

Tomando o Controle:

affordances de jogos digitais para aprender e ensinar
línguas adicionais



Carlos Henrique Rodrigues Valadares

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Carlos Henrique Rodrigues Valadares

**Tomando o Controle: *affordances* de jogos digitais para aprender e ensinar
línguas adicionais**

BELO HORIZONTE
2023

CARLOS HENRIQUE RODRIGUES VALADARES

Tomando o Controle: *affordances* de jogos digitais para aprender e ensinar línguas adicionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração:Linguística Aplicada

Linha de pesquisa:Linguagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Junior

BELO HORIZONTE
2023

V136t

Valadares, Carlos Henrique Rodrigues.

Tomando o controle [manuscrito] : *affordances* de jogos digitais para aprender e ensinar línguas adicionais / Carlos Henrique Rodrigues Valadares. – 2023.

1 recurso online (133 f. : il., grafs., color.) : pdf.

Orientador: Ronaldo Corrêa Gomes Júnior.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 80-87.

Apêndices: f. 88-97.

Anexos: f. 98-133.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Jogos na educação – Teses. 5. Ensino auxiliado por computador – Teses. I. Gomes Júnior, Ronaldo Corrêa. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tomando o Controle: affordances de jogos digitais para aprender e ensinar línguas adicionais

CARLOS HENRIQUE RODRIGUES VALADARES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 23 de junho de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior - Orientador
UFMG

Prof(a). Marcos Racilan Andrade
CEFET-MG

Prof(a). Antônio Carlos Soares Martins
IFNMG

Belo Horizonte, 23 de junho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Ronaldo Correa Gomes Junior, Professor do Magisterio Superior**, em 26/06/2023, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Racilan Andrade, Usuário Externo**, em 26/06/2023, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Carlos Soares Martins, Usuário Externo**, em 26/06/2023, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2387457** e o código CRC **A85EB226**.

Referência: Processo nº 23072.236650/2023-48

SEI nº 2387457

Agradecimentos

Agradeço a Deus, autor e consumidor da minha fé, por me dar condições de trilhar esse caminho.

Ao meu pai, José Carlos, por ser meu primeiro professor, ensinando através de suas vivências. A minha mãe, Cida, por ser exemplo de força e de cuidado. Ao meu irmão Elias, por mostrar a leveza da vida.

À minha esposa, Letícia, por todo amor, carinho, atenção, energia, diversão, risos, vida, e por trilhar comigo essa jornada, me motivando e demonstrando diariamente que todo nosso esforço foi, é, e será recompensado.

A meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Gomes Júnior, por todo o suporte, dedicação, pelas conversas esclarecedoras, pelos compartilhamentos de ideias, por uma excelente orientação e pela (muita) paciência para que essa pesquisa pudesse ser concluída. Guardo o seu exemplo de vida como pegadas a serem trilhadas em meu futuro.

À Carol e à Jessyka, grandes professoras e pesquisadoras, além de minhas companheiras de aulas, sou agradecido pelos momentos de desabafo, por todo apoio e por me motivarem a buscar ser melhor a cada dia.

Ao POSLIN e à CAPES por conceder a oportunidade de atuar como pesquisador, fornecendo o suporte institucional e financeiro para a realização de meu mestrado.

À Profa. Dra. Junia Carvalho Braga, pelas dicas, os textos, por permitir minha atuação na disciplina “Recursos Tecnológicos Aplicados ao Ensino”, que muito me auxiliou em minhas próprias práticas como professor.

Ao projeto ING.Redes, pela oportunidade de conhecer e poder atuar nesse contexto singular de ensino.

Aos professores componentes da minha banca de defesa, por aceitarem nosso convite e se mostrarem dispostos a conhecer meu trabalho.

Aos participantes voluntários dessa pesquisa, por terem dedicado seu tempo e perseverado em cada nova etapa.

Aos inúmeros amigos de Viçosa, que conheci dentro e fora da UFV, por serem minha rede de apoio nos momentos mais necessários.

À Profa. Dra. Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier, à Profa. Dra. Hilda Simone Henriques Coelho e à Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, que acreditaram em

meu potencial, me acolheram e proporcionaram oportunidades para que eu chegasse aqui. A todos os professores do Departamento de Letras da UFV, que ofereceram inúmeros ensinamentos, dos quais eternamente serei grato. Ao CELIN, por ser formador de professores curiosos e apaixonados pelo ensino.

Resumo

Pensando na atualização de práticas tecnológicas no ensino de línguas adicionais, o presente trabalho buscou analisar as *affordances* (GIBSON, 1986, VAN LIER, 2010) percebidas por professores de línguas adicionais - em formação e em serviço - no uso de jogos digitais para ensinar e aprender. Para isso, pretende-se (I) investigar como esses professores usam jogos digitais em suas práticas; (II) analisar materiais de ensino produzidos pelos professores que envolvam jogos digitais; e (III) identificar *affordances* de jogos digitais percebidas pelos professores para ensinar e aprender, a partir de um *workshop* de extensão intitulado “*Play, Design & Teach*”. Para tal, utilizamos como base teórica trabalhos relacionados a jogos digitais no ensino de línguas (GEE, 2003; REINHARDT; SYKES, 2012; BRAGA; SOUZA, 2016), juntamente com a proposta teórico-metodológica “*Ludic Language Pedagogy*”, de York, Poole e deHaan (2021), que defende a importância do professor na mediação entre os jogos e o ensino de línguas. O curso de cinco semanas apoiou-se em três pontos principais: *Play*, um chamado para a ação, para experimentar o lúdico e explorar os jogos digitais; *Design*, que aponta para a produção e planejamento – sejam aulas ou atividades, planejar faz parte das tarefas de um educador; e *Teach*, um chamado para a discussão de práticas docentes. Os participantes foram selecionados por um questionário inicial, no qual relataram suas experiências pessoais com jogos no ensino e aprendizagem de línguas. Durante as atividades, foram gerados relatos por meio de formulários semanais e participações no fórum do *workshop*. Os dados foram analisados em busca de possíveis *affordances* percebidas durante o uso e produção das atividades envolvendo os jogos digitais. A partir disso, categorizamos as *affordances* interagir, ouvir e ler, produzir e realizar tarefas ou missões no jogo. Verificamos que os participantes lançaram mão destas *affordances*, percebendo sua importância como mediadoras na implementação de jogos digitais em sala de aula e propondo atividades em diferentes níveis linguísticos, integradas ao currículo escolar de que participam. Fatores como a familiaridade com os jogos aplicados também mostraram impacto positivo em relação à produção de atividades, destacando a importância do conhecimento do professor em relação ao seu material de trabalho.

Palavras-chave: Ensino de línguas adicionais; Affordances; Jogos digitais; Ludic Language Pedagogy.

Abstract

Considering the update of technological practices in the teaching of additional languages, this study aimed to analyze the affordances (GIBSON, 1986, VAN LIER, 2010) perceived by teachers of additional languages - both in service and in training - in the use of digital games for learning and teaching. To do so, the objectives were (I) to investigate how these teachers use digital games in their practices; (II) to analyze teaching materials created by the teachers that involve digital games; and (III) to identify *affordances* of digital games perceived by the teachers for teaching and learning, through an extension workshop called “Play, Design & Teach”. As such, theoretical works related to digital games in language teaching were used (GEE, 2003; REINHARDT; SYKES, 2012; BRAGA; SOUZA, 2016), along with the theoretical-methodological proposal “Ludic Language Pedagogy”, by York, Poole and deHaan (2021), which emphasizes the importance of the teacher as a mediator between games and language teaching. The five-week workshop was based on three main points: Play, a call to action, to experience the ludic and explore digital games; Design, directed at planning and production – whether classes or activities, planning is a part of an educator’s role; and Teach, a call for the discussion of teaching practices. Participants were selected through an initial questionnaire in which they reported their personal experiences with games for learning and teaching languages. During the activities, reports were generated by the means of weekly forms and participation in the workshop forum. The data were analyzed in search of possible affordances perceived during the use and production of activities involving digital games. Based on this, categories of affordances were created: interact, listen and read, produce and do in-game tasks or quests. It was noticed that the participants acted upon these affordances, recognizing their importance as mediators in the implementation of digital games in the classroom and proposing activities at different language levels, connected with their own school curriculum. Factors such as familiarity with the games used also showed a positive impact concerning the production of activities, highlighting the importance of the teacher in knowing their material.

Keywords: Additional language teaching; Affordances; Digital games; Ludic Language Pedagogy.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1. Justificativa.....	11
1.2. Objetivos.....	13
1.3. Apresentação da dissertação.....	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1. Jogos Digitais no Ensino de Línguas.....	15
2.2. Perspectiva Ecológica e Affordances para aprender e ensinar Línguas Adicionais....	20
2.3. Ludic Language Pedagogy.....	25
3. METODOLOGIA.....	30
3.1. Natureza da pesquisa.....	30
3.2. Contexto da pesquisa.....	31
3.2.1. Perfil dos participantes.....	35
3.2.2. Jogos experimentados.....	36
3.3. Instrumentos de geração de dados.....	40
3.4. Procedimentos de análise.....	42
3.4.1. Software de análise qualitativa.....	43
4. ANÁLISE DE DADOS.....	46
4.1. Questionário e Narrativa Inicial.....	46
4.2. Affordances percebidas pelos participantes.....	51
4.3. Reações dos professores participantes às affordances.....	62
4.4. Narrativa Final.....	69
4.5. Experiências almeçadas e obtidas.....	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
5.1. Retomada dos objetivos e perguntas de pesquisa.....	76
5.2. Limitações da pesquisa.....	78
5.3. Sugestões para pesquisas futuras.....	79
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES.....	88
APÊNDICE A — Programa do curso.....	88
APÊNDICE B — Planos de Atividades.....	89
APÊNDICE C — Feedback Semanal de Atividades.....	95
APÊNDICE D — Roteiro de Narrativa Escrita - Inicial.....	96
APÊNDICE E — Roteiro de Narrativa Escrita - Final.....	96
ANEXOS.....	98
ANEXO A — Narrativas.....	98
ANEXO B — Comentários da Seção “Teach”.....	107
ANEXO C — Atividades da seção “Design”.....	118

1. INTRODUÇÃO

O consumo de mídias digitais se expandiu notavelmente na contemporaneidade e, com ele, o uso de jogos digitais. Em 2020, mais de 3 bilhões de pessoas jogavam videogame no mundo (IGN, 2020)¹. O mercado de videogames no Brasil aumentou em mais de 140%, segundo dados da Visa Consulting & Analytics (VISA, 2021)². Seja entre crianças e adolescentes, seja entre jovens e adultos, os jogos digitais tornaram-se parte da vida cotidiana de muitos, permeando diferentes esferas sociais no dia a dia desses indivíduos, desde o lazer até o mundo do trabalho (por exemplo, os jovens que tornam-se *streamers* e fazem do jogo uma atividade profissional).

Além do consumo de jogos digitais, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) nos ambientes escolares vem se popularizando. Kenski (2007, p.45) relata que “a escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes”. Tendo em vista a necessidade de adaptar a sala de aula para a pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), a renovação das práticas educacionais abriu novos campos de pesquisa envolvendo o ensino, a aprendizagem e a tecnologia.

No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, destacamos o uso de tecnologias digitais para incentivar a comunicação. Podemos citar os trabalhos de Paiva e Braga (2010), Paiva (2015) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que buscaram integrar o letramento digital ao ensino de línguas, propondo abordagens, plataformas e ferramentas que pudessem auxiliar professores e alunos para este *salto* à era digital.

A Perspectiva Ecológica (GIBSON, 1986; VAN LIER, 2000; 2002; 2010) reconhece a sala de aula como um espaço plural em que diferentes realidades se encontram, onde o conhecimento pode ser compartilhado numa troca de saberes que prioriza o contexto de vida dos alunos. Professores e estudantes reconhecem oportunidades de aprendizagem ao agir no

¹IGN. **Three Billion People Worldwide Now Play Video Games, New Report Shows**. 2020. Disponível em: <https://www.ign.com/articles/three-billion-people-worldwide-now-play-video-games-new-report-shows>. Acesso: 07 de março de 2022.

²VISA. **Dados da Visa mostram crescimento de quase 140% no faturamento do mercado de games no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.visa.com.br/sobre-a-visa/noticias-visa/nova-sala-de-imprensa/mercado-de-games-brasil.html>. Acesso: 31 de março de 2022.

ambiente que os cercam. Logo, lançar mão das tecnologias digitais é uma forma de expandir as oportunidades de aprendizagem presentes nesses ambientes.

No contexto educacional, o uso de jogos digitais para a aprendizagem de línguas se tornou alvo de diversas pesquisas (RANKIN; GOLD; GOOCH, 2006; SOARES 2012; REIS; BILIÃO, 2014; GOMES, 2016; RACILAN, 2019). É comum encontrarmos estudantes de línguas adicionais³ que atribuem a familiaridade com a língua alvo ao hábito de jogar. Gee (2003, p.6) afirma que “desenvolvedores de jogos continuam fazendo os jogos mais longos e desafiadores [...], e ainda conseguem fazer com que eles sejam aprendidos”⁴.⁵ É nesse ponto que percebemos a oportunidade didática presente em jogos digitais.

Sendo assim, uma abordagem pedagógica lúdica que integra jogos à construção de conhecimento de línguas adicionais (YORK, POOLE, DEHAAN, 2021) pode reformular o espaço de aprendizagem, tornando-o dinâmico, contextualizado e plural.

Esta pesquisa toma como base os conceitos apresentados nesta introdução, buscando compreender como os jogos digitais podem auxiliar no ensino e aprendizagem de línguas adicionais em ambientes educacionais. A seguir, apresento as justificativas deste projeto.

1.1. Justificativa

Esta pesquisa se justifica, primeiramente, por sua relevância educacional diante dos tempos atuais. Com a popularização das redes de internet e um maior acesso da população a dispositivos digitais de alta tecnologia, a adoção de ferramentas virtuais avançadas em ambientes educacionais vem se popularizando e amplificando. Em 2019, a Coalizão Global de Educação, promovida pela UNESCO, definiu entre suas metas principais, a promoção de programas de capacitação de professores para o ensino a distância e o uso de novas tecnologias (UNESCO, 2019). O censo escolar de 2021 indica que, no Brasil, até 66% das escolas, a nível municipal, possuem internet para ensino e aprendizagem, chegando a 89,4% a nível federal. As redes estaduais de ensino contam também com mais de 75% de

³ Segundo Leffa e Irala (2014), o uso do termo “adicional” para identificar a aprendizagem de outras línguas permite uma compreensão holística de seu propósito, sem necessidade de partir de um ponto de vista geográfico (língua vizinha, franca ou internacional) ou pessoal (segunda, terceira língua).

⁴ Tradução de “game designers keep making the games longer and more challenging [...], and still manage to get them learned.”.

⁵ Afirmo que as traduções apresentadas neste texto são de minha responsabilidade.

disponibilidade de equipamentos (projetores e computadores) para uso educacional (BRASIL, 2021).

Além disso, apesar de termos um número considerável de pesquisas relacionando o ensino e aprendizagem de línguas com o uso de jogos digitais no Brasil (LEÃO, 2011, 2014; OLIVEIRA; CAMPOS, 2013; BRAGA; SOUZA, 2016; LEÃO-JUNQUEIRA, 2016, 2019), são escassas aquelas que trabalham a nível escolar, seja investigando a sala de aula ou o planejamento dos professores sobre o uso desse material. Dentre essas, podemos citar os trabalhos de Soares (2012) e Gomes (2016), que utilizaram, respectivamente, os jogos *Allods Online* e *Fable* em sala de aula.

No contexto internacional, York, Poole e deHaan (2021) também questionam a necessidade de se pesquisar o papel do professor no planejamento e execução de atividades com jogos, uma vez que as pesquisas atuais, mesmo em práticas educacionais, raramente mencionam os educadores como participantes ativos, dando maior foco aos instrumentos e metodologias utilizadas. Nas palavras dos autores: “Nós tememos que os professores e o ensino podem brevemente ser completamente ignorados na pesquisa com jogos e brincadeiras no ensino de línguas”⁶ (YORK; POOLE; DEHAAN, 2021, p.6).

Um dos pontos centrais desta pesquisa é a investigação de como professores de línguas adicionais, em serviço e em formação, interagem com jogos digitais percebendo *affordances*⁷ – oportunidades de ensino e aprendizagem – e, por consequência, como elas se relacionam com o planejamento e produção de materiais de ensino.

Outro ponto que sustenta a realização deste estudo está na crescente necessidade de desenvolver a pedagogia dos multiletramentos na educação contemporânea. No manifesto publicado pelo New London Group (1996, p.64), temos que:

[m]ultiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, no qual a língua e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos por seus usuários a medida em que trabalham para alcançar seus vários propósitos culturais.⁸

⁶ Tradução de “We, thus, fear that teachers and teaching may soon be completely ignored in research on games and play in language education.”.

⁷ *Affordances*, são oportunidades de ação percebidas por professores ou aprendizes em contextos de aprendizagem de línguas adicionais. Abordaremos uma definição aprofundada em nosso referencial teórico.

⁸ 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”.

Com isso, devemos entender que ensinar uma língua envolve o percurso por uma multiplicidade de informações em diferentes linguagens – verbal e não-verbal – mobilizando múltiplos modos e semioses. Os jogos digitais são, por natureza, multimodais, oferecendo uma vasta gama de oportunidades e práticas de ensino, seja por meio de seus elementos internos (diálogos, narrativas, cenários, descrições), seja pelos externos (fóruns, *wikis*, comunidades, vídeos, tutoriais), tornando-se um espaço capaz de ser utilizado, modificado e ressignificado para diversas práticas educacionais.

1.2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as *affordances* percebidas por professores de línguas adicionais - em formação e em serviço - no uso de jogos digitais para ensinar e aprender. Os objetivos específicos são:

- a. Investigar como professores de línguas adicionais, em formação e em serviço, usam jogos digitais para ensinar e aprender;
- b. Analisar materiais de ensino que envolvem o uso de jogos digitais para o ensino de línguas adicionais, produzidos pelos professores;
- c. Identificar *affordances* de jogos digitais percebidas pelos professores para ensinar e aprender línguas adicionais.

Dessa forma, a pesquisa será guiada a partir da seguinte pergunta:

- Quais são as *affordances* percebidas por professores de línguas adicionais em formação e em serviço ao planejarem e produzirem materiais de ensino que exploram o uso de jogos digitais?

1.3. Apresentação da dissertação

Após este capítulo introdutório, apresentamos, no capítulo 2, o referencial teórico no qual baseamos nossa pesquisa. Esse referencial é dividido em seções que abordam (1) jogos digitais no ensino de línguas adicionais; (2) a perspectiva ecológica na aprendizagem, que inclui uma subseção sobre *affordances* para aprendizagem de línguas e (3) a base

teórico-metodológica *Ludic Language Pedagogy*. O referencial prepara o leitor desta dissertação para (1) compreender como jogos digitais e ensino e aprendizagem de línguas adicionais estão integrados, (2) refletir sobre como a perspectiva ecológica - e, principalmente, as *affordances* - nos auxiliam a compreender as relações entre os recursos à disposição de aprendizes e professores e a maneira que são utilizados por eles, e, por fim, (3) compreender como a *Ludic Language Pedagogy* concebe o trabalho com jogos digitais e ensino de línguas, destacando o viés da ludicidade, apontando diferentes níveis de interação com jogos no ensino e esclarecendo o papel mediador de professores de linguagens.

No capítulo 3, descrevemos a metodologia utilizada na condução desta pesquisa, detalhando sua natureza, os instrumentos de geração dos dados, o contexto de pesquisa - composto pela produção e execução do curso "Play, Design & Teach", os participantes e os jogos utilizados no planejamento deste - e, por fim, os procedimentos de análise dos dados gerados, apresentando a ferramenta de análise qualitativa "Atlas TI". Os apontamentos metodológicos esquematizam, em detalhes, a estrutura prática da pesquisa, permitindo compreender os diferentes recursos mobilizados para a obtenção e processamento dos dados.

A nossa análise de dados, no capítulo 4, contempla os dados gerados no decorrer das atividades do curso "Play, Design & Teach". Portanto, abordamos os questionários e narrativas gerados inicialmente, as *affordances* para a aprendizagem de Línguas Adicionais - das quais pudemos gerar uma tabela de categorias, segundo as ações percebidas pelos participantes - e as reações dos professores a essas *affordances*. O capítulo também conta com uma análise das narrativas produzidas ao final do curso e uma comparação entre as experiências almejadas e obtidas pelos participantes. A análise permite um mergulho nos dados gerados, fornecendo ao leitor uma visão privilegiada das informações centrais que unificam os nossos objetivos às conclusões alcançadas.

O capítulo final apresenta as considerações finais da pesquisa, que visam responder às perguntas feitas em nossa introdução, ligando os dados obtidos à possíveis afirmações sobre nossos achados, além de expor as limitações encontradas na execução desta pesquisa e fornecer sugestões para novos estudos neste campo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho está sustentado por perspectivas teóricas que relacionam as experiências com o uso de jogos digitais para a educação de línguas, assim como as *affordances* no ensino e aprendizagem de línguas. Este capítulo, primeiramente, apresenta um breve mapeamento de pesquisas sobre jogos digitais e o ensino de línguas adicionais, apresentando discussões que levantam sua importância educacional e ramificações presentes na área. Em seguida, abordamos a perspectiva ecológica no ensino de línguas adicionais, campo pelo qual será conduzida a nossa análise de dados. Nesta categoria, também abordaremos os conceitos teóricos sobre *affordances* para a aprendizagem de línguas, sob as óticas do aprendiz e do professor. Por fim, destacamos a proposta teórico-metodológica no qual nossa coleta de dados foi baseada, a *Ludic Language Pedagogy*, que, entre outras coisas, aponta o professor como mediador da aprendizagem de línguas adicionais com o uso de jogos, digitais ou não, em diferentes níveis de integração.

2.1. Jogos Digitais no Ensino de Línguas

Autores como Malone (1981) Gee (2003, 2016), Rankin, Gold e Gooch (2006), Reinhardt (2012), no contexto internacional, e Leão-Junqueira (2011, 2014, 2016, 2019), Reis e Bilião (2014), Braga e Souza (2016), no Brasil, exploram em seus estudos conceitos e propostas para o uso de jogos digitais no contexto da educação de línguas.

Entre os diversos argumentos adotados ao longo dos anos para a implementação de jogos digitais no ensino, temos a motivação, a socialização por meio de espaços virtuais, a cooperação e também análises quantitativas sobre aumento de vocabulário ou desenvolvimento linguísticos dos alunos.

Malone (1981) pondera sobre a motivação intrínseca presente nos jogos, argumentando primeiramente que esta é chave para uma aprendizagem efetiva. Em suas palavras, “[se] estudantes estão intrinsecamente motivados a aprender alguma coisa, eles podem gastar mais tempo e mais esforço aprendendo, se sentir melhor sobre o que estão aprendendo, e usá-lo mais no futuro”⁹ (MALONE, 1981 p. 335). É interessante o destaque à

⁹ Tradução de: “If students are intrinsically motivated to learn something, they may spend more time and effort learning, feel better about what they learn, and use it more in the future.”

motivação intrínseca ante a grande prevalência de instrumentos para motivação extrínseca – o uso de elementos externos à atividade que, de alguma forma, poderiam gerar motivação, como chocolates, moedas, pontos e outros itens de *recompensa*, geralmente atribuídas como o objetivo central dos jogos, adaptada na modernidade como *gamificação*.

Logo, situações *divertidas, interessantes, cativantes e atraentes* também são consideradas motivadoras intrínsecas (MALONE, 1981). O autor ainda adiciona que o desafio se relaciona diretamente com a autoestima do indivíduo, cativando o jogador para se manter focado no objetivo exposto, sugerindo, então, que o mesmo ocorra com o ensino – desafios nivelados com as habilidades dos estudantes.

No começo do milênio, o crescimento da popularidade dos jogos também influenciou estudos mais complexos nas relações entre o mundo virtual e o real. Gee (2003) está na ponta do processo que irá avançar os estudos com o uso de jogos digitais no ensino de maneira significativa. O autor pondera sobre as possibilidades didáticas de um ensino que seja tão imersivo quanto o que ocorre no ato de jogar, argumentando que “[o] que eles estão fazendo quando estão jogando bons jogos é geralmente um bom aprendizado”¹⁰ (GEE, 2003, p. 199). Aqui, não se trata especificamente do aprendizado de línguas, mas do aprendizado em geral, entre as diferentes áreas do conhecimento e desenvolvimento cognitivo. Em outro momento, Gee afirma que podemos aprender pela imaginação e experiência, mesmo que essas experiências tenham sido presenciadas de maneira simulada:

Humanos não aprendem apenas pela experiência. Eles usam de suas experiências passadas para pensar, planejar e se preparar para a ação no “aqui e agora” quando terão que agir para completar um objetivo. Eles fazem isso ao construir simulações na mente baseadas no que ocorreu no passado. Quando precisam agir, os humanos usam suas experiências passadas para testar em suas mentes diferentes tomadas de ações e suas consequências. Essas simulações podem ser factuais ou ficcionais, uma vez que os humanos podem facilmente reorganizar partes de nossas experiências passadas em combinações imaginárias.¹¹ (GEE, 2016, p. 150)

Adiante, Gee (2016) também apresenta o argumento que tanto professores quanto desenvolvedores de jogos têm o trabalho de planejar a experiência pela qual seus alunos ou jogadores, respectivamente, irão passar. Esse planejamento faz parte do ponto central na

¹⁰ Tradução de “[...]what they are doing when they are playing good video games is often good learning.”

¹¹ Tradução de: “Humans do not just learn from experience. They use their prior experiences to think, plan, and get ready for action in the ‘here and now’ when they need to act to accomplish a goal. They do this by building simulations in their minds based on what has happened in the past. Humans use their past experiences to play out in their minds different possible courses of actions and outcomes when they have to act. These simulations can be factual or fictional, since humans can easily rearrange parts of our past experiences into imaginative combinations.”

relação integrativa entre jogos vernaculares e ensino, visto que a mediação do professor é destacada pelo autor como a chave para que essa união de experiências possa ocorrer.

Em paralelo, a DGBLL (Aprendizagem de Línguas Baseada em Jogos Digitais)¹², uma ramificação da CALL (Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador)¹³, tornou-se o campo de muitas pesquisas sobre o ensino de línguas que envolvem o uso de jogos digitais. Apesar de abranger diferentes metodologias e abordagens linguísticas, na DGBLL há um maior número de pesquisas que focam na relação dos jogos digitais com a aquisição de vocabulário, deixando de lado conteúdos como habilidades linguísticas e fluência (DIXON; DIXON; JORDAN, 2022). Podemos citar o trabalho de Rankin, Gold e Gooch (2006), que realizaram uma pesquisa voltada para a aquisição lexical de aprendizes que jogaram *Everquest*. Apesar de *rudimentar* em relação às informações presentes na atualidade sobre o ensino com o uso de jogos, a pesquisa dos autores auxiliou no incentivo às diferentes abordagens pelas quais a DGBLL se desenvolveu, principalmente em pesquisas envolvendo *Massively Multiplayer Online Games* (MMOGs) e *Role Playing Games* (RPGs) (MOURA; CARVALHO, 2007; SOARES; WEISSHEIMER, 2013; GOMES, 2016; LIN; GUO, 2021).

É importante destacar que nenhum jogo é criado com os mesmos objetivos que outro. Reinhardt (2021) expõe que em jogos Multijogadores Massivos (MMOGs), o design e objetivo pelo qual desenvolvedoras e produtoras de jogos implementam certas mecânicas não é inteiramente sobre um viés social, comumente argumentado como ponto importante para o ensino com MMOGs. H. Dixon, T. Dixon e Jordan (2022), argumentam que os estudos na DGBLL carecem mais detalhes sobre o design dos jogos utilizados, pois, “[as] definições do que é considerado um jogo digital ou não podem variar consideravelmente.”¹⁴ (DIXON, H; DIXON, T; JORDAN, 2022, p. 04). Ainda assim, não é incomum que pesquisadores, como Oliveira e Campos (2016), busquem definições, ainda que superficiais, nas categorias usadas comercialmente para classificar jogos de acordo com suas mecânicas, como *Puzzles*, *Party Games*, *Jogos de Simulação* e *RPGs*.

É importante destacar que, nesta pesquisa, não estamos abordando jogos digitais voltados diretamente à educação - conhecidos como jogos educativos ou *serious games* - mas os jogos vernaculares, “jogos populares disponíveis comercialmente não desenvolvidos

¹² Digital-Game Based Language Learning

¹³ Computed-Assisted Language Learning

¹⁴ Tradução de: “(...) definitions of what is considered a digital game or not can vary substantially.”

propositalmente para fins de aprendizagem de L2”¹⁵ (REINHARDT; SYKES, 2012, p. 32). Na meta-análise de pesquisas da DGBLL realizada por Dixon, Dixon e Jordan (2022, p.11) os autores apontam, de maneira preliminar, que “[o]s resultados parecem suportar afirmativas em relação à maior eficácia de jogos de entretenimento comparados àqueles projetados para a educação de L2 [...]”¹⁶ Leão-Junqueira (2016) indicou que alguns jogos, denominados educativos, não satisfaziam os requerimentos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e no Edital PNLD de 2014. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda, de maneira geral, competências relacionadas ao uso de tecnologias no ensino de língua(gem)s, sendo no ensino fundamental:

[u]tilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (BRASIL, 2018, p.246).

E para o Ensino Médio,

[m]obilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490).

Em seu estudo, Oliveira e Campos (2013) discutem o uso dos jogos vernaculares para a aprendizagem em sala de aula, realçando gêneros e abordagens que podem ser utilizadas nesse contexto. Um exemplo mencionado pelos autores relaciona-se ao uso do jogo *The Sims* para a criação de histórias com os alunos, semelhante ao experimento relatado por Purushotma (2006). Nas palavras do autor, “[a] força de *The Sims 2* é a de que o jogo em si não tem nenhum objetivo ou direção prescrita. Logo, o professor tem a oportunidade de usar o jogo como ferramenta autoral para construir as suas próprias atividades dirigidas”¹⁷. Logo, muitos jogos digitais vernaculares fornecem insumos suficientes para que professores e alunos sejam imersos em narrativas que, de algum modo, são também modificadas por si mesmo, em “[um] número quase infinito de situações projetadas” (VALADARES; COELHO, 2022 p. 213).

¹⁵ Tradução de: “(...) commercially available popular games not designed purposefully for L2 learning purposes”.

¹⁶ Tradução de: “The results appear to support claims regarding the greater efficacy of entertainment games compared to those designed for L2 education (...)”

¹⁷ Tradução de: “The strength of *The Sims 2*, is that the game itself does not have any prescribed goal or directions. Thus, the teacher has the opportunity to use the game as an authoring tool to construct their own directed activities.”.

O trabalho de Gomes (2019) com o jogo *Scribblenauts Unmasked* expõe claramente os momentos de aprendizagem incidental – onde a aprendizagem é proveniente de uma determinada atividade desligada do ensino tradicional, como assistir algum vídeo, jogar, ler um texto literário, seguir instruções, etc. – entre um aprendiz da língua e as tarefas propostas dentro do jogo. A dissertação em questão é profundamente relevante para esta pesquisa, pois a autora também se baseia na aprendizagem com base em jogos digitais utilizando-se das experiências do aprendiz. Destacamos aqui a diferença de contexto, pois ao invés da aprendizagem informal da língua por um indivíduo, o foco deste estudo se encontra nas interações em sala de aula, ou seja, um ambiente formal, num escopo que abrange um número maior de aprendizes.

Sobre as potencialidades do uso de videogames no ensino, Gee (2003) afirma que

[v]ideogames – como muitos outros jogos – são inerentemente sociais. Porém, às vezes, os outros jogadores são criaturas de fantasia dotadas, pelo computador, de inteligência artificial e, outras vezes, são pessoas reais em papéis de fantasia (GEE, 2003 p. 7)¹⁸.

Com isso, percebemos que os jogos eletrônicos podem proporcionar um contexto real à aprendizagem de línguas, já que as interações e narrativas presentes nesse espaço também são reais, ainda que simuladas por uma programação. Essa interação abre espaço para a aprendizagem, como afirmado por Braga e Souza (2016), já que “[a] partir de um significado situado, o conhecimento é construído, como atividade social entre os jogadores, permitindo sentimentos de afinidade e pertencimento” (p. 311).

Sobre a atividade social presente nos jogos digitais, Rama *et al* (2012) identificaram em “World of Warcraft”, três *affordances* específicas relacionadas à aprendizagem da língua espanhola:

World of Warcraft (1) permite e apoia a criação de espaços seguros de comunicação e aprendizagem; (2) enfatiza a competência comunicativa, ou a habilidade de comunicar significativamente e efetivamente em um dado contexto, e (3) promove ações colaborativas centradas em objetivos entre especialistas e novatos. (RAMA *et al*, 2012 p.327)¹⁹

Sendo assim, os aspectos comunicativos presentes em alguns jogos digitais também indicam suas potencialidades de aprendizagem linguística. Leão-Junqueira (2019) discorre sobre as

¹⁸ Tradução de: “Videogames—like many other games—are inherently social, though, in video games, sometimes the other players are fantasy creatures endowed, by the computer, with artificial intelligence and sometimes they are real people playing out fantasy roles.”

¹⁹ Tradução de: “World of Warcraft (1) allows for and supports the creation of safe learning and languaging spaces, (2) emphasizes communicative competence, or the ability to communicate meaningfully and effectively within a given context, and (3) promotes goal-directed, collaborative action between experts and novices.”

estratégias de aprendizagem da língua inglesa adotadas por aprendizes em experiências de jogo com o RPG “*The Legend of Zelda: Ocarina of Time*”. A autora conclui, primeiramente,

[que] a aquisição de vocabulário em inglês como língua adicional (ILA) durante um jogo de videogame se dá pela mesclagem conceptual entre os modelos cognitivos idealizados (MCIs) [...]. Esses MCIs em ILA são inicialmente **gerados através da multimodalidade presente nesse gênero de jogo**, que apresenta redundâncias de informações ao serem, por um lado, **verbalizadas pelo jogo em inglês e, por outro, apresentadas ao jogador de forma não verbal, como imagens, sons e outros elementos do contexto situacional** em que o personagem do jogador se encontra durante a interação com os personagens simulados pelo jogo (NPCs – do inglês non-player character) e o cenário do jogo. Além disso, a multimodalidade também apresenta informações que não são diretamente apresentadas pelo texto verbal escrito, aprofundando a compreensão do interlocutor sobre os vocábulos ali utilizados. (LEÃO-JUNQUEIRA, 2019, p.205. Grifo meu)

Através da multimodalidade, os aprendizes do estudo de Leão-Junqueira (2019) demonstraram reconhecer as potencialidades de aprendizagem lexical dentro do mundo virtual, que, apesar de não estar ligado à interações *on-line*, se mostra repleto de ações e pistas comunicativas entre jogador e máquina, propiciando potenciais *affordances* para a aprendizagem da língua.

2.2. Perspectiva Ecológica e *Affordances* para aprender e ensinar Línguas Adicionais

Outro ponto focal desta pesquisa está na perspectiva ecológica para o ensino de línguas. Nesse sentido,

[a] ecologia é o estudo das relações entre todos os vários organismos e o seu ambiente físico. É um campo de estudo complexo e confuso sobre uma realidade complexa e confusa. Seu requerimento primário é, por definição, que o contexto seja central, não possa ser reduzido, nem pode ser colocado de lado ou em segundo plano. O contexto é o campo focal do estudo. (VAN LIER, 2002, p.144)²⁰

Logo, pela perspectiva ecológica, temos como centro o ambiente pelo qual estamos inseridos, e pelo qual todas as atividades humanas serão realizadas. É assim que podemos observar o mundo de maneira sistêmica, onde as relações entre estudantes, educadores, língua e o ambiente ao seu redor estão interconectadas, em múltiplas “camadas” (VAN LIER, 2010). Tomando como base os estudos ecológicos propostos por Gibson (1986), van Lier irá

²⁰ Tradução de: Ecology is the study of the relationships between all the various organisms and their physical environment. It's a complex and messy field of study about a complex and messy reality. Its primary requirement is, by definition, that the context is central, it cannot be reduced, and it cannot be pushed aside or into the background. The context is the focal field of study.

desenvolver o tema para a área da educação linguística, mostrando “[...] como múltiplas relações são estabelecidas dentro e em volta dos mundos físico, social e simbólico em ecossistemas humanos, e como a língua serve para estabelecer, manter e expandir essas relações”²¹ (VAN LIER, 2010, p. 04).

Como argumenta o autor (VAN LIER, 2000), a perspectiva ecológica para o ensino é diferente da perspectiva científica reducionista – na qual trabalha-se com partes cada vez menores para compreender um dado objeto de estudo. Na perspectiva ecológica, cada nível de conhecimento se torna essencial para níveis superiores, não sendo possível uma dissolução. Isso reflete em uma abordagem estruturada na presença dos aprendizes, em que suas vivências e saberes individuais são relevantes para sua própria formação.

Há uma ênfase na atividade perceptual e social do indivíduo, onde a interação é o ponto chave para a aprendizagem, e não apenas um facilitador da mesma. Em termos da aprendizagem de línguas, na perspectiva ecológica, “[o] aprendiz está imerso em um ambiente cheio de significados em potencial”²² (VAN LIER, 2000, p. 246). Isso significa que explorar as *affordances* do ambiente no qual a língua pode ser observada é uma parte essencial do processo de aprendizagem. Para o professor, significa perceber a língua como uma entidade viva, que se relaciona com o ambiente e os seres que nele habitam (VAN LIER, 2002).

O contexto, segundo van Lier (2002), é parte principal do ensino e aprendizagem de línguas, que, em sua visão ecológica, é inseparável da língua. Para o autor, é necessário observar a língua de maneira viva, e não dissecá-la, classificá-la e categorizá-la em estruturas fixas para ensinar, pois as relações entre língua e contexto – quem fala, sobre o quê e para quem – são essenciais no processo de criação de sentidos. Em outras palavras, trata-se de uma abordagem que visa a qualidade no ensino e aprendizagem de línguas, e não a quantidade – de palavras, de alunos, de eficiência no tempo de aula.

De maneira semelhante, a proposta de Capra (1999) para o Ecoletramento (*Ecoliteracy*) busca integrar a educação em um pensamento sistêmico, em que o ambiente, como um todo deve ser levado em conta durante a formação estudantil:

Todos esses sistemas vivos são um todo sobre o qual estruturas específicas surgem das interações e da interdependência de suas partes. A teoria de Sistemas nos diz que todos os sistemas vivos dividem um conjunto comum de propriedades e princípios de organização. Isso significa que o pensamento de sistemas pode ser aplicado para integrar disciplinas acadêmicas e para descobrir similaridades entre os

²¹ Tradução de: “[...] how multiple relationships are established in and among the physical, social and symbolic worlds in human ecosystems, and how language serves to establish, maintain and expand such relationships.”

²² Tradução de: “the learner is immersed in an environment full of potential meanings.”

fenômenos em diferentes níveis – a criança individualmente, a sala de aula, a escola, o distrito, e as comunidades humanas e ecossistemas ao redor.²³ (CAPRA, 1999, p.3)

O autor explora possibilidades educacionais que integram meio ambiente, comunidade e escola de maneira que o aprendizado, como um todo, seja influenciador do ambiente em que a escola está inserida. Como exemplo, coloca-se a proposta de um jardim escolar, em que alunos tornam-se participantes no manejo dos alimentos que serão levados em suas refeições, enquanto aprendem sobre os ciclos naturais que permeiam esse processo.

A educação na perspectiva ecológica busca a integração holística entre as partes que compõem o ambiente educacional. Poole, Clarke-Midura e Ji (2022) definem que uma perspectiva ecológica não só é benéfica ao aluno, que busca *affordances* para a aprendizagem, mas também para o professor, que também procura *affordances* que auxiliarão o aprendiz. Em outras palavras, “[o] professor procura por maneiras significativas para engajar o aprendiz, maneiras de deixar a aprendizagem mais saliente, e maneiras de promover influência positiva para encorajar a aprendizagem²⁴” (POOLE; CLARKE-MIDURA; JI, 2022, p. 52). No estudo desses pesquisadores com aprendizes chineses que necessitavam de auxílio extra na leitura de textos em Inglês, a produção e utilização de um jogo digital de RPG forneceu *affordances* significativas para a aprendizagem, levando a uma melhora considerável tanto em conhecimento de vocabulário quanto em compreensão e leitura.

Affordances, termo do campo da Psicologia Ecológica concebido por Gibson (1986), referem-se à maneira como um agente (ser vivo) observa o mundo ao seu redor, às oportunidades de ação percebidas por ele para alcançar um determinado objetivo. As *affordances* de um ambiente são definidas em relação ao indivíduo que o observa e o mede de acordo com suas próprias capacidades. As *affordances*, então, são únicas para cada indivíduo. Outra característica das *affordances* está no fato de que não são inteiramente objetivas e nem subjetivas, mas permeiam ambos os lados, já que “[uma] *affordance* aponta para os dois lados, para o ambiente e para o observador.” (GIBSON, 1986, p.129).²⁵ Sanders (1997) corrobora

²³ Tradução de: All these living systems are wholes whose specific structures arise from the interactions and interdependence of their parts. Systems theory tells us that all living systems share a set of common properties and principles of organization. This means that systems thinking can be applied to integrate academic disciplines and to discover similarities between phenomena at different levels of scale—the individual child, the classroom, the school, the district, and the surrounding human communities and ecosystems.

²⁴ Tradução de: “The teacher looks for meaningful ways to engage the learner, ways to make learning more salient, and ways to promote positive affect to encourage learning.”

²⁵ Tradução de: “An affordance points both ways, to the environment and to the observer.”

essa construção, afirmando que a proposta de Gibson (1986) não pode ser redimensionada para um campo inteiramente objetivo (ou o seu contrário).

De todo modo, perceber uma *affordance* em um objeto, por exemplo, não é o mesmo que classificá-lo. A *affordance* percebida em algo pode ser consistente com outras *affordances* presentes, ainda que latentes ao observador, de maneira que não se busca definir categorias, mas sim mostrar as suas possibilidades. Além disso, *affordances* não são limitadas ao que vemos como natural, mas apontam para todo e qualquer produto, como afirma Gibson (1986, p.130):

[é] um erro separar o natural do artificial, como se fossem dois ambientes; artefatos devem ser manufaturados de substâncias naturais. É também um erro separar o ambiente cultural do ambiente natural, como se houvesse um mundo de produtos mentais distintos do mundo dos produtos materiais. Há apenas um mundo, diverso que seja, e todos os animais vivem nele, mesmo que nós animais humanos tenhamos o alterado para nos servir melhor.²⁶

Logo, podemos compreender que *affordances* atravessam as relações tanto materiais quanto mentais e culturais, abrangendo todas as relações humanas, que, por sua vez, também são ecológicas. Com isso, no ensino de línguas, o termo *affordances* passa a atribuir a maneira como podemos perceber oportunidades de ensino e aprendizagem. Para Menezes (2011 p.2), “*affordances* estão diretamente ligadas à idéia de percepção e ação”²⁷. Elas emergem da percepção em relação ao mundo a nosso redor, dos potenciais de ação (e de produção de sentidos) advindos da complementaridade entre um agente e objetos de um ambiente. Van Lier (2008, p.598) afirma que “as *affordances* são descobertas através da aprendizagem perceptual, e o uso efetivo das *affordances* também deve ser aprendido. Perceber e usar *affordances* são os primeiros passos no caminho para a produção de sentidos”²⁸. O autor aponta, ainda, para o caráter semiótico presente nas *affordances*, ao afirmar que “[a] conexão entre percepção e ação também significa que a percepção não é puramente visual ou auditiva, mas sim multissensorial, envolvendo todos os sentidos”.²⁹ (VAN LIER, 2008, p. 598). Devido

²⁶ Tradução de: “It is a mistake to separate the natural from the artificial as if there were two environments; artifacts have to be manufactured from natural substances. It is also a mistake to separate the cultural environment from the natural environment, as if there were a world of mental products distinct from the world of material products. There is only one world, however diverse, and all animals live in it, although we human animals have altered it to suit ourselves.”

²⁷ Tradução de: “Affordances are directly linked to the idea of perception and action.”

²⁸ Tradução de: “Affordances are discovered through perceptual learning, and the effective use of affordances must also be learned. Perceiving and using affordances are the first steps on the road toward meaning making.”

²⁹ Tradução de: “The connection between perception and action also means that perception is not purely visual or auditory, rather, it is multisensory, involving all the senses.”

à multimodalidade inerente aos ambientes digitais, podemos compreender como tais operações podem ser percebidas pelo leitor-usuário em sua interação com o mundo virtual.

Para aprendizes, as *affordances* podem ser percebidas tanto em ambientes informais de aprendizagem (GOMES JUNIOR, 2020) como também em determinadas atividades em ambientes de instrução formal (PAIVA; GOMES JUNIOR, 2019; GOMES JUNIOR; GUTIERREZ, 2019; SANTOS, 2019). Gomes Junior (2020, p.13), ao investigar *affordances* para a aprendizagem de inglês percebidas em narrativas de aprendizes, aponta que “[esses] narradores parecem ter encontrado oportunidades para aprender em tecnologias que não foram planejadas para fins educacionais, como videogames e computadores, revistas, e também uma guitarra.³⁰”.

Menezes (2011), aponta que há diferentes nichos nos quais os aprendizes fazem parte e pelos quais podem conviver com a língua que estão aprendendo. Segundo a mesma (MENEZES, 2011, p. 6-10), nichos são: (1) ambientes mediados pela língua; (2) um lugar para atuar utilizando a língua e (3) a posição do usuário de uma língua numa comunidade discursiva. Neste segundo ponto, Menezes (2011, p. 9) afirma que “apesar de seus nichos, que aparentemente oferecem poucas *affordances* na língua Inglesa, muitos aprendizes ligam as brechas ao procurar *affordances* além das salas de aula [...]”³¹. É fora da sala de aula que aprendizes fazem ligações entre o aprendizado linguístico e seus interesses pessoais, situando-se em um ambiente ecológico que favorece seu aprendizado.

A percepção de *affordances* é algo extremamente relevante também para a formação de professores. Braga, Gomes Junior e Martins (2017) corroboram com essa afirmação ao verificarem em um grupo de formação continuada via *Whatsapp* que “[o] discurso de alguns professores evidenciou que o desenho pedagógico utilizado no processo de formação continuada os fez perceber mais potencialidades de uso dos smartphones” (p.64). É por essa percepção que educadores podem propor alternativas de ensino relevantes à realidade dos alunos, compartilhando oportunidades de aprendizagem por meio de tecnologias digitais.

Thorne, Fischer e Lu (2012) apontam que os textos presentes no jogo “World of Warcraft” e em sua comunidade (sites de wikis, fóruns, guias estratégicos) podem ser considerados como materiais básicos para a produção de sentidos, em concordância com van

³⁰ Tradução de: “[...] these narrators seem to have found opportunities for learning in technologies not designed for educational purposes, such as video games and computers, magazines, and also a guitar.”.

³¹ Tradução de: “In spite of their niches, which apparently offer poor English language affordances, many learners bridge the gaps by looking for affordances beyond the classrooms [...]”

Lier (2004), devido a riqueza de insumos presentes nos textos dentro e fora do jogo, de maneira multimodal. Os ambientes de compartilhamento de informações pela comunidade são espaços geralmente gratuitos onde há um beneficiamento mútuo - jogadores iniciantes conhecem mais a fundo as mecânicas do jogo para se aperfeiçoarem, enquanto jogadores experientes podem contar com novos parceiros para missões avançadas do jogos, o que Gee (2004) chama de Espaços de Afinidade (*Affinity Spaces*). Em Lammers, Curwood e Magnifico (2012), os autores reconhecem que os Espaços de Afinidade (GEE, 2004) são ambientes multimodais, dinâmicos e colaborativos onde adolescentes – foco de sua pesquisa – podem desenvolver práticas de letramento diversas. Logo, entende-se que jogos digitais também proporcionam oportunidades de Aprendizagem Situada, partindo para uma esfera de compartilhamento de informações que ultrapassam as barreiras da interação presente dentro do jogo.

O trabalho de Racilan (2019) analisa o jogo digital para celulares “Clash Royale” e o aplicativo gamificado “Duolingo”, buscando mostrar as *affordances* presentes na mobilização da língua inglesa entre ambos. Os dados apontam para uma mobilização consideravelmente maior da língua no jogo digital, uma vez que este traz elementos linguísticos de maneira contextualizada. Os participantes da pesquisa perceberam *affordances* para aprender uma língua adicional em elementos primários e secundários do jogo *Clash Royale*, como “[o] bate papo do clã, os vídeos da comunidade CR, as matérias publicadas pela Supercell, os nomes das cartas, as fichas técnicas das cartas, bem como as instruções na parte de batalha, nas informações e na janela de missões.” (RACILAN, 2019, p.317). Semelhante à Rankin, Gold e Gooch (2006) e a Rama *et al.* (2012), a comunicação entre jogadores se mostrou como uma das formas mais imediatas na percepção de *affordances* para a aprendizagem de línguas, mesmo que os jogos digitais pesquisados forneçam insumos linguísticos suficientes em seus elementos primários para a aquisição de vocabulário.

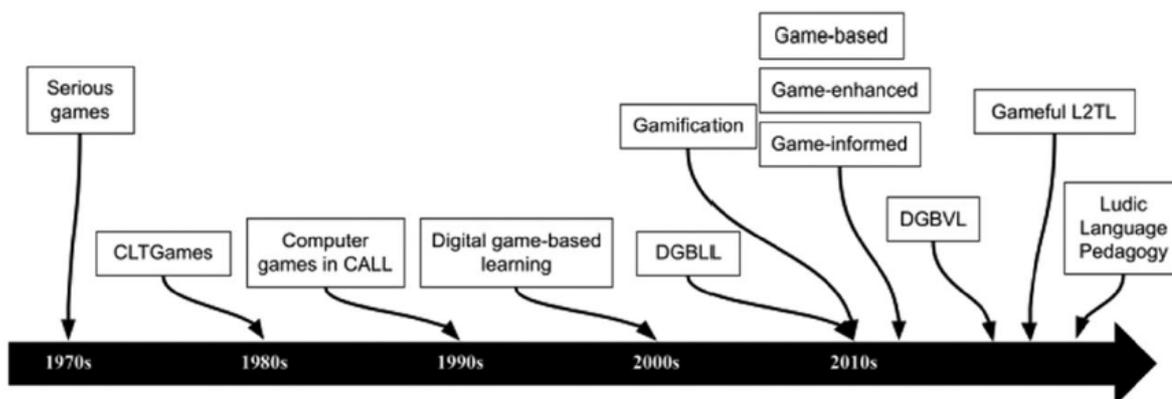
Logo, professores podem explorar a produção e integração de atividades com – e sobre – jogos digitais, expandindo ainda mais seu potencial pedagógico. Para isso, é importante uma fundamentação teórica-metodológica que conceda ao professor liberdade para encontrar o potencial didático dos jogos.

2.3. Ludic Language Pedagogy

Como parte do aporte teórico para o planejamento do curso “Play, Design & Teach”, contexto em que nossa pesquisa foi realizada, seguimos a proposta teórico-metodológica de York, Poole e deHaan (2021) sobre o uso de jogos no ensino de línguas. A *Ludic Language Pedagogy* (LLP) também serviu de apoio para a análise dos dados gerados nessa pesquisa, pois a análise de atividades com jogos à luz da LLP revela em mais detalhes a sua contribuição para o ensino de línguas adicionais.

Ao longo dos anos, muitas ramificações teóricas foram sendo produzidas para pensar sobre a utilização de jogos e brincadeiras na educação. Tais teorizações surgem de maneira a abordar diversos aspectos de uma mesma faceta do ensino de línguas. York, Poole e deHaan (2021) expõem essas ramificações em uma linha do tempo sobre os estudos com jogos e ensino.

Figura 1: Linha do tempo de termos para o uso de jogos em contextos educacionais (de línguas).



Fonte: YORK; POOLE; DEHAAN, 2021, p.3

Texto alternativo³²: Da esquerda à direita, temos uma linha horizontal com numerações correspondentes a anos. Verticalmente, encontramos quadros que se conectam a essas datas, respectivamente: “Serious Games” - 1970; “CLTGames” - 1980; “Computer games in CALL” - 1990; Digital Game-based learning - 2000; “DGBLL”, “Gamification”, “Game-based, Game-enhanced e Game-informed” - 2010. Próximo à ponta direita, temos, sem datas definidas, “DGBVL”, “Gameful L2TL” e “Ludic Language Pedagogy”.

Seguindo a linha do tempo, é possível notar que o crescimento das pesquisas e das áreas envolvendo jogos e educação está também relacionado ao desenvolvimento tecnológico e informacional. Desde o fundamento do termo “*serious games*” - jogos sérios, produzidos diretamente para o ensino - o interesse geral passou a ser pela assistência do computador na

³² Com a necessidade de se repensar a acessibilidade de documentos digitais, optamos pelo uso do texto alternativo como maneira de contextualizar as imagens presentes neste texto para *softwares* leitores de tela.

produção e utilização de jogos no ensino. Com isso, temos o surgimento de termos como “Computer Assisted Language Learning” (CALL), *Digital Game-Based Language (Vocabulary) Learning* (DGBLL, DGBVL), e as ramificações que unem ou misturam certos conceitos presentes nos jogos para serem utilizados em atividades, como gamificação ou as abordagens *game-informed* e *game-enhanced*. Apesar da colocação linear, muitos termos apresentados ainda são utilizados na contemporaneidade, criando uma mistura de metodologias e práticas que se afunilam e se dividem em campos mais específicos, pois cada uma possui particularidades em sua abordagem.

York, Poole e deHaan (2021) também criticam a abordagem *Digital-Game-Based Language Learning* (DGBLL), base de muitas pesquisas recentes. Embora tenha forte ligação com o planejamento e produção de jogos digitais voltados ao ensino, esta abordagem falha ao não incluir o professor como participante ativo do processo de aprendizagem com o uso de jogos digitais. Um outro ponto levantado pelos autores refere-se ao fato das ramificações teóricas entre jogos digitais e físicos afastarem abordagens mistas nas pesquisas, sendo uma separação muitas vezes desnecessária.

Buscando “aglutinar” os diferentes ramos do ensino de línguas com jogos, a *Ludic Language Pedagogy* (Pedagogia Lúdica da Linguagem, tradução minha) se apresenta como um campo promissor, dando destaque para a capacidade do professor em perceber o potencial pedagógico de jogos e brincadeiras. Sendo assim,

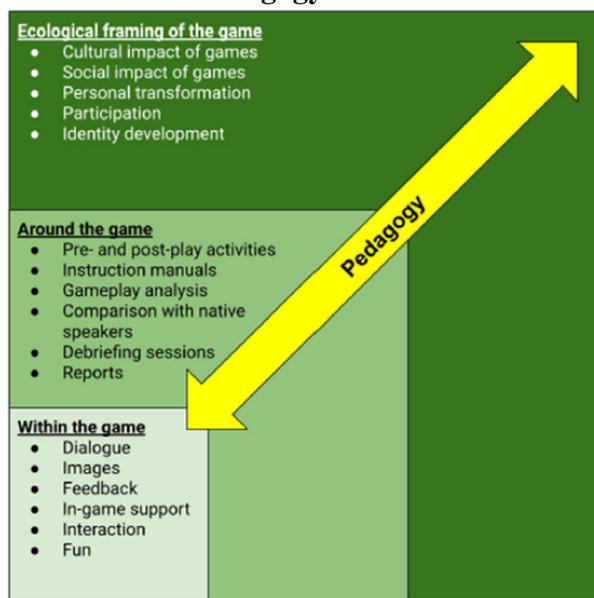
[p]rofessores podem similarmente prover direção na seleção dos jogos, encorajando e direcionando o foco em textos com e sobre jogos, planejando tarefas com e sobre jogos, dando suporte e mediação enquanto os aprendizes jogam, e usar jogos para instrução explícita sobre os conceitos e culturas da língua alvo. (YORK; POOLE; DEHAAN, 2021, p.8)³³

A partir dessa visão unificadora presente na LLP, entende-se que as atividades com jogos podem ser feitas em diferentes níveis de interação, de acordo com os propósitos sociocomunicativos propostos pelo professor. A partir de exemplos de atividades *dentro, em volta, e em enquadramento ecológico* dos jogos (conforme a figura 2, a seguir), York, Poole e DeHaan (2021, p.14) definem que “[e]nquanto essas implementações diferem em complexidade e em perspectiva no valor e uso dos jogos, elas podem ser consideradas micro-

³³ Tradução de: “Teachers can similarly provide guidance in selecting games, encouraging, and directing focus on texts in and around games, design tasks in and around games, provide support and mediation while learners play, and use games for explicit lessons around target language concepts and culture.”

exo- e macro-sistemas de uso do jogo onde o papel do professor é primordial em todos os três níveis.³⁴”

Figura 2: Níveis de interação entre pedagogia e uso de jogos na Ludic Language Pedagogy



Fonte: YORK, POOLE, DEHAAN, 2021 p. 15

Texto alternativo: A figura contém três formas geométricas em cores e tamanhos distintos, que se sobrepõem. Do canto esquerdo, da parte superior à inferior, temos três conjuntos de textos, divididos com os títulos “Ecological framing of the game”, “Around the game” e “within the game”, respectivamente. Cada conjunto de texto está sobreposto a uma das formas geométricas. No primeiro conjunto, abaixo do título, cinco pontos são indicados - “Cultural impact of games”, “Social impact of games”, “Personal transformation”, “Participation” e “Identity development”. No segundo conjunto, temos “Pre- and post-play activities”, “Instruction Manuals”, “Gameplay Analysis”, “Comparison with native speakers”, “Debriefing sessions” e “Reports”. No conjunto inferior, de menor tamanho, temos “Dialogue”, “Images”, “Feedback”, “In-game support”, “Interaction” e “Fun”. Atravessando a figura, há uma seta que conecta diagonalmente os três quadros, escrita “Pedagogy”.

Aprofundar a maneira de pensar sobre as relações linguísticas presentes nos jogos digitais permite discussões renovadas sobre o seu papel na aprendizagem. Muitos jogos comerciais, apesar de altamente cativantes, contam com um vocabulário limitado - não é necessário saber ler em inglês para jogar *Mario Kart* ou *Fortnite*, por exemplo. Mas, jogadores dedicados buscarão aprofundar seus conhecimentos sobre o jogo, seja em fóruns, vídeos ou em grupos de conversa. Thorne, Fischer e Lu (2012) demonstram que em *World of Warcraft*, as interações na comunidade (o enquadre ecológico), são tão impactantes para a prática linguística quanto a interação entre jogador e elementos internos do jogo. Ainda mais,

³⁴ Tradução de: “While these enactments differ in complexity and in perspective on the value and use of games, they may be considered micro-, exo-, and macro-systems of game use where the role of the teacher is paramount at all three levels.”

os autores apontam que “ficou claro que usar sites externos não era apenas um processo avaliativo preparatório ou *post-hoc*, mas também uma parte integral da experiência de jogo momento-a-momento.”³⁵ (THORNE; FISCHER; LU, 2012, p. 287). Tal argumento, pode ser visto como Instrução Motivadora Intrínseca (MALONE, 1981), ou, mais diretamente ligada, espaços de afinidade cativantes (GEE, 2014).

No mais, é preciso destacar que a presença ou não de determinadas estruturas gramaticais ou lexicais não é o foco principal numa abordagem lúdica. O importante é que o ensino passe a ser uma experiência colaborativa de troca de conhecimentos, ultrapassando os limites do currículo escolar. Lammers, Magnifico e Wang (2022) discutem que a diversão (leia-se *playfulness*) é um elemento que pode facilitar o processo de participação ativa na construção do conhecimento.

Logo, compreendemos que o professor na LLP torna-se uma peça essencial e ativa na adoção de jogos na sala de aula, sendo capaz de pensar nos Métodos, Materiais e Mediação (YORK; DEHAAN, 2021, p.24-25) presentes no processo de aprendizagem. Professores podem selecionar livremente abordagens metodológicas que melhor representam as suas necessidades de sala de aula, integrando-as a um estado de diversão – *playfulness*, como em Lammers, Magnifico e Wang (2022) – que permite que jogabilidade e aprendizagem ocorram lado a lado. Spano *et al.* (2021) exemplificam tal atividade, utilizando o jogo de tabuleiro *Monopoly* (mais conhecido no Brasil como “Banco Imobiliário”) para catalogar 6 diferentes abordagens metodológicas integradas com o jogo: Somente jogar (*Just play*), Apresentar, Praticar, Produzir (PPP), Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (TBLT), Pedagogia dos Multiletramentos e Aprendizagem Conectada.

A LLP é, então, um campo de acesso à novas visões sobre a integração de jogos no ensino de línguas. Passamos agora a explorar como essas atividades foram realizadas nesta pesquisa.

³⁵ Tradução de: “[...] it became clear that using external websites was not only a preparatory or *post hoc* evaluative process, but also an integral part of the moment-by-moment gaming experience.”

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta as características da pesquisa, buscando contextualizar os instrumentos e ferramentas a serem utilizados, juntamente com a fundamentação metodológica que justifica sua execução. Os procedimentos de análise e os instrumentos de geração de dados listam as etapas executadas no percorrer do estudo.

Primeiramente, expomos a natureza desta pesquisa, tomando mão dos aportes teóricos que a qualificam. Em seguida, indicamos o contexto em que essa pesquisa foi feita, detalhando o planejamento, execução e um breve perfil dos participantes do curso de curta duração “*Play, Design & Teach*”, o qual forneceu os dados para nossa análise. Como parte do contexto do curso, também abordamos sucintamente os jogos pré-selecionados e as atividades específicas de cada semana do curso.

Em “Instrumentos de Geração de Dados” explicitamos a maneira nas quais obtivemos dados qualitativos para dar suporte à nossa pergunta de pesquisa, bem como sua importância para a resolução dos objetivos de pesquisa. Por fim, apontamos os procedimentos de análise, que, em consonância com objetivos e pergunta de pesquisa, puderam evidenciar nossas conclusões.

3.1. Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, pois além de gerar novos conhecimentos, “[tem] por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (PAIVA, 2019, p.11). Outra característica é o seu cunho interpretativista, uma vez que busca relatar, de maneira aberta, experiências vividas por um determinado grupo. Stake (2011) afirma que a pesquisa qualitativa busca ir além das definições mecânicas e instrumentais, focando na interpretação dos fatos através do pesquisador. Na pesquisa qualitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.34), “[o] pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam”. O paradigma interpretativista das pesquisas qualitativas está presente na relação entre o observador, suas práticas sociais e seus significados pré-estabelecidos, já que “[a] capacidade de compreensão do observador está

enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Esta pesquisa também se configura como um estudo de caso, que, de acordo com Paiva (2019, p.65), “(...) é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. A singularidade das interações presentes no estudo de caso é a sua maior característica, uma vez que este estudo ocorre em ambientes naturais e não simulados, permitindo que o observador registre interações autênticas entre seus participantes a medida em que são espontaneamente geradas.

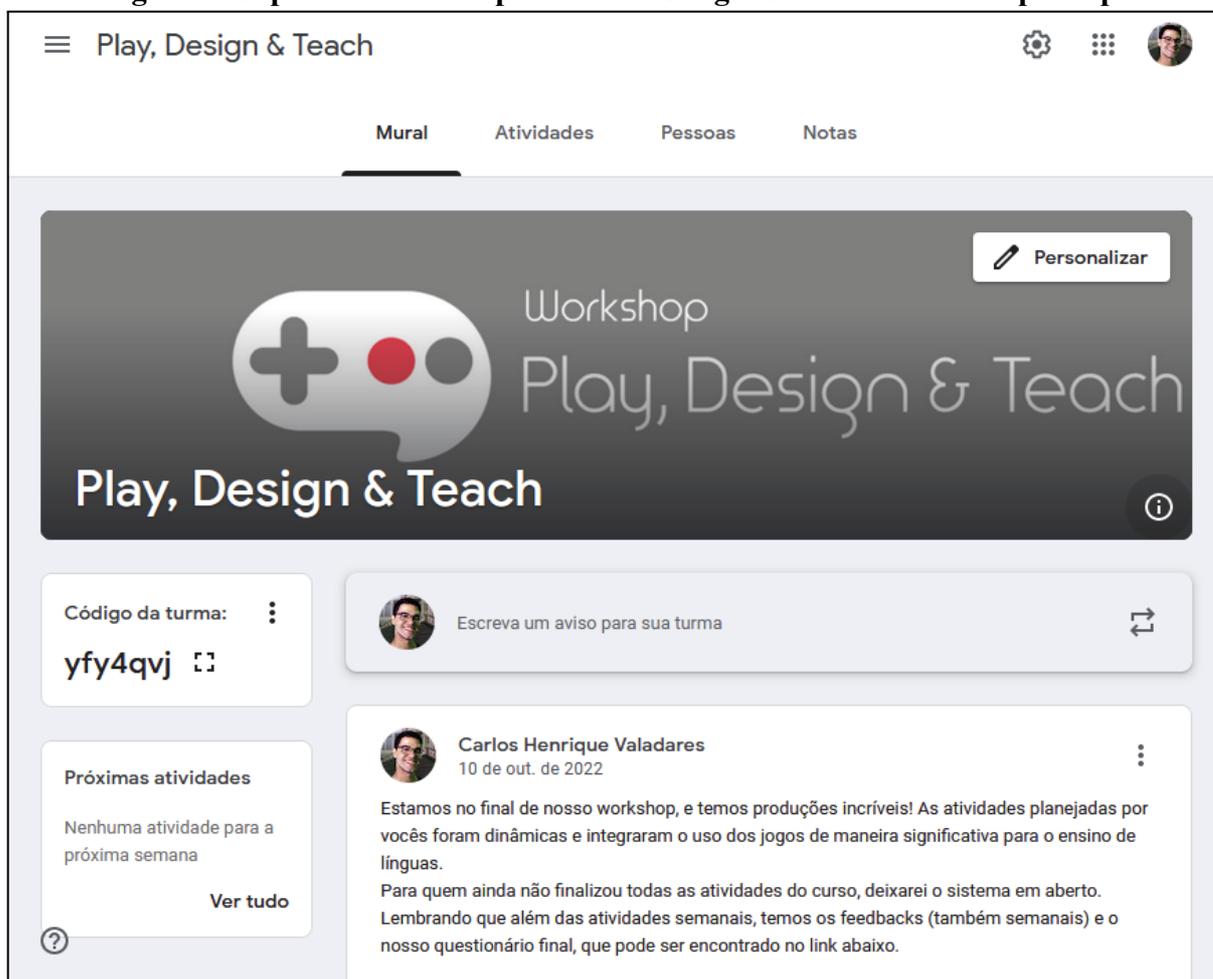
Além disso, este estudo de caso também é de natureza explanatória. De acordo com Paiva (2019, p.67) um estudo “[e]xplanatório explica como e por que [...]”. Em concordância com a pergunta de pesquisa, esse estudo busca explicar as maneiras em que professores de línguas adicionais percebem *affordances* nos materiais produzidos com o uso de jogos digitais.

3.2. Contexto da pesquisa

Essa pesquisa teve sua execução em uma iniciativa de formação continuada para professores de línguas adicionais em serviço e em formação. O curso, intitulado "Play, Design & Teach", foi implementado na modalidade *on-line* (via plataformas virtuais) e teve a duração de 5 semanas. Os participantes foram selecionados mediante a divulgação, da oferta e análise de um questionário de inscrição.

A divulgação ocorreu por meio de compartilhamentos na rede social *Instagram*, em grupos de professores e pesquisadores no aplicativo *Whatsapp* e postagem nos ambientes virtuais de disciplinas *on-line* da Faculdade de Letras da UFMG. A seleção de participantes foi feita após a inscrição no formulário disponibilizado pelo *Google forms*. Todos os que preencheram o formulário, 33 ao total, foram convidados a participar do projeto por meio de um e-mail com links para a plataforma *Google Classroom* (Imagem 1). Desses, 21 participantes responderam ao convite e ingressaram na turma *on-line*, porém, registramos a participação ativa de apenas 6 no decorrer do curso.

Imagem 1: Captura de tela da plataforma Google Classroom - Visão principal



Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Texto alternativo: A imagem mostra a plataforma *on-line* *Google Classroom*. Ao topo, o título “Play, Design & Teach”. Próximo do título, centralizado, estão os textos “Mural”, “Atividades”, “Pessoas” e “Notas”. No centro da tela, um banner estilizado com o título do projeto. Abaixo, blocos de texto para avisos, juntamente com uma mensagem de finalização do curso.

Este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa “Fora da Escola: Histórias de Aprendizagem Informal Online de Inglês”, coordenado pelo professor Ronaldo Corrêa Gomes Junior e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CAAE: 88447718.7.0000.5149). O objetivo do projeto é

(...) analisar histórias de aprendizagem de inglês em ambientes informais com o objetivo de investigar: (a) quais são esses ambientes; (b) quais agentes tiveram papel importante nesse processo; (c) quais foram as tecnologias (digitais) e artefatos mediadores; (d) quais estratégias de aprendizagem foram utilizadas; (e) como os aprendizes conceptualizam a aprendizagem informal e seus elementos. (GOMES JUNIOR, 2018)

A ligação entre os projetos se dá no caráter narrativo presente nas interações que ocorreram durante o curso, uma vez que os participantes foram levados a refletir sobre processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais mediados por tecnologias digitais (nesse caso, jogos digitais) de ambientes informais.

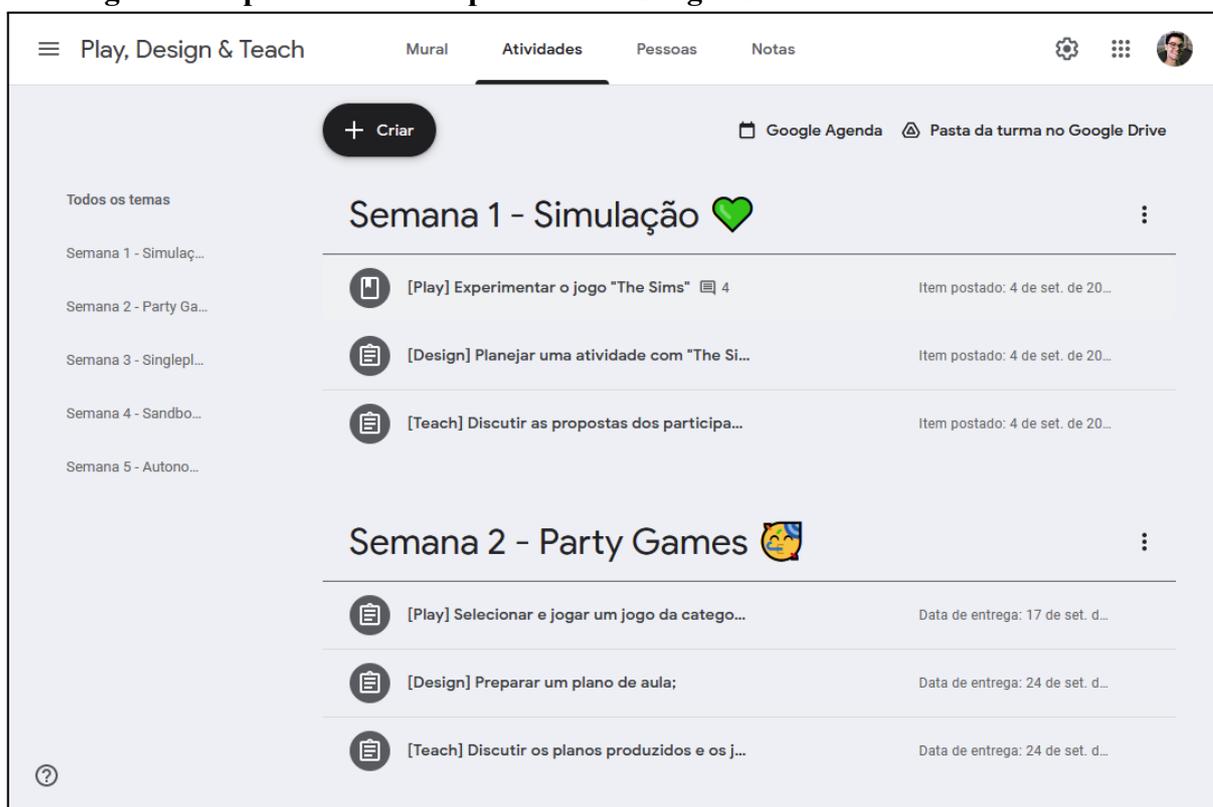
Em outro ponto, devido ao seu caráter formativo, a presente pesquisa, está ligada ao projeto de extensão Taba Eletrônica, cuja missão é fornecer oportunidades de formação continuada para professores de línguas em encontros virtuais e grupos de troca de mensagens, mostrando a adaptabilidade da formação continuada em outros ambientes. Segundo Braga (2011), o projeto existe “face à premente necessidade de atualização e formação do professor para o uso das inovações tecnológicas em ambiente educacional” (BRAGA 2011, p.05).

O plano de ensino e o programa do curso³⁶ foram planejados buscando propiciar a leitura e reflexão de textos e vídeos sobre o universo dos jogos, bem como o planejamento e desenvolvimento de atividades que envolvessem o uso de jogos digitais para a educação de línguas. Entendendo que os jogos digitais possuem diferentes gêneros e plataformas, abordagens metodológicas distintas foram mobilizadas em cada atividade, para que os participantes percebessem os potenciais pedagógicos dos diferentes jogos selecionados.

O nome do projeto, “*Play, Design & Teach*”, busca unificar as três faces do curso em questão: *Play* é um chamado para a ação, para experimentar o lúdico e o novo, seja em qualquer formato – há uma dualidade na palavra *Play*, já que pode ser usada para *jogar* ou para *tocar* vídeos ou músicas. No curso, exploramos atividades *com* e *sobre* jogos, pensando nos diferentes níveis de interação propostos na LLP (YORK; POOLE; DEHAAN, 2021). Isso significa que além de jogos digitais (atividades *dentro* do jogo), essa seção continha vídeos de *gameplay* (atividades *em volta* do jogo) e materiais de pesquisa com jogos (*enquadramento ecológico* do jogo), buscando uma visão teórica e prática que capacitasse os participantes a compreender a utilização de jogos digitais como instrumentos de ensino em potencial.

³⁶ Os planos de ensino e o programa do curso “Play, Design & Teach” encontram-se na seção de anexos deste projeto (seção 7.1 e 7.2).

Imagem 2: Captura de tela da plataforma Google Classroom - Visão de atividades



Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Texto alternativo: A imagem mostra a plataforma *online Google Classroom*. Ao topo, o título “Play, Design & Teach”. Próximo do título, centralizado, estão os textos “Mural”, “Atividades”, “Pessoas” e “Notas”. Abaixo, há botões para agenda e pastas no *Google Drive*, e, em seguida, os títulos de cada semana de atividades com subtítulos de cada seção. As semanas 1 e 2 - Simulação e *Party Games* estão visíveis, seguidas de “Play” “Design” e “Teach”, em subseções.

Design aponta para a produção e planejamento – sejam aulas ou atividades, *elaborar* e *planejar* fazem parte das tarefas de um educador. Além disso, *Design* remete a uma das faces da Pedagogia dos Multiletramentos, onde a participação ativa é central no processo de aprendizagem (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2015). Entre as ações de *design*, os participantes produziram planos de aula, atividades, exercícios e infográficos, pensando em como integrar o conteúdo visto em *Play* com a realidade de suas turmas.

A seção *Teach*, é um chamado para a discussão das práticas docentes. É nesse momento que os participantes foram estimulados a contar suas experiências com as atividades e os materiais produzidos, discutir suas potencialidades e tirar suas dúvidas. *Teach*, então, é um espaço de *compartilhamento*. A partir dos relatos produzidos nessas seções, foi possível analisar as *affordances* que os participantes perceberam, por meio de perguntas motivadoras contendo palavras-chave que incitassem o surgimento das mesmas. O programa do curso se encontra nos anexos deste projeto (seção 7.1).

3.2.1. Perfil dos participantes

Como parte do processo de inscrição para o curso “Play, Design & Teach”, os participantes foram solicitados a preencher um questionário de perfil e, ao final, escrever uma narrativa contando suas experiências prévias com jogos e o ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Durante a semana de inscrição no curso, foram registradas a participação de 33 pessoas no questionário e narrativa inicial. Apesar do número significativo de participantes em potencial, somente 6 permaneceram ativos e realizaram as atividades planejadas. Logo, todos os dados presentes em nossa análise são relacionados a esses participantes.

Tabela 1: Perfil dos participantes

Nome	Gênero	Idade	Nível de Formação	Idiomas Ensinados	Ambientes de Ensino:
Antúrio	Nb	33	Graduação (em andamento)	Inglês, Alemão, Port. p/ Estrangeiros	Curso de idiomas, Aulas particulares
Girassol	M	23	Graduação (em andamento)	Inglês, Port. p/ Estrangeiros	Curso de extensão
Gérbera	F	36	Mestranda	Inglês	Escola pública, Aulas particulares, Curso de extensão
Lavanda	F	22	Graduação (em andamento)	Inglês, Libras	Curso de idiomas, Faculdade/Universidade Pública
Manacá	M	25	Graduação (em andamento)	Inglês	Curso de idiomas
Sálvia	F	30	Doutoranda	Espanhol	Escola particular, Aulas particulares, Faculdade/Universidade Pública

FONTE: Dados gerados na pesquisa

Os participantes, apresentados na tabela 1, são adultos (entre 22 a 33 anos de idade) e possuem experiências de ensino de línguas adicionais. Cinco participantes eram professores de língua Inglesa, enquanto Sálvia era a única professora de língua espanhola. Todos se encontravam, de algum modo, ligados à universidade, seja pela graduação, mestrado ou doutorado em andamento. Ressaltamos que, por razões éticas, a identidade e os nomes dos

participantes foram preservados por meio do uso de pseudônimos, substituindo-os por nomes populares de plantas. Outras informações sobre os participantes serão abordadas na seção “Análise de Dados”.

3.2.2. Jogos experimentados

Como parte da dinâmica planejada para o momento “Play”, os participantes foram levados a explorar jogos relacionados à temática da semana. Como ilustra a tabela 2, temos 4 semanas de interação com jogos, enquanto a última semana – autonomia – foi voltada para a reflexão sobre maneiras de motivar os alunos a buscarem aprender pró-ativamente uma língua adicional por meio de jogos digitais. A coluna “jogos planejados” contém jogos citados nos planos de atividade para cada semana, enquanto “jogos utilizados pelos participantes” traz os jogos que cada participante utilizou para a realização das atividades, que podem ser, ou não, os jogos digitais presentes no planejamento. Em seguida, descrevemos os jogos planejados durante o desenvolvimento do curso.

Tabela 2: Jogos digitais abordados no decorrer do curso “Play, Design & Teach”

Semana	Tema	Jogos planejados	Jogos utilizados pelos participantes
1	Jogos de Simulação	The Sims	The Sims 4, The Sims Mobile
2	Party Games	Among Us, Gartic Phone	Spyfall, Among Us, Gartic Phone
3	Singleplayer	Arida: Backlands Awakening, Child of Light, A Plague Tale: Innocence	Arida: Backlands Awakeing, The Stanley Parable, Stray, Stardew Valley
4	Sandbox	Minecraft	Minecraft
5	Autonomia	Video instrucional	

FONTE: Dados gerados na pesquisa

As semanas 1 e 4 trabalharam com jogos digitais específicos, *The Sims* e *Minecraft*, respectivamente. Nela, os participantes, após jogarem, planejaram uma atividade (em *The Sims*) e remixaram³⁷ planos de aula existentes (em *Minecraft*) para o contexto de suas turmas.

³⁷ Segundo Mulico e Maia (2016), *remix* é uma adaptação do termo presente no campo musical, que indica a modificação de músicas para outros ritmos e estilos, realizadas principalmente por DJs. Com a popularidade das mídias digitais, outros campos se apropriaram da ideia presente no termo para indicar “retrabalhos” em trabalhos já existentes.

Devido às particularidades nos gêneros de *Simulação* e *Sandbox*³⁸, os dois jogos digitais foram especificamente selecionados por sua praticidade, facilidade de acesso (Computador ou *Smartphone*) e popularidade.

The Sims é categorizado como um jogo de simulação, e é uma das séries de mais sucesso na categoria, com o último jogo da série superando a marca de 20 milhões de jogadores em 2020 (SIMS COMMUNITY, 2020). O jogador “guia” a vida de personagens customizados por ele, passando por diferentes etapas e possibilidades de vida. A customização é o maior ponto do jogo, permitindo a edição de diversos aspectos, como roupas, casas, animais de estimação, traços de personalidade (extrovertido, brincalhão, tímido, etc.) e profissões. A série de jogos conta com uma grande comunidade que produz conteúdos ligados diretamente ao jogo (construções, modificações de aparência, novas atividades), quanto conteúdos que o utilizam, como webséries, tutoriais e vídeos de *gameplay*. Um dos exemplos mais famosos no Brasil é a websérie “*Girls in the House*”, apresentada no canal do *Youtube* de “Rao TV”.³⁹

Minecraft é um jogo *sandbox* – uma “caixa de areia”, que permite total controle sobre o que pode ser construído e destruído, numa infinidade de combinações, limitado apenas pela imaginação de quem participa. Diferente de *The Sims*, em que as customizações são limitadas ao que foi produzido pelos desenvolvedores, *Minecraft* tem como base o uso de blocos, feitos de materiais básicos, como terra, madeira, concreto, água e outros, que são aleatoriamente gerados durante o jogo, permitindo grande liberdade de customização. O jogo tem uma câmera que segue o ponto de vista do jogador-personagem, chamada de “primeira pessoa”. Sendo assim, todas as ações realizadas aparentam ser imersivas e fazem o jogador sentir-se ligado ao mundo virtual. O jogo contém uma das maiores comunidades na internet, contando com vídeos de *gameplay*, histórias, livros, modificações (*mods*), mapas, *streams*, etc. Seu potencial pedagógico é enorme (NEBEL; SCHNEIDER; REY, 2016; KHUN; STEVENS, 2017; FRANCISCO; SANTOS, 2018), e já foi explorado por diferentes sites e pesquisas. A

³⁸ Jogos do gênero *Sandbox* fornecem instrumentos e ferramentas para manipular o ambiente à sua volta, de forma totalmente livre e aberta. Usualmente, não seguem um roteiro de progressão, dando total liberdade ao jogador sobre a maneira em que este irá agir sobre o jogo. Na metáfora da “caixa de areia”, cabe a quem brinca nela, dar forma e imaginação ao cenário ao seu redor.

³⁹ *Girls in the House* é uma websérie brasileira, produzida com cenas adaptadas do jogo *The Sims 4*. Os personagens, histórias e ambientes são customizados dentro do jogo para o contexto da trama, contando com dublagens feitas pelo autor da série. Cada vídeo possui de 5 a 10 minutos de duração. A página com os conteúdos do canal pode ser conferida no link: <https://youtube.com/playlist?list=PLLzL0mq1mPyWPWA7KfAVfpP7kZkVDidiW>. Acesso: 19 jan. 2023

Microsoft, atual proprietária do jogo, produziu o serviço “Education Edition” que conta com materiais e recursos voltados à sua utilização em sala de aula. Sites como “Mine Academy Brasil”⁴⁰ e “Universidade Craftsapiens”⁴¹, criaram oportunidades de estudo a distância utilizando o mundo virtual como um verdadeiro *campus* interativo.

Nas semanas 2 e 3, foram selecionadas categorias de jogos nas quais os participantes foram encorajados a pesquisar, explorar e depois desenvolver as atividades propostas.

Em *Party Games* (Semana 2), seguimos a definição de Oliveira e Campos (2013, p.36): “*Party games* são jogos que contém diversos minigames isolados e são mais divertidos quando jogados em grupos. Os maiores representantes do gênero são a série *Mario Party* e a série *Wario Ware* [...]”. Para facilitar, citamos exemplos como *Among Us*, *Gartic Phone* e *Spyfall* como também *links* para uma grande lista de jogos digitais da categoria disponíveis no serviço *Steam*⁴² e em lojas de aplicativos para *smartphones*.

Os exemplos citados acima são gratuitos e trazem diferentes propostas de interatividade. *Gartic Phone*⁴³ re-imagina as regras da brincadeira “telefone sem fio”, colocando imagens no lugar de palavras. No modo principal de jogo, cada jogador escreve uma frase inicial, para que então um outro jogador a desenhe. Nas rodadas seguintes, a imagem desenhada pelo segundo jogador é redesenhada por outro, e sucessivamente até todos terem a chance de seguir com o desenho. Ao final, os desenhos são mostrados como uma sequência de imagens, mostrando sua “evolução”, permitindo que todos comparem se o último desenho ficou semelhante à frase inicial. O jogo não define ganhadores, deixando espaço para o compartilhamento da diversão entre os participantes.

Among Us e *Spyfall* se assemelham em um único aspecto - ambos os jogos contam com um jogador que é “Impostor” ou “Espião” e os outros jogadores devem encontrá-lo antes que percam suas vidas. Em *Among Us*, há elementos gráficos e interativos, em que cada jogador é representado por roupas “espaciais” e interagem em cenários no estilo de ficção científica, cumprindo tarefas para poderem se salvar. O jogador “impostor” é encarregado de encontrar os jogadores e eliminá-los, sem chamar a atenção dos outros, que, após um momento de discussão com todos da sala, podem acusá-lo e salvar o resto do time.

⁴⁰ Disponível em: <http://mineacademy.com.br/>. Acesso: 24 jan. 2023

⁴¹ Disponível em: <https://craftsapiens.com.br/>. Acesso: 24 jan. 2023

⁴² A lista pode ser conferida em: <https://store.steampowered.com/tags/en/Party+Game?l=english>. Acesso: 11 jun. 2022

⁴³ Disponível em: <https://garticphone.com>. Acesso: 21 fev. 2023

Em *Spyfall*, não há interface gráfica, apenas um *website* que sorteia os jogadores e seus papéis. Em um cenário imaginado – igual para todos os jogadores, exceto o “espião” – cada jogador realizará perguntas para seus colegas, buscando reconhecer o espião, partindo do princípio que este não sabe de sua localização. O espião deverá disfarçar por meio de perguntas que também indiquem que ele possa saber onde está, e para isso, é necessário identificar na fala dos outros jogadores as pistas que facilitam a compreensão do lugar. O turno tem de 6 a 10 minutos, e é encerrado quando os jogadores acusam alguém de ser espião, o espião adivinhar o lugar em que está, ou o tempo acabar.

Já a semana 3, *Singleplayer*, buscava estimular o cursista a assistir a um vídeo de *gameplay*, uma vez que o dispêndio de tempo para a execução de jogos digitais mais complexos (requisitos de *hardware* ou *console*, tempo de instalação e execução do jogo) poderia impedir o acesso de diversos participantes à essa atividade. Os vídeos de *gameplay* estão em consonância com os diferentes níveis de interação *com* e *sobre* jogos na LLP, e foram selecionados pensando em línguas, públicos e culturas diferentes. Apesar dos vídeos, os participantes foram incentivados a buscar, em seus próprios repertórios, os jogos com os quais melhor se identificam para a produção das atividades. Isso permitiu combinações e propostas criativas de cada um.

A semana 5 estava voltada para um estudo da autonomia na aprendizagem de alunos *gamers*. Partindo de um vídeo que relacionava autonomia e aprendizagem de línguas adicionais, os participantes trabalharam em estratégias para estimular aprendizes *gamers*, pensando em práticas motivadoras. Os planos das aulas relacionadas acima se encontram na seção de anexos deste trabalho (seção 7.8).

O projeto também foi planejado pensando nas demandas e na agenda dos professores participantes. Em razão dos diferentes horários e demandas presentes na jornada de trabalho de professores de línguas adicionais, foi definido uma duração média de 4 horas semanais para a conclusão das atividades propostas, em dias e horários flexíveis aos participantes. Focando a dinamicidade, buscamos compor uma carga de leitura reduzida, limitando a vídeos instrucionais – um para a seção introdutória, disponível desde o primeiro acesso ao ambiente virtual do curso, e outro na semana 5, encerrando as discussões e dando ênfase maior em questões sobre autonomia.

3.3. Instrumentos de geração de dados

Os instrumentos de geração de dados compreendem narrativas, registros em formulários e interações em fóruns. Visando atingir os objetivos específicos estabelecidos neste projeto, os dados foram gerados a partir de:

a) Questionário inicial de seleção dos participantes

Inicialmente, a seleção dos participantes foi realizada por meio de um questionário, a fim de reconhecer o seu relacionamento com as tecnologias e jogos digitais. O formulário, produzido e enviado pelo *Google Forms*⁴⁴, também gerou respostas sobre os motivos pelos quais os participantes se interessaram em fazer o curso, suas habilidades digitais e suas relações pessoais com jogos e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, mapeando os perfis de cada um. Os dados quantitativos coletados por meio dos questionários também serviram como validação às informações contidas nesta pesquisa (PAIVA, 2019).

b) Primeira narrativa: experiências prévias e expectativas no ensino de língua adicional com o uso de jogos digitais

Junto do questionário inicial, os participantes selecionados foram convidados a escrever uma narrativa sobre suas experiências prévias e expectativas no ensino de língua adicional com o uso de jogos digitais. A pesquisa narrativa parte da compreensão do potencial humano de produzir e contar histórias (CONNELLY; CLANDININ, 1990). Mas, além de contar histórias, as experiências vividas por indivíduos relatadas por meio de narrativas podem ser compreendidas, juntamente com seus sentimentos e expectativas sobre uma determinada situação. Para Paiva (2008, p. 3), “[a] narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência.”. Sendo assim, um dos focos da pesquisa narrativa não está no fato reportado, mas naquele que reporta esse fato, sua experiência e opiniões pessoais que atravessam essa construção textual. Por meio do questionário inicial e da primeira narrativa, foi possível compreender elementos importantes sobre como os participantes interagiram com o material proposto, e assim formar uma base

⁴⁴ O formulário inicial pode ser acessado em: <https://forms.gle/rkj6MkPDmn5vg2aU6>

para compreender o seu progresso no decorrer das atividades planejadas no curso. O roteiro da primeira narrativa se encontra nos anexos deste projeto (anexo 8.4).

c) Materiais produzidos pelos participantes

Como parte das atividades de *Design*, os participantes produziram materiais didáticos (planos de aula, atividades, tarefas) que envolvessem jogos digitais. Os materiais produzidos por cada participante puderam indicar as mobilizações das *affordances* para ensino e aprendizagem de línguas adicionais presentes nos jogos digitais.

d) Interação nos fóruns

Ao longo das semanas, a interação dos participantes com o material, formador e colegas ficou registrada no ambiente virtual do curso (selecionamos o *Google Classroom* devido à sua familiaridade e praticidade), nos fóruns de cada unidade temática. A par com os objetivos específicos deste projeto, a interação no ambiente virtual pôde gerar dados relacionados às experiências e percepções dos participantes em relação ao material produzido.

e) *Feedback* semanal dos participantes

Além desse registro, os participantes também escreveram uma sequência breve de *feedbacks* semanais sobre as atividades realizadas. As perguntas norteadoras para os *feedbacks* buscaram direcionar relatos que indicassem as *affordances* que os participantes reconheceram na utilização dos jogos para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Para isso, foram utilizadas, palavras-chave que remetiam à observação e a percepção do ambiente, como “percepções” e “observações” :

Quadro 1: Perguntas do Feedback Semanal de Atividades

Partindo da sua experiência com a atividade dessa semana, relate:
Em sua interação com o jogo digital utilizado nesta semana, quais características, segundo suas percepções pessoais, podem contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras? Quais oportunidades você percebe para ensinar e aprender línguas?
Como esses elementos podem colaborar para o ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com suas observações? Qual a sua relevância nesse processo?

Fonte: Elaborado pelo autor

f) Segunda narrativa: percepções sobre a formação continuada

Ao final do curso, uma outra narrativa foi solicitada a cada participante, a fim de investigar se seus objetivos iniciais foram alcançados e quais eram suas percepções sobre o curso de formação continuada⁴⁵. As narrativas serviram para uma possível comparação evolutiva entre as percepções prévias e posteriores à formação sob o olhar dos próprios participantes, além de fornecer uma oportunidade de *feedback* em relação à experiência de formação continuada, como forma de avaliação da ação de extensão realizada. O roteiro da segunda narrativa se encontra nos anexos deste projeto (anexo 8.5).

3.4. Procedimentos de análise

A partir dos dados gerados pelos instrumentos de coleta citados, a análise das *affordances* dos participantes sobre os materiais propostos foi realizada em diferentes etapas (HOLLIDAY, 2002), listadas à seguir:

1. Por meio de múltiplas leituras, identificação de unidades significativas (HOLIDAY, 2002) (enunciados com *affordances*) nas atividades do curso e nos planejamentos didáticos elaborados pelos participantes.
2. Análise das interações nos fóruns e do feedback semanal dos participantes para identificação de *affordances* percebidas no decorrer das atividades planejadas.
3. Agrupamento dos enunciados em categorias de *affordances*, com base na regularidade das unidades significativas.
4. Cruzamento das *affordances* com as reações de cada participante a elas, presentes nas narrativas e no feedbacks semanais.
5. Comparação das expectativas e percepções dos participantes sobre o uso de jogos digitais no ensino de línguas na primeira e última narrativa.

As *affordances* foram caracterizadas de acordo com as oportunidades de ação presentes nos jogos digitais utilizados, tanto previamente selecionados para o curso, quanto citados e abordados pelos participantes. Sendo assim, somente as *affordances* que, de algum modo, criam relações diretas com o ensino e aprendizagem de línguas adicionais foram

⁴⁵ O formulário com a segunda narrativa está disponível em: <https://forms.gle/an5MC588N6WT5QR36>

selecionadas para compor as categorias desta pesquisa. Essas categorias foram nomeadas com verbos que indicam essas possibilidades e oportunidades de ação de jogador.

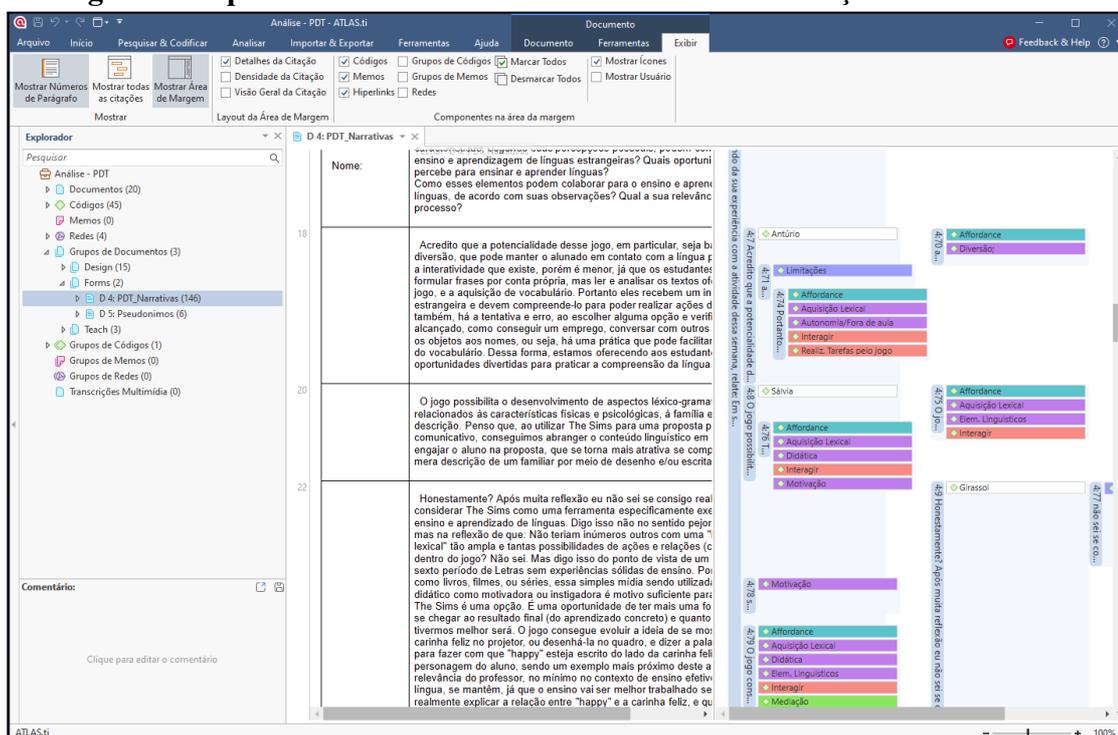
Para auxiliar a leitura da Análise de Dados, os excertos de relatos de cada participante contou com o nome (Pseudônimo) e o instrumento de geração de dados no qual o trecho foi retirado (narrativas, atividade da semana ou espaço de discussão).

O percurso metodológico em questão possibilitou a representação de uma imagem holística do processo de produção de sentidos (VAN LIER, 2010) por meio das *affordances* percebidas pelos participantes, chegando à conclusões e/ou ramificações sobre o potencial pedagógico presente no uso de jogos digitais no ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

3.4.1. Software de análise qualitativa

Os dados gerados foram analisados por meio do *software* de pesquisa ATLAS TI 22, que auxiliou na seleção e categorização de *affordances*, por meio de etiquetas (*tags*). O *software* oferece um conjunto de ferramentas para classificar os arquivos com dados gerados dos participantes (planos de aula, comentários, respostas a formulários) em grupos de documentos. Para isso, são oferecidos recursos de marcações - chamados “Códigos”, que podem ser utilizados em todos os documentos, de maneira a classificar e agrupar em “Grupos”. A imagem 3, a seguir, mostra a janela principal, com um grupo de documentos abertos e sua classificação em “códigos”, à direita da tela.

Imagem 3: Captura de tela do Software Atlas TI - Codificação de Documentos

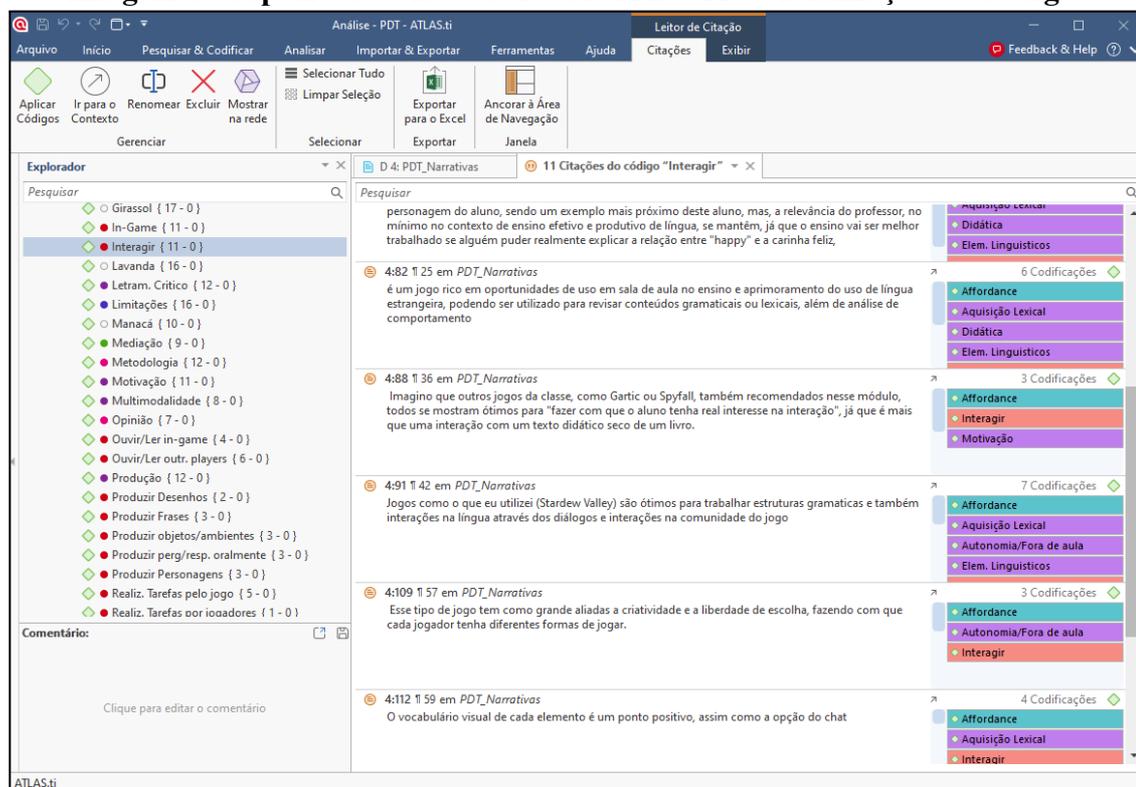


Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Texto alternativo: A imagem apresenta o software “Atlas TI”. Acima, temos a barra de título e ferramentas utilizadas para a classificação de dados, como “Pesquisar e Codificar” “Analisar” “Importar e Exportar” “Ferramentas” e “Documento”, com subcategorias pouco visíveis na imagem. Logo abaixo, temos, ao lado esquerdo, uma coluna com “Documentos” “Códigos”, “Memos”, “Redes”, “Grupos de Documentos”, “Grupos de Códigos” “Grupos de Memos” e “Grupos de Rede”. Ao centro, um documento, com as narrativas dos participantes do projeto. Ao lado direito, diversos retângulos, espalhados ao longo do texto, com classificações e marcadores.

A inserção de documentos e códigos foi feita manualmente, com o tratamento das informações em arquivos de texto para serem aceitos pelo programa. Com os arquivos importados no programa, a codificação é realizada ao selecionar trechos do texto e marcar o código pelo qual este será identificado. Múltiplos códigos podem ser inseridos em um único trecho, o que concede mais liberdade às diversas análises dos dados em um mesmo projeto. Ao selecionar um código em específico, é possível visualizar os excertos correlatos, facilitando a análise como um todo. A imagem 4 demonstra o recurso de explorar códigos, podendo selecionar qualquer código para ver suas “relações” com outros trechos.

Imagem 4: Captura de tela do Software Atlas TI - Visualização de Códigos



Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Texto alternativo: A imagem mostra o software ATLAS TI, na página de visualização de Códigos. A barra de título se mantém no mesmo formato, enquanto, ao lado esquerdo, as categorias de código foram expandidas, com inúmeras marcações. Ao centro, encontramos excertos dos textos classificados anteriormente, segundo o código que foi selecionado no canto esquerdo. Códigos correlacionados aparecem no canto direito.

A partir do recurso de codificação, classificamos os excertos dos participantes entre as *affordances* percebidas ao decorrer do projeto, adicionando ou editando-as à medida em que a análise dos dados progredia. Ao final do processo, geramos uma codificação pela qual *affordances* semelhantes puderam ser classificadas (cf. Tabela 3, no capítulo 4 – Análise de Dados), o que auxiliou no estudo das reações de cada participante ante às *affordances* levantadas.

O software também permite que os códigos e suas relações com os excertos sejam classificados em “redes”, para facilitar a visualização dos dados no texto de pesquisa. Uma rede criada com auxílio do Atlas TI está presente na imagem 9 do capítulo 4.3 - Reações dos professores participantes às *affordances*.

4. ANÁLISE DE DADOS

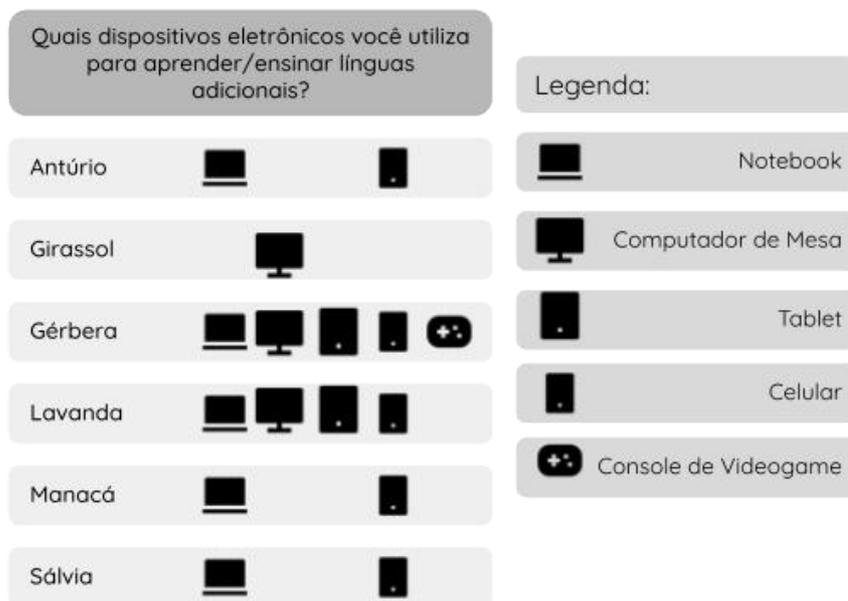
Neste capítulo, tratamos os dados gerados previamente, segundo o perfil dos participantes ativos no curso. Primeiramente, abordamos os registros da narrativa inicial, indicando similaridades, diferenças e possíveis ramificações dos relatos selecionados. Em seguida, indicamos as *affordances* percebidas pelos participantes no uso de jogos digitais para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, categorizando as manifestações das mesmas nos excertos e produções de cada participante.

Em conjuntura com as *affordances*, separamos uma seção com as reações dos professores, relacionando-as com as *affordances* indicadas previamente. Nossa análise também irá contemplar as narrativas finais, expondo as opiniões e concepções dos participantes, e, por fim, comparando-as com os relatos presentes nas narrativas iniciais. Os dados completos com narrativas estão presentes no anexo 7.6.

4.1. Questionário e Narrativa Inicial

A tabela 1 (em 3.2.1 - Perfil dos Participantes) indica dados básicos dos participantes ativos no curso “Play, Design & Teach”. Ao serem questionados sobre seus processos de aprendizagem de línguas, cinco integrantes reconheceram maior contribuição por parte da aprendizagem informal, com exceção de Lavanda, que considera uma contribuição média. Cursos de idioma também foram citados como maiores contribuintes para Gérbera, Lavanda e Manacá, com os demais resultados sendo inexpressivos em relação ao grau de influência. O quadro 2 indica os dispositivos que os participantes utilizam para ensinar e aprender línguas adicionais.

Quadro 2: Dispositivos eletrônicos para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Texto alternativo: Ao topo, um quadro com o título “Quais dispositivos eletrônicos você utiliza para aprender/ensinar línguas adicionais?” Abaixo, encontram-se os nomes dos participantes seguidos de ícones que representam os dispositivos: Antúrio - notebook e celular, Girassol - Computador de mesa, Gérbera - Notebook, Computador de mesa, Tablet, celular e console de videogame, Lavanda - Notebook, Computador de mesa, Tablet e celular, Manacá - Notebook e celular, Sálvia - Notebook e celular. Ao lado, um quadro com a frase “legenda” seguido de ícones de cada dispositivo eletrônico e suas descrições.

Os participantes também reagiram positivamente ao uso de tecnologias digitais para aprender ou ensinar línguas adicionais e declararam possuir diversas habilidades digitais básicas, como instalar programas, gravar vídeos e editar imagens. Ao serem questionados sobre suas experiências prévias com jogos digitais e aprendizagem de línguas, Girassol, Manacá e Sálvia disseram ser jogadores desde a infância e adolescência, enquanto os outros integrantes revelaram um contato mais recente com os jogos. Gérbera citou ter conhecido o jogo *Diablo*, e recentemente, *Free fire*:

“Aprendi um pouco de vocabulário jogando Farmville no Facebook, e Diablo I, mas isso foi há muito tempo. Há 3 anos comecei a jogar Free Fire, pra me aproximar dos alunos; configurei meu jogo para a língua inglesa e inventei os alunos a fazerem o mesmo. Há 2 meses voltei a jogar Diablo, e agora já consigo acompanhar as narrações, reforço o que já conheço, pratico minha listening skills, mas... tenho muitas responsabilidades, então sobra pouco tempo pra jogar.” - *Gérbera, Narrativa Inicial*

A experiência de Gérbera demonstra uma nova postura diante das demandas de seus alunos. A professora reconheceu a importância do jogo *Free Fire* e tornou-se novamente uma

jogadora, buscando uma maneira de auxiliar os aprendizados de seus alunos, e, mais adiante, para reforçar seu próprio conhecimento, por meio dos jogos *Free Fire* e *Diablo*, respectivamente. Esse posicionamento, indicado pela mudança de postura em relação aos jogos, diante da emergente necessidade de se aproximar dos alunos, pode ser considerado um elemento da “Curiosidade Epistemológica” citada por Freire (2011), ao dizer que a curiosidade ingênua se critica, tornando-se, com rigor científico, metódica, precisa, e, portanto, epistemológica. Ao re-adentrar o universo dos jogos digitais, a professora se supera e se critica, reconhecendo nos alunos o potencial de ensino presente em um novo ambiente compartilhado e comum.

Girassol e Manacá narraram, com detalhes, suas trajetórias de aprendizagem e do uso de jogos. Para os participantes, jogar foi um meio de aprendizagem indireto, não sendo atribuído como uma ação direta e consciente. Tais relatos são relativamente comuns nas trajetórias de aprendizes de línguas adicionais (WAFI, 2019; GOMES; 2019, HEMMINKI, 2021). Girassol disse que não notou o avanço de seu nível de proficiência, mas que um dia, na adolescência, “*pluft*, falava inglês”, enquanto Manacá, apesar de ter citado uma abundância de títulos de jogos digitais, não os considerou como pontos centrais de aprendizagem da língua, mas afirma que

“[o]s jogos têm um papel um pouco tímido no meu processo de aprendizagem, mas contribuíram principalmente com vocabulário. Quando menor, costumava pular diálogos e instruções, mas conforme fui crescendo, passei a prestar mais atenção às informações dadas pelo jogo, aí pude treinar leitura e escuta, especialmente em jogos de RPG, pois possuem muitos diálogos e escolhas em diálogos que o próprio jogador tem de fazer.” - Manacá, *Narrativa Inicial*

Nos relatos iniciais dos participantes, houve uma predominância da presença de jogos da categoria RPG (*Role-Playing Games*). Além de Manacá, Gérbera, Girassol, e Antúrio apontaram os RPGs como uma categoria rica em narrativas e diálogos, insumos predominantes para o desenvolvimento linguístico, segundo os participantes. As “escolhas em diálogos” indicam a maneira em que os jogos digitais expandem a mídia tradicional, visto que por meio das escolhas, os jogadores têm feedback imediato de suas ações e, portanto, podem atribuir significados à palavras antes desconhecidas, formando ligações cognitivas que não dependem do mesmo conhecimento em sua primeira língua. Os relatos estão em consonância a diversas pesquisas que utilizaram jogos de RPG digitais e que os relacionaram com a

aquisição de vocabulário (RANKIN, GOLD GOOCH, 2006; SOARES, 2012; LEÃO, 2014; GOMES, 2016).

Os participantes também declararam não ter muitos exemplos de professores que utilizavam jogos digitais em sala de aula. Manacá, Lavanda e Sálvia citaram professores que faziam tarefas com jogos de mesa ou atividades digitais gamificadas. Já na prática pessoal de cada professor, todos citaram buscar aplicar alguma forma de jogo em aula, não exclusivamente jogos digitais. Antúrio é o único a ter apresentado uma experiência prévia com jogos digitais aplicados em sala:

“Utilizei alguns jogos digitais, sobretudo, no ensino de inglês para crianças, com o intuito de ensinar a língua dentro de um contexto e não a partir de estruturas gramaticais. O problema foi que os jogos se mostraram desinteressantes para o aluno, seja pela história proposta no jogo, seja pelo tamanho grande dos textos. Utilizei alguns jogos que envolviam tomadas de decisões, foi o mais interessante, e outros jogos de narrativas do tipo RPG.” - *Antúrio, Narrativa Inicial*

Como visto acima, a busca por textos considerados “autênticos” nas aulas de línguas adicionais é um dos argumentos pelos quais o uso de jogos digitais têm se popularizado nesse meio. Leffa *et al.* (2012, p.225) enfatizam que o cruzamento das mídias é uma maneira autêntica de estimular o aprendizado da língua, onde a aquisição incidental da linguagem acontece devido ao lazer do aluno. Pelo trecho de Antúrio, inferimos que o participante buscou estimular seus alunos através dos jogos digitais, considerando-os materiais autênticos que podem ser levados além do conhecimento linguístico em si. Ademais, Antúrio demonstrou perceber como as *affordances* presentes e percebidas nos jogos podem auxiliar a aprendizagem de uma língua adicional, em específico, ouvir e ler narrativas e histórias.

Os outros participantes, ao citarem o uso de jogos digitais na sala de aula, mencionaram o aplicativo gamificado *Kahoot*:

“Como professora, uso apenas jogos simples com os alunos (como o Kahoot).” - *Gérbera, Narrativa Inicial*

“Na sala de aula, não me recordo de professores que tenham usado jogos em minhas turmas. Como monitor, já utilizei jogos criados por mim mesmo no Kahoot e WordWall.” - *Manacá, Narrativa Inicial*

“O recurso que eu utilizava com frequência era o Kahoot, que longe de ser um jogo digital, ao menos trazia elementos da gamificação que engajam os estudantes em momentos de revisão de conteúdos.” - *Sálvia, Narrativa Inicial*

Podemos notar pelos excertos dos participantes que a distinção de terminologias entre “gamificação” e “jogos digitais no ensino” é presente, ainda que não tenham certeza de suas diferenças - como Gérbera, ao chamar de “jogos simples”, ou Sálvia, que não considera jogo digital. É importante destacar que, segundo Landers (2015), a gamificação não resulta na criação de um jogo, mas na utilização de elementos de jogos para aprimorar um processo (nesse caso, educacional) já existente. Logo, aplicativos gamificados como Kahoot, Wordwall ou Duolingo não são jogos, mas sim uma série de atividades marcadas por pontos, medalhas e classificações (TODA, 2021). O engajamento, sobre o qual Manacá falou, é um dos grandes fatores para a adoção de práticas gamificadas. O elemento motivador também é atribuído como importante a muitos jogos digitais, mas é necessário compreender que a motivação extrínseca – por meio de recompensas, placares e pontos – pode não fornecer insumos para um aprendizado independente, intrinsecamente motivado, o “fazer por querer fazer” (MALONE, 1981).

Gérbera apontou que, segundo suas impressões, a implementação de jogos digitais em sala de aula requer maior preparação prévia e recursos digitais específicos, pois

“[n]em todos [os alunos] possuem celular, e pra jogar pelo computador eu precisaria instalar o programa, ou fazer uma curadoria de jogos online. Acho que não tive experiências significativas o suficiente pra tornar simples o planejamento de aulas com jogos.” - *Gérbera, Narrativa Inicial*

O acesso a equipamentos digitais na educação, como computadores, *smartphones*, *tablets* e outros, é uma discussão de longa data. Percebe-se a grande necessidade de integrar as escolas e os alunos no ambiente digital, como visto nos parâmetros da BNCC (BRASIL, 2018), mas além da formação, é necessário garantir maneiras de aquisição do material, e, por fim, capacitação (UNESCO, 2019). O excerto de Gérbera também traz à tona as dificuldades no planejamento de aulas com jogos digitais, quanto ao tempo – para instalar e testar cada jogo – e a necessidade de ter a experiência na área para “simplificar” o planejamento de tais atividades.

Por fim, as expectativas citadas pelos participantes têm relação com a produção de materiais didáticos com o uso de jogos digitais.

“E sobre minhas expectativas com o workshop... eu não sou muito de criar expectativas, não as acho efetivas. Mas estou interessado na premissa, e adorarei talvez linkar esse meu conhecimento dessa “vida passada” (gamer) no meu para a

“vida futura” (professor de língua), e mesmo que não faça a conexão, no mínimo ampliarei meus horizontes didáticos com o que aprenderei por aqui. Agradeço a oportunidade!” - *Girassol, Narrativa Inicial*

“Espero que o workshop traga sugestões de jogos de fácil acesso e estratégias para utilizá-los de forma pedagógica.” - *Gérbera, Narrativa Inicial*

“Em minha experiência docente, busco sempre acrescentar esses jogos que utilizei em meu processo de aprendizagem, pois acredito que a gamificação instiga os alunos a se interessarem mais nas aulas. Espero que com esse workshop eu possa ter a oportunidade de aprender mais sobre esse tópico e como aplica-los melhor em sala de aula.” - *Lavanda, Narrativa Inicial*

“Tenho bastante interesse em trabalhar com elementos de gamificação em minhas futuras aulas, portanto tenho expectativas em aprender mais sobre como adicionar tais elementos no meu planejamento, assim como descobrir ferramentas que possam me auxiliar nesse processo.” - *Manacá, Narrativa Inicial*

“Com o workshop proposto, espero aprender a utilizar os jogos digitais de forma mais didática em sala de aula, favorecendo, no meu caso, o ensino de língua espanhola” - *Sálvia, Narrativa Inicial*

Lavanda e Manacá pareceram entender que o curso tratava jogos digitais e gamificação como métodos similares. Podemos atribuir isso à popularidade que a gamificação, como recurso de gerenciamento e produção educacional, alcançou, tanto em cursos de formação continuada quanto em plataformas digitais para o professor. Um exemplo é a plataforma *Classcraft*⁴⁶, em que professores podem criar atividades “ilustradas” com elementos fantasiosos de jogos de RPG – dragões, cavernas, castelos, etc – sem realmente necessitar alterar suas aulas para integrar um jogo de RPG às atividades.

4.2. *Affordances* percebidas pelos participantes

As *affordances* percebidas pelos participantes nos jogos digitais foram categorizadas de acordo com a regularidade de suas percepções e a partir das ações de jogador presentes em cada jogo digital selecionado. Partindo do princípio que *jogar* é uma ação que subjaz diversos movimentos, a categorização dos dados lança mão desses movimentos que compreendem o "jogar". Como exemplo, **jogar** *Minecraft* envolve **interagir** com jogadores e com o “mundo” em que estão localizados; mundo este que é repleto de plantas, animais, elementos e objetos para **tocar**, **coletar**, **destruir** e **(re)construir** a partir da volição de cada jogador. O jogo

⁴⁶ Disponível em: <https://www.classcraft.com/pt/>. Acesso: 13 Abr. 2023

também permite **produzir** textos por meio de um canal de *chat* e pelo item “placa”, que pode ser colocada no ambiente 3D. Com seu recurso multijogador, vários jogadores podem **compartilhar** o mesmo espaço, e, utilizando aplicativos de *chat* por voz, **ouvir e falar** entre si. Logo, essas possibilidades e oportunidades de ação podem ser consideradas *affordances* do *Minecraft* para o ensino e aprendizagem de línguas. Tais *affordances* não são exclusivas desse jogo, mas podem estar presentes em diversos outros, como visto na tabela 3, a seguir.

As subcategorias foram criadas de acordo com sua relação às *affordances* principais, tendo em vista que muitas ações pertencem ao mesmo campo, porém podem ser realizadas de diferentes maneiras. Tanto *affordances* quanto suas subcategorias foram selecionadas de acordo com sua relevância para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, reforçadas pelas reações relatadas por cada participante, que serão aprofundadas mais adiante.

Tabela 3: Relação entre *affordances* percebidas nos jogos utilizados no decorrer do curso.

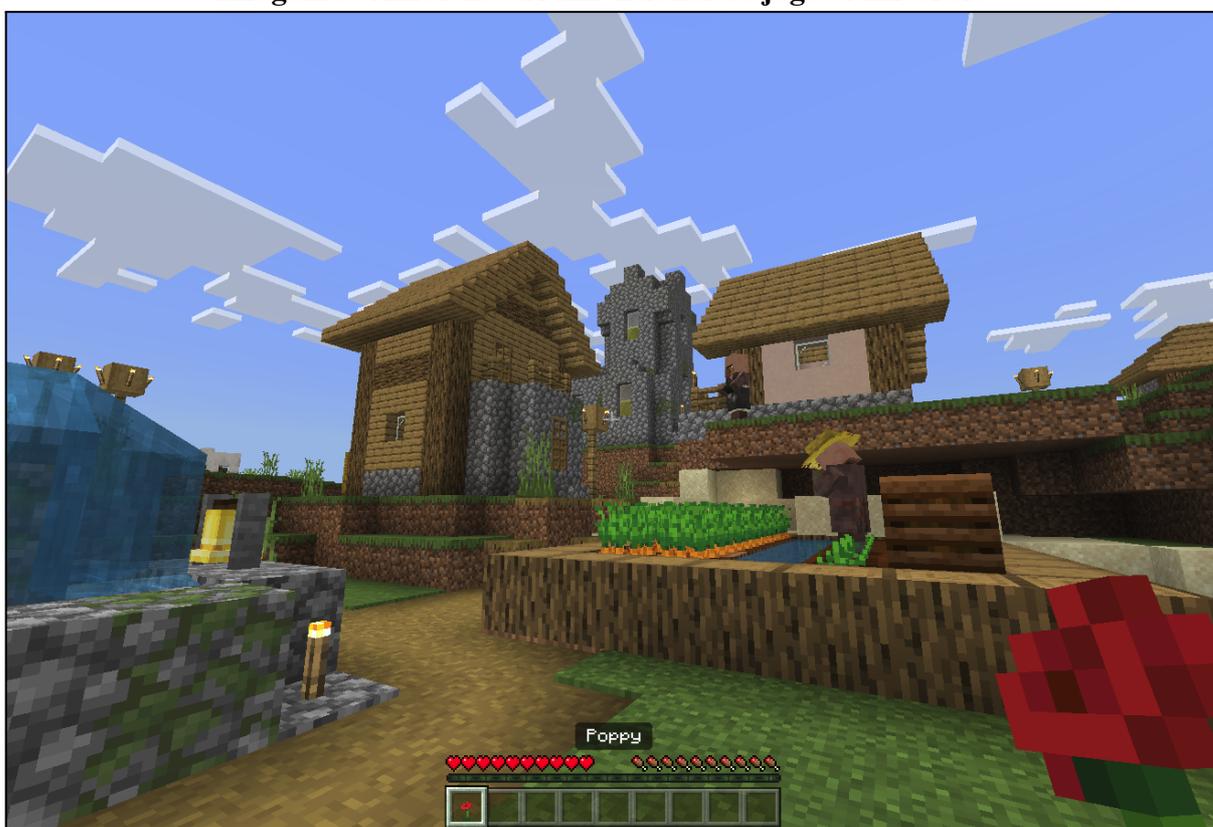
Affordance:	Subcategoria:	Jogos que utilizam:
Interagir	Com o ambiente virtual (Objetos, PNJs, Animais, Itens, Plantas, etc.)	<i>The Sims, Minecraft, Stray, Arida, Stardew Valley, The Stanley Parable, Among Us</i>
	História/Narrativas produzidas pelo jogo	<i>The Stanley Parable, Stray, Stardew Valley, Arida</i>
Ouvir e Ler	Conversas com outros jogadores	<i>Gartic Phone, Spyfall, Among Us, Minecraft</i>
	Perguntas e Respostas a outros jogadores (Oralmente)	<i>Spyfall, Among Us, Minecraft</i>
Produzir	Frases	<i>Gartic Phone, Spyfall, Minecraft</i>
	Desenhos	<i>Gartic Phone</i>
	Objetos/Novos ambientes	<i>The Sims, Minecraft, Stardew Valley</i>
	Personagens	<i>The Sims, Stardew Valley, Minecraft, Among Us</i>
Realizar Tarefas/Missões	Criadas pelo jogo	<i>The Sims, Among Us, The Stanley Parable, Stray, Stardew Valley, Arida</i>
	Definidas pelos jogadores	<i>Gartic Phone, Spyfall, Minecraft</i>

Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com a tabela 3, podemos encontrar 4 categorias de *affordances*, que se desdobram em 10 subcategorias. Em “**Interagir**”, compreendemos que o mundo virtual existe

e está estabelecido em um plano 2D ou 3D (segunda ou terceira dimensão), permitindo ao jogador se situar como integrante do mesmo. É possível **tocar, pegar, atacar, conversar** (com Personagens Não-Jogáveis - PNJs), **explorar** e realizar diversas outras ações dentro desse mundo, nos limites estabelecidos pela sua programação. **Interagir** com o ambiente virtual é uma macrocategoria sem desdobramentos, uma vez que contempla as diversas micro-ações citadas acima. Muitas atividades para ensino e aprendizagem de línguas adicionais contemplam o mundo virtual como ambiente de interações com conteúdos linguísticos - jogos como *Minecraft*, por exemplo, apresentam uma pequena caixa de texto com o nome do item que o personagem está “segurando” na mão naquele momento, como pode ser notado na imagem 5:

Imagem 5: Ambiente tridimensional do jogo “Minecraft”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Texto alternativo: A imagem apresenta o ambiente tridimensional do jogo *Minecraft*. Utilizando gráficos estilizados, temos a representação de um vilarejo, composto por casas, uma igreja ao fundo, uma plantação de cenoura, uma fonte de água e personagens não-jogáveis com roupas de fazendeiro. Mais à frente, na parte inferior direita, encontramos a representação *pixelizada* de uma flor, e, ao centro, o quadro de “interface do usuário” com a legenda do objeto do canto direito (identificado como “Poppy”), ícones de corações e alimento para representar a “vida” e a “fome” do personagem jogador.

Gérbera se mostrou favorável a maneira em que *Minecraft* apresenta seus inúmeros objetos e recursos:

“Gosto do The Sims para construir casas, e no Minecraft reproduzo o mesmo comportamento, sou mais uma exploradora do que caçadora de objetivos rsrs. Acho o jogo interessante para adquirir vocabulário; há muitos elementos diferentes (tipos de madeira, metal, alimentos) e sempre aparece escrito o nome do elemento a ser utilizado. Além disso, tem o chat, por meio do qual dá pra interagir com outras pessoas que jogam pela internet (embora eu não tenha realizado essa experiência)” - *Gérbera, Espaço de Discussão, semana 4.*

Vemos que a **Interação** presente no espaço do jogo está diretamente ligada às suas possibilidades de **Produção**. Como no exemplo citado no início deste capítulo, *Minecraft* utiliza a criatividade do jogador como seu principal atrativo, deixando-o livre para jogar da maneira que quiser. Logo, **Interagir**, em *Minecraft*, é ser criativo, é tornar-se aberto a explorar todos os recursos que o jogo deixa a sua disposição, e **Produzir** a sua maneira particular de jogar. Similarmente, com as *affordances* presentes na categoria “**Interagir**”, podemos citar as propostas de atividades com o jogo *The Sims* criadas por Manacá e Girassol:

“The Sims é um jogo em que o potencial para aprendizagem está mais fortemente relacionado à vocabulário. Desta forma, os alunos podem identificar nas opções de interação não só expressões que foram vistas em aula, como "wake up" e "go to school", mas também outras apresentadas pelo próprio jogo. Eles podem comandar o Sim criado, que pode ser uma representação do próprio aluno, a fazer exatamente o que eles mesmos fazem em seu dia-a-dia. Enquanto a ação é executada no jogo, eles devem tirar uma foto da gameplay, e adicioná-la num template de storyboard, que pode ser feito gratuitamente no Canva.” - *Manacá - Atividade da semana 1*

“ [Os alunos] serão incentivados a utilizarem de seus personagens para interajam com outros personagens e analisem: A) A forma com que os NPCs (personagens não jogáveis) reagem (expressões, efeitos mecânicos, ações físicas, etc) às suas ações; B) A forma com que o próprio personagem reage à elas (como em "A"), e C) A relação da escolha do aluno com a que fez nas escolhas anteriores (As escolhas de ações sociais do jogo são selecionadas a partir de uma série de balões que se aprofundam cada vez mais, sendo assim mais fácil de se buscar o sentido de algo quando já se entende aonde foi clicado antes dele e vice-versa)” - *Girassol, Atividade da semana 1*

Os participantes destacaram como o jogo proporciona a liberdade de reproduzir diversas ações similares ao cotidiano – como **acordar, estudar, conversar e reagir à conversas**. Manacá propôs uma atividade em que os alunos criam uma sequência de imagens – por meio da ferramenta de captura de tela do computador e do site *Canva* – com suas rotinas, ilustrado por meio das atividades exercidas em *The Sims*. Essa proposta aponta para uma integração na construção do conhecimento por meio de um objetivo definido

previamente. Logo, aprender uma língua adicional com jogos digitais não é unicamente consequência passiva de jogar, mas é também um objetivo primário a ser alcançado, intermediado pelo professor. Já Girassol usou a oportunidade de deduzir novas palavras por meio das situações geradas nas interações com os Personagens Não-Jogáveis - PNJs. Ao contrário do participante anterior, Girassol propôs uma abordagem que pretendeu direcionar os alunos para um aprendizado autônomo, concedendo mecanismos de análise das situações presentes no jogo para a aquisição lexical.

“**Ouvir e Ler**” tem relação direta com a progressão no jogo, seja por meio de dicas, tutoriais, ou assuntos que progridem a trama em que o jogador está inserido. Essa progressão também é importante em jogos que se beneficiam da conversação entre jogadores para avançar para outras etapas ou níveis. Nas produções dos participantes durante a terceira semana de curso – relacionada a jogos *Singleplayer* – encontramos planos de aula que trabalham com a leitura ou escuta de elementos narrativos para a progressão da história, como “The Stanley Parable” e “Stray”, vistos logo a seguir:

Imagem 6: Folha com atividades planejadas pelos participantes “Girassol” e “Lavanda”, respectivamente.

<p>Activity Sheet – The Stanley Parable</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) How would you describe the scenario in which the game takes place? 2) From the start of the game, what did you think would happen? 3) Were your predictions right? If not, why? If yes, what indicates that they were right? 4) How would you describe the narrator? Should Stanley trust him? Why? 5) The game “ends” and restarts in a lot of different ways, of the ones that you discovered, what was your favorite? Why? 6) What do you think happened to the office and the people in there? What information from inside the game supports your claim? 7) What do you think happened in Stanley’s life, before and after the events of the game? What information from inside the game supports your claim? 8) What would you say is the meaning of the game? Why? 	<p>Activity Sheet – Stray</p>  <p>Let’s do a comprehension activity. You will need to follow these steps:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. You will watch the first 8 minutes of a gameplay for the singleplayer game <i>Stray</i>. Pay attention to the environment and the actions that the players (animals) are doing. (link here) 2. Then, answer the questions below about the game. <ol style="list-style-type: none"> 1) Answer the questions according to the events that take place in the gameplay walkthrough. <ol style="list-style-type: none"> a) What is the weather like? How does it affect the atmosphere of the game? <hr/> b) What is the player doing in the game? Describe some of the actions they perform. Use simple present or present continuous. <hr/> c) Based on this gameplay walkthrough, would you like to play this game? Why or why not? <hr/> 2) Based on the video you watched about <i>Stray</i> (2022), and your personal analysis, check True (T) or False (F) about the game. <ul style="list-style-type: none"> • The cats are played by multiple players in the same world. • The actions the cats perform are all decided by the player. • The plot of the game is running around in a post-apocalyptic world as a pet. • Sensorial skills (touch, smell, sight, hearing etc.) are needed to play this game. 3) Write a physical description of the main character of the game. If you have a cat pet, compare it to yours. <hr/> <hr/> <hr/> 
---	--

Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Texto alternativo: A imagem apresenta uma colagem das folhas de atividade planejadas pelos participantes. Ao lado esquerdo, a folha de atividades do participante “Girassol” apresenta oito perguntas - na língua inglesa - relacionadas ao jogo *The Stanley Parable*. No lado direito, a folha de atividades da participante “Lavanda” apresenta direcionamentos - na língua inglesa - para que os alunos completem as atividades a partir de seus conhecimentos com o jogo “Stray”. Artes conceituais ilustram a folha da participante, juntamente com linhas para preenchimento das informações solicitadas nos enunciados de cada atividade.

A atividade de Girassol contém oito perguntas abertas, de caráter analítico e opinativo, podendo ser atribuída como uma atividade de nível avançado da língua. De outro modo, Lavanda propôs atividades que poderiam ser utilizadas em turmas iniciantes ou intermediárias, por mobilizarem diversos aspectos linguísticos com instruções claras e objetivas. Os planos de aula elaborados por Girassol e Lavanda confirmam a ligação das *affordances* **Ouvir e Ler** com a progressão do jogo. Isso significa que para completar a atividade, é necessário mergulhar na história de cada jogo e progredi-la, numa leitura multimodal que se envolve com a aprendizagem da língua. É jogando que os alunos encontrarão pistas textuais (estas, por sua vez, multimodais) para as perguntas definidas pelos professores, e assim, a lista de atividades se torna co-dependente da necessidade de **ouvir e ler** as histórias que os jogos oferecem.

“**Produzir**” abrange tudo o que o jogador tem certo controle sobre o produto final; Personalização, (re)criação e destruição. Aqui, são encontradas tanto situações concentradas no jogo quanto externas à ele, como a elaboração de frases, perguntas e respostas. Alguns jogos proporcionam liberdade ao jogador de criar e customizar seu avatar ou o ambiente a sua volta, permitindo que o mesmo expresse sua criatividade. Uma diferença dessa categoria com “Interagir” está na permanência das criações em jogo, tendo em vista que a grande maioria dos jogos digitais (3D ou 2D) possuem certo nível de interação com o ambiente virtual, mas nem todos prezam por permitir essa liberdade a seus jogadores. Essa permanência se relaciona com a capacidade de salvar o progresso do jogo e retornar em outro momento, encontrando as mesmas criações da maneira que foram deixadas na sessão de jogo anterior. Além disso, a produção de perguntas, frases e desenhos não estão restritas ao ambiente interno do jogo, mas permanecem essenciais para garantir o engajamento dos jogadores durante a partida.

As participantes Lavanda e Sálvia lançaram mão da *affordance* “**Produzir**” com o jogo *Gartic Phone*, apropriando da língua Inglesa para realizar atividades de compreensão textual com seus alunos, como visto na imagem a seguir:

Imagem 7: Plano de aula das participantes “Lavanda” e “Sálvia”



Play, Design & Teach
Plano de Aula - Party Games

Professores:

Turma/Nível: 8º ano (Nível Básico)

Duração: 30 a 50 minutos, dependendo da quantidade de alunos

Objetivo: Promover a prática do vocabulário de profissões e incentivar a escrita de orações na língua alvo, além de também integrar a linguagem não verbal na interação em grupo.

Materiais:

- Computador
- Celular
- Tablet
- Acesso a internet para logar no site

Procedimentos:

1. Aquecimento: Apresentação do vocabulário de profissões na língua alvo e quais as práticas sociais de cada uma (exemplo: medico, ajudar pessoas, engenheiro, construir casas etc.) (10m)
2. Primeiro, distribuir um card com uma profissão para cada aluno. Em seguida, disponibilizar o QR Code ou link de acesso ao site. Após isso, explicar como funciona a atividade (1º escrever uma frase com a profissão, 2º desenhar a frase que receberem, 3º escrever o que veem no desenho que receberem). ~~Por fim,~~ feedback com os alunos sobre a atividade: acharam difícil? Qual foi o melhor desenho? (20m a 40m)

Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Texto alternativo: A imagem apresenta uma folha contendo informações sobre o planejamento de aula das participantes. Ao topo, o título do projeto e finalidade da aula: “Play, Design & Teach - Plano de aula: Party games”. Abaixo, em formato de lista, temos campos de texto sobre turma, duração, objetivo, materiais e procedimentos. No campo de procedimentos, o seguinte texto é apresentado: “1. Aquecimento: Apresentação do vocabulário de profissões na língua alvo e quais as práticas sociais de cada uma (exemplo: médico, ajudar pessoas, engenheiro, construir casas etc.) (10 minutos) 2. Primeiro, distribuir um card com uma profissão para cada aluno. Em seguida, disponibilizar o QR Code ou link de acesso ao site. Após isso, explicar como funciona a atividade (1º escrever uma frase com a profissão, 2º desenhar a frase que receberem, 3º escrever o que veem no desenho que receberem). Por fim, feedback com os alunos sobre a atividade: acharam difícil? Qual foi o melhor desenho? (20 a 40 minutos)”

Como ilustra a imagem 7, as etapas de **Produzir** ocorrem dentro do jogo, apesar de serem dependentes, para manter-se no tópico da aula, de um conteúdo externo – os *cards* com as profissões de cada aluno. Podemos compreender que **produzir frases e desenhos** conecta, de maneira multimodal, a espontaneidade das produções aos objetivos específicos da aula planejada pelas professoras, que é a prática de vocabulário. Podemos dizer que outros conteúdos e habilidades estão sendo explorados por esse planejamento, como a produção de

estruturas gramaticais na língua alvo pela produção de frases, ou também habilidades de interpretação de textos e imagens.

Manacá, Lavanda e Sálvia se apropriaram da customização de **personagens e ambientes** presente em *The Sims* para planejar uma aula em que os alunos utilizam o jogo para trabalhar com algum conteúdo relacionado à aula, e, em seguida, transformar as “capturas de tela” em apresentações virtuais:

“A intenção com a utilização do jogo, que deve ser instalado em inglês, é que os alunos encontrem, através dele, formas de ilustrarem sua rotina diária. Minha sugestão seria a criação de um storyboard com imagens da gameplay de cada aluno. A atividade poderia ser executada em uma carga horária diferente dependendo de como compreenderam o funcionamento do jogo e irão explorar o mesmo (razão da atividade ser feita em casa).” - *Manacá, Atividade semana 1*

“Os alunos terão duas opções: 1) eles podem recriar suas famílias, ou 2) eles poderão montar uma família que almejam ter no futuro. Ao decorrer da semana, eles devem tirar capturas de tela das atividades realizadas no jogo com suas famílias. A proposta de feedback da atividade será feita através do quadro interativo do Google, Jamboard. Os alunos deverão criar um Jamboard com as capturas de tela, e adicionar uma narração do que suas famílias fizeram. Na aula de exposição dos trabalhos (aula de feedback), os alunos irão apresentar para os outros colegas da turma seus Jamboards, e devem descrever como foi a experiência com o jogo.” - *Lavanda, Atividade semana 1*

“Dessa forma, o professor instruirá os alunos a acessarem a versão *demo* do jogo *The Sims 4* [...] e a criarem uma conta individual. Na sequência, o docente explicará que a missão dos estudantes será (re)criar, ao menos, dois familiares seus, considerando suas características físicas e psicológicas, além de escreverem uma breve descrição de cada membro, em espanhol, com o uso dos vocabulários e dos verbos aprendidos. (aproximadamente 10 minutos)” - *Sálvia, Atividade semana 1*

A proposta de Manacá envolveu a criação de um *storyboard*, quadro que apresenta imagens seguidas de legendas com as rotinas de cada aluno. A presença do jogo na prática da língua adicional confere contexto à atividade e concede aos alunos oportunidades criativas de aprendizagem autônoma, trabalhando esse conteúdo em casa.

Lavanda propôs a criação de famílias no jogo, e sugere que as ações que cada família realizou – que podem ser comandadas pelo jogador – sejam postadas no quadro interativo on-line *Google Jamboard* para que os alunos criem narrativas com as situações apresentadas. A proposta da participante apresenta também uma possibilidade de interação dos alunos com o conteúdo dos colegas.

Muitas *affordances* são mobilizadas nas propostas de Lavanda e Manacá: além da **produção de personagens**, temos a possibilidade de **produzir novos ambientes** para que os personagens **interajam** com o mundo virtual.

A *affordance* **produzir personagens** foi o foco na aula de Sálvia, que pretendeu movimentar conteúdos linguísticos relacionados às características físicas e psicológicas na língua espanhola. Segundo o plano da participante, o conteúdo linguístico será primeiramente desenvolvido em sala, e, ao final da aula, os alunos colocarão as capturas de tela e suas produções textuais em uma pasta compartilhada na nuvem.

As produções dos participantes estão em consonância com trabalhos anteriores relacionados ao jogo *The Sims* e a exploração da multimodalidade em sala de aula – com auxílio de ferramentas de captura de tela, gravação e edição de imagens (PURUSHOTMA, 2006; CATEL, 2011; VALADARES; COELHO, 2022).

Em adição, Gérbera buscou a **produção** não apenas dentro do jogo, mas ultrapassando suas limitações, ao solicitar uma dublagem das interações dos personagens:

“Os personagens do universo *The Sims* apresentam diálogos apenas escritos, sendo que os efeitos sonoros simulam aspectos da fala (entonação/ ritmo...) mas não são de fato "palavras". Nesses 30 minutos, os alunos devem selecionar um diálogo entre personagens do jogo para fazer a dublagem do mesmo.” - Gérbera, *Atividade semana 1*

Lançando mão da *affordance* **produzir frases**, Gérbera criou ligações com a prática da escrita e da fala, permitindo que o jogo pudesse ser explorado em todo seu potencial. A limitação (*constraint*) de *The Sims* se tornou um caminho de ensino para a participante, já que o jogo não possui áudios em nenhuma língua existente. A produção de uma dublagem recorre a diversos recursos multimodais que vão além do jogo. Para realizar a atividade, é necessário escrever um roteiro, planejar personagens, capturar vídeos da tela de jogo e atuar com a voz, tornando o plano de aula em um projeto de longo prazo para os estudantes e fortalecendo as oportunidades de prática da língua adicional, nas suas mais variadas interações.

A *affordance* de **produzir objetos e novos ambientes** foi amplamente utilizada pelos participantes, ao planejarem atividades com o jogo *Minecraft*:

“Cada grupo deve planejar como será construída a ilha dentro do cenário do *Minecraft*: elementos, cores, formato, material a ser utilizado na construção, símbolos.... Todos devem acessar o mesmo mundo e construir as ilhas de acordo com o planejado. Ao término das construções, cada grupo deve visitar as “ilhas”

vizinhas e explorar a personalidade/sentimentos representados.”- *Gérbera, Atividade semana 4*

“Os alunos deverão escolher um conto dos irmãos Grimm. [...] Na aula de exposição, os alunos deverão mostrar aos colegas de classes o mundo que criaram no jogo Minecraft. Cada grupo terá 20 minutos para realizar um gameplay dos mundos criados.” - *Lavanda, Atividade semana 4*

“Considering that students have the requested previous knowledge, the class can be split into two main parts of 30min each: creating and presenting. In the first part, they will use the school’s tablets to play the game (set in English) and create their future self inspired in the pixel art, taking into consideration the sentences they would have written at home. The teacher is expected to supervise their work and help when necessary. In the second part, they will show their classmates and the teacher what they have created and present their plans.” - *Manacá, Atividade semana 4*

Essas atividades, como parte do componente “Design” presente na semana 4 do curso, são fruto de *remixes* de planos de aula presentes no site do *Minecraft: Education Edition*. Gérbera e Lavanda lançaram mão das *affordances* de **produzir novos ambientes** para criar “ilhas de emoção” e “cenários de livros”, respectivamente, enquanto Manacá usa a *affordance* **produzir personagens** para tratar da visão dos alunos sobre como estarão no futuro. Gérbera reconheceu diferentes aspectos lexicais mobilizados, como “elementos, cores, formato, material a ser utilizado na construção, símbolos”, e planejou uma atividade que, além da possibilidade de aprender esse novo vocabulário, permite que haja **interação** entre os jogadores com o ambiente produzido por cada aluno, gerando oportunidades de conversação dentro e fora do jogo. Semelhantemente, a proposta de Lavanda incluiu o conhecimento prévio – em aulas anteriores – sobre contos dos “Irmãos Grimm”, o que demonstra uma integração estratégica do jogo com os conteúdos estudados regularmente nas aulas.

A última categoria, “**Realizar Tarefas/Missões**”, é ligada a situações programadas ou previamente estabelecidas antes do início do jogo, não sendo consequência direta da decisão do jogador. Ao serem criadas pelos jogos, geralmente se apresentam como um campo de texto na interface do jogador, mostrando objetivos pelos quais este deverá completar, usualmente numa linguagem imperativa – “Plante 10 sementes de abóbora”, por exemplo. Tarefas ou missões criadas por outros jogadores estão mais ligadas a jogos onde a comunicação é chave – os jogadores podem entrar em acordo para definir uma partida de *Gartic Phone* onde todas as frases devem ser relacionadas a um certo tópico, por exemplo.

O participante Manacá produziu uma atividade relacionada às missões presentes no jogo *Stardew Valley*, indicando oportunidades de construção de conhecimento linguístico presentes no jogo que podem ser revisadas numa lista de atividades:

Imagem 8: Lista de atividade do participante “Manacá”

Activity Sheet - Stardew Valley

STARDEW VALLEY

1) Answer the following question considering the story of the game:

a) What changes in the life of the main character (the one you created) in the beginning of the game?

b) What is the first main goal of the game after these changes?

c) What were the strategies you used to achieve this goal? If you did not, what would you do differently?

2) Create sentences in the *Present Continuous* to describe what each character is doing in the following pictures:

		
<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>

Fonte: do autor

Texto alternativo: A imagem apresenta a folha de atividades do participante “Manacá”. Ao topo, temos gráficos estilizados do título do jogo “Stardew Valley”, seguido por cinco enunciados e linhas para respostas, em língua inglesa. Abaixo do último enunciado, encontramos 3 imagens, lado a lado, representando cenas do jogo em

questão, em uma tabela com linhas a serem preenchidas. As imagens retratam ações de pesca, cortagem de árvores e mineração.

A lista de atividades produzida pelo participante aproveita a *affordance* de **Realizar tarefas/missões criadas pelo jogo**, tendo em vista que as perguntas e frases se ligam à progressão da história dentro do jogo digital e, para isso, é necessário que o jogador complete suas missões pré-definidas. Uma das perguntas, “*What is the first main goal of the game after these changes?*”, é um exemplo claro que mostra a relação entre as missões do jogo e a atividade proposta. As capturas de tela na folha de atividades adicionam profundidade ao planejamento do participante, visto que são cenas de **interação** do jogador com o ambiente de jogo, confirmando a presença dessa *affordance* do jogo digital no ensino de uma língua adicional.

Após a categorização das *affordances* encontradas nos jogos digitais, partiremos agora às reações dos participantes a essas *affordances* e como estas se relacionam ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

4.3. Reações dos professores participantes às *affordances*

Como mostrado anteriormente, a partir das categorias criadas, foi possível selecionar, entre as narrativas, as reações dos professores quanto às *affordances* de jogos para o ensino. Chamamos reações⁴⁷, pois, segundo Aspbury-Miyaniishi (2022), se relacionam com a maneira em que professores, ao deparar com *affordances* que solicitam ação, reagem sobre elas intuitivamente, em um exercício espontâneo de sua agência.

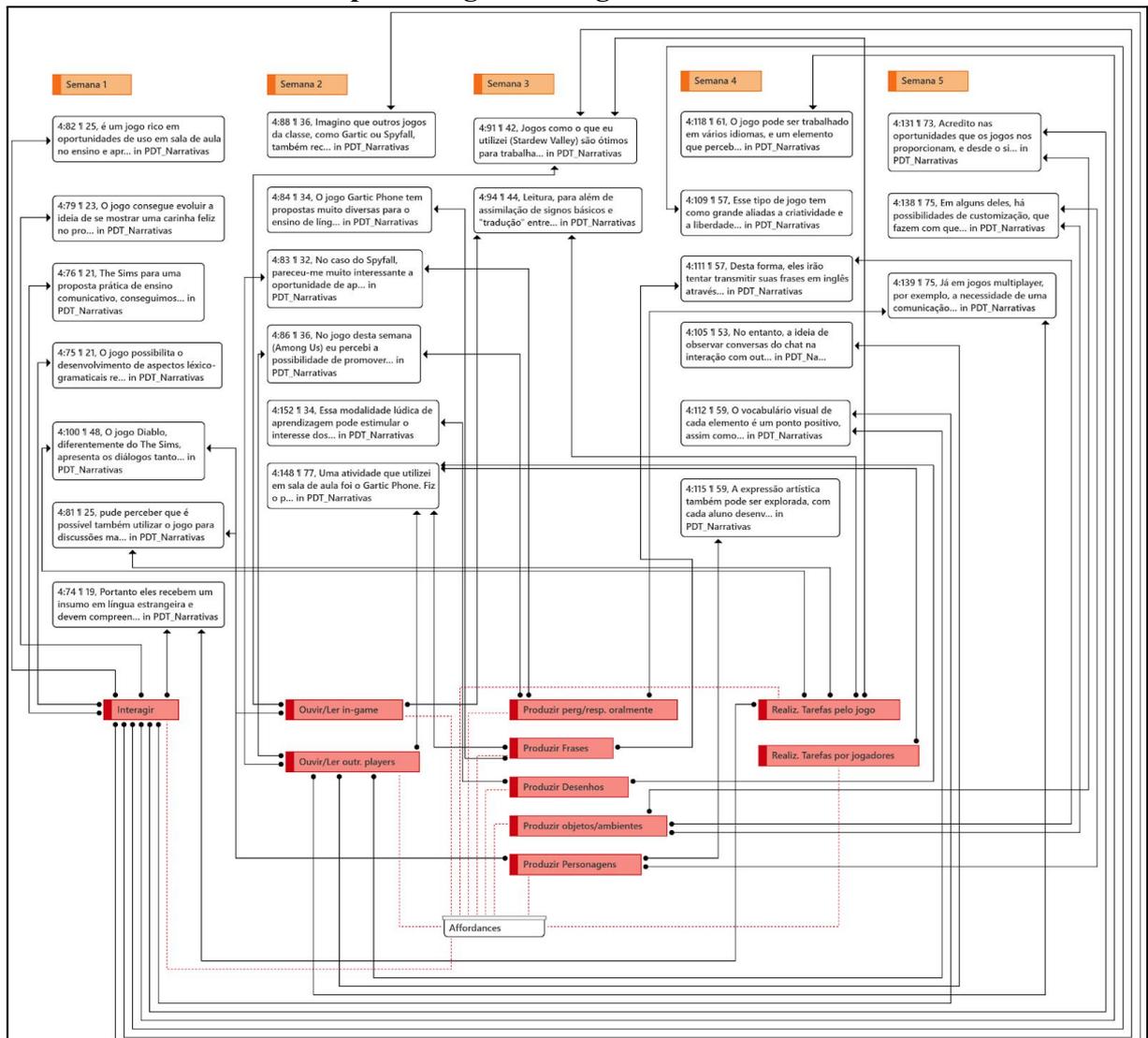
Em outras palavras, tais percepções se relacionam à ótica em que os participantes reconhecem os jogos digitais como auxiliares no ensino, e, por consequência, a maneira que puderam desenvolver as atividades com jogos digitais. A imagem 9 mostra as ligações possíveis entre as *affordances* mobilizadas e as reações de cada professor. Entre os relatos, selecionamos trechos que explicitam de algum modo a utilização das *affordances* como componente principal para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Além dos excertos referentes às narrativas dos professores, selecionamos comentários das perguntas no fórum, seguindo a proposta do momento de discussão “*Teach*”. Reparamos

⁴⁷ Escolhemos adaptar do inglês “*respond to the affordance*” para “reagir a uma *affordance*”, pois palavras como “responder” ou “perceber” podem abrir espaço, neste contexto, a interpretações dúbias, que fogem do sentido que abordamos no texto.

na baixa participação dos participantes nos momentos *Teach*, de maneira que muitas interações se limitaram no diálogo entre participantes e instrutor. Portanto, nesta seção, traremos alguns excertos de comentários que, de algum modo, mobilizaram reações às *affordances* indicadas anteriormente.

Imagem 9: Classificação das reações às *affordances* dos jogos utilizados para ensino e aprendizagem de línguas adicionais .



Fonte: Elaborado pelo autor.

Texto alternativo: A imagem mostra, ao topo, cinco colunas numeradas, segundo as semanas de atividades do curso "Play, Design & Teach". Abaixo de cada coluna, há blocos retangulares com trechos dos textos de cada participante. Abaixo, em outra cor, encontramos blocos nomeados segundo as *affordances* movimentadas na pesquisa. Os excertos dos participantes se conectam aos blocos com *affordances* por meio de linhas paralelas, ocupando espaços marginais da imagem.

Grande parte dos relatos abordaram o uso dos jogos para a aquisição lexical. A representação visual é levantada como um fator de aprendizagem, onde os alunos poderão, por conta própria, aprender o vocabulário da língua alvo:

“O jogo consegue evoluir a ideia de se mostrar uma carinha feliz no projetor, ou desenhá-la no quadro, e dizer a palavra "happy", para fazer com que "happy" esteja escrito do lado da carinha feliz de um personagem do aluno, sendo um exemplo mais próximo deste aluno, mas, a relevância do professor, no mínimo no contexto de ensino efetivo e produtivo de língua, se mantém, já que o ensino vai ser melhor trabalhado se alguém puder realmente explicar a relação entre "happy" e a carinha feliz [...]” - *Girassol, Narrativa semana 1*

“O jogo pode ser trabalhado em vários idiomas, e um elemento que percebo colaborar para o ensino de língua estrangeira seria principalmente o fato de se tratar de um jogo extremamente visual, o que poderia ajudar muito os alunos a relacionarem as imagens com conteúdo a ser trabalhado.” - *Lavanda, Narrativa semana 4*

“O vocabulário visual de cada elemento é um ponto positivo, assim como a opção do chat” - *Gérbera, Narrativa semana 4*

Há uma direção clara em que a aquisição de vocabulário é percebida como consequência de **interagir**, ou meramente visualizar, os jogos digitais. Girassol considerou tal elemento como uma evolução da metodologia tradicional - a imagem que antecede o léxico a ser aprendido. Lavanda também explicou que o “visual” é o maior elemento presente nos jogos, sendo ele a maneira na qual os participantes adquirem conhecimento. Gérbera chamou o mesmo conceito de “vocabulário visual”, ainda que também tenha abordado o elemento “chat”. Ao compararmos com as produções dos participantes, em contraste com os relatos apresentados, é interessante notar que eles não produziram atividades que movimentassem apenas a prática de vocabulário, mas buscaram integrar outras habilidades de aprendizado em seus planejamentos. Isso corrobora o conceito de “reação” proposto por Aspbury-Miyaniishi (2022), pois os professores podem reagir intuitivamente sobre as *affordances* de um determinado objeto didático. A exemplo, Lavanda, em comentário na semana que jogos *singleplayer* foram trabalhados, declarou:

“Um dos desafios, acredito que seja que, por se tratar de um modelo de jogo solo, talvez o aluno venha a se sentir solitários enquanto realizam as atividades. Uma solução para esse desafio poderia ser a criação de propostas de atividades onde eles deveriam discutir em grupo sobre suas experiências com o jogo, fazendo com que eles exponham como se sentiram enquanto jogavam e suas opiniões sobre o jogo.” - *Lavanda, comentário semana 3*

A participante percebeu, intuitivamente, oportunidades de aprendizagem que vão além de sua compreensão racional do que os jogos oferecem, como visto anteriormente. Ao comentar sobre atividades que envolvem discussão em grupos de jogos que foram jogados anteriormente, há um chamado para a autonomia de cada aluno, diante de um leque de construção de conhecimento muito maior do que o paradigma de aquisição de vocabulário.

Outro ponto levantado pelos participantes está na relação da **interatividade** presente nos jogos como motivador para a aprendizagem. Em específico, os *Party Games* foram citados por suas oportunidades de prática linguística:

“No caso do Spyfall, pareceu-me muito interessante a oportunidade de aprendizagem ao se inquirir para se alcançar uma informação e, ao mesmo tempo, poder trabalhar a formulação de perguntas, pensando tanto nas estruturas quanto em formulações adequadas para o que se deseja conhecer.” - *Antúrio, Narrativa semana 2*

“Já em jogos multiplayer, por exemplo, a necessidade de uma comunicação instantânea possibilita uma imersão em situações de interação próximas às da vida real, em que não se toma muito tempo para pensar, exigindo dos alunos um raciocínio e resposta imediatos.” - *Manacá, Narrativa final*

“No jogo desta semana (Among Us) eu percebi a possibilidade de promover um ambiente de aprendizado que se pauta em interações genuínas entre os jogadores, guiadas para o tema com que precisam praticar.” - *Girassol, Narrativa semana 2*

Vemos que os *party games* se beneficiam das possibilidades presentes nas *affordances* **Ouvir, Ler e Produzir**, pois garantem aos alunos maior liberdade para agir consigo e com os outros. Os participantes identificaram a espontaneidade presente em diálogos jogador-jogador. Antúrio viu esse ambiente de interações como multifacetado, ao abordar a presença de diferentes habilidades num mesmo momento: buscar informações, formular perguntas e pensar nas estruturas linguísticas a serem mobilizadas. O relato de Manacá corrobora essa afirmação, pois, para ele, é necessário raciocínio e respostas imediatas durante o jogo. Girassol expressou que as interações genuínas podem ser guiadas a um tema específico a ser praticado. Num paradigma de ensino de línguas que preza a comunicação, a premissa *party* já explicita sua função principal - diversão em conjunto. A comunicação é sim a chave para as interações com *Party Games*, que, por sua espontaneidade, pode não contar com estruturas linguísticas específicas nas quais professores de línguas adicionais buscam avaliar. Uma análise pré e pós-jogo, por meio de gravações e transcrições, como sugerida por York (2019) pode aprofundar essas práticas comunicativas.

Ademais, os participantes indicaram a criatividade dos alunos e a oportunidade de utilizar os jogos digitais para estudos críticos em sala de aula:

“pude perceber que é possível também utilizar o jogo para discussões mais descolonizadas e até mesmo para discutir sobre rotinas e vida profissional” - *Lavanda, Narrativa semana 1*

“Em alguns deles, há possibilidades de customização, que fazem com que alunos possam aprender se sentindo representados ao criarem, nos jogos, retratos de suas realidades, como a própria casa, família ou até a si mesmos.” - *Manacá, Narrativa final*

“A expressão artística também pode ser explorada, com cada aluno desenvolvendo seu personagem a partir de caixas de papelão (como fantasia, ou miniaturas)” - *Gérbera, Narrativa semana 4*

Lavanda apontou a possibilidade de usar *The Sims* numa abordagem descolonizada. Em jogos como esse, onde há liberdade de **produção**, o repertório de temas a serem abordados se expande consideravelmente. Manacá também destacou a *affordance produção de personagens e ambientes* para indicar a representatividade permitida no jogo *The Sims*. Gérbera indicou uma possibilidade cinestésica, relacionando *minecraft* com miniaturas de papelão. A transferência do virtual para o físico expande as possibilidades de trabalho num mesmo jogo, dando liberdade a trabalhar com conteúdos em seu *enquadre ecológico*. Em um comentário sobre sua atividade com *The Sims*, Antúrio expôs quais elementos do jogo contribuem para uma abordagem de letramento crítico:

“Podemos também nos atentar para a questão da representatividade, quais roupas são designadas somente a personagens homens ou mulheres, ou quais raças têm uma representação no jogo, por exemplo. Uma discussão dessas, pós-atividade inicial, seria muito cara à educação linguística enquanto processo de desenvolvimento cidadão, relacionando o jogo com questões da sociedade e tendo em mente os estudos decoloniais.” - *Antúrio, comentário semana 1*.

O participante reagiu à liberdade de **produção** com um olhar crítico ante à realidade vivida em seu cotidiano. Lançar luz aos problemas enfrentados em nossa sociedade a partir do ambiente virtual abre espaços revolucionários para uma mudança social que parte da sala de aula. Esses excertos demonstram a preocupação dos participantes com uma educação significativa e crítica, focada em conduzir os alunos a compreender e mudar a realidade presente em suas comunidades. Há um compromisso com a educação libertadora, decolonial, pautada na Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), em que tecnologia e ensino significativo andam em compasso.

Os relatos também destacaram o papel do professor, dos jogos selecionados e do conteúdo de cada aula:

“Essa modalidade lúdica de aprendizagem pode estimular o interesse dos alunos pelo conteúdo, o que contribuiria para um ambiente mais confortável na sala de aula.” - *Lavanda, Narrativa semana 2*

“Acredito nas oportunidades que os jogos nos proporcionam, e desde o simples, de utilizar um jogo narrativo como já se utiliza um livro ou filme, quanto nas questões mais complexas, como na utilização de jogos sandbox para o aprendizado linguístico, acredito que se mostram efetivas nas mãos de um bom professor.” - *Girassol, Narrativa final*

“Leitura, para além de assimilação de signos básicos e "tradução" entre línguas, é um exercício de reflexão de suma importância nas diversas línguas que uma pessoa possa conhecer, e por isso utilizei o jogo *The Stanley Parable* para isso.” - *Girassol, Narrativa semana 3*

A ludicidade, segundo Lavanda, é a peça chave para transpassar os limites midiáticos dos jogos digitais, os transformando em atividades engajadoras capazes de transformar o ambiente da sala de aula. As emoções em sala podem contribuir ou limitar o aprendizado dos alunos (KRASHEN, 1985), portanto, proporcionar um ambiente “confortável” é essencial no processo de aprendizagem (BARCELOS *et al*, 2022).

Os apontamentos de Girassol são relevantes, como a importância da mediação do professor e o aprendizado de línguas adicionais numa perspectiva globalizada. Ao citar o jogo *The Stanley Parable*, o participante compreendeu que a leitura é uma habilidade reflexiva que auxilia os aprendizes de línguas adicionais. Apesar disso, o participante manteve seu posicionamento sobre transferência, vendo jogos digitais como uma mídia semelhante à filmes e livros, capaz apenas de gerar insumos linguísticos para trabalhar pontos específicos. Girassol, diferente de outros participantes, também indicou a complexidade na utilização de jogos *Sandbox* como visto nas reações presentes na seção “Teach”, a seguir.

Na semana 4 - sobre jogos *Sandbox*, e, em específico, *Minecraft*, Girassol relatou ter dificuldades com a atividade de *remixar* planos de aula. Apesar de ter conseguido realizar a atividade da maneira em que foi planejado – pensando em readaptar um plano de aula já existente para seu próprio contexto de ensino, o participante questionou a relevância de tal jogo para o desenvolvimento linguístico de seus alunos:

“Nessa semana eu fiquei pensando: O que REALMENTE o Minecraft EM ESPECÍFICO tem para a gente? Não sei. A semana veio, se foi, e eu ainda não sei. Afinal, o que temos de especial no Minecraft em geral? A capacidade de construção criativa, mas como isso se aplica no ensino de línguas? O quão criativo se precisa ser? Ainda bem que o aprendizado, é um caminho, e não um fim absoluto objetivo, porque o que aprendi essa semana foi por alguns bloquinhos acima de outros sem nada de

conclusão final, haha. Talvez trabalhar com clássicas "escape rooms" dentro do Jogo com dicas escritas pelos alunos na LA? Tentei pensar em algo assim mas não consegui efetivar um exercício didático específico. Acho que saio dessa daqui com muito mais perguntas do que entrei (não que isso seja ruim). No final sempre voltava a me perguntar, se quero fazer X ou Y, será que não tem algum outro jogo que faz X ou Y melhor? Pra isso depende do que é X e do que é Y, e essas duas incógnitas gostam de fugir de mim também. Acho que talvez eu não esteja muito objetivo nesta resposta, não é? Mas, honestamente, pergunto para quem lê: Como objetivar um caminho abstrato que já não vê a casa atrás ou a bandeira a frente? É nesse meio de túnel que cheguei. Preciso continuar andando em frente. Como vocês conseguiram utilizar efetivamente do Minecraft para o propósito que tivemos?" - *Girassol, comentário semana 4*

Os pontos que Girassol traz são pertinentes ao estudo de jogos digitais no ensino. A diferença de mídias tradicionais – como vídeos, filmes, textos, livros, áudios e músicas – em relação aos jogos digitais parece, em uma visão superficial, rarefeita. Jogos digitais são, em sua grande maioria, um festival de recursos multimodais, que, por si só, são incapazes de demonstrar o seu grande potencial no ensino de línguas adicionais. Mas, além de sua multimodalidade, a interatividade presente em jogos digitais é capaz de atravessar a brecha entre a tela e o espectador, pois o jogador torna-se virtualmente participante do ambiente digital. Gérbera apontou, em resposta a Girassol, uma maneira em que seus próprios alunos lançaram mão dos recursos do jogo para a produção de um vídeo:

“Oi! Meus alunos criaram uma estória que retrata a interação do homem com o meio ambiente dentro do jogo Minecraft. No final, eles convidam pra participar de um desafio, cujo objetivo é plantar árvores. O cenário do desafio foi todo criado pelos alunos, assim como o vídeo que conta a estória. Não publicamos o vídeo do desafio ainda (pq precisa ser editado) mas temos uma prévia da estória, ainda precisamos regravar os áudios finais, que não ficaram legais... vou deixar o link aqui, acho que já dá pra ter uma ideia de atividade. Fizemos em Português, mas tanto a produção da Gameplay quanto do cenário do desafio podem ser adaptados para uma aula de língua estrangeira. <https://youtu.be/RucZRtiBWDk>” - *Gérbera, resposta à Girassol, comentário semana 4*

Em outro comentário, ela expande sua proposta com outro exemplo prático:

“[...] E por ser um jogo aberto e cheio de recursos, pode-se trabalhar interdisciplinaridade com qualquer outra disciplina utilizando a Língua Inglesa: biomas, arquitetura, era medieval, animais terrestres/marinhas, arte, poesia.... No grupo de pesquisa da minha escola, trabalhamos sustentabilidade ambiental com um jogo de corrida dentro do Minecraft: os jogadores tinham um circuito a percorrer e deveria plantar um pacote inteiro de árvores antes de subir ao pódio. O resultado, ao final de todas as rodadas, foi a transformação de uma área limpa em uma floresta no ponto final de chegada.” - *Gérbera, comentário semana 4*

Os relatos da participante trazem profundidade às discussões sobre *affordances* em jogos digitais, pois os alunos, de maneira autônoma, utilizam do ambiente virtual do jogo como fonte geradora de histórias criativas e originais. Sendo assim, **produzir** é visto como base de autonomia, onde a construção do conhecimento parte do aluno, a partir de sua criatividade. Adiante, compreendemos que a participante viu em *Minecraft* um ambiente propício à aprendizagem de maneira multimodal, abordando temas que dependem unicamente da criatividade dos alunos e professores. Diferente de Girassol, ela viu no gênero de jogo *Sandbox* um espaço livre, verdadeiro propiciador de novas oportunidades para um ensino transformador.

As reações citadas demonstram que os professores compreenderam que os elementos presentes nos jogos digitais apresentam possibilidades de complementar o seu trabalho, não o substituindo, mas adicionando novas camadas de construção de conhecimento. A seguir, apresentamos a análise das narrativas finais.

4.4. Narrativa Final

Ao final do curso, os participantes foram convidados a escrever uma breve narrativa sobre sua trajetória, refletindo se suas expectativas foram alcançadas. Além das reações a certas *affordances*, comentadas anteriormente, os participantes indicaram opiniões gerais sobre o uso dos jogos digitais no ensino:

“Continuo tendo a percepção de que os jogos têm grande potencial para entreter e manter o alunado por mais tempo em contato com a LA e, também fazê-lo mais ativo no processo de ensino-aprendizagem despertando seu interesse por atividades autônomas fora da aula.” - *Antúrio, Narrativa Final*

“[...] acredito que os jogos possam fomentar um processo de aprendizagem mais direcionado aos interesses dos estudantes, fazendo com que ele seja mais significativo para eles.” - *Manacá, Narrativa Final*

“Para minha surpresa, e felicidade, o workshop abordou diversos jogos que fazem parte do cotidiano de alunos (e até mesmo de professores, como minha experiência com o The Sims), e pude repensar e remodelar minhas percepções e opiniões sobre alguns jogos, como no caso do Minecraft.” - *Lavanda, Narrativa Final*

Esses relatos estão de acordo com os levantamentos teóricos sobre o uso de jogos, que discutimos em nosso referencial. O posicionamento de Antúrio é coerente com os posicionamentos de Gee (2003) e Malone (1981), considerando o entretenimento e interesse

pelo assunto como elementos motivadores. Já Manacá considerou o ensino significativo como o principal atrativo no uso de jogos digitais. A experiência relatada por Lavanda nos mostra que professores podem desconhecer o potencial do uso de jogos digitais em sala de aula. Em suas narrativas iniciais, a participante havia atribuído a proposta como semelhante à gamificação, mas ao final do curso, mostrou-se surpresa em poder conhecer outras possibilidades metodológicas para sua sala de aula.

Outro ponto levantado foi sobre a importância da mediação do professor para a realização das atividades com jogos, pensando na dinâmica da sala e do conhecimento prévio dos alunos:

“Uma vez que os professores saibam avaliar os jogos ideais para atenderem as necessidades de seus alunos e objetivos de suas aulas, as possibilidades se tornam inúmeras.” - Manacá, *Narrativa Final*

“[...] mas tivemos também a seção "Play", em que nós mesmos tivemos de experimentar jogos relacionados ao tema da semana. Tal seção teve destaque para mim porque ela exemplifica (como compreendi melhor ao final do workshop) a importância do próprio professor experimentar os jogos que pretende usar para que ele mesmo possa identificar potenciais usos deles em sala.” - *Manacá, Narrativa Final*

“Pude perceber que todos os jogos possuem potencial a serem trabalhados em sala de aula, mesmo que muitas vezes precisem ser mediados por um professor, já que diversos jogos atuais podem tratar temas que, por vezes, não são apropriados a certas faixas etárias.” - *Lavanda, Narrativa Final*

O destaque para o papel do professor é visto em diversos momentos durante os relatos, tanto entre as narrativas colhidas durante o curso, quanto ao final dele. Notamos que os participantes, também professores, compreenderam que não basta apenas que os alunos sejam jogadores, mas professores também precisam jogar, como já propunha Gee (2003). Manacá apontou claramente como seu papel de professor inclui filtrar e apurar as experiências proporcionadas pelos jogos. Lavanda chamou atenção à necessidade dessa filtragem, reconhecendo que nem todos os conteúdos presentes em jogos são para todas as faixas etárias. A experiência prévia de todos os participantes permitiu que eles compreendessem os pontos de encontro entre a aprendizagem e a ludicidade, criando atividades que são co-dependentes de ambas.

Ademais, os participantes trouxeram questões relacionadas ao curso em si e suas limitações, principalmente quanto à menor participação entre os membros, o que resultou em carência de discussões complexas nos fóruns das atividades, como planejado anteriormente:

“Esperava, no entanto, mais contribuições, pela quantidade de participantes, e também feedbacks críticos para melhoria das propostas, discussões como concepções de língua e de ensino, pois estas formam a base para a elaboração de propostas didáticas.” - Antúrio, Narrativa Final

“E devo dizer que o que eu tinha em mente do que seria o workshop não foi exatamente o que aconteceu. Imaginei que aconteceriam "aulas", ou algum tipo de conteúdo diretamente expositivo, por parte do professor ou contato direto com outros alunos daqui (esse segundo **TECNICAMENTE** aconteceu, através dos padlets, mas... Assim... Não sei o que dizer, não senti um contato muito grande, mesmo que seja parte minha culpa, já que sequer respondi os padlets dos outros).” - Girassol, Narrativa Final

“O único ponto negativo foi a falta de interação dos demais colegas. Teria sido uma experiência mais diversa caso um número maior deles tivesse se comprometido até o fim.” - Manacá, Narrativa Final

Reconhecemos que, devido a ambientação assíncrona do curso, muitos participantes não realizaram as atividades em tempos similares aos demais, diminuindo os pontos de colaboração planejados. Apesar de todos desejarem o contato entre si, os esforços para que o mesmo acontecesse não foram notados. Girassol, por exemplo, revelou não ter realizado interações com outros participantes para fomentar as discussões. Os desafios da participação em cursos on-line, principalmente em seu caráter assíncrono, podem ser vistos na fraqueza na formação de laços comunitários, isolamento dos participantes e baixa motivação (HRATINSKI, 2008; ANDRESEN, 2009; SHANDRA; CHYSTIAKOVA 2021).

4.5. Experiências almejadas e obtidas

Tendo em vista o caráter formador do curso “Play, Design & Teach”, propusemos comparar as expectativas dos participantes sobre o uso de jogos digitais no ensino de línguas na primeira e na última narrativa. Abordaremos aqui os textos de Antúrio, Girassol, Manacá e Lavanda, tendo em vista que os outros participantes não produziram uma narrativa final. Os excertos das narrativas iniciais e finais foram distribuídos em uma tabela a fim de comparar trechos correlatos.

Tabela 4: Comparativo entre narrativas - Participante Antúrio

Narrativa Inicial	Narrativa Final
“Utilizei alguns jogos digitais [...] O problema foi que os jogos se mostraram desinteressantes para o	“Foi bastante interessante pra mim perceber como cada professor/a nota diferentes potencialidades e

aluno.”	atividades para um mesmo jogo. O compartilhamento de propostas pedagógicas é fundamental para que se perceba que não há um "método definitivo" quanto ao ensino de línguas.”
“[...]acredito que ser difícil a produção de materiais para fins didáticos , embora possível [...]”	
“Me interesse pelo Workshop justamente por acreditar que a interatividade e recreação proporcionada pelos jogos pode estender o tempo de e interesse do alunado pelo contato com a língua adicional , inclusive para adultos, proporcionando um contato dentro dum contexto de uso da língua.”	“Continuo tendo a percepção de que os jogos têm grande potencial para entreter e manter o alunado por mais tempo em contato com a LA e, também fazê-lo mais ativo no processo de ensino-aprendizagem despertando seu interesse por atividades autônomas fora da aula.”

Fonte: dados da pesquisa

Inicialmente, Antúrio apontou possuir uma breve experiência com jogos digitais em sala de aula. Para ele, essa experiência foi problemática, pois não houve interesse por parte dos alunos. Ele também descreveu como difícil a produção de materiais didáticos com jogos digitais. York (2020) afirma que, na busca de inserir novas tecnologias e metodologias em suas aulas, professores muitas vezes “aceleram” a execução de atividades, julgando serem efetivas ou não a partir da primeira execução. Logo, o autor propõe que é necessário desacelerar as aulas e permitir que alunos tenham tempo para se adaptar e compreender as novas propostas.

Observando a narrativa final de Antúrio, o participante entendeu que há potencialidades em cada jogo a serem exploradas pelos professores de maneiras diferentes, destacando a importância do compartilhamento de atividades entre si. Após o curso, ele também destacou compreender que não há uma metodologia única para o ensino de línguas, sobretudo, com jogos digitais. Suas percepções sobre a potencialidade de jogos digitais como uma maneira de despertar o interesse no aprendizado de uma língua adicional permaneceu a mesma, citando a interatividade como seu elemento chave. Os espaços de compartilhamento para professores - como em cursos de formação continuada – permitem que estes possam ser conscientes de seu papel na educação, repensando suas práticas e vivências (ZOLNIER; MICCOLI, 2013). Logo, compreendemos que o curso “Play, Design & Teach” forneceu ao participante uma oportunidade de analisar suas práticas e observar diferentes oportunidades de ensino presentes nos jogos digitais.

Tabela 5: Comparativo entre narrativas - Participante Girassol

Narrativa Inicial	Narrativa Final
-------------------	-----------------

“[...] Já sobre o uso de jogos digitais para o ensino de línguas **eu nunca havia dado muita atenção**, mas sabia da existência dessa conversa. O mais perto que cheguei de refletir sobre isso foi pensar na possibilidade de utilizar de jogos de RPG(de mesa) como forma didática lúdica, mas rapidamente ignorei a questão novamente e não devo ter gasto mais do que 10 minutos totais na ideia.”

“Mas estou interessado na premissa, e adorarei talvez **linkar esse meu conhecimento dessa “vida passada” (gamer) no meu para a “vida futura” (professor de língua)**, e mesmo que não faça a conexão, no mínimo ampliarei meus horizontes didáticos com o que aprenderei por aqui.”

“Não utilizei de nenhuma das atividades daqui em sala, por não ter onde utilizar mesmo, mas **levo as ideias** (minhas e dos outros, as quais pude observar) **na minha "caixinha de ferramentas"** para um uso futuro.”

“O que mais me chamou atenção foi justamente como eu **não estava preparado para a sistematização desse tipo de uso didático de jogos**, afinal, dado meu passado, eu **achei que seria bem mais fácil do que foi** realmente, e isso me fez olhar para essa questão com outros olhos, mais maduros, e que compreendem o desafio que é e que sabem também que é possível ultrapassar esses desafios - basta que eu seja um pouquinho mais criativo.”

Fonte: dados da pesquisa

Girassol possuía pouca experiência com o uso de jogos digitais no ensino de línguas adicionais. Apesar de ter se apresentado, com suas palavras, um “ávido gamer”, seu perfil como jogador e como professor não haviam se entrecruzado até o momento. O seu desejo de unir suas duas “vidas” foi atingido, pois, suas atividades e propostas foram somadas a seu repertório de conhecimentos didáticos. O participante ainda indicou as dificuldades em produzir e executar atividades com jogos digitais, que envolvem maior preparação e conhecimentos teóricos que suportam as suas propostas. A vivência de Girassol o proporcionou a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011) necessária para transformar o campo idealizado em real, de aprendiz ingênuo para professor atuante, buscando soluções para suas dificuldades e reconhecendo o potencial dos materiais à sua disposição.

Tabela 6: Comparativo entre narrativas - Participante Manacá

Narrativa Inicial	Narrativa Final
<p>“Na sala de aula, não me recordo de professores que tenham usado jogos em minhas turmas. Como monitor, já utilizei jogos criados por mim mesmo no Kahoot e WordWall.”</p> <p>“Para mim, os jogos tornam as experiências tanto</p>	<p>“O workshop atendeu muito bem às minhas expectativas. Esperava ter momentos de discussão sobre a prática docente, assim como o conhecimento de exemplos de ferramentas que poderiam ser utilizadas em sala com meus futuros alunos. Esse dois pontos foram abordados, mas tivemos também a seção "Play", em que nós mesmos tivemos de experimentar jogos relacionados ao tema da semana.”</p> <p>“Frente a isso, acredito que os jogos possam</p>

de ensinar quanto aprender mais convidativas e envolventes.”

“Tenho bastante interesse em **trabalhar com elementos de gamificação em minhas futuras aulas**, portanto tenho expectativas em aprender mais sobre como **adicionar tais elementos em no meu planejamento**, assim como descobrir ferramentas que possam me auxiliar nesse processo.”

fomentar um processo de aprendizagem mais direcionado aos interesses dos estudantes, fazendo com que ele seja mais significativo para eles.”

“Tal seção [play] teve destaque para mim porque ela exemplifica (como compreendi melhor ao final do workshop) **a importância do próprio professor experimentar os jogos que pretende usar** para que ele mesmo possa identificar potenciais usos deles em sala.”

Fonte: dados da pesquisa

O participante Manacá inicialmente havia compreendido que jogos digitais eram semelhantes à gamificação, e, por isso, atribuiu suas experiências prévias a atividades planejadas com elementos de jogos. Apesar disso, desde o início de sua participação ele percebia jogos digitais como uma maneira de envolver seus alunos no aprendizado da língua adicional. Ao final do workshop, ele compreendeu que jogos precisam ser experimentados e planejados previamente, destacando o seu papel como professor nesse processo.

Como discutido anteriormente, o termo “Gamificação” se tornou amplamente popular no ambiente educacional, ainda que para muitos seja pouco compreendido. Ademais, jogar está no centro das práticas inovadoras de Manacá, que, ao final de suas experiências, reconhece neste ato as oportunidades de mudança do ensino, que de “convidativo” passa a ser “significativo”.

Tabela 7 - Comparativo entre narrativas - Participante Lavanda

Narrativa Inicial	Narrativa Final
<p>“Em minha experiência docente, busco sempre acrescentar esses jogos que utilizei em meu processo de aprendizagem, pois acredito que a gamificação instiga os alunos a se interessarem mais nas aulas.”</p>	<p>“Em um primeiro momento, me inscrevi no workshop pensando que iríamos trabalhar com jogos criados com objetivos didáticos, como o caso do Kahoot.”</p>
<p>“Espero que com esse workshop eu possa ter a oportunidade de aprender mais sobre esse tópico [gamificação] e como aplicá-los melhor em sala de aula.”</p>	<p>“Para minha surpresa, e felicidade, o workshop abordou diversos jogos que fazem parte do cotidiano de alunos (e até mesmo de professores, como minha experiência com o The Sims), e pude repensar e remodelar minhas percepções e opiniões sobre alguns jogos, como no caso do Minecraft.”</p>

Fonte: dados da pesquisa

Lavanda, semelhante a Manacá, indica a gamificação como o método de implementação de jogos digitais em sala de aula. Ao final do curso, ela compreende a

diferença entre as abordagens e destaca sua felicidade em poder trabalhar com jogos digitais de seu cotidiano. A felicidade, segundo Silva e Barcelos (2021) pode ser entendida como uma das emoções que motiva o trabalho docente. O sentimento de Lavanda chama a atenção, pois é ele que dá forma às suas propostas e atividades inovadoras. Sendo assim, as aulas com jogos digitais são atrativas para alunos e professores, pois não há restrições sobre quem poderá se divertir.

Podemos notar entre as narrativas que, inicialmente, há uma divisão entre o “ser professor” e o “ser jogador”, mesmo em participantes que apresentaram possuir alguma experiência prévia com o uso de jogos digitais no ensino, visto que estes apontam o uso de aplicativos gamificados como jogos para o ensino de línguas adicionais. O participante Antúrio apresentou possuir experiências prévias de ensino em que jogos digitais foram usados, mas reconhece que é necessário um maior preparo para sua implementação efetiva.

O preparo necessário para o ensino com jogos digitais é inquestionável – cabe ao professor reconhecer seu papel mediador e experimentar os jogos digitais que pretende utilizar. À medida em que a geração que cresceu cercada por tecnologias digitais adentra os espaços profissionais, torna-se cada vez mais claro que nenhuma implementação de recursos digitais ocorre *naturalmente*. York, Poole e deHaan (2021) indicam que há poucos estudos que trabalhem com o preparo de professores para o uso de jogos no ensino – muito se fala dos jogos, dos alunos, e das abordagens, mas o professor é, muitas vezes, deixado de lado. Ademais, reconhecemos o impacto positivo de uma comunidade de prática educacional que utilize jogos digitais no ensino de línguas adicionais, como visto brevemente nas semanas em que o curso “Play, Design & Teach” foi realizado.

Com os dados analisados, abordaremos nossas conclusões a seguir, relacionando-as com o nosso objetivo de pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este capítulo indicando como nossa análise alcançou os objetivos traçados e respondeu à pergunta de pesquisa delimitada. Para isso, apresentamos as constatações que emergem da análise dos dados e as cruzamos com os objetivos específicos, para, em seguida, respondermos à pergunta de pesquisa: “Quais são as *affordances* percebidas por professores de línguas adicionais em formação e em serviço ao planejarem e produzirem materiais de ensino que exploram o uso de jogos digitais?”. De forma a encerrar esta dissertação, apresentamos as possíveis limitações que encontramos nesta pesquisa e sugerimos novas intervenções ou questionamentos a serem respondidos em pesquisas futuras.

5.1. Retomada dos objetivos e perguntas de pesquisa

Em consonância com nosso objetivo geral, por meio desta pesquisa, foi possível analisar as *affordances* percebidas por professores de línguas adicionais para ensinar e aprender com o uso de jogos digitais. Para isso, planejamos o curso de curta duração “Play, Design & Teach” que visou, entre outras coisas, estimular a produção de atividades – como planos de aula e materiais didáticos – que utilizassem jogos digitais de maneira integrativa, segundo a proposta teórico-metodológico da *Ludic Language Pedagogy* (YORK, POOLE, DEHAAN, 2021).

Nos relatos iniciais, os professores participantes disseram possuir experiências prévias com jogos digitais, apesar de poucos terem experiências de ensino com estes. Para muitos, o contato com jogos digitais se limitava a plataformas, sites e aplicativos *gamificados*. Motivação e aquisição de vocabulário foram pontos principais levantados pelos professores sobre a utilização de jogos digitais no ensino. Não obstante, a falta de capacitação, tempo de planejamento e equipamentos específicos foram indicados como empecilhos à sua utilização.

Por meio dos dados gerados, foi possível notar que os participantes vêem a integração de jogos digitais no ensino como uma possibilidade real em sua prática docente. Em destaque, nota-se que o estímulo à autonomia dos estudantes faz parte da preocupação dos mesmos. Isso nos remete à Freire (2011, p.33) que propõe “[que] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Ademais, os participantes relatam sentimentos positivos à prática de atividades com jogos digitais, na

medida em que as identidades de jogador e professor parecem coexistir, demonstrando que uma prática lúdica e significativa é mutuamente benéfica a estudantes e professores.

Segundo York, Poole e deHaan (2021), a integração de jogos no ensino não está restrita ao que está presente no jogo, mas pode ocorrer com o que está *em volta* dele ou em seu *enquadre ecológico*. Em tempo, os professores participantes propuseram atividades que utilizavam jogos digitais que não estavam ligadas exclusivamente à situações *dentro* do jogo, mas também à cultura e a comunidade em que os cerca, buscando estimular o pensamento crítico dos alunos. Tal percepção pode ser ligada à Curiosidade Epistemológica definida por Freire (2011) como uma mudança no paradigma educacional que propõe a necessidade de “pensar certo” ante os desafios do ensino, de considerar o aluno como parte integrante do ensino que ele mesmo se propõe a aprender. Destacamos aqui a experiência de Gérbera, que relata ter retomado seu perfil de “jogadora” ao ser motivada pelo desejo dos alunos.

Quanto aos materiais de ensino de línguas adicionais produzidos, os professores participantes buscaram integrar os jogos digitais em atividades diversas e que, em muitos casos, ultrapassam a “aquisição de vocabulário”, tão abordada por eles nas narrativas iniciais. Ademais, os materiais de ensino propuseram fornecer aos alunos oportunidades de construir o seu próprio conhecimento na língua adicional, facilitado – ou guiado – pelos jogos digitais. As atividades produzidas envolveram jogos digitais de tal maneira que jogo e atividade são inseparáveis, dando oportunidade a uma prática multimodal de aprendizagem que, em certos casos, ultrapassa os limites midiáticos dos jogos digitais.

Nisso, ressaltamos a diferença entre uma metodologia integrativa de jogos (à luz da LLP) ante o aporte da gamificação. Reconhecemos que esta, em sua concepção, propõe uma alteração do paradigma de ensino, com foco primordial na motivação. No entanto, sua realidade apresenta uma motivação extrínseca, movida por pontos, troféus ou placares, e que não se integra às práticas inovadoras de ensino (LEFFA, 2020; BRAGA; RACILAN, 2020). Apoderada pelo mercado, em sua constante busca pela *eficiência*, sua presença se tornou comum em ambientes de estudo e trabalho. Logo, seu ensino mecânico, imediato, focado na *transferência* de conhecimentos, faz parte de um projeto de uma educação bancária (FREIRE, 2013), sem compromisso com a transformação social.

As *affordances* de jogos digitais para aprender e ensinar línguas adicionais percebidas pelos professores foram divididas em 4 grandes categorias: **Interagir, Ouvir e Ler, Produzir e Realizar Tarefas/Missões**. Em **Interagir**, destacamos o uso do ambiente virtual como parte

da atividade de ensino, através da interação com diversos elementos presentes nele. Atividades da categoria **Ouvir e Ler** se beneficiam da história e da narrativa do jogo, ou da conversação entre jogadores para resolver um objetivo em comum. Temos em **Produzir** uma gama maior de subcategorias, tendo em vista as diferentes maneiras que os jogos se apropriam da **produção** dos jogadores, que podem ser utilizadas no ensino. Esta **produção** pode ser em pequenas inserções de frases escritas ou orais, bem como de maior impacto no ambiente virtual, por meio de desenhos, criação de objetos, ambientes e personagens. Por fim, a *affordance* **Realizar tarefas/missões** nos apresenta situações em que o jogador-aprendiz precisa progredir a partir de certas regras, que podem ser definidas pelo jogo ou por outros jogadores. Atividades que lançam mão dessa categoria estão integradas à progressão no jogo, e se apresentam aliadas a outras *affordances*, como **Interagir** ou **Ouvir e ler**.

Diante das respostas à pergunta e aos objetivos de pesquisa, podemos afirmar que a utilização de jogos digitais no ensino mostra-se frutífera em suas possibilidades, fornecendo aos professores e aprendizes novas oportunidades de se conectarem às línguas adicionais. Para isso, é necessário que professores sejam dispostos a ter uma Curiosidade Epistemológica (FREIRE, 2011), permitindo-se serem desafiados a repensar suas práticas e o seu lugar no ensino, além de reconhecer a autonomia e individualidade de cada aluno diante de sua realidade.

5.2. Limitações da pesquisa

Apesar dos dados gerados nos permitirem alcançar os objetivos de pesquisa planejados, acreditamos que diversos fatores poderiam influenciar em resultados mais aprofundados e com um escopo maior.

Nossa geração de dados foi restrita ao ambiente virtual, em âmbito do curso “Play, Design & Teach”, que, apesar de ter recebido um número considerável de inscrições, poucas se efetivaram em participações ativas. O curso também foi de caráter assíncrono, buscando contemplar, sem grandes interferências, a disponibilidade de cada professor participante, o que pode ter agravado a formação de conversas e discussões aprofundadas sobre cada tema proposto.

Os dados obtidos, por consequência, foram limitados à contribuições destes participantes. Devido à natureza qualitativa desta pesquisa, compreendemos que o menor

escopo não interfere em seu cunho interpretativista, que relata as experiências vividas pelo grupo.

Ademais, muitos desafios persistem no âmbito da implementação de jogos digitais no ensino de línguas adicionais, como o acesso a equipamentos, a capacitação necessária e tempo para o planejamento, ante diversos sucateamentos no ensino básico da atualidade.

5.3. Sugestões para pesquisas futuras

Acreditamos que novas pesquisas, em contextos diferentes, possam lançar luz à resolução das questões expostas anteriormente. Pesquisas com maior número de participantes, em formação continuada, abrangendo maior tempo para a realização das atividades de curso poderão gerar dados mais apurados. Nesse contexto, as emoções e sentimentos de professores que também se identificam como jogadores poderão ser investigados, à luz da implementação de metodologias inovadoras com jogos.

Ressaltamos também a essencialidade de estudos de caso de professores que, aplicando os fundamentos da *Ludic Language Pedagogy*, relatem suas experiências, observações e planos de aula, não se limitando a jogos digitais ou ao seu conteúdo *dentro do jogo*, mas expandindo ao enquadre ecológico, às comunidades on-line, aos jogos de mesa e as brincadeiras.

Concluindo, “tomar o controle” é reconhecer nosso papel como professores. É utilizar as tecnologias digitais, sem permitir ser dominado (ou que nos dominem) por elas. Em outras palavras, é ser o jogador, e não apenas o código de programação. O termo – deveras grosseiro – *tomar*, é um grito de rebeldia contra uma visão das tecnologias digitais como os "novos professores" – virtuais, *on-demand*, "imparciais", controlados *by the machine*. É tomando nosso lugar nos controles, nas telas, nos quadros e nas salas de aula que alcançaremos uma era digital livre, aberta e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRESEN, M. A. Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 12, n. 1, p. 249-257, 2009. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.1.249>. Acesso: 22 mai. 2023
- ASPBURY-MIYANISHI, E. The Affordances beyond what One Does: Reconceptualizing Teacher Agency with Heidegger and Ecological Psychology. **Teaching and Teacher Education**, v. 113, p. 103662, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X22000336?via%3Dihub>. Acesso: 07 jun. 2023.
- BARCELOS, A. M.; *et al.* Contemporary Perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 1–16, 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, J. C. F.; GOMES JUNIOR, R. C.; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 1, p. 50-72, 2017.
- 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, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/5123cc305eae3e61d102eda4a6ca85b2.pdf>. Acesso: 04 abr. 2022
- BRAGA, J. C. F. **Da Taba à Aldeia global: Um estudo sobre as dinâmicas da comunidade TABA à luz da complexidade**. 2011. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/lingtec/tabapdf>. Acesso: 24 fev. 2022
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso: 05 mar. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.
- CAPRA, F. **Ecoliteracy: The Challenge for Education in the Next Century**. Liverpool Schumacher Lectures, 1999.
- CATEL, M. **Sims medieval quests**. 2011. Disponível em: <https://profcatel.webs.com/simsmedievalquests.htm>. Acesso em: 7 jun. 2023.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, pp. 2–14. 1990. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X019005002>. Acesso: 07 mar. 2022

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Londres: Palgrave Macmillan UK. 2015. p. 1-36. Disponível em: https://www.macmillanlearning.co.uk/resources/sample-chapters/9781137539717_sample.pdf. Acesso em: 30 mai. 2022.

DIXON, D.H; DIXON, T.; JORDAN, E. Second language (L2) gains through digital game-based language learning (DGBLL): A meta-analysis. **Language Learning & Technology**, v. 26, n. 5, p. 1-25, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10125/73464>. Acesso: 06 jun. 2023.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRANCISCO, C. N. P; SANTOS DE OLIVEIRA, R. Ampliação de letramentos através do jogo Minecraft: propostas pedagógicas. **Letras em Revista**, [S.l.], v. 9, n. 01, jun. 2018. ISSN 2318-1788. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/197>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GEE, J. Video Games, Design, and Aesthetic Experience. **Rivista di estetica**, n. 63, p. 149-160, 2016.

GEE, J. Games, passion, and “higher education”. *In*: Tierney, G. W.; Corwin, B. Z.; Fullerton, T.; Ragusa, G. **Postsecondary play: The role of games and social media in higher education**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p. 171-189, 2014.

GEE, J. P. **Situated language and learning**. A critique of traditional schooling. New York: Routledge, 2004.

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

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.

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

GOMES JUNIOR, R. C. **Instanarratives: Stories of foreign language learning on Instagram**. System, v. 94, p. 102330, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X20306904?via%3Dihub>. Acesso: 09 mar. 2020.

GOMES JUNIOR, R.C.; GUTIERREZ, G. G. G. TECH2TALK: O desenvolvimento de habilidades orais por meio de tecnologias digitais. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 85-107, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2810>. Acesso: 09 mar. 2022.

GOMES JUNIOR, R. C. **Fora da Escola: histórias de aprendizagem de inglês em ambientes informais**. 2018. Disponível em: <https://www.ronaldogomesjr.com/fora-da-escola-historias-de-aprendi>. Acesso: 24 fev. 2022.

GOMES, S. R. **Experiências de aprendizagem incidental de inglês como língua estrangeira vivenciadas por uma criança ao fazer uso do jogo Scribblenauts Unmasked**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2019.

HRASTINSKI, S. Asynchronous and synchronous e-learning. **Educause quarterly**, v. 31, n. 4, p. 51-55, 2008. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>. Acesso: 22 mai. 2023.

HEMMINKI, A. **Finnish upper-secondary school students' perspectives on the benefits of gaming for their English proficiency**. 2021. 68p. Tese (Mestrado) - University of Jyväskylä. Finlândia. 2021.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage, 2002.

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

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

KUHN, J.; STEVENS, V. Participatory culture as professional development: Preparing teachers to use minecraft in the classroom. **TESOL Journal**, v. 8, n. 4, p. 753–767, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesj.359>. Acesso: 21 fev. 2023.

LANDERS, R. N. Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. **Simulation & Gaming**, v. 45 n.6, p. 752–768, 2014.

LAMMERS, J.C; CURWOOD, J.S; MAGNIFICO, A.M. Toward an affinity space methodology: Considerations for literacy research. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 11, n. 2, p.44-58, 2012.

LEÃO-JUNQUEIRA, L. B. C. **Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem conceptual em videogames de RPG**. 2019. 243f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019.

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, 2016.

LEÃO, L. B. C. **Vídeo games de RPG e a aquisição lexical multimodal de Inglês como língua estrangeira**. 2014. 135 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.

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) Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2011.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

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

MALONE, T.W. Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction. **Cognitive Science**, v. 5, p. 333-369, 1981. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2. Acesso: 04 jun. 2023.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. **Aprender línguas estrangeiras no Second Life: reações dos alunos ao ambiente**. In: Simpósio Internacional De Informática Educativa (SIIE), 9. 2007, Porto, Portugal. p. 7-12. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7151/1/Moura%26Carvalho-SIIE-2007.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MENEZES V. Affordances for Language Learning Beyond the Classroom. *In*: Benson P., Reinders H. (eds) **Beyond the Language Classroom**. 2011. Palgrave Macmillan, London. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230306790_6. Acesso: 04 abr. 2022.

MULICO, L. V; MAIA, J. O. Descoleções e Remixes na aprendizagem de Língua Inglesa: Um estudo de caso em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 319–353, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/wzpjGDddNxKM8KRKJ4Lrj7n/?lang=pt#>. Acesso: 11 jul. 2023.

NEBEL, S; SCHNEIDER, S; REY, G, D. Mining Learning and Crafting Scientific Experiments: A Literature Review on the Use of Minecraft in Education and Research. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 19, n. 2, pp. 355–66, 2016. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.355> Acesso 21 fev. 2023.

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

OLIVEIRA, K.; CAMPOS, M. **O ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE através de videogames não didáticos**. 2013. 82 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Inglês) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. C. Digital Tools for the Development of Oral Skills in English. **Quarterly of Iranian Distance Education Journal**, v. 2, n. 1, p. 9-22, 2019.

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. **Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2010. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/verajunia.pdf>. Acesso: 15 Set. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP : Pontes Editores, p. 21-34, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603001> Acesso em: 07 mar. 2022.

POOLE, F.; CLARKE-MIDURA, J.; JI, S. Exploring the Affordances and Effectiveness of a Digital Game in the Chinese Dual Language Immersion Classroom. **Journal of Technology and Chinese Language Teaching**. 2022. v. 13. n. 1 p 46-73. Disponível em: www.tclt.us/journal/2022v13n1/pooleclarkeji.pdf. Acesso: 12 de janeiro de 2023.

PURUSHOTMA, R. **The Sims 2 in Foreign Language Education Sample**. 2006. Disponível em: http://www.lingualgamers.com/thesis/sims2_questions.html. Acesso em: 04 fev. 2022.

RACILAN, M. **Jogos digitais, tecnologias móveis e aprendizagem de línguas: uma avaliação dos elementos de jogos em dispositivos móveis**. 364 p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2268816&key=6ae5645fe9379d7b11728fa5648a577d>. Acesso: 04 abr. 2022.

RAMA, P. *et al.* Affordances for second language learning in World of Warcraft. **ReCALL**, v. 24, n. 3, p. 322-338, 2012.

RANKIN, Y.; GOLD, R.; GOOCH, B. 3D Role-Playing Games as Language Learning Tools. **EG Education Papers**, v. 25, n. 3, 2006.

REIS, S.; BILLÃO, 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.

REINHARDT, J.; SYKES, J. Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: game-enhanced and game-based research and practice *In*: REINDERS, H (Ed.). **Digital Games in Language Learning and Teaching**, Palgrave Macmillan, London, 2012, p. 32-49.

SHANDRA, N.; CHYSTIAKOVA, I. **Synchronous and asynchronous distance learning: benefits and limitations**. Publishing House of University of Technology, Katowice, 2021. Disponível em: <http://eprints.zu.edu.ua/32691/> Acesso: 22 mai. 2023.

SANTOS, C. S. **Affordances do celular e potencialidades do Whatsapp no trabalho com as habilidades orais em português língua adicional**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33041>. Acesso: 09 mar. 2022.

SANDERS, John T. An ontology of affordances. **Ecological psychology**, v. 9, n. 1, p. 97-112, 1997.

SILVA, J. B. M.; BARCELOS, A. M. F. Desvelando a paixão pelo ensino de professores de inglês em formação inicial. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 381-408, maio 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77263>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SIMS COMMUNITY. **The Sims 4 has become the best-selling Base Game in the Franchise**. Disponível em: <https://simscommunity.info/2020/01/30/the-sims-4-has-become-the-best-selling-base-game-in-the-franchise/>. Acesso: 21 fev. 2023.

SPANO, F; *et al.* One game, many approaches: How teachers can use a single game with any teaching methodology. **Ludic Language Pedagogy**, v. 3, p. 153-195, 2021. Disponível em: <https://llpjournal.org/2021/09/21/spano-one-game-to-rule-them-all.html>. Acesso: 07 jun 2023.

SOARES, W. C. S. **A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG**. 104p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

SOARES, W. C. S; WEISSHEIMER, J. Híbridozando o ensino de Inglês como Língua Adicional na UFRN: Uma experiência com jogos eletrônicos do tipo MMORPG. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6022>. Acesso: 6 jun. 2023.

STAKE, R. E; **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. trad: Karla Reis; Porto Alegre: Penso, 2011.

THORNE, S. L.; FISCHER, I.; LU, X. The Semiotic Ecology and Linguistic Complexity of an Online Game World. **ReCALL Journal**, v. 24 n. 3, p. 279-301, 2012.

TODA, A. M. **Contribuições para o Design de Gamificação em Contextos Educacionais**. 2021. 225p. Tese (Doutorado em Ciências - Ciências da Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos – SP, 2021.

UNESCO. **Teachers: Empowering teachers and protecting their status**. 2019. Disponível em: <https://globaleducationcoalition.unesco.org/home/flagships/teachers>. Acesso: 05 mar. 2022.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 3, p. 2-6, 2010.

VAN LIER, L. Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics *In: SPOLSKY, B; FRANCIS, M. (ed.) The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective**. Boston, Mass: Kluwer Academic, 2004.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. *In: C. KRAMSCH (ed), Language Acquisition and Language Socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum. 2002.

VAN LIER, L. From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. *In: J. LANTOLF (ed), Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VALADARES, C. H. R.; COELHO, H. S. H. Videogames na aprendizagem formal de Língua Inglesa. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 211-232, jan. 2022. ISSN 2237-6321. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2243>. Acesso em: 07 jun. 2023.

WAFI, A. Using Games to Improve Students' Active Involvement in the Learning of English Syntax at IAIN Madura: An Autonomous Learning. **OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra**, v. 13, n. 1, p. 107-120, 2019. Disponível em: <http://ejournal.ainmadura.ac.id/index.php/okara/article/view/2256>. Acesso: 12 abr. 2023.

YORK, J. “Kotoba Rollers” walkthrough: Board games, TBLT, and player progression in a university EFL classroom. **Ludic Language Pedagogy**, v. 1, p. 58-114, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.55853/llp_v1Wt1. Acesso: 05 jun. 2023.

YORK, J. It's your moooooove: Why teaching with games should be like vaporwave (and not nightcore). **Ludic Language Pedagogy**, v. 2, p. 104-114, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.55853/llp_v2Pg7. Acesso: 05 jun. 2023.

YORK, J.; POOLE, F. J.; DEHAAN, J. W. Playing a new game —An argument for a teacher-focused field around games and play in language education. **Foreign Language Annals**, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12585>. Acesso: 9 dez. 2021.

YORK, J.; DEHAAN, J. W. Ludic language pedagogy is MMM... way more delicious than digital gamebased language learning. **Ludic Language Pedagogy** v. 3, p. 21–25, 2021. Disponível em: <https://lljournal.org/2021/02/28/j-york-j-de-haan-llp-mmm-delicious.html>. Acesso: 9 dez. 2021.

ZOLNIER, M. C. A. P. ; MICCOLI, L. S. . Formação Continuada para Professores de Inglês: Aprendizagem, Reflexão e Transformação. **Glauks** (UFV) , v. 13, p. 98-112, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Programa do curso

Programa de atividades do curso “Play, Design & Teach”

Semana/Atividade	Descrição
Reunião Introdutória	Apresentar o curso, Assistir a um vídeo introdutório sobre jogos e aprendizagem; E discutir questões técnicas sobre as atividades planejadas.
1 - Jogos de Simulação	[Play]: Jogar um jogo da série <i>The Sims</i> ; [Design]: Planejar uma atividade que envolva-o de algum modo; [Teach]: Publicar e comentar a proposta dos outros participantes.
2 - Party Games	[Play]: Em grupos: Selecionar e jogar um jogo da categoria “ <i>Party Games</i> ”; [Design]: Preparar um plano de aula envolvendo <i>Party Games</i> ; [Teach]: Discutir os planos produzidos e os jogos selecionados.
3 - Singleplayer	[Play]: Assistir vídeos de <i>gameplay</i> de jogos <i>singleplayer</i> ; [Design]: Planejar uma lista de tarefas, seguindo o exemplo selecionado; [Teach]: Discutir os desafios e oportunidades presentes nessa categoria de jogos.
4 - Sandbox	[Play]: Jogar o jogo <i>Minecraft</i> ; [Design]: Remixar planos de aulas já existentes para o contexto pessoal de cada participante; [Teach]: Compartilhar as percepções encontradas ao jogar.
5 - Autonomia	[Play]: Assistir/ler sobre maneiras de incentivar a aprendizagem de aprendizes <i>gamers</i> ; [Design]: Produzir, em grupo, um infográfico com idéias e possibilidades didáticas; [Teach]: Discutir questões sobre motivação e autonomia na aprendizagem de línguas.

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE B — Planos de Atividades

Reunião Introdutória

Objetivo: Fomentar questionamentos e conhecimento sobre o uso de jogos digitais no ensino e na aprendizagem de línguas; conhecer as ferramentas e atividades do curso por meio de uma reunião introdutória.

Materiais:

Plataforma: Google Classroom

Encontro Síncrono: [Gather.town](https://gather.town).

Video:  Learning and Games - James Paul Gee | ChangSchoolTalks 2016

Procedimentos:

1. **[Instrução]:** Olá e bem-vindos(as/es)! O curso se iniciará com uma reunião pelo gather.town. Peço que procurem entrar na plataforma e se familiarizar com ela antes do início da reunião.
2. Vamos iniciar nossas atividades vendo um pequeno vídeo para podermos pensar nessa relação entre jogos digitais e o ensino de línguas. Anotem pontos que acharem interessantes durante o vídeo, para comentarmos em nosso encontro.
3. No dia do encontro síncrono (1:30 horas):
 - Se apresentar e apresentar os objetivos do curso. (10m)
 - Falar sobre prazos, atividades e participação, ressaltando que as atividades precisam da participação ativa de cada um e que o professor está à disposição para ajudar na realização das diversas atividades. (10m)
 - Dar instruções e explicações sobre o uso do *Google Classroom*, o acesso à pasta da turma no Google Drive e aos textos semanais. (10m)
 - Separar um tempo para responder dúvidas e questões técnicas em relação ao *workshop*. (10m)
 - Iniciar uma roda de conversa para que os alunos comentem sobre o vídeo assistido. (40m)

Semana 1 - Jogos de simulação

Objetivo: Com o uso do jogo *The Sims*, os participantes produzirão um plano de aula que envolva o mesmo.

Materiais:

Plataforma: Google Classroom

Jogo: The Sims (1, 2, 3 ou 4, para computador) ou The Sims Mobile

Ferramenta de edição de texto

Procedimentos:

1. **[Play]** Instrução: Agora vamos nos aprofundar um pouco mais na utilização dos jogos. Para essa semana, as instruções são simples, mas peço que separem um tempo para a execução da tarefa. Vamos produzir planos de aula a partir de algum jogo da série *The Sims*. Para isso, observem as seguintes informações:
 - a. Para computador: as versões de computador geralmente são pagas, apesar de algumas promoções oferecerem chaves gratuitas para jogos mais antigos da série. Oficialmente, os jogos da série podem ser adquiridos [neste link](#). Jogos antigos são mais leves para instalar, porém podem apresentar problemas de compatibilidade. Jogos como sims 3 e 4 são recomendados para os sistemas atuais, apesar de serem mais “pesados”.
 - b. Outra alternativa é o jogo para smartphones [the sims mobile](#). É gratuito e pode ser usado em diversos aparelhos. Há algumas diferenças em relação à versão para computador: O jogo segue um tutorial que monta uma “história” padrão para todos os jogadores, tirando um pouco a liberdade de escolhas existente nas versões de PC. A customização também é limitada por *microtransações* na loja dentro do jogo.
2. **[Design]** Após experimentarmos o jogo, vamos **planejar uma atividade** que possa integrá-lo, a partir dos potenciais de ensino e aprendizagem que pudermos perceber no mesmo. Sigam o modelo presente no quadro abaixo. Em seguida, poste sua atividade em nosso mural virtual no *Padlet*. Para esta atividade, observe as seguintes perguntas direcionadoras:
 - a. Qual aspecto presente no jogo lhe chamou mais a atenção?
 - b. Quais conhecimentos linguísticos são mais importantes para um bom desempenho no jogo?
 - c. Como você percebe seus alunos (atuais ou futuros) reagindo a isso? Qual atividade didática poderia ser realizada? De que maneira?
 - d. Quais as possíveis dificuldades a serem encontradas? Como resolvê-las?

3. [Teach] O espaço de reflexão sobre ensino dessa semana será para a discussão das atividades propostas pelos colegas. Vejam o mural virtual contendo a contribuição de cada um e depois comentem no mural: O que você achou de interessante na proposta dos colegas? Há semelhanças ou diferenças? Há trabalhos que se complementam?
- a. Não se esqueça de dar o seu *feedback* semanal.

Atividade - *The Sims*

Nível/Ano da turma:

Descrição: *Descreva a atividade que irá ser feita e o seu passo-a-passo. Foque em sua execução e na maneira em que o jogo se integra na mesma. Será feita em sala de aula, online ou como atividade para casa?*

Aspectos Léxico-Gramaticais Mobilizados: *De qual maneira essa atividade se integra com o conteúdo das aulas?*

Duração: *Coloque o tempo total de duração para essa atividade. Se possível, divida o tempo entre as etapas.*

Semana 2 - Party Games

Objetivo: Aproveitando a dinâmica dos *Party Games*, os participantes planejarão atividades para as salas de aula.

Materiais:

Plataforma: Google Classroom, Padlet, Google Docs

Jogo: Party games (categoria): Among Us, Gartic Phone, Etc.

Planilha - Grupos: [PDT - Party Games - Grupos](#)

Modelo: [\[PDT\] Modelo Plano de Aula](#)

Procedimentos:

1. [Play] Segundo Oliveira e Campos (2013, p.36): “Party games são jogos que contém diversos minigames isolados e são mais divertidos quando jogados em grupos. Os maiores representantes do gênero são a série Mario Party e a série Wario Ware [...]”

Instrução: Vamos seguir com mais uma atividade mão-na-massa envolvendo *Party Games*. Vocês poderão realizá-la em grupos.

- a. Primeiro, organizem os grupos [nesta planilha](#).
- b. Depois, busquem party games jogados por mais de um jogador, como *Among Us*, *Gartic Phone*, e outros (há categorias na [steam](#) (pc), [android](#) e [ios](#)).

Sintam-se livres na escolha, pensando na facilidade de acesso ao jogo para os integrantes do grupo.

- c. Postem os grupos e o jogo selecionado na planilha até o meio da semana.
 - d. Combinem para jogar juntos e busquem prestar atenção em dificuldades técnicas ou de execução, auxiliando uns aos outros na tarefa. Anotem (ou gravem) momentos importantes de interação/resolução de dúvidas, para podermos discutir juntos no mural virtual (Padlet).
 - e. Caso não seja possível realizar em grupo, recomendo que vejam alguns vídeos de jogabilidade relacionado ao jogo escolhido, buscando perceber as interações realizadas pelos participantes entre si e com o jogo.
 - f. *OBS: Apps “Gamificados” (Kahoot, Duolingo, Quizlet), podem fugir do propósito dessa atividade, uma vez que são considerados “serious games” (jogos educativos) e já estão formatados num contexto educacional.*
2. **[Design]** Preparem um plano de aula (por grupo), pensando no potencial pedagógico do jogo selecionado e levando em conta possíveis maneiras de solução dos problemas que surgiram (ou podem surgir). [Um modelo de plano pode ser copiado aqui.](#)
- a. Busquem focar em como essa atividade pode ser integrada ao currículo escolar, seja por meio do tópico gramatical, do vocabulário (ex. “profissões”) ou tema.
 - b. Pensem na divisão de grupos e membros, para que todos os participantes tenham funções claras na tarefa.
 - c. Postem os links para os planos de aula, junto com as dúvidas, gravações ou imagens do jogo neste mural no padlet para que outros colegas possam vê-lo. A postagem poderá ser feita até o final da semana 3.
3. **[Teach]** Após lermos as atividades dos colegas no mural virtual, vamos discutir pontos semelhantes e diferentes entre as mesmas, as possíveis dificuldades e desafios para a execução das tarefas e como remediá-las.
- a. Não se esqueça de dar o seu ***feedback* semanal**.

Semana 3 - Singleplayer

Objetivo: Explorando as experiências narrativas planejadas nos jogos *singleplayer*, os participantes produzirão uma lista de tarefas integrando narrativa e conteúdo.

Materiais:

Plataforma: Google Classroom

Editor de texto

Vídeos:

- [Child of Light Walkthrough Part 1 - No Commentary Playthrough \(PC\)](#)
- [Arida Backlands Awakening \(Português Pt Br\) - A HISTÓRIA DO SERTÃO BRASILEIRO](#)
- [A Plague Tale Innocence Chapter 1 No Commentary French Voices](#)

Procedimentos:

4. **[Play]** A interação com jogos digitais é, em muitos momentos, uma ação solitária. A categoria de jogos *single-player* (um jogador) é bastante popular, fornecendo uma narrativa linear co-construída pelo próprio jogador. Deixo disponível alguns vídeos de jogos populares em diferentes línguas e culturas.
 - a. Os vídeos são um pouco longos por não possuírem cortes, então, podem ir “saltando” algumas partes, focando principalmente na maneira como a narrativa se desenvolve por meio da jogabilidade.
 - b. Caso já tenham experiência com algum jogo em particular dessa categoria, podem abordá-lo nessa atividade.
5. **[Design]** Pensando na linearidade presente nos jogos *Singleplayer*, vamos planejar uma **lista de tarefas** que integrem a história do jogo à algum conteúdo linguístico, para ser seguida por um aluno como atividade de casa ou trabalho escolar. [Um exemplo de uma lista de tarefas baseadas em um jogo *singleplayer* pode ser encontrado aqui.](#)
 - a. Para isso, observem nos vídeos de *gameplay* quais momentos cruciais, interessantes ou desafiadores podem ser transformados em perguntas, parágrafos, questionários...
 - b. O exemplo traz um modelo baseado em tarefas tradicionais e fechadas. Outra possibilidade está em **pensar em atividades abertas** em que o aluno tem a liberdade de completá-las a partir de suas experiências pessoais no jogo.
6. **[Teach]** Para nossa discussão: Quais os desafios e oportunidades presentes na utilização de jogos *singleplayer* no ensino de línguas? Em quais contextos de ensino podemos utilizá-los?
 - a. Não se esqueça de dar o seu ***feedback* semanal**.

Semana 4 - Sandbox

Objetivo: Utilizando a categoria de jogos *sandbox*, os participantes poderão descobrir possibilidades de planejamento para aulas de línguas adicionais.

Materiais:

Plataforma: Google Classroom

Jogo: [Minecraft](#), [Minecraft Free Trial](#), [Teste do Minecraft – Apps no Google Play](#)

Texto: Minecraft Education Edition - Lesson Plans:

<https://education.minecraft.net/pt-pt/resources/explore-lessons>

Procedimentos:

7. **[Play]** Minecraft expandiu o gênero *survival/sandbox*, concedendo aos jogadores um mundo totalmente único (pois é gerado aleatoriamente para cada jogador) e repleto de possibilidades criativas. Pensando nessas possibilidades, peço que joguem o Minecraft (deixei links de versões de teste gratuitas para vocês) e reparem nas oportunidades criativas dele.
 - a. Uma sessão de 30 minutos já é suficiente para compreender algumas das diversas mecânicas do jogo.
 - b. O **modo criativo** (escolhido na hora de “criar um novo mundo”) é ótimo para construir estruturas, casas, maquetes em pouco tempo e explorar rapidamente diversos lugares no jogo, sem precisar passar pela “sobrevivência”.
8. **[Design]** Devido à sua popularidade, uma versão voltada para o ensino (*education edition*) também está disponível. No site dessa versão (*link* abaixo), há planos de aulas e atividades para diversos componentes curriculares.
 - a. A tarefa de design será **REMIXAR** essas atividades, pensando em como se encaixam no contexto do idioma a ser ensinado, o currículo escolar e o perfil de seus alunos (atuais ou futuros).
9. **[Teach]** Nosso espaço de discussão (no *classroom*) será voltado para compartilhar a experiência que tivemos com o jogo. Como foi sua aventura? Quais pontos do jogo lhe chamaram mais a atenção, num contexto didático? O que mais você tem a ressaltar?
 - a. Não se esqueça de dar o seu **feedback semanal**.

Semana 5 - Autonomia

Objetivo: Os participantes serão levados a discutir possíveis maneiras de, enquanto professores, participar ou influenciar no processo de aprendizagem autônoma de seus alunos *gamers*.

Materiais:

Plataforma: Google Classroom

Video: [Make Video Gaming a LEARNING EXPERIENCE! - Teachers, Tutors & Students \(#1\) | REFG | \(EFL/ESL/ESOL\)](#)

Texto: (versão escrita do video: [Fredrickson, T. & Lotscher, SK \(2021\). Video gaming: THelping your English learners take control - Ludic Language Pedagogy](#))

Ferramentas: Google Slides, Microsoft PowerPoint ou Canva

Procedimentos:

10. **[Play]:** Muitos alunos que encontramos em nossas turmas já utilizam jogos como uma estratégia de aprendizagem de língua estrangeira. Mas, como podemos auxiliá-los a aprofundar ainda mais essa experiência e influenciar outros alunos? O vídeo acima pode ser uma fonte inspiradora para reconhecermos essas possibilidades. (Há uma versão escrita da mesma apresentação, caso queiram ler.)
11. **[Design]:** Em duplas ou trios, produzam um **infográfico** que, de maneira resumida, agrupe sugestões, ideias e possibilidades didáticas para que os professores de línguas possam auxiliar seus alunos *gamers* a expandirem ainda mais seus conhecimentos linguísticos.
12. **[Teach]** Vamos explorar um pouco mais as questões voltadas à motivação e autonomia dos aprendizes. Discutam nos comentários:
 - a. Qual sua experiência pessoal de aprendizagem de línguas? O que te motivou?
 - b. Jogar para aprender é uma atividade autônoma? Até onde o professor pode auxiliar ou contribuir para essa prática?
 - c. Quais os potenciais dos jogos digitais para a aprendizagem autônoma de línguas?
 - d. Como incentivar os alunos a aprenderem além da sala de aula?
13. Ao final das atividades, não se esqueçam de preencher o questionário final, a narrativa escrita e o *feedback* semanal para finalização do curso. Obrigado!

APÊNDICE C — Feedback Semanal de Atividades

Partindo da sua experiência com a atividade dessa semana, relate:

Em sua interação com o jogo digital utilizado nesta semana, quais características, segundo suas percepções pessoais, podem contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras? Quais oportunidades você percebe para ensinar e aprender línguas? Como esses elementos podem colaborar para o ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com suas observações? Qual a sua relevância nesse processo?

APÊNDICE D — Roteiro de Narrativa Escrita - Inicial

Conte-nos sua história de ensino e aprendizagem de língua(s) adicional(is) com o uso de jogos digitais. Use este espaço para refletir sobre as experiências, estratégias, oportunidades, restrições e limitações percebidas em sua trajetória enquanto aprendiz, professor e usuário de jogos. As perguntas abaixo poderão auxiliar na construção dessa narrativa:

14. Como você avalia a sua experiência com jogos digitais? Relate os tipos de jogos que você já teve contato e como se deu a sua interação com eles.
15. Você já usou jogos para ensinar ou aprender uma língua adicional? Reflita sobre suas experiências (ou sobre o(s) porquê(s) de não ter tido experiências ainda).
16. Qual a sua percepção sobre o(s) potencial(is) uso(s) dos jogos digitais no ensino e aprendizagem de línguas adicionais?
17. Exponha as suas expectativas com o workshop "Play, Design & Teach".

APÊNDICE E — Roteiro de Narrativa Escrita - Final

Conte-nos sobre sua trajetória no workshop "Play, Design & Teach". Relate as experiências, estratégias, oportunidades, restrições e limitações percebidas ao longo desse processo. As perguntas abaixo poderão auxiliar na construção dessa narrativa:

18. Qual a sua percepção sobre o(s) potencial(is) uso(s) dos jogos digitais no ensino e aprendizagem de línguas adicionais?
19. Fale sobre suas expectativas com o workshop "Play, Design & Teach". Elas foram alcançadas?
20. Você utilizou alguma das atividades com jogos digitais abordadas no curso? Relate sua experiência, ou, caso negativo, os obstáculos para essa implementação.

21. O que te chamou mais a atenção durante o curso? Em sua percepção, quais são as principais oportunidades de ensino e aprendizagem de línguas adicionais oferecidas pelos jogos digitais?

ANEXOS

ANEXO A — Narrativas

Narrativa Inicial	
Antúrio	<p>Olá,</p> <p>Utilizei alguns jogos digitais, sobretudo, no ensino de inglês para crianças, com o intuito de ensinar a língua dentro de um contexto e não a partir de estruturas gramaticais. O problema foi que os jogos se mostraram desinteressantes para o aluno, seja pela história proposta no jogo, seja pelo tamanho grande dos textos. Utilizei alguns jogos que envolviam tomadas de decisões, foi o mais interessante, e outros jogos de narrativas do tipo RPG.</p> <p>Ainda não utilizei jogos para aprender uma língua, mas sim para ensinar, acredito que ser difícil a produção de materiais para fins didáticos, embora possível, pois uma discussão recorrente nessa área de ensino são os materiais autênticos, portanto, os jogos que eu utilizei não eram para fins didáticos, mas jogos comuns que traziam a língua em primeiro plano.</p> <p>Me interesse pelo Workshop justamente por acreditar que a interatividade e recreação proporcionada pelos jogos pode estender o tempo de e interesse do alunado pelo contato com a língua adicional, inclusive para adultos, proporcionando um contato dentro dum contexto de uso da língua.</p> <p>Gostaria de conhecer novas possibilidades e potencialidades dos jogos e, também, discutir a questão dos materiais autênticos nessa área. Estou iniciando um projeto de pesquisa junto à profa. Dra. Simone Hashiguti na Unicamp, que dirige um laboratório onde se pesquisa o uso de tecnologias de inteligência artificial na interatividade com os discentes em processos de ensino-aprendizagem em Educação Linguística. Assim, pode ser interessante para mim desenvolver um tema de pesquisa na área, bem como estabelecer contatos profissionais com outros professores no decorrer do curso.</p>
Girassol	<p>Com relação ao aprendizado de línguas (estrangeiras) eu nunca o fiz de uma maneira diretamente proposital, como pesquisando, lendo sobre ou fazendo aulas/cursos, gosto de dizer até que eu “aprendi por osmose” haha, e com relação a ensinar também é algo parecido, ja que a minha primeira experiência como educador foi no Projeto LER, que ensina lingua portuguesa como língua de acolhimento para migrantes e refugiados, e entrei nesse projeto (que é de extensão, vinculado à PUC, onde estudo) esse semestre, tendo feito o meu primeiro encontro (“aula”) alguns dias antes de escrever esse depoimento. Já com relação aos jogos é o inverso, durante minha adolescência fui um ávido “gamer” e passei boa parte da minha vida atrás de um computador, então minha experiência com jogos é diversificada ao ponto de sequer conseguir explicar por aqui, e foram estes mesmos jogos que contribuíram bastante com a “osmose” citada acima, ja que foi DE LONGE o maior veículo do meu contato com a língua inglesa - tenha sido por jogar jogos narrativos (single player) player totalmente em inglês, jogar jogos multiplayer com interações (escritas e faladas) com outros jogadores falantes da língua inglesa ou ate mesmo por pesquisa, já que a pesquisa na internet sobre qual a melhor arma, personagem, ou “build” do jogo sempre é mais efetiva quando feita em inglês. Nunca notei a graduação do meu aprendizado, mas um dia, na adolescência , só notei que pluft, falava inglês. Já sobre o uso de jogos digitais para o ensino de línguas eu nunca havia dado muita atenção, mas sabia da existência dessa conversa. O mais perto que cheguei de refletir sobre isso foi pensar na possibilidade de utilizar de jogos de RPG(de mesa) como forma didática lúdica, mas rapidamente ignorei a questão novamente e não devo ter gasto mais do que 10 minutos totais na ideia. E sobre minhas expectativas com o workshop... eu não sou muito de criar expectativas, não as acho efetivas. Mas estou interessado na premissa, e adorarei talvez linkar esse meu conhecimento dessa “vida passada” (gamer) no meu para a “vida futura” (professor de língua), e mesmo que não faça a conexão, no mínimo ampliarei meus horizontes didáticos com o que aprenderei por aqui. Agradeço a oportunidade!</p>
Gérbera	<p>Não tive muito contato com jogos digitais, e o contato que tive não foi bem aproveitado, eu poderia ter aprendido mais. Aprendi um pouco de vocabulário jogando Farmville no Facebook, e Diablo I, mas isso foi há muito tempo. Há 3 anos comecei a jogar Free Fire, pra me aproximar</p>

	<p>dos alunos; configurei meu jogo para a língua inglesa e inventei os alunos a fazerem o mesmo. Há 2 meses voltei a jogar Diablo, e agora já consigo acompanhar as narrações, reforço o que já conheço, pratico minha listening skills, mas... tenho muitas responsabilidades, então sobra pouco tempo pra jogar.</p> <p>Como professora, uso apenas jogos simples com os alunos (como o Kahoot). Nem todos possuem celular, e pra jogar pelo computador eu precisaria instalar o programa, ou fazer uma curadoria de jogos online. Acho que não tive experiências significativas o suficiente pra tornar simples o planejamento de aulas com jogos.</p> <p>Espero que o workshop traga sugestões de jogos de fácil acesso e estratégias para utilizá-los de forma pedagógica.</p>
Lavanda	<p>Desde o princípio de minha experiência com língua inglesa tive constante contato com jogos didáticos. Meus professores frequentemente apostavam em utilizar jogos para que o processo de aprendizagem fosse mais dinâmico. Tive contatos com jogos online como quizzes, jogo da memória, jogo da forca, entre outros. Não tive muita dificuldade ao aprender utilizando jogos, eles me instigavam a aprender mais e me envolviam nas aulas.</p> <p>Em minha experiência docente, busco sempre acrescentar esses jogos que utilizei em meu processo de aprendizagem, pois acredito que a gamificação instiga os alunos a se interessarem mais nas aulas. Espero que com esse workshop eu possa ter a oportunidade de aprender mais sobre esse tópico e como aplica-los melhor em sala de aula.</p>
Manacá	<p>1) Tenho envolvimento com jogos digitais desde criança. Minha experiência começou com o Playstation 1, onde jogava Crash e Metal Slug, por exemplo, e logo passei para 2. Os jogos que mais joguei nesse último foram GTA San Andreas e Shadow of the Colossus. Apesar de passar horas no fliperama (onde tinha acesso aos consoles), a tecnologia que mais utilizei para jogos foi o computador, desta vez apenas meu.</p> <p>Eu tinha 11 anos quando ganhei meu primeiro computador. Desde então, comecei a jogar a franquia The Sims, os demais jogos de GTA e os da série Harry Potter. Títulos de RPG, como Dragon Age e Borderlands também foram jogados por mim, mas em anos mais recentes.</p> <p>Atualmente, jogo mais através de meu smartphone, mas também uso meu notebook às vezes. No celular, tenho jogos de simulação, como SimCity, e aventura, como Plants vs Zombies. Já no notebook, além dos jogos já mencionados (os quais tenho costume de jogar até hoje), possuo uma seleção de títulos de aventura e FPS.</p> <p>2) Os jogos têm um papel um pouco tímido no meu processo de aprendizagem, mas contribuíram principalmente com vocabulário. Quando menor, costuma pular diálogos e instruções, mas conforme fui crescendo, passei a prestar mais atenção às informações dadas pelo jogo, aí pude treinar leitura e escuta, especialmente em jogos de RPG, pois possuem muitos diálogos e escolhas em diálogos que o próprio jogador tem de fazer.</p> <p>The Sims é um jogo que simula a vida humana e o jogador deve decidir como os personagens criados interagem com o mundo do jogo. Desta forma, é uma interessante forma de aprender verbos e substantivos. Apesar de 100% traduzido para o português, decidi mudar as configurações de idioma do jogo e o tenho jogado apenas em inglês ou francês para treinar os idiomas.</p> <p>Na sala de aula, não me recordo de professores que tenham usado jogos em minhas turmas. Como monitor, já utilizei jogos criados por mim mesmo no Kahoot e WordWall.</p> <p>3) Para mim, os jogos tornam as experiências tanto de ensinar quanto aprender mais convidativas e envolventes. O fato de que grande parte das pessoas utilizam jogos digitais em seus cotidianos mostra como esse tipo de tecnologia é de grande interesse do público e explorar as possibilidades de ensino dentro ou com o auxílio deles é de suma importância para os estudos na área de línguas adicionais.</p> <p>4) Tenho bastante interesse em trabalhar com elementos de gamificação em minhas futuras aulas, portanto tenho expectativas em aprender mais sobre como adicionar tais elementos em no meu planejamento, assim como descobrir ferramentas que possam me auxiliar nesse processo.</p>

Sálvia	Na adolescência, em meus tempos livres, acessava sites de jogos com frequência. O jogo que eu mais gostava era o do Mário Bros, que mesmo em uma versão menos complexa, se comparado ao do Super Nintendo, mostrava-se bastante atrativo para mim. Como professora, nunca usei jogos propriamente ditos em sala de aula, em função do pouco tempo que tinha junto aos estudantes e das demandas da escola. O recurso que eu utilizava com frequência era o Kahoot, que longe de ser um jogo digital, ao menos trazia elementos da gamificação que engajam os estudantes em momentos de revisão de conteúdos. Apesar de não usá-los efetivamente em aula, vejo os jogos digitais como potenciais para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, pois envolvem os estudantes e permitem que exploremos aspectos léxico-gramaticais, conforme o objetivo da aula. Com o workshop proposto, espero aprender a utilizar os jogos digitais de forma mais didática em sala de aula, favorecendo, no meu caso, o ensino de língua espanhola.
--------	---

Semana 1	
Nome:	<p>Partindo da sua experiência com a atividade dessa semana, relate:</p> <p>Em sua interação com o jogo digital utilizado nessa semana, quais características, segundo suas percepções pessoais, podem contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras? Quais oportunidades você percebe para ensinar e aprender línguas?</p> <p>Como esses elementos podem colaborar para o ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com suas observações? Qual a sua relevância nesse processo?</p>
Antúrio	<p>Acredito que a potencialidade desse jogo, em particular, seja basicamente a diversão, que pode manter o alunado em contato com a língua por maior tempo, a interatividade que existe, porém é menor, já que os estudantes não podem formular frases por conta própria, mas ler e analisar os textos oferecidos pelo jogo, e a aquisição de vocabulário. Portanto eles recebem um insumo em língua estrangeira e devem compreendê-lo para poder realizar ações dentro do jogo, e também, há a tentativa e erro, ao escolher alguma opção e verificar o resultado alcançado, como conseguir um emprego, conversar com outros Sims e associar os objetos aos nomes, ou seja, há uma prática que pode facilitar a memorização do vocabulário. Dessa forma, estamos oferecendo aos estudantes oportunidades divertidas para praticar a compreensão da língua.</p>
Sálvia	<p>O jogo possibilita o desenvolvimento de aspectos léxico-gramaticais relacionados às características físicas e psicológicas, à família e aos verbos de descrição. Penso que, ao utilizar The Sims para uma proposta prática de ensino comunicativo, conseguimos abranger o conteúdo linguístico em aula e, ainda, engajar o aluno na proposta, que se torna mais atrativa se comparada a uma mera descrição de um familiar por meio de desenho e/ou escrita no caderno.</p>
Girassol	<p>Honestamente? Após muita reflexão eu não sei se consigo realmente considerar The Sims como uma ferramenta especificamente exemplar no ensino e aprendizado de línguas. Digo isso não no sentido pejorativo ao jogo, mas na reflexão de que: Não teriam inúmeros outros com uma "biblioteca lexical" tão ampla e tantas possibilidades de ações e relações (com NPCs) dentro do jogo? Não sei. Mas digo isso do ponto de vista de um estudante do sexto período de Letras sem experiências sólidas de ensino. Porém, assim como livros, filmes, ou séries, essa simples mídia sendo utilizada no meio didático como motivadora ou instigadora é motivo suficiente para a utilização, e The Sims é uma opção. É uma oportunidade de ter mais uma forma diferente de se chegar ao resultado final (do aprendizado concreto) e quanto mais formas tivermos melhor será. O jogo consegue evoluir a ideia de se mostrar uma carinha feliz no projetor, ou desenhá-la no quadro, e dizer a palavra "happy", para fazer com que "happy" esteja escrito do lado da carinha feliz de um personagem do aluno, sendo um exemplo mais próximo deste aluno, mas, a relevância do professor, no mínimo no contexto de ensino efetivo e produtivo de língua, se mantêm, já que o ensino vai ser melhor trabalhado se alguém puder realmente explicar a relação entre "happy" e a carinha feliz, e que possa conectar isso no assunto seguinte, e no seguinte, e no seguinte. Não sei se este relato está sendo útil para você, e peço desculpas, mas pelo menos a reflexão foi útil para mim, espero poder relatar melhor na próxima atividade.</p>

Lavanda	Inicialmente, acreditei que o The Sims teria potencial para trabalhar questões mais simples, como vocabulário. Entretanto, após ler as propostas dos outros participantes do workshop, pude perceber que é possível também utilizar o jogo para discussões mais descolonizadas e até mesmo para discutir sobre rotinas e vida profissional. Portanto, é um jogo rico em oportunidades de uso em sala de aula no ensino e aprimoramento do uso de língua estrangeira, podendo ser utilizado para revisar conteúdos gramaticais ou lexicais, além de análise de comportamento, tendo em vista que este último tópico é essencial para formar o pensamento crítico dos alunos.
---------	---

Semana 2

Nome:	<p>Partindo da sua experiência com a atividade dessa semana, relate:</p> <p>Em sua interação com o jogo digital utilizado nessa semana, quais características, segundo suas percepções pessoais, podem contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras? Quais oportunidades você percebe para ensinar e aprender línguas?</p> <p>Como esses elementos podem colaborar para o ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com suas observações? Qual a sua relevância nesse processo?</p>
Antúrio	Como estava só ao produzir a atividade, não cheguei a jogar o jogo, entretanto, busquei formular uma proposta que objetivasse primeiramente uma prática e não uma estrutura, tendo a gramática como amparo para a realização de ações em LA e não como objetivo. No caso do Spyfall, pareceu-me muito interessante a oportunidade de aprendizagem ao se inquirir para se alcançar uma informação e, ao mesmo tempo, poder trabalhar a formulação de perguntas, pensando tanto nas estruturas quanto em formulações adequadas para o que se deseja conhecer. Acredito na Educação Linguística como potencial para que se perceba que os questionamentos são chave pra vida, perceber qual é a dúvida, aprender a formulá-la e construir uma série de questionamentos de modo que o encadeamento entre eles nos leve a uma conclusão. Portanto muitos aspectos educativos estão sendo trabalhados aqui.
Lavanda	O jogo Gartic Phone tem propostas muito diversas para o ensino de línguas, sendo possível trabalhar diversos aspectos do idioma (sejam eles léxicos ou gramaticais). Juntamente com a professora Sálvia, pudemos perceber que as oportunidades são muito amplas, por se tratar de uma plataforma interativa. Essa modalidade lúdica de aprendizagem pode estimular o interesse dos alunos pelo conteúdo, o que contribuiria para um ambiente mais confortável na sala de aula. Entretanto, atividades que demandam textos mais complexos ao invés de frases curtas talvez não pudessem ser abordadas na plataforma.
Girassol	No jogo desta semana (Among Us) eu percebi a possibilidade de promover um ambiente de aprendizado que se pauta em interações genuínas entre os jogadores, guiadas para o tema com que precisam praticar. Algo bem relevante dos chamados "party games" é a capacidade de se fazer algo realmente divertido e dialógico entre alunos que ainda assim lide com temas necessários para o aprendizado específico de línguas. É difícil se pensar em formas de se utilizar a língua por dentro do jogo (mecanicamente falando), mas o universo de possibilidades com as interações entre pares é formidável. Imagino que outros jogos da classe, como Gartic ou Spyfall, também recomendados nesse módulo, todos se mostram ótimos para "fazer com que o aluno tenha real interesse na interação", já que é mais que uma interação com um texto didático seco de um livro. E no aprendizado de línguas, quanto mais prática, melhor! E nisso a relevância do professor fica na supervisão dos alunos para garantir que o que quer que estejam praticando esteja adequado ao aprendizado, já que é importante entender que podem também haver práticas "danosas" para o aprendizado, reforçando problemas. O papel do professor é de mediar, de guiar. De coordenar, no mínimo no que eu proponho, como os pares (alunos) avançam mais na língua juntos uns dos outros.

Semana 3

Antúrio	O jogo <i>Árida</i> proporciona um ambiente situacional e linguístico muito interessante para se trabalhar diferenças culturais e, com isso, poder despertar mais interesse do alunado pelo envolvimento com a história, cultura e brasileiros/as, o que potencializaria o interesse pelo aprendizado da língua e poderia mantê-lo por longo tempo em contato com o novas construções e vocabulário da língua.
Manacá	Jogos como o que eu utilizei (<i>Stardew Valley</i>) são ótimos para trabalhar estruturas gramaticas e também interações na língua através dos diálogos e interações na comunidade do jogo. Isso faz com que eles associem o conteúdo de forma mais efetiva e faça conexões com realidades que os circundam, pois a liberdade que o jogo proporciona os faz poder explorá-lo conforme desejam, apesar de serem direcionados a um objetivo comum. Acredito que essa liberdade torna a aprendizagem mais atrativa e fazem de jogos singleplayer um excelente apoio nesse processo.
Girassol	Na primeira semana preparei uma atividade de motivação e investigação, na segunda semana, de pronúncia, e nessa semana, ainda explorando as formas de trabalhar uma língua que não sejam puramente gramaticais, tentei buscar respaldo na literatura (Quer dizer, como literatura). Leitura, para além de assimilação de signos básicos e "tradução" entre línguas, é um exercício de reflexão de suma importância nas diversas línguas que uma pessoa possa conhecer, e por isso utilizei o jogo <i>The Stanley Parable</i> para isso. Jogos singleplayers nos permitem isso, trabalhar uma obra concreta para além das noções concretas dela. Os benefícios dessa forma de trabalhar os jogos digitais estão na aproximação do aluno do próprio universo midiático dele, oferecendo possivelmente menos resistências do que ao apresentar um texto escrito em 1873 - não que este último seja ruim, mas de nada adiantaria só trabalhá-lo e nada mais. Então, respondendo as perguntas, acredito que as oportunidades que os jogos singleplayers tem são, de início, as mesmas dos inúmeros textos ficcionais e não-ficcionais que chegamos a utilizar, mas de uma forma "mais divertida" e "mais próxima". E é por isso que já mencionai que acredito que colaboram com o aprendizado de línguas. E a relevância do professor não vai para longe, continua na cadeira central da "roda", como mediador dessa leitura.
Lavanda	A língua estrangeira que ensino é a língua inglesa (inglês). Uma grande parte dos jogos atualmente criados é feito na língua estrangeira que eu leciono, e por isso, acredito que os jogos, sejam de singleplayer ou multiplayer, contribuem para motivar os alunos a manterem contato com o inglês fora da sala de aula. Além disso, nós professores podemos tentar direcionar o interesse dos alunos a jogos mais educativos, onde eles possam aprender diversos temas que sejam relevantes para a vida dos mesmos, temas como: rotina (jogos voltados a realização de tarefas comuns do dia-a-dia), profissões (jogos que abordam um jogador exercendo uma profissão específica, ou várias ao mesmo tempo) e questões ecológicas que ajudam a formar o pensamento crítico dos alunos.
Gérbera	<p>Acredito que os jogos que não possuem tradução têm muito mais a contribuir, pois o jogador é de certa forma obrigado a se aprofundar um pouco mais. O jogo <i>Diablo</i>, diferentemente do <i>The Sims</i>, apresenta os diálogos tanto no modo falado quanto no escrito, possibilitando uma experiência mais completa e significativa de contato com a língua estrangeira. A combinação de ambos os modos na mesma língua reforça as duas representações da palavra (imagem acústica/fala), contribuindo na alfabetização da língua estrangeira, e pode ajudar a identificar padrões fonéticos ("ee" = /i/) por exemplo.</p> <p>Acredito que o fator afetivo é a maior colaboração do jogo enquanto ferramenta pedagógica, pois há um misto de diversão e baixa de ansiedade (aquela gerada pela cobrança escolar); às vezes o aluno não aprende algo que queremos naquele momento, mas desenvolve outras habilidades e competências que irão favorecer sua aprendizagem no futuro. A tecnologia tem seus lados positivos e também os negativos; a utilização em sala de aula é importante para tornar o aluno mais consciente do seu uso, para que ele perceba que ela pode estar alinhada para ajudá-lo a alcançar objetivos.</p>

Semana 4	
Antúrio	Pelo tempo de jogabilidade que tive, não vejo com clareza como as propostas do site da Minecraft poderiam ser aplicadas. O vocabulário mobilizado na versão para testes me pareceu bastante distante da realidade cotidiana dos estudantes. No entanto, a ideia de observar conversas do chat na interação com outros jogadores mundo a fora é bastante interessante para se trabalhar normas linguísticas e mesmo incentivar a interação conversacional do alunado com outros usuários da LA.
Girassol	Acho que o que escrevi no espaço "Teach" da semana simboliza o meu estado de espírito com relação a essa atividade, então serei mais objetivo aqui, respondendo as perguntas motivadoras. Sobre as características... Placas? Poder andar e observar construções (quase) criativamente limitadas, e colocar/ler placas (ou utilizar de npcs de resposta, o que resulta em quase a mesma coisa). Sério, eu pergunto, como você utilizaria Minecraft? Nossa, isso é muito difícil! Com The Sims, Among Us e The Stanley Parable eu tive minhas dificuldades mas cheguei a respostas das quais fiquei satisfeito, mas nessa... Longe disso. No jogo dá pra construir coisas, mas como construir coisas nos ajuda para línguas? Da para montar ambientes, desafios (como monstros ou puzzles), mas e a língua? Não sei como esses elementos podem colaborar para o ensino e aprendizagem de línguas. Visitei diferentes atividades no site disponibilizado, e sempre com um gosto na boca de "isso não parece funcionar direito". E a minha relevância nesse processo está se mostrando ao mesmo tempo nula e absoluta. Nula pois não consegui me encontrar nela, e absoluta pois sem me encontrar resulta-se na falta de uma sistematização efetiva, a falta de algo, a falta do ensino e da aprendizagem, demonstrando assim que sem o professor não há o processo, e sem o processo não há nada. Não sei, talvez eu esteja "filosofando" denovo, mas honestamente, não sei. Só... Não sei.
Manacá	Infelizmente, não consegui experimentar o jogo, mas, para fazer o remix, considerei algumas informações presentes no link dos planos de aula enviado pelo prof. Carlos e o que eu conheço superficialmente de Minecraft. Esse tipo de jogo tem como grande aliadas a criatividade e a liberdade de escolha, fazendo com que cada jogador tenha diferentes formas de jogar. Pensando na atividade que criei, minecraft se apresenta como uma ferramenta que complementa o processo de aprendizagem da língua por trabalhar aspectos de letramento visual dos alunos. Desta forma, eles irão tentar transmitir suas frases em inglês através de uma outra linguagem, a de arte pixel. Através desse recurso imagético, acredito que os alunos farão conexões mais fortes com o conteúdo proposto, especialmente por estarem mais fortemente envolvidos com processos de construção de significado tanto no jogo quanto nas frases solicitadas.
Gérbera	O vocabulário visual de cada elemento é um ponto positivo, assim como a opção do chat. Alunos de 6º e 7º anos adoram o jogo, e essa exposição espontânea à L2 é uma ótima introdução ao idioma, por não ser obrigatória e acontecer em um momento de relaxamento do aluno. Podemos utilizar textos em sala de aula que possuam o jogo como tema, e também vídeos. Além disso, as gameplays exploram bastante o jogo, e podemos adaptar histórias e biografias tendo cenários e personagens do Minecraft como tema no material didático. A expressão artística também pode ser explorada, com cada aluno desenvolvendo seu personagem a partir de caixas de papelão (como fantasia, ou miniaturas). Pode-se desenrolar esta atividade tendo o objeto concreto como inspiração para criação de fichas de personagens, biografias, tirinhas, paródias musicais e gameplays.
Lavanda	Gostei de conhecer melhor o jogo Minecraft, e acredito que uma lição importante que posso levar é me livrar do pré conceito que eu havia criado do jogo. O jogo é muito rico em possibilidades a serem trabalhadas em sala de aula, e com certeza é uma forma atraente de aprendizagem para a nova geração de alunos. O jogo pode ser trabalhado em vários idiomas, e um elemento que percebo colaborar para o ensino de língua estrangeira seria principalmente o fato de se tratar de um jogo extremamente visual, o que poderia ajudar muito os alunos a relacionarem as imagens com conteúdo a ser trabalhado.

Semana 5	
Girassol	<p>Assim, nessa semana não foi utilizado um jogo, né? haha. Acho que acabou sendo mais um "resumão" do que foi trabalhado nas outras 4 semanas. O meu maior problema foi a síntese das informações mesmo, uma dificuldade que tenho na faculdade, se meu professor de morfologia me pedir um infográfico vou sofrer igual. Acho que o tópico de "jogos como uma ação independente de aprendizado" já estava caminhando ao lado de todas as outras atividades, pelo menos para mim. Preparei uma atividade de the sims que promovia a descoberta do próprio aluno, a atividade de Among Us era pura socialização não necessariamente mediada, com o jogo single player eram promovidas reflexões que poderiam também ser ministradas de forma autônoma pelo próprio aluno, e com Minecraft... Ah, ali eu me perdi mesmo. Essa semana foi realmente sobre pensar as 4 semanas anteriores e falhar em fazer um infográfico, não sei muito o que relatar sobre ela. Além de que nesta semana também foi feito o relatório final, né? E acho que já escrevi demais (a questão respondida + o relatório + isto aqui), imagino que esteja lendo textos de vários outros participantes então... é isso. Muito obrigado pela oportunidade de estar aqui e acho que fica por aqui o meu relato semanal.</p>
Lavanda	<p>Por se tratar de uma proposta em que nós analisamos de que forma motivar nossos alunos a criar autonomia em jogos, acredito que a maior característica que contribui para a aprendizagem de língua estrangeira é tornar o aluno um participante ativo no processo de estudo da segunda língua. Criar um ambiente seguro onde ele possa errar sem consequências severas (como é possível aplicar nos jogos) foi, sem dúvidas, um dos principais pontos de destaque para mim, pois por vezes percebo que muitos alunos tem medo do julgamento de seus erros. Isso pode motiva-los a colocarem em pratica o conteúdo que está sendo estudado (ou jogado, nesse caso).</p>

Final	
Antúrio	<p>Primeiramente, gostaria de parabenizar os pesquisadores pela iniciativa tanto do Workshop, e oportunizar assim trocas entre professores/as, quanto por trazer relevância ao tema em meio acadêmico.</p> <p>Continuo tendo a percepção de que os jogos têm grande potencial para entreter e manter o alunado por mais tempo em contato com a LA e, também fazê-lo mais ativo no processo de ensino-apredizagem despertando seu interesse por atividades autônomas fora da aula.</p> <p>Foi bastante interessante pra mim perceber como cada professor/a nota diferentes potencialidades e atividades para um mesmo jogo. O compartilhamento de propostas pedagógicas é fundamental para que se perceba que não há um "método definitivo" quanto ao ensino de línguas. E gostei de conhecer também alguns jogos com os quais ainda não tinha tido contato. Esperava, no entanto, mais contribuições, pela quantidade de participantes, e também feedbacks críticos para melhoria das propostas, discussões como concepções de língua e de ensino, pois estas formam a base para a elaboração de propostas didáticas. É recorrente, quando o assunto é tecnologias digitais e ensino, discussões sobre como essas tecnologias são usadas de modo a não perpetuar práticas antigas e concepções de língua e ensino desatualizadas, ou seja, não basta inserir novas tecnologias para melhorar o ensino, sendo importante entender suas potencialidades e desafios (programação decolonial, por exemplo), de modo que de fato tratemos de uma Educação Linguística formativa e não somente de apropriação de estruturas e gramática da norma padrão das LAs.</p>
Girassol	<p>Cheguei ao workshop sem fundamento algum sobre aulas de língua estrangeira. Sem nunca ter feito algum curso ou lecionado em um, estou, no momento, nos primeiros degraus da grande escada do ser professor. E devo dizer que o que eu tinha em mente do que seria o workshop não foi exatamente o que aconteceu. Imaginei que aconteceriam "aulas", ou algum tipo de conteúdo diretamente expositivo, por parte do professor ou contato direto com outros alunos daqui (esse segundo TECNICAMENTE aconteceu, através dos padlets, mas... Assim... Não sei o que dizer, não senti um contato muito grande, mesmo que seja parte minha culpa, já que sequer respondi</p>

	<p>os padlets dos outros), o que não se mostrou verdadeiro, sendo na verdade uma série de atividades que proporcionavam reflexões sobre o assunto. Mas não me leve a mal, foi muito produtivo! As reflexões aconteceram, e as dificuldades que tive ao longo do caminho me mostraram coisas que não haviam passado pela minha cabeça antes (até mesmo nos momentos que terminei sem chegar à resposta). Aprendi bastante sobre a utilização de recursos novos e criativos no ensino e a maior parte desse aprendizado veio justamente de eu não conseguir efetivamente fazer uma utilização efetiva desses recursos novos e criativos, haha. É um aprendizado em andamento. Não utilizei de nenhuma das atividades daqui em sala, por não ter onde utilizar mesmo, mas levo as ideias (minhas e dos outros, as quais pude observar) na minha "caixinha de ferramentas" para um uso futuro. O que mais me chamou atenção foi justamente como eu não estava preparado para a sistematização desse tipo de uso didático de jogos, afinal, dado meu passado, eu achei que seria bem mais fácil do que foi realmente, e isso me fez olhar para essa questão com outros olhos, mais maduros, e que compreendem o desafio que é e que sabem também que é possível ultrapassar esses desafios - basta que eu seja um pouquinho mais criativo. Acredito nas oportunidades que os jogos nos proporcionam, e desde o simples, de utilizar um jogo narrativo como já se utiliza um livro ou filme, quanto nas questões mais complexas, como na utilização de jogos sandbox para o aprendizado linguístico, acredito que se mostram efetivas nas mãos de um bom professor. Afinal, tudo é vida, e é com a vida que aprendemos, basta que olhemos para ela pelo ponto de vista que nos proporcionará o melhor aprendizado possível. Com os jogos os alunos podem viver a língua, e controlar essa vivência. Vai muito além de ver algo acontecer, é sobre fazer acontecer, e ser o acontecimento. Com o controle que os jogos dão ao jogador, o último limite se mostra sendo o teto do próprio jogador.</p> <p>Além do meu relato acima, gostaria de deixar um comentário específico sobre o que sinto que faltou nesta experiência. Sinto que faltou uma mediação direta (e anterior aos exercícios). Muitas vezes me sentia perdido e tudo o que tinha para me ajudar era a proposta de "faça uma atividade X com Y". Entendo a importância do fazer, e do refletir de forma independente sobre um problema em busca de solucioná-lo, mas um pouco de exposição de ideias não machuca ninguém, e acho que se houvesse algo perto do que seriam "aulas" (não necessariamente de uma forma "conteudista", é claro, mas... alguma coisa, alguma interação professor-aluno para que nós, participantes do workshop, tivéssemos um pouco mais de guia para a execução das tarefas. Algumas videoaulas reflexivas de cerca de 15 minutos por semana, talvez? Não sei. Alguma coisa) seria muito proveitoso para o workshop no geral.</p>
Manacá	<p>1, 2 e 4</p> <p>Os jogos digitais têm se tornado cada vez mais presentes nas vidas dos alunos devido a fatores como a popularização dos dispositivos móveis e o alto número de conteúdo relacionado ao tema gerado para as redes sociais. Isso faz com que os jogos sejam uma parte essencial do entretenimento consumido pelos alunos, tornando-se necessário investigar como eles podem ser utilizados em contextos escolares. Frente a isso, acredito que os jogos possam fomentar um processo de aprendizagem mais direcionado aos interesses dos estudantes, fazendo com que ele seja mais significativo para eles. Além disso, os jogos digitais ampliam as limitações da sala de aula e fazem ser possível explorar contextos diversos de forma mais intuitiva e imersiva. Uma vez que os professores saibam avaliar os jogos ideais para atenderem as necessidades de seus alunos e objetivos de suas aulas, as possibilidades se tornam inúmeras.</p> <p>Através do que foi proposto pelos elaboradores do workshop e contribuições dos colegas, pude perceber como os jogos digitais podem contribuir de forma positiva no ensino de muitas competências. Posso dizer que a totalidade deles vai ajudar a expandir o vocabulário do aluno e tornará possível a familiaridade com estruturas gramaticais. Em alguns deles, há possibilidades de customização, que fazem com que alunos possam aprender se sentindo representados ao criarem, nos jogos, retratos de suas realidades, como a própria casa, família ou até a si mesmos. Já em jogos multiplayer, por exemplo, a necessidade de uma comunicação instantânea possibilita uma imersão em situações de interação próximas às da vida real, em que não se toma muito tempo para pensar, exigindo dos alunos um raciocínio e resposta imediatos. Assim, essas possibilidades ilustram como alunos e professores encontram em jogos digitais potenciais aliados na obtenção de seus objetivos em sala, assim como em experiências fora dela.</p>

	<p>O workshop atendeu muito bem às minhas expectativas. Esperava ter momentos de discussão sobre a prática docente, assim como o conhecimento de exemplos de ferramentas que poderiam ser utilizadas em sala com meus futuros alunos. Esse dois pontos foram abordados, mas tivemos também a seção "Play", em que nós mesmos tivemos de experimentar jogos relacionados ao tema da semana. Tal seção teve destaque para mim porque ela exemplifica (como compreendi melhor ao final do workshop) a importância do próprio professor experimentar os jogos que pretende usar para que ele mesmo possa identificar potenciais usos deles em sala. Desta forma, posso dizer que a experiência foi bastante proveitosa e enriquecedora, especialmente por terem sido abordados diferentes gêneros de jogos. O único ponto negativo foi a falta de interação dos demais colegas. Teria sido uma experiência mais diversa caso um número maior deles tivesse se comprometido até o fim.</p> <p>3</p> <p>Ainda não utilizei nenhuma das atividades feitas no curso. No momento, não estou dando aulas. Porém, estão todas salvas para que eu possa fazer adaptações ou me inspirar no futuro. Eu sou totalmente a favor de explorar tais ferramentas em sala e pretendo utilizá-las em meus planejamentos. Entretanto, penso que encontrarei algumas barreiras, dependendo dos recursos disponíveis na escola. A falta de computadores ou tablets, assim como internet, pode comprometer tais atividades.</p>
Lavanda	<p>Em um primeiro momento, me inscrevi no workshop pensando que iríamos trabalhar com jogos criados com objetivos didáticos, como o caso do Kahoot. Para minha surpresa, e felicidade, o workshop abordou diversos jogos que fazem parte do cotidiano de alunos (e até mesmo de professores, como minha experiência com o The Sims), e pude repensar e remodelar minhas percepções e opiniões sobre alguns jogos, como no caso do Minecraft. Pude perceber como diversos jogos tem potenciais para serem utilizados em sala de aula, e como eles podem proporcionar a colaboração ativa dos alunos nos planos de aula, tendo em vista que alguns alunos podem ter experiências passadas com alguns dos jogos e ajudar o professor a utilizado em sala de aula. Portanto, minha expectativas foram muito além de alcançadas com o workshop.</p> <p>Uma atividade que utilizei em sala de aula foi o Gartic Phone. Fiz o plano de aula juntamente com a professora Sálvia, em que criamos uma aula voltada a trabalhar profissões com alunos de nível básico. A turma em que implementei o plano se tratava de uma turma de inglês básico, com alunos entre 10 a 12 anos. Eles se divertiram muito com a atividade, e foi possível trabalhar o vocabulário e tempos verbais de forma de uma forma menos monótona, como seria utilizando somente o livro didático.</p> <p>O curso, apesar de ser 100% virtual, propôs a colaboração entre os participantes. Foi muito proveitoso o encontro que tive com a professora Sálvia, e pudemos trocar experiências de sala de aula mesmo que nós trabalhemos línguas diferentes. Essa colaboração ter sido possível, mesmo que eu nunca houvesse conhecido previamente nenhum dos participantes do workshop, me chamou a atenção e me encantou.</p> <p>Por fim, como os jogos fazem parte da vida de grande parte das pessoas nos tempos modernos, por que não aplica-los em sala de aula? Pude perceber que todos os jogos possuem potencial a serem trabalhados em sala de aula, mesmo que muitas vezes precisem ser mediados por um professor, já que diversos jogos atuais podem tratar temas que, por vezes, não são apropriados a certas faixas etárias. Os jogos promovem a colaboração entre os alunos, estimulam o desenvolvimento cognitivo e também é possível trabalhar o senso crítico dos alunos. Sendo assim, são inúmeras as possibilidades em que eles podem ser utilizados em sala de aula.</p>

ANEXO B — Comentários da Seção “Teach”⁴⁸

Semana 1 – Simulação – PADLET:

Participante: Gérbera

Nível/Ano da turma: Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos)

Descrição:

AULA 1:

(30 minutos) Apresentar o jogo e pedir que os alunos explorem as missões, em duplas ou trios, e que se familiarizem com o vocabulário na língua inglesa.

(20 minutos) Compartilhar um documento online (Google Documentos ou Planilha) e pedir que montem um glossário com termos específicos dos jogos (jargões) que se repetem, como por exemplo NICE JOB / COLLECT REWARD / LEVEL UP e GOT IT!

AULA 2: (15 minutos) apresentar "collocations" e "phrasal verbs" aos alunos e ressaltar a importância de aprender "word chunks" ao invés de apenas palavras isoladas, bem como a importância de ter esse contato com o vocabulário em um contexto definido e significativo.

(30 minutos) Os personagens do universo The Sims apresentam diálogos apenas escritos, sendo que os efeitos sonoros simulam aspectos da fala (entonação/ ritmo...) mas não são de fato "palavras". Nesses 30 minutos, os alunos devem selecionar um diálogo entre personagens do jogo para fazer a dublagem do mesmo.

EM CASA: 1. cada aluno pratica sua fala, usando recursos como Google Tradutor e naturalreaders.com/online (Professor deve enviar orientações sobre uso de fones de qualidade/ opção de alterar a velocidade da leitura no software / quebra das frases em sintagmas, para facilitar o treino...).

2. Depois do treino, cada aluno deve gravar suas falas para então editar o vídeo com o áudio do colega.

AULA 3: Laboratório de Informática ou Sala de Aula / Computadores ou no próprio celular. Alunos gravam a tela do jogo e adicionam os áudios gravados por eles mesmos.

AULA 4: Apresentação dos Vídeos. Uma rubrica pode ser criada para que os alunos avaliem os trabalhos dos colegas em diferentes aspectos: Criatividade, Pronúncia, Edição.... Depois das apresentações pode-se abrir espaço para que os alunos compartilhem suas experiências, falem sobre vocabulário adquirido, experiência com a edição, trabalho em dupla, o que fariam diferente depois de ver os trabalhos apresentados pelos colegas, como a atividade realizada pode ser útil em outras matérias....

Aspectos Léxico-Gramaticais Mobilizados:

Vocab / Word chunks / Phrasal verbs

Comentários:

Carlos H. R. Valadares

Que sequência ótima, Gérbera! A ideia da dublagem é uma boa sacada, os alunos podem praticar e analisar as frases que produziram. Muito bom!

Participante: Lavanda

Nível/Ano da turma: Nível Intermediário (9º Ano)

Descrição: O jogo tem uma proposta de recriar a vida cotidiana, com realização de tarefas simples que serão propostas ao longo do tempo de jogo. Me recorde de jogar por alguns meses quando era adolescente, e pensei em basear a atividade na experiência que tive. Alguns tópicos são necessários que os alunos já tenham conhecimento prévio, como vocabulários de rotina, aparência, partes da casa, móveis e lugares na cidade. Desse modo, a atividade se encaixa melhor em alunos de nível intermediário, visando ser realizada na matéria de língua inglesa.

A atividade será feita usando a proposta de sala de aula invertida. Eles terão uma semana para se familiarizar com o jogo. Será criado uma apresentação da atividade, utilizando vídeos de trailers do jogo no youtube, e instruções de como fazer o download e criar uma conta. As instruções podem ser feitas dentro do Google Sala de Aula, ou até mesmo fazendo o envio de um arquivo PDF com instruções claras. Por terem contato prévio com as instruções, os alunos podem fazer o download do jogo de forma Mobile ou para desktop. Os alunos terão duas opções: 1) eles podem recriar suas famílias, ou 2) eles poderão

⁴⁸ Devido à formatação da plataforma padlet, os comentários da semana 1 estão juntamente com as atividades realizadas pelos participantes.

montar uma família que almejam ter no futuro. Ao decorrer da semana, eles devem tirar capturas de tela das atividades realizadas no jogo com suas famílias.

A proposta de feedback da atividade será feita através do quadro interativo do Google, Jamboard. Os alunos deverão criar um Jamboard com as capturas de tela, e adicionar uma narração do que suas famílias fizeram. Na aula de exposição dos trabalhos (aula de feedback), os alunos irão apresentar para os outros colegas da turma seus Jamboards, e devem descrever como foi a experiência com o jogo.

Aspectos Léxico-Gramaticais Mobilizados: O vocabulário trabalhado será sobre vida cotidiana, partes da casa, móveis e lugares na cidade. Por se tratar de uma atividade que possui mais de uma etapa, os tempos verbais que serão estudados são presente e passado. Durante a realização do jogo os alunos, as ações estarão no presente para serem executadas através dos comandos do jogo. Já na aula de exposição, a descrição das atividades será feita utilizando os verbos no passado.

Duração: O tempo da atividade será consideravelmente longo, por se tratar de um projeto de sala de aula invertida. Os alunos terão uma semana antes da aula de de feedback, mais a aula de feedback. Devido a isso, não é possível estipular a duração em horas ou minutos. Entretanto, é possível afirmar que para se familiarizar com o jogo e terem capturas de tela suficientes para exposição na aula de feedback, os alunos podem dividir as horas que jogarão por cerca de 30 a 40 minutos diários, além de 1 hora adicional para criar o Jamboard para apresentação. Na aula de feedback, cada aluno terá de 5 a 10 minutos para apresentarem seus trabalhos e opiniões. Se a turma se tratar de uma turma grande, com mais de 20 alunos, talvez seja necessário mais de uma aula para que todos consigam apresentar seus trabalhos, já que normalmente as aulas têm duração de 50 minutos a 1 hora, dependendo da instituição de ensino.

Comentários:

Carlos H. R. Valadares

Ótimas ideias, Lavanda! O jogo permite explorar diversos vocabulários, mesmo que em alguns casos não estejam aparentes. Separar o tempo para a produção é essencial, e esse intervalo entre instrução inicial e apresentação final pode ser utilizado para acompanhar as etapas em pequenos passos!

Participante: Manacá

Atividade - The Sims (Modelo)

Nível/Ano da turma: 1º ano do Ensino Médio

Descrição:

A atividade pensada por mim será feita em casa após uma aula em sala sobre "daily routine", em que o The Sims foi também apresentado. Os alunos podem usar qualquer versão do jogo, mas, por ser gratuito, recomendaria a eles as versões para smartphones. Porém, quando pensei nessa atividade, tive em mente as versões para computador, que são mais completas em relação à opções de interação.

A intenção com a utilização do jogo, que deve ser instalado em inglês, é que os alunos encontrem, através dele, formas de ilustrarem sua rotina diária. Minha sugestão seria a criação de um storyboard com imagens da gameplay de cada aluno. A atividade poderia ser executada em uma carga horária diferente dependendo de como compreenderam o funcionamento do jogo e irão explorar o mesmo (razão da atividade ser feita em casa). Acredito que uma hora ou pouco mais seja suficiente para uma primeira exploração, porém os 24 minutos em que se passam o dia no jogo oferecem opções suficientes para o storyboard.

The Sims é um jogo em que o potencial para aprendizagem está mais fortemente relacionado à vocabulário. Desta forma, os alunos podem identificar nas opções de interação não só expressões que foram vistas em aula, como "wake up" e "go to school", mas também outras apresentadas pelo próprio jogo. Eles podem comandar o Sim criado, que pode ser uma representação do próprio aluno, a fazer exatamente o que eles mesmos fazem em seu dia-a-dia. Enquanto a ação é executada no jogo, eles devem tirar uma foto da gameplay, e adicioná-la num template de storyboard, que pode ser feito gratuitamente no Canva.

Além de adicionar as imagens do jogo no storyboard, os alunos devem também criar frases no Simple Present (conteúdo previsto para o 1º ano) descrevendo as mesmas. Na aula da semana seguinte, iria pedir para que eles mostrassem suas produções para a sala.

Criei um exemplo, que pode ser visto neste anexado a este post.

Aspectos Léxico-Gramaticais Mobilizados:

Em sala, estaríamos explorando aspectos do cotidiano e o simple present. Através do jogo, que é rico em

número de ações presentes no dia a dia das pessoas, os alunos iriam explorar o vocabulário visto em sala e, também, outras expressões presentes no jogo. Caso não conheçam alguma interação, o próprio jogo, ao executá-la, irá mostrar ao aluno seu significado, sendo um ponto positivo a não dependência da língua materna.

Duração: A duração pode variar, dependendo do que os alunos querem representar, mas, considerando as instruções já dadas em sala, pode ser feita da seguinte forma:

15m - criação de um personagem + escolha de uma casa já pronta.

30m - exploração do jogo + screenshots

30m - criação do storyboard + frases

Comentários:

Antúrio: É interessante a proposta de associar as tarefas do jogo com as do dia-a-dia dos e das estudantes, registrando-as por imagens e associando-as a expressões em língua estrangeira, o que pode facilitar a memorização delas.

Lavanda: Gostei muito da sua proposta, Manacá! Nossas atividades se complementam, com a minha incluindo diferentes tempos verbais. Acredito que os alunos iriam se divertir enquanto revisam conteúdos previamente estudados por alguns, já que é difícil afirmar que todos os alunos do ensino médio tenham tido contato com inglês em outras escolas.

Participante: Girassol.

Nível/Ano da turma: Básico

Descrição: O jogo não possui diálogos em áudio, nem alguma comunicação entre jogadores (de dentro do jogo), fazendo com que o que sobre seja A) Possibilidades de atividades motivadoras ou investigativas (lexicais), ou B) Atividades puramente lexicais. Optando pela opção (A), a ideia dessa atividade seria a de criar uma possibilidade de aprendizado independente dos alunos com a possibilidade de auxílio do professor. Algo essencial no aprendizado de língua é a capacidade de conseguir buscar independentemente novos conhecimentos nessa língua, e alunos de nível básico de conhecimento não possuem ainda essa capacidade de forma elevada. Essa atividade investigativa tenta fazer com que eles pratiquem esse tipo de ação.

Na primeira parte da atividade o professor explicará o funcionamento do jogo, de forma simples e básica (criando o personagem, comprando uma casa, iniciando em um emprego, e como cuidar do personagem para que seus "status" - como fome, energia... - estejam sob controle)

Feito isso, considerando que os alunos já saibam o básico do sistema do jogo, eles serão instruídos a fazer uma investigação interna a partir de um tema motivador, nesse caso: Ações interpessoais. Serão incentivados a utilizarem de seus personagens para interagirem com outros personagens e analisem: A) A forma com que os NPCs (personagens não jogáveis) reagem (expressões, efeitos mecânicos, ações físicas, etc) às suas ações; B) A forma com que o próprio personagem reage à elas (como em "A"), e C) A relação da escolha do aluno com a que fez nas escolhas anteriores (As escolhas de ações sociais do jogo são selecionadas a partir de uma série de balões que se aprofundam cada vez mais, sendo assim mais fácil de se buscar o sentido de algo quando já se entende aonde foi clicado antes dele e vice-versa)

Dessa forma, o aluno, ao longo da atividade - que terá a supervisão do professor em caso de dificuldades dos alunos com relação ao sistema do jogo - irá fazer anotações e investigações tanto lógico-deduzivas quanto empáticas com o objetivo de descobrir qual o significado das palavras que se referem a essas ações sociais (como "do an impression", ou "compliment outfit"), tanto das expressões como um todo quanto das palavras isoladas. Esta parte compreende a maior parte da aula.

E numa terceira parte da aula, ao fim, serão discutidas essas descobertas, tanto as "corretas", e quais as pistas que os alunos utilizaram para chegar até elas, quanto as "erradas" ou "inadequadas", e quais as pistas que os alunos utilizaram para chegar até ali também. E em ambas as formas de resultado teremos uma situação positiva, já que, até para a situação em que o aluno não consiga chegar a uma resposta adequada para aquela palavra ou ação, o professor aprenderá sobre como o raciocínio lógico daquele aluno funciona e em como adaptar a didática da aula para a melhor efetivação do aprendizado daquele aluno.

Aspectos Léxico-Gramaticais Mobilizados: A um nível lexico-gramatical, serão trabalhados aspectos léxicos com intenção de evolução de vocabulário, porém, para além desses aspectos, o ponto chave dessa atividade é a de motivação de investigação, de modo que sirva como um "empurrãozinho" metodológico (e até psicológico) para as aulas futuras com essa turma e o aprendizado futuro desses alunos.

Duração: Não coloquei tempo exato nas três etapas da atividade pois esse tempo vai variar bastante a respeito do conhecimento prévio dos alunos com jogos e com The Sims. Além de que, essa atividade tem o potencial de tomar o máximo de tempo possível daquele encontro (ou até de mais de um encontro). Quanto maior a etapa de investigação (com um MÍNIMO de 40 minutos), mais prática de investigação será feita, o que é ótimo para a capacidade do aluno, e quanto maior a etapa de discussão, mais o professor poderá aprender sobre a forma dos alunos de chegarem às suas respostas (e mais os próprios alunos poderão aprender dos seus colegas).

OBS: Apesar da atividade ser feita para alunos de um nível muito básico, acredito que, para a efetividade dessa atividade, será necessário um contexto de classe em que os alunos tenham a capacidade de se aventurar "sozinhos" em um jogo. Em uma turma de pessoas que tenham uma "resistência" contra esse tipo de coisa, pode ser mais difícil. Já que parte da atividade é a dificuldade inicial dela, e a necessidade de investigação partindo de um ponto zero, sendo necessário assim alunos curiosos e que não desistirão de X na primeira dificuldade, mas que procurarão resolver X da forma que conseguirem, qualquer uma que seja.

Comentários:

Carlos Henrique:

Muito legal sua proposta, Girassol! A utilização de mais aulas também foi uma boa ideia. É importante, muitas vezes, levarmos as coisas mais "devagar", para que todos consigam acompanhar em seu ritmo.

Girassol:

Com toda certeza. E além disso, outra coisa que não comentei, é que como alguns alunos mais "detetives" provavelmente serão mais ágeis nessa atividade, e outros mais lentos, naturalmente, isso pode até proporcionar uma socialização em duplas/grupos durante a atividade, de forma sistemática (preparando para fazer isso de ante-mão) ou ao notar dificuldades X ou Y durante a execução. O trabalho em conjunto pode ajudar todos os alunos envolvidos nele. Talvez uma % dos alunos conseguiu ir bem em uma primeira aula e outra % teve bastante dificuldade? Juntar alunos do primeiro caso com alunos do segundo pode se mostrar efetivo.

Antúrio:

Muito bacana, gostei da parte de analisar como o alunado raciocina para chegar a conclusão, já que é importante conhecer bem os estudantes, e também, da liberdade de tempo para que cada um desenvolva a atividade no seu tempo particular.

Participante: Sálvia

Nível/Ano da turma: 8º ano/Anos finais

Descrição:

Após uma aula introdutória sobre os vocabulários relacionados à família e às características físicas e psicológicas, juntamente com os verbos utilizados para descrição na língua espanhola, os alunos aplicarão o conteúdo aprendido por meio do uso de jogos. Para isso, o professor iniciará a aula no laboratório de informática, sensibilizando os estudantes sobre o jogo The Sims 4, perguntando se os alunos o conhecem/já o jogaram, etc. Na sequência, o docente retomará os conteúdos léxico-gramaticais, de maneira sucinta, e introduzirá a atividade, que será desenvolvida presencialmente em aula. (Aproximadamente 5 minutos)

Dessa forma, o professor instruirá os alunos a acessarem a versão demo do jogo The Sims 4 (https://store.steampowered.com/app/1222670/The_Sims_4/) e a criarem uma conta individual. Na sequência, o docente explicará que a missão dos estudantes será (re)criar, ao menos, dois familiares seus, considerando suas características físicas e psicológicas, além de escreverem uma breve descrição de cada membro, em espanhol, com o uso dos vocabulários e dos verbos aprendidos. (aproximadamente 10

minutos)

Durante a execução da tarefa, o docente percorrerá os estudantes, auxiliando-os em caso de dúvidas e/ou dificuldades com o uso da tecnologia e/ou com a língua espanhola. (aproximadamente 25 minutos)

Para finalizar a dinâmica da aula e registrar a atividade proposta, os alunos deverão realizar capturas de tela e, em seguida, anexá-las em uma pasta contendo o seu nome no link do drive (a ser disponibilizada pelo professor). (aproximadamente 10 minutos)

Obs.: O docente também poderá solicitar que a atividade seja realizada em duplas, dependendo da quantidade de computadores em uso na escola.

Aspectos léxico-gramaticais: vocabulários (características físicas e psicológicas; família) e verbo (ser, estar e tener) / Foco nas habilidades de compreensão leitora e de produção escrita.

Duração: 50 minutos (tempo aproximado de uma aula na educação básica)

Comentários:

Carlos H. R. Valadares

Legal, Sálvia! A introdução do vocabulário antecedendo a execução da tarefa pode ser muito bom para o desenvolvimento do conteúdo. Ao colocar as imagens no drive (junto com as descrições, não é?) temos a chance de montar um "mural" para que os outros alunos também percebam os diferentes usos da língua.

Antúrio

Legal Sálvia, achei interessante você ter encontrado uma forma de trabalhar um conteúdo específico, já que o jogo é bem amplo e possibilita várias práticas. O tópico que você recortou também é interessante porque são coisas que a gente usa muito frequentemente no dia-a-dia.

Manacá

Gostei bastante de sua atividade por ela respeitar as limitações do demo, que é apenas a criação do sim (ou seja, não seria necessário fazer uma compra de inúmeras cópias de um jogo que não é barato pela escola). Além disso, como o jogo também estará em espanhol, ele mesmo irá ajudar na escrita das descrições dos familiares.

Participante: Antúrio

Nível/Ano da turma: intermediário/avançado

Descrição:

Embora o áudio das falas do jogo não seja em inglês, o que é uma pena, então o foco da atividade ficaria na leitura dentro do contexto do jogo. Achei o App mais confuso pra jogar do que o do que a versão para PC.

A atividade deve começar, presencialmente, com 10 min iniciais de tutorial junto ao prof., para conhecer os comandos, e mais 10 min para que o alunado se ambiente livremente com a dinâmica do jogo e tire dúvidas. O contexto somado às situações do jogo devem ser destacados para que contribuam com a compreensão da língua.

Posteriormente traçamos alguns poucos objetivos para que o usuário tenha metas no jogo e mobilize seus conhecimentos do inglês para cumprir ao menos uma ou duas dessas metas, podendo se atentar e escolher, por exemplo, uma profissão no jogo que esteja relacionada a um vocabulário que lhe interesse. Os 40 min finais da aula serão para o aluno iniciar o percurso de realização dos objetivos estabelecidos, que deverá continuar em casa, ao anotar dúvidas para fazermos um chat na aula seguinte sobre as dificuldades com a compreensão da língua.

A espinha dorsal da atividade consiste nos usos da língua, por exemplo, notar as diferenças entre conversas no ambiente de trabalho vs conversas com amigos e as estruturas gramaticais a serem estudadas dependerão do que vier como dúvida a partir das práticas de uso mencionadas, de forma que o confronto com as dificuldades indiquem o que deve ser estudado e não o contrário, como estudar estruturas para serem usadas no jogo.

Para casa, serão elaboradas atividades de fixação das estruturas ensinadas, tanto gramaticais quanto situacionais, o que é mais apropriado quando conversamos com pessoas no ambiente de trabalho e entre amigos? (assinale o que for mais apropriado e/ou elabore frases próprias de acordo com cada situação). E,

também, será pedido para que o alunado anote as novas palavras, expressões e estruturas que não conheça e elabore frases com elas.

Acredito ser pessoal a adaptação ao e apreço pelo jogo, essa dificuldade poderia ser contornada com feedbacks dos estudantes e possível escolha de outro jogo. A dinâmica de uma atividade como essa, não muito frequente nos cursos, também pode demandar um tempo de adaptação às dificuldades de lidar com a língua em uso, e não em frases aleatórias, por isso a condução e explanação das regras pelo/a professor/a são fundamentais.

Aspectos Léxico-Gramaticais Mobilizados:

É possível aqui alguma preparação para a realização da atividade, que aconteceria ao longo do curso estimulando conversas em situações do cotidiano. Provavelmente, estruturas como present perfect e phrasal verbs, no caso do inglês, podem ser as mais importantes e, também, a adequação da linguagem e léxico para situações de maior ou menor formalidade.

Duração:

10 min iniciais de tutorial junto ao prof. e mais **10 min** para que o alunado se ambiente livremente com os comandos do jogo e tire dúvidas. Os **40 min** finais da aula seriam para o aluno iniciar o percurso de realização dos objetivos estabelecidos.

Comentários:

Antúrio

Legal gente, obrigado pelos comentários e feedbacks. Isso Carlos, o jogo possibilita várias atividades como se relacionar, formar família, ter um emprego, reformar a casa, etc, então a gente estabeleceria metas que o aluno deseja realizar no jogo. A proposta é oferecer uma atividade com liberdade de exploração, acho importante que o alunado seja incentivado a experimentar e desenvolver interesse em buscar contatos com a língua de maneira livre, porque é com isso que eles vão se deparar na vida. Na prática de uso da língua no cotidiano não dá pra prever o que vai aparecer pra eles ou por quais temas/situações cada um vai se interessar mais, então é importante que eles também se acostumem com isso e trabalhar também a curiosidade, que é fundamental pra que eles tomem iniciativa de pesquisar e de se envolver. Mas como eu disse, a partir das dúvidas trazidas, a gente para com o jogo e estuda o que for necessário de maneira mais sistematizada.

Antúrio

Podemos também nos atentar para a questão da representatividade, quais roupas são designadas somente a personagens homens ou mulheres, ou quais raças tem uma representação no jogo, por exemplo. Uma discussão dessas, pós-atividade inicial, seria muito cara à educação linguística enquanto processo de desenvolvimento cidadão, relacionando o jogo com questões da sociedade e tendo em mente os estudos decoloniais.

Lavanda

Antúrio, adorei sua atividade! Principalmente pelo seu adendo no comentário acima de como ela propõe e instiga o pensamento crítico em sala de aula. Acredito que o potencial dela para trabalhar vida profissional e vida pessoal pode ser bem explorado por todos os alunos.

Semana 2 – Party games – PADLET:

Participantes: Girassol e Manacá

Olá! Este é o link para nosso plano de aula:

Comentários:

Carlos H. R. Valadares

Girassol e Manacá, é uma ótima proposta! Vejo que conseguiram perceber as estruturas linguísticas e as habilidades de fala/compreensão que podem ser utilizadas no jogo. Seria legal aproveitar as falas/ações do jogadores para tentar aprimorar o uso da língua numa próxima rodada! Parabéns!

Participante: Antúrio

Olá a todes,
 Escolhi o jogo spyfall como descrito no vídeo:
<https://www.youtube.com/watch?v=Hx24D10IFB4>
 E o plano de aula segue pelo link:
 Estou aberto a críticas e sugestões para melhorar a proposta.

Comentários:

Carlos H. R. Valadares

Muito bom, Antúrio! O interessante de jogos como o spyfall é que eles têm muito valor no "Replay". As vezes a primeira (e a segunda) rodada podem ser mais fracas e difíceis, pois os alunos estão compreendendo as regras. Sua proposta de pedir que os alunos analisem as falas dos outros é uma ótima maneira de aproveitar todo o conteúdo linguístico da aula, por isso seria interessante, após a revisão dessas falas, uma nova rodada!

Carlos H. R. Valadares

Isso me lembrou o modelo "kotoba rollers" de J. York. caso queiram ler o artigo, segue o link:
<https://llpjournal.org/2019/10/23/york-kotoba-rollers-walkthrough.html>

Antúrio

Bacana Carlos, obrigados pelos comentários.

Participantes: Lavanda e Sálvia

Olá a todos!

Eu, Lavanda, juntamente com a professora Sálvia, escolhemos o jogo Gartic Phone. Montamos um plano de aula utilizando o jogo como estrutura principal de interação com a turma na sala de aula.

Nosso tema escolhido foi trabalhar as profissões na língua alvo (no meu caso, Inglês, e para a professora Sálvia, espanhol). Anexado ao nosso plano de aula, estão dois GIFS de exemplos de como funcionaria uma partida do jogo em sala de aula.

O plano de aula pode ser visto anexado a essa postagem, ou no link:

Comentários:

Carlos H. R. Valadares

Achei ótimo o plano de aula, Lavanda e Sálvia! O tema pode ser expandido e trabalhado de várias formas também, isso é o que torna o gartic tão versátil. Morri de rir com os gifs!!

Manacá

Gostei muito da ideia de usar o Gartic com os alunos! Imagino que seria uma aula bastante interessante para eles. Achei legal que vocês não se limitaram apenas aos nomes das profissões, como já vi em alguns livros didáticos, mas também exploraram, através das orações, o que esses profissionais fazem no cotidiano. Isso deixou a aula bem mais significativa e ajudou na integração com o jogo. Com certeza vou salvar a dica!

Semana 3 – Singleplayer

Para nossa discussão: Quais os desafios e oportunidades presentes na utilização de jogos *singleplayer* no ensino de línguas? Em quais contextos de ensino podemos utilizá-los?

Girassol

Eu diria que dois grandes desafios são: O fato de um jogo narrativo ser, na maioria das vezes, longo, e necessitar desse investimento de tempo caso deseje realmente "abraçar" o jogo (sendo mais difícil achar formas de trabalhar o jogo por 30~60 minutos isoladamente), e a necessidade de uma certa confiança na independência do aluno, de modo que, se ele estará ali, independentemente, explorando o jogo, haverá uma distancia maior na relação professor-aluno do que se fosse um jogo em que o professor poderia supervisionar e guiar mais livremente. Falando tudo isso sobre jogos narrativos, como Life is Strange por exemplo. E sobre contextos... Seguindo a lógica do que acabei de responder, contextos que possuam uma abertura maior a esse investimento maior de tempo, e em que se lida com

	alunos "confiáveis" (O termo não é muito bom, mas digo "confiável" no sentido de que um engajamento desse seja realmente respeitado pelos aluno, de forma a realmente fazer o que foi proposto)
comentários	Carlos Henrique Valadares Bons pontos levantados, Girassol! Atividades com jogos single player podem ser complexas, principalmente se feitas em sessões fora da aula, como você citou. Será que não é possível fazer algo em sala? Talvez, se definirmos um tempo e um ponto específico de algum jogo, podemos utilizá-lo como insumo para outras atividades? Para fomentar a discussão aqui, o que podemos aproveitar em "batalhas de rap vikings"?: https://www.youtube.com/watch?v=OyIfIA4wQMc
Gérbera	Acho que a oportunidade é dar a cada aluno seu próprio tempo para explorar, assimilar, pesquisar, descobrir sozinho a língua... para os tímidos é uma oportunidade de aprender sem a pressão de estar sendo exposto. Por outro lado, para pessoas menos individualistas, que são movidas pela disputa ou trabalho em grupo, jogos singleplayers podem ser solitários e de certa forma até desmotivantes (pode parecer que a inclusão de jogos por si só já eleva a motivação, mas isso não é uma regra e não é incomum acontecer o contrário). Quanto ao contexto, acredito que é bem variado. Podem ser utilizados tanto para beginners, para que tenham uma exposição à língua de forma leve, com experiências positivas e engajadoras, como também podem ser utilizados em turmas avançadas, utilizando a língua e as estratégias do jogo como um meio para se alcançar competências e habilidades que vão além da aprendizagem da L2.
comentários	Carlos Henrique Valadares Gostei de ver uma outra perspectiva sobre os jogos singleplayer para quem prefere trabalhar em grupos, Gérbera. Realmente, manejar essas expectativas é uma grande tarefa. É isso mesmo! Somente colocar o jogo em sala não significa que haverá mudanças ou um aumento da motivação/engajamento. É necessário planejar a sua integração!
Lavanda	As oportunidade são diversas; os alunos podem aprender de forma completamente interativa e imersiva, e isso pode instiga-los a aprenderem de forma mais eficaz e dinâmica certos conteúdos. Um dos desafios, acredito que seja que, por se tratar de um modelo de jogo solo, talvez o aluno venha a se sentir solitários enquanto realizam as atividades. Uma solução para esse desafio poderia ser a criação de propostas de atividades onde eles deveriam discutir em grupo sobre suas experiências com o jogo, fazendo com que eles exponham como se sentiram enquanto jogavam e suas opiniões sobre o jogo. Devido ao fato de existirem diversos jogos e a criação de novos modelos só tende a crescer (um fato evidente quando consideramos a demanda da industria cultural e cultura de massa), acredito que existe uma grande variedade de contextos em que podemos utiliza-los, dependendo de qual nosso objetivo e quais atividades serão propostas para os alunos realizarem.
comentários	Carlos Henrique Valadares Que solução bacana, Lavanda! Usar os jogos para fomentar discussões em grupo expande em muito as possibilidades didáticas! Vejo que muitas dinâmicas podem ser realizadas se pensarmos no compartilhamento das experiências dos alunos com o jogo. O que acha? E tem razão, o catálogo de jogos nesse formato é enorme e com diferentes mecânicas, temáticas, cenários, personagens... É material pra vida toda!

Semana 4 – Sandbox

Nosso espaço de discussão (no classroom) será voltado para compartilhar a experiência que tivemos com o jogo. Como foi sua aventura? Quais pontos do jogo lhe chamaram mais a atenção, num contexto didático? O que mais você tem a ressaltar?

<p>Girassol</p>	<p>Nessa semana eu fiquei pensando: O que REALMENTE o Minecraft EM ESPECÍFICO tem para a gente? Não sei. A semana veio, se foi, e eu ainda não sei. Afinal, o que temos de especial no Minecraft em geral? A capacidade de construção criativa, mas como isso se aplica em ensino de línguas? O quão criativo se precisa ser? Ainda bem que o aprendizado, é um caminho, e não um fim absoluto objetivo, porque o que aprendi essa semana foi por alguns bloquinhos acima de outros sem nada de conclusão final, haha. Talvez trabalhar com clássicas "escape rooms" dentro do Jogo com dicas escritas pelos alunos na LA? Tentei pensar em algo assim mas não consegui efetivar um exercício didático específico. Acho que saio dessa daqui com muito mais perguntas do que entrei (não que isso seja ruim). No final sempre voltava a me perguntar, se quero fazer X ou Y, será que não tem algum outro jogo que faz X ou Y melhor? Pra isso depende do que é X e do que é Y, e essas duas incógnitas gostam de fugir de mim também. Acho que talvez eu não esteja muito objetivo nesta resposta, não é? Mas, honestamente, pergunto para quem lê: Como objetivar um caminho abstrato que já não vê a casa atrás ou a bandeira a frente ? É nesse meio de túneo que cheguei. Preciso continuar andando em frente. Como vocês conseguiram utilizar efetivamente do Minecraft para o propósito que tivemos?</p>
<p>comentários</p>	<p>Carlos Henrique Valadares Gostei do questionamento, Girassol. Precisamos de um olhar crítico a certas implementações, já que outras alternativas podem estar facilmente disponíveis. Nisso, também penso na questão do acesso. Há vários outros jogos que podem fazer uma dinâmica que é reproduzida no Minecraft, como os escape rooms que você falou. Mas quão mais fácil/acessível seria esse jogo? Será que funcionaria nos celulares/tablets/computadores da turma?</p> <p>E se o professor quiser "editar" algum detalhe do mapa para se assemelhar com os conteúdos estudados?</p> <p>É nesse ponto que o "sandbox" se torna atrativo, permitindo uma infinidade maior de adaptações, sem a necessidade de reaprender certas mecânicas (tanto para os professores, quanto para os alunos). Um canivete suíço, por exemplo :)</p> <p>"Ainda bem que o aprendizado, é um caminho, e não um fim absoluto objetivo" - Perfeito! Não temos definições absolutas, mas buscamos descobrir as diferentes maneiras que podemos aprender!</p> <p>Gérbera Oi! Meus alunos criaram uma estória que retrata a interação do homem com o meio ambiente dentro do jogo Minecraft. No final, eles convidam pra participar de um desafio, cujo objetivo é plantar árvores. O cenário do desafio foi todo criado pelos alunos, assim como o vídeo que conta a estória. Não publicamos o vídeo do desafio ainda (pq precisa ser editado) mas temos uma prévia da estória, ainda precisamos regravar os áudios finais, que não ficaram legais.... vou deixar o link aqui, acho que já dá pra ter uma ideia de atividade. Fizemos em Português, mas tanto a produção da GamePlay quanto do cenário do desafio podem ser adaptados para uma aula de língua estrangeira. https://youtu.be/RucZRtiBWDk</p>

Gérbera	Tenho dificuldade em jogar fora do modo criativo; pular, passar pelas portas... acho difícil e cansativo. Gosto do The Sims para construir casas, e no Minecraft reproduzo o mesmo comportamento, sou mais uma exploradora do que caçadora de objetivos rsrs. Acho o jogo interessante para adquirir vocabulário; há muitos elementos diferentes (tipos de madeira, metal, alimentos) e sempre aparece escrito o nome do elemento a ser utilizado. Além disso, tem o chat, por meio do qual dá pra interagir com outras pessoas que jogam pela internet (embora eu não tenha realizado essa experiência). Do ponto de vista didático, dá pra explorar muitos elementos. Para jogadores mais evoluídos em termos de letramento digital, sei que é possível criar suas próprias imagens e gravar sons para aplicar nos mods; logo, podemos explorar a produção escrita e também a oral dentro do jogo. E por ser um jogo aberto e cheio de recursos, pode-se trabalhar interdisciplinaridade com qualquer outra disciplina utilizando a Língua Inglesa: biomas, arquitetura, era medieval, animais terrestres/marinhos, arte, poesia.... No grupo de pesquisa da minha escola, trabalhamos sustentabilidade ambiental com um jogo de corrida dentro do Minecraft: os jogadores tinham um circuito a percorrer e deveria plantar um pac inteiro de árvores antes de subir ao pódio. O resultado, ao final de todas as rodadas, foi a transformação de uma área limpa em uma floresta no ponto final de chegada.
Comentários	Carlos Henrique Valadares Que experiência legal, Gérbera! Um jogo com tanta liberdade como o minecraft nos faz ter muitas novas ideias criativas, não é? Eu também digo que sou mais um construtor do que um explorador... Gasto horas montando uma base bem feita, e vejo alguns tutoriais na internet sobre isso... Outras oportunidades de aprendizado!
Lavanda	Devo admitir que não possuía experiência alguma com o jogo Minecraft antes de realizar essa atividade. Eu tinha a impressão de se tratar de um jogo infantil, um pré conceito criado devido as conversas que escutei em sala de aula entre meus alunos pequenos. O jogo me surpreendeu, pois os gráficos, apesar de simples e pixelados, são muito mais completos do que eu imaginava que seriam. Acredito que o jogo chama a atenção de muitas pessoas a jogarem justamente por ser repleto de diferentes mecanismos, como pude ver nos gameplays que assisti e no glossário presente no plano de aula que selecionei para remixagem. A versão Minecraft Education Edition acredita ser capaz de "fornecer aos alunos as habilidades necessárias para se tornarem codificadores criativos e criadores de conteúdo" (citação retirada do site oficial), e dessa forma, acredito que em um contexto didático, ele é capaz de estimular vários sentidos em seus jogadores.
Comentários	Carlos Henrique Valadares Que boa experiência, Lavanda! Minecraft é um jogo realmente complexo, mas que se adapta a forma em que o jogador deseja explorá-lo. Com alunos que já conhecem o jogo, acredito que as aulas podem se tornar ainda mais divertidas!

Semana 5 – Autonomia

Vamos explorar um pouco mais as questões voltadas à motivação e autonomia dos aprendizes. Discutam nos comentários:

- Qual sua experiência pessoal de aprendizagem de línguas? O que te motivou?
- Jogar para aprender é uma atividade autônoma? Até onde o professor pode auxiliar ou contribuir para essa prática?
- Quais os potenciais dos jogos digitais para a aprendizagem autônoma de línguas?
- Como incentivar os alunos a aprenderem além da sala de aula?

Girassol	<p>Considerando que o meu (e de muitos outros) aprendizado da língua inglesa foi puramente através do mundo dos jogos eletrônicos e sem mediação, a possibilidade do aprendizado autônomo não é uma questão de possibilidade, mas factual. E o que motiva os alunos que iniciam por este caminho é na grande maioria das vezes a simples necessidade de uso da língua para o avanço no jogo em questão, em diversas esferas do mesmo. Mas assim como a habilidade de lançar bolas em cestas ou de tocar algum instrumento musical pode ser trabalhada, e evoluída, de modo autônomo, é impossível dizer que não há como melhorar tal forma com a presença de um bom mediador do aprendizado. Jogos são formas autônomas de experiência contínua e nenhuma prática autônoma é completamente "inútil". A prática é o que leva o ser humano a subir os degraus do próprio ser. O mediar dessa subida é sobre refletir sobre como seria melhor aproveitada tal prática, de forma a acelerar a qualidade do exercício. E como incentivar? Acredito que inicia na percepção horizontal da relevância das vivências dos alunos. É comum de se ter professores que desconsideram o "novo" e que superestimam noções conservadoras do que deve ser trabalhado em sala de aula. Partindo dessa percepção, e aplicando aos jogos eletrônicos, a dificuldade não está em fazer com que os alunos joguem fora de sala, por provavelmente já jogarem, mas demonstrar a possibilidade de, sem pararem de se divertir, possam curar 2 coelhos com um veterinário só. É orgânico, como aquele ditado sobre juntar a fome com a vontade de comer.</p>
Comentários	<p>Carlos Henrique Valadares Muito bem apontado, Girassol! Abordar com naturalidade o ensino, por meio de uma mediação esperada e "orgânica", que irá somar com as experiências pessoais do aluno.</p>
Lavanda	<p>Minha experiência em aprender a língua inglesa foi inicialmente baseada em um curso de idiomas. Iniciei meus estudos aos 11 anos, mas inicialmente não gostava do idioma. O que me motivou a aprender foram ídolos do POP e bandas, devido ao fato de eu querer muito entender o que eles cantavam em suas músicas.</p> <p>Muitos estudantes atualmente estão envolvidos no mundo dos jogos. Logo, acredito que a motivação seja de certa forma autônoma, já que alguns jogos partem do interesse deles. Entretanto, o professor é capaz de auxiliar a aprendizagem através da sugestão e implementação de jogos em sala de aula, visando trabalhar didaticamente esses jogos. Eles possuem o potencial de possibilitar o contato com o idioma alvo (segunda língua) fora do período escolar, sendo possível motivar o aluno a sempre estar em contato com o idioma de uma forma divertida, sendo assim uma forma de motivar os alunos a aprenderem fora da sala de aula, em seus momentos de lazer.</p>
Comentários	<p>Carlos Henrique Valadares Você trouxe pontos muito bons, Lavanda. Se manter no processo de aprendizado mesmo fora da escola é um fator chave no ensino de línguas, onde os diferentes contextos auxiliam na prática da língua adicional.</p>

ANEXO C — Atividades da seção “Design”

Semana 2 - Party Games - Planos de Aula

Professores: Antúrio

Turma/Nível: intermediário

Duração: 1 hora por aula.

Objetivo: *Essa atividade almeja o desenvolvimento dos estudantes em formular “perguntas interessantes” para obterem certas informações, assim, não basta que se apropriem das estruturas de frases interrogativas na língua estrangeira, é preciso refletir sobre como elaborar e otimizar um questionamento para chegar onde se quer. Naturalmente o alunado terá de se apropriar das estruturas na LA (língua adicional) para tal, mas veja que a gramática é vista como meio e não fim em si mesma.*

Outro objetivo é aprender a usar apps de dicionários, tradutores, conjugadores, reprodutores de áudio entre outros recursos eletrônicos para otimizar o estudo e não para dar uma resposta pronta na LA.

Acredito que a pressão do jogo pode potencializar o aprendizado ao simular a pressão a qual os e as estudantes serão submetidos/as quando numa conversa com outros falantes da língua.

Materiais:

- Suporte para escrita, tablet, celulares, cadernos, folhas sulfite ou qualquer outro, para testarmos as possibilidades de perguntas e formulações antes de começarmos o jogo.
- Aplicativos de consulta como Apps de dicionários e/ou google translate.
- App do jogo Spyfall instalado.

Procedimentos:

1. O aquecimento começa algumas aulas antes, no caso do inglês, revisando estudos sobre 3 classes de verbos: to be, modais e os restantes. Mas agora, focando-se em como formular perguntas com cada uma delas. Serão oferecidas, nestas aulas, além da questão gramatical, mas também como pensar numa pergunta apropriada para descobrir uma informação específica. Assim, o aquecimento pode ser outro jogo que no qual todos os alunos estão jogam contra o professor, que escolherá um tema como filme, ou país, e o alunado terá de formular perguntas para descobrir qual é, inicialmente, com auxílio de suportes para escrever suas formulações orientadas pelo/a professor/a.

Esse aquecimento de algumas aulas prévias será oferecido para que se possa praticar e assimilar as estruturas de questionamento em LA.

É neste ponto que serão trabalhadas as capacidades em utilizar os apps eletrônicos para formulação de frases, de forma que os auxiliem na compreensão da LA e estes não sejam utilizados como “caixas pretas” entre língua mãe e língua alvo.

2. Já na aula do Spyfall, podemos fazer mais uma rodada breve do jogo de aquecimento mencionado acima, mas agora sem materiais para escrita, apenas oralmente, praticando a agilidade e, importante esse ponto, também para que o alunado se desvincule da necessidade de escrever e visualizar a língua escrita.
3. Etapas do jogo: 5min para exposição das regras e objetivos do jogo. Esta atividade tem como base o jogo Spyfall do seguinte vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Hx24D10IFB4>, que me parece um tanto distinto do sugerido no classroom. Aqui, há um espião, que deverá ser apontado pelos outros jogadores, já estes, eles têm informações sobre um lugar que o espião deverá descobrir, ao final, há uma reunião para que se decida quem é o espião, se errarem, o espião ganha 2 pts e o restante nada, se acertarem, cada jogador, exceto o espião, ganha 1 pto. Em seguida, o espião é perguntado qual é o destino que deveria descobrir, se errar, permanece a pontuação mencionada, se acertar, o espião ganha 1 pto e o restante 0 pts, anulando com isso a pontuação anterior.
4. Quanto ao tempo, primeiramente não será estabelecido, pois o objetivo é que cheguem a uma conclusão e não que corram para uma resposta, isso pode ser feito em um momento posterior.
5. Em seguida, começamos o jogo, acrescenta-se nesse jogo a regra de que quando alguém formula uma questão, os outros devem anotá-la e identificar alguma falha de formulação, seja semântica ou gramatical, que serão discutidas após o jogo, para que não percamos o ritmo do jogo.
6. Terminado o jogo, caso haja tempo nesta aula de 1 hora, serão expostas as sugestões do alunado para que se melhore as formulações das perguntas em LA, senão, essa etapa será feita na aula seguinte. O professorado deverá ter feito suas anotações das questões linguísticas para discutir agora com o alunado, tanto de interpretação, quanto gramaticais. Isso é interessante porque coloca os e as alunas como protagonistas na construção do conhecimento mediada pelo docente, o alunado deverá sugerir melhoramentos nas formulações das perguntas e justificar os porquês.

Solução de problemas:

- Caso seja uma aula presencial, o jogo pode o/a professor/a pode imprimir algumas cópias das localidades a serem descobertas e a atividade poderia seguir com as mesmas regras do jogo online, o docente pode escolher quem será o espião e qual é a localidade escolhida e distribuir fichas improvisadas ao alunado, já que ele ou ela não participará diretamente da atividade. Caso haja uma falha com o computador e a internet de alguém numa aula online, este não poderá participar como em qualquer outra aula online.

- As dificuldades linguísticas devem ser resolvidas nas aulas anteriores com correções das formulações junto ao docente e, também, com as tarefas para casa para exercitar o fazer perguntas em LA.

Professores: Lavanda e Sálvia

Turma/Nível: 8º ano (Nível Básico)

Duração: 30 a 50 minutos, dependendo da quantidade de alunos

Objetivo: Promover a prática do vocabulário de profissões e incentivar a escrita de orações na língua alvo, além de também integrar a linguagem não verbal na interação em grupo.

Materiais:

- Computador
- Celular
- Tablet
- Acesso a internet para logar no site

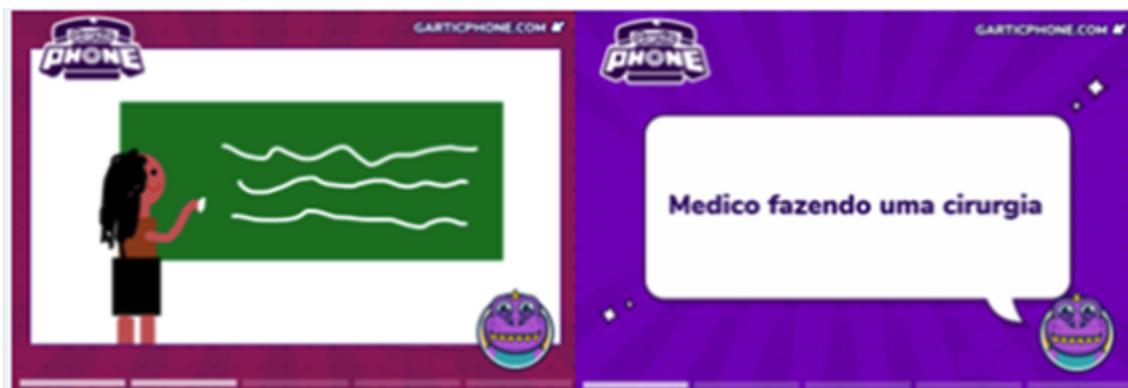
Procedimentos:

1. Aquecimento: Apresentação do vocabulário de profissões na língua alvo e quais as práticas sociais de cada uma (exemplo: medico, ajudar pessoas, engenheiro, construir casas etc.) (10m)
2. Primeiro, distribuir um card com uma profissão para cada aluno. Em seguida, disponibilizar o QR Code ou link de acesso ao site. Após isso, explicar como funciona a atividade (1º escrever uma frase com a profissão, 2º desenhar a frase que receberem, 3º escrever o que veem no desenho que receberem). Por fim, feedback com os alunos sobre a atividade: acharam difícil? Qual foi o melhor desenho? (20m a 40m)

Solução de problemas:

- Realizar a atividade utilizando o caderno dos alunos. Sentados em forma de roda de conversa (círculo), os alunos escrevem uma frase e passam o caderno para o lado 5 vezes. Quem receber o caderno, desenha a frase escrita. Em seguida, os alunos passam novamente o caderno 5 vezes para o lado, e o aluno que receber o último desenho, escreve o que está desenhado.

Anexos:



Professores: Girassol e Manacá

Turma/Nível: 7º Ano do Ensino Fundamental

Duração: 80 minutos

Objetivo: A aula tem como objetivo a promoção do desenvolvimento da habilidade oral de língua inglesa através do jogo *Among Us*. Nesta aula, o foco de produção serão frases no *Simple Past* (conteúdo previsto pela BNCC para essa fase).

Materiais:

- Tablets disponíveis na escola;
- Internet;
- Aplicativo do jogo *Among Us*;
- Quadro + pincel;

Procedimentos:

1. Aquecimento: Revisão, com a ajuda dos alunos, sobre estruturas frasais no *Simple Past* (afirmativa + negativa + interrogativa), conteúdo já visto em aulas anteriores. (20min)
2. Apresentação do jogo *Among Us* (na aula anterior, os alunos foram orientados a explorarem o jogo em casa através de vídeos ou o próprio aplicativo, caso possível). Neste momento, será apresentada a jogabilidade e a finalidade do jogo. Também será apresentado o objetivo do exercício de pronúncia, que é fazer a utilização de frases no *Simple Past* (a interação não é limitada apenas a esse tempo verbal), sobretudo no momento em que os jogadores se reúnem para identificarem os impostores no jogo. (15min).
3. Alunos divididos em grupos de 8 a 10 participantes (número importante para o bom funcionamento do jogo). Esses alunos devem entrar numa mesma sala do jogo. Serão jogadas de duas a três partidas de cerca de 12 minutos cada. (30min)
4. Discussão sobre a experiência: alunos compartilham como foi utilizar o jogo com os colegas para praticar inglês. Esse é um momento para apresentarem dificuldades, sugestões e/ou elogios, por exemplo, sobre a atividade. (15min)

Solução de problemas:

- É importante se manter preparado para eventuais dificuldades. E se o computador “pifar”? Ou se a internet deixar de funcionar? Nesse caso, a solução dependerá do contexto em que a aula está sendo ministrada (as possibilidades de suporte da própria escola)
- Em caso de números que dificultem a divisão em grupos proposta, existem alternativas a depender do número de participantes. As partidas também podem ser feitas em grupos de 5 a 7 jogadores com a configuração de somente existir um impostor, oposto ao número padrão de dois. Caso o número de participantes não permita nenhuma das possibilidades, fica a cargo do professor uma forma alternativa de divisão de alunos que mantenha tais números de jogadores por sessão.

Semana 3 - Singleplayer - Folhas de Atividade

Árida

Professor: Antúrio

Tempo: 3 aulas de 60min

Objetivo: tratar da construção linguística entre diferentes gêneros textuais e discutir sobre conceitos da sociolinguística como valor e variedade, naturalmente, sem que se trate do assunto nesses termos acadêmicos.

Escolhi esse jogo por trazer um contexto cultural propício para tratarmos de temas da linguística como a variedade linguística e a sociolinguística, pensando agora no ensino de português como língua estrangeira ou de acolhimento (PLE / PLAc). Pode-se, inclusive, tratar de questões como a paisagem, fauna e flora, dessa forma, o jogo serviria como uma oportunidade para falarmos sobre pontos culturais do Brasil, que podem potencializar o interesse do aluno pelas culturas da região nordeste e, eventualmente, propiciar outras atividades como ver algum filme ou ouvir músicas desse lugar. O interessante do jogo é que para a realização das ações requeridas, compreender a língua é fundamental. Os pontos fracos desse jogo são o fato de ser pago, não ter a língua falada e sem música de fundo pode se tornar um tanto monótono também.

A tarefa poderia começar com uma apresentação do mapa do Brasil junto a diversas fotos que tragam tanto paisagens quanto eventos históricos e culturais do nordeste, incluindo algum texto curto sobre a caatinga, o sertão e/ou o cangaço. Numa segunda aula, iniciaremos o jogo para nos ambientar com os controles e comandos do jogo, em seguida, pediria aos estudantes que se atentem e anotem expressões e palavras que não compreendem e, durante a aula, conversaríamos sobre regionalismos entre outras dúvidas que aparecerem, marcando o que é mais típico da região nordestina e o que se usa em outras regiões também. Particularmente, daria liberdade para que o alunado demonstre, ou não, interesse em levar a cabo o jogo, especialmente caso seja longo, portanto, se não houver grande interesse, poderíamos fazer uma atividade mais curta. Essa parte continuaria em casa, para que se tenha mais contato com outras expressões e vocabulário e cenários do game.

Na terceira e última aula, traria um vídeo curto, podendo ser uma notícia, entrevista ou que traga alguma personalidade do nordeste, para que possamos ouvir alguns desses sotaques e conversaremos tanto sobre as dúvidas trazidas quanto sobre conceitos da sociolinguística como o valor que uma variedade da língua adquire num país e os possíveis porquês disso acontecer, sempre comparando com situações semelhantes dos países de onde os estudantes vêm. É importante esse ponto para que possamos quebrar com o ideal de “falante nativo”, como se existe uma única forma de falar e como uma variedade da língua exerce poder sobre outras.

Caso a atividade seja bem sucedida e dependendo do interesse do alunado, poderíamos trabalhar com o gênero texto poético com uma letra de música, trazendo algum/a artista nordestino/a, por exemplo do forró, e traçando um paralelo linguístico sobre a construção do texto poético em contraposição com o outro gênero lido no começo da atividade, texto sobre história ou a notícia.

The Stanley Parable

Professor Girassol

Apresentação do jogo, objetivos e descrição da atividade.

The Stanley Parable é um jogo single player de exploração. Nele você joga com a personagem “Stanley”, que trabalha em um escritório “apertando botões” o dia todo, à medida que recebe ordens para tal. Certo dia, as ordens param de chegar, e Stanley vai atrás de descobrir o que aconteceu, e ao sair de seu escritório se depara com o prédio sem mais ninguém além dele. A jogabilidade é simples: Você anda e às vezes interage com um ou outro objeto com o clicar do mouse. E, durante todo o jogo, um narrador narra as ações de Stanley, e conversa com ele, de uma forma onisciente quase onipotente, até que Stanley (você) nota que pode ignorar o que é dito pelo narrador e tomar suas próprias decisões - fazendo com que o narrador note isso, criando até mesmo interações (unilaterais, já que Stanley não possui falas) do narrador com o personagem principal (ou melhor, com você, que talvez decidiu seguir pela porta que o narrador disse para não seguir).

Esse jogo de 2011, além de ser uma obra-prima narrativa, possui ótimas possibilidades para o uso em sala de aula, comparando à obras literárias escritas. É como um livro, mas um livro que o jogador pode discordar do narrador e fazer caminhos contra a vontade deste segundo. O jogo funciona em uma espécie de “vários finais”, em que não é uma história linear e única que se estende por horas seguidas (como outros jogos singleplayer), mas ele tem narrativas (com início, meio e fim) que podem durar poucos minutos à pouco mais de meia hora. Quando se chega no fim dessas histórias (que não explicam a história geral como um todo, dando uma espécie de “uma peça do quebra cabeças”) o jogo reseta e o jogador, do começo de novo, é encorajado a fazer algum caminho diferente. Finais diferentes podem se contradizer ou se apoiarem uns nos outros. Uma vantagem dessa forma de jogabilidade é que os alunos não precisarão investir horas e horas num jogo para aproveitarem o efeito dele. Com uma ou duas horas jogadas já se descobre bastante do jogo, e, é claro, sem tirar a chance do aluno de continuar jogando, caso goste.

Com um ambiente narrativo bastante filosófico, o jogo clama por interpretações do mesmo, e é isso que acredito ser a forma perfeita de utilização deste jogo. O ensino de línguas não é feito para inserir uma ferramenta no cérebro do aluno para que ele possa traduzir X e Y, mas para proporcionar um novo caminho de pensar para esse aluno, de forma com que ele amplie seus horizontes a partir de uma nova língua, e, sob essa proposta, esta atividade não pretende trabalhar aspectos específicos da língua inglesa, mas sim a atividade reflexiva de interpretação de uma obra totalmente em inglês e para ser discutida também em inglês (como prevê a activity sheet mais abaixo).

O planejamento da atividade é bem simples: Primeiro, apresenta-se o jogo para os alunos, em aula, e explica-se o funcionamento do mesmo. Considerando a simplicidade dos controles do jogo trabalhado, é improvável que haja dificuldades com relação a isso. Então, a depender do contexto da turma/escola, os alunos podem A) Ser orientados a jogar o jogo em casa, por pelo menos 1 hora total ou B) Jogar o jogo, durante pelo menos 1 hora no laboratório da escola ou algo similar. Tendo jogado o jogo, na aula seguinte (ou na mesma, caso haja tempo) será apresentada “activity sheet” preparada, e será esperado que os alunos a preencham em inglês, a partir da sua experiência com o jogo. Depois disso, é aconselhado uma roda de conversa para que os alunos possam discutir suas visões e teorias sobre o jogo. A partir daqui, o trabalho ultrapassa a mídia vídeo-game e se torna puramente literária. Então se instaura a pergunta: Depois de lerem o que quer que foi pedido para lerem, como você, professor, trabalha a interpretação textual dos alunos? Em inglês, de preferência.

Activity Sheet – The Stanley Parable

- 1) How would you describe the scenario in which the game takes place?
- 2) From the start of the game, what did you think would happen?
- 3) Were your predictions right? If not, why? If yes, what indicates that they were right?
- 4) How would you describe the narrator? Should Stanley trust him? Why?
- 5) The game “ends” and restarts in a lot of different ways, of the ones that you discovered, what was your favorite? Why?
- 6) What do you think happened to the office and the people in there? What information from inside the game supports your claim?
- 7) What do you think happened in Stanley’s life, before and after the events of the game? What information from inside the game supports your claim?
- 8) What would you say is the meaning of the game? Why?

Teacher: Lavanda



Activity Sheet – Stray

Let's do a **comprehension** activity. You will need to follow these steps:

1. You will watch the first 8 minutes of a gameplay for the singleplayer game *Stray*. Pay attention to the environment and the actions that the players (animals) are doing. ([link here](#))
2. Then, answer the questions below about the game.

1) Answer the questions according to the events that take place in the gameplay walkthrough.

a) What is the weather like? How does it affect the atmosphere of the game?

b) What is the player doing in the game? Describe some of the actions they perform. Use simple present or present continuous.

c) Based on this gameplay walkthrough, would you like to play this game? Why or why not?

2) Based on the video you watched about *Stray* (2022), and your personal analysis, check **True (T)** or **False (F)** about the game.

- The cats are played by multiple players in the same world.
- The actions the cats perform are all decided by the player.
- The plot of the game is running around in a post apocalyptic world as a pet.
- Sensorial skills (touch, smell, sight, hearing etc.) are needed to play this game.

3) Write a physical description of the main character of the game. If you have a cat pet, compare it to yours.



Activity Sheet - Stardew Valley

Teacher: Manacá



1) Answer the following question considering the story of the game:

a) What changes in the life of the main character (the one you created) in the beginning of the game?

b) What is the first main goal of the game after these changes?

c) What were the strategies you used to achieve this goal? If you did not, what would you do differently?

2) Create sentences in the *Present Continuous* to describe what each character is doing in the following pictures:



3) Analyze the following sentences, add T if they are *true* or F if they are *false*:

a) You are the owner of a farm. ___

- b) The game's calendar is split into months (January, February, etc.). ___
- c) It is possible to play for the entire day of the game. ___
- d) After a season changes, crops remain alive. ___
- e) There are supernatural creatures in the game. ___
- f) You can develop skills in the game. ___

4) What is your favorite festival of the game? Why?

5) Have you ever visited a similar festival in real-life? How are they similar?

6) Would you like to have a life on a farm like the one in the game? Why or why not?



Semana 4 - Sandbox- Planos de aula

Atividade Minecraft

Professor: Antúrio

Para a atividade dessa semana, fora escolhida seguinte proposta do Minecraft:

<https://education.minecraft.net/pt-pt/lessons/exquisite-corpse>

Nível: intermediário/avançado

A intenção é trabalhar com a produção dos estudantes em LA, já que a tarefa proposta é a “creative writing and imaginative building”. Por ser uma atividade colaborativa, pretende-se incentivar o uso do chat com outros jogadores.

Essa combinação pode proporcionar tanto a prática de elaboração da escrita em língua estrangeira quanto a produção no chat também. Dessa forma vamos trabalhar diferentes nuances das línguas, já que, normalmente, os jogadores se utilizam de normas mais informais da língua para comunicarem-se no chat.

Para aquecer, podemos fazer uma rodada de storytelling, como um jogo de RPG, em que um jogador é escolhido para produzir uma história que será “vívida” pelos participantes, esse papel pode ser alocado ao/a professor/a, com a colaboração do alunado, salientando que a interação no jogo e a necessidade de proporcionar situações serão a base para a expressão em LA (língua adicional). A partir dessa motivação/provocação, será iniciado o jogo no Minecraft ainda nessa primeira aula.

Numa segunda aula, teremos a oportunidade de conversar sobre normas linguísticas, atividade na qual serão comparadas as formas de escrita padrão com outras normas, como a dos jogadores online, apontando para o fato de todas as normas serem importantes, a questão giraria em torno da adequação da linguagem, que é mais intuitiva em língua materna em relação à língua adicional, mas que deve ser observada e estudada em ambas. O ponto é que,

normalmente, os estudantes acreditam que exista apenas uma forma da língua estrangeira, e não se atentam para o fato de que, como na língua mãe, existem adequações da linguagem, quando escrevemos um email para o/a secretária/o do trabalho/faculdade mobilizamos estruturas linguísticas distintas daquelas utilizadas numa conversa familiar, ou ainda, quando jogamos um jogo online, com muitas abreviações que facilitam a agilidade no jogo e por isso a apropriação dessas diferentes normas e adequação no uso é fundamental para que o alunado se saia bem em diversas situações. Depois dessa discussão em português, observaremos conversas do chat e outros prints de tela da aula anterior para que possamos olhar de maneira prática como essas normas aparecem no uso diário da língua, com esses exemplos analisaremos o que é mais adequado à cada situação.

Por: Girassol

A atividade remixada foi:

<https://education.minecraft.net/pt-pt/lessons/directions-around-town>

Na atividade, os alunos são incentivados a construir uma série de direções em um “mundo” fantasia criado dentro do jogo Minecraft, com o objetivo dos alunos praticarem o uso de palavras, frases, e expressões direcionais de modo a conseguirem guiar seus colegas ao redor do “mundo” construído. A ideia é interessante, e de fato parece ser efetiva na motivação de alunos a utilizar dos conhecimentos em classe em uma situação relativamente autêntica em um contexto de familiaridade (o jogo). Refletindo sobre o uso de afirmações que são repassadas entre os alunos de forma a guiá-los em linhas de descoberta específicas no ambiente virtual (no caso da atividade acima, direções), pensei em como utilizar do ambiente para, ao invés de deixar para trás “pistas de direções”, deixar possíveis “pistas de descrições” de lugares específicos. A atividade remixada consta abaixo.

Vocabulário a partir de descrições.

A atividade proposta se pauta na hipótese de uma sala de aula de cerca de 7 a 15 alunos, em um contexto em que os alunos tenham acesso a computadores com acesso ao jogo. Ela pressupõe um nível de supervisão que pode ser feito tanto pelo professor quanto por algum monitor de classe, e necessita de uma turma relativamente pequena, já que, com uma turma maior, significará uma prática menor para cada um dos alunos, já que diluirá a ação supervisora do professor e alongará a etapa 4, de avaliação das atividades. O perfil necessário dos alunos é um perfil de interesse em aprendizado através de *games* - o que às vezes se mostra com resistência, lidando com alunos mais velhos - e que possuam um conhecimento mínimo sobre o funcionamento do jogo (caso contrário, será necessário a adição de uma etapa consistindo da explicação do que é Minecraft e de como funcionam os comandos de movimento e ação do jogo).

1. O Professor, navegando por “mundos” já criados (que são facilmente disponibilizados pela internet) busca e seleciona uma série de cidades construídas com algum intuito de verossimilhança com o mundo real. Para isso, é de se imaginar uma seleção de

“mundos” com casas, estabelecimentos, lugares como hospitais e delegacias, ou qualquer outro tipo de lugar que possa ser passível de descrição de ambiente. A ideia é que sejam lugares grandes ou com diversos cômodos.

2. [30min] Considerando que os alunos já tenham um conhecimento básico do jogo (como movimentação e câmera), o professor direciona um aluno para cada um desses lugares selecionados (um “mundo” pode ter vários lugares diferentes), e pede ao aluno que faça uma lista de descrições, na LA, dos detalhes do ambiente em questão - Como por exemplo: “A sala tem Janelas Grandes”, “O quarto tem quadros nas paredes”, ou coisas sobre o ambiente no geral, como “A sala é grande”, “O banheiro é pequeno” - enquanto anda pelo ambiente e o observa. Cada aluno fará a descrição de quantos ambientes o professor achar adequado para a atividade, a depender do tempo disponível. Nesse caso, trabalharemos com três ambientes, considerando 10min em cada.

3. [30min] Agora, o Professor irá indicar alunos que entrem nos ambientes previamente descritos por outros alunos e, ao utilizar do item “placa” dentro do jogo, faça sinalizações dentro do ambiente com as descrições feitas pelo aluno anterior. Colocando, por exemplo, a descrição “O banheiro é pequeno” em uma placa dentro do banheiro, ou a descrição das janelas grandes ao lado das janelas. Depois de colocar a placa com a descrição na LA, o aluno também colocará ao lado dela uma placa de “tradução”, a fim de demonstrar o entendimento de tal descrição. A ideia é que o aluno, além de praticar o movimento de observação e descrição de algo, também pratique a situação inversa, em que recebe a descrição de algo e consegue entendê-la ao ponto de poder sinalizar de onde essa descrição veio. O nível de conhecimento da língua e vocabulário dos alunos ajusta o quão simples ou complexa uma descrição precisa ser, podendo essa mesma atividade ser utilizada para vários níveis diferentes de conhecimento da LA (seja descrevendo coisas como tamanho ou cores, ou descrevendo a partir de questões mais abstratas. Podendo ser benéfico, por exemplo, para alunos mais avançados, descrições metafóricas, que poderiam então, depois da atividade, serem discutidas entre os alunos. A habilidade necessária para se descrever que uma sala é “Quente como um dezembro italiano” é bem diferente da habilidade necessária para se decifrar a cor de um tapete, mas pode ser igualmente proveitosa, com objetivos diferentes. Não é sobre a efetividade absoluta de uma descrição, mas a capacidade de análise e interpretação linguística da mesma).

4. [20min] Considerando que os “mundos” trabalhados foram configurados em uma espécie de Servidor, de modo a facilitar esta etapa, o professor então visita os ambientes propostos e faz uma averiguação final se as relações entre descrição-objeto foram adequadas ao esperado, junto do resto da classe.

5. [10min] Ao fim da atividade, o professor avalia, junto dos alunos, quais dificuldades foram descobertas durante o percurso e pode até mesmo chegar a refazer o exercício com o objetivo de lidar com essas lacunas evidenciadas. Mas, no geral, o que é feito a partir daqui são atitudes pedagógicas diretas do professor, e já não é mais parte da atividade proposta, que

é até um tanto quanto simples (os alunos fazem X, depois Y, e o professor avalia o resultado final).

Tempo previsto: 90 minutos.

Professora: Gérbera

O plano de aula 6 ROOM POEM MAZE é inspirado no livro *Awakening the Heart*, de Georgia Heard, e pode ser acessado neste link:

<https://education.minecraft.net/pt-pt/lessons/6-room-poem-maze>

O objetivo é que os alunos descrevam suas percepções do espaço explorado dentro do jogo e façam uma relação com os sentimentos; é uma atividade de escrita criativa.

REMIX

A escola é um ambiente em que diferentes emoções coexistem. Principalmente no anos iniciais do Fundamental 2, quando os alunos se deparam com um ambiente muito diferente do estavam acostumados: um número maior de matérias e professores, contato com alunos mais velhos, as transformações hormonais e preocupações que se iniciam junto com a adolescência. Portanto, esta atividade foi reformulada para a turma do 7º ano, para que os alunos adquiram vocabulário que os ajude a reconhecer e a lidar com as emoções que estão sentindo, e para que possam compartilhar experiências e amadurecem juntos.

Público: 7º ano Fund.2

Duração: em torno de 6 aulas

Materiais necessários: Projetor e caixa de som; ficha para criação das ilhas; computadores ou tablet/celular

- ETAPA 1 (2 aulas)

Alunos assistem ao filme *Inside Out* (Divertidamente), seguida de uma roda de conversa para refletir sobre as ilhas de Personalidade da personagem Riley.

- ETAPA 2 (1 aula)

Dividir a turma em grupos, de acordo com as “ilhas de personalidade” (família, esportes, alegria, criatividade, medo) que os alunos acreditam serem importantes. Pode-se trabalhar com 5, 6 ou 7 ilhas, vai depender do tamanho da turma e da reflexão realizada pelos alunos. Em uma ficha entregue pelo professor, cada grupo deve descrever uma “ilha”: suas características, pontos positivos, pontos negativos, e responder a questões como: quais emoções estão envolvidas? Em caso de uma personalidade com aspectos negativos: o que podemos fazer para aliviar o lado negativo? (A ilha do medo, por exemplo: como cada um lida com o medo? O que podemos fazer para lidar com essa emoção?)

- ETAPA 3 (2 ou 3 aulas)

Cada grupo deve planejar como será construída a ilha dentro do cenário do Minecraft: elementos, cores, formato, material a ser utilizado na construção, símbolos.... Todos devem acessar o mesmo mundo e construir as ilhas de acordo com o planejado. Ao término das construções, cada grupo deve visitar as “ilhas” vizinhas e explorar a personalidade/sentimentos representados.

Ao final da última aula, deve-se realizar uma segunda roda para discutir sobre as escolhas de cores, dos símbolos, da arquitetura.... “Se” e “como” eles representam cada tema trabalhado. Na medida do possível, pode-se abordar o respeito em relação às emoções que sentimos, e o respeito em relação ao espaço do outro.

Remix de Plano de Aula

Professor(a): Lavanda

Fairy Tales Reimagined

Turma/Nível: Intermediário (13 a 15 anos)

Duração: +1 semana

Objetivo: Os alunos formarão grupos e deverão colaborar com seus colegas para projetar e construir um conto de fadas no Minecraft. Para isso, eles deverão:

- Demonstrar uma compreensão da narrativa digital
- Utilizar as ferramentas narrativas do Minecraft: Education Edition (lousas, pôsteres, quadros, placas, banners, NPCs, diálogo, câmera, livro e pena, etc.)

Materiais:

- Computador/celular/tablet com acesso a internet para download do jogo
- Projetor (no dia da apresentação final)

Procedimentos:

1. Introduzir o tópico de contos de fada em sala de aula utilizando perguntas direcionadas às vivências dos alunos:

1. Quais contos de fadas eles conhecem?
2. Qual era o conto de fadas favorito deles quando pequenos?

2. Os alunos deverão formar grupos com 4 a 5 alunos por grupo.

3. Os alunos deverão escolher um conto dos irmãos Grimm.

4. Será disponibilizado aos alunos um arquivo PDF contendo instruções que deverão ser seguidas por eles para realização da tarefa.

5. Na aula de exposição, os alunos deverão mostrar aos colegas de classes o mundo que criaram no jogo Minecraft. Cada grupo terá 20 minutos para realizar um gameplay dos mundos criados.

6. Por fim, cada grupo deve explicar por que selecionaram o conto de fada e quais foram os desafios encontrados por eles em realizar a tarefa.

“FAIRY TALES REIMAGINED” disponível em: <https://education.minecraft.net/es-es/lessons/fairy-tale2>

“Myself in the Future” Lesson Remix

Adapted from <https://education.minecraft.net/pt-pt/lessons/pixel-selfies>

Professor: Manacá

8º ano	13-14 yos	Art and Design	English Learning	Written and Oral Production
--------	-----------	----------------	------------------	-----------------------------

Learning Objectives

- ❖ This is a class about student’s expectations regarding their own future-self as adults.
- ❖ They need to think about who they want to become in the future and the reasons for that.
- ❖ They are expected to think about career, education, family, achievements, or any kind of plan or expectation they have.
- ❖ Students will use Minecraft blocks to create their future self and the elements that will help represent their choices.
- ❖ Spatial, estimation, and esthetic sense will be used to create these future-self portraits.
- ❖ Students will present their future-self and plans/expectations to the class, prioritizing structures in the future tense.

BNNC

- ❖ (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
- ❖ (EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
- ❖ (EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.
- ❖ (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

Guiding Ideas + Student activities

It is important that students get to class already in touch with Minecraft and its mechanics, as well as the pixel art form. It is also recommended that students start thinking about who they want to be in the future beforehand. In a class that precedes the one here proposed, the teacher can ask them to write down some sentences related to that matter, without giving too much details about what they are going to do in the following class.

Considering that students have the requested previous knowledge, the class can be split into two main parts of 30min each: creating and presenting. In the first part, they will use the school’s tablets to play the game (set in English) and create their future self inspired in the

pixel art, taking into consideration the sentences they would have written at home. The teacher is expected to supervise their work and help when necessary. In the second part, they will show their classmates and the teacher what they have created and present their plans. If possible, the tablet can be connected to a projector, or they can simply show their future self on their tablets. They can take up to 1min to do so. Students' desks should be arranged in a circle or in a U.

Performance Expectations

- ❖ Since time is short, feedback should be given in the following class. It is not a problem if students are not able to fully represent what they wrote at home, but their pixel art should be explicitly connected to their future ideas.
- ❖ The teacher can ask students to share screenshots of their future self and create a wall in the classroom to display printed versions of their art and written expectations. This way, they will be able to look at their aspirations/dreams throughout the semester to inspire them.

Semana 5 - Autonomia - Infográficos

Girassol	Lavanda	Manacá
 <p>GAMES DIDÁTICOS</p> <p>Já usamos séries, filmes e livros. Formas de entretenimento que, direto da vida do aluno, o auxiliam no aprendizado.</p> <p>Por que não jogos?</p> <p>Jogos narrativos</p> <p>Jogos que permitem o jogador explorar uma história como protagonista podem ser utilizados como livros. Busque trabalhar a interpretação do aluno a partir do que lhe é permitido participar.</p> <p>Vários jogadores</p> <p>Jogos que permitem o jogador interagir com outros jogadores são ótimos para dinâmicas de socialização. Forneça situações comunicativas a partir do jogo e instrua o possível para que o aluno tenha experiências autênticas de utilização da nova língua.</p> <p>Exploração e aventura</p> <p>Jogos com possibilidades abertas de exploração exigem mais criatividade do professor, mas não se acanhe! Experimente o jogo como eles e busque oportunidades. Crie propostas de aventura que auxiliem os alunos a descobrirem a nova língua de maneiras independentes.</p>	 <p>5 WAYS VIDEO GAMES PROVIDE EFFECTIVE LEARNING</p> <p>01 Strong narrative: A strong narrative is compelling because it triggers an emotional response, which in turn makes it memorable.</p> <p>02 Authenticity: Video games provide intrinsic motivation to communicate in a meaningful context.</p> <p>03 Motivation: Video games are good at leveraging the story, the challenges and the rewards within the game to trigger emotional response which is directly linked to motivation.</p> <p>04 Freedom to fail: mistakes can be beneficial when learners are given an opportunity to notice and reflect. Instead of losing marks or progress, each mistake will result in more language input</p> <p>05 Autonomy: In video games, the process of becoming an independent decision maker is naturally fostered through the nature of the tasks in hand. The more engaged the learner is in their own learning process, the more fruitful the results.</p>	 <p>TIPS FOR USING VIDEO GAMES IN LANGUAGE LESSONS</p> <p>01. Play the game, think of affordances</p> <p>Some games won't have a very explicitly educational potential, but it is up to teacher to find ways to make it a learning tool.</p> <p>When choosing a game, play it and try to connect its elements to your teaching goals.</p> <p>02. For real-time interactions, go for multiplayer games</p> <p>Instantaneous language use can be stimulated through multiplayer games, such as <i>Among Us</i>, <i>Free Fire</i> and <i>Minecraft</i>.</p> <p>These games require students to quickly interact (just like in real life) with other players/each other through oral or chatbox conversations.</p> <p>03. Embrace fun and give feedback</p> <p>Students play games for fun and it should not be otherwise in the classroom. Let them play the game freely, bearing in mind the lesson instructions, and avoid setting limitations or difficult achievements to them.</p> <p>Students must know that the game activity has a purpose. Discuss with them the importance of the lesson, while highlighting how they can improve their learning potential while playing the game. In addition, pay attention to what they have to say about their experiences.</p>