Nobody Explodes*. Games que incentivam a cooperação podem assumir o papel de atividade social, um ponto que consideramos essencial nas práticas de aprendizado de línguas. Além disso, foi relatado como a cooperação entre alunos ajudou na produção da atividade do jogo *The Sims*, superando até mesmo a preocupação inicial, como Flora relata em seu *Action Log*:

No começo eu fiquei muito preocupada, porque eu não gosto de vídeo games e nunca tinha tido contato com *The Sims*. **[Afe + Pes]** Eu tive dificuldade para conseguir o jogo, porque não rodava no meu computador e depois tive dificuldade para jogar, **mas uma amiga me ajudou**. **[Cir + Soc]** No final, eu gostei de recriar as cenas da série que eu gosto e até fiquei empolgada montando a apresentação **[Afe]**. Apreendi novas palavras e treinei minha pronúncia, então valeu a pena. **[Cog]**. (Flora, *Action Log*. Grifo Nosso)

As experiências conceptuais podem ser relacionadas à capacidade dos alunos de compreender os processos de aprendizado

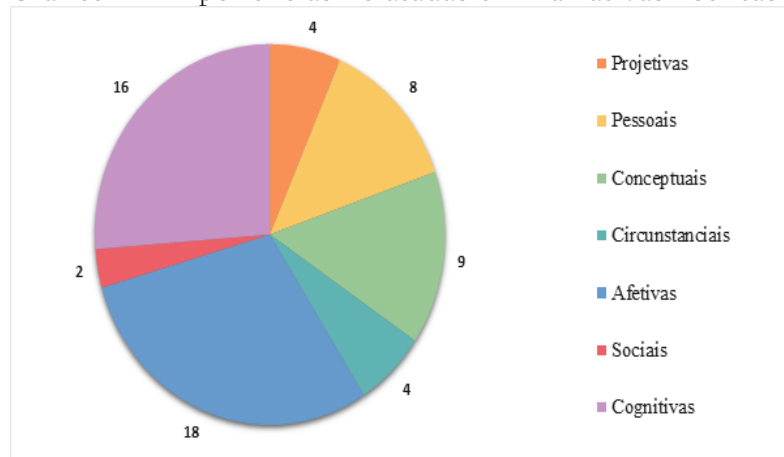
que acontecem durante a realização de alguma atividade. Uma vez que o reconhecimento da própria aprendizagem acontece, o aluno passa a assumir seu protagonismo, sendo capaz de analisar criticamente seus meios de aprendizado, levando-o a uma maior autonomia. Um exemplo disso é o relato de Luna sobre o trabalho com o jogo *Life is Strange*, assumindo que envolver-se com a história é importante para melhor aproveitar o conteúdo aplicado:

O uso do material foi interessante para contextualizar o conteúdo **[Cog]**. Achei interessante, porque **nos envolvemos com a história. [Cpt]** Me senti interessada e animada, porque apesar de não gostar muito de videogames, gosto de jogos e narrativas no geral. **[Afe]** (Luna, *Action Log*. Grifo Nosso)

Para a participante, a interação entre si e o jogo fica em segundo plano, sendo mais importante o envolvimento com a narrativa desenvolvida dentro do videogame.

Ao final do semestre, foi requisitado aos alunos a produção de narrativas escritas que ilustrassem suas experiências pessoais durante o período, especialmente em relação ao uso de videogames. A partir do Marco Teórico (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), obtivemos, em instâncias de relatos, experiências: 16 Cognitivas, 2 Sociais, 18 Afetivas, 4 Circunstanciais, 9 Conceptuais, 8 Pessoais e 4 Projetivas, como visto no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Experiências Relatadas em Narrativas Escritas



Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao avaliar seu aprendizado da língua inglesa durante o semestre, os alunos fizeram referências a atividades dentro e fora de sala que, de algum modo, os tornaram mais motivados e contentes. Por isso, podemos perceber que há uma maior presença de relatos

relacionados a experiências cognitivas e afetivas. No trecho a seguir, Nick destaca seu aprendizado paralelo por meio de músicas:

Atualmente, além das aulas do CELIN, eu busco assistir filmes e ouvir músicas em inglês, pois são mais práticas e eu me interessar mais **[Cog + Afe]**. (Nick, Narrativa Escrita)

Luna, de outra maneira, utiliza-se de filmes e das atividades em sala:

Quero muito fazer um intercâmbio e gostaria de assistir a séries e filmes sem legenda **[Pro]**. Para tanto, faço o CELIN e cumpro suas atividades e procuro ter contato com a língua **[Cog]**, ouvindo músicas em inglês e assistindo séries e filmes legendados **[Cog]**. (Luna, Narrativa Escrita)

Já com os videogames, há uma maior ênfase nos relatos selecionados ao fato dos videogames proporcionarem um maior contexto aos assuntos abordados na sala de aula:

A respeito da utilização de games durante as aulas, é uma forma de aprendizagem muito eficaz, em minha opinião **[Cog + Cpt]**. Pois, os games são uma atividade que exige bastante concentração, e o contexto das ações durante os jogos nos faz compreender melhor o idioma **[Cog + Cpt]**. (Nick, Narrativa Escrita)

É interessante observar que o engajamento pessoal é outro destaque, uma vez que alguns jogos permitiram aos alunos reconhecer seu papel ativo no próprio aprendizado:

Com relação às atividades envolvendo games, gosto de me envolver com a história/narrativa e ver a aplicação daquilo que estou aprendendo **[Cog + Cpt + Afe]**. (Luna, Narrativa Escrita)

O que eu gostei um pouco foi o The Sims, pois consegui exercitar minha criatividade, agregar vocabulário **[Afe + Cog]**. (Flora, Narrativa Escrita)

As experiências projetivas nos mostram o interesse globalizado dos alunos em corresponder às demandas do mercado de trabalho e a busca por experiências internacionais:

Meus objetivos que eu busco realizar ao estudar inglês é a satisfação pessoal, em conseguir me comunicar com pessoas de diversas partes do mundo, e principalmente busco estar capacitado para o mercado de trabalho **[Afe + Pro]**. (Nick, Narrativa Escrita)

Ao estudar inglês eu busco ser fluente na língua **[Pro + Afe]**. Quero muito fazer um intercâmbio e gostaria de assistir a séries e filmes sem legenda **[Pro]**. (Luna, Narrativa Escrita)

Depois, criei coragem para voltar diante da importância do Inglês para o mercado de trabalho [...]. (Flora, Narrativa Escrita)

A experiência social em games como *Keep Talking and Nobody Explodes* foi destacada por Nick, mostrando como a necessidade de comunicação diante da demanda do jogo foi importante para o aprendizado:

Gostei de todas as atividades, porém, a melhor em minha opinião foi a de desarmar a bomba, pois a ‘aflição’ de impedir a explosão faz com que os participantes se esforcem o máximo para entender o idioma [**Afe + Cog**], e acaba aprendendo bastante, além disso, têm a necessidade de se comunicar bem com outros participantes para ganhar o jogo [**Soc + Cog**]. (Nick, Narrativa Escrita)

Em relação às experiências pessoais, os alunos inicialmente fizeram uma avaliação pessoal de seu aprendizado. Apesar de estarem em um nível considerado intermediário no curso de idiomas, alguns ainda se classificam como iniciantes ou com dificuldades persistentes. A dedicação pessoal se mostra um fator proeminente nessa questão, como relatam os três participantes:

Eu me identifico como iniciante, em relação a minha aprendizagem na língua inglesa [**Pes**]. (Nick, Narrativa Escrita)

Como aprendiz da língua inglesa eu sou aquela que quer muito aprender, mas às vezes por questão de tempo e outros compromissos não dedica-se de forma suficiente para o aprendizado [**Pes + Cir**]. (Luna, Narrativa Escrita)

Eu sempre tive dificuldade com a língua inglesa [**Pes + Afe**]. Apesar de minhas notas serem boas, visto que tenho facilidade com gramática e estudo bastante para as provas, eu tenho dificuldade em compreender e em falar [**Cpt + Cog**]. Quando terminei o nível 1, não me sentia segura para prosseguir no curso [**Afe + Pes**] e fiquei um semestre parada. Depois, criei coragem para voltar diante da importância do Inglês para o mercado de trabalho [**Cir**], mas é um desafio diário ter ânimo para ir às aulas [**Afe**]. (Flora, Narrativa Escrita)

Alguns fatores pessoais merecem destaque, como a experiência da aluna Flora. Observamos em seu relato que seu contexto de vida impactou sua recepção à nova metodologia, trazendo luz à questão do acesso a tecnologias digitais, ainda distantes de muitos, principalmente dos que vivem longe dos grandes centros urbanos:

Cresci na roça e nunca tive acesso a jogos eletrônicos **[Pes]**. Depois disso, nunca me interessei **[Afe]**. Então eu tive um pouco de preguiça e de resistência com essa metodologia **[Afe]**. (Flora, Narrativa Escrita)

Dentro desse aspecto, notamos outras circunstâncias citadas pelos alunos que poderiam afetar seu aprendizado com o uso dos videogames em sala, como o tempo:

Contudo, no qual achei o tempo curto e a frequência das tarefas baixa **[Cir]**. Seria interessante um contato contínuo **[Pro]**. (Luna, Narrativa Escrita)

A necessidade de aprender a língua inglesa diante da sociedade global também é destaque, mas o aprendizado, segundo Flora, se tornou mais leve e divertido com a abordagem escolhida pelo professor:

Eu não consigo entender essa hegemonia do inglês e a não valorização das outras línguas, da nossa língua que é tão bonita e tão rica **[Cir + Cpt]**. Mas já que o mundo é assim e precisamos nos adequar, que seja de uma forma mais leve e divertida **[Afe + Cpt]**. E esse semestre eu tive isso. (Flora, Narrativa Escrita)

Através da análise das narrativas escritas, entendemos, então, que os alunos buscam ter uma participação ativa em sala, o que pode ser proporcionado pelas atividades desenvolvidas com os videogames. Há de se considerar as questões afetivas e as circunstâncias que permeiam seu aprendizado, além da prática com tecnologias digitais que pode inicialmente gerar desmotivação e exclusão em alguns alunos. Destacamos aqui a necessidade dos professores conhecerem e dialogarem com suas turmas, buscando métodos que incluam a todos.

Além disso, compreendemos que, em todos os relatos apresentados, o planejamento de atividades envolvendo games precisa ser: interativo, concedendo oportunidades aos alunos de socializar e participar ativamente de seu aprendizado; integrativo, fazendo com que o professor leve em conta os diferentes níveis de letramento digital, contextos sociais, e perfis cognitivos – como encontrados no conceito de múltiplas inteligências apresentado por Gardner (1983) – buscando maneiras de englobar a todos numa mesma atividade; e motivador, levando aos alunos o desejo de continuar a aprender, para que assim venham a ir além da sala de aula, praticando e aprendendo mesmo após a conclusão do curso.

Apresentada a discussão dos dados, prosseguiremos com nossas observações e considerações finais.

Percepções e observações

A partir dos relatos citados anteriormente, podemos pontuar algumas conclusões sobre os videogames apresentados e sua aplicação no ensino, relacionando com a pergunta “de que modo é possível adotar práticas de uso de videogames como ferramenta em salas de aula de língua inglesa?”:

Keep Talking and Nobody Explodes permitiu aos alunos desenvolverem leitura, fala e escuta, apropriando-se de técnicas como o *scanning*, aprendendo o uso dos *conditionals*, criando e compartilhando descrições, como também incentivando a cooperação e o trabalho em equipe.

The Sims se mostra o jogo mais versátil, uma vez que o jogador tem completo controle sobre as ações tomadas no jogo, o que permite a adaptação de diversas atividades para sua integração. A produção de um trabalho com a liberdade proporcionada pelo jogo liberou uma criatividade pouco explorada no dia a dia dos alunos, o que refletiu diretamente no seu desejo de aprender.

Life is Strange, como um jogo de história linear e criado apenas para a participação de um jogador, se mostrou com menor interatividade para os estudantes em geral. No entanto, observamos que a narrativa pode envolver os alunos e possibilita que vejam em prática aquilo que estão aprendendo ao longo das aulas. Esse envolvimento com a história aproxima o videogame a filmes e séries, relatados como meios de entretenimento amplamente consumidos pelos participantes. Em nossa concepção, acreditamos que a contribuição presente na atividade se encontra na “novidade”. Ao utilizar o jogo como um pano de fundo às atividades de escrita na sala, não estamos mais limitados a categorias de jogos multijogador, permitindo que novas histórias, contextos e questões sociais sejam explorados. Por isso, incentivamos seu uso.

Outro aspecto observado nesta pesquisa se relaciona com nossa pergunta: “quais experiências são relatadas pelos estudantes ao utilizar videogames como ferramenta de aprendizagem em sala de aula?”. O questionamento proposto está ligado às percepções e representações dos alunos em relação à experiência de fazerem uso de videogames para aprendizagem de língua inglesa. Os alunos perceberam como os jogos utilizados auxiliaram em seu aprendizado, apontando, em certas instâncias, as habilidades que foram praticadas, as maneiras em que eles puderam exercitar sua autonomia e quais os jogos que contribuíram

mais para isso. Identificamos que jogos em que a participação ativa dos alunos é esperada – como *Keep Talking and Nobody Explodes* ou *The Sims* – foram mais bem recebidos, sendo citados como atividades que buscaram incentivar o aluno a conhecer e dedicar-se mais ao aprendizado.

Considerações finais

Apontamos agora nossas considerações sobre o tema investigado, observando os objetivos desta pesquisa, que buscavam investigar a eficácia de tarefas inovadoras desenvolvidas em aulas para a aprendizagem de Língua Inglesa, com uso de videogames.

Sobre o questionamento “quais experiências prévias trazem os estudantes a respeito do uso de games para aprendizagem de língua inglesa?”, percebemos que a maioria dos alunos possuía pouca ou nenhuma prática com videogames. Apesar disso, muitos tinham hábitos de consumo de mídias e familiaridade com ambientes virtuais, o que pode facilitar as interações com o novo material. Para a produção de tarefas utilizando videogames, a integração em sala de aula precisa estar contextualizada do mesmo modo que qualquer outra atividade para o aprendizado de línguas, portanto, os jogos apresentados foram utilizados para desenvolver e praticar diferentes habilidades da língua inglesa.

Também observamos que é primordial considerar as diferentes realidades na sala de aula durante o planejamento de atividades, uma vez que o acesso às tecnologias, bem como o consumo de mídias digitais, ainda encontra barreiras sociais. É necessário levar em conta as dificuldades – técnicas, práticas sociais e de acessibilidade – para a execução de algumas tarefas envolvendo jogos, pois podem se tornar um “labirinto” para alguns alunos, desmotivando o aprendizado. O papel do professor como mediador nessas situações é essencial, sendo necessário que este auxilie no processo de adaptação e adoção das práticas digitais.

Contamos ainda que essa experiência foi inédita no contexto de pesquisa. As considerações apontadas acima foram fruto de um experimento em um contexto único de sala de aula, num curso de extensão, de língua inglesa, para jovens adultos. Acreditamos que o uso deste material possibilitou o protagonismo desses jovens diante de seu processo de aprendizagem. Embora as atividades tenham sido planejadas e propostas pelo professor, percebemos a autonomia

oferecida aos alunos para criar situações comunicativas e expandir o vocabulário na língua-alvo. O contato dos alunos e dos professores com a metodologia adotada, a interação e a observação das experiências ao longo das atividades proporcionaram maior dinamismo e fluidez nas aulas. Incentivamos o uso dessa prática, também, para o aprendizado de outras línguas. Por fim, sugerimos que novas pesquisas sejam feitas com este tema, buscando outras fontes de atividades e contextos sociais que podem ser beneficiados a partir do uso de ferramentas digitais, motivando outros alunos a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado.

Referências

BRAGA, J. C. F.; SOUZA, V. V. S. As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 304-330, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/downloadFile.php?local=artigos&id=515&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.

DEMO, P. “Aprendizagem situada”: discutindo ideias de Gee. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 1, p. 11-26, jul-dez 2007.

GARDNER, H. **Frames of mind**. New York: Basic Books, 1983.

GEE, J. **What video games have to teach us about learning and literacy**. 1. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GOMES, R. T. **Uso e Contribuições do Jogo Digital Fable III como Recurso Didático em aulas de Espanhol**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GOMES, S. R. **Experiências de aprendizagem incidental de inglês como língua estrangeira vivenciadas por uma criança ao fazer uso do jogo Scribblenauts Unmasked**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2345446&key=0de7cd941fb4df9a63b8415e2bfb8da>. Acesso em: 19 out. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

Keep Talking and Nobody Explodes. Steel Crate Games, 2015. Disponível em: <https://store.steampowered.com/app/341800>. Acesso em: 27 jun. 2020.

KRASHEN, S D. **The input hypothesis: Issues and Implications**. London, UK: Longman, 1985.

LEÃO, L. B. C. **The use of RPG video games in English as a foreign language acquisition process**. 2011. 57 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira).

Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/14534192/The_use_of_RPG_video_games_in_English_as_a_foreign_language_acquisition_process. Acesso em: 19 out. 2021.

LEÃO, L. B. C. **Vídeo games de RPG e a aquisição lexical multimodal de Inglês como língua estrangeira**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/14534297/V%C3%ADdeo_games_de_RPG_e_a_aquisi%C3%A7%C3%A3o_lexical_multimodal_de_ingl%C3%AAs_como_l%C3%ADngua_estrangeira. Acesso em: 19 out. 2021.

LEÃO-JUNQUEIRA, L. B. C. Jogos eletrônicos educativos de Inglês como língua estrangeira: Uma avaliação enquanto material didático. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 2016, n. 1, p. 1-28, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.26727>. Acesso em: 19 out. 2021.

Life is Strange. Dontnod Entertainment. 2015. Disponível em: <https://store.steampowered.com/app/319630/>. Acesso em: 27 Jun. 2020.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. Experiential research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, [S.l.], v. 73, n. 1, p. 19-42, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2020v73n1p19>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MURPHEY, T.; BARCELOS, A.; MORAES, R. Narrativizing our learning lives through action logs and newsletters. **Contexturas**, v. 23, n. 1, p. 99-111, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/9381107/NARRATIVIZING_OUR_LEARNING_LIVES_THROUGH_ACTION_LOGS_AND_NEWSLETTERS?from=cover_page. Acesso em: 19 out. 2021.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66 (1), p. 60-92, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso em: 19 out. 2021.

OLIVEIRA, K; CAMPOS, M. **O ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE através de videogames não didáticos**. 2013. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2120/1/CT_COLET_2013_1_06.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

PURUSHOTMA, R. **The Sims 2 in Foreign Language Education Sample**. 2006. Disponível em: http://www.lingualgamers.com/thesis/sims2_activities.html. Acesso em: 12 jan. 2021.

RANKIN, Y.; GOLD, R.; GOOCH, B. 3D Role-Playing Games as Language Learning Tools. **EG Education Papers**, v. 25, n. 3, p. 33-38, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2312/eged.20061005>. Acesso em: 19 out. 2021.

REIS, S.; BILIÃO, M. O uso de jogos digitais nas áreas de educação e letras em publicações brasileiras: Mapeando o estado da arte. **Cenários**, n. 10, p. 4-17, 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-uso-de-jogos-digitais-nas-areas-de-educao-e-letras-em-publicacoes-brasileiras>. Acesso em: 19 out. 2021.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

The Sims Mobile. Maxis, 2018. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ea.gp.simsmobile&hl=pt_BR. Acesso: 12 jan. 2021.