



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Estudos de Linguagens

Ronaldo Tavares Gomes

**USO E CONTRIBUIÇÕES DO JOGO DIGITAL *FABLE III* COMO RECURSO
DIDÁTICO EM AULAS DE ESPANHOL**

Belo Horizonte
2016

Ronaldo Tavares Gomes

**USO E CONTRIBUIÇÕES DO JOGO DIGITAL *FABLE III* COMO RECURSO
DIDÁTICO EM AULAS DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Linha de Pesquisa: III – Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Área de concentração: Processos Discursivos e Tecnologias

**Belo Horizonte
2016**

Ronaldo Tavares Gomes

**USO E CONTRIBUIÇÕES DO JOGO DIGITAL FABLE III COMO RECURSO
DIDÁTICO EM AULAS DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em 19 de setembro de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos membros:

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva – CEFET/MG (orientador)

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho – CEFET/MG

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – UFMG

Prof^a. Dr^a. Elzimar Goettenauer de Marins Costa – UFMG

Belo Horizonte, 19 de setembro de 2016.

“Os bons videogames incorporam bons princípios de aprendizagem, princípios apoiados pelas pesquisas atuais em Ciência Cognitiva. Por quê? Se ninguém conseguisse aprender esses jogos, ninguém os compraria – e os jogadores não aceitam jogos fáceis, bobos, pequenos. Em um nível mais profundo, porém, o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos. Os seres humanos de fato gostam de aprender, apesar de, às vezes, na escola, a gente nem desconfiar disso.”

James Paul Gee

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, primeiramente, por todas as oportunidades e recursos que me concede na vida; aos familiares e amigos pela confiança; e, em especial, a duas *Simones*: Simone Cecília de Melo, pelo esforço e pela dedicação depositados a mim no processo inicial à minha incursão na linguagem acadêmica; e Simone França Ribeiro, pelo apoio e pelo incentivo ao meu desejo de realizar uma pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, pelo desafio de aceitar orientar este meu trabalho e, sobretudo, pelo modo competente, profissional, detalhado, prestativo, minucioso e carinhoso com que o fez, em todos os momentos e de forma ágil, dedicada e precisa.

Ao CEFET-MG, por me receber da melhor maneira possível durante os anos em que realizei minhas disciplinas, minha pesquisa e minha dissertação e por proporcionar-me oportunidades de divulgação de minhas produções acadêmicas dentro e fora da instituição.

Aos professores do Posling que contribuíram de forma excepcional para meu crescimento profissional e minha formação, sempre muito proeminentes e atenciosos.

À Sandra e às estagiárias da Secretaria do Posling, pela gentileza e pela prestatividade.

Aos colegas de mestrado, pelo auxílio, pelas discussões produtivas durante as disciplinas, pelas críticas construtivas ao meu trabalho e às minhas pontuações e pelos momentos de parceria.

Ao Colégio Militar de Belo Horizonte – CMBH, pelo apoio e pelo incentivo à minha pós-graduação, concedendo-me as condições necessárias ao bom andamento de minha pesquisa e conclusão de meus estudos.

Ao Prof. Dárcio Costa Nogueira Júnior, pela participação no meu projeto, de forma competente e prestativa, sempre disposto a atender minhas solicitações de forma precisa e diligente.

À Prof. Maria Ivê Garcia, pelo auxílio e correção no texto de Língua Inglesa deste meu trabalho.

Aos informantes desta pesquisa e a todos os meus queridos alunos e alunas das turmas de 2º e 3º Anos, do CMBH/2015, pela participação, pela colaboração e pela confiança, sem as quais este trabalho não seria possível: Elisa Barreto, Elisvan de Souza, Felipe Abreu, Ingrid Costa, Isabela Almeida, Izabella Flueti, Jhade Cromack, João Batista, João Campos, Jonathan de Faria, Joyce Dutra, Júlia Arrighi, Kauan Silveira, Laísa Sena, Libna Silva, Luiz Felipe, Moisés Miguel, Rafael Santos, Rafaela Menezes, Rebeca Galvão, Rodrigo Barreto, Samuel Pereira, Tânia Scher, Thaís Donizeti, Thamires Ferreira, Víctor Ramos, Vítor Scoparo e Yasmin Santos.

RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma investigação a respeito do uso do jogo digital *Fable III*, como recurso didático, em ambiente escolar, nos processos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola. Associar o mundo das tecnologias da nova geração do Século XXI ao universo escolar, por meio da inserção de um jogo em console Xbox, precisava de parâmetros seguros para comprovar o caráter pedagógico desta proposta, sem deixar de considerar as características de entretenimento e diversão que esse *game* proporciona. Com esse intuito, foi realizada uma pesquisa mista com nove instrumentos de coleta de dados, a fim de que se pudesse analisar os aspectos quantitativos e qualitativos observados no uso deste jogo digital. Primeiramente, aplicou-se um questionário inicial, para se verificar o perfil dos aprendizes participantes. Por meio de pré-testes e pós-testes, foram aferidos os índices de proficiência linguística dos alunos antes e depois da introdução do jogo, tanto com relação à aquisição de vocabulário quanto à produção de texto dos aprendizes participantes do projeto. A fim de se averiguar se o uso desse recurso didático proporcionaria apropriação significativa de conhecimentos linguísticos durante a aplicação do jogo, foram coletadas observações do professor-pesquisador, de um professor observador convidado e foram solicitados registros em diários pelos próprios alunos jogadores. Isso se deu ainda, a fim de que se pudesse avaliar demais possibilidades de letramentos, sobretudo o digital, além de descrever e avaliar as motivações interacionais e de socialização que poderiam ser associadas ao ensino e à aprendizagem de Espanhol. Finalmente, realizou-se uma avaliação final do processo por meio de um questionário, para saber a impressão dos participantes a respeito do uso do jogo em sala de aula e verificar se os objetivos da proposta foram alcançados. Os resultados e as análises dos instrumentos de pesquisa, utilizados nesta investigação, comprovam não só o alto índice de contribuição do uso de *Fable III* como recurso didático em aulas de Espanhol, mas também sua capacidade de promover a melhoria de desempenho linguístico, o uso da língua espanhola nas suas quatro habilidades, a interação capaz de promover conhecimentos e multiletramentos diversos e, principalmente, a motivação para aprender divertindo-se. O uso deste jogo digital trouxe o contexto da vida do aluno para dentro da escola, e as análises dos resultados alcançados por esta pesquisa comprovaram que esta experiência foi extremamente válida e eficaz.

Palavras-chave: jogo digital; ensino e aprendizagem; ensino de Espanhol; multiletramentos; interação.

ABSTRACT

This research is about the use of the digital game Fable III, as a teaching resource, in the school environment, in Spanish teaching and learning processes. The attempt to associate the world of technologies of this XXI century new generation with the school environment, by including a game in Xbox console, safe parameters were required to prove the pedagogical nature of this proposal, taking into account the entertaining and fun features that this game provides. With this aim, in the research carried out, nine data collection instruments were used so both quantitative and qualitative aspects could be analyzed concerning the use of this digital game. First, an initial questionnaire was applied to check the profile of the participating learners. Through pre-tests and post-tests, the learners who took part in the project had their language proficiency levels measured, before and after the introduction of the game, both in relation to their vocabulary acquisition and their text production. In order to determine whether the use of this teaching resource would provide the participants significant appropriation of linguistic knowledge, while the game was applied, comments by the research teacher and an invited observer-teacher were collected, and daily records by the players themselves were requested. That was also done in order to evaluate the development of other possible literacy practices, especially the digital one, and describe and evaluate the motivations of interaction and socialization that could be related to the Spanish Teaching and Learning. At last, a final evaluation of the process was held in the form of a questionnaire to find out the participants' impression about the use of the game in the classroom and check whether the research objectives have been achieved. The results and analysis of the research instruments used prove not only the high rate of contribution of the use of Fable III as a teaching resource in Spanish classes, but also its ability to promote the improvement of language performance, the use of the Spanish language four skills, the interaction which can promote knowledge and various multi-literacies, and, especially, the motivation to learn by having fun. The use of this digital game has brought the context of a student's life into the school, and the analysis of the results achieved by this research proved that this experience was extremely valid and effective.

Keywords: Digital Game; Teaching and Learning; Spanish Education; Multiliteracies; Interaction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE – Aprendizagem da Língua Espanhol

CMBH – Colégio Militar de Belo Horizonte

D – Diversão

I - Interatividade

LD – Letramento Digital

OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio

PC – *Personal computer* (Computador pessoal)

PGE – Plano Geral de Ensino

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RPG – *Role-Playing Game* (Jogo de Interpretação de Papéis/Personagens)

SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil

STE – Seção Técnica de Ensino

TICs – Tecnologias de Informação e de Comunicação

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Questionário Inicial: Questão 1.....	66
GRÁFICO 2 – Questionário Inicial: Questão 3	68
GRÁFICO 3 – Questionário Inicial: Questão 3.....	68
GRÁFICO 4 – Questionário Inicial: Questão 3.....	68
GRÁFICO 5 – Questionário Inicial: Questão 4.....	69
GRÁFICO 6 – Questionário Inicial: Questão 6.....	70
GRÁFICO 7 – Questionário Inicial: Questão 7.....	72
GRÁFICO 8 – Resultado geral, por questão, dos pré e pós testes sobre conhecimentos linguísticos	76
GRÁFICO 9 – Resultado geral dos pré e pós testes sobre domínio da Norma Culta Padrão da Língua Espanhola	81
GRÁFICO 10 – Resultado geral dos pré e pós testes sobre Conteúdo	84
GRÁFICO 11 – Resultado final dos pré e pós testes sobre domínio da Norma Culta Padrão da Língua Espanhola e sobre Conteúdo	85

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Questionário Inicial: Questão 2	67
TABELA 2 – Questionário Inicial: Questão 5	70
TABELA 3A – Questionário Inicial: Questão 7	72
TABELA 3B – Questionário Inicial: Questão 7	73
TABELA 4 – Pré e Pós Testes: Conhecimentos Linguísticos	74
TABELA 5 – Pré e Pós Teste: Produção de Texto	78

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Pré-teste de Produção Escrita Original de “Barbie Auditore”	82
FIGURA 2 - Pós-teste de Produção Escrita Original de “Barbie Auditore”	83
FIGURA 3 - Questionário Final Original de “Mutchola Sousa”	107
FIGURA 4 - Questionário Final Original de “Chorão”	108
FIGURA 5 - Questionário Final Original de “Blair Torease”	109
FIGURA 6 - Questionário Final Original De “Slim Slady”	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Anotações Prof. Dárcio / Diversão	87
QUADRO 2 – Anotações Prof. Dárcio / Letramento Digital	90
QUADRO 3 – Anotações Prof. Dárcio / Aprendizado de Espanhol	95
QUADRO 4 – Anotações Prof. Dárcio / Interação	98
QUADRO 5 – Observações dos Diários dos Alunos	100
QUADRO 6 – Respostas divergentes nos questionários finais	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Contextualização do estudo	16
Justificativa da pesquisa	19
Objetivos geral e específicos	21
Estrutura da dissertação	22
 CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	 23
1.1 Jogos e ensino de língua estrangeira	23
1.2 Letramentos, multiletramentos e as novas perspectivas do conhecimento para o ensino de línguas	30
1.3 Educação, tecnologia e cultura digital	38
1.4 Aprendizado, desenvolvimento, brincadeira e interação em Vygotsky	45
 CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA	 50
2.1 Natureza, objetivos e abordagem do problema	50
2.2 Pilotagem	51
2.3 Delineamento da pesquisa	51
2.3.1 O jogo	51
2.3.2 Os instrumentos de coleta de dados	52
2.3.2.1 Questionário preliminar e final	52
2.3.2.2 Pré-teste e pós-teste de vocabulário	54
2.3.2.3 Pré-teste e pós-teste de produção escrita	57
2.3.2.4 Diários dos jogadores	58
2.3.2.5 Notas de campo do professor-pesquisador	58
2.3.2.6 Notas do professor observador	59
2.3.3 Contexto, local e participantes da pesquisa	59
2.3.4 Procedimentos de coleta de dados e de aplicação do jogo	60
2.2.6 Procedimentos de análise	61

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS	63
3.1 Perfil dos aprendizes-participantes	64
3.2 Análise dos índices de Conhecimento Linguístico	71
3.3 Análise dos índices de Produção Escrita	75
3.4 Análise de campo do Professor Observador e do Professor Pesquisador	84
3.5 Análise dos Diários dos Jogadores	98
3.6 Análise dos questionários finais para avaliação do uso do jogo <i>Fable III</i>	103
3.7 Últimos apontamentos	113
 CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	 115
4.1 Retomada da Pergunta de Pesquisa e dos objetivos desta investigação.....	115
4.2 Limitações, contribuições e sugestões para pesquisas futuras	117
4.3 Breves reflexões do professor pesquisador	118
4.4 Conclusão	120
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 122
 APÊNDICES	 126
APÊNDICE A – Modelo do Mini Diário dos jogadores	126
APÊNDICE B – Modelo da Ficha das Notas de Campo do Professor Pesquisador	127
APÊNDICE C - Modelo da Ficha das Notas de Campo do Professor Observador Externo	128
 ANEXOS	 129
ANEXO A – Capa do Jogo Digital <i>Fable III</i>	129
ANEXO B – Contracapa do Jogo Digital <i>Fable III</i>	130

Introdução

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O intuito deste trabalho é investigar o uso do jogo digital *Fable III*, em contexto escolar, a fim de se perceber quais seriam os resultados da aplicabilidade deste *game* não educacional como recurso didático para o ensino de Espanhol. Associada a esse ponto, está a ideia de aliar o lúdico, a diversão e a tecnologia à possibilidade de proporcionar aprendizado, averiguando se, além dos recursos tradicionais de ensino de uma língua estrangeira (aula expositiva, livro texto, dicionário, vídeo, fotos, áudios, lousa, anotações etc.), seria possível utilizar recursos inovadores como a inserção de uma tecnologia digital, do porte de um videogame, como auxílio no aprendizado de uma nova língua a alunos dos dois últimos anos da Educação Básica. A origem dessa proposta adveio da experiência pessoal que, como profissional do ensino, este pesquisador acumulou nos mais de vinte e cinco anos de profissão.

Em minhas práticas pedagógicas, sempre fui atraído pelas teorias e discussões acadêmicas a respeito das possibilidades que as novas tecnologias poderiam oferecer aos processos de ensino e de aprendizagem. Como professor de Línguas, em todas as instituições educacionais por onde passei, sempre vi na música, no cinema, no teatro, no jogo e nas tecnologias em geral, possibilidades didáticas extremamente relevantes. Além disso, verificava que esses recursos conseguiam estimular alunos, inclusive os desinteressados pela escola e pelo mundo do conhecimento, a aprenderem mais, sobretudo pelo caráter lúdico e instigante que aqueles meios proporcionavam.

Dentre os inúmeros recursos que tinha a oportunidade de aplicar, em sala de aula, como meio didático para desenvolver conteúdos, um deles sempre me chamou a atenção: o jogo. Dependendo do assunto a ser trabalhado, aplicava certos jogos que aprendia com meus professores universitários, uns que já conhecia, outros que pesquisava e, inclusive, chegava a criar alguns, segundo a necessidade que se me apresentava. Resultado: percebia, por meio de comentários e avaliações dos próprios alunos, que, na medida em que os diversos jogos eram introduzidos em sala de aula, eles respondiam cada vez melhor, alcançando resultados de aprendizado mais satisfatórios.

Há pouco mais de dois anos, cheguei a apresentar duas propostas de jogos à Supervisão Escolar da escola em que trabalho atualmente, para serem aplicados em minhas turmas de Língua Espanhola do 2º e 3º anos do Ensino Médio e obtive um valoroso suporte e estímulo. Adaptei dois jogos populares ao contexto do meu conteúdo programático para cada um desses dois anos que leciono. Segundo as avaliações realizadas pela escola e os depoimentos dos alunos, os resultados foram além da expectativa. A partir dessas aulas, vieram o estímulo para trabalhar com mais propostas dessa natureza, porém, comecei a deparar-me com um novo desafio: os alunos solicitavam, dessa vez, a inserção de jogos eletrônicos/digitais.

Há algum tempo, venho trabalhando com alunos do Ensino Médio e tenho percebido que, cada vez mais, tais jogos têm atraído a atenção desses adolescentes e jovens de forma muito particular. Apesar do meu grande interesse por seus vários tipos (os tradicionais jogos de tabuleiro, jogos com sons e cores, jogos corporais, jogos dramatúrgicos, jogos com papel e lápis, jogos lógicos, jogos de cartas etc.) e da satisfatória receptividade dos alunos, vinha notando que eles têm um particular interesse, sobretudo, pelos digitais, independentemente do veículo em que se apresentam: computador, *tablet*, celular, console.

Até então, não fazia ideia de como poder implementar de forma prática essa conectividade entre tecnologia, jogo e ensino de Língua Espanhola, mas as inúmeras discussões sobre o uso de jogos digitais para fins educacionais que lia e pesquisava, deixavam-me muito empolgado. Entretanto, de acordo com as consideráveis investigações realizadas, não encontrava experiência ou estudo a respeito do uso de jogo digital não-didático, por meio de console, direcionado a um público acima dos 14 anos e em ambiente escolar para alunos de Ensino Médio.

A motivação para a realização desta pesquisa adveio dessa necessidade que julguei relevante para minhas práticas pedagógicas, sobretudo, a fim de poder avaliar, para mim e para o meio científico-acadêmico, se essa didática se justificaria e se seria, de fato, eficaz.

Sendo assim, este trabalho procurou pesquisar a(s) contribuição(-ões) que o uso de um jogo digital em sala de aula (neste caso, o *Fable III*, para Xbox 360) podem trazer para alunos do Ensino Médio na disciplina Espanhol. Esse problema de investigação pode ser expresso por meio da seguinte pergunta de pesquisa: o uso do jogo digital *Fable III*, como recurso didático em um ambiente escolar, pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de Espanhol?

A influência que a tecnologia exerce entre jovens e adolescentes é cada vez mais intensa e recorrente nos dias atuais. Dentre os instrumentos digitais que eles utilizam, percebe-se que o

jogo lhes exerce um magnético poder de sedução, principalmente, devido aos mais diversos veículos em que pode ser disponibilizado. Seja em computadores, consoles, *tablets* ou celulares, ele provoca um prazeroso fascínio nos seus usuários que, em geral, não conseguem parar de jogar facilmente. Nesse contexto, a escola não poderia deixar de considerar essa realidade, e seria desejável que ela pudesse se inserir nesse universo, dando espaço para o jogo digital como recurso didático em sala de aula.

Segundo Chaigar (2001), é importante que a escola se aproxime da vida cotidiana com todas as suas extensões, que ela corra riscos, experimente e conviva com a inovação. Dessa forma, é fundamental que toda instituição escolar esteja receptiva a essa nova realidade em que vivem os educandos de hoje. De acordo com a autora,

Trazer para a escola as diferentes formas de comunicação que a sociedade utiliza como o jornal, televisão, internet, quadrinhos, rádio, fotografias etc., e percebê-los como produtos da nossa cultura contemporânea, corresponde a aproximá-la da vida cotidiana dos alunos e de suas linguagens. Ao fazer isto estaremos rompendo com o vácuo existente entre jovens e adultos no universo escolar, *permitindo* que os alunos criem e se expressem com maior liberdade e diversidade. (CHAIGAR, 2001, p. 50)

Essas linguagens que atraem os jovens alunos precisam encontrar lugar no espaço escolar, de maneira a contribuírem para o desenvolvimento pedagógico no ensino. Bortolazzo (2012) identifica essa cultura contemporânea por que passamos como uma *Cultura Digital*, equivalente a outros termos como *Sociedade da Informação*, *Cibercultura*, *Era digital*¹. Como esses jovens que são recebidos hoje nas escolas nasceram em um mundo onde, por exemplo, internet, celular, *games* e e-mail fazem parte de seu dia a dia, é difícil pensar um ambiente escolar distante desses recursos tecnológicos. Seja através de redes sociais, de jogos ou recursos midiáticos diversos, os adolescentes interagem com o mundo de uma forma distinta daquela em que as gerações do passado interagiam, inclusive a dos educadores. Dentro dessa perspectiva, é possível identificar o jogo como um dos recursos digitais, por meio do qual os jovens procuram se divertir e interagir. Assim, aproveitá-lo como recurso didático seria muito conveniente, não só para a escola, mas também para essa geração.

Tendo em vista essas observações e minhas experiências com jogos nas turmas de Ensino Médio, relatadas acima, é possível observar que esse instrumento pedagógico tem uma grande aceitação por parte dos alunos. Baseando-me, então, nessas considerações e no fato de que minhas turmas de Espanhol se mostram receptivas a tais intervenções, além das referidas

¹ Cultura Digital, Sociedade da Informação, Cibercultura e Era digital são expressões descritas por antropólogos, sociólogos, filósofos, pesquisadores, comunicadores para denominarem esta época em que vivemos, onde as relações humanas têm sido mediadas por dispositivos digitais.

leituras sobre as novas tecnologias e suas influências sobre os jovens e os adolescentes de hoje, propus pesquisar o jogo pelo viés digital. Para tanto, foi preciso estabelecer critérios e estudos, a fim de que ele não se torne um mero instrumento de diversão, mas, sim, e também, um instrumento didático, capaz de promover conhecimentos.

Nesse sentido, este trabalho pretende buscar contribuições para se discutir a importância de se associar jogo, tecnologia e recurso didático, vinculados a processos educativos e avaliar as vantagens e viabilidades de seu uso.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A própria contextualização deste trabalho já se caracteriza como uma primeira justificativa para a realização desta pesquisa, porém, é importante, ainda, outras reflexões e perspectivas.

Pesquisar o uso de um recurso lúdico digital, como o jogo, em sala de aula, em um mundo globalizado, informatizado e, cada vez mais, caminhando em direção a inúmeras descobertas tecnológicas, é uma possibilidade de se trazer conhecimento novo sobre a forma de ensinar e de aprender dentro ou fora de sala de aula. Na medida em que crianças, adolescentes, jovens e adultos passam longas horas de suas vidas em contato com jogos digitais (MCGONIGAL, 2012), as consequências interativas que lhes são peculiares têm impacto considerável na relação entre jogo e jogador. Desse modo, é importante pesquisar como essa interação acontece, sobretudo para se pensar a respeito da utilização desse recurso não apenas como entretenimento e diversão, mas também para associar a ideia do lúdico à de ensino e de aprendizagem.

Os jogos digitais podem ser entendidos como ferramentas tecnológicas associadas ao lazer, mas podem também funcionar como estratégias pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem e, dessa maneira, serem capazes de proporcionar produção de conhecimento. Desse modo, associá-los à prática pedagógica pode oferecer aos alunos instrumentos que lhes possibilitem, além da diversão e da interação entre si, a apreensão de conhecimentos e novas ideias e, ao professor, estratégias para que atinja seus resultados.

Os recursos que a escola tradicionalmente tem utilizado, ao longo do tempo, vêm ampliando-se, dentro de suas possibilidades, de forma a fazer com que se inovem, a fim de que possam proporcionar aos alunos habilidades e competências para se desenvolverem tanto no ambiente escolar como no social, uma vez que essas duas esferas precisam estar em sintonia. Nesse sentido, esse estudo pode contribuir para uma reflexão sobre esse assunto, primeiro, a

respeito das práticas pedagógicas do Colégio Militar de Belo Horizonte, local onde ocorreu a pesquisa, e, segundo, para que essa prática possa ser estendida a outras escolas públicas ou privadas interessadas nessa ação pedagógica.

O processo de ensino e de aprendizagem deve levar o professor a buscar estratégias e recursos para que alcance seus objetivos planejados, pois lida com uma diversidade de indivíduos que têm experiências, competências e habilidades distintas. É nesse sentido que os vários modos de comunicação, por meio de dinâmicas diversas e linguagens midiáticas, poderão agrupar elementos de aproximação do saber escolar com o universo do aluno de forma lúdica e contextualizada.

Os recursos digitais, usados ou não em situação de ensino, acabam por inserir-se de alguma forma no contexto da vida escolar. Cada vez mais, o docente necessita de estratégias para desenvolver suas atividades de forma mais adequada ao contexto social em que se inclui, ou precisa se incluir. No caso, dar oportunidade ao uso desses recursos de forma lúdica pode ser uma forma de associar tecnologia, entretenimento e ensino de maneira a propiciar suporte ao enriquecimento pedagógico que visa ao sucesso escolar. Além de ter aceitação por parte dos alunos que já se enveredam pelo mundo das tecnologias, utilizar o jogo digital de forma contextualizada e didática, poderá, inclusive, corroborar com objetivos educacionais, em uma parceria capaz de associar o prazer à aprendizagem. Nesse sentido, pesquisá-lo como recurso didático é o ensejo oportuno para se pensar sua utilização na sala de aula.

Apesar de, mais à frente, no capítulo de metodologia, as razões para a escolha do jogo digital usado nesta pesquisa serem mais especificamente trabalhadas, é importante frisar, neste momento, que ela aconteceu devido a dois fatores principais: primeiro, por estar disponível em uma versão totalmente dublada e legendada em Espanhol e, segundo, por se tratar de um jogo que tem diversas narrativas e inúmeros diálogos. Além disso, ele apresenta um contexto compreendido entre o final da Idade Média e o início da Revolução Industrial, conteúdos históricos já trabalhados, anteriormente, por estes alunos do Ensino Médio, público alvo ao qual o jogo foi aplicado. Ademais, *Fable III* apresenta uma série de situações geopolíticas e de conflitos sociais capazes de fomentar ricas discussões, uma vez que este jogo apresenta situações de escolha morais que irão gerar caminhos narrativos específicos, na medida em que se joga. Considerando os elementos técnicos do jogo, podemos ainda conceber como importantes para este projeto a *usabilidade* e a *jogabilidade* de *Fable III*. Ambos os termos costumam ser confundidos entre si, mas é possível perceber o que cada um expressa, segundo as aclarações de Borges (2013):

A usabilidade é uma qualidade que se atribui a uma interface gráfica, quanto à interação que ela proporciona para o usuário conseguir atingir o objetivo que possui em relação ao objeto. Isso implica que a interface gráfica permita que a interação seja fácil, pois não requer alto grau de aprendizado e memorização de tarefas. (...) A jogabilidade está intimamente ligada ao entretenimento que o jogo proporciona, às possibilidades que ele possui para envolver o jogador para que a distração seja prazerosa” (BORGES, 2013, p. 30).

Assim, ao aplicá-lo em sala de aula, além de ser possível investigar sua eficácia no ensino de Espanhol, será possível verificar também possibilidades de letramento digital, levando-se em consideração as faculdades de usabilidade de *Fable III*. Por outro lado, a sua capacidade de jogabilidade viabilizará o estudo das implicações de caráter interdisciplinar, de interatividade, de motivação, de socialização e de demais fatores capazes de suscitar ensino e aprendizagem expressivos. Ou seja, além dessas e de outras questões que possam surgir ao longo da pesquisa, a essência deste trabalho é buscar apresentá-lo como um jogo de potencialidades lúdicas e pedagógicas.

Este trabalho é também o ensejo para se refletir sobre os jogos digitais em geral, as tecnologias, a sociedade e a escola, a fim de se analisar teorias diversas a respeito deste recurso tão instigante e, cada vez mais, inovador como instrumento didático nos dias atuais.

OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

OBJETIVO GERAL

Investigar o uso do jogo digital *Fable III* como recurso didático em um ambiente escolar, de modo a perceber sua contribuição nos processos de ensino e de aprendizagem de Espanhol.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Pesquisar índices de proficiências linguísticas dos alunos, antes e depois do uso do jogo digital *Fable III*, na tentativa de verificar se há, com o uso deste recurso, apropriação significativa de conhecimento linguístico.
- Levantar as possibilidades de letramento digital, proporcionadas pelo uso do jogo.
- Descrever e avaliar as motivações interacionais e de socialização, apresentadas durante o período de uso do jogo, que possam ser associadas ao ensino e à aprendizagem de Espanhol.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Além desta parte introdutória, na qual se apresentou a contextualização desta pesquisa, sua justificativa e os objetivos deste trabalho, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, referências, apêndices e anexos.

O primeiro capítulo trata das teorias que embasaram esta pesquisa. Primeiramente, são abordadas algumas questões teóricas a respeito dos jogos como recursos didáticos no ensino de língua estrangeira. Depois, os conceitos de letramento e multiletramento são apresentados, seguidos de algumas reflexões a respeito da relação entre educação, tecnologia e cultura digital. Por fim, é retratada a perspectiva de Vygotsky sobre o encadeamento do aprendizado, do desenvolvimento e da brincadeira, tendo em vista sua concepção interacionista.

O próximo capítulo aborda a descrição da metodologia deste trabalho. São detalhados os procedimentos relativos à natureza e à abordagem da pesquisa, à coleta dos dados, aos participantes, ao contexto, à duração e aos demais delineamentos deste estudo.

A análise dos dados é feita no terceiro capítulo e traz as avaliações quantitativas e qualitativas a respeito dos índices de proficiência linguística, as percepções de letramento digital observadas, e as possibilidades de apreensão do idioma estudado, mediadas pelas inter-relações entre os alunos-jogadores.

O quarto capítulo refere-se às considerações finais e apontamentos para investigações futuras e é sucedido pelas referências utilizadas para realização desta pesquisa, além dos apêndices e dos anexos.

CAPÍTULO 1

Referencial Teórico

Este capítulo encontra-se dividido em quatro partes, a fim de que os conceitos aqui discutidos se estruturam de forma adequada. Primeiramente, é abordada a natureza do objeto aqui pesquisado, bem como o papel do jogo digital no universo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Em seguida, são abordados alguns conceitos referentes aos novos paradigmas do ensino de línguas, tendo em vista a perspectiva dos multiletramentos. Após essas considerações, são feitas algumas reflexões a respeito do papel da educação e da tecnologia frente ao mundo digital e ao contexto de jovens e adultos permeado por jogos. Por fim, é discutida a relação entre aprendizado e desenvolvimento mediado por brincadeiras e as respectivas interações promovidas por elas.

1.1 JOGOS E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste trabalho, ao tratarmos o jogo como um recurso didático no ensino de língua estrangeira, no caso específico, o jogo digital *Fable III*, torna-se necessário um prévio esclarecimento quando à natureza deste objeto de pesquisa, relativamente à sua aplicação em ambiente escolar. Para tanto, é importante definir-se, inicialmente, o que se entende por *material didático* e por *recurso didático*, a fim de que se possa situar esse jogo digital no âmbito de instrumento de ensino e de aprendizado da Língua Espanhola.

Na concepção de Tomlinson (2006), o material didático é um instrumento feito especificamente com objetivo educacional. Contrapondo-se a essa ideia, Marques Graells (2000/2001) busca diferenciá-lo de recurso didático, considerando esse instrumento como algo que pode ser concebido como qualquer material que, em contexto determinado, pode ser usado também com uma finalidade didática. Essa ideia de se entender o instrumento didático como um *recurso* a ser utilizado em sala de aula é fundamental para se entender o uso de *Fable III* nesta pesquisa, uma vez que esse jogo não foi elaborado especificamente com objetivos educacionais para uso em sala de aula, mas, sim, como um jogo digital produzido para um público alvo específico: adolescentes e jovens – além de demais aficionados em jogos de RPG

(*Role-playing game*)², objetivando divertir e entreter. Marques Graells (2000) define cada um desses conceitos da seguinte forma:

Tendo em conta que qualquer material pode ser usado, em determinadas circunstâncias, como um recurso para facilitar processos de ensino e aprendizagem (por exemplo, com umas pedras podemos trabalhar as noções de maior e menor com os alunos de pré-escolar), mas considerando que nem todos os materiais que se utilizam em educação têm sido criados com uma intencionalidade didática, distinguimos os conceitos de material didático e recurso didático. Material didático é qualquer material produzido com o intuito de facilitar os processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, um livro de texto ou um programa multimídia que permite fazer práticas de formulação química. - Recurso didático é qualquer material que, em um contexto educativo determinado, seja utilizado com uma finalidade didática ou para facilitar o desenvolvimento das atividades formativas. Os recursos didáticos que podem ser usados em uma situação de ensino e aprendizagem podem ser ou não meios didáticos. Um vídeo de como aprender o que são vulcões e sua dinâmica será um material didático (pretende ensinar), já um vídeo com uma reportagem da *National Geographic* sobre os vulcões do mundo, embora possa ser usado como recurso didático, não é em si um material didático (tem como objetivo informar). (MARQUES GRAELLS, 2000, p. 1)³

Assim, pode-se verificar que há jogos produzidos especificamente para fins didáticos, em oposição a outros jogos que não são produzidos exclusivamente para fins educacionais, mas que podem ser utilizados para tais propósitos. Partindo-se dessa perspectiva, o jogo digital *Fable III* é considerado, portanto, um recurso didático para o ensino de língua estrangeira, uma vez que seu uso, no contexto pesquisado, objetiva o ensino de Espanhol, mesmo não tendo sido fabricado ou desenvolvido com este intuito. Entretanto, é preciso uma outra consideração neste particular.

Usar um jogo digital, cujo objetivo funcional não é o uso educacional, em favor do ensino e da aprendizagem de idioma não significa desapropriá-lo do seu caráter lúdico e do entretenimento que proporciona. Por outro lado, os jogos, sejam eles quais forem, sempre suscitam diversas aprendizagens a seus jogadores, sejam elas motoras, técnicas, cognitivas,

² RPG: jogo de encenação, de interpretação de papéis/personagens. (Livre tradução)

³ Tradução do pesquisador. Texto original: “Teniendo en cuenta que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como recurso para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, con unas piedras podemos trabajar las nociones de mayor y menor con los alumnos de preescolar), pero considerando que no todos los materiales que se utilizan en educación han sido creados con una intencionalidad didáctica, distinguimos los conceptos de medio didáctico y recurso educativo. - Medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo un libro de texto o un programa multimedia que permite hacer prácticas de formulación química. - Recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un vídeo para aprender qué son los volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar).”.

contextuais, sociais, ideológicas, culturais etc. Desde quando Gee (2004, 2008, 2009) começou a realizar seus estudos sobre jogos digitais e com base em suas pesquisas, percebe-se que os jogos digitais podem promover diversas e importantes aprendizagens, necessárias à vida contemporânea. Sua experiência ao iniciar-se no mundo virtual dos jogos, objetivando ajudar seu filho neste universo digital, já diz muito do que se espera de esforços cognitivos, quando, por exemplo, se tem a intenção de se introduzir no mundo dos *games*.

Joguei meu primeiro videogame quatro anos atrás, quando meu filho de seis anos, Sam, estava brincando com Sam Pajama: você não tem que se esconder quando fica escuro lá fora. (...) No jogo, um super-herói criança chamado de Sam – o meu e o virtual – parte para a “Terra da Escuridão” a fim de encontrar e capturar a “Escuridão”, colocá-la dentro de uma lancheira e assim aliviar o medo do escuro. A “Escuridão” acaba por se revelar como um bicho fofo e grandalhão que só precisa de um amigo para brincar. Eu queria jogar esse game para ajudar Sam a resolver problemas. Apesar de Sam Pajama não ser um “jogo educativo”, está cheio dos tipos de problemas que os psicólogos investigam quando estudam o pensamento e a aprendizagem. Quando vi o quanto o jogo prendia a atenção de Sam, fiquei me perguntando sobre como seria um videogame mais maduro. Fui até uma loja e peguei um jogo ao acaso, As novas aventuras da máquina do tempo (...), talvez não tão ao acaso assim, já que sem dúvida me apoiei na associação com H.G.Wells e a literatura. Quando entrei no jogo, me espantei. Era difícil, longo e complexo. Fracassei muitas vezes e tive que mergulhar em um projeto de pesquisa pela internet para aprender algumas das coisas que precisava saber. Os modos de aprender da minha geração (...) não funcionavam. Senti-me usando músculos de aprendizagem que não tinham sido exercitados daquele jeito desde minhas aulas de linguística teórica no mestrado. (GEE, 2009, p. 2)

Esse incômodo sentido por Gee ilustra o que está esclarecido no item 2.3 deste capítulo, relativamente às dificuldades enfrentadas pelos *imigrantes digitais*⁴, na medida em que se propõem imergir no universo das novas tecnologias. O mesmo não ocorreria de forma tão ostensiva com uma pessoa nascida há menos de 30 anos, ou seja, acostumada ao ambiente digital, com o qual convive cultural e cognitivamente. Tanto um quanto outro público, independentemente da intensidade dos esforços de cada grupo, precisa empreender determinado esforço, a fim de que consigam assimilar um jogo proposto. Dessa forma, é possível entender os jogos eletrônicos com potencialidade não só para ensinar conteúdos específicos, mas também para promover aprendizagens que dizem respeito às diversas contextualizações que eles podem proporcionar como, por exemplo, contextos históricos, elementos geográficos, conhecimentos científicos, sociais, culturais e linguísticos.

Ainda segundo Gee (2003, 2004), os bons videogames incorporam bons princípios de aprendizagem, princípios apoiados pelas pesquisas atuais em Ciência Cognitiva. Para Gee

⁴ Imigrantes Digitais: representam os adultos de ontem que se esforçam, hoje, para aprender os recursos da nova linguagem digital que vem surgindo com a contemporaneidade.

(2008), toda experiência de aprendizagem tem algum conteúdo, ou seja, fatos, princípios, informações e habilidades que precisam ser dominados. Afirmar ainda que

se ninguém conseguisse aprender esses jogos, ninguém os compraria – e os jogadores não aceitam jogos fáceis, bobos, pequenos. Em um nível mais profundo, porém, o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos. (Gee, 2009, p. 168).

A partir dessa perspectiva, o letramento digital também é um viés a ser considerado ao se aplicar esses jogos em sala de aula, ou seja, o jogador se sentirá instigado não só a dominar o universo proposto pelo *game*, como também seus conteúdos e suas linguagens, tanto dos jogos quanto dos meios digitais como um todo.

Nesse sentido, é possível perceber que tanto o *Fable III*, quanto diversos outros jogos digitais costumam situar-se em períodos históricos específicos, ambientam seus jogadores em diversas situações de convívio social, propõem diversas tarefas ou missões particulares, além de estarem disponíveis em Inglês, em Espanhol ou em diversos outros idiomas, o que exigirá um esforço linguístico de compreensão e interpretação, mesmo que haja versões com legendas e/ou dubladas na língua materna de quem os está jogando. De fato, há inúmeras potencialidades de aplicação de um jogo lúdico digital. Desse modo, aproveitar toda essa contextualização, direcionando seu uso como recurso didático no ensino de segunda língua, revela uma perspectiva didática bem ao encontro dos novos propósitos da educação que se impõem frente à contemporaneidade em que estamos inseridos.

Dentro dessa mesma perspectiva, outros pensadores também veem nos *games* essa capacidade de conferir a jogos lúdicos uma certa sobriedade didática, sem perder o caráter de diversão e de entretenimento que a eles se impõem. Utilizando-se da nomenclatura *juegos serios*⁵, usada por Abt (1987) desde os anos 70 e que, à época, já pensava determinados tipos de jogos como recursos educacionais, González-Conde, Codina, Pestana, Fernández (2014) analisam, de forma ampla, os jogos digitais como sendo também instrumentos de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. O uso, por esses autores espanhóis, da expressão *juegos serios*, advinda do conceito de *serious games*⁶, utilizado por Abt, não imprime ao jogo nenhuma característica de sisudez, circunspeção, sobriedade ou austeridade que poderia qualificá-lo como algo “sério” de fato. Na verdade, o que este autor quis imprimir ao termo foi a noção de jogo com propósito explicitamente educacional, elaborado de forma

⁵ Juegos serios = Jogos sérios.

⁶ Serious games = Jogos sérios.

planejada e estruturada para tal fim, no qual sua intenção principal não seria o divertimento, apesar de que a diversão não estaria suprimida de sua concepção. Sendo assim, esse aparente paradoxo que, traduzido ao Português, poderia ser expresso pelo oxímoro “jogos sérios” nada mais é que a concepção da ideia do jogo em situações educacionais. Obviamente, retomando a ideia desse termo, o que esses autores hispânicos propõem é uma relativização do conceito empregado em seu uso inicial, agregando equidade à combinação desses dois conceitos, aparentemente contraditórios. Nesse sentido, os jogos podem apresentar “certas funções, não exclusivas, mas, mesmo assim, com uma incidência significativa sobre o usuário/a. Dentre elas, destacam-se as funções cultural, psicossocial e pedagógica”⁷ (GONZÁLEZ-CONDE, CODINA, PESTANA & FERNÁNDEZ, 2014, p. 345). Ou seja, atribuir “seriedade” e propriedades pedagógicas ao jogo digital, sem deixar de agregar-lhe experiências lúdicas, em suas análises, é uma forma de multidimensioná-lo como ferramenta pedagógica, em uma perspectiva mais holística.

Gee (2004) levanta dois aspectos importantes na sua reflexão sobre a relação entre os jogos eletrônicos-digitais e a educação. O primeiro é que eles ensinam, por trazerem bons princípios de aprendizagem, uma vez que possibilitam formas diferentes de aprender, e o jogador está constantemente aprendendo sobre o jogo enquanto joga. O segundo é que a prática dos jogos digitais proporciona experiências enriquecedoras e que futuramente podem ser úteis de alguma forma aos jogadores em suas outras áreas de atuação. Assim, esses jogos fazem com que o jogador observe minuciosamente o jogo no qual está envolvido, reflita continuamente sobre suas estratégias, levante pressupostos, crie conjecturas, a fim de que tenha condições de resolver situações-problema e ser capaz de aplicar esta habilidade mimeticamente a outra circunstância de teor semelhante. Dessa forma, quanto mais se joga, mais se aprende e, quanto mais se aprende, mais se aprimora sua habilidade de resolver ocorrências diversas, convertendo-se em gestor dos acontecimentos, pois, por meio de sua prática, torna-se capaz de aprender a aprender. Gee (2004) classifica essa relação educativa que o jogo digital estabelece em seu jogador, fazendo-o “aprender a aprender”, em um processo que se estabelece em quatro ciclos: “sondagem, criação de hipóteses, sondar novamente, pensar novamente”:

o jogador tem que sondar o Jogo Digital, observando e interagindo com seus cenários, personagens e as habilidades adquiridas ao longo do jogo; enquanto sonda, o jogador reflete e cria hipóteses sobre o que os eventos, textos, objetos, ações em que se envolve podem significar, e assim decide o que fazer a cada momento para obter um resultado positivo; a partir dessas hipóteses, o jogador sonda novamente o jogo eletrônico,

⁷ Tradução do pesquisador. Texto original: “ciertas funciones, no exclusivas, pero si con una incidencia significativa sobre el usuario/a. De entre estas, se destacan las funciones cultural, psicossocial y pedagógica.”.

interagindo com seus elementos para observar o que acontece; o jogador recebe feedback como resposta a sua interação, aceitando ou repensando a sua hipótese original. Por meio desse ciclo, o jogador aprende por tentativa e erro, refletindo suas ações, e vencendo os desafios apresentados por etapas no decorrer do desenvolvimento do jogo eletrônico. (In BOMFOCO; AZEVEDO, 2012, p. 6)

Para Gee, “este processo de quatro passos é central a como humanos, seres biológicos de um certo tipo, aprendem coisas quando o aprendizado é essencial para sobreviver e para prosperar no mundo” (GEE, 2004, p. 91). Um fator importante a se observar ao aprender por meio de jogos digitais é o fato de que esse procedimento não é, sequer, percebido pelo jogador. Se estão aprendendo, se o aprendizado resulta fácil/difícil ou qual o momento em que ele se dá, nada disso é fator da atenção para quem joga.

Assim como defendido por Souza (2012), relativamente ao uso de músicas no ensino de Língua Estrangeira, que a considera um recurso capaz de tornar a aula mais atraente e interessante, é possível inferir que, hoje em dia, o mesmo tem se dado com relação ao uso de jogos digitais. Inclusive, é o que sustentam Reis e Bilião, ao afirmarem que

o uso de jogos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas é um tema que vem se solidificando com o passar do tempo. (...) Entre os fatores que justificam esse crescimento, podemos indicar a necessidade de encontrar formas alternativas de ensino que contemplem os anseios dos aprendizes contemporâneos, já que por meio de recursos digitais é possível, por exemplo, aprender e praticar uma língua estrangeira. (REIS; BILIÃO, 2014, p. 5)

Como dito na parte introdutória, pesquisas sobre jogos digitais, em console Xbox 360, para ensino de Espanhol a alunos de Ensino Médio, tanto nas redes sociais quanto nos órgãos oficiais de ensino e pesquisa mais conhecidos, não foram encontradas até o início deste trabalho, mas, tendo em vista os diversos teóricos citados neste capítulo, é possível verificar, de antemão, o quão significativas podem ser as intervenções por meio desse instrumento tecnológico em ambientes educativos no ensino de língua estrangeira para este público em especial. De qualquer forma, pesquisas, teorias e relatos sobre uso de jogos digitais para ensinar outro idioma (mesmo que em veículos, contextos e públicos diferentes dos pesquisados neste trabalho) têm comprovado quão valiosos são esses instrumentos para o ensino e a aprendizagem de segunda língua. Excetuando-se os teóricos já citados aqui, é possível perceber essa relevância por meio de quatro trabalhos específicos, cujas pesquisas tratam do uso do jogo digital e do lúdico para o ensino, inclusive o de línguas materna ou estrangeira.

Helfer (2015), em seu trabalho “Os jogos digitais como ferramenta para o aprendizado de língua inglesa”, pesquisou o uso do *game Our Discovery Island*, da coleção *Our Discovery Island* da editora Pearson, tendo como informantes alunos de 9 e 10 anos do Centro de Línguas

e Culturas UNISC. Em seus estudos, verificou que houve melhora no aprendizado de vocabulário das crianças que não só aprenderam, mas se divertiram jogando. Reforça que os jogos são capazes de ensinar de maneira diferente e em diferentes contextos, além de ressaltar a necessidade de se investigar mais a eficácia e os benefícios do uso de jogos para o ensino de segunda língua no Brasil e no mundo.

Almeida (2009) pesquisou o tema “Jogos virtuais no ensino de língua espanhola” e defendeu as várias possibilidades didáticas para o uso de computadores, de mediações digitais e, obviamente, do jogo para o ensino de Espanhol. Por meio de um jogo educativo sobre cores, encontrado no site <http://www.vedoque.com> e elaborado por Antonio Salinas e Maria Jesús Egea, mostrou inúmeras possibilidades de uso deste recurso para ensinar diversas perspectivas de vocabulário, associado ao universo das cores e de objetos, a crianças e adultos. Defendeu que os jogos virtuais oferecem outro tipo de letramento e treinamento de capacidades cognitivas, apresentando variadas possibilidades no ensino de línguas.

Mesmo não tratando o jogo em modo digital e considerando-o como material didático, é importante citar, aqui, as pesquisas de jogos cooperativos e seus efeitos na aprendizagem de Mar (2006), ao propor alguns jogos pedagógicos que podem contribuir para a efetividade do processo de ensino de línguas materna ou estrangeira. Em seu trabalho “O lúdico, o ensino de línguas e os temas transversais”, dá sugestões de vários jogos para crianças de 7 a 12, a fim de usá-los como fonte de uma aprendizagem significativa, baseados em valores humanos. Na obra, reforça que, tanto no papel de integrador social quanto no de facilitador do aprendizado, os jogos e as brincadeiras podem ser aplicados para ensinar línguas, pois levam a situações próximas do real e promovem a humanização dos alunos. Considera-os como um facilitador do trabalho do professor em sala de aula e, nesse sentido, o uso de jogos cooperativos nas aulas de língua estrangeira e/ou portuguesa, servem como elementos de apoio, incentivo, interação e fonte de aprendizagem, além de propiciar a humanização das crianças.

Outra razão para citar essa autora, neste trabalho, é o fato de eu discordar com um princípio que ela defende, em relação aos jogos, e que, com este trabalho, busco refutar. Para ela, “é certo que os jogos e brincadeiras não constituem aprendizagem em si para o ensino de línguas estrangeiras” (MAR, 2006, p. 157), mas podem ser entendidos como estratégias de motivação da aprendizagem, além de serem capazes de desenvolver a autoestima, o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a compreensão, a cooperação, a socialização, a autoconfiança, a alegria, o prazer e, por fim, a produção da própria criança. Quanto à segunda questão de sua colocação há pleno assentimento, contudo, a certeza de que jogo não constitui aprendizagem em si para o ensino de línguas estrangeiras não constitui, para os propósitos deste

trabalho, uma perspectiva tão categórica assim. De qualquer forma, suas contribuições e pesquisas na área de jogos são significativas e relevantes para o meio acadêmico.

Bittencourt & Gerafa (2003), no trabalho “A utilização dos *role-playing games* digitais no processo de ensino-aprendizagem”, realizam um estudo sobre o estado da arte no que diz respeito à utilização dos RPG digitais no processo de ensino e de aprendizagem. Apresentam materiais sobre aspectos sociológicos, filosóficos e educacionais sobre os jogos de encenação e afirmam que os jogos eletrônicos são excelentes ferramentas para o desenvolvimento técnico-científico, ademais de serem atrativos para as crianças e jovens da geração contemporânea.

Tendo em vista essas perspectivas acima, é possível perceber que, lançar mão desse recurso didático para o ensino de Espanhol pode ser, sobretudo para esse aluno que Bortolazzo (2012) denomina como pertencente a uma Cultura Digital, um dos principais incentivos para se começar a aprender um idioma novo. Além de todo o aspecto lúdico, informacional, funcional e técnico de *Fable III*, *game* pesquisado neste trabalho, a necessidade de se conhecer o idioma do jogo a que se está inserido se torna imperativo, pois os adolescentes e jovens usuários de *games* como este necessitam aprender a língua do jogo, quando não está em seu idioma natal, a fim de que, não só possam entender melhor o seu universo, mas também para se relacionarem com outros jogadores on-line, quando for o caso.

Levando-se em consideração o fato de se verificar a eficácia desse instrumento por meio de console Xbox para alunos de Ensino Médio, o que caracteriza o diferencial desta pesquisa, sua aplicabilidade em sala de aula pode proporcionar ainda implicações de letramento digital e aprendizagens mediadas. Questões essas igualmente consideradas neste estudo, além das implicações de apropriação de conhecimentos linguísticos.

1.2 LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E AS NOVAS PERSPECTIVAS DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

A ideia da multimodalidade⁸, desenvolvida por Kress & Van Leeuwen (2001), por meio da qual a discussão dos diferentes modos (linguagem, imagem, música, som, gesto e outros) de forma separada pode não ser interessante, faz com que a preferência pela monomodalidade ceda lugar à sofisticação da comunicação a partir do princípio da linguagem dos múltiplos modos e do *multiletramento*. Esse termo, proposto pelo Grupo de Nova Londres (THE NEW LONDON

⁸ Multimodalidade: em termos gerais, entendida como a presença de vários modos de linguagem ao mesmo tempo, com cada modo interagindo entre si na construção dos significados da comunicação em determinado grupo social.

GROUP, 1996), propõe uma pedagogia de ensino diferente da tradicionalmente focada na linguagem verbal.

Mesmo que, a princípio, a compreensão sobre *multiletramento* dependesse de um inicial esclarecimento quanto ao significado do verbete *letramento*, esta dissertação propõe um primeiro olhar sobre o segundo conceito, ou seja, como se chegou à ideia de multiletramento para, depois, aferir-se o que representa o letramento propriamente dito, a fim de que seja possível verificar as acepções desses dois vocábulos nos processos de ensino e de aprendizagem nos dias atuais.

O Centro de Trabalho de Comunicação e Cultura, em James Cook University of North Queensland, Austrália (THE NEW LONDON GROUP, 1996), propôs iniciar um projeto internacional em que se refletisse e pesquisasse sobre o que se deveria ensinar em um futuro próximo, tendo em vista as rápidas mudanças pelas quais o mundo estava passando, a fim de considerarem o 'Estado da Arte' desta nova forma de se pensar o ensino e a linguagem. Debates e reflexões a respeito da linguagem sob a perspectiva das diversidades culturais e linguísticas, tornaram-se uma das principais preocupações do grupo. Devido às diferentes nacionalidades e culturas ali representadas, o maior desafio era saber o que fazer na área da pedagogia, tendo em vista as diversidades de sentidos, levando-se em consideração as diferentes áreas de conhecimento que cada um trazia como base de estudo e pesquisa. Essa pluralidade, representada pelas dimensões e mudanças de espaços públicos, interatividade, contextos multilíngues e multiculturalidades, dentre outros, exigiam uma nomenclatura específica, capaz de abarcar esse novo conceito que se impunha aos processos pedagógicos desses recentes modos de vida. Decidiu-se, assim, que esses temas aplicados ao ensino e à aprendizagem seriam considerados como *Multiletramentos*, sob o prisma de dois argumentos fundamentais:

Decidimos que os resultados das discussões em New London poderiam ser encapsulados em uma única palavra - 'Multiletramentos' - uma palavra que nós cunhamos para descrever dois argumentos importantes que se relacionam com a ordem cultural, institucional e global emergente. O primeiro foi a crescente importância da diversidade cultural e linguística. (...) O segundo grande argumento, englobado no conceito de multiletramentos, foi a influência das novas tecnologias de comunicação.⁹ (COPE & KALANTZIS, 2008, p. 196 e p. 197)

⁹ Tradução do pesquisador. Texto original: "We decided that the outcomes of the New London discussions could be encapsulated in a single word —'Multiliteracies'— a word we coined to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional and global order. The first was the growing significance of cultural and linguistic diversity. (...) The second major shift encompassed in the concept of Multiliteracies was the influence of new communications technologies."

Esses dois pontos – a crescente significação da diversidade cultural e linguística e a influência de novas tecnologias de comunicação – foram fundamentais para se propor uma perspectiva diferente com relação ao conteúdo e à pedagogia. Ou seja, esse pensamento, fundamentado na perspectiva do ensino e da aprendizagem voltados para o desenvolvimento dos multiletramentos, é caracterizado segundo a ótica de que os significados devem ser elaborados, levando-se em consideração os diversos tipos de linguagens usadas ao mesmo tempo. Para tanto, deve-se contemplar as suas enunciações, as suas produções, as suas divulgações e as diversas modalidades de comunicação envolvidas no processo: textos, imagens, cores, falas, gestos etc. Assim, para se buscar caminhos para uma concepção de ensino orientada por multiletramentos, é preciso entender a educação, seus métodos e princípios sob a ótica da multimodalidade.

Tendo em vista essa concepção, as pluralidades de culturas que se imiscuem, juntamente com a ampliação das mudanças no ambiente de comunicação contemporâneo, marcada pelo incremento do desenvolvimento tecnológico e pelo fenômeno da globalização, impõem a necessidade de construir um conhecimento sobre inúmeros saberes, baseados no manejo de uma multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e contextos. Nesse sentido, segundo Cope & Kalantzis (2008), o objetivo pedagógico dos multiletramentos é fazer com que os alunos possam perceber que os padrões de significações são exatamente produtos de diferentes contextos. Assim, os autores afirmam ainda que realizar experiências de imersão por meio de projetos disponíveis, incluindo os de simulação e os derivados do próprio mundo de vida dos alunos, proporcionam significados que fazem mais sentido para os envolvidos no processo. Inclusive, esta pesquisa surge no sentido de corroborar com as propostas desses autores, uma vez que a ideia de simulação virtual por meio de jogos interativos, vinculada à realidade e ao mundo dos alunos, dá novo significado ao processo de ensino e aprendizagem aos educandos dessa nova contemporaneidade digital.

Mesmo que *letramento* seja um termo usado há, mais ou menos, uns 30 anos, pode ser considerado recente no vocabulário das ciências linguísticas e da educação, sobretudo dentro da perspectiva atual que o considera sob um contexto que o distingue de simples processo de alfabetização. Apesar de, há bem pouco tempo, não ser dicionarizada, o Dicionário Aurélio Digital, em <https://dicionariodoaurelio.com/letramento>, acessado em 18/07/2016, denomina esse vocábulo como “1 - Conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola; e 2 - Capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve”. De todo modo, é importante, para esta pesquisa, que se perceba esse conceito por um prisma acadêmico. Nesse sentido, Soares (2002, 2009) define letramento como o estado ou condição de quem exerce as

práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação, ou seja, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever. Contudo, é possível ir além.

Ainda sobre os estudos e diretrizes apontados pelo Grupo de Nova Londres (THE NEW LONDON GROUP, 1996), a ideia de *Multiletramento* abarca algumas das principais dimensões da mudança em nosso ambiente de comunicação contemporâneo, sobretudo quando se propõe fugir ao uso padrão do vocábulo *Letramento*, buscando, no plural, a ideia de “Letramentos” que, inevitavelmente, suscita múltiplas acepções, sob duas óticas principais. A primeira refere-se aos muitos tipos de conhecimentos em inúmeras culturas diferentes, contextos sociais ou profissionais, e a segunda, à natureza das novas tecnologias de comunicação. Desse modo, o significado é produzido de maneira cada vez mais multimodal¹⁰ com padrões visuais, auditivos, gestuais e espaciais de significação.

Seguindo nessa perspectiva, a ideia de letramento já vem sendo recentemente dilatada por outros autores, a fim de abarcar tecnologias ao universo do ensino, da aprendizagem, da leitura e da escrita. Mesmo Soares (2002), ao aprofundar essa discussão, sugere pluralizar a palavra *letramento*, a fim de se reconhecer que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*.

Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. (SOARES, 2002, p. 155 e p. 156)

Ao aplicar essa ideia de letramento mais sintonizada com o momento atual, sobretudo no que diz respeito a letramentos digitais, Soares (2002) atenta para o fato de que, hoje em dia, é fundamental refletir sobre essa prática, tendo em vista os diferentes mecanismos de leitura e escrita do passado e do presente.

No quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de

¹⁰ Multimodal: palavra associada ao conceito de “multimodalidade”, cuja acepção é similar, ou seja, modos diferentes e distintos de criação e comunicação que geram significados.

escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel. (SOARES, 2002, P. 146)

Citando Pierre Lévy que define hipertexto como “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” (LÉVY, 1999, p.56), Magda Soares chama a atenção para um outro tipo de escrita que se apresenta com o advento das novas tecnologias, aquele que se dá no digital, na tela e que é fundamentalmente diferente do texto no papel. Explorar esse universo pode ser a base para assegurar uma construção e uma aquisição do conhecimento em sintonia com a sociedade atual, e o jovem de hoje está diretamente conectado a esse universo tecnológico. No caso, quando a tecnologia se associa à diversão, a inserção de recursos lúdicos digitais em sala de aula pode ser uma alternativa para que professor e aluno consigam resultados eficientes na aplicação dos conteúdos programáticos de cada disciplina, servindo a diversos letramentos: linguísticos, digital, discursivo, visual, crítico. Magda Soares, ao buscar uma reflexão sobre a noção que se deve ter com relação a letramento, reforça que a ideia de o vincular à construção de significados também está diretamente relacionada com a capacidade de se buscarem ações capazes de levar o indivíduo a alterar o seu estado ou condição "em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos ou até mesmo econômicos" (SOARES, 2009, pág. 18). Assim, os jogos, as brincadeiras, as mediações, isto é, cada modo empregado em um discurso pode ser visto como prática social de atribuição e construção de significados. Sobre o termo que surgiu no Brasil para nomear esse fenômeno e sua origem etimológica, relata o seguinte:

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: **letra-** do latim littera, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p. 18)

Dessa forma, a despeito do fato de o letramento ter-se focado, basicamente, no estudo e na análise da linguagem verbal em tempos passados, a necessidade de se pensar novas formas de letramento torna-se algo imperativo na contemporaneidade. Nesse sentido, as discussões sobre a expansão do conceito de letramento, propostas inicialmente pelo Grupo de Nova Londres (1996) e desenvolvidas pelos demais autores aqui revisados, revelam que o termo “Multiletramento” define uma abordagem pedagógica do ensino, na qual os letramentos necessitam expandir-se a outras linguagens (verbais e não verbais: palavras, sons, imagens,

gestos, cores, sinais etc.), inclusive as que dizem respeito à participação social na vida pública, econômica e comunitária (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Levando-se em consideração essa questão, é fundamental compreender a perspectiva de Halliday (2001) a respeito da linguagem, uma vez que, para este autor, não é possível considerá-la a não ser em seu contexto social. Isso significa dizer que, para ele, as funções sociais da linguagem são aquilo que torna capaz a descrição e a interpretação de suas estruturas e de seus processos. A sociolinguística, ao estudar a língua e sua relação com o sistema social, não pode limitar-se apenas a uma análise de um conjunto de regras (HALLIDAY, 2001). Na verdade, para uma maior compreensão dessa associação, é preciso também centrar-se nas funções sociais da linguagem, capazes de descrever e interpretar suas estruturas e seus processos, através dos quais os significados são construídos. Como os indivíduos que vivem em sociedade participam de diversos grupos sociais (família, trabalho, amigos, escola etc.) e interagem dentro deles, acabam por assimilar uma série de valores, experiências, culturas, ideias, crenças uns dos outros. Segundo essa análise, o referido autor reforça que é por meio do uso da linguagem, no dia a dia, que se transmitem as qualidades e a natureza do ser social. Ele acrescenta ainda que

o novo tema da sociolinguística que tem ganhado importância nos últimos anos é o reconhecimento do fato de que a língua e a sociedade – ou, como preferimos concebê-lo, a língua e o homem social – constituem um conceito unido que necessita ser compreendido e investigado como um todo. O uno não existe sem o todo: não pode haver homem social sem linguagem e não pode haver língua sem homem social. (HALLIDAY, 2001, p. 22)¹¹

De acordo com essa perspectiva, deve-se pensar os multiletramentos nos processos pedagógicos vinculados à participação social. Inclusive, é por esse viés que se propõe esta pesquisa, na medida em que busca estudar as implicações de se associar a linguagem digital do jogo aos contextos sociais do jovem, do adolescente e da escola. Entretanto, ainda segundo Michael Halliday, essa questão não pode ser vista apenas como uma discussão teórica, pois reconhecer esses apontamentos

não é um mero exercício acadêmico, toda a teoria e toda a prática da educação dependem dela, e não é exagero sugerir que grande parte de nossos fracassos nos últimos anos – o fracasso das escolas ao fazer frente à contaminação social – pode ter origem na falta de um conhecimento profundo da natureza das relações entre a língua e a sociedade: especificamente, dos processos que, em grau muito apreciável são

¹¹ Tradução do pesquisador. Texto original: “el nuevo tema de la sociolingüística que ha ganado importancia a últimas fechas es el reconocimiento del hecho de que la lengua y la sociedad - o, como nosotros preferimos concebirlo, la lengua y el hombre social - constituyen un concepto unido que necesita comprenderse e investigarse como un todo. Lo uno no existe sin lo otro: no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social.”.

processos linguísticos, mediante aos quais um organismo humano se transforma em um ser social. (HALLIDAY, 2001, p. 22)¹²

Essa nova perspectiva da linguagem é conceituada pelo autor como *Semiótica Social*, ou seja, a linguagem no contexto da cultura como *sistema semiótico*¹³. Por isso, conclui que é primordial trabalhar a linguagem sob esse prisma na escola, pois a relação entre linguagem e homem social, geralmente, não é aí considerada.

Aprofundando essas teorias e ampliando horizontes sobre a questão da Semiótica Social na comunicação contemporânea, Kress (2010) concebe algumas reflexões sobre a sociedade digital que fomenta produtos capazes de convergirem diversas funcionalidades de aparelhos digitais distintos. Segundo ele, a Semiótica Social lida com o significado em todas as suas instâncias, em todas as situações sociais e em todos os nichos culturais. Na visão desse autor, há na Semiótica Social o pressuposto de que as tecnologias culturais de representação, de produção e de disseminação são usadas com o foco nos meios possíveis de significação à disposição dos atores socioculturais. Assim, os vários Modos Semióticos (imagem, jogos, música, gestos etc.) passam a ser considerados como elementos do fenômeno multimodal, a fim de produzir sentidos comunicacionais independentemente da situação e do contexto em que forem inseridos. Tendo por perspectiva esse quadro de adaptação de significados, considerado a partir da multimodalidade, o conceito de modos se torna central:

Modo é um recurso semiótico, cuja forma é social e culturalmente determinada para fazer sentido. Imagem, escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação. (KRESS, 2010, p. 79)¹⁴

Partindo dessas considerações, o autor reforça a ideia de que os significados são recém-produzidos de acordo com os interesses de seus produtores e por meio das diversas interações sociais vividas em situações específicas. Levando em consideração esses princípios, é possível, segundo a proposta desta pesquisa, encarar o jogo digital como um recurso multimodal capaz

¹² Tradução do pesquisador. Texto original: “no es un mero ejercicio académico, toda la teoría y toda la práctica de la educación dependen de ella, y no es exageración sugerir que gran parte de nuestros fracasos en los últimos años - el fracaso de las escuelas al hacer frente a la contaminación social - puede tener origen en la falta de un conocimiento profundo de la naturaleza de las relaciones entre la lengua y la sociedad: específicamente, de los procesos, que en grado muy apreciable son procesos lingüísticos, mediante los cuales un organismo humano se transforma en un ser social.”.

¹³ Sistema semiótico: aquele que produz, transmite e interpreta signos de diferentes tipos.

¹⁴ Tradução do pesquisador. Texto original: “Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication.”.

de suscitar esforços de letramentos específicos, no sentido de se buscar ações que venham capacitar o jogador a desvendar significados diversos de forma eficiente.

Moura & Fuks (2009), ao pesquisarem o uso das tecnologias aplicadas à aprendizagem, identificam que a multimodalidade está presente em tudo que os estudantes fazem, principalmente em ambientes em que foram incluídas mais de uma estratégia de ensino. Esses recursos, advindos da interatividade proporcionada por intervenções midiáticas, fazem com que a sala de aula não seja um espaço estático, no qual o professor transmite conhecimentos para um aluno passivo que apenas os recebe sem se manifestar e interagir. Os jovens acostumados ao mundo das tecnologias apreciam novidades, equipamentos digitais, vídeos, música, imagens. Esse caráter multimodal que os jogos digitais são capazes de proporcionar pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, ainda de acordo com os autores, os diversos modos comunicativos, estabelecidos através de sua aplicabilidade em sala de aula, geram significados e sentidos nos processos de interação (MOURA & FUKS, 2009). Contudo, nem sempre as oportunidades de se implementar esse tipo de metodologia são passíveis de se efetivar:

Mídias e tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais integradas aos ambientes de aprendizagem. Contudo, apesar dos seus avanços, as salas de aula estão longe de estarem ocupadas pelo estado-da-arte do que está disponível, e do que lá está, não é utilizado em seu pleno potencial. (...) Desse modo, oportunidades para interação e colaboração apoiadas pela tecnologia, quer presencial ou a distância, continuam sendo perdidas. (...) Os estudantes desejam ambientes de aprendizagem do tipo 'high-tech' e híbrido: Ambientes de Aprendizagem Aprimorados pela Tecnologia funcionando como portais para o mundo real, onde a interação física e virtual se confundem, e onde as oportunidades para a construção ativa e interativa do significado são abundantes. (MOURA & FUKS, 2009, p. 19)

Essas considerações reforçam a importância de se buscar explorar, cada vez mais, os recursos de multiletramento que estão, dentro das condições possíveis, à disposição do jovem e da escola, a fim de que se possa implementar um ensino contextualizado com a modernidade, sem que o desânimo com as estruturas e perspectivas institucionais gere desestímulo com tais iniciativas.

De qualquer forma, a inserção de tecnologias como suporte ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira é uma necessidade para o ensino contemporâneo. Aliado a esse aspecto, o jogo digital se insere como um dos recursos multimodais capaz de proporcionar esse elo entre tecnologia e aprendizado nas práticas pedagógicas atuais. A proposta das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCM, BRASIL, 2006) também corroboram com esse ponto de vista, ao pensar a inclusão de novas tecnologias no ensino de língua estrangeira:

Quando (...) nos referimos a uma “alfabetização” de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem (como as interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido), e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessa linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares. (OCEM, BRASIL, 2006, p. 97)

Desse modo, a proposta de uso do jogo digital como recurso didático para o ensino de Língua Espanhola insere-se nesse contexto de forma conjuntural, adequando-se, segundo os autores aqui evocados e os direcionamentos educacionais brasileiros, aos inúmeros processos multimodais capazes de proporcionar ensino e aprendizagem.

1.3 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL

Assim como qualquer área do conhecimento, a Educação vem se transformando com o passar do tempo. Hoje em dia, o foco exclusivo na questão descritiva e no acúmulo de conhecimento, vem cedendo lugar a perspectivas voltadas às habilidades e às competências que mobilizam recursos cognitivos diversos para solucionar problemas e situações (BRASIL, 2000). Esses avanços não se dão apenas no âmbito da teoria, pois a modernidade costuma imprimir essas transformações de forma pragmática naqueles que se sentem atraídos por elas. Uma das formas de se perceber essas mudanças está no modo com que a sociedade tem lidado com a linguagem e a comunicação. De forma geral, as sociedades dos Séculos XX e XXI têm buscado assumir um tipo de linguagem dinâmica e diversificada, capaz de utilizar meios, veículos e modos diversos em sintonia com este novo público que surge com o advento das atuais tecnologias que se popularizaram neste novo milênio. Segundo Bortolazzo (2012), a sociedade atual não tem como escapar dessa evolução das coisas, nem a negar e, muito menos, mostrar-se imune a ela.

Em meros 50 anos, as tecnologias alteraram radicalmente o modo de vida nas sociedades. Impreterivelmente, nenhum aspecto do cotidiano ficou imune e ninguém escapou a sua influência. Se o impacto é benéfico ou nocivo, trata-se apenas de uma questão filosófica. O fato é que a revolução tecnológica é um caminho sem volta. (BORTOLAZZO, 2012, p.3)

O autor segue afirmando que a cultura digital ainda não tem uma consolidação teórica em um campo específico, mas é possível perceber que novas mudanças se instauram em nossa

forma de perceber o mundo. Ainda assim, é possível definir essa ideia, mesmo que seja de uma forma mais global, uma vez que estar inserido nesse contexto é um imperativo nos dias atuais.

Em termos gerais, a Cultura Digital seria essa cultura da atualidade onde se podem estabelecer relações entre homens e máquinas. A Cultura Digital também envolve o compartilhamento de informações, sejam elas músicas, arquivos de texto, vídeos ou imagens, veiculadas e transmitidas não mais de um centro apenas, mas de vários. Isso significa dizer que hoje a informação não percorre somente uma direção linear e vertical, como no caso dos meios de comunicação onde os acontecimentos são conduzidos de um para todos. As sociedades contemporâneas vivenciam um modelo de interatividade, disseminado especialmente pela Internet, que permite uma comunicação ao estilo de todos para todos ou de vários centros para outros centros. (BORTOLAZZO, 2012, p.6)

Dessa maneira, a escola de hoje que procura estar em sintonia com esses acontecimentos poderia buscar, cada vez mais, instituir uma linguagem ativa e eficiente, de forma a permitir a conexão entre o mundo dos adolescentes e o universo do conhecimento. Isso geraria uma reflexão a respeito do discurso pedagógico que vem sendo implementado pela escola até então, instigando-a a uma avaliação de como implementar linguagens sintonizadas com esse novo perfil de aluno que surge com o advento das tecnologias. No caso, o Colégio Militar de Belo Horizonte, estabelecimento de ensino onde se realiza esta pesquisa, dentre outros pontos relevantes, ao considerar a realidade da vida do aluno, prevê em sua Proposta Pedagógica (COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE, 2016) a necessidade de se considerar a Educação Integral e a Era do conhecimento em que se vive, a fim de que possa trabalhar no sentido de se atingir seus objetivos educacionais. Assim, por exemplo, ao consentir e apoiar o uso de jogo digital em Xbox para ensino de Espanhol, evidencia sua sintonia com esses princípios, além de denotar uma postura inovadora, corajosa e eficiente no sentido de afinar o discurso educacional com as práticas sociais de seus alunos e as tecnologias.

Certamente, nem todos os contextos podem proporcionar condições para que isso se efetive, tendo em vista a situação sócio, econômica e cultural de cada instituição escolar do território brasileiro, contudo, onde haja espaço para tais incursões, pode ser possível buscar essa aproximação da praxe escolar com o mundo tecno-digital em que vive a grande maioria dos jovens estudantes de hoje.

Relativamente à questão do impacto dessas transformações em nossa sociedade, Cope & Kalantzis (2008) analisam, comparativamente, o mundo do trabalho, juntamente com seus impactos sociais, e a escola do passado e do presente, buscando um entendimento a respeito da necessidade de um avanço nos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista os novos tempos em que ela se insere. Segundo esses dois autores, as mudanças sociais no mundo do

trabalho, a questão da cidadania e das identidades requerem uma nova resposta educativa. Dessa forma, não é possível mais pensar o ensino como se pensava no passado. Torna-se inviável conceber a educação como um sistema uniforme, capaz de produzir conhecimento, tratando estudantes e professores como um bloco uniforme, sem se considerar todas as suas particularidades. O ensino não pode ser o resultado de uma produção em massa do conhecimento, como o fordismo, a seu tempo, ordenou o mundo do trabalho de forma metódica e em linhas de produção.

Os sistemas de educação de antigamente adequavam-se perfeitamente ao mundo do trabalho de então. O estado determinava o conteúdo programático, os livros didáticos, e os professores e estudantes seguiam-no, na esperança de passarem nas provas. Henry Ford sabia o que era melhor para seus clientes - "qualquer cor que desejar, desde que seja preta" - e o estado sabia o que era melhor para as crianças. E, de certa forma, os professores tornaram-se um pouco como os trabalhadores da linha de produção, escravizados aos conteúdos programáticos, aos livros didáticos e ao sistema de exame. (COPE & KALANTZIS, 2008, p. 198)¹⁵

Desse modo, os autores seguem reforçando a ideia de que, hoje em dia, ao contrário da afirmação de Henry Ford, na qual as necessidades individuais de cada cliente são irrelevantes, por serem todos os mesmos, as novas organizações necessitam agora aproximar-se dos clientes, a fim de descobrir o que eles realmente querem, atendendo as necessidades específicas de cada um. Com a educação, não poderia ser de outro modo. As pessoas são diferentes, e suas necessidades também. A combinação de idade, origem étnica, localização geográfica, orientação sexual, interesses, moda ou fetiche cria um universo muito complexo de indivíduos que, reunidos em um mesmo espaço, estão carentes de um processo de ensino-aprendizagem mais ao encontro do que eles necessitam. Juntando-se isso à questão do advento das novas tecnologias, é possível perceber que a escola necessita implementar mudanças frente à sociedade na qual está inserida. Cope & Kalantzis (2008) afirmam que

Neste mundo de diversidade, existe tanto níveis locais de sociedades quanto níveis globais, mas que as distâncias e diferenças de mercados, produtos e organizações tornam-nas, em um sentido prático, mais próximas e cada vez mais multiculturais. Estamos no meio de uma revolução tecnológica que, além disso, não só altera a nossa

¹⁵ Tradução do pesquisador. Texto original: "Old education systems fitted very neatly into this world of work. The state determined the syllabus, the textbooks followed the syllabus, the teachers followed the textbooks, and the students followed the textbooks, hopefully, in order to pass the tests. Henry Ford knew what was best for his customers — 'any colour you like, so long as it's black' — and the state knew what was best for children. And, in a way, teachers became a bit like production line workers, slaves to the syllabus, the textbooks and the examination system."

forma de trabalho, mas também a nossa maneira de participarmos como cidadãos. (COPE & KALANTZIS, 2008, p. 200)¹⁶

Mesmo admitindo toda a diversidade sociocultural do mundo contemporâneo, é possível considerar os diversos aspectos dessa pluralidade e, ainda assim, metodologicamente, propor denominadores comuns que venham ao encontro do coletivo. Distantes da concepção fordista do passado e por meio da intervenção de recursos didáticos não tradicionais, a inserção de *game* digital para o ensino de língua estrangeira, assim como propõe esta pesquisa, caminha a favor dessas diretrizes de emancipação educacional, pois esses tipos de jogos têm, além de inúmeras outras, uma função agregadora peculiar. Com o advento das novas tecnologias, a viabilidade de se proporem novas maneiras de ensinar e de aprender faz com que a escola possa também movimentar-se rumo às transformações por que o mundo e as sociedades vêm passando.

De acordo com CHAIGAR (2001), a escola em movimento é aquela que busca a aproximação com as linguagens contemporâneas utilizadas pelas mídias. Essas linguagens midiáticas que atraem os jovens alunos precisam encontrar lugar no espaço escolar, de maneira a contribuir de forma eficiente para o desenvolvimento pedagógico no ensino. Chaigar comenta que

trazer para a escola as diferentes formas de comunicação que a sociedade utiliza como o jornal, televisão, internet, quadrinhos, rádio, fotografias etc., e percebê-los como produtos da nossa cultura contemporânea, corresponde a aproximá-la da vida cotidiana dos alunos e de suas linguagens. Ao fazer isto, estaremos rompendo com o vácuo existente entre jovens e adultos no universo escolar, permitindo que os alunos criem e se expressem com maior liberdade e diversidade. (CHAIGAR, 2001, p. 50)

Além dos recursos citados acima, é possível inferir que os jogos digitais também são parte integrante da cultura jovem nos dias atuais, e propor incorporá-los ao universo escolar é uma forma de abrir caminho para que o universo escolar se aproxime do universo de seus frequentadores, ávidos por perceberem, neste espaço de ensino e aprendizagem, as mesmas condições e recursos com que tanto se familiarizam em seu dia a dia.

Reforçando os apontamentos de Chaigar (2001), citados anteriormente, pesquisas nessa área já vêm sendo implementadas e demonstram a eficácia da inclusão das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), em sala de aula, para o ensino de Língua Estrangeira.

¹⁶ Tradução do pesquisador. Texto original: “This world of diversity exists both at the local level of increasingly multicultural societies, and at the global level where distant and different markets, products and organisations become, in a practical sense, closer and closer. We are in the midst of a technology revolution, moreover, which not only changes the way we work but also the way we participate as citizens.”.

Parreiras (2000), ao pesquisar sobre a integração da internet nas aulas de segunda língua, comprova que

As TICs dão uma nova dimensão à sala de aula. Ao serem integradas às salas de aula, essas novas tecnologias parecem libertar o aprendiz da massificação imposta pelo modelo convencional de aula centrado no professor e a estabelecer um perfil de aprendiz cada vez mais autônomo. (PARREIRAS, 2000, p. 102)

Esse aprendiz que necessita ser mais autônomo faz parte de uma geração contemporânea que precisa ser cada vez mais estudada e compreendida, a fim de que a escola possa entendê-lo melhor e estabelecer uma aproximação mais eficaz entre a sua realidade e a desse público que, hoje, se lhe apresenta. Identificar e classificar uma geração não é coisa fácil. Porém, Sandro Faccin Bortolazzo busca uma espécie de árvore genealógica desta contemporaneidade, a fim de traçar um perfil desta descendência que se mostra cada vez mais veloz e mutável.

O termo “geração” tem sido nomeado como o período de sucessão entre descendentes em linha reta (pais, filhos, netos). Aproximadamente 25 anos era a média de tempo que se estimava para calcular a idade de formação entre uma geração e outra. Hoje, o intervalo está mais curto e já se pode falar em uma nova geração a cada 10 anos. Isso significa que mais pessoas diferentes estão convivendo – em casa, nas escolas, nas universidades, no mercado de trabalho. (BORTOLAZZO, 2012, p.4)

De forma cada vez mais célere, gerações se sucedem e, às vezes, pode parecer um pouco confusa a forma com que nos relacionamos com elas e como eles se sobrepõem. Nomear e classificar isso também não é nada simples, inclusive no sentido de se justificar uma e outra, apesar de se verificar de uma forma, às vezes, nítida outra nem tanto, cada uma dessas gerações que surgem em um mundo cada vez mais veloz em novidades e tecnologias. Bortolazzo esclarece o seguinte:

Aqueles nascidos entre 1980 e finais da década de 1990 foram premiados com a nomenclatura genérica de Geração Y. As explicações são diversas para essa designação e uma delas, a mais simples, seria a de que a Geração Y é aquela que sucede a Geração X. Outra explicação associa o Y à influência soviética no mundo comunista, ou seja, o Y era utilizado como primeira letra para o nome dos recém-nascidos daquela época. No Brasil, essa geração nasceu e cresceu em um país que emergia na democracia e estava prestes a abrir sua economia aos mercados externos, já com o Plano Real em ação nos anos 90. Celulares e computadores representavam os símbolos dessa geração. Voltados para si, para o prazer, para a satisfação, eles são imediatistas, precipitados e, de certa forma, impulsivos. E se a Geração Y tende a ser impaciente e instantânea, a próxima Geração agudiza tudo isso: eis a Geração Z ou Geração Digital como a nomeio neste trabalho. (BORTOLAZZO, 2012, p. 5 e p. 6)

Esses jovens, identificados por esse autor como *Geração Z* ou *Geração Digital*, nasceram em um mundo em que internet, celular e e-mail já fazem parte de seu dia a dia. Seja através de redes sociais, de jogos ou recursos midiáticos diversos, os adolescentes interagem com o mundo ao seu redor de uma forma distinta daquela em que as gerações do passado interagiam, inclusive a dos educadores. Isso gera uma reflexão a respeito do discurso pedagógico que vem sendo implementado pela escola até então, instigando-a a uma avaliação de como implementar linguagens diversificadas que possam estar em sintonia com esse novo perfil de aluno.

No caso do ensino de língua estrangeira, especificamente, as possibilidades de se estabelecer essa conexão entre ensino e tecnologia são inúmeras, levando-se em consideração o fato de que esta disciplina escolar pressupõe inter-relações culturais, sociais, estruturais, linguísticas, não só no âmbito escolar e local, mas também em esfera global. Hoje em dia, acessar materiais e recursos técnicos, artísticos ou culturais e, até mesmo, entrar em contato virtual com um estrangeiro, seja por meio de áudio e/ou imagem, além de outras formas de comunicação, é algo muito natural, uma vez que se tenha acesso às tecnologias adequadas. No caso, o jogo digital, foco desta pesquisa, é um aliado nesse processo, pois, além de todos os recursos tecnológicos inerentes a esse tipo de veículo, em sua grande maioria, há a possibilidade de se jogá-lo à distância, com outros jogadores também, nativos ou estrangeiros, tornando-o um instrumento de ensino com possibilidades enriquecedoras.

Assim como foi observado até agora, essa *Geração Z* está constantemente em contato com diversas tecnologias, mas é importante saber quais as funções que elas têm no universo do estudante e como o professor se relaciona com isso. Tapscott (2009), quando também se propõe a pesquisar a geração juvenil da nossa contemporaneidade, verifica que, dentre uma série de aspectos apontados, eles querem se divertir, inclusive na escola. Uma vez que o divertimento constitui um dos elementos fundamentais para justificar esta pesquisa, a partir desse apontamento do referido autor, é possível verificar como a tecnologia e o jogo digital têm um forte apelo frente ao jovem de hoje. Dessa forma, o professor precisa entender o comportamento de seus alunos e saber utilizar estratégias que venham ao encontro do público com quem lida diariamente.

Tendo em vista toda essa discussão a respeito de terminologias ligadas aos atuais jovens e adolescentes, comparativamente às gerações passadas, dois outros termos devem ser igual e devidamente esclarecidos: *Nativos Digitais* e *Imigrantes Digitais*. Marc Prensky denomina e esclarece essas duas expressões de forma clara e precisa. São identificados como *Nativos Digitais* os “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet”

e *Imigrantes Digitais* “aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época da (...) vida, ficaram fascinados e adotaram muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia” (PRENSK, 2001, p. 1 e p.2). Essa compreensão é fundamental para que se possa perceber que, como afirma esse autor, os *Nativos Digitais* têm determinadas demandas que aqueles que não nasceram no mundo digital podem não saber suprir sem um devido preparo e eficiente pesquisa.

Os Imigrantes Digitais não acreditam que os seus alunos podem aprender com êxito enquanto assistem à TV ou escutam música, porque eles (os Imigrantes) não podem. É claro que não – eles não praticaram esta habilidade constantemente nos últimos anos. Os Imigrantes Digitais acham que a aprendizagem não pode (ou não deveria) ser divertida. Por que eles deveriam? Eles não passaram os últimos anos aprendendo com a Vila Sésamo. Infelizmente para os nossos professores Imigrantes Digitais, as pessoas sentadas em suas salas cresceram em uma “velocidade rápida” dos videogames e MTV. Eles estão acostumados à rapidez do hipertexto, baixar músicas, telefones em seus bolsos, uma biblioteca em seus laptops, mensagens e mensagens instantâneas. Eles estiveram conectados a maior parte ou durante toda suas vidas. Eles têm pouca paciência com palestras, lógica passo-a-passo, e instruções que “ditam o que se fazer”. (PRENSK, 2001, p. 3)

Apesar de ser possível uma certa relativização com relação a essa visão de Presnk e a postura de vários mestres imigrantes digitais, tendo em vista pesquisas e intervenções tecnológicas já implementadas no ensino a partir de então, como demonstrado anteriormente neste trabalho, a relação entre escola e contemporaneidade irá depender da instrumentalização de professores e educadores, a fim de que esse contexto se reequilibre e se efetive de forma adequada. Além disso, é certo que as escolas também precisam estar preparadas para essas mudanças, proporcionando condições para que isso aconteça.

Citelli (2000) ressalta que os seres humanos têm se relacionado com o conhecimento de forma cada vez mais complexa, quanto mais complexos se tornam os meios de comunicação e, neste sentido, é fundamental se pensar a postura da escola frente às novas tecnologias e a relação professor-aluno em sala de aula. A questão a ser avaliada é o fato de se verificar, ademais do que se considera hoje como linguagem formalmente escolar, ou seja, o que está diretamente relacionado ao discurso pedagógico, quais outras linguagens circulam pelas salas de aula e quais os impactos que têm sobre o aluno.

Moura & Fuks (2009), ao pesquisarem o uso das tecnologias aplicadas à aprendizagem, identificam que a multimodalidade está presente em tudo que os estudantes fazem, principalmente em ambientes em que foram incluídas mais de uma estratégia de ensino. Esses recursos, advindos da interatividade proporcionada por intervenções midiáticas, fazem com que a sala de aula não seja um espaço estático, no qual o professor transmite conhecimentos para um aluno passivo que apenas os recebe sem se manifestar e interagir. Os jovens que estão

acostumados ao mundo das tecnologias apreciam novidades, equipamentos digitais, vídeos, música, jogos. Esse suporte à multimodalidade que recursos lúdicos digitais são capazes de proporcionar pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, ainda de acordo com os autores, os diversos modos comunicativos, estabelecidos por meio de sua aplicabilidade em sala de aula, geram significados e sentidos nos processos de interação.

1.4 APRENDIZADO, DESENVOLVIMENTO, BRINCADEIRA E INTERAÇÃO EM VYGOTSKY

Lev Semyonovitch Vygotsky foi um dos primeiros psicólogos a lançar as bases de uma ciência comportamental unificada, tendo em vista a dicotomia das ideias de sua época, relativamente às concepções sobre os estudos dos processos psicológicos simples e superiores, quais sejam: as descrições introspectivas e as reações comportamentais. Em meio aos defensores e opositores de uma e outra teoria, Vygotsky buscou associar esses estudos, incompletos a seu ver, a fim de poder encontrar hipóteses capazes de explicar, de forma mais completa, os processos psicológicos. “O que Vygotsky procurou foi uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais” (COLE, M. & SCRIBNER, p. XXIII e p. XXIV). Tomando como base o materialismo histórico e dialético, ele divisava

a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas. Vygotsky aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos Processos psicológicos elementares em processos complexos. (COLE, M. & SCRIBNER, 2008, p. XXV)

Por essas postulações, é possível perceber como a teoria marxista da sociedade (compreendida como materialismo histórico) influenciou-o em sua forma de pensar a natureza da mente. “De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)” (COLE, M. & SCRIBNER, 2008, p. XXV), porém Vygotsky foi o primeiro a buscar relacionar essa ideia marxista a questões psicológicas concretas. Partindo dessa premissa, acabou por acurar esse pensamento, no sentido de buscar uma teoria nova na psicologia que justificasse o modo com que a ciência pudesse ser elaborada para abordar o estudo da mente. Algumas ideias que chegou

a conceber, a partir dessas análises, foram importantes para seus trabalhos futuros. Uma delas diz respeito ao mecanismo de mudanças individuais que, no decurso do desenvolvimento, tem sua origem na sociedade e na cultura. Outra questão é o fato de que o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem transforma a natureza são capazes também de transformar a si mesmo, na medida em que essas transformações se dão. Relativamente ao conceito de mediação na interação homem-ambiente, propôs uma amplificação dessa teoria, utilizando instrumentos ao invés do uso de signos. Isso significa que “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VYGOTSKY 2008, p. 52). Conceituando instrumento e signo, Vygotsky nos relata o seguinte:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VYGOTSKY, 2008, p. 55).

Partindo-se dessa compreensão, para que se entenda melhor como esses dois conceitos (signo e instrumento) estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança, há três condições como ponto de partida para esse entendimento: a primeira está relacionada à analogia e pontos comuns aos dois tipos de atividade; a segunda, esclarece suas diferenças básicas; e a terceira tenta demonstrar o elo psicológico real existente entre uma e outra ou, pelo menos, dar um indício de sua existência (VYGOTSKY, 2008).

De qualquer forma, nesse contexto defendido pelo autor, o jogo digital para o ensino de Espanhol se propõe como uma possibilidade de fomentar essa transformação que o jogador é capaz de promover em si, por meio das referidas mediações na interação homem-ambiente, promovidas pelo resultado de ações tanto externas quanto internas. Ou seja, ao jogar, as transformações geradas por suas intervenções no instrumento de que se serve são capazes de gerar modificações interiores, de acordo com cada etapa vencida neste processo relacional.

Por meio desses estudos, o autor propõe que o desenvolvimento se dá não através de círculos, mas em espiral, através de um aperfeiçoamento daquilo que já foi capaz de ser concebido, avançando de um determinado ponto até um outro nível superior. Esse ponto é fundamental para que se possa entender a interação entre aprendizado e desenvolvimento.

Havia três posições teóricas a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizado

à sua época. A primeira concebia que os processos de desenvolvimento de uma criança são independentes do aprendizado. A segunda pressupunha que aprendizado é desenvolvimento. A terceira buscava um ponto de equilíbrio entre as outras duas, combinando-as. Apesar de não se vincular a nenhuma das posições acima, Vygotsky buscou trabalhar as noções de aprendizado e desenvolvimento de forma mais peculiar e adequada às suas análises, ou seja, primeiramente verificar a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento e, segundo, investigar os aspectos específicos dessa relação quando se atinge a idade escolar. O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, quer dizer, qualquer situação de aprendizado com a qual ela se defronta na escola tem sempre uma história prévia (VYGOTSKY, 2008). A partir dessas análises o autor propôs seu marco teórico: a *zona de desenvolvimento proximal*.

A diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado e o último um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 2008, p. 95).

Para desenvolver sua teoria, Vygotsky considera dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. O primeiro nível, classificado como desenvolvimento real, é o de desenvolvimento das funções mentais da criança, resultantes de certos ciclos de aquisições já completadas, representa aquilo que ela consegue fazer por si própria. O segundo, considerado como o nível de desenvolvimento potencial, é caracterizado por aquilo que ela conseguiria fazer ou alcançar, mas por meio da ajuda de outra pessoa. É, justamente, quando a solução de um problema se dá por meio da intervenção de alguém mais experiente ou sob a cooperação de companheiros mais aptos. Quando uma criança não é capaz de realizar uma atividade que não consegue resolver porque ainda não atingiu um desenvolvimento mental que a capacite para esta condição, é possível que ela consiga chegar à sua solução, por meio da intervenção de um adulto ou alguém com maior experiência e maturidade. Isso é possível devido ao fato de esse interventor ser capaz de dar-lhe algumas pistas de como tal questão poderia ser resolvida ou mesmo iniciar o processo de resolução para pedir-lhe que termine sozinha ou com sua colaboração. Essa capacidade da criança conseguir realizar a atividade proposta, mesmo não tendo a condição inicial para tal, representa a distância entre o nível de desenvolvimento real – aquilo que ela já dá conta de realizar de forma independente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela capacidade de

solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou ajuda de colegas mais capazes. Sendo assim, para esse autor, a aprendizagem é, portanto, fruto da interação e acontece nessa relação entre alguém que quer ou precisa aprender e alguém que é seu par mais competente, que o ajudará a desenvolver-se, dentro dessa *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Mais à frente, pelas análises dos dados coletados na pesquisa aqui relatada, é possível verificar como esse fenômeno se revela, ao evidenciar que, por meio da interação entre os grupos pesquisados e pela ajuda de alunos mais hábeis em jogos eletrônicos aos outros menos versados, é possível constatar aprendizado.

Resumindo bem esse conceito, Vygotsky esclarece que

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (...) Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 2008, p. 98)

Dessa forma, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal facilita a promoção de intervenções diagnósticas mais seguras com relação ao aperfeiçoamento mental e aos problemas educacionais, a fim de que se possa realizar aprendizados adequadamente organizados, capazes de movimentarem vários outros processos de desenvolvimento.

A partir dessa concepção, dentre outras questões que emanam desse conceito, Vygotsky analisa como o brinquedo, considerado por ele como o mundo ilusório e imaginário por meio do qual os desejos não imediatamente realizáveis da criança são satisfeitos por ela, é um fator importante para sua evolução. Esse brinquedo desenvolve-se a partir de situações imaginárias para uma predominância de regras, gerando no desenvolvimento da criança transformações internas significativas. Considerando a situação imaginária como uma característica definidora do brinquedo, propõe ainda que dela advém regras de comportamento, ocultas ou não, mesmo que não sejam formais. Essa relação entre situação imaginária e regras pode dar-se de forma oculta ou explícita e também de maneira linear ou inversa. De qualquer forma, o desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 2008).

Para o autor, o brinquedo¹⁷ não é uma atividade sem propósito. Segue considerando que a relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada à relação instrução-desenvolvimento e, para além desta perspectiva, ele ainda fornece ampla estrutura básica para alavancar necessidades e consciências, gerando desenvolvimento. Ainda sobre esse ponto, Vygotsky complementa:

Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (...) Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental. (VYGOTSKY, 2008, p. 122)

Essa relação do brinquedo com a Zona de Desenvolvimento Proximal é de fundamental importância para os objetivos desta pesquisa. Vygotsky já classificava-o como a essência da criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, o que significa que, nesta relação entre brinquedo e “brincador” ou, porque não dizer, entre o jogo e o jogador, há relações profundas entre o pensamento e as situações reais, capazes de gerar desenvolvimento e aprendizagem.

Feitas essas discussões a respeito das teorias aqui consideradas, o próximo capítulo apresentará a metodologia de pesquisa para esta investigação.

¹⁷ Esse termo é tomado por Vygotsky não como um instrumento, um objeto, mas como o ato de brincar, uma atividade, ou seja, a própria brincadeira.

CAPÍTULO 2

Metodologia de Pesquisa

2.1 NATUREZA, OBJETIVOS E ABORDAGEM DO PROBLEMA

Esta pesquisa é de natureza aplicada e de objetivo exploratório, configurando-se um estudo de caso.

Para Fontelles (2009), a pesquisa de natureza aplicada tem por objetivo produzir conhecimentos científicos para fins de aplicação prática, voltada para a solução de problemas concretos, específicos da vida moderna. Como os objetivos deste trabalho visam a encontrar alguns resultados, quantitativos e qualitativos, com relação à inovação dos processos de ensino e de aprendizagem de Espanhol, por meio da intervenção do jogo digital *Fable III*, é possível verificar a natureza utilitária do projeto e sua aplicabilidade no contexto escolar contemporâneo.

Segundo Duff (2008) o estudo de caso é um método para estudar os fenômenos sociais por meio da análise aprofundada de um determinado grupo e é exploratório, quando se destina a definir questões e hipóteses para um estudo subsequente ou para determinar a viabilidade dos procedimentos de pesquisa a serem utilizados no estudo. Para se procurarem resultados e padrões neste trabalho, foi necessário realizar observações, testes, questionários, notas de campo em torno do fato pesquisado, o que assinala o caráter exploratório desta investigação.

Este estudo de caso caracteriza-se como uma pesquisa participante, pois baseia-se em uma investigação de ações colaborativas entre o professor pesquisador e os alunos sujeitos de pesquisa, primando-se pelo saber prático e em contexto experimental compartilhado (LINCOLN & GUBA, 2006). Segundo Heron & Reason (1997), a visão participativa de mundo, com a sua ênfase na pessoa como um sujeito da experiência corporificada e também na integração das ações com o conhecimento é mais gratificante, pois o estado de inter-relação e co-presença é capaz de dizer muito sobre o sujeito e o que se procura encontrar.

A fim de se chegar aos resultados desta pesquisa, foi adotada uma abordagem mista, por meio de uma estratégia explanatória sequencial que, segundo Creswell & Clark (2007), caracteriza-se pela coleta e análise de dados quantitativos, seguida pela coleta e análise de dados qualitativos. Ainda de acordo com Creswell (2011), este procedimento de método misto tem

um formato paralelo convergente, pois os dados quantitativos e qualitativos foram colhidos separadamente e usados durante a interpretação dos resultados, de forma a se agregarem.

2.2 PILOTAGEM

Foi realizada uma pilotagem das avaliações, a fim de se verificar se os instrumentos de coleta de dados utilizados focalizavam informações relevantes para a pesquisa e pudessem ser aprimorados, se fosse o caso. Ela se deu por meio de uma aplicação dos testes em dois alunos de Espanhol de outra turma não participante da pesquisa. O período previsto foi de uma semana. Os alunos realizaram os primeiros testes, levaram o jogo para casa, sendo orientados a jogarem pelo mesmo tempo de uso que os alunos testados, e realizaram os testes finais. O mesmo foi previsto com relação aos questionários. O resultado foi considerado satisfatório.

2.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento desta pesquisa, sobretudo no que diz respeito às questões metodológicas, além de demais fontes e trabalhos consultados, baseou-se na pesquisa de mestrado PARREIRAS (2000), na qual foi feita uma investigação sobre uso de internet em aulas de Inglês.

2.3.1 O jogo

O jogo digital aplicado neste projeto é o *Fable III*. Ele é o terceiro jogo da série *Fable*, desenvolvido pela *Lionhead Studios*, publicado pela *Microsoft Game Studios* e é a sequência dos *Fables I e II*, saga criada, em 2004, por Peter Molyneux, designer criativo da empresa. Ele é um jogo de RPG, lançado em 26 de outubro de 2010, para o Xbox 360. A versão do jogo usada na pesquisa é totalmente em Espanhol: dublada e legendada.

O objetivo da criação deste *game* foi propor um jogo em que se poderia manipular a vida e o destino de seus personagens, sobretudo do protagonista que, da sua infância à vida adulta, seguiria explorando, conhecendo e se identificando com sua cidade e reinos vizinhos.

O contexto da história é o final da Idade Média e o início da Revolução Industrial. Logan, o irmão mais velho, torna-se o rei de Albion e acaba se transformando em um tirano. Insatisfeito com as atitudes do irmão, o caçula (herói principal do jogo) resolve deixar o reino, partindo em uma jornada para destronar o irmão cruel e governar Albion em seu lugar. Porém,

como não conseguirá essa façanha sozinho, busca inúmeros aliados por onde passa. A fim de convencer cada povo a se tornar adepto à sua causa, terá que cumprir determinadas missões pelos reinos que passar e, assim, provar o seu valor. Após conquistar o trono, ele terá que cumprir, ou não, as promessas feitas a seus aliados e defender seu reino dos males que o venha assolar.

2.3.2 Os instrumentos de coleta de dados

Os dados quantitativos foram aqueles coletados por meio de pré-testes e pós-testes, a fim de se verificar os possíveis níveis de conhecimento linguístico específico e produção escrita antes e depois do uso do jogo. Também houve questionário para averiguar experiências prévias com jogos, além de uma avaliação final do processo em que a pesquisa ocorreu. Estes últimos instrumentos serviram para fundamentar análises de caráter quantitativo e qualitativo.

Além desses, os demais dados qualitativos foram coletados por meio de observações do professor-pesquisador e de um professor observador convidado, além do registrado em diários dos jogadores. Isso se deu, a fim de que se pudesse avaliar se o uso do jogo era capaz de promover motivações para o aprendizado e letramentos apropriados. Foi considerada também a análise de como aconteceram as interações, colaborativas ou não, para se caracterizar uma alteração significativa na apreensão de determinados conteúdos de língua espanhola, por parte dos participantes, antes, durante e depois do uso do jogo.

Por fim, pela análise e interpretação dos dados, foi possível perceber as vantagens e viabilidades da sua utilização.

2.3.2.1 Questionário preliminar e final

O primeiro questionário terá o objetivo de identificar os conhecimentos prévios de Espanhol, além dos da Escola, e suas relações com o universo do jogo digital e se os informantes tinham o hábito de jogar individual ou coletivamente.

O segundo buscou saber a opinião do participante sobre sua experiência com o tipo de jogo aplicado, com a forma coletiva de se jogá-lo, suas impressões quanto às facilidades e às dificuldades enfrentadas e, por fim, se o jogo lhe auxiliou com relação ao aprendizado da língua espanhola. Na sequência, estão os modelos dos questionários.

MODELO DE QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

PSEUDÔNIMO: _____ ANO: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

1. Qual é a sua situação com relação ao estudo de Espanhol?

() nunca estudei Espanhol antes do Colégio Militar.

() faço curso livre de Espanhol fora do colégio, estou no nível _____. - Onde? _____.

() já estudei até o nível _____. Parei em ____/____/____. - Onde?

(citar o último curso frequentado) _____.

2. Considerando o seu conhecimento de Espanhol hoje, como você avalia o seu desempenho nas seguintes habilidades comunicativas? Use o seguinte critério:

(5) ótimo; (4) muito bom; (3) bom; (2) regular; (1) fraco; (0) nulo.

() O processo de compreensão oral (entender).

() O processo de produção escrita (escrever).

() O processo de compreensão escrita (ler).

() O processo de produção oral (falar).

3. Você costuma fazer uso de jogos digitais no seu dia-a-dia? () Não. () Sim.

- Se usa, em que aparelho joga? _____

- Se usa, qual(is) jogo(s)? _____

- Se não usa, por quê? _____

4. Com relação a jogos, seja em computador, em tablet, em celular, em console etc., no seu dia-a-dia, quanto tempo costuma jogar? () nunca jogo. () raramente. () às vezes. () toda semana. () todos os dias.

5. Por que gosta (ou poderia gostar) de jogos digitais? Numere as opções de 1 a 5, sendo 1 a razão menos importante e 5 a razão mais importante.

() porque me diverte.

() porque adquiro conhecimentos novos sobre coisas, mundos e situações diversas.

() porque me distrai e me ajuda a passar o tempo.

() porque prefiro o mundo virtual ao factual.

() porque posso me relacionar com outras pessoas on-line.

6. Alguma vez já participou de jogos digitais coletivamente? () sim. () não.

7. Usando os números a seguir: (5) muito confortável, (4) confortável, (3) pouco confortável, (2) desconfortável, (1) totalmente desconfortável, avalie seu sentimento nas situações apresentadas. Caso não tenha vivenciado alguma das situações, responda como se sentiria no referido contexto. Leia todas as opções antes de começar a responder.

() Jogando um jogo digital sozinho(a).

() Participando de jogos digitais coletivamente, com um grupo de conhecidos/amigos.

() Em um jogo digital em Língua Portuguesa.

() Em um jogo digital em uma língua estrangeira que conhece.

() Em um jogo digital em uma língua estrangeira que não conhece.

() Em um jogo digital em uma língua estrangeira que esteja estudando.

() Frente a tecnologias digitais, em geral.

MODELO DE QUESTIONÁRIO FINAL PARA AVALIAÇÃO DO USO DO JOGO FABLE III

PSEUDÔNIMO: _____ ANO: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

1. No geral, qual e como foi a sua experiência com o jogo Fable III? _____

2. Como se sentiu participando de um jogo digital coletivamente? _____

3. Você se divertiu jogando o Fable III em sala de aula? () sim () não Justifique: _____

4. Como você avalia a experiência de participar de um jogo digital no ensino de Língua Espanhola?

5. O jogo, por ser todo em Espanhol, trouxe alguma dificuldade para sua execução?
 () sim () não. Se sim, diga qual(is) dificuldade(s) ao responder a justificativa abaixo.
 - Sobre a dificuldade com o idioma do jogo, ela foi:
 () inicial () permanente. Justifique:

6. Você sentiu que o jogo, por ser todo em Espanhol, gerou-lhe algum tipo de aprendizado com o idioma?
 () sim () não
 Justifique: _____

7. Você sentiu que, por jogar coletivamente, o grupo lhe ajudou, não só a jogar, mas também a se inteirar dos significados e sentidos do vocabulário estrangeiro?
 () sim () não
 Justifique: _____

8. Você sentiu que, por jogar coletivamente, o grupo lhe ajudou não só com relação ao jogo, mas também a reconhecer o funcionamento do equipamento usado para se jogar?
 () sim () não
 Justifique: _____

2.3.2.2 Pré-teste e Pós-teste de vocabulário

Ambos os testes serviram para avaliar o nível de conhecimento de vocabulário geral do aluno, no início e no final do uso do jogo, em sala de aula de Espanhol.

Os testes têm 100 escores¹⁸ cada um e são compostos por cinco questões envolvendo tradução de expressões e de palavras (tanto para o Português quanto para o Espanhol), reconhecimento de verbos, identificação de cores e de objetos. Todas as palavras selecionadas para as cinco questões destes testes são palavras que aparecem no jogo. O vocabulário se repete em ambos os testes, contudo em contextos ou ordens diferentes, a fim de que os respondentes não façam uma associação óbvia das duas avaliações e identifiquem diretamente que o vocabulário avaliado primeiramente seria o mesmo.

Na questão 1 (um) dos dois testes, foram usadas expressões para contextualizar o vocabulário em Espanhol que se queria verificar, a fim de lhe dar um uso diferente daquele utilizado no *Fable III*. As expressões do Pré-teste foram diferentes da do Pós-teste, mas que pretendem verificar o mesmo vocabulário investigado em ambos. Para efeito de contagem de escores, foi considerado como acerto ou não, em cada expressão, apenas o vocábulo que se repete em ambos os testes, não o acerto total da sentença.

A questão 2 (dois) dos dois testes objetiva saber sobre o reconhecimento de alguns verbos em Espanhol, expressos em ordens diferenciadas em cada um deles.

¹⁸ Escores: números de pontos conquistados, pontuação recebida.

A questão 3 (três) dos testes busca avaliar a compreensão de objetos e de cores em Espanhol. Para tanto, foi usada uma imagem de heróis dos quadrinhos e do cinema, em cuja foto o aluno deveria reconhecer os dois itens solicitados, de acordo com a cor das setas que os indicaram: seta negra/violeta, objetos; seta cinza, cores. Foram escolhidas duas fotos diferentes, porém, em ambas, estão presentes os mesmos heróis, cores e objetos. Essas imagens foram selecionadas devido ao fato de todos os alunos conhecerem bem tais personagens, por fazerem parte do contexto atual de seus imaginários e conterem os mesmos elementos e, sobretudo, os mesmos vocabulários do jogo *Fable III*.

A questão 4 (quatro) avalia se o respondente consegue identificar determinados verbos por meio de sua forma flexionada. Em cada teste, os mesmos verbos estão dispostos em tempos e modos diferentes.

A questão 5 (cinco) verifica o nível de conhecimento do aluno com relação à transposição do vocabulário do Português para o Espanhol.

A seguir, estão os modelos de cada teste.

MODELO DE TESTE DE SONDAGEM: PRÉ-TESTE (100 escores)

PSEUDÓNIMO: _____ AÑO: _____ EDAD: _____ FECHA: ____/____/____

1. Traduzca al **Portugués** las siguientes expresiones españolas abajo: (30 escores)

el oro de la corona _____	tienes rasgos de noble _____
tengo muchas deudas _____	el pastelero trabaja bastante _____
este silbido fue alto _____	el herrero trabaja mucho _____
esta es una gran hazaña _____	tienda de armería _____
ellos sufren un viejo daño _____	el disfraz está listo _____
no encontré el aldeano _____	ejecuta el plan con honor _____
ha olvidado de limpiar la cocina _____	escoge una ruta sin humo _____
la caja es oscura _____	mi hogar es un cielo _____
esta es una leyenda increíble _____	tengo un mayordomo _____
este es un hogar muy sencillo _____	tuve mucho logro _____
lancé conjuros y hechizos en él _____	van a quitarte el dinero _____
este martillo es grande _____	vi un objeto flotante _____
yo hice un tatuaje _____	el hambre quitó su salud _____
no tengo perro en casa _____	quizá desprecian el rey _____
tengo dos guanteletes _____	
el hielo es duro _____	

2. Traduzca al **Portugués** los siguientes verbos españoles abajo: (20 escores)

deshacer _____	plantear _____
rechazar _____	charlar _____
dañar _____	volar _____
acceder _____	acercarse _____
empezar _____	desplazarse _____
derrocar _____	bucear _____
quedará _____	arrojar _____
arrestar _____	elegir _____
herir _____	luchar _____
sacar _____	volver _____

3. Escriba, en **Español**, el nombre de los objetos apuntados por los dardos negros y los colores indicados por los dardos grises: (12 escores)



4. ¿Cuál es la forma infinitiva de los siguientes verbos conjugados? (10 escores)

Destruyó _____ pudo _____ hecho _____ hayas _____ aparece _____
había _____ tuvo _____ tendrás _____ esté _____ podría _____

5. Traduzca al **Español** las siguientes palabras en Portugués: (28 escores)

revolução _____	localização _____	bem-vindo _____	cavalheiro _____
esperança _____	jardim _____	beijo _____	deter _____
castelo _____	opressão _____	permissão _____	fechar _____
desafio _____	liberdade _____	abraço _____	perdoar _____
trabalhador _____	revolta _____	treinamento _____	morte _____
herói _____	mão _____	acontecimento _____	lenda _____
rebelião _____	irmão _____	lutar _____	caminho _____

MODELO DE TESTE DE SONDAGEM: PÓS-TESTE - (100 escores)

PSEUDÓNIMO: _____ AÑO: _____ EDAD: _____ FECHA: ____/____/____

1. Traduzca al Portugués las siguientes expresiones españolas abajo: (30 escores)

tienes una corona de oro _____	el hielo es duro _____
las deudas son altas _____	tienes rasgos de chileno _____
tienes un silbido fuerte _____	el pastelero no está _____
esta es una hazaña fabulosa _____	el herrero salió _____
ellos padecen un viejo daño _____	tienda de armería _____
el aldeano salió _____	el disfraz está listo _____
ha olvidado de pasar por la cocina _____	el plan fue realizado con honor _____
la caja nos parece muy oscura _____	escoge aquella ruta sin humo _____
esta es una leyenda fantástica _____	mi hogar está un cielo _____
hay un hogar sencillo aquí _____	no tengo mayordomo _____
conjuros y hechizos fueron lanzados en él _____	el logro fue alcanzado _____
el martillo está aquí _____	van a quitarte todo el dinero _____
es un tatuaje de corazón _____	vi unas piezas flotantes _____
el perro está durmiendo _____	el hambre quitó su salud _____
guanteletes de metal _____	quizá desprecian el rey _____

2. Traduzca al Portugués los siguientes verbos españoles abajo: (20 escores)

empezar_____
derrocar_____
plantear_____
dañar_____
charlar_____
volar_____
acceder_____
acercarse_____
rechazar_____
quedará_____

volver_____
arrestar_____
herir_____
desplazarse_____
sacar_____
deshacer_____
arrojar_____
elegir_____
luchar_____
bucear_____

3. Escriba el nombre de los **objetos** apuntados por los dardos violeta y los **colores** indicados por los dardos grises: (12 escores)



4. ¿Cuál es la forma infinitiva de los siguientes verbos conjugados? (10 escores)

destruyamos_____
habían_____

pudiste_____
tuve_____

hizo_____
tendrían_____

haya_____
estén_____

aparezco_____
podrías_____

5. Traduzca al **Español** las siguientes palabras en Portugués: (28 escores)

revolução_____
bem-vindo_____
esperança_____
beijo_____
castelo_____
permissão_____
ícone_____

abraço_____
trabalhador_____
treinamento_____
herói_____
acontecimento_____
rebelião_____
fechar_____

localização_____
cavalheiro_____
jardim_____
deter_____
opressão_____
desafio_____
liberdade_____

perdoar_____
revolta_____
morte_____
mão_____
lenda_____
irmão_____
caminho_____

2.3.2.3 Pré-teste e Pós-teste de produção escrita

Ambos os testes serviram para avaliar o nível de produção escrita do aluno no início e no final do uso do jogo, em sala de aula de Espanhol. A orientação foi para que as respostas fossem dadas em Espanhol, a fim de que se pudesse verificar a desenvoltura com o uso de estruturas do idioma, emprego adequado de verbos, a aplicação conveniente de conectivos,

além do uso satisfatório de vocabulário específico, ou seja, para averiguar o uso da norma culta padrão do Espanhol e sua capacidade de argumentação.

Foi possível também verificar o índice de conhecimentos interdisciplinares, relativamente aos conteúdos sobre a Revolução Industrial e o período da Idade Média. Esses assuntos já foram estudados por eles no ano em curso e/ou em anos anteriores e são abordados no jogo *Fable III*.

Os testes foram compostos por duas questões dissertativas, uma sobre Revolução Industrial e outra sobre a Idade Média. Tanto no Pré quanto no Pós teste, as perguntas foram as mesmas. Abaixo, segue o modelo dos testes.

MODELO DE TESTE PRELIMINAR E POSTERIOR DE PRODUÇÃO ESCRITA – (10 escores)

PSEUDÓNIMO: _____ AÑO: _____ EDAD: _____ FECHA: ____/____/____

1. Haga un texto, en Español, comentando lo que sabe sobre la Revolución Industrial. (5 escores)

2. Haga un texto, en Español, comentando lo que sabe sobre la Edad Media y sus leyendas sobre magias, brujerías y aventuras. (5 escores)

2.3.2.4 Diários dos jogadores

Cada aluno recebeu uma folha em que pôde relatar, em Português, por meio de poucas palavras, a experiência que teve com o jogo, com o seu grupo, com relação aos demais colegas durante cada atividade e com a própria aula.

O objetivo também foi colher dados pessoais e afetivos, em que o aluno pudesse expressar os sentimentos e as sensações, experimentadas no momento em que esteve jogando naquele dia específico. Foi-lhes solicitado que o diário fosse entregue no final de cada aula.

2.3.2.5 Notas de campo do professor-pesquisador

Foi elaborado um diário de notas, em que o professor-pesquisador anotou, nos momentos em que o jogo era aplicado a seus alunos, as observações, considerações, impressões, sentimentos, comportamentos e análises a respeito dos alunos e das dinâmicas estabelecidas em

sala. Elas foram feitas durante a aula e/ou logo após o seu término. Os registros continham dados técnicos, pedagógicos, comportamentais e de juízo de valor, observados durante o jogo.

2.3.2.6 Notas do professor observador

A fim de buscar uma maior transparência e um caráter imparcial à pesquisa, houve, igualmente, um diário de notas, em que um professor observador também fez observações durante o uso do jogo, registrando observações, considerações, impressões, sentimentos, comportamentos e análises a respeito dos alunos e das dinâmicas estabelecidas durante as aulas de Espanhol. Elas também foram feitas durante e/ou logo após a aula e entregues ao professor-pesquisador no final de cada encontro. Os registros continham dados técnicos, pedagógicos, comportamentais e de juízo de valor, observados durante o jogo.

2.3.3 Contexto, local e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em duas turmas de Espanhol do Ensino Médio do Colégio Militar de Belo Horizonte - CMBH, 2º e 3º Anos, localizado no bairro São Francisco, na região da Pampulha. Essa escola é um estabelecimento público federal, de ensino fundamental e médio, que tem por finalidade ministrar o ensino preparatório (capacitar os alunos para o ingresso em estabelecimentos de ensino militar e para as instituições civis de ensino superior) e assistencial (dar suporte pedagógico, psicopedagógico e estrutural aos dependentes de militares de carreira do Exército e aos demais candidatos, por meio de processo seletivo).

Essa escolha se deu devido ao fato de serem as turmas em que este professor-pesquisador lecionou, em 2015 (ano da aplicação do jogo e da coleta dos dados), e ser a instituição em que trabalha, proporcionando uma maior abertura para que a investigação seja implementada. Além disso, já havia um projeto na instituição, regulado em seu Plano Geral de Ensino (PGE/2015), elaborado pelo próprio professor-pesquisador, cujo objetivo era promover o uso de jogos digitais no ensino de língua espanhola, para o ano em curso.

A faixa etária dos alunos que participaram do projeto estava entre 15 e 18 anos. Dentre esses alunos, havia os que eram concursados (prestaram concorridíssimo concurso público para ingressarem no colégio) e os que eram amparados (filhos de militares egressos de diversas regiões do Brasil e de variadas instituições de ensino diferentes). A proporção entre o número de alunos concursados e amparados é, em média, de 50% para cada grupo.

A turma de 2º Ano era composta por onze alunos e, na outra, de 3º Ano, havia dezessete. Entretanto, para efeito de análise de dados, só foram considerados nove alunos da primeira turma e doze da segunda, que realizaram todas as etapas do processo de coleta de dados e que participaram de todas as aulas de aplicação do jogo digital. Isso se deu porque houve casos em que certas faltas ao colégio não permitiram que isso acontecesse em sua totalidade.

Além dos referidos alunos, o autor deste projeto participa como professor-pesquisador. Seu papel, além de idealizar, planejar, coordenar e gerenciar as aulas e a pesquisa, foi o de observar e anotar suas percepções sobre o desenvolvimento das aulas, sobretudo no que diz respeito ao comportamento dos alunos, a influência do jogo e os processos de letramento e aprendizagem observados.

Participou também do projeto um professor-observador. A presença desse professor tem o propósito de possibilitar uma triangulação dos dados, com vistas à maior fidedignidade nas análises posteriores. O professor, Sr. Dárcio Costa Nogueira Júnior, é especialista em Informática na Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG), Mestre em Ensino de Matemática (PUC MG) e já trabalhou com pesquisa na atuação de alunos com jogos de *Real Player Game* (RPG). Ele também é professor do Colégio Militar de Belo Horizonte e Coordenador de Ano da escola há muito tempo, crescendo-se, portanto, de larga experiência pedagógica no que diz respeito às relações de ensino-aprendizagem. Seu perfil foi considerado adequado para observar o contexto desta pesquisa, porque, além das qualificações acima citadas, dispunha do tempo necessário para acompanhar as aulas em que o jogo foi aplicado e, sobretudo, por já ter experiência em uso de jogos com alunos em sala de aula.

2.3.4 Procedimentos de coleta de dados e de aplicação do jogo

As turmas se dividiram em dois grupos por sala e tiveram a missão de jogar o *Fable III*, conduzindo o seu avatar de forma a conseguirem avançar no jogo o quanto possível. O tempo de jogo para cada grupo foi de 20 minutos por aula, totalizando 40 minutos corridos de jogo em cada encontro. As aulas de Espanhol têm 45 minutos cada e são ministradas em sala de aula ambiente. Na sala em que se aplicou o jogo, havia todo o equipamento necessário para o seu uso: console, televisão, som etc., adquiridos pela escola.

A coleta de dados se deu durante um mês de aula, no primeiro semestre do ano letivo de 2015, constituindo-se de dois tempos de aula semanal de 45 minutos, em cada turma, totalizando oito aulas de jogos.

Os alunos foram estimulados a falar em Espanhol. Por dia de jogo, dois alunos de cada grupo conduziram o avatar por 10 minutos cada, com a ajuda e a orientação dos demais participantes do seu ou do outro grupo, além do suporte do professor-pesquisador quando lhe era solicitada ou necessária alguma ajuda/intervenção. A distribuição de quem jogava qual dia, foi feita anteriormente. Antes do início do jogo, todos os vinte e dois alunos responderam a um questionário e fizeram os pré-testes. No final do período, eles fizeram novos testes e responderam a um outro questionário, relatando a experiência vivenciada. Além disso, eles entregaram um diário com breves anotações, ao término de cada aula, em que relataram a experiência do jogo na sala de aula daquele dia.

O papel do autor deste projeto, como professor-pesquisador, foi o de mediador do processo, planejando e desenvolvendo as condições necessárias para a aplicação e o desenvolvimento do jogo, orientando os alunos, quando necessário. Porém, ele procurou interferir o mínimo possível no momento em que estiveram jogando. Além disso, observou e fez anotações sobre o desenvolvimento da dinâmica que o uso do jogo proporcionou.

A participação do professor observador no processo de coleta de dados constituiu em comparecer às aulas em que se aplicou o jogo e registrar as suas considerações técnicas e pedagógicas quanto ao andamento de cada aula, no que se refere às motivações interacionais e de socialização percebidas. Foi-lhe solicitado também que anotasse as percepções de letramento digital que pudessem acontecer durante o uso do jogo, os sentimentos e comportamento dos alunos, dentre outras observações.

Devido a questões éticas envolvidas na coleta dos dados, todos os alunos participantes foram esclarecidos quanto à natureza e aos objetivos do trabalho proposto e orientados a escolherem um pseudônimo, a fim de que pudessem preencher todos os instrumentos de pesquisa, preservando o seu anonimato.

2.3.5 Procedimentos de análise

Primeiramente, foram levantados e tabulados os dados coletados por meio do Questionário Preliminar, seguido dos Pré-testes e Pós-testes, tanto sobre os Conhecimentos Linguísticos quanto os de Produção de Texto. Logo após, foram analisadas as observações de campo do Professor Observador e do Professor Pesquisador. Os diários feitos pelos alunos e os seus Questionários Finais de Avaliação foram averiguados na sequência. Assim, com base nos resultados, este pesquisador procurou verificar os níveis, maiores ou menores, de aprendizagem

de Espanhol, apresentados durante a aplicação do jogo, considerando-se ainda todos os elementos linguísticos, de comportamento e de letramentos ocorridos no processo.

Dessa forma, por meio das interpretações dos dados coletados, além do nível de proficiência linguística no idioma examinado, antes e depois da intervenção do referido jogo, duas vertentes resultantes dessas perquirições também fizeram parte deste estudo. A primeira diz respeito às possibilidades de letramento digital que puderam ser proporcionadas pela intervenção do referido console de videogame Xbox aplicado; a segunda está relacionada às possibilidades de ensino e de aprendizagem, propiciadas pelas motivações interacionais entre os alunos, durante a aplicação do jogo em sala de aula.

De acordo com o Currículo e com o Plano de Sequência Didática do Colégio em que se deu esta pesquisa, os conteúdos programáticos da Língua Espanhola são ministrados nas duas primeiras séries do Ensino Médio, restando ao 3º Ano um caráter instrumental, comunicativo e preparatório para os concursos militares e vestibulares. Sendo assim, o nível proposto pela instituição de conhecimentos linguísticos aos alunos pesquisados até o ano desta investigação, mesmo cursando anos diferentes, é o mesmo. Dessa forma, relativamente aos objetivos deste trabalho, que visam, além de uma verificação dos índices de conhecimentos linguísticos, a letramentos diversos e a aprendizados por meio de interação, característicos a quaisquer anos escolares, o fato de os alunos estarem em anos diferentes, mas não haver dissemelhança de nível no idioma, todos os alunos das duas turmas envolvidas nesta pesquisa foram agrupados e avaliados de forma única.

Assim, por meio dos procedimentos de análise dos dados desta pesquisa, foi possível verificar a viabilidade da utilização do jogo digital *Fable III* como recurso didático para o ensino e aprendizagem de Espanhol, na visão de docentes e de alunos.

CAPÍTULO 3

Análise de dados

Neste capítulo, são analisados os dados obtidos pelos instrumentos de coleta desta pesquisa, a fim de se verificar os pressupostos desta investigação, relativamente ao uso do jogo *Fable III* como recurso didático para o ensino de Espanhol. São feitas também considerações a respeito das contribuições didático-pedagógicas que se pôde apurar por meio das informações recolhidas antes, durante e depois da aplicação deste *game* digital em sala de aula, nas turmas de Ensino Médio do colégio pesquisado.

Certificando a proposta de se avaliar os alunos das duas turmas envolvidas de forma única, definida e justificada nos Procedimentos de Análises do Capítulo de Metodologia deste trabalho, os dados do Questionário Preliminar e dos demais instrumentos de pesquisa demonstraram que não houve discrepância entre os níveis de conhecimento linguístico das duas turmas pesquisadas (vide tabelas 1, 4 e 5). Isso significa que a instituição está cumprindo seus objetivos no que diz respeito ao ensino do Espanhol, e que este fato me permitiu um campo seguro para a aplicação do jogo digital proposto ao referido público alvo. Por conseguinte, todos os alunos das duas turmas envolvidas nesta pesquisa foram agrupados e avaliados globalmente.

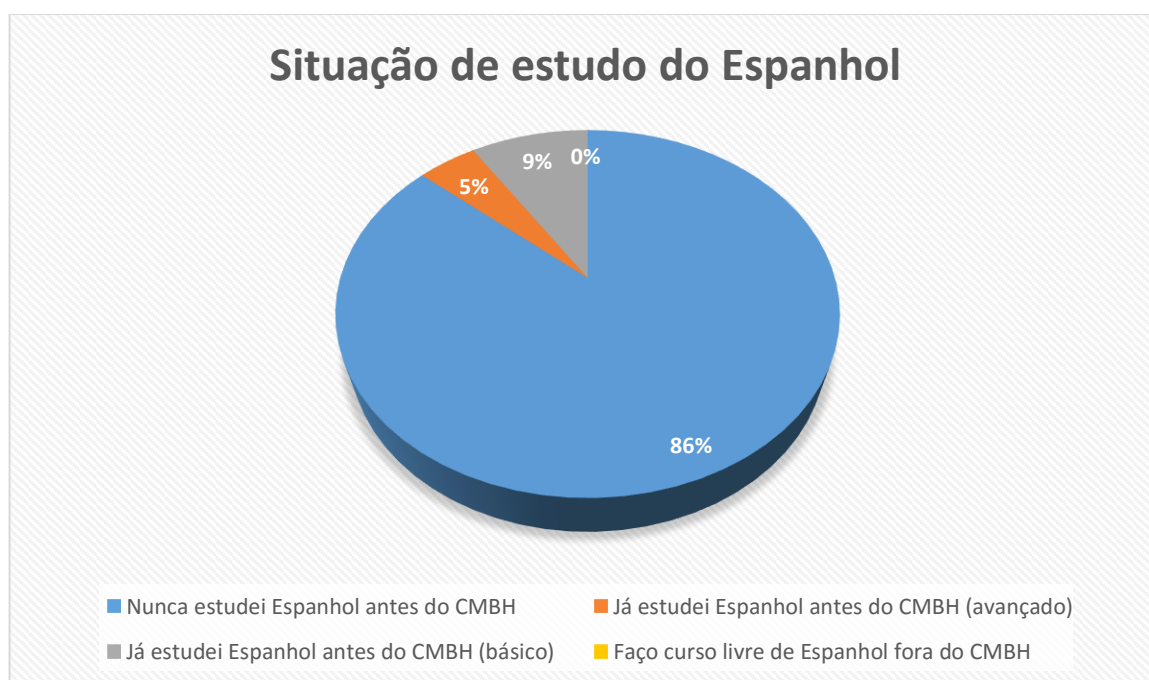
Em primeiro lugar, apresentarei os resultados coletados sobre o perfil dos aprendizes-participantes da pesquisa, fornecidos pelo Questionário Preliminar. Logo após, farei uma análise dos dados coletados nos Pré e Pós Testes de Conhecimento Linguístico, seguidos dos Pré e Pós Testes de Produção Escrita. Feitas essas apreciações, irei avaliar os dados coletados das Análises de Campo do Professor Observador e deste Professor Pesquisador, bem como os Diários feitos pelos alunos. Por fim, serão realizadas as interpretações dos Questionários Finais de Avaliação dos Alunos a respeito da experiência que os aprendizes-participantes tiveram sobre a vivência da aplicação do jogo.

Independentemente da peculiaridade de cada método de pesquisa e de acordo com os delineamentos do Capítulo de Metodologia desta investigação, as análises do caráter quantitativo e qualitativo deste trabalho se darão concomitantemente. Apesar de os dados terem sido coletados separadamente, para efeito de interpretação, a junção dos elementos qualitativos e quantitativos possibilitar ampliar as abordagens investigativas aqui apreciadas.

3.1 Perfil dos aprendizes-participantes¹⁹

A grande maioria dos alunos nunca estudou Espanhol antes do ingresso no CMBH, ou seja, os conhecimentos que possuíam do idioma em questão foram os adquiridos nos anos anteriores do Ensino Médio do próprio colégio, antes da realização deste trabalho. Dos vinte e dois pesquisados, apenas três alunos já haviam estudado Espanhol antes de entrarem para essa escola. Um deles estudou o referido idioma até o Nível Avançado e dois até o Nível Básico. Nenhum aluno estava estudando a Língua Espanhola, no ano em curso, paralelamente aos estudos regulares desta disciplina no CMBH.

GRÁFICO 1 – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR: QUESTÃO 1



Fonte: Questionário Preliminar

Relativamente ao desempenho dos alunos pesquisados na Língua Espanhola, segundo uma autoavaliação, pelo gráfico abaixo, foi possível perceber que, em grande parte, os aprendizes-participantes são “bons” em *entender* e *ler* em Espanhol, mas são “regulares” em *escrever* e *falar*. Obviamente, devido ao fato de que a grande maioria só teve acesso a esse idioma em um ou dois anos escolares, por meio de duas aulas de quarenta e cinco minutos por

¹⁹ Não foi realizado um levantamento socioeconômico dos aprendizes-participantes, especificamente para esta pesquisa, mas, segundo informações da área Administrativa da Escola (STE - Seção Técnica de Ensino), foi possível verificar que a grande maioria é oriunda da classe média e que mais de 70% sempre estudou em escolas públicas.

semana, esse era um resultado esperado e corresponde ao desempenho adequado para a aplicação do jogo digital usado. Esses dados corroboraram os propósitos de se utilizar o *Fable III*, proposto por esta pesquisa, para as devidas séries em questão: 2º e 3º anos, pois, no caso, a ideia era justamente verificar, dentre outros aspectos, o desenvolvimento desses conhecimentos linguísticos por meio do *game*. O fato de a maioria encontrar-se no nível “bom” em *entender* e *ler* na língua em estudo foi importante, uma vez que seria necessário que o aluno conseguisse compreender o jogo, totalmente dublado e legendado em Espanhol, e ser capaz de ler as orientações, em legendas de língua espanhola, que o *game* propõe a todo momento. Como o *Fable III* foi aplicado de forma coletiva, quem não se enquadrava nessa condição não poderia ser prejudicado, pois era esperado que, por meio da colaboração dos demais companheiros de equipe, seria possível o seu pleno engajamento na atividade, o que, de fato, aconteceu, segundo demonstram os dados que serão expostos mais à frente.

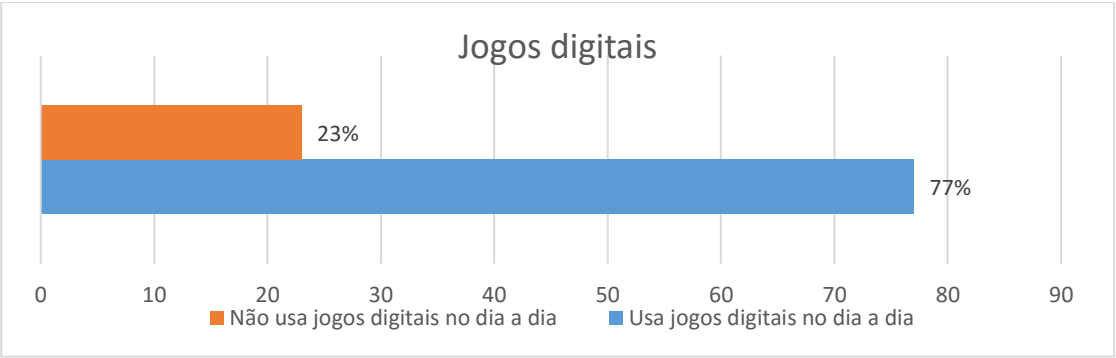
TABELA 1 – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR: QUESTÃO 2

DESEMPENHO NA LÍNGUA ESPANHOLA POR HABILIDADE				
Grau	Entender	Ler	Escrever	Falar
Ótimo	18%	9%	0%	0%
Muito bom	14%	32%	5%	9%
Bom	63%	45%	27%	23%
Regular	5%	14%	50%	54%
Fraco	0%	0%	18%	14%
Nulo	0%	0%	0%	0%

Fonte: Questionário Preliminar

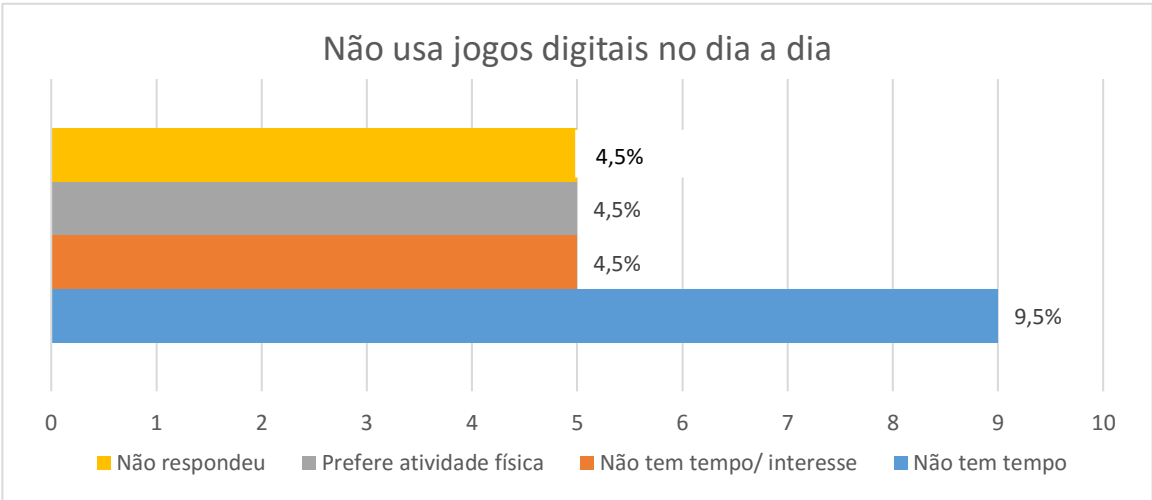
De acordo com o gráfico 2, abaixo, 77% dos alunos usam jogos digitais no dia a dia, principalmente em PCs, celulares e consoles. Dos 23% que não usam, gráfico 3, abaixo, 9,5% não têm tempo, 4,5% não têm tempo e nem interesse e 4,5% preferem atividade física aos jogos digitais. 4,5% não responderam. Com relação ao tipo de aparelho utilizado, gráfico 4, abaixo, o uso se restringiu a três equipamentos, e alguns adotam mais um tipo. Quantitativamente, o Console foi citado 7 vezes e o celular, 9. Já o PC foi mencionado 10 vezes.

GRÁFICO 2 – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR: QUESTÃO 3



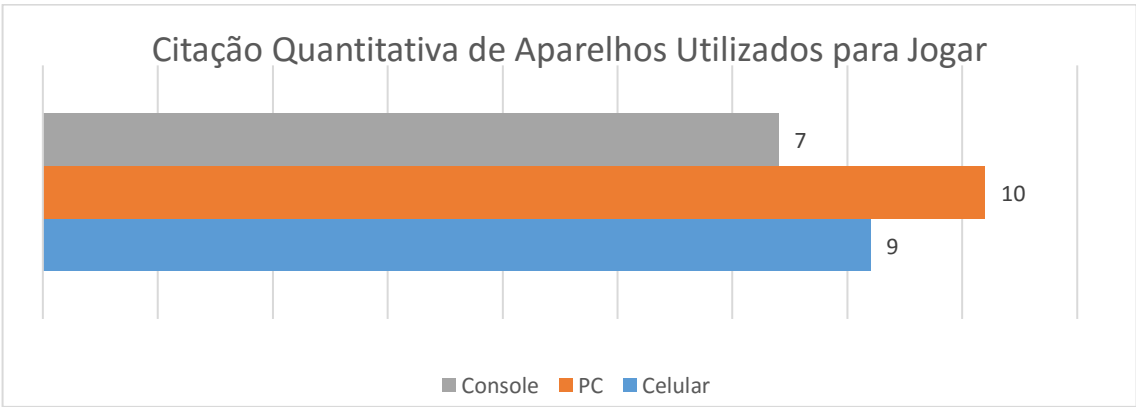
Fonte: Questionário Preliminar

GRÁFICO 3 – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR: QUESTÃO 3



Fonte: Questionário Preliminar

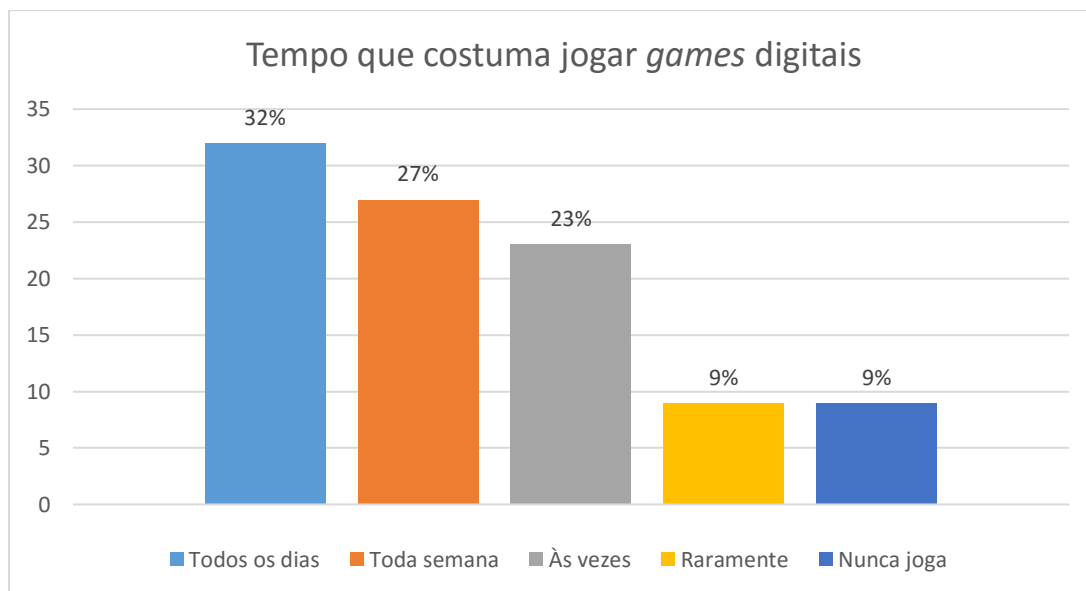
GRÁFICO 4 – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR: QUESTÃO 3



Fonte: Questionário Preliminar

Dos alunos pesquisados, gráfico 5, abaixo, 32% costumam jogar *games* digitais todos os dias e 27% toda semana. 23% jogam às vezes, 9% raramente e 9% nunca jogam. Se considerarmos as três primeiras categorias, comparativamente às duas últimas, pode-se perceber que a maioria deles passa boa parte do tempo jogando *games* digitais, indo ao encontro dos objetivos desta pesquisa. 18% têm o hábito de não jogar ou só fazê-lo com raridade.

GRÁFICO 5 – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR: QUESTÃO 4



Fonte: Questionário Preliminar

Saber sobre o grau de importância que os aprendizes-participantes davam ao motivo de jogar *games* digitais foi relevante, pois, assim, possibilitou saber o que os alunos esperavam de uma atividade baseada em jogos, tendo em vista determinadas razões. A ideia deste trabalho era verificar se o aluno conseguia aprender uma língua estrangeira por meio de um jogo digital, usado como recurso didático. Sendo assim, saber se ele seria capaz de aprender se divertindo, sem sentir que estava participando de uma atividade formalmente pedagógica, era particularmente relevante. Esse *feedback* fez com que a atividade proposta pudesse ser aplicada de forma a atender ambos os objetivos: os do aluno, no sentido de se divertir jogando, e os deste professor pesquisador, no sentido de usar o jogo como recurso didático.

Atestando essas considerações, os dados da Tabela 2, abaixo, mostram que os dois primeiros graus de importância dados ao jogo pelos alunos correspondem ao fato de jogá-lo por diversão e para distraírem-se e passar o tempo. Jogar para adquirir conhecimentos novos (aqui não foi mencionado se esses conhecimentos eram de cunho escolar) ficou em terceiro lugar no

grau de importância. Os dois menos importantes para eles foram o relacionamento on-line e a preferência pelo mundo virtual ao factual. Esses resultados revelam que, de fato, o grupo pesquisado tinha o perfil ideal para a intervenção proposta, pois, como foi abordado no item 1.3 Educação, Tecnologia e Cultura Digital, deste trabalho, Don Tapscott (2009) afirma que essa geração juvenil tende a buscar o divertimento, mesmo no trabalho ou na escola.

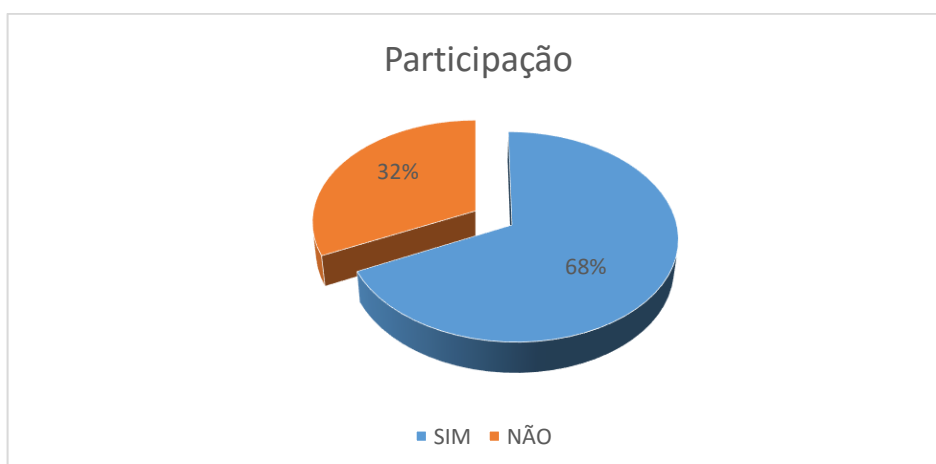
TABELA 2 – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR: QUESTÃO 5

RAZÕES PARA JOGAR GAMES DIGITAIS					
	PERCENTUAL DE ALUNOS POR IMPORTÂNCIA X MOTIVO				
	Por diversão	Para adquirir Conhecimentos novos	Distrair e passar o tempo	Preferir o mundo virtual ao factual	Para relacionar-se com outras pessoas on-line
Importância 5	50%	23%	18%	0%	9%
Importância 4	14%	23%	37%	14%	18%
Importância 3	14%	41%	18%	4%	18%
Importância 2	18%	4%	18%	9%	45%
Importância 1	4%	9%	9%	73%	9%

Fonte: Questionário Preliminar

Outro dado importante era saber sobre a experiência que tinham com o fato de jogarem coletivamente ou não, pois, como o *game* aplicado seria proposto de forma coletiva, verificar se eles tinham esse costume poderia facilitar ou não a elaboração da atividade a ser aplicada. Como mais de dois terços já tinha esse hábito, segundo o Gráfico 6, o planejamento das aulas seguiu sem alterações.

GRÁFICO 6 – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR: QUESTÃO 6



Fonte: Questionário Preliminar

Finalmente, pelos dados correspondentes aos índices de conforto e desconforto quando estão jogando, verificados nas Tabelas 3A/3B e Gráfico 7, é possível verificar que o perfil de jogador desses aprendizes-participantes foi bem ao encontro dos propósitos desta pesquisa. Percebe-se que, em sua maioria, eles se sentem muito confortáveis²⁰ nas quatro primeiras categorias elencadas: jogando sozinho ou coletivamente e com jogos em língua materna ou língua estrangeira conhecida. Para este trabalho, foram importantes esses dados, pois, ao saber que tanto um jogo individual quanto um coletivo representavam bons níveis de conforto para o público com que iria trabalhar, confirmou-se a receptividade da turma à intervenção proposta. O conforto relativo à língua do jogo apresentado também foi positivo, pois a receptividade tanto para com a língua materna quanto para uma língua estrangeira conhecida, como foi o caso, verificou-se ser de muito confortável a confortável para mais de três quartos dos participantes.

Por outro lado, como um jogo em uma língua desconhecida não seria confortável, segundo atestou 87% dos alunos, somando-se os três últimos níveis de conforto, é possível inferir que a ideia de se aplicar o jogo a partir do segundo ano de estudo do idioma seria mais adequada aos objetivos do uso deste *game* do que a sua aplicação desde o 1º ano do Ensino Médio, momento em que se inicia o estudo do referido idioma no colégio pesquisado.

Quando a pergunta vinculou especificamente a questão do jogo numa versão de língua estrangeira sendo estudada por eles, o índice de conforto ficou em confortável e muito confortável para 68%, somando-se essas duas variáveis. Já no item anterior, quando se perguntou quanto ao conforto em jogar numa versão de uma língua já conhecida, a soma de muito confortável e confortável chegou a 77%. Ao observar esse fato, é possível depreender que, um número maior de alunos se sente mais confortável quando a versão da língua do jogo lhe é de fácil entendimento e não lhe exige esforços de compreensão. O esforço em aprender uma língua enquanto se joga não é considerado como algo agradável e facilitador. Isso pode significar que, em princípio, para esse grupo, jogar em uma língua que não apresenta um comprometimento pedagógico não representa o mesmo conforto do que jogar para estudá-la. Isso indica também que, apesar da pouca diferença, para uma maior parte desses alunos, participar de um jogo em língua estrangeira em estudo não é mais confortável do que se já a dominasse. Provavelmente, não têm uma concepção de que se pode aprender um idioma e se divertir ao mesmo tempo, e que isso pode gerar prazer. Esse, na verdade, é um dos principais

²⁰ Entenda-se por confortável aquilo que ocasiona satisfação, tranquilidade e segurança, que oferece comodidade, que se consegue realizável, possível. Esse foi o conceito esclarecido aos aprendizes-participantes ao responderem o questionário.

pontos investigado nesta pesquisa, e os dados seguintes comprovam o contrário do que eles supõem nestas impressões iniciais.

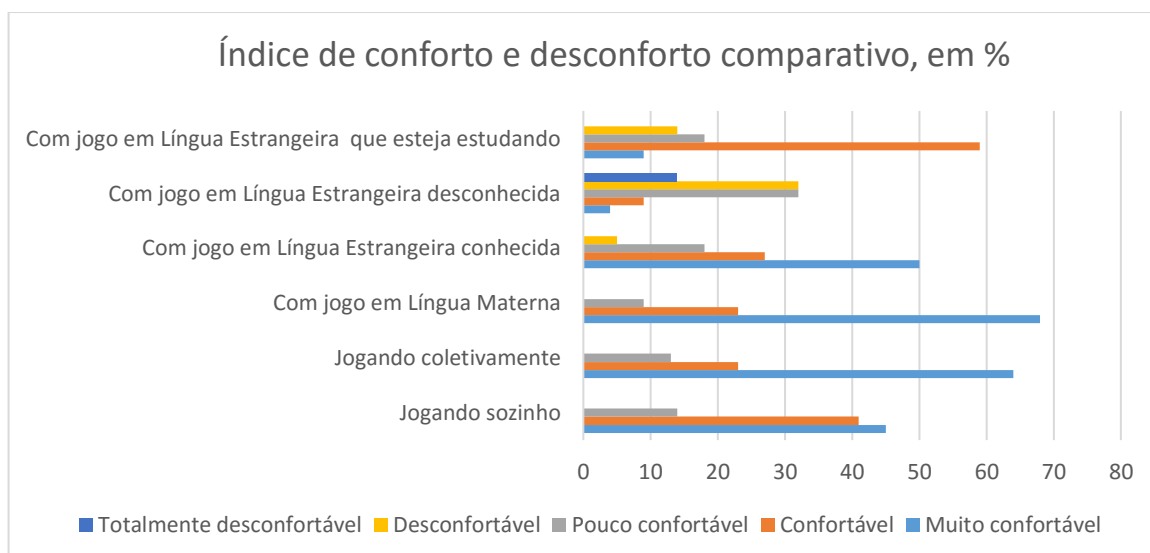
TABELA 3A – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR: QUESTÃO 7

ÍNDICE DE CONFORTO E DESCONFORTO				
	NÚMERO DE ALUNOS POR ÍNDICE DE CONFORTO X JOGO			
	Jogando sozinho	Jogando coletivamente	Com jogo em Língua Materna	Com jogo em Língua Estrangeira conhecida
Muito confortável	45%	64%	68%	50%
Confortável	41%	23%	23%	27%
Pouco confortável	14%	13%	9%	18%
Desconfortável	0%	0%	0%	5%
Totalmente desconf.	0%	0%	0%	0%

ÍNDICE DE CONFORTO E DESCONFORTO (continuação)		
	NÚMERO DE ALUNOS POR ÍNDICE DE CONFORTO X JOGO	
	Com jogo em Língua Estrangeira desconhecida	Com jogo em Língua Estrangeira que esteja estudando
Muito confortável	4%	9%
Confortável	9%	59%
Pouco confortável	32%	18%
Desconfortável	32%	14%
Totalmente desconf.	23%	0%

Fonte: Questionário Preliminar

GRÁFICO 7 – QUESTIONÁRIO INICIAL: QUESTÃO 7



Fonte: Questionário Preliminar

Por fim, a última indagação diz respeito à relação desses aprendizes-participantes com as tecnologias em geral. Segundo informações tabuladas do cabeçalho do Questionário Preliminar, eles estão entre 15 e 18 anos. De acordo com as classificações estabelecidas anteriormente nesta pesquisa por PRENSK (2011) e por BORTOLAZZO (2012), respectivamente, eles são Nativos Digitais e fazem parte da Cultura Digital de nossa contemporaneidade. Corroborando com essas perspectivas e segundo se pode verificar pela Tabela 3B, abaixo, praticamente, a totalidade desses alunos considera sua relação com as tecnologias como muito confortável e confortável, ou seja, confirmam a ideia de que são um público totalmente apto às inovações pedagógicas por meio da inserção de novas tecnologias de ensino, como um jogo digital para o ensino de Espanhol, por exemplo, em sala de aula.

TABELA 3B – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR: QUESTÃO 7

ÍNDICE DE CONFORTO	PORCENTAGEM DE ALUNOS POR ÍNDICE DE CONFORTO E DESCONFORTO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS EM GERAL
Muito confortável	45%
Confortável	45%
Pouco confortável	10%
Desconfortável	0%
Totalmente desconf.	0%

Fonte: Questionário Preliminar

3.2 Análise dos índices de Conhecimento Linguístico

A fim de verificar os índices de conhecimento linguístico que os aprendizes-participantes poderiam alcançar após o uso do jogo digital *Fable III* como recurso didático para o ensino de Espanhol, tabulei e comparei os dados coletados nos Pré-testes e nos Pós-testes que eles fizeram antes e depois da aplicação do jogo. Para os referidos instrumentos de sondagem, foram elaboradas cinco questões. A primeira questão era para traduzir algumas expressões nominais do Espanhol para a língua portuguesa, procurando verificar a capacidade do aluno em identificar sentido nos vocábulos apresentados. A segunda questão visava ao mesmo objetivo da primeira, porém o foco era com relação a verbos em Espanhol. Tanto as expressões nominais quanto as verbais selecionadas para as questões foram retiradas do jogo *Fable III*. Na terceira, o aluno teria que reconhecer, em uma foto de heróis presentes na mídia contemporânea, elementos como alguns objetos e determinadas cores que também aparecem no jogo. Na questão quatro, seria preciso identificar a forma verbal original de alguns verbos irregulares em

Espanhol que apareciam conjugados em determinados diálogos do *game*. Por fim, a quinta questão buscou verificar a capacidade de transpor para a segunda língua algumas palavras do Português. Tanto no Pré quanto no Pós teste, as questões continham as mesmas palavras selecionadas, usadas em contextos diferentes e em ordens alternadas, a fim de que o aluno, posteriormente, não reconhecesse, nos instrumentos de avaliação, as mesmas questões que fizera anteriormente.

Atestando o que procurou verificar o primeiro ponto dos objetivos específicos desta pesquisa, é possível verificar, pelos resultados gerais da Tabela 4, abaixo, que os índices de proficiência linguística dos alunos, alcançados após o uso do jogo digital *Fable III*, foram significativamente maiores do que antes de sua aplicação. Sendo assim, pode-se perceber que a apropriação de conhecimentos linguísticos foi, de fato, muito significativa. Inclusive, segundo a mesma Tabela 4, onze alunos (ou seja, 50% do grupo pesquisado), marcados com asterisco, chegaram a alcançar uma melhora nos resultados finais, em seus Pós-testes, de mais de 100%, com relação aos níveis de conhecimentos linguísticos que possuíam antes da aplicação do jogo. Ainda assim, grande número dos demais aprendizes-participantes alcançou índices de melhoria muito acima dos resultados dos testes iniciais, como é possível observar pelos demais resultados finais de cada aluno desta tabela e o resultado geral, por questão, no Gráfico 8.

Ainda de acordo com os resultados da tabela abaixo, é possível perceber que o crescimento dos conhecimentos linguísticos dos alunos, em menor ou em maior escala, foi verificado em todos eles, segundo suas notas finais, comparadas entre o Pré e o Pós teste. Esse dado certifica que o uso do jogo digital *Fable III* como recurso didático para o ensino de Espanhol, tendo por base o resultado final alcançado por todos os alunos-participantes, foi bastante eficaz para a apropriação dos referidos conhecimentos.

TABELA 4 – PRÉ E PÓS TESTES: CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

RESULTADOS DOS PRÉ E PÓS TESTES		NOTAS RECEBIDAS NAS QUESTÕES DE 1 A 5 EM ESCORES					Total em 100 escores
		Questão 1 Tradução de substantivos para o Português. (30 escores)	Questão 2 Tradução de verbos para o Português. (20 escores)	Questão 3 Escrever, em Espanhol, Elementos identificados em foto. (12 escores)	Questão 4 Identificar infinitivo de verbos irregulares em Espanhol. (10 escores)	Questão 5 Tradução de palavras para o Espanhol. (28 escores)	
Aluno/a M & M	Pré-teste	10	03	09	02	09	33
	Pós-teste	22	13	11	02	13	61
Aluno/a Olaf (1)	Pré-teste	11	08	10	06	13	48
	Pós-teste	21	11	10	07	12	61
Aluno/a ESC	Pré-teste	24	11	09	07	19	70
	Pós-teste	26	16	12	09	22	85

Aluno/a Lord Faraday	Pré-teste	20	13	11	09	17	70
	Pós-teste	27	18	11	10	24	90
Aluno/a Barbie Auditore	Pré-teste	05	10	07	0	09	31
	Pós-teste	22	16	10	02	12	62
Aluno/a PIG	Pré-teste	21	13	12	10	22	78
	Pós-teste	26	18	12	07	22	85
Aluno/a *Phelps	Pré-teste	06	0	0	0	0	06
	Pós-teste	19	07	09	05	14	54
Aluno/a Pipoca	Pré-teste	16	12	10	07	18	63
	Pós-teste	28	14	12	05	19	78
Aluno/a Blair Torease	Pré-teste	14	09	07	06	09	45
	Pós-teste	22	15	11	05	15	68
Aluno/a *Olaf (2)	Pré-teste	0	01	01	0	06	08
	Pós-teste	11	04	07	0	14	36
Aluno/a Paçoca	Pré-teste	14	08	08	02	05	37
	Pós-teste	22	09	11	04	14	60
Aluno/a *Raposa	Pré-teste	07	05	03	01	08	24
	Pós-teste	18	12	08	01	16	55
Aluno/a *Slim Shady	Pré-teste	0	0	0	0	0	0
	Pós-teste	16	10	04	01	11	42
Aluno/a *Bela Adormecida	Pré-teste	08	02	04	03	09	26
	Pós-teste	19	12	09	03	13	56
Aluno/a Death the Kid	Pré-teste	11	04	07	01	07	30
	Pós-teste	19	15	11	01	10	56
Aluno/a *Escolha Perfeita	Pré-teste	10	01	05	01	08	25
	Pós-teste	26	10	11	03	17	67
Aluno/a *Torra- mos	Pré-teste	12	04	02	04	06	28
	Pós-teste	26	16	10	02	26	80
Aluno/a *Mago Negro	Pré-teste	02	01	05	0	02	10
	Pós-teste	24	14	10	02	23	73
Aluno/a *Francine Mutchola	Pré-teste	08	0	03	0	06	17
	Pós-teste	25	11	10	03	18	67
Aluno/a *Rebzon	Pré-teste	07	02	05	01	04	19
	Pós-teste	27	16	09	09	26	87
Aluno/a *Mutchola Sousa	Pré-teste	11	03	05	0	12	31
	Pós-teste	27	10	11	03	24	75
Aluno/a Chorão	Pré-teste	11	06	07	02	18	44
	Pós-teste	25	12	09	07	23	76

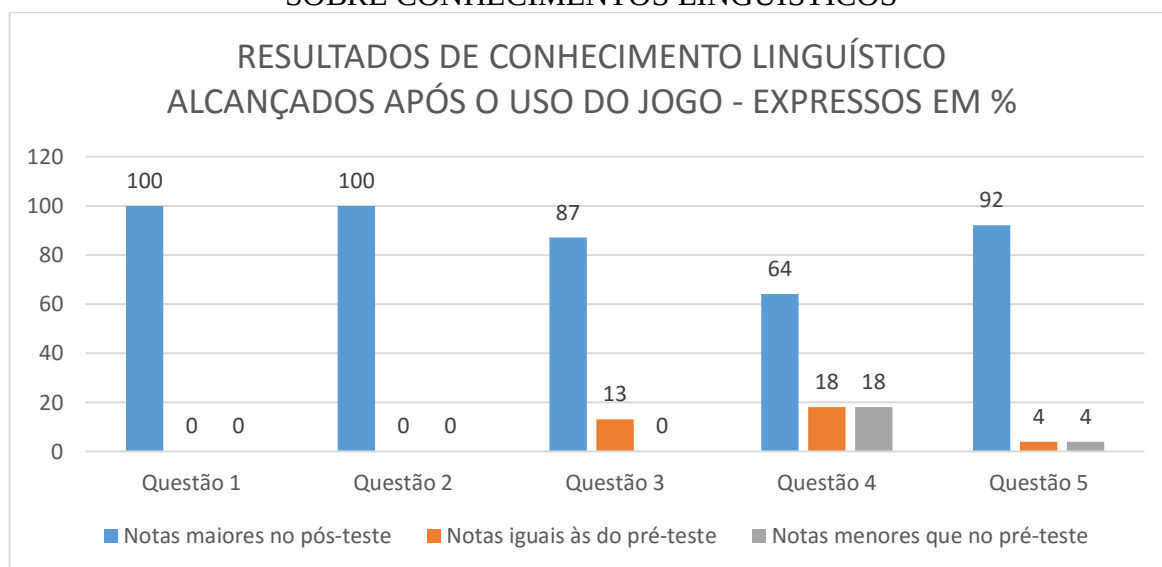
Fonte: Pré e Pós testes

Feitas essas iniciais apreciações dos dados acima, observa-se ainda que, nas questões 3, 4 e 5, alguns alunos, cujas notas estão destacadas em roxo, apresentam resultados semelhantes

nos testes anteriores e subsequentes. Além disso, apenas nas questões 4 e 5, houve outros, cujas notas estão destacadas em vermelho, que apresentaram discrepância entre os resultados iniciais e posteriores.

Sendo assim, abaixo, foi apresentado o Gráfico 8 com os resultados dos índices comparativos das notas dos Pré e Pós testes, relativamente aos resultados dos conhecimentos linguísticos alcançados pelos alunos, de acordo com cada questão em particular. Desse modo, será possível analisar, especificamente, o que foi cobrado em cada questão e os resultados alcançados por cada aprendiz-participante.

GRÁFICO 8 – RESULTADO GERAL, POR QUESTÃO, DOS PRÉ E PÓS TESTES SOBRE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS



Fonte: Pré e Pós teste: Conhecimentos Linguísticos

Analisando de forma mais específica, é possível apurar, com relação ao reconhecimento de vocabulário da referida língua estrangeira, verificado por meio das questões 1 e 2, que 100% dos participantes obtiveram notas maiores após o jogo. Isso indica que o fato de jogar em uma língua estrangeira proporcionou a todos os jogadores a capacidade de absorver conteúdos lexicais da língua estudada.

Já com relação à capacidade de identificar elementos da língua estrangeira (cores e objetos) que apareceram no jogo e que poderiam ser apreendidos após o uso, testada na questão 3, para 13%, os resultados permaneceram inalterados. Contudo, para 87%, a identificação foi mais adequada após o uso do jogo. Isso sinaliza que, apesar de um pequeno grupo de alunos não conseguir melhorar sua capacidade de percepção de determinados elementos que aparecem

no jogo, a grande maioria do grupo conseguiu uma eficiência maior em apreender vocabulário referente a cores e objetos.

Relativamente ao reconhecimento dos infinitivos de verbos em Espanhol, questão 4, 18% se saíram melhores antes da aplicação do jogo e, para outros 18%, não houve alteração. Ainda assim, 64% dos alunos conseguiram um reconhecimento melhor dos infinitivos verbais depois do *game*. De fato, ao jogar *Fable III*, mesmo apresentando situações em que várias formas verbais conjugadas são ditas nos diálogos ou apresentadas nas legendas, um grupo não conseguiu assimilar a relação entre suas formas reduzidas e flexionadas. Isso se deu a ponto de uns manterem seus níveis de compreensão desse tópico inalteráveis e outro, até mesmo, reduzido. De todo modo, jogar em sala de aula, fez com que essa relação fosse percebida, mesmo que em níveis diferentes para cada um, por mais da metade dos jogadores que conseguiram resultados satisfatórios no pós-teste.

No que diz respeito à tradução de palavras do Português para o Espanhol, questão 5, 92% se saíram melhor depois de usar o *game* em sala de aula. Nessa mesma questão, houve 4% que se saíram melhor antes do jogo e 4% que se mantiveram com resultado igual, antes e depois. Esses dados específicos demonstram que, para esse pequeno grupo de 8%, o jogo não alterou ou não proporcionou desenvolvimento na capacidade de, conhecendo estruturas específicas de sua língua materna, transpô-las para a segunda língua em aprendizado. Entretanto, depois do uso do jogo, todos os demais se saíram melhor quando se exigiu essa habilidade, demonstrando o alto grau de potencialidade deste jogo em proporcionar aos alunos a capacidade de estabelecer correspondência entre as palavras de sua língua materna e as da língua estrangeira estudada.

De qualquer forma, na somatória final, como se pôde perceber desde o início dessas análises, o rendimento linguístico de todos os alunos, inclusive o daqueles que se mantiveram no mesmo ponto ou em situação abaixo da sua condição inicial em determinadas questões, foi maior ao final das aulas mediadas pela intervenção do jogo digital *Fable III*, proposto para o ensino de Espanhol.

3.3 Análise dos índices de Produção Escrita

Relativamente à Produção Escrita, foram testados, antes e depois da aplicação do jogo, os conhecimentos de redação dos aprendizes-participantes sob dois aspectos básicos: o uso adequado da Norma Culta Padrão da Língua Espanhola e o conteúdo. O teste continha duas questões discursivas. A primeira era sobre a Revolução Industrial e a segunda sobre a Idade Média, ambos os contextos fazem parte do *game Fable III*.

A correção se deu da seguinte forma: cinco pontos para cada questão, dos quais, dois eram para uso adequado da Norma Culta Padrão da Língua Espanhola e três para o conteúdo adequado aos princípios dos dois contextos históricos. Para a parte de adequação do uso da língua, em ambas as questões, a cada três incorreções, era retirado meio ponto. Se houvesse mais de doze incorreções, o resultado era zero para esse aspecto. Quanto ao conteúdo, foi avaliado se as causas, características, consequências e contextualização estavam de acordo com cada período abordado. A observância do cumprimento dos enunciados e as referências históricas/ficcionais relativas aos assuntos tratados também foram consideradas.

Analisando os dados do Total Geral da Tabela 5 e os Gráficos 9, 10 e 11, abaixo, é possível verificar que 92% dos alunos tiveram uma melhora no rendimento da Produção Textual após o uso do Jogo Digital *Fable III*, tanto com relação ao desempenho gramatical, ou seja, o uso da Norma Culta Padrão da Língua Espanhola, quanto ao conteúdo. Apenas 4% permaneceram com os mesmos índices iniciais e 4% tiveram rendimento menor. Isso indica que a utilização do *game* para o ensino de Espanhol pôde proporcionar também uma melhora considerável no desenvolvimento linguístico-discursivo desses estudantes no idioma. Inclusive, é possível verificar por esses dados a potencialidade de letramentos que *Fable III* pôde proporcionar, não só em relação à aquisição de uma segunda língua, mas também à apropriação de conteúdos extralinguísticos, relativos à história, à cultura, aos mitos, às lendas e a outros mais, subjacentes ao contexto do jogo.

TABELA 5 – PRÉ E PÓS TESTE: PRODUÇÃO DE TEXTO

RESULTADOS DOS PRÉ E PÓS TESTES		NOTAS RECEBIDAS NAS QUESTÕES 1 E 2					
		Questão 1 Fazer um texto em Espanhol, comentando o que sabe sobre a Revolução Industrial. (05 escores)		Questão 2 Fazer um texto em Espanhol, comentando o que sabe sobre a Idade Média e suas lendas sobre magias, bruxarias e aventuras. (05 escores)			
		PRODUÇÃO DE TEXTO				Total Parcial	Total Geral em 100 escores
Aluno/a M & M	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,5	Gramática: 2 escores	0,0	0,5	6,5
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	1,0	2,0	7,0
		Conteúdo: 3 escores	2,5	Conteúdo: 3 escores	2,5	5,0	
Aluno/a Olaf (1)	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,0	Gramática: 2 escores	0,5	0,5	6,5
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	0,5	1,5	7,5
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	

Aluno/a ESC	Pré-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,0	2,5	8,5
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,5	3,0	9,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a Lord Faraday	Pré-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,5	3,0	9,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	2,0	Gramática: 2 escores	2,0	4,0	10,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a Barbie Auditor	Pré-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	1,0	2,0	5,5
		Conteúdo: 3 escores	1,5	Conteúdo: 3 escores	2,0	3,5	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	1,0	2,0	8,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a PIG	Pré-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	1,0	2,0	8,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,5	3,0	9,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a Phelps	Pré-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	1,0	2,0	8,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,5	3,0	9,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a Pipoca	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,5	Gramática: 2 escores	0,0	0,5	6,5
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	0,5	1,5	7,5
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a Blair Torease	Pré-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	0,5	1,5	7,5
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	0,5	Gramática: 2 escores	0,5	1,0	7,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a Olaf (2)	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,0	Gramática: 2 escores	1,0	1,0	7,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,5	3,0	9,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a Paçoca	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,0	Gramática: 2 escores	0,0	0,0	5,5
		Conteúdo: 3 escores	2,5	Conteúdo: 3 escores	3,0	5,5	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	0,5	Gramática: 2 escores	1,5	2,0	8,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a Raposa	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,0	Gramática: 2 escores	0,0	0,0	6,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	

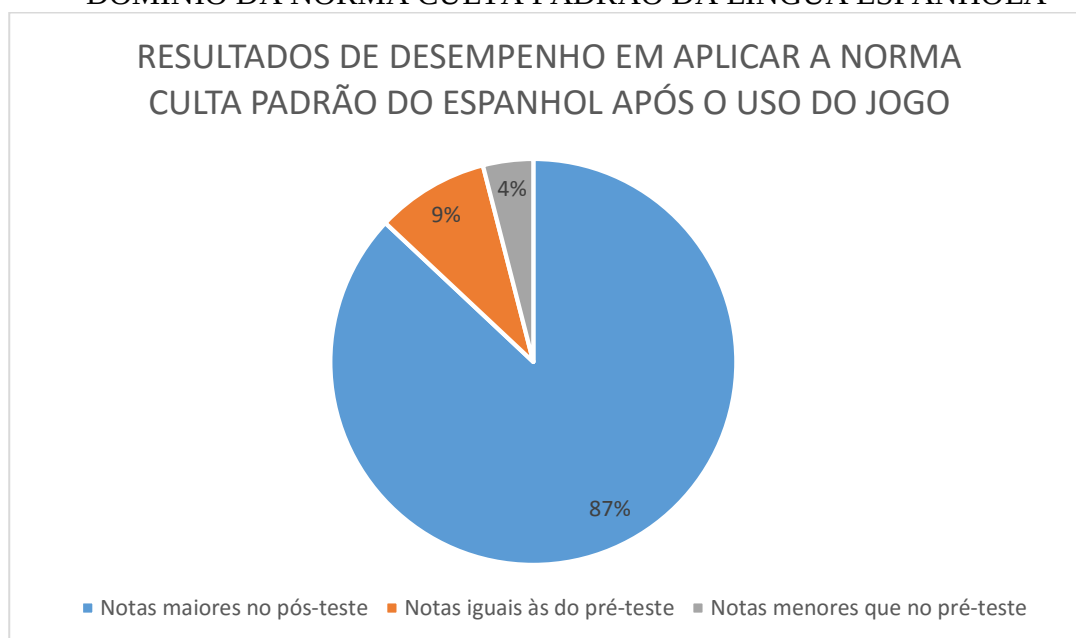
Aluno/a Raposa (contin.)	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	1,0	2,0	8,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a Slim Shady	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,5	Gramática: 2 escores	0,5	1,0	6,0
		Conteúdo: 3 escores	2,5	Conteúdo: 3 escores	2,5	5,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	0,5	Gramática: 2 escores	1,0	1,5	7,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	2,5	5,5	
Aluno/a Bela Ador- mecida	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,0	Gramática: 2 escores	0,5	0,5	5,0
		Conteúdo: 3 escores	2,5	Conteúdo: 3 escores	2,0	4,5	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,0	2,5	7,5
		Conteúdo: 3 escores	2,5	Conteúdo: 3 escores	2,5	5,0	
Aluno/a Death the Kid	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,0	Gramática: 2 escores	0,0	0,0	4,0
		Conteúdo: 3 escores	2,0	Conteúdo: 3 escores	2,0	4,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,5	3,0	7,5
		Conteúdo: 3 escores	2,5	Conteúdo: 3 escores	2,0	4,5	
Aluno/a Escolha Perfeita	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,0	Gramática: 2 escores	0,0	0,0	3,5
		Conteúdo: 3 escores	1,5	Conteúdo: 3 escores	2,0	3,5	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,0	2,5	7,5
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	2,0	5,0	
Aluno/a Torramos	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,5	Gramática: 2 escores	1,0	1,5	5,0
		Conteúdo: 3 escores	2,0	Conteúdo: 3 escores	1,5	3,5	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	1,5	2,5	7,0
		Conteúdo: 3 escores	2,0	Conteúdo: 3 escores	2,5	4,5	
Aluno/a Mago Negro	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,0	Gramática: 2 escores	0,0	0,0	3,5
		Conteúdo: 3 escores	1,5	Conteúdo: 3 escores	2,0	3,5	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,5	3,0	7,5
		Conteúdo: 3 escores	2,5	Conteúdo: 3 escores	2,0	4,5	
Aluno/a Francine Mutchola	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,5	Gramática: 2 escores	0,5	1,0	5,0
		Conteúdo: 3 escores	2,0	Conteúdo: 3 escores	2,0	4,0	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	0,5	Gramática: 2 escores	0,5	1,0	5,0
		Conteúdo: 3 escores	2,0	Conteúdo: 3 escores	2,0	4,0	
Aluno/a Rebzon	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,5	Gramática: 2 escores	1,0	1,5	5,0
		Conteúdo: 3 escores	2,0	Conteúdo: 3 escores	1,5	3,5	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,5	3,0	9,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	
Aluno/a Mutchola Sousa	Pré-teste	Gramática: 2 escores	0,0	Gramática: 2 escores	1,0	1,0	5,5
		Conteúdo: 3 escores	2,0	Conteúdo: 3 escores	2,5	4,5	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,5	3,0	8,0
		Conteúdo: 3 escores	2,5	Conteúdo: 3 escores	2,5	5,0	

Aluno/a Chorão	Pré-teste	Gramática: 2 escores	1,0	Gramática: 2 escores	0,5	1,5	5,0
		Conteúdo: 3 escores	1,5	Conteúdo: 3 escores	2,0	3,5	
	Pós-teste	Gramática: 2 escores	1,5	Gramática: 2 escores	1,5	3,0	9,0
		Conteúdo: 3 escores	3,0	Conteúdo: 3 escores	3,0	6,0	

Fonte: Pré e Pós testes

Averiguando os dados do resultado de desempenho gramatical, após o uso do jogo, visualizados no Gráfico 9, abaixo, verifica-se que 87% dos alunos tiveram uma melhora na produção textual, relativamente à questão do uso da Norma Culta Padrão da Língua Espanhola. Sob esse mesmo aspecto, em 9% não se percebeu alteração e, para 4% houve um menor rendimento após o jogo.

GRÁFICO 9 – RESULTADO GERAL DOS PRÉ E PÓS TESTES SOBRE DOMÍNIO DA NORMA CULTA PADRÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA



Fonte: Pré e Pós teste: Produção de Texto

Ainda com relação ao uso da Norma Culta Padrão da Língua Espanhola, a melhora na produção textual foi muito significativa, sinalizando que, ao entrarem em contato com o *game* em língua estrangeira, a grande maioria dos alunos foi capaz de perceber estruturas linguísticas essenciais, a ponto de refletirem um uso da língua de forma mais adequada na sua produção textual, tanto nos aspectos linguísticos quanto discursivos. Segue abaixo um exemplo de pré-teste/pós-teste que ilustra essa melhora na produção escrita.

FIGURA 1 – PRÉ-TESTE DE PRODUÇÃO ESCRITA ORIGINAL DE “BARBIE AUDITORE”

5.5

TESTE PRELIMINAR DE PRODUÇÃO ESCRITA

PSEUDÔNIMO: Barbie Auditore AÑO: 3º EDAD: 17 FECHA: 15/05/15

1. Haga un texto, en Español, comentando lo que sabe sobre la Revolución Industrial. (Mínimo 5 líneas)

Lo que sé, es que en la revolución industrial fue el comienzo de las industrias modernas, química, metalúrgica, etc. con eso se tendió a ganar dinero, así se usaban para sus necesidades.

gramática: 2
contenido: 3

$$2.0 + 1.5 = 3.5$$

2. Haga un texto, en Español, comentando lo que sabe sobre la Edad Media y sus leyendas sobre magias, brujerías y aventuras. (Mínimo 6 líneas)

La Edad Media había muchas penas de muerte por traición y solamente un documento con pruebas del caso una vez se tiraba de la muerte. Magia es un tipo de los misterios para la exorcism, pero no son todas consideradas brujería.

gramática: 2
contenido: 3

$$1.0 + 2.0 = 3.0$$

Fonte: Teste preliminar de produção escrita.

FIGURA 2 – PÓS-TESTE DE PRODUÇÃO ESCRITA ORIGINAL
DE “BARBIE AUDITORE”

8.0

APÊNDICE VI

TESTE POSTERIOR DE PRODUÇÃO ESCRITA

PSEUDÓNIMO: Barbie Auditore AÑO: 3º EDAD: 17 FECHA: 11/06/15

1. Haga un texto, en Español, comentando lo que sabe sobre la Revolución Industrial.
(Mínimo 5 líneas)

La revolución industrial tiene en las fábricas
muchos niños trabajando y mujeres también.
pero son muy pobres. La dificultad era grande
en la ciudad. Había niños en la rue corriendo
entre de las galletas, pero también tenían que lle-
var a las fábricas

gramática: 2
contenido: 3
 $1.0 + 3.0 = 4.0$

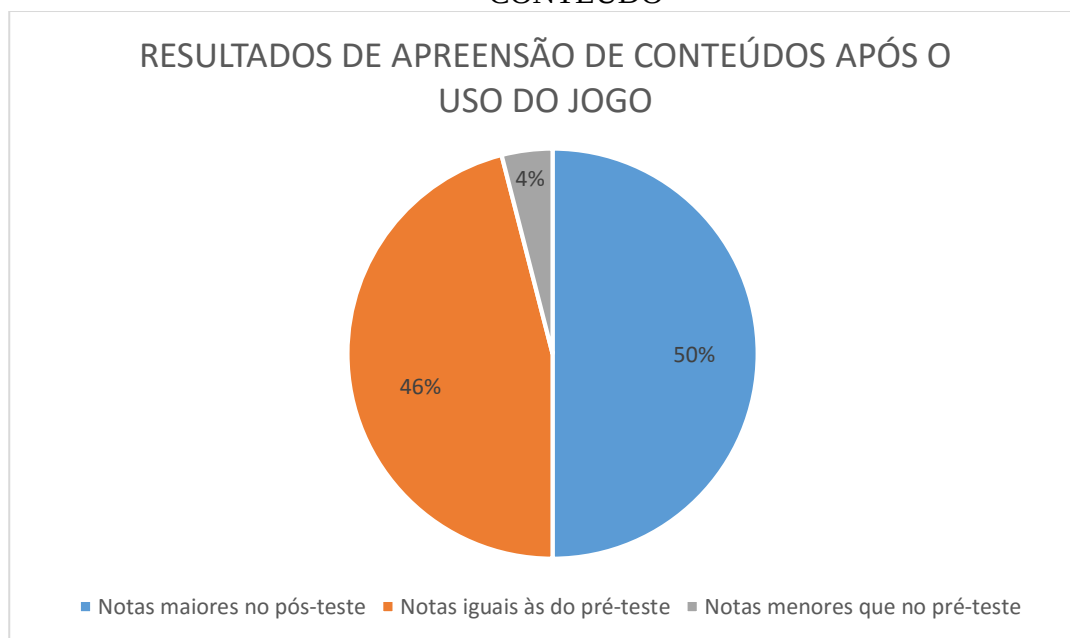
2. Haga un texto, en Español, comentando lo que sabe sobre la Edad Media y sus leyendas
sobre magias, brujerías y aventuras. (Mínimo 6 líneas)

La Edad Media utilizaba mucho la fantasía.
Habría castillos con muros altos pareciendo un local
oscuro, tenían torres altas, utilizaban magia
brujerías, y había muchas aventuras, pero
era apenas leyendas. Los magos eran utiliza-
dos para combatir a los enemigos que aparecían
por la aventura.

gramática: 2
contenido: 3
 $1.0 + 3.0 = 4.0$

Abaixo, o Gráfico 10 explicita os resultados gerais dos Pré e Pós testes sobre a perspectiva dos conteúdos apreendidos antes e após o uso do *game*.

GRÁFICO 10 – RESULTADO GERAL DOS PRÉ E PÓS TESTES SOBRE CONTEÚDO



Fonte: Pré e Pós teste: Produção de Texto

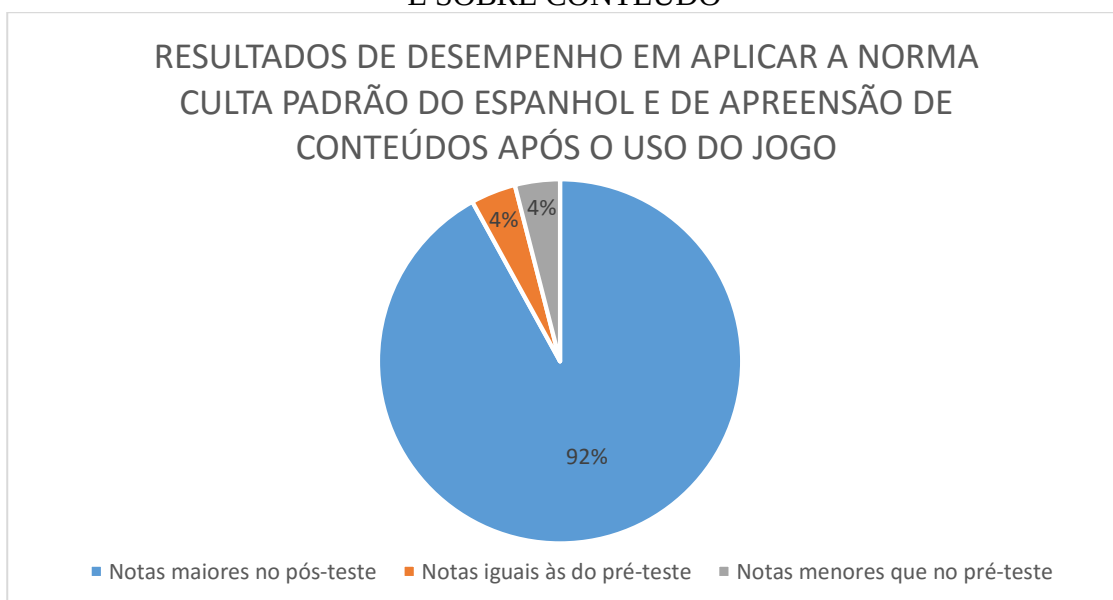
Por esses dados, é possível perceber que 50% dos alunos obtiveram uma melhoria no desenvolvimento dos conteúdos propostos pelas avaliações, 46% não alteraram os seus níveis e apenas 4% dos pesquisados apresentou redução de rendimento após o uso do *game*. Segundo sinalizam esses dados, em aspectos gerais, o uso do jogo digital proporcionou resultados positivos nessa habilidade.

Especificamente, percebe-se que, para a metade dos jogadores, houve um aumento na apreensão dos conteúdos em que o *game* se contextualiza. Ou seja, jogar *Fable III* e entrar em contato com os universos socioculturais, históricos e místicos em que ele se apresenta, além de favorecer a aquisição lexical na língua estrangeira estudada, como foi possível perceber pelos gráficos e tabelas anteriores, pôde gerar, ainda, uma aprendizagem a respeito dessas referidas temáticas citadas, nas quais os alunos se imergiram durante o jogo. Além disso, o fato de os alunos já terem estudado sobre Idade Média e Revolução Industrial, assuntos da Disciplina História, antes da aplicação do *game*, proporcionou uma interação e uma identificação muito satisfatória com o enredo de *Fable III*, pois, além dos 50% que melhoraram seus resultados nos pós-testes, quase todos os demais mantiveram o mesmo nível alcançado na primeira avaliação. Nesse último caso, conhecendo tais conjunturas contextuais do jogo, é possível inferir que, por

estarem familiarizados com os referidos assuntos, ao jogarem, puderam estabelecer uma maior conexão com o enredo do jogo e, devido a este aspecto, melhoraram ainda mais seu desempenho em nível argumentativo, mesmo mantendo as mesmas notas antes e depois do *game*. Essa colocação diz respeito ao fato de que, mesmo não sendo objeto de testagem, a profundidade argumentativa das respostas desses alunos foi melhor após a experiência deles com o *Fable III*, pois, no pós-teste, além dos conteúdos referentes aos assuntos indagados, foram percebidos outros dados como datas, países e demais detalhes que não apareceram no pré-teste.

O gráfico seguinte evidencia os resultados gerais, tanto os de caráter linguístico (representados pela apreensão do domínio da Norma Culta Padrão Espanhola) quanto os de conteúdo (representados pela apreensão dos conhecimentos a respeito da Revolução Industrial e Idade Média).

GRÁFICO 11 – RESULTADO FINAL DOS PRÉ E PÓS TESTES SOBRE DOMÍNIO DA NORMA CULTA PADRÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA E SOBRE CONTEÚDO



Fonte: Pré e Pós teste: Produção de Texto

Pelos dados acima, é possível notar o alto índice de melhoria na produção de texto em língua espanhola dos alunos submetidos ao uso do jogo digital *Fable III*. No geral, mais de 90% dos aprendizes-participantes obtiveram resultados maiores no Pré-teste, após jogarem o *game* proposto para o ensino dessa língua estrangeira. Isso aponta para um sucesso significativo deste jogo não só como recurso didático para o aprendizado de Espanhol, mas também para a aquisição de demais conhecimentos associados ao contexto em que ele está inserido.

3.4 Análise das Notas de Campo do Professor Observador e do Professor Pesquisador

Os apontamentos feitos pelo professor observador foram, de fato, indicativos e reveladores. Conseguiram apontar os inúmeros índices de interação entre os aprendizes-participantes, os diversos momentos de letramentos observados, sobretudo o digital, o envolvimento dos alunos com o caráter lúdico-empolgante do jogo, além do alto grau de apreensão dos conteúdos linguísticos da língua estrangeira estudada, em variados momentos em que o *game* foi aplicado.

Apesar de esses aspectos terem sido percebidos por mim, que também observava o desenvolvimento dos alunos à medida que jogavam, receber esse *feedback* de uma pessoa externa e que não tinha os conhecimentos mais profundos a respeito das questões que moveram esta pesquisa foi bastante enriquecedor para corroborar com os princípios deste trabalho.

O professor observador externo acompanhou todas as aulas das quatro semanas em que o jogo foi aplicado. Foram duas aulas geminadas por semana, em duas turmas diferentes, por um mês, totalizando, 16 aulas em oito encontros. Preencheu uma ficha com apontamentos específicos e gerais em cada dia de observação. Como propunha o instrumento de pesquisa, realizou, cronologicamente, as anotações a respeito dos comportamentos de todos os participantes das aulas, de forma detalhada e sequencial, e, ao final, relatou suas observações gerais sobre cada aula a que acabara de assistir.

De minha parte, como professor pesquisador, também realizei os devidos procedimentos de observação e registro, além de, igualmente, coordenar a atividade, dando suporte à atividade que estava propondo, sempre que necessário. Contudo, procurei intervir o menos possível, a fim de não interferir no desempenho e na autonomia dos alunos em contato com o jogo.

Relativamente às anotações do professor observador externo, minha leitura de análise obedeceu à ordem cronológica proposta pelo instrumento preenchido por ele. Após a realização da leitura de todos os documentos, percebi que, de fato, a cada momento, anotou tudo o que conseguia observar durante a aplicação do jogo, inclusive, aquilo que, para ele, era relevante em termos de aprendizagem da língua espanhola e em relação à interação entre todos nós que participávamos do processo. Ou seja, foi possível perceber, pelos relatos que estavam ali, todas as suas percepções dos aspectos trazidos pelo uso do jogo nos processos de ensino, de aprendizagem, de letramentos e de interação.

Na sequência, marquei o que me pareceu recorrente nas anotações e que denotou ser relevante para o observador. Em seguida, categorizei essa recorrência, a fim de que pudesse chegar às análises e às conclusões que se seguirão. As observações foram classificadas em

quatro tipos de ordem: momentos de diversão (D), situações em que apresentassem letramento digital (LD), aprendizagem da língua Espanhola (ALE) e as que denotavam interação (I). Essa categorização obedeceu, portanto, não só às observações que foram recorrentes para o professor observador, mas também aos princípios teóricos que nortearam esta pesquisa, discutidos no Capítulo 2, respectivamente por meio dos itens 2.1 (D), 2.2 (LD), 2.3 (ALE) e 2.4 (I) deste trabalho.

A possibilidade desse agrupamento assinala a coerência dos preceitos teóricos selecionados para fundamentar esta investigação com a proposta de uso de um jogo digital para o ensino de língua estrangeira a alunos de Ensino Médio. Essa perspectiva pode ser aferida pelas observações do professor que acompanhou e observou o uso do jogo, bem como pelas referidas apreciações e análises a respeito desses dados.

Abaixo, foram transcritas algumas observações do professor observador, relativas às categorizações acima. Após cada uma delas, foi feita uma análise a respeito das referidas transcrições, entremeadas por alguns comentários sobre minhas observações, enquanto professor pesquisador, a fim de se verificar, quando existirem, convergências, divergências ou considerações que, por ventura, não foram percebidas por um ou outro professor.

QUADRO 1 – ANOTAÇÕES PROF. DÁRCIO / (D) DIVERSÃO

Algumas anotações sobre as dezesseis aulas observadas, apresentadas em ordem cronológica, sobre momentos em que se percebe diversão.
1. “Todos ligados acompanhando.”
2. “Tensão com determinado rumo do jogo.”
3. “Empolgação geral com a jogada realizada”.
4. “A aluna jogadora demonstra grande empolgação.”
5. “Momento de descontração entre todos.”
6. “Todos comentam de forma descontraída o rumo do jogo.”
7. “Momento de descontração: escolha de roupas no jogo.”
8. “Descontração com a postura da personagem.”
9. “Momento de descontração com um lance da jogada.”
10. “Descontração e tensão dividem os alunos (todos ligados!).”
11. “Alunos fazem som de galinha em homenagem à roupa escolhida.”
12. “Demais alunos se empolgam com os rumos do jogo.”
13. “Alunos se agitam durante a ação mais intensa do jogo.”

Fonte: Notas de Campo do Professor Observador

Ao iniciar suas observações, enunciados 1 e 2, o Prof. Dárcio registra que os alunos estavam “ligados” e “tensos” com relação ao acompanhamento da aula e ao rumo do jogo, respectivamente. No caso, também percebi, em minhas apreciações, esse tipo de comportamento. Contudo, ao invés de registrar as expressões que o professor utilizou, interpretei esse comportamento inicial dos alunos como “entusiasmados” e “empolgados”. Seguem algumas observações que, enquanto pesquisador-observador, registrei nesses momentos iniciais da introdução do jogo em sala de aula:

- “Os alunos estão bastante entusiasmados com o início da aula.”
- “Percebe-se uma empolgação geral com os primeiros contatos com o jogo.”
- “Os alunos se comportam de forma muito extrovertida e entusiasmada com o início dos trabalhos.”.

O entusiasmo inicial foi percebido pela alegria e inquietude que verifiquei nos alunos, pois estavam atentos às instruções dadas, no início da introdução do jogo, na sala de aula, e pela ansiedade e fascinação que demonstravam ao abrir o jogo, ligar o console Xbox, montar os avatares e passar todas as orientações sobre o *game* e os procedimentos seguintes. Eles se entretinham, ficavam ansiosos, prestavam atenção, riam e esboçavam grande divertimento nessa fase inicial. Acredito que as expressões “ligados” e “tensos”, adotadas pelo prof. Dárcio, tenha se referido a essas primeiras sensações de euforia que os alunos apresentavam ao poder experimentarem jogar um *game* digital em ambiente escolar e começarem a vivenciar os primeiros momentos do enredo do jogo que estavam conhecendo naquele instante.

No decorrer das aulas, foi constatado, por esse professor-observador, que os alunos estavam se divertindo cada vez mais com o *game*, à medida que jogavam. É possível verificar esse dado por meio das vezes que registra as palavras “descontração”/“empolgação”, nas nove das treze observações selecionadas, ao descrever alguns momentos de uso do jogo, enunciado 4 em diante. Inclusive, de minha parte, percebi, nos instantes em que estavam jogando, alguns comportamentos e algumas expressões ditas pelos alunos que caracterizam esse aspecto lúdico proporcionado pelo jogo. Repetiam expressões como “louco demais” e “doido”. Isso, mais no primeiro dia de jogo, pois foram instruídos a se manifestarem em Espanhol. Sendo assim, mais à frente, passaram a dizer expressões similares em língua espanhola: “muy loco”²¹, por exemplo, e a repetir outras, ditas pelos personagens do jogo como “venga, chico”, “adelante”,

²¹ Tradução: “Muito louco”.

“honor”, “beso”, “muera”²². Gritavam quando apareciam esqueletos no jogo e “uivavam” quando surgiam lobos em determinados ambientes virtuais. Riam bastante com as travessuras do cachorro do personagem principal e, quando apareciam umas galinhas que tinham fugido do dono e que precisavam ser encontradas, ficavam extremamente exaltados e animados. Agitavam-se e gritavam muito nas cenas de batalha e nas lutas individuais. Comportavam-se euforicamente quando tiveram que fazer bolos na confeitaria de uma aldeia e ao vestirem um personagem com roupa de galinha. Houve momentos em que, quando alguém vencida determinada luta ou batalha, a sala inteira aplaudia e festejava. Os enunciados 7, 8, 9 e 11 do professor observador também denotam isso.

Verifica-se que esse caráter lúdico de um jogo digital como *Fable III*, para alunos de Ensino Médio, é um fator que motiva e leva ao aprendizado da língua estrangeira ensinada, pois, a todo momento, eles se interessavam pelo que estava acontecendo e procuravam se inteirar de todo o contexto que se lhes apresentava na língua estudada. Além do enunciado 6, acima, registrado pelo professor observador, nas análises mais abaixo, será possível verificar esse fenômeno de forma mais incisiva. De fato, usando as palavras de Gee (2009), um dos renomados pesquisadores de jogos, citados no capítulo de análise teórica desta pesquisa, foi possível notar que “o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os *videogames* motivadores e divertidos” (GEE, 2009, p.2). Desafiar as estruturas tradicionais de uma sala de aula e conseguir promover aprendizagem foi, de fato, prazeroso e divertido.

Pode ser que, em certos contextos educacionais, essa motivação que o jogo proporciona para o aprendizado de uma língua estrangeira não seja percebida pela escola, mas o autor reforça que “os seres humanos de fato gostam de aprender, apesar de às vezes na escola a gente nem desconfiar disso” (GEE, 2009, p.2). Acredito que, atualmente, a situação não seja bem assim, haja vista os pesquisadores citados neste trabalho que corroboram com a ideia do jogo lúdico digital como recurso didático válido no ambiente escolar, mas é preciso reforçar que, pelas pesquisas que implementei e pela vivência em mais de 25 anos de magistério, essa prática, de fato, ainda não é comum.

Obviamente, sempre que se divertiam jogando, seja escolhendo roupas para alguém, percebendo algumas posturas dos personagens ou verificando determinados rumos do jogo, era necessário entender o contexto da história, saber o que fazer em determinado momento e decidir os rumos que deveriam tomar. Para tanto, precisavam ler as legendas, compreender os diálogos e, ao interagir com os colegas, conseguir manifestar-se na língua estrangeira. Como explicitado

²² Tradução: “Venha, rapaz”, “adiante”, “honra”, “beijo”, “morra”.

no item 2.1 desta dissertação, Bomfoco e Azevedo (2012), citando Gee, entendem que essa interação do jogador com os cenários, os personagens, os contextos, os objetos do jogo digital é um exercício de sondagem que o leva a refletir, criar hipóteses e decidir o que fazer, levando-o a criar significações, reflexões e aprendizado no decorrer de cada etapa do jogo eletrônico.

Pelas anotações do Prof. Dárcio, é possível verificar ainda que, a todo momento, os alunos descontraíam-se e comentavam entre si as situações do jogo, além de estarem, constantemente, conectados com o enredo do *game*, frases 3, 5, 6, 10 e 13. Em alguns registros, o professor verifica que essas manifestações se davam de forma individual, mas, em maiores vezes, observa que se davam com todo o grupo. Nas suas anotações, percebe-se o grande uso do plural e do pronome “todos”, reforçando essa ideia. Isso sinaliza o caráter de um aprendizado que pode se efetivar não só no nível pessoal, mas também coletivamente, conduzido pela motivação e pelo estímulo da diversão proporcionados pelo uso do jogo.

QUADRO 2 – ANOTAÇÕES PROF. DÁRCIO / (LD) LETRAMENTO DIGITAL

Algumas anotações sobre as dezesseis aulas observadas, apresentadas em ordem cronológica, sobre momentos em que se percebe letramento digital.
1. “Forte embate entre os grupos sobre estratégia.”
2. “Jogador explica os rumos da sua estratégia.”
3. “Aluno 1 manifestou sutilmente que prefere outra plataforma (<i>PlayStation</i>).”
4. “Mudança de grupo/jogador. Aluno 1 instrui novo jogador (aluno 4).”
5. “Instrução sobre o jogo.”
6. “Aluno 1 mostra ao aluno 4 como jogar.”
7. “Aluno 3 finaliza uma etapa, auxiliando o aluno 4.”
8. “Quando o aluno 4 assumiu o jogo, muitos alunos começaram a falar em Português para auxiliá-lo, pois o mesmo estava com dificuldades quanto a jogabilidade do <i>game</i> .”
9. “Momento tenso do jogo: aluno 5 mostra jogadas e instrui a aluna 4.”
10. “Outro momento tenso: aluna não sabe manipular.”
11. “Continua a tensão até enfim ela passar a etapa.”
12. “Aluno 3 sempre se mostra disposto a ajudar no jogo.”
13. “Aluno 1 passa as instruções para a aluna 2.”
14. “Alunos 1 e 3 se mostram mais fluentes no jogo.”
15. “Aluna 2 explica sobre a última estratégia.”
16. “Aluno 4 e aluna 4 instruem o jogador.”
17. “Aluno 3 distraído com celular/alheio ao jogo (por 1 min).”

Fonte: Notas de Campo do Professor Observador

Apesar da primeira observação do Prof. Dárcio referir-se a embate entre os grupos e a segunda sobre explicações a respeito de estratégias do jogo, comparando seus apontamentos com minhas anotações feitas no mesmo momento que as dele, verifiquei que se tratava de discussões a respeito do console e da jogabilidade de *Fable III*, não apenas no sentido de coordenar ações para condução do jogo. Isso significa que foi preciso que os alunos se organizassem para que todos do grupo pudessem entender como se jogava, além de saberem quais caminhos tomar na sua condução. Além disso, observa-se que o professor percebeu um comentário de um aluno a respeito de outra plataforma de jogo, frase 3. Isso deveu-se a um momento em que, após algumas explicações e instruções a respeito do manuseio do console *Xbox*, o jogador que já tinha um *PlayStation* em casa declarou que seria melhor se estivessem jogando no mesmo aparelho que possuía, porque seria mais fácil manejá-lo. Obviamente, por essa observação, percebe-se que a necessidade de um letramento digital a respeito do novo console já se fazia iminente para tal aluno.

Após esses três primeiros apontamentos, percebe-se que, nas demais anotações, os verbos *instruir*, *mostrar*, *auxiliar*, *ajudar*, *explicar* são a tônica das descrições observadas, denotando os inúmeros momentos em que os próprios alunos puderam, ao jogar em sala de aula para aprender Espanhol, aprender também novas linguagens e novas tecnologias.

Esse processo de letramento digital, observado na aplicação do jogo para ensino de língua estrangeira, pode ser percebido em três perspectivas. A primeira, e mais óbvia, são os casos em que um ou outro aluno não tinha conhecimento algum sobre o console e o jogo digital proposto, necessitando de auxílio para que pudesse participar da atividade. Os registros 6 e 10 do prof. Dárcio denotam isso. De minha parte, além de perceber o mesmo que ele, cheguei a detalhar alguns pormenores dessas situações relatadas pelo professor nesses dois casos citados por ele. Tais pormenores seguem, abaixo, de forma mais particularizada.

O primeiro aluno do enunciado 6 não tinha muito costume com jogo e não sabia jogar naquele console específico. Ele, primeiramente, pede para ver o manual do jogo, mesmo estando todo em Espanhol. Avaliei esse esforço dele como positivo, mas, nem bem ele começou com as primeiras leituras, um aluno e depois vários outros (do grupo dele e do outro grupo também) começaram a ajudá-lo, não só com relação à jogabilidade do console, mas também quanto às habilidades e desenvolturas na condução do jogo. Esses alunos se mostraram bem conhecedores do *Xbox* e, sempre que ele apresentava alguma dificuldade, o grupo inteiro o auxiliava e instruía. O segundo caso, frase 10, foi mais curioso. A aluna nunca havia jogado *game* digital e disse ter muita dificuldade com isso. Contudo, afirmou que estava, segundo meus registros, “muito animada e queria aprender”. A partir de então, todo o grupo ficou perto dela

e começou a ajudá-la, tanto com os controles quanto com o que fazer no jogo. Em uma determinada jogada, como o manete²³ do Xbox é interativo, a referida aluna se assustou quando ele vibrou em determinada jogada. Tendo em vista o ineditismo da experiência para ela, a aluna se mostrou extremamente fascinada com a sensação e mais disposta ao aprendizado do equipamento e do jogo em si. Após todo o apoio inicial, dois alunos ficaram, constantemente, ao seu lado, observando-a e orientando-a. Esse suporte pode ser percebido pelo comentário 11 do professor Dárcio, no qual revela esse arrimo prestado pelos companheiros até que pudesse superar uma determinada fase do jogo.

A segunda perspectiva de letramento digital observada é aquela ocasionada pelos alunos que já têm costume com jogos digitais, mas não conhecem muito bem ou o tipo de console usado ou a plataforma do jogo proposto. Pode-se perceber esses casos pelos enunciados 7 e 8 do prof. Dárcio, em que usa a expressão “auxílio” para denotar esse suporte dado pelos colegas àqueles que não estavam familiarizados com o *game/console*. Enquanto observava esse tipo de comportamento, além de usar a mesma expressão que o professor observador externo, registrei tais ações como atos de “orientação” e “ajuda”. Em vários momentos anotei expressões como:

- “Um aluno orientou o colega sobre como matar os morcegos.”
- “Os outros jogadores do grupo adversário começaram a ajudar o outro grupo que estava jogando.”
- “Entraram em uma sala do jogo e ficaram em dúvida, mas os colegas ajudaram a jogadora a fazer o que era preciso.”
- “Orientou o colega a buscar o tesouro, indo atrás do cachorro do personagem principal.”
- “Um aluno do outro grupo ajudou o jogador a desferir um golpe e outro aluno também o auxiliou a usar a espada”.
- “Um jogador tentou fazer algo que não conseguia e o grupo inteiro foi ajudá-lo.”
- “As meninas começaram a jogar com alguma dificuldade, mas os meninos começaram a ajudá-las de forma bem entusiasmada.”
- “Ao sentir que uma jogadora estava em ‘apuros’ em uma luta, um aluno se aproximou para orientá-la a desferir golpes específicos e usar determinados comandos.”
- “Um aluno, para explorar o jogo, voltou ao início da ‘sala’ e os demais começaram a explorar o jogo com ele e orientá-lo a voltar para onde estava antes.”

²³ Manete é usado aqui como sinônimo para controle de videogame.

- “A partir deste momento, o jogador ‘descobriu’ um recurso de jogabilidade (piscando nas luzes a ponte se abre) e orientou os demais.”.

É importante ressaltar que, para os alunos participantes da atividade, ensinar e auxiliar os colegas de sala, além de aprender determinados recursos, demandou outras séries de estratégias, habilidades e competências, sobretudo as que dizem respeito à língua estrangeira estudada. Como todo o jogo e as orientações estavam em Espanhol, e os alunos precisavam se comunicar nesta língua, os processos de letramentos se davam não só no âmbito das tecnologias digitais, mas também na esfera do idioma estudado. Isso significa que foi possível perceber aprendizados diversos: do idioma, do console, do jogo e de seus recursos visuais, sonoros, sensitivos etc.

Como visto anteriormente nesta dissertação, Kress (2012) considera a multimodalidade como um estado normal da comunicação humana. De acordo com sua proposta de Semiótica Social, os significados são produzidos em todas as suas instâncias, situações sociais e sítios culturais. O autor enfatiza ainda que a comunicação se dá por um trabalho semiótico e multimodal, realizado ora pela fala, pelas ações, pelo olhar, pelo contato físico. Toda interação social e os intercâmbios em torno dos sentidos e significações experimentados pelos alunos no momento do jogo reforçam a proposta de que o uso de um *game* digital para o ensino de língua estrangeira possibilita também letramentos diversos. A diversidade de bagagem trazida pelos alunos e o contexto em que foram expostos, fomentando novas práticas em ação interativa, reforça o que Soares (2002) considera como caráter social do letramento, considerando-lhe as variadas e múltiplas formas de manifestação, uma vez que diferentes tecnologias criam diferentes letramentos.

A terceira perspectiva observada, tendo em vista, inclusive, as observações anteriores, diz respeito aos processos de letramento digital em que alunos já experientes conseguem aprimorar suas habilidades e seus conhecimentos, por meio do uso do jogo, além de ensiná-los aos demais colegas. Nos enunciados 4, 5, 9, 13 e 16, é possível perceber que o prof. Dárcio identificou momentos em que certos alunos instruíam e mostravam determinadas jogadas aos companheiros de classe. Enquanto observava os alunos, pude, igualmente, perceber esses comportamentos, registrando-os da seguinte forma: - “Como alguns alunos se mostravam muito experientes, começaram a explorar outras possibilidades do jogo, saindo da rota original.”

Nessa direção, explico outros exemplos significativos que cheguei a observar:

- “Trocou o jogador e ele pediu orientações de como jogar, o que foi prontamente atendido.”
- “Começou a instruí-lo também sobre como conseguir seguir por tal e tal caminho.”
- “Aprendidos os golpes, ficaram mais empolgados e descobriram novas formas de matar os esqueletos.”
- “Um outro aluno do grupo, após ter chegado à conclusão da referida missão, chegou para o outro jogador e propôs para ele uma nova forma que descobriu para escolher outro tipo de arma.”.

Além desse tipo de aprimoramento e aprendizado, ocorreu algo interessante, que foi percebido por mim. Um aluno que costumava jogar em Xbox e já tinha ouvido falar sobre o jogo me perguntou se poderia pesquisar o jogo no celular, antes de começar a jogar. Eu permiti, e ele foi logo se inteirando sobre diversos recursos do *game* e sobre vários mecanismos de jogabilidade do *Fable III*. Outro participante aproveitou o uso da internet no celular e pesquisou o significado de uma palavra desconhecida por todos ali. Descobriu, por exemplo, que “pastel” significa “bolo” em Espanhol e conseguiu instruir os demais alunos que, sem essa informação, não saberiam o que fazer no ambiente virtual da confeitaria da cidade em que estavam. Um desses fatos foi observado pelo prof. Dárcio, porém, como, provavelmente, não tinha uma percepção mais apurada do ocorrido, por encontrar-se um pouco mais distante do referido aluno, registrou a situação como uma postura de distração dele, frase 17.

Obviamente, não considero que essa visão do uso do aparelho celular na escola possa ser uma postura comum do referido professor, apesar de comungar com o professorado, em geral, sobre o fato de que, em muitas situações, esse instrumento distrai, sobremaneira, o aluno em determinados momentos em ambientes de estudo. Entretanto, desconsiderar as possibilidades deste recurso tecnológico seria menosprezar o caráter potencial deste equipamento para o ensino e a aprendizagem. Esse é um grande risco que se corre, em sala de aula, quando se proíbe o uso do aparelho celular de forma taxativa. Muitas vezes, quando o estudante lança mão do celular (e de seu recurso de internet, por exemplo), está muito mais focado e interessado na proposta da aula do que se possa imaginar.

Por esse fato observado durante o uso do jogo digital nas aulas de Espanhol, verifiquei que o letramento digital se expandiu a outro aparato tecnológico que não o jogo propriamente dito, fato que enriqueceu ainda mais a experiência do uso do *game* para o ensino da língua estrangeira proposta.

QUADRO 3 – ANOTAÇÕES PROF. DÁRCIO / (ALE) APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA ESPANHOLA

Algumas anotações sobre as dezesseis aulas observadas, apresentadas em ordem cronológica, sobre momentos em que se percebe aprendizagem da língua espanhola.
1. “Alguns alunos se aproximam da TV para ouvir melhor o diálogo.”
2. “A turma possui um perfil mais competitivo e as discussões são mais acaloradas. Alguns alunos apresentaram limitações no acompanhamento de diálogos, dependendo de legendas, ou auxílio do professor/colegas.”
3. “Alguns alunos interagem na língua espanhola.”
4. “Aluno 5 e alunas 4 e 5 interagem com mais frequência e em Espanhol. Alunas 1,2 e 3 acompanham com atenção e se manifestam menos. (...) Nos momentos de tensão e descontração, ocorre um misto no uso da língua: alguns continuam adotando o Espanhol, outros voltam ao Português (proporção meio a meio).”
5. “A divergência nas estratégias dos grupos proporcionou maior discussão em Espanhol além de consolidação de mais termos no vocabulário.”
6. “Apesar de termos um aluno conduzindo o jogo, os demais se mostraram atentos no trajeto, discutiram algumas estratégias ou descreveram situações na língua estrangeira usada no jogo.”
7. “Aluna percebe o uso mais fluente da língua espanhola.”
8. “Alguns alunos se mostram dependentes da legenda.”
9. “Alunos apresentam dúvidas ao professor.”
10. “Aluno observa o aprendizado de novos vocabulários.”
11. “Aluno 1 precisou ler as instruções para prosseguir.”
12. “Todos os alunos se mostraram atentos na parte do enredo que garante as transições de etapas.”
13. “Alunos recorrem à legenda.”
14. “Um aluno fez uma pergunta ao professor.”
15. “A divergência nas estratégias dos grupos proporcionou maior discussão em Espanhol, além de consolidação de mais termos no vocabulário. Professor fez as devidas orientações quanto à aprendizagem mais significativa, provocando uma postura mais pró-ativa dos alunos.”
16. “Sala recorre às legendas para prosseguir no jogo.”
17. “Observa-se um esforço maior nesse encontro no uso da língua espanhola.”
18. “Interação professor/alunos sobre vocabulário.”
19. “Aluna 2 recebe dicas em Espanhol de seus colegas.”
20. “Neste encontro, percebe-se que parte dos alunos estão mais envolvidos com o jogo, deixando o princípio da simples diversão de lado para se preocupar com o uso da língua espanhola e consolidação do vocabulário usado no game.”

21. “Todos os diálogos até então feitos em Espanhol.”
22. “Alunos recorrem à legenda para melhor compreensão.”
23. “Perguntas e respostas do jogo em Espanhol.”
24. “As configurações iniciais priorizaram o vocabulário espanhol.”
25. “Os alunos puderam ler, falar e interagir em Espanhol.”
26. “Alguns alunos compartilharam, mais ao fim do jogo, que a atividade proporcionou maior uso de vocábulos, tornando a aprendizagem mais significativa. Alguns alunos apontaram que o jogo poderia ampliar alguns diálogos na língua espanhola.”
27. “Aluno 1 mantém sua fluência no jogo e na língua.”
28. “Os diálogos sobre as configurações e, especialmente, sobre a estratégia são ricos no vocabulário e um grande momento de interação entre alunos e entre professor e aluno. Raras são as ocasiões do uso do Português.”

Fonte: Notas de Campo do Professor Observador

Assim como explicitado no capítulo de metodologia, no qual se esclarecem os motivos pelos quais o jogo *Fable III* foi selecionado para ser usado como recurso didático no ensino de Espanhol, é possível verificar as razões dessa escolha pelos registros do Quadro 3, acima, feitos pelo professor observador externo. Ou seja, sendo um jogo dublado e legendado em Espanhol, os vastos diálogos, o enredo que se vai construindo por meio de uma participação interativa, as instruções e informações em língua estrangeira, a interface²⁴ do jogo e seus comandos, tudo contribuiu para que o aluno pudesse, ao mesmo tempo, divertir-se jogando e comunicar-se aprendendo.

Por essas anotações, é possível perceber desde a atenção dos alunos focada no idioma do jogo, passando pelas anotações que faziam durante as aulas, até suas incursões em comunicações e expressões, em princípio, permeadas por influências da língua materna e, mais ao fim, com desenvoltura na língua estudada. Esse processo de imersão pôde ser percebido desde os primeiros momentos de jogo até as etapas finais, ocasionando uso frequente do Espanhol e, cada vez mais, melhora no falar e no escrever.

Segundo Mar (2006),

Estar em comunicação, interagindo com o outro é parte fundamental da vida. O jogo faz isso. O aprendizado da língua estrangeira também. (...) Nesse sentido, o professor

²⁴ Interface é o nome dado para o **modo como ocorre a “comunicação” entre duas partes distintas e que não podem se conectar diretamente**. Um *software* ou sistema operacional, por exemplo, pode ser controlado através de uma pessoa usando um computador. A interface entre o software e o usuário é a tela de comandos apresentada por este programa, ou seja, a **interface gráfica do software**. (Fonte: <http://www.significados.com.br/interface/>, acessado em 13/07/2016).

mais preocupado e mais criativo pode trazer jogos característicos dos países em que se fala a língua estrangeira em questão. (MAR, 2006, p. 158)

De minha parte, como professor pesquisador e também observador do processo, além das observações que fiz, muito similares às do prof. Dárcio, já citadas anteriormente, percebi um detalhe importante. Além do aprendizado percebido por meio da interação com o jogo e com os colegas, alguns alunos, enquanto esperavam sua vez de jogar, começaram a fazer anotações de vocabulário desconhecido, que apareciam no *game*, para perguntarem a alguém (companheiro de sala/professor) ou para fazerem futuras pesquisas entre um dia de aula e outro. Em minhas anotações, pude registrar as seguintes situações:

- “Um aluno pegou o seu caderno e começou a fazer anotações.”
- “O grupo que está jogando começou a anotar algumas palavras e expressões que tinha dúvida”, “Uma aluna ficava anotando as palavras/vocabulário desconhecido.”
- “A aluna que estava anotando vocabulário no início do jogo já escreveu duas laudas e pegou outra folha.”
- “Neste momento, um outro menino pegou um caderno e começou a fazer anotações.”
- “Um aluno começou a fazer anotações de algumas palavras.”

Esse comportamento pode ser observado também, devido às observações 9, 14, 18 e 19 do prof. Dárcio, por meio das quais ele registra os momentos em que os alunos me perguntam sobre algum vocabulário anotado por eles e também recorrem aos seus colegas de grupo para sanarem dúvidas lexicais.

Pelos apontamentos do quadro acima, vê-se como os alunos precisaram recorrer às legendas, às instruções, aos diálogos e ao enredo do jogo como elementos motivadores para o aprendizado da língua, enunciados 1, 2, 8, 11, 12, 13, 16, 22 e 24. Esse comportamento denota a considerável contribuição do uso do jogo *Fable III* como recurso didático para o ensino de Espanhol. Além disso, pode-se perceber as inúmeras possibilidades de interação na língua em estudo que o *game* pôde proporcionar aos estudantes nos momentos de jogo, haja vista as ricas e abundantes situações de esforço comunicativo que, ao final das aulas de jogos, resultaram em aprimoramento do uso oral do idioma espanhol. Esse fato pode ser verificado pelos registros 3, 4, 5, 6, 15, 17, 20, 21, 23, 25, 27 e 28 do professor observador no Quadro 3, acima.

Nesses registros, observa-se como ele verificou que, nos momentos em que os alunos jogavam, se percebia interação, discussão, uso recorrente da língua, leitura, fala e, inclusive, uma certa fluência em Espanhol. Além disso, foi muito significativo o fato de, ao final de seus

registros, já no último dia de aula, apontar que raras eram as ocasiões em que usavam o Português.

QUADRO 4 – ANOTAÇÕES PROF. DÁRCIO / (I) INTERAÇÃO

Algumas anotações sobre as dezesseis aulas observadas, apresentadas em ordem cronológica, sobre momentos em que se percebe interação.
1. “Momento de interação entre alunos/grupos.”
2. “Novas interações sobre a jogada.”
3. “Interação entre alunos na definição da ordem dos jogadores.”
4. “A aluna jogadora interage com os demais de seu grupo.”
5. “Alunos interagindo sobre a ação e estratégia usada.”
6. “Nova interação do grupo sobre a estratégia de jogo.”
7. “Forte interação entre os integrantes sobre a estratégia.”
8. “Interação dos alunos 4 e 5 com professor sobre o jogo.”
9. “Primeira interação das alunas mais ao fundo.”
10. “Aluna 1 interage com aluno 1 sobre o rumo adotado.”
11. “Aluno 2 interage com aluno 1.”
12. “A desenvoltura fica melhor e a interação mais intensa (isso com relação ao encontro anterior).”
13. “Interação professor/alunos sobre vocabulário.”
14. “Interação sobre a linha de ação.”
15. “Aluna 1 interage mostrando uma linha de ação.”
16. “Alguns alunos interagem na língua espanhola.”
17. “Alunos 1 e 2 interagem com aluno 3 sobre a estratégia usada.”
18. “Finalização de fase. Alta tensão e interação.”
19. “Todos os alunos interagem e demonstram uma certa agitação.”
20. “Quase todos participam.”
21. “Alunos 2 e 4 interagem com o jogador.”
22. “Percebe-se que os alunos, à medida que o jogo se desenvolve, mentem seus lugares no dispositivo e se interagem com maior desenvoltura.”

Fonte: Notas de Campo do Professor Observador

Com exceção do enunciado 20, em que o prof. Dárcio observa a participação da grande maioria dos envolvidos no jogo, em todos os demais registros percebe-se, de alguma forma, o uso do vocábulo “interação”. Aqui, essa é a tônica do processo. Verifica-se, por suas anotações, que há interatividade entre os alunos e o jogo, entre os alunos do próprio grupo e entre grupos diferentes, entre os alunos e o professor, entre os alunos e a língua estrangeira estudada, entre os alunos e a atmosfera proporcionada pelo *game*. Enfim, a interação permeia todo o processo pelo qual os alunos foram inseridos ao jogarem *Fable III* para aprenderem Espanhol.

Essa colaboração mútua, em diversos momentos durante o jogo, pode ser considerada como a base para todas as ações promotoras de aprendizado da língua espanhola. Ao verificar que os alunos, ao jogarem, foram capazes de dar assistência ao seu par menos capaz e de solicitar auxílio e serem auxiliados por um companheiro ou pelo professor, em níveis de desenvolvimento maior que o seu, percebe-se que houve aprendizado real, não só sobre a língua estrangeira estudada, mas também a respeito do jogo proposto, do console utilizado e do contexto cultural, histórico e narrativo de *Fable III*.

No capítulo 2 desta dissertação, que trata do referencial teórico desta pesquisa, item 2.4, Vygotsky (2008) assinala o papel preponderante da zona de desenvolvimento proximal, como propulsora do amadurecimento de determinadas funções, potencializadas por meio da interação que permite a assistência de alguém, mais adiantado em determinado aspecto, a outro, ainda em estado de maturação. Isso pôde ser verificado não só com relação ao aprendizado da língua espanhola, mas também a outros letramentos (digital, histórico, argumentativo etc.) que a atividade proporcionou, devido ao crescimento pessoal e interpessoal, percebido por nós, observadores, dos que participaram do jogo. Pelos dados apresentados acima, são notórias as possibilidades de transformação que o jogador foi capaz de promover em si e no outro, tendo em vista as referidas mediações na interação homem-ambiente que esse *game* pôde fomentar.

Mar (2006) reforça a importância da capacidade comunicativa que um jogo proporciona e todos os benefícios sociais e cognitivos que dela advém.

Claro está que o jogo, o brincar não é fator isolado no processo de aquisição da nova língua, mas facilita, sem dúvida, o crescimento pessoal e social da interação entre os diferentes participantes. Como estratégia metodológica, bem orientada, pelo professor/facilitador, o objetivo do jogo é desenvolver em última instância a capacidade comunicativa dos participantes, promover a cooperação e socialização, e consequentemente, humanizar. (MAR, 2006, p. 154)

De fato, é inegável a função humanizadora que o uso desse *game* exerceu, principalmente pela solidariedade e sentimentos de benevolência, de generosidade e de fraternidade entre os companheiros e grupos de jogo. Não se percebeu, de forma geral e significativa, comportamentos de disputa agressiva nem de animosidade entre os participantes ou equipes. Ao contrário, notou-se que todos se divertiram, aprendendo e se auxiliando mutuamente.

Sendo assim, já de momento, é possível notar que, tanto para os professores observadores, quanto para os próprios alunos, essa foi uma experiência válida. No que diz respeito a quem observou e a quem investiga esse processo, há os dados acima que justificam

o sucesso do jogo como recurso didático para o ensino de Espanhol, mas, com relação aos protagonistas da atividade, ou seja, os alunos que jogaram o *Fable III*, apresenta-se a seguir suas impressões sobre o processo que participaram. Dessa forma, parto para a verificação dos dados coletados dos aprendizes-participantes.

3.5 Análise dos Diários dos Jogadores

Foi solicitado aos alunos que, em breves palavras, ao final de cada aula, escrevessem uma frase ou um parágrafo, registrando o que eles sentiram a respeito da aula com o jogo digital *Fable III* e quais foram as suas avaliações sobre o processo.

Após a leitura cronológica de todos os diários, um primeiro e importante dado foi constatado: não houve nenhuma avaliação negativa com relação à introdução do jogo nas aulas de Espanhol. Pelo contrário, muitos se manifestaram positivamente à proposta. Outro aspecto significativo foi o fato de se perceber que, sempre que aparecia um comentário negativo a respeito da aula do dia, era, justamente, pelo motivo de o aluno não estar jogando naquele momento, mas apenas observando o outro jogador/grupo terminar a sua vez de jogar para, logo, poder participar também. Ainda assim, o fato de ficar observando foi positivo, como é possível notar pelas impressões e dados à frente.

No Quadro 5, abaixo, estão algumas anotações textuais dos alunos, retiradas de seus diários. Os registros selecionados obedeceram a um critério básico: não assinalarem apenas aspectos descritivos das aulas. Sendo assim, foram escolhidos os apontamentos que traziam, de alguma forma, impressões, opiniões, sentimentos, avaliações e críticas dos alunos, em relação à aula ou ao jogo. Há, pelo menos, um registro de cada um dos participantes.

QUADRO 5 – OBSERVAÇÕES DOS DIÁRIOS DOS ALUNOS

Algumas observações feitas pelos aprendizes-participantes em seus Diários de Jogadores, nas quais aparecem registros em que há manifestações de opinião, de sentimento, de avaliação ou crítica sobre a aula ou o jogo.	
Aluno/a M & M	1. (11/06/15) – Foi triste não poder jogar mais, espero que tenhamos mais oportunidade de jogar outras vezes.
Aluno/a Olaf (1)	2. (11/06/15) – Hoje, na aula de Espanhol escolhemos o avatar, e como era de se esperar, o meu grupo demorou mais que deveria na escolha. Antes disso, os grupos foram divididos, no meu estavam “M&M” e “Paçoca”. Fizemos

	nosso avatar e, depois, o segundo grupo fez o mesmo. Foi bem divertido e não vimos a hora de iniciar o jogo. 3. (21/05/15) – Hoje o meu grupo jogou, escolhemos o personagem e “M&M” foi a 1ª jogadora. Depois de um tempo, foi minha vez e, é claro, foi o momento mais legal. No início do jogo, foi um pouco difícil porque ainda não sabíamos bem os controles, mas logo nos acostumamos. Enquanto uma jogava, a outra fazia anotações sobre novas palavras com as orientações do professor. A aula foi boa e acabou bem rápida.
Aluno/a ESC	4. (21/05/15) – Foi curiosa a história da galinha, porque ela pode ser interpretada como uma personalização dos perseguidos. 5. (11/06/15) – Jogar foi muito legal, o jogo é bem intenso. O que percebi foi a atenção que ele requer.
Aluno/a Lord Faraday	6. (14/05/15) – Os primeiros momentos foram de descoberta e se desenrolaram lentamente. Os meninos conseguiram se adaptar bem aos controles e as meninas tiveram mais dificuldade.
Aluno/a Barbie Auditore	7. (21/05/15) – Além de diversão, teve muito conhecimento, tanto na parte de Espanhol como na de história. 8. (28/05/15) – Foi legal ver a sala ajudando a pessoa que não sabia mexer no manete. 9. (11/06/15) – Quando chegou nas batalhas emocionantes, ficou mais animado.
Aluno/a PIG	10. (11/06/15) – Observando o jogo, pude aprender palavras novas que jogando nem sempre percebo.
Aluno/a Phelps	11. (14/05/15) – O primeiro dia foi muito legal. Escolher os personagens e moldá-los é uma atividade muito divertida. 12. (21/05/15) – O jogo <i>Fable</i> é muito interessante. Jogá-lo na versão em Espanhol é super didático.
Aluno/a Pipoca	13. (11/06/15) – Nesta aula, os 2 grupos se dividiram, mas ambos jogaram, opinaram e fizeram anotações a respeito do jogo.
Aluno/a Blair Torease	14. (28/05/15) – Foi a minha vez de jogar e foi muito divertido, mas eu não sabia como jogar Xbox, e meus colegas tiveram que me ajudar, foi o melhor dia.

	15. (11/06/15) – Foi o último dia e também foi muito legal, foi engraçado ver uma colega lutando e se exaltando, foi uma ótima experiência.
Aluno/a Olaf (2)	16. (21/05/15) – Neste momento, começamos a interagir com o jogo, entrando na história, mesmo como observador. 17. (28/05/15) – Neste momento, meu grupo teve uma maior participação, onde também surgiram muitas dúvidas de vocabulário.
Aluno/a Paçoca	18. (21/05/15) – Começou o jogo → O jogo começou e escolhemos o príncipe (homem). A galinha foi a melhor parte. 19. (28/05/15) – Jogo em andamento → Nosso herói ganhou um desafio e precisa completá-lo para ganhar a confiança do povo da aldeia. A revolução começou com força total, baby!
Aluno/a Raposa	20. (28/05/15) – Este foi o dia que eu joguei, juntamente com o meu grupo. Fizemos um acordo de um anotar as palavras desconhecidas, enquanto o outro jogava. Assim, conseguimos aprender e nos divertir, ao mesmo tempo. 21. (11/06/15) – Neste dia, o meu colega de grupo jogou e eu fiquei escrevendo as palavras desconhecidas, foi o dia mais cansativo. Entretanto, pude aprender palavras novas e ajudar meu grupo.
Aluno/a Slim Shady	22. (21/05/15) – Já na segunda, meu grupo jogou e o principal ponto positivo foi que o grupo me ouvia bastante, e, na minha vez, a tirania fazia parte dos anseios do personagem.
Aluno/a Bela Ador-mecida	23. (20/05/15) – Vi os meninos jogando. Foi bom, pois assim aprendemos um pouco como funcionava o jogo. 24. (27/05/15) – Foi legal jogar, podemos ver um pouco sobre a Revolução Industrial e a Idade Média, ainda tivemos um maior contato com o Espanhol falado. 25. (10/06/15) – Aprendemos muito jogando e marcamos de jogar vários outros jogos. Foi super legal.
Aluno/a Death the Kid	26. (13/05/15) – As escolhas dos avatares foram legais e divertidas, complicadas em alguns momentos, mas, em geral, divertidas. Estavam todos ansiosos para o início do jogo.
Aluno/a Escolha Perfeita	27. (13/05/15) – A aula foi muito interessante, pois foi algo diferente e a expectativa era alta.

	28. (20/05/15) – Foi muito divertido ver os meninos jogando, para criar estratégias e aprender palavras novas e escutar pessoas falando em Espanhol.
Aluno/a Torramos	29. (13/05/15) – Achei a aula muito boa, aprimorar meus conhecimentos sobre a língua espanhola e muita fala. A hora de escolher o personagem foi muito legal. 30. (27/05/15) – Quando nós, meninos, jogamos foi muito legal, aprendi bastante.
Aluno/a Mago Negro	31. (20/05/15) – A aula foi prática e interessante, percorrendo caminhos e montando histórias.
Aluno/a Francine Mutchola	32. (13/05/15) – A aula foi muito interessante, todos nós aprendemos um pouco de Espanhol e foi mais prático do que ficar lendo livro. 33. (27/05/15) – As aulas com atividades diferentes, como jogo, são muito boas, não ficam cansativas e é mais fácil de lembrar das coisas com uma aula mais dinâmica. 34. (10/06/15) – Gostei muito de todas as aulas de jogos, pude participar e também observar. As aulas foram dinâmicas e divertidas. É muito bom as aulas assim e gostaria de ter mais.
Aluno/a Rebzon	35. (13/05/15) – A aula foi muito produtiva. Nós escolhemos o avatar no jogo. 36. (20/05/15) – A aula com o <i>game</i> foi ótima. 37. (27/05/15) – Eu, nesta aula, não joguei e achei a aula um pouco chata.
Aluno/a Mutchola Sousa	38. (20/05/15) – O 2º dia começou com as meninas jogando, foi muito divertido ver a “Francine Mutchola” jogar, pois mais gritava do que realmente jogava. 39. (10/06/15) – O 4º dia, as meninas e os meninos com escolhas distintas, fizeram rumos diferentes entre cada jogo. Em resumo, foi bem divertido jogar e aprender de forma descontraída.
Aluno/a Chorão	40. (10/06/15) – Depois de todos jogarmos, marcamos de fazer mais vezes, pois aprendemos muito Espanhol.

Fonte: Diários dos jogadores

As observações feitas pelos alunos em seus diários, retratadas, em grande parte, nesse Quadro 5, trazem dados de várias naturezas que, além de denotarem novos e surpreendentes

fatos, ajudam a corroborar com todas as demais assertivas feitas até este momento, fundamentadas nos resultados dos outros instrumentos de coleta de dados aqui já analisados.

É notório o índice de satisfação, de entusiasmo e de elogio que os alunos tiveram para com a experiência do *game* digital *Fable III* em sala de aula para o ensino de Espanhol. O sucesso desta experiência para o aluno pode ser notado pelas impressões registradas por eles em seus diários, como se percebe pelos enunciados 1, 5, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35 e 36. A aula foi qualificada como prática, interessante, dinâmica, divertida, produtiva, legal, muito boa, ótima, como uma atividade diferente capaz de reter a atenção, mas não ser cansativa, e como uma estratégia melhor do que a de ficar lendo livro. É certo o valor do livro em diversos aspectos, porém é possível perceber como o aluno conseguiu contrastar a ideia do dinamismo que um jogo digital em Xbox pode oferecer, em sala de aula, em comparação com, supostamente, a estrutura estática de um livro didático regular. Daí o sucesso deste jogo como recurso didático, sobretudo, para aqueles que Bortolazzo (2012) classifica como pertencentes à Geração Digital, definida e caracterizada no Capítulo 2 desta pesquisa.

O caráter lúdico do *game* também foi bastante citado pelos alunos: enunciados 2, 4, 9, 11, 15, 18, 26, 37, 38. Por isso a importância e o cuidado de, neste caso específico, ter escolhido um jogo não produzido como um material didático, mas, sim, que pudesse ser trabalhado como recurso didático. Isso, para poder aproveitar o seu aspecto de entretenimento e de diversão, além de suas características técnicas, motoras, tecnológicas, contextuais e culturais. É importante ressaltar, ainda, que o único momento no qual um aluno verifica que a aula está “um pouco chata” é quando não está jogando, enunciado 37, apesar de, para outros, o fato de não jogar e ficar observando é também prazeroso, produtivo e divertido (enunciados 10, 15, 23, 28 e 38), assim como referenciado anteriormente.

Além de se divertir, é fundamental aprender. Essa questão ficou bem clara para os alunos também. A satisfação de se perceberem aprendendo Espanhol jogando Xbox foi, notadamente, grande, como nos enunciados: 7, 10, 12, 17, 20, 21, 24, 25, 28, 30, 39, 40. Curioso observar que houve alunos que conseguiram associar o aprender com o divertir-se, ao jogar *Fable III* (enunciados 20, 25, 28, 39, 30, 40). Inclusive, de acordo com os registros 25 e 40, eles gostaram tanto que marcaram de jogar mais vezes em outros lugares, além do que já experimentaram em sala de aula, devido ao fato de se divertir e aprender conjuntamente nesse processo. No caso, o registro não diz que o objetivo era jogar por jogar, mas jogar porque *aprenderam (Espanhol) muito jogando* e gostariam de continuar fazendo-o. Esse tipo de registro, para mim, pesquisador, é extremamente válido e reforça os resultados deste trabalho, pois ressalta o alto

grau de contribuição que o uso do jogo digital *Fable III* pôde proporcionar para o ensino da língua espanhola em sala de aula e, também, fora dela.

Por meio dos registros 16, 19 e 24, foi possível perceber ainda que, além do prazer de jogar e de aprender Espanhol, o aluno também pôde relembrar e/ou aprender mais sobre Revolução Industrial e Idade Média, conteúdos subliminares no jogo, mas que também foram contemplados por esta pesquisa. Os resultados mostraram que, além da língua estrangeira, houve melhora na fixação desses conceitos pelos alunos, após o uso do jogo. Essa interação do aluno com o jogo, por meio de sua narrativa, levou-o não só a um processo de imersão virtual na língua espanhola, mas também aos contextos históricos, sociais e culturais circunstanciadas pelo *game*, enriquecendo ainda mais a experiência de aprender se divertindo.

“Os primeiros momentos foram de descoberta...”, assim inicia o registro do/a aluno/a Lord Faraday (frase 6). Nada mais elucidativo que essa referência. Os letramentos digitais (além de outros observados), o aprendizado de vocabulário, as anotações, os registros, as interações, o auxílio mútuo, tudo pode ser resumido por essa “descoberta” inicial que se desenrolou em uma experiência enriquecedora para todos. Os enunciados 3, 6, 8, 14, 23 retratam bem essa experiência, proporcionada pelo uso do jogo digital *Fable III*, que resultou muito positiva, tanto afetivamente quanto cognitivamente, como é possível perceber por essas e pelas demais análises anteriores dos dados coletados para esta pesquisa.

3.6 Análise dos questionários finais para avaliação do uso do jogo *Fable III*

Os questionários finais para avaliação do uso do *game Fable III*, entregues aos alunos no término das sequências de aulas de jogos, a fim de aferir as impressões dos alunos a respeito de suas experiências com o uso do jogo digital para aprender a língua espanhola, foram-me entregues posteriormente. Cada um, a seu tempo, realizou os registros finais da experiência realizada, expressando-se de acordo com as orientações do referido instrumento de coleta de dados.

Após receber todos os questionários, realizei uma leitura cuidadosa de cada um e percebi que muitos alunos responderam de forma bastante similar as oito questões propostas na avaliação. Tendo em vista esse fato, resolvi agrupar as respostas, a fim de apresentar os dados deste instrumento de pesquisa e poder analisá-los. Feito o agrupamento, notei que havia, em cada grupo, um ou outro que, de modo mais estruturado, conseguia abarcar os sentimentos e impressões dos demais daquele conjunto. Desse modo, selecionei quatro questionários, capazes de representar as impressões das duas turmas pesquisadas neste trabalho, a fim de poder anexá-

los a este texto e tecer as devidas considerações. Além do mais, considere importante expor nesta pesquisa, pelo menos, mais quatro originais dos tantos utilizados para este trabalho.

As raras respostas divergentes são contempladas também em um quadro à parte, exposto e comentado, após estas primeiras considerações, para que se possa ter plena compreensão tanto do cerne quanto das particularidades deste último instrumento de coleta de dados.

Dos quatro questionários, dois são do 2º ano e dois do 3º ano, e os critérios que me levaram a selecioná-los, dentre os vinte e dois recebidos, foram: apresentação de respostas mais completas, texto melhor estruturado, letra mais legível, ideias claras e não contraditórias e, principalmente, respostas capazes de englobar as demais opiniões expressas nos outros questionários do grupo em que estavam classificados.

FIGURA 3 - QUESTIONÁRIO FINAL ORIGINAL DE “MUTCHOLA SOUSA”

QUESTIONÁRIO FINAL PARA AVALIAÇÃO DO USO DO JOGO FABLE III

PSEUDÔNIMO: Mutchola Sousa ANO: 2º IDADE: 15 DATA: 20/06/2015

1. No geral, qual e como foi a sua experiência com o jogo Fable III?
Vale ressaltar ter sido minha 1ª experiência com o jogo, até mesmo sem o equipamento, os amigos foram muito importantes para me auxiliarem na hora. Foi uma experiência muito divertida e realmente vale a pena reaplicá-la.

2. Como se sentiu participando de um jogo digital coletivamente?
Foi algo totalmente diferente do que estou acostumada. As diferentes ideias nos ajudaram a formular um jogo bem interessante com características novas.

3. Você se divertiu jogando o Fable III em sala de aula? ☒ sim () não Justifique:
Sim, ao jogar com os colegas de classe foi possível obter novas visões de jogo, diferentes escolhas que o tornaram mais divertido.

4. Como você avalia a experiência de participar de um jogo digital no ensino de Língua Estrangeira?
Interessante, além de aprender estamos nos divertindo, a forma de avaliação é bem mais rápida e dinâmica.

5. O jogo, por ser todo em Espanhol, trouxe alguma dificuldade para sua execução?
 () sim ☒ não. Se sim, diga qual(is) dificuldade(s) ao responder a justificativa abaixo.
 - Sobre a dificuldade com o idioma do jogo, ela foi: ☒ inicial () permanente.
 Justifique:
No início houve o impacto (por ser a 1ª experiência desse tipo) após uns minutos e com a ajuda do professor tornou-se mais fácil, a compreensão do que se dizia era quase que imediata.

6. Você sentiu que o jogo, por ser todo em Espanhol, gerou-lhe algum tipo de aprendizado com o idioma?
☒ sim () não Justifique:
Aprender se divertindo torna tudo mais simples, nos faz querer aprender mais e mais.

7. Você sentiu que, por jogar coletivamente, o grupo lhe ajudou, não só a jogar, mas também a se inteirar dos significados e sentidos do vocabulário estrangeiro?
☒ sim () não Justifique:
Além do auxílio do professor, os colegas de classe com mais facilidade sempre procuraram aprofundar e passar o conhecimento que tem.

8. Você sentiu que, por jogar coletivamente, o grupo lhe ajudou não só com relação ao jogo, mas também a reconhecer o funcionamento do equipamento usado para se jogar?
☒ sim () não Justifique:
A turma foi sempre bem unida e nos divertimos bastante em aprender juntos e repassar.

Fonte: Questionário final para avaliação do uso do jogo *Fable III*

FIGURA 4 - QUESTIONÁRIO FINAL ORIGINAL DE “CHORÃO”

QUESTIONÁRIO FINAL PARA AVALIAÇÃO DO USO DO JOGO FABLE III

PSEUDÔNIMO: CHORÃO ANO: 2º IDADE: 16 DATA: 21 / 12 / 15

1. No geral, qual e como foi a sua experiência com o jogo Fable III?

Jogando Fable III, um jogo fantástico onde você faz o jogo, com melhores histórias (bons ou más), pode aprender um pouco mais de espanhol, dando nos diálogos in-game e out-game, em espanhol.

2. Como se sentiu participando de um jogo digital coletivamente?

Nunca tinha tido uma experiência assim, e foi incrível, pois cada um tem uma perspectiva diferente do jogo, possibilitando um melhor gameplay e aprendendo

3. Você se divertiu jogando o Fable III em sala de aula? ☒ sim () não Justifique:

Porque sou muito fã de games, e eu pude usar essa paixão para aprender um pouco mais de espanhol.

4. Como você avalia a experiência de participar de um jogo digital no ensino de Língua Espanhola?

Experiência agradável e funcional. Mistura diversão e aprendizado, tornando a aula mais dinâmica e divertida.

5. O jogo, por ser todo em Espanhol, trouxe alguma dificuldade para sua execução?
() sim ☒ não. Se sim, diga qual(is) dificuldade(s) ao responder a justificativa abaixo.
- Sobre a dificuldade com o idioma do jogo, ela foi: ☒ inicial () permanente.
Justifique:

A medida que nós jogávamos, aprendíamos o vocabulário, que foi com que ~~seu~~ ficasse mais fácil gradualmente.

6. Você sentiu que o jogo, por ser todo em Espanhol, gerou-lhe algum tipo de aprendizado com o idioma?
☒ sim () não Justifique:

Aprendemos a partir do momento em que procura saber o significado de expressões e palavras que ainda não conhecia.

7. Você sentiu que, por jogar coletivamente, o grupo lhe ajudou, não só a jogar, mas também a se inteirar dos significados e sentidos do vocabulário estrangeiro?
() sim ☒ não Justifique:

Porque meu grupo não entendia muito bem e apenas eu entendi o jogo.

8. Você sentiu que, por jogar coletivamente, o grupo lhe ajudou não só com relação ao jogo, mas também a reconhecer o funcionamento do equipamento usado para se jogar?
☒ sim () não Justifique:

Porque membros do meu grupo que tinham Xbox em casa e já tinham jogado o jogo em PT ajudaram.

Fonte: Questionário final para avaliação do uso do jogo Fable III

FIGURA 5 - QUESTIONÁRIO FINAL ORIGINAL DE “BLAIR TOREASE”

QUESTIONÁRIO FINAL PARA AVALIAÇÃO DO USO DO JOGO FABLE III

PSEUDÔNIMO: Blair Torease ANO: 3º IDADE: 14 DATA: 11/06/15

1. No geral, qual e como foi a sua experiência com o jogo Fable III?
Interessa, foi uma experiência bem diferente também

2. Como se sentiu participando de um jogo digital coletivamente?
Foi mais legal do que eu achei que seria, a interação dos alunos foi bem legal, o que não deixou a situação entediante.

3. Você se divertiu jogando o *Fable III* em sala de aula? (x) sim () não Justifique:
É uma maneira muito legal de se aprender a língua espanhola.

4. Como você avalia a experiência de participar de um jogo digital no ensino de Língua Espanhola?
Foi interessante, aprendi muito no quesito de vocabulário, um ponto positivo é que estamos ajudando pessoas que tem a língua espanhola como língua materna.

5. O jogo, por ser todo em Espanhol, trouxe alguma dificuldade para sua execução?
 (x) sim () não. Se sim, diga qual(is) dificuldade(s) ao responder a justificativa abaixo.
 - Sobre a dificuldade com o idioma do jogo, ela foi: (x) inicial () permanente.
 Justifique:
Há algumas palavras que são típicas de videogames.

6. Você sentiu que o jogo, por ser todo em Espanhol, gerou-lhe algum tipo de aprendizado com o idioma?
 (x) sim () não Justifique:
Sim e ouvir em somente em Espanhol ajudou, pois não havia nenhuma facilidade em português. O jogo possibilitou a comunicação em Espanhol.

7. Você sentiu que, por jogar coletivamente, o grupo lhe ajudou, não só a jogar, mas também a se inteirar dos significados e sentidos do vocabulário estrangeiro?
 (x) sim () não Justifique:
Sempre que havia dúvidas tentamos solucionar juntos, até mesmo quando ninguém sabia o significado.

8. Você sentiu que, por jogar coletivamente, o grupo lhe ajudou não só com relação ao jogo, mas também a reconhecer o funcionamento do equipamento usado para se jogar?
 (x) sim () não Justifique:
Principalmente no meu caso, que nunca havia jogado nada em X-box antes, eles me ajudaram e me deram muitas dicas sobre o que fazer.

Fonte: Questionário final para avaliação do uso do jogo *Fable III*

FIGURA 6 - QUESTIONÁRIO FINAL ORIGINAL DE “SLIM SLADY”

QUESTIONÁRIO FINAL PARA AVALIAÇÃO DO USO DO JOGO FABLE III

PSEUDÔNIMO: (Fm) Talim Slady ANO: 3º IDADE: 18 DATA: 25/06/2015

1. No geral, qual e como foi a sua experiência com o jogo Fable III?

Muito boa, afinal saímos da maneira clássica de aprender

2. Como se sentiu participando de um jogo digital coletivamente?

Me senti em uma nova realidade, pois jogar em sala de aula foi algo totalmente inovador

3. Você se divertiu jogando o *Fable III* em sala de aula? (X) sim () não Justifique:

Sim apesar de ser uma maneira de aprendizado, podemos conhecer mais os nossos colegas.

4. Como você avalia a experiência de participar de um jogo digital no ensino de Língua Espanhola?

Muito boa, afinal, no final da experiência o vocabulário em espanhol saiu muito mais fácil

5. O jogo, por ser todo em Espanhol, trouxe alguma dificuldade para sua execução?

() sim (X) não. Se sim, diga qual(is) dificuldade(s) ao responder a justificativa abaixo.

- Sobre a dificuldade com o idioma do jogo, ela foi: () inicial () permanente.

Justifique:

Na verdade não tive dificuldade pois quando eu ia ter dúvida, meus colegas estavam lá para me ajudar

6. Você sentiu que o jogo, por ser todo em Espanhol, gerou-lhe algum tipo de aprendizado com o idioma?

(X) sim () não Justifique:

Sim ao jogarmos, quando tínhamos dúvidas os colegas e o professor estavam lá para me ajudar.

7. Você sentiu que, por jogar coletivamente, o grupo lhe ajudou, não só a jogar, mas também a se inteirar dos significados e sentidos do vocabulário estrangeiro?

(X) sim () não Justifique:

Sim as dúvidas que uma pessoa não é a mesma para a outra, e juntando todas as dúvidas, podemos saná-las em conjunto.

8. Você sentiu que, por jogar coletivamente, o grupo lhe ajudou não só com relação ao jogo, mas também a reconhecer o funcionamento do equipamento usado para se jogar?

(X) sim () não Justifique:

Apesar de conhecer bastante sobre o equipamento, podemos ajudar uns aos outros, pois nem todos têm conhecimento profundo de tais tecnologias

Fonte: Questionário final para avaliação do uso do jogo *Fable III*

As Figuras acima, de 3 a 6, exemplificam, no geral, o tom das avaliações que os alunos participantes das aulas com o jogo *Fable III* fizeram após o término da atividade. Pelo teor das respostas a cada questão, pode-se perceber que, na visão dos próprios partícipes, os objetivos de pesquisa foram alcançados.

Essa impressão final reforça o caráter de confiabilidade da pesquisa, pois é possível perceber, em vários momentos destes quatro exemplares, além dos dados do Quadro 6, abaixo, que todos os elementos, percepções, observações e comentários discutidos neste trabalho estão presentes nos conteúdos destes instrumentos de pesquisa. Isso reforça a validade dos dados apresentados por esta investigação, certificando as vantagens e viabilidades do uso deste *game* como recurso didático para o ensino de Espanhol.

Ao procurar saber sobre como foi a experiência com o jogo *Fable III* (Pergunta 1), verifica-se desde testemunhos de iniciantes que nunca tiveram contato com *game* digital, até os que já dominavam o jogo. Entretanto, indistintamente, as impressões foram positivas para todos. Expressões como “experiência muito divertida”, “jogo fantástico”, “experiência bem diferente” e, ainda, a consciência de que aquela proposta era, de fato, uma atividade que os permitiam sair “da maneira clássica de aprender”, testificam o êxito do experimento.

Nessa pergunta 1, houve um fato notório. O respondente da Figura 4 conseguiu identificar a literatura interativa proposta por *Fable III*, por meio da qual o aluno “faz o jogo”, além da possibilidade das escolhas “boas ou más” que ele é capaz de fazer enquanto joga. Esse contexto do *game*, em que apresenta uma série de situações geopolíticas e de conflitos sociais é capaz de fomentar ricas discussões, sobretudo pelas situações de escolhas morais que o jogo apresenta e que irão gerar caminhos narrativos específicos, na medida em que se joga. Verificar que esse aspecto do jogo foi percebido pelo aluno representou ser muito significativo, pois referenda, mais uma vez, a escolha e a implementação desse *game* no projeto.

Para usar um jogo digital em sala de aula, de acordo com minha proposta, não se poderia pensar em um uso individual. Sendo assim, era fundamental saber como foi a experiência de um jogo, aplicado coletivamente em uma classe, cujo uso, em geral, não é coletivo (Pergunta 2). Houve apenas uma resposta isolada, em que uma jogadora se manifestou, dizendo preferir jogar sozinha (Quadro 6, frase 4, abaixo). Mesmo assim, para ela, foi “legal” participar da experiência em grupo. Para todos os demais, o retorno foi bastante favorável. Expuseram que as ideias de todos ajudaram a dar ao jogo uma característica específica do grupo e que a perspectiva de cada um tornou o jogar e o interagir digitalmente muito melhor. Além disso, mesmo supondo que poderia haver certo estranhamento por parte de meus alunos, com a proposta do jogo sob essa ótica, eles avaliaram a ideia como algo “totalmente inovador” e,

inclusive, julgaram-na “mais legal” do que acharam que poderia ser, devido à interatividade que a atividade proporcionou.

Uma vez avaliada a experiência com o jogo e com o jogar de forma coletiva, seria importante verificar o caráter lúdico de *Fable III* para os alunos (Pergunta 3). Era preciso saber se ele foi eficiente para proporcionar o impulso necessário da diversão, a fim de que o aluno pudesse se interessar pelo jogo, levando-o também a aprender com e por ele. Ademais de se manifestarem no sentido afirmativo (não houve nenhuma resposta negativa), as considerações sobre o brincar com o colega e divertirem-se juntos foram o teor básico das respostas a essa questão. Em particular, resalto a observação do aluno da Figura 4 que não só se mostrou fã de *games*, mas também porque pôde usar “essa paixão para aprender um pouco mais de Espanhol”. Apesar de essa afirmativa carregar um tom emotivo e pessoal, conseguiu traduzir para mim, professor e pesquisador, a validade de se propor este tipo de experimento em sala de aula. Estar atento ao universo do aluno e ao contexto sociocultural que o envolve, dentro e fora do ambiente escolar, é fundamental para que a relação ensino/aprendizagem se dê de forma conectada com seu universo.

Essas considerações mostraram que é importante a escola saber imbricar, pelo menos em momentos específicos, inovações metodológicas ao clássico modelo escolar. Prensk (2001), ao analisar as relações entre nativos digitais e imigrantes digitais, já discutidas no item 2.3 desta dissertação, reforça a importância de se creditar que, para esses, é possível aprender se divertindo, pois que, assim, se pode ter uma percepção mais dinâmica do mundo.

Remetendo-me, novamente, ao referido aluno da Figura 4, a escola precisa aprender a usar mais as paixões dos alunos e torná-las aliadas. Isso não significa desfazer-se, por completo, de suas práticas, mas é possível criar pontes, conexões, sobretudo, às que dizem respeito à contemporaneidade da criança, do adolescente, do jovem, e porque não dizer de todos aqueles que precisam aprender.

Depois de averiguar esses primeiros pontos, seria preciso saber se tudo isso constituiria uma experiência viável para se ensinar Espanhol (Pergunta 4). As respostas foram unânimes em considerá-la positiva, sobretudo pelo fato de estarem em contato com a língua em um veículo feito para os próprios nativos. Além disso, a grande maioria foi capaz de relacionar o aprendizado à diversão, fato que os agradou bastante.

Como dito acima, em se tratando de um jogo importado e direcionado a nativos de uma outra língua, precisava saber ainda como foi, para os aprendizes-participantes, entrar em contato com o idioma estudado neste nível de compreensão (Pergunta 5). Ou seja, era preciso identificar se houve dificuldades e, caso tenha havido, se foram apenas iniciais ou se persistiram durante

todo o desenrolar da atividade. Para a maioria não houve dificuldades, mas alguns alunos perceberam um obstáculo inicial quanto ao fato de o jogo estar todo narrado e legendado em Espanhol. Ninguém se sentiu em dificuldades permanentes com relação a isso. Ainda assim, aqueles que foram impactados com uma atividade toda em língua estrangeira, já sabendo que teriam que lidar com aquela situação durante todo o mês de jogo, nas sete aulas subsequentes, não se incomodaram. Para uns, apesar de sentirem que o jogo apresentava alguns índices de dificuldade com relação à língua, aos poucos, foram quebrando barreiras e se adaptando àquele contexto em que estavam imersos. Sentiram que, gradualmente, a compreensão ficava mais fácil e fluida. De fato, começaram a assimilar e a entender a língua espanhola do *game*, a ponto de, segundo a aluna da Figura 3, “a compreensão do que se dizia ficava quase imediata”. Para outros, a solução inicial foi contar com a ajuda dos colegas e do professor, além das anotações diárias que faziam para pesquisas posteriores, o que tornava a interação com a língua mais fácil a cada aula. Eles se auxiliavam mutuamente, pareciam ter se inserido numa espécie de comunidade, uns ajudando os outros, fazendo e copiando o que os outros também faziam, conversavam entre si em Espanhol, tiravam dúvidas, observavam-se e passavam a compreender o idioma do jogo.

Uma questão que é consequência direta da anterior seria saber se essa imersão direta em um jogo totalmente em Espanhol geraria aprendizado do idioma estudado (Pergunta 6). Também não houve resposta negativa a essa questão. Além de contarem com a ajuda dos colegas, do professor e das referidas pesquisas e anotações que faziam, a diversão e o envolvimento os impulsionavam ao aprendizado. Eles se sentiram estimulados a “querer aprender mais e mais”, segundo a aluna da Figura 3. O aluno da Figura 5 ainda reforçou que “ler e ouvir somente em Espanhol ajudou, pois não havia nenhuma facilidade em Português”. Esse resultado da imersão que o uso de *Fable III* proporcionou para o ensino de Espanhol foi, notadamente, percebido não só pelos dados quantitativos expressos nas avaliações (pré-teste e pós-teste), analisados anteriormente neste capítulo, mas também pelas diversas impressões dos próprios alunos, tanto em seus diários quanto neste questionário final.

Após todas essas considerações, precisava saber ainda se jogar coletivamente com o *game* digital poderia, em primeiro lugar, auxiliar com o aprendizado da língua em estudo e, também, com o conhecimento a respeito do equipamento usado para se jogar (Perguntas 7 e 8). Quer dizer, além de aprender Espanhol seria possível também outros letramentos? Com relação à primeira questão, na grande maioria dos casos, a atividade em grupo, segundo os alunos, oportunizou o aprendizado do idioma Espanhol, para além de simplesmente jogar e se divertir. Contudo, houve um caso, Figura 4, em que o aluno respondeu negativamente, dizendo que seu

“grupo não entendia muito bem” e apenas ele anotava o vocabulário. Contudo, o que não percebeu foi que *ele* era o par mais competente para seu grupo. Foi quem propiciou a oportunidade do aprendizado da língua, não só para si, mas, fundamentalmente, para seus colegas. Quanto ao segundo ponto, todos foram concordes em dizer que o auxílio do grupo também proporcionou, além da possibilidade de se desenvolverem bem no jogo, aprenderem a dominar a tecnologia com a qual estavam lidando para poder praticar aquela atividade. Alguns já dominavam o console Xbox, outros já haviam jogado *Fable III* em outra plataforma e muitos não tinham noção alguma de ambos, contudo, conseguiram promover a colaboração necessária à construção dos conhecimentos ali proporcionados, de modo a conduzirem a atividade sem maiores obstáculos.

Feitas essas considerações, como dito anteriormente, parto agora para analisar aquelas respostas que, em algum ponto, saíram do teor daquelas feitas pelos demais participantes. No Quadro 6, abaixo, explicito tais ponderações, citando as referidas questões e quem as elaborou.

De acordo com o quadro abaixo, é possível perceber que, nas proposições divergentes das demais respostas dos alunos, sublinhei os pontos que chama a atenção e que representam um significativo registro da experiência com o jogo *Fable III* como recurso didático para aprender Espanhol.

QUADRO 6 – RESPOSTAS DIVERGENTES NOS QUESTIONÁRIOS FINAIS

Algumas respostas dadas pelos alunos-participantes em seus Questionários Finais para Avaliação do Uso do Jogo <i>Fable III</i> , nas quais aparecem registros em que há manifestações divergentes das contidas nos quatro questionários selecionados. (Observação: os grifos são do professor pesquisador.)	
QUESTÃO 01	1. Aluno/a ESC – Extremamente produtivo, principalmente por trazer muitas <u>palavras novas</u>, além de <u>reforçar os vocábulos antigos</u>. 2. Aluno/a OLAF (2) – Particularmente, eu <u>não tenho uma visão positiva de jogos eletrônicos</u>, no entanto, foi uma ótima experiência, pois <u>abriu minha visão neste conceito</u>.
QUESTÃO 02	3. Aluno/a DEATH THE KID – Uma experiência em grupo é sempre boa para o desenvolvimento de um <u>trabalho em equipe</u>, em que a cada decisão tomada era uma nova discussão. 4. Aluno/a M&M – Foi uma experiência legal, mas <u>preferia ter jogado sozinha</u>.
QUESTÃO 03	5. Aluno/a PIPOCA – Foi engraçado poder <u>opinar durante o jogo, enquanto outros colegas jogavam</u>. 6. Aluno/a BARBIE AUDITORE – É bem divertido colocar um <u>entretenimento</u> na sala de aula.

QUESTÃO 04	7. Aluno/a BARBIE AUDITORE – Achei uma experiência bem diferente. Juntou <u>algo que os adolescentes gostam</u> com o aprendizado.
QUESTÃO 06	8. Aluno/a LORD FARADAY – O <u>contexto permitiu inferir</u> algumas palavras novas.
QUESTÃO 07	9. Aluno/a OLAF (1) – Sim, porque <u>pudemos anotar as palavras diferentes</u> e ampliar nosso vocabulário.

Fonte: Questionário final para avaliação do uso do jogo *Fable III*

Nas frases 1, 8 e 9, nota-se que, para eles, o *game* proporcionou condições de acesso a palavras novas, reforçou o entendimento das já conhecidas, possibilitou fazer inferências de significados pela motivação contextual e possibilitou-lhes fazer anotações de palavras desconhecidas, a fim de realizar pesquisas futuras, ampliando seu leque vocabular.

Relativamente à inserção de um jogo digital em sala de aula, pelo comentário 2, verifica-se que, mesmo que não haja um agrado unânime com relação ao tipo de proposta, é possível realizar um trabalho como este e tornar a aula uma experiência agradável, a ponto de mudar paradigmas. Mesmo porque, de acordo com as respostas 6 e 7, nota-se que, assim como previsto por esta pesquisa e reforçando os conceitos de Gee (2004, 2008, 2015) a respeito dos jogos em sala de aula, e de Bortolazzo (2012) com relação à geração digital contemporânea, usar “entretenimento” é “algo que os adolescentes gostam”, sinaliza caminho seguro para o sucesso.

Propor uma atividade como jogo em sala de aula exige, em grande parte, um planejamento que implica práticas coletivas. Isso pode ser positivo, mas nem todos estão abertos a essa experiência. As respostas 3, 4 e 5 trazem-nos três aspectos importantes para os quais o professor deve estar atento em suas estratégias de mediação, na hora em que estiver aplicando jogos lúdicos digitais, a fim de aproveitar as oportunidades para desenvolver outras potencialidades dos alunos. Desde situações em que se apresente “trabalho em equipe” ou momentos em que o aluno “prefere estar jogando sozinho”, até as situações em que a diversão está em “opinar e observar outros jogarem”, é preciso saber intervir de forma a conduzir o processo sem que os participantes se sintam incomodados e a experiência se torne positiva.

3.7 Últimos apontamentos

Finalizando esta etapa de análise dos dados, é preciso salientar que os momentos em que se percebeu aprendizagem da língua espanhola, durante a aplicação do jogo digital *Fable III*, foram os que houve maior número de registros significativamente positivos, sejam

quantitativos ou qualitativos. Essa capacidade que o jogo demonstrou de proporcionar aprendizagem de Espanhol é, notadamente, o mais impressionante com relação aos resultados esperados por esta pesquisa, impulsionada pela motivação que o jogo oportunizou.

Obviamente, é importante salientar também todo o processo de interação na aplicação do jogo que acarretou letramentos diversos, uso da língua, gerando fluência no idioma, como foi percebido e registrado nas observações de campo. Além disso, houve situações que oportunizaram múltiplas aprendizagens, inclusive a digital, capacidades discursivas na segunda língua e, claro, muita diversão e entrosamento entre os participantes.

Poder desfazer-se da estrutura tradicional da sala de aula, por meio do uso de um console Xbox, e experimentar a satisfação dos alunos de poderem aprender de forma lúdica, por intermédio de um recurso didático que faz parte de seu universo extraescolar e de sua contemporaneidade demonstrou ser uma experiência rica, eficaz e válida. Pelos resultados desta pesquisa, foi possível perceber ainda que este trabalho, implementado no contexto do Colégio Militar de Belo Horizonte, pode ser aplicado em outras instituições de ensino que busquem uma inovação semelhante e que tenham as condições para isso.

Dos nove instrumentos de pesquisa elaborados para esta investigação, seis foram apresentados no corpo deste texto. Os modelos dos outros três restantes encontram-se nos apêndices.

Muito embora possa haver outras nuances e observações a respeito dos dados aqui apresentados, alongar esta análise extrapola os objetivos apresentados por esta pesquisa, uma vez que os propósitos deste capítulo podem ser considerados como sustentados. Dessa forma, passo, portanto, ao capítulo final desta dissertação, no qual apresento as considerações finais deste trabalho, retomando as questões iniciais, sugerindo outras perspectivas de pesquisa, realizando algumas reflexões pessoais e concluindo esta investigação.

CAPÍTULO 4

Considerações finais

4.1 RETOMADA DA PERGUNTA DE PESQUISA E DOS OBJETIVOS DESTA INVESTIGAÇÃO

O intuito deste trabalho foi o de investigar o uso do jogo digital *Fable III*, em contexto escolar, a fim de se perceber os resultados da aplicabilidade deste *game* não educacional como recurso didático para o ensino de Espanhol. Além disso, discutir a importância de se associar jogo, tecnologia, aspectos interacionais e letramentos diversos, vinculados a processos educativos, era fundamental para se avaliar as vantagens e viabilidades do uso desse *game* em sala de aula.

A fim de refletir essas inquietações que motivaram este trabalho, estabeleci a seguinte pergunta de pesquisa: o uso do jogo digital *Fable III*, como recurso didático em um ambiente escolar, pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de espanhol?

Quanto a esta investigação, foram estabelecidos alguns objetivos, um geral e três específicos, mas que se convergem para o foco central aqui pesquisado: uso de um jogo digital não educativo para o ensino de língua espanhola.

O objetivo geral foi “investigar o uso do jogo digital *Fable III* como recurso didático em um ambiente escolar, de modo a perceber sua contribuição nos processos de ensino e de aprendizagem de Espanhol”. Isso representa a tônica da investigação. Como propus o referido jogo em minhas aulas de língua estrangeira, com o intuito de usá-lo como um recurso didático, era preciso averiguar se, efetivamente, essa ação pedagógica se justificaria para poder cumprir os propósitos curriculares do colégio em que leciono.

Apesar de outras incursões positivas similares nessa direção em minhas turmas de Espanhol, até então, nunca havia lançado mão de um jogo digital não pedagógico, em Xbox, para fins educacionais. Era, portanto, necessário empreender uma pesquisa criteriosa, a fim de se verificar a possibilidade da legitimação desta proposta didática.

Respondendo ao objetivo geral desta pesquisa, os índices positivos, ratificados pelas análises dos dados quantitativos e qualitativos deste trabalho e as impressões dos próprios

alunos, durante e após o jogo, confirmaram a contribuição de *Fable III* para o processo de ensino e de aprendizagem da língua espanhola. As anotações e impressões do professor observador, da mesma forma, asseveraram tal eficiência do *game* como recurso didático eficiente. Enquanto pesquisador e participante do processo, pude aferir que usar este recurso didático foi, não só satisfatório, pelo prazer que tive em utilizá-lo, mas também profícuo, por verificar suas diversas eficácias no cumprimento dos objetivos programáticos e curriculares da minha disciplina, proporcionando excelentes resultados para o ensino e a aprendizagem no idioma Espanhol. Dessa forma, essas considerações não só satisfazem o propósito geral desta investigação como respondem, positivamente, a pergunta de pesquisa.

Concomitante a essa premissa geral, verifiquei que três ideias também eram possíveis de se pesquisar e que trariam mais validade à investigação.

Primeiro, seria “pesquisar índices de proficiências linguísticas dos alunos, alcançados sem e com o uso do jogo digital *Fable III*, na tentativa de verificar se haveria, com o uso deste recurso, apropriação significativa de conhecimento linguístico”. Mesmo que este trabalho apurasse que *Fable III* traria contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem de Espanhol, era preciso aferir quais índices seriam esses e se representariam relevância efetiva. Nos resultados finais de todas as avaliações propostas em pós-teste, os dados comprovaram que houve melhora na compreensão do idioma estudado, tanto no aspecto de desenvolvimento linguístico como em relação à produção de textos, considerados nas avaliações. Embora os testes tenham sido, especificamente, relacionados a vocabulário e gramática/conteúdo, foi detectado na pesquisa que os alunos usaram também as várias habilidades: ler, ouvir, conversar, escrever, como mostrados e analisados nas anotações de campo do professor pesquisador e do professor observador. Na visão deste pesquisador, de todos os demais pontos, esse aspecto foi o mais relevante para este trabalho, uma vez que ficou constatado que jogar em ambiente escolar, sob orientações, mediações e critérios específicos, como o ocorrido neste experimento, não significa apenas entreter, mas, igualmente, proporcionar ensino e aprendizagem efetivos.

Em segundo lugar, pela peculiaridade tecnológica de tal instrumento “levantar as possibilidades de letramento digital, proporcionadas pelo uso do jogo” era, igualmente, significativo. O uso desse *game* era tão inovador para mim como poderia ser também a certos elementos daquele grupo com o qual iria trabalhar. Como estariam em contato direto com tal tecnologia e esse trato se daria de forma coletiva e relacional, letramentos diversos poderiam ser esperados. De fato, os dados coletados e analisados constatarem os previstos letramentos digitais. Isso foi possível porque alguns alunos também tiveram que aprender a lidar com o console e seus recursos, ao tipo de jogo proposto e à jogabilidade de *Fable III*. Foram

percebidos ainda, por meio de processos interativos, multiletramentos agregados à referida metodologia, relativos a diversas perspectivas proporcionadas pela atividade, além do apenas digital. Conteúdos históricos, aspectos sociais e culturais do enredo do jogo, interconexão entre os conteúdos linguísticos do *game* e recursos de aparelho celular com internet, sons, imagens, comportamentos, enfim, vários elementos concorreram para classificar esse aspecto de *Fable III* bastante satisfatório.

Finalmente, “descrever e avaliar as motivações interacionais e de socialização, apresentadas durante o período de uso do jogo, que possam ser associadas ao ensino e à aprendizagem de Espanhol” representava o aspecto conclusivo para minhas pesquisas de agora, já tendo em vista o vasto campo investigativo proposto por este trabalho. Foi possível perceber que as aferidas funcionalidades de *Fable III* como recurso didático capaz de proporcionar proficiência linguística e letramentos diversos só foram possíveis devido ao alto grau motivador do jogo e sua capacidade de promover interação e socialização. Isso significa que o aprendizado foi fruto dessas diversas interações proporcionadas pelo jogo e aconteceu nessa relação social estabelecida em sala de aula, por intervenção do uso da referida tecnologia proposta para o ensino da língua espanhola.

4.2 LIMITAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Como dito no capítulo inicial desta dissertação, este trabalho foi também o ensejo para se refletir sobre os jogos digitais em geral, as tecnologias, a sociedade e a escola. Certamente, não foi e nem seria possível abarcar todos os ângulos que essas temáticas suscitam. Para esta pesquisa, houve a necessidade de um recorte no universo dos *games* digitais e a escolha de *Fable III* foi a mais adequada. Entretanto, seria importante para o meio acadêmico e para nós professores que demais pesquisas a respeito do uso de jogos digitais sejam feitas, levando-se em consideração outros *games* de perfil semelhante ou distinto do utilizado aqui.

Como havia assinalado anteriormente, investigações com jogos lúdicos digitais, direcionadas para um público alvo como o deste trabalho são raras e difíceis de encontrar. Nesse sentido, tornam-se necessárias mais pesquisas com o uso de *games* associados ao ensino e à aprendizagem de jovens e adultos, tanto no Ensino Fundamental, Médio, Superior ou cursos diversos que permitam esse tipo de intervenção.

Pesquisar jogos digitais de potencialidades lúdico-pedagógicas não só para o ensino de língua espanhola, mas outras línguas estrangeiras e/ou demais áreas do conhecimento também representa um campo promissor para pesquisas futuras.

Pelas observações do professor observador, convidado para esta pesquisa, por minhas constatações e, inclusive, por alguns dados coletados pelas impressões e avaliações dos próprios alunos, verifiquei um fenômeno que preciso relatar neste momento desta pesquisa. Em princípio, um dos fatores que se julga óbvio quando se propõe ensinar e aprender por meio de jogos lúdicos não-educativos, ou seja, não pensados e desenvolvidos como materiais didáticos, é o fato de que o aprendizado não é, sequer, percebido pelo jogador. Como foi discutido no Capítulo 2, que trata do referencial teórico deste trabalho, se um grupo está aprendendo em situação de jogo, se o aprendizado resulta fácil/difícil ou qual o momento em que ele se dá, nada disso é fator da atenção para quem joga. Ou seja, ele seria capaz de aprender se divertindo, sem a consciência de que está participando de uma atividade formalmente pedagógica. Contudo, por esta investigação, pude notar que essa condição não se dá de forma assim tão inconsciente. Os dados advindos dos diários dos alunos, observações do professor observador externo e deste pesquisador demonstraram que eles mesmos podem ser capazes de pressentir que o aprendizado está se dando em certos momentos do processo. Isso pareceu-me revelador e passível de maiores pesquisas futuras, visto que não foi objeto deste trabalho observar a aprendizagem consciente.

Certamente, esse campo de pesquisa que envolve jogo digital, ensino e aprendizagem é vasto e merece, cada vez mais, a atenção do meio acadêmico e científico em nossa contemporaneidade.

4.3 BREVES REFLEXÕES DO PROFESSOR PESQUISADOR

Minha ideia primordial, como professor de Espanhol de uma escola pública federal de Educação Básica, era buscar verificar se seria possível utilizar recursos inovadores, como a inserção de uma tecnologia digital do porte de um videogame, para auxiliar o aprendizado da língua que leciono a alunos dos dois últimos anos do Ensino Médio. Além disso, era importante também averiguar o caráter positivo e satisfatório desse instrumento, a fim de que pudesse referendá-lo como recurso didático para o ensino da língua espanhola. Contudo, essa comprovação precisaria se dar não apenas para mim, mas também para o meio científico-acadêmico.

Essa foi a minha principal ansiedade. E se minhas impressões com este projeto não se efetivarem? E se os alunos não responderem adequadamente à proposta de pesquisa? E se não houver comprovação de ensino e aprendizados relevantes por meio de um jogo digital em Xbox? Foram alguns “e se...”, mas minhas largas experiências profissionais e alguns estudos implementados atestavam uma firme segurança nos propósitos a que me estava submetendo. De todo modo, era preciso averiguar se essa didática do uso de um jogo lúdico digital como o *Fable III* para ensino de língua espanhola a alunos de Ensino Médio se justificaria e se seria, de fato, eficaz.

Após o término deste trabalho aqui apresentado, fiquei bastante impressionado com os resultados. Apesar daquelas salutares dúvidas que movem todo investigador consciente e que o fazem tornar-se imparcial para a busca segura de resultados, minhas expectativas foram superadas.

Não só pelo deleite de poder implementar e vivenciar os momentos de jogos com meus alunos e testemunhar a enorme aceitação e o visível êxito da atividade, mas, sobretudo, ao ler e avaliar os resultados de todos os instrumentos de coleta de dados aplicados, fiquei surpreendido com o nível de aceitação e o sucesso da proposta.

Ao introduzir o jogo, consegui me aproximar mais do universo do meu aluno, e ao realizar esta pesquisa pude testemunhar as possibilidades de se trazer conhecimento novo sobre a forma de ensinar e de aprender dentro ou fora de sala de aula. Enquanto profissional do ensino, foi-me produtivo e enriquecedor poder também, de alguma forma, permitir a conexão entre aluno e mestre, escola e sociedade, informação e conhecimento, ensino e tecnologia.

Nesse sentido, não posso deixar de expressar meu reconhecimento ao estabelecimento de ensino ao qual faço parte. O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e, particularmente, O Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), segundo dados estatísticos e avaliações oficiais dos órgãos federativos de nosso país, representa um ensino de qualidade e de excelência no Brasil. Está baseado nos pilares da disciplina e da educação, cujo processo educacional fundamenta-se nos valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro. Não fosse por esse perfil de qualidade e excelência, pautados pela inovação e credibilidade em seus professores, não seria capaz de, mesmo antes dos resultados deste trabalho, implementar um projeto educacional do porte desta atividade proposto por mim à sua Supervisão Escolar que me apoiou e deu inteiro suporte.

Não só por essas questões, mas, especialmente, por permitir a implementação de um projeto inicial de ensino de língua Espanhola por meio de jogo digital, pode-se perceber o esforço pedagógico e inovador dessa instituição no sentido de buscar aproximar-se do universo

e do contexto do aluno, fazendo com que escola, estudante e professor possam, em determinadas ações educativas, promover conexão entre o mundo social, a tecnologia e o conhecimento.

Tendo em vista essas colocações, é preciso deixar registrado que essa aproximação permitida na referida instituição acima citada deveria ser algo comum nas demais escolas de outras redes, mas, infelizmente, essa não parece ser a realidade da maioria das escolas do nosso país.

4.4 CONCLUSÃO

Ao final deste estudo, a hipótese inicial de que o uso do jogo digital *Fable III* não se tornasse um mero instrumento de diversão, mas, sim, e também, um instrumento didático eficaz, capaz de promover conhecimentos e letramentos, por meio da interação e da motivação dos alunos envolvidos foi plenamente confirmada.

Fable III, apesar de poder ser entendido como ferramenta tecnológica associada ao lazer, nesta pesquisa, revelou-se como um jogo digital capaz de suscitar, além da diversão e da interação que promove, a apreensão de conhecimentos linguísticos, letramentos diversos e desenvolvimento da comunicação em língua espanhola.

Foi constatado que a imersão por meio de um projeto como este, no qual o jogo digital funcionou como recurso didático de simulação virtual, advindo do próprio contexto de vida dos alunos, proporcionou significados que fizeram mais sentido para os envolvidos no processo. A ideia de usar o jogo interativo *Fable III* propiciou um novo significado ao processo de ensino e de aprendizagem aos educandos envolvidos, cujos ideários fazem parte dessa nova contemporaneidade digital.

Além do aspecto de envolvimento do jogo digital com o aluno, cada vez mais, o docente necessita de estratégias para desenvolver suas atividades de forma mais adequada ao contexto social em que se inclui, ou precisa se incluir. Nesse sentido, o uso desse *game* demonstrou-se, inclusive, bastante eficiente como instrumento pedagógico para que o professor possa criar atividades e procedimentos que busquem alcançar resultados para seus objetivos em sala de aula. No caso, dar oportunidade ao uso desse recurso didático que se mostrou eficaz neste trabalho constitui-se uma forma de associar tecnologia, entretenimento e ensino de Espanhol de maneira a propiciar suporte ao enriquecimento pedagógico que visa ao sucesso escolar.

Além de ter aceitação por parte dos alunos que já se enveredam pelo mundo das tecnologias, utilizar o jogo digital *Fable III* para o ensino de Espanhol de forma contextualizada e didática, pôde, inclusive, promover letramentos diversos, levando-se em consideração suas potencialidades de usabilidade. Por outro lado, a sua capacidade de jogabilidade viabilizou implicações de caráter interdisciplinar, de interatividade, de motivação, de socialização capazes de suscitar ensino e aprendizagem expressivos da referida língua estrangeira.

A inserção do jogo melhorou o aproveitamento quantitativo dos conteúdos de língua espanhola, tornou as aulas prazerosas, proporcionou o rendimento dos alunos, promoveu desenvolvimento linguístico, comunicativo e interacional, associando diversão e aprendizado.

Pelos resultados obtidos, a motivação foi um dos principais fatores que levou o uso de *Fable III* a alcançar resultados tão significativos como recurso didático para o ensino de Espanhol nesta investigação. Isso diz respeito, inclusive, ao próprio professor que pode encontrar nesse *game* o incentivo necessário para usar uma proposta estimulante e eficaz, a fim de diversificar suas aulas, romper com as estruturas tradicionais de ensino e proporcionar aprendizado. Por fim, por meio desta pesquisa, foi possível perceber que um aluno devidamente motivado é capaz de colocar esforço naquilo que lhe é proposto, sem que isso lhe pareça doloroso, conseguindo superar obstáculos e construindo conhecimentos, prazerosamente.

Referências Bibliográficas

ABT, Clark C. *Serious games*. Lanham: University Press of America, 1987.

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo. *Jogos virtuais no ensino de língua espanhola*. Texto Livre, Nº 2 vol. 1 outono de 2009. Disponível em <http://www.textolivre.net>.

BITTENCOURT, J. R. & GIRAFFA, L. M. M. *A Utilização dos Role-Playing Games Digitais no Processo de Ensino Aprendizagem*. Faculdade de Informática, PUCRS - Brasil. Technical Reports Series, número 031, setembro 2003. Disponível em <http://www.pucrs.br/inf>.

BOMFOCO, M. A.; AZEVEDO, V. A. *Novas Tecnologias na Educação*. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. CINTED-UFRGS, V. 10 Nº 3, dezembro, 2012.

BORGES, Anderson Pimentel. *Jogo digital para reconhecimento de palavras: análise comparativa entre as versões com instruções implícitas e explícitas*. 2013. 164 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Nascidos na era digital: outros sujeitos, outra geração. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP. Junqueira & Marin Editores, Livro 3 - p.002337. Campinas, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume 1, Brasília: MEC, 2006.

CITELLI, Adílson Odair. *Escola e meios de massa*. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

CHAIGAR, V. M. A pedagogia da comunicação e a professora cata-vento, in PORTO, T. M. (Org.): *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas.RS, Ed. Universitária UFPEL, 2001.

COLE, M. & SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª tiragem, 2008.

COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE. Ministério da Defesa – Exército Brasileiro – DECEX – DEPA. *Proposta Pedagógica*. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.cmbh.ensino.eb.br/index.php/proposta-pedagogica>, acessado em 18/07/2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). *Encyclopedia of language and education*, v.1. New York: Springer, 2008.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2004.

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

_____. *Bons videogames e boa aprendizagem*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 27 n. 1, pp. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em junho de 2015.

GONZÁLEZ-CONDE, J.; CODINA, N.; PESTANA, J. V.; FERNÁNDEZ, O. A. De serious game a serious gaming: Una aproximación multidimensional para la investigación e intervención con juegos digitales. In: G. Pérez Serrano y Á. De-Juanas Oliva (Eds.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 345-355). Universidad Nacional de Educación a Distancia y Grupo de Investigación de Intervención Socioeducativa en Contextos Sociales [ISBN 978-84-362-6960-4]. Madrid, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Primera reimpressão y primera edición bajo la norma Acervo, FCE Argentina. Buenos Aires, 2001.

HELPER, Fidel. Os Jogos Digitais como Ferramenta para o Aprendizado de Língua Inglesa. 2015. Monografia (Curso de Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.

KRESS, Gunther. *Multimodality*. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

KRESS, Gunther & van LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse*: The modes and media of contemporary communication. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MAR, Gisele Domingos do. O Lúdico, o ensino de línguas e os temas transversais. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, ano XII, v. 13, n. 14, p.153-165, jan./dez. 2006.

MARQUES GRAELLS, Pere. *Los medios didácticos*: componentes, tipología, funciones, ventajas, evaluación, 2000.

MOURA, H.; FUKS, H. Trazendo Multimodalidade para o Design de Ambientes de Aprendizagem Aprimorados pela Tecnologia. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, volume 17, N. 2, 2009. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/94>. Acesso em março de 2015.

PARREIRAS, V. A. *Percepções de aprendizes da primeira série do ensino médio sobre a integração da Internet à sala de aula de inglês*: um estudo de caso. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PRESNKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. NCB University Press, vol. 9 n. 5, outubro, 2001. Texto traduzido por Roberta de Moraes Jesus de Souza, UCG.

REIS, S. C. dos; BILIÃO, M. *O uso de jogos digitais nas áreas de educação e letras em publicações brasileiras: mapeando o estado da arte*. Cenários, Porto Alegre, n.10, 2º semestre 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez., 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Roseni Aparecida Coelho de. A influência da música na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Eventos Pedagógicos*, v.3, n.1, Número Especial, p. 547 – 556, Abr. 2012.

TAPSCOTT, Don. *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill, 2009.

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

TOMLINSON, B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1998 (9ª reimpressão, 2006) - Glossary, p. viii-xiv.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª tiragem, 2008.

Apêndices

APÊNDICE A - MODELO DO MINI DIÁRIO DOS JOGADORES

PSEUDÔNIMO: _____ ANO: _____ IDADE: _____

OBSERVACIONES	FECHA: __/__/2015

OBSERVACIONES	FECHA: __/__/2015

OBSERVACIONES	FECHA: __/__/2015

OBSERVACIONES	FECHA: __/__/2015

**APÊNDICE B - MODELO DA FICHA DAS NOTAS DE CAMPO
DO PROFESSOR PESQUISADOR**

NOTAS DO PROFESSOR PRESQUISADOR	
Professor Ronaldo Tavares Gomes	
TURMA AVALIADA:	DATA:
HORÁRIO	OBSERVAÇÕES
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
OBSERVAÇÕES GERAIS:	

**APÊNDICE C - MODELO DA FICHA DAS NOTAS DE CAMPO
DO PROFESSOR OBSERVADOR EXTERNO**

NOTAS DO PROFESSOR OBSERVADOR	
Professor Dárcio Costa Nogueira Júnior	
TURMA AVALIADA:	DATA:
HORÁRIO	OBSERVAÇÕES
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	
__h__min	OBSERVAÇÕES GERAIS:

Anexos

ANEXO A - CAPA DO JOGO DIGITAL FABLE III



ANEXO B - CONTRACAPA DO JOGO DIGITAL FABLE III



VIVE LA REVOLUCIÓN

Conviértete en un líder revolucionario y guía al pueblo de Albion en tu cruzada por obtener la corona. En esta aventura épica, las decisiones que tomes cambiarán el mundo que te rodea, para bien o para mal. ¿En qué te convertirás? ¿Un rebelde sin causa? ¿El tirano contra el que te has rebelado? ¿O el mejor gobernante que jamás haya existido?

LA ACCIÓN NUNCA SE DETIENE
Sumérgete en intensos combates y lanza espectaculares hechizos gracias al intuitivo sistema de control.

LA UNIÓN HACE LA FUERZA
El novedoso modo cooperativo permitirá a tus amigos unirse a tu aventura a través de Xbox LIVE en cualquier momento.

UN MUNDO EN EVOLUCIÓN CONSTANTE
Tu héroe y tus armas evolucionarán en función de tus decisiones, dando lugar a combinaciones únicas.

Xbox 360 | Xbox LIVE

1 jugador	Co-op 2	12 MB para guardar la partida
HDTV 720p/1080i/1080p	Dolby® Digital durante el juego	
Tablas de clasificación	Logros	Amigos
Voz		

Para uso exclusivo con sistemas de entretenimiento Xbox 360® con designación "PAL" y televisores PAL con capacidad para mostrar una señal de 60 Hz. Xbox 360 requiere hasta 256 MB para actualizaciones de sistema. Los requisitos de almacenamiento están sujetos a cambio. Queda estrictamente prohibido realizar copias no autorizadas, ingeniería inversa, transmisión, uso en locales públicos, alquiler, pagar para jugar y la anulación de protección de copia.

Requisitos del sistema Xbox LIVE®: En los juegos disponibles, es necesaria la suscripción mediante pago para varios jugadores online; algunas características y descargas requieren almacenamiento, hardware y/o cuotas adicionales. LIVE no está disponible en todos los países. Para más información, visita www.xbox.com/live/countries. Se necesita acceso a Internet de banda ancha y 256 MB como mínimo. Las características y los requisitos del sistema pueden cambiar sin previo aviso. Sujeto a las condiciones de uso (en www.xbox.com/live/terms/usage). Para obtener más información, visita www.xbox.com/live.

Microsoft Corporation, One Microsoft Way, Redmond, WA 98052-6399, EE.UU.

Pueden ser necesarios cables adicionales para HDTV y Dolby Digital se venden por separado. Dolby y el símbolo de la doble D son marcas registradas de Dolby Laboratories. © 2010 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos. Microsoft, Fable y el logotipo de Microsoft Game Studios, Lionhead, el logotipo de Lionhead, Xbox, Xbox 360, Xbox LIVE y los logotipos de Xbox son marcas comerciales del grupo Microsoft. Fable 3 usa Havok™. © Copyright 1999-2010. Havok, com Inc. (o sus licenciadores). Reservados todos los derechos. Visite www.havok.com para obtener más información. Fable 3 usa Kore. © Copyright 2008-2010 Kore Virtual Machines Inc. (y sus licenciadores). Reservados todos los derechos. Visite www.Kore.net.

ADVERTENCIA Lea la información del manual de instrucciones acerca de los ataques epilépticos fotosensibles y otras cuestiones importantes en materia de salud y seguridad.

0810 Pieza nº X16-88851-02




xbox.com/Fable3

16
www.pegi.info


VIOLENCIA


EN LÍNEA


 8 85370 19753 2

Made in Ireland

FABLE III

LZD 00011

PAL