



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

**Mestrado em Estudos de Linguagens**

**Viviane Zanon Alpoim**

**O LUGAR DOS JOGOS DIGITAIS NOS CURSOS LIVRES DE INGLÊS**

**Belo Horizonte**

**2020**

**Viviane Zanon Alpoim**

**O LUGAR DOS JOGOS DIGITAIS NOS CURSOS LIVRES DE INGLÊS**

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

Área de concentração: Processos Discursivos e Tecnologias

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

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

**Belo Horizonte**

**2020**

A4571 Alpoim, Viviane Zanon.  
O lugar dos jogos digitais nos cursos livres de inglês / Viviane Zanon  
Alpoim. – 2020.  
118 f. : il.

Orientador: Renato Caixeta da Silva

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica  
de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de  
Linguagens, Belo Horizonte, 2020.

Bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Cursos Livres. 3. Jogos  
eletrônicos. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 420.7

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

Dedico este trabalho à minha mãe, à minha família, à Kristie, e aos meus amigos tão queridos, imprescindíveis em minha vida. Sem a participação de vocês, certamente o caminho teria sido muito mais árduo. Mãe, obrigada por estar sempre ao meu lado nas situações mais difíceis, me apoiando e me ajudando a me reerguer. Kristie, obrigada por suavizar meu caminho com sua doçura e tranquilidade; e ao querido amigo Leonardo, por me incentivar a ser uma profissional melhor.

Sou grata a todos que participaram da minha vida, independentemente da forma ou da intensidade, pois percebo que, hoje, sou o resultado das interações que vivi, e assim, pude crescer, aprender a me conhecer melhor.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, que muito me ensinou e contribuiu para meu crescimento científico, intelectual e moral, e por aceitar prontamente orientar este trabalho com tanta competência, profissionalismo e, acima de tudo, com tanto carinho e compreensão.

Ao CEFET-MG, que me acolheu de braços abertos, me proporcionando toda a estrutura da qual necessitava para a participação nas disciplinas e para a realização desta pesquisa.

Aos professores do Posling, pela generosidade, disponibilidade e paciência. Vocês têm importância fundamental na minha formação profissional, verdadeiros exemplos de virtude e conhecimento.

Ao Bernardo e funcionários da Secretaria do Posling, por serem sempre prestativos e atenciosos.

Aos colegas do mestrado, especialmente às minhas amigas, Isa e Miriam, pelas contribuições, parcerias e discussões sadias. Vocês foram e são inspirações para mim, e suas observações e críticas foram essenciais para a condução e lapidação do meu trabalho.

Ao grande amigo e excelente professor Leonardo Drummond Vilaça, por me indicar o norte, me motivar, e cujo auxílio foi fundamental para a realização desta pesquisa.

Aos informantes desta investigação, professores de cursos livres de idiomas, trabalhadores que buscam se aprimorar constantemente e fazem o que está ao seu alcance para proporcionar aos seus alunos o bom aprendizado. Alguns desses professores, colegas queridos e generosos, com quem tive a sorte e o prazer de aprender muito.

Muito obrigada.

## RESUMO

O ensino de idiomas no Brasil, apesar de haver se tornado mais acessível a todos ao longo do tempo, sempre esteve mais restrito às elites nacionais. Sucessivas reformas que ocorreram na Educação brasileira ao longo da história, somadas aos acontecimentos mundiais, como a 2ª Guerra Mundial e a chegada da Globalização, que transformaram a língua inglesa no idioma mais poderoso do globo, fizeram com que os cursos livres de idiomas, que começavam a se espalhar pelo país, se transformassem nas referências nacionais para o ensino de LE. A partir daí, esses tipos de cursos passaram a competir entre si por clientes, e os artefatos tecnológicos acabaram se tornando um atrativo diferencial. Como professores de cursos livres de idiomas, acreditávamos que os jogos digitais poderiam ser, hoje em dia, os recursos educativos (GRAELLS, 2000) mais utilizados pelos professores dos CLIs de Belo Horizonte. Para descobrir essa e outras respostas, enviamos questionários online que foram respondidos por 41 docentes de CLIs dessa cidade. A apuração dos dados nos revelou que os jogos digitais ainda não são os recursos aos quais os docentes mais recorrem em suas práticas educativas. Porém, a grande maioria dos professores é capaz de reconhecer sua importância e seus benefícios para o ensino, mesmo aqueles que não os usam. Além disso, os dados também nos mostraram que: 1) os jogos digitais mais usados, como o Kahoot e o Quizlet, que foram listados, e os benefícios que cada um deles traz para os alunos pelo ponto de vista do professor; 2) os motivos que levam os docentes a aplicá-los, como a questão da diversão e da motivação; 3) entre os docentes que os utilizam, o uso é frequente, majoritariamente uma vez por semana e dentro da sala de aula; 4) as maiores dificuldades encontradas pelos professores para aplicá-los dizem respeito à falta de conexão à internet wi-fi dentro dos próprios CLs e a ausência de aparelhos próprios dos alunos para jogá-los. Assim, concluímos que o uso dos jogos digitais está atrelado aos benefícios que os professores enxergam para seus alunos e que o incentivo para usá-los pode ter a ver com o incentivo de cada CL. Entendemos, também, a necessidade de novas pesquisas sobre o mesmo tema em decorrência do novo cenário de mudanças que ocorreram na educação este ano em função da pandemia de COVID-19. Mas, para que isso ocorra, é necessário que os CLIs mudem de atitude e estejam mais abertos para os pesquisadores.

**Palavras-chave:** Cursos livres de inglês. Jogos digitais. Ensino de inglês LE.

## ABSTRACT

Language teaching in Brazil has become more accessible over time, although it has been more restricted to dominant classes in the past. Historical facts such as the Second World War and the Globalization, which have transformed the English language into the most powerful language in the globe, led us to changes in the Educational System in Brazil. Private language courses have started to open schools across the country and have turned into national references for ELT teaching. Since then, these schools have been competing for customers, and gadgets have been used as standouts. Due to the fact that we are teachers, at the beginning of this research, we believed digital games could be the most used educational resources (GRAELLS, 2000) for teachers at private English courses in Belo Horizonte nowadays. Looking for answers for this and other questions, we sent online questionnaires that were answered by 41 private language teachers from this city. The investigation has revealed that digital games are not the resources teachers use the most in their classrooms. However, the vast majority of teachers are able to acknowledge the game's importance and benefits for teaching, including those teachers who have stated they do not use them. In addition to that, the data shows: 1) the digital games mostly used by teachers, such as Kahoot and Quizlet, and the benefits each of them brings to students from the teacher's point of view; 2) the reasons for the teachers to apply them; for example, the fun and motivation games bring to class; 3) the frequency with which teachers use games, mostly once a week and in the classroom environment; 4) the greatest difficulties faced by teachers in using digital games in the classroom are related to the lack of wi-fi connection inside the environment of the schools and the fact that students do not bring their own devices to play the games in the classroom. In conclusion, the use of digital games is linked to the benefits that teachers see for their students and the recommendation for playing them may have a correlation with the school's policy towards the use of the internet in that environment. We also conclude that further research on the same topic should be done, as important changes in the education scenario occurred this year due to the COVID-19 pandemic. But it will only happen when English Language courses drop their weapons and open their doors to researchers.

**Keywords:** Private English school. Digital games. English Language Teaching (ELT);

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Núvem de palavras relativa à questão 5 do questionário .....	70
Figura 2: Logotipo do jogo Kahoot .....	78
Figura 3: Núvem de palavras relativa à questão 12 do questionário .....	94

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: O perfil das turmas .....	63
Gráfico 2: As ferramentas mais usadas pelos docentes de inglês em CLIs .....	66
Gráfico 3: Sentimentos despertados nos estudantes pelo uso dos jogos digitais .....	83
Gráfico 4: A frequência no uso dos jogos digitais .....	86
Gráfico 5: Locais propostos para o uso dos jogos digitais .....	89

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Cursos Livres de Idiomas fundados no Brasil (1930-2010) .....	22
Quadro 2: A média de idade dos participantes e o uso dos jogos digitais .....	56
Quadro 3: Faixa etária dos participantes x Uso dos jogos digitais .....	56
Quadro 4: Motivos dos docentes da Escola B não utilizarem os jogos digitais .....	58
Quadro 5: Os grupos de docentes e a média de horas trabalhadas por semana .....	61
Quadro 6: Os jogos digitais mais usados e os motivos alegados .....	71
Quadro 7: Jogos digitais e as habilidades que desenvolvem nos alunos .....	79
Quadro 8: Motivos declarados pelos professores para não usarem os jogos digitais .....	97
Quadro 9: Motivos para não usar os jogos x Consciência sobre sua importância .....	99

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Escolas x Quantidade de Professores por Escola que não usam os jogos digitais .....	57
Tabela 2: Quantidade de Professores que não usam os jogos digitais por escola em relação ao total de participantes .....	58
Tabela 3: Os perfis das turmas e o uso que se faz dos jogos digitais .....	64
Tabela 4: Por que os professores recomendam o uso dos jogos digitais? .....	81

Tabela 5: A impressão dos docentes em relação aos sentimentos positivos gerados pelos jogos digitais nos estudantes .....	83
Tabela 6: A impressão dos docentes em relação aos sentimentos negativos gerados pelos jogos digitais nos estudantes .....	84
Tabela 7: A frequência do uso dos jogos digitais por Escola .....	87
Tabela 8: Locais de uso dos jogos digitais para professores das Escolas A e B .....	89
Tabela 9: A opinião dos docentes de CLI de Belo Horizonte sobre a importância do uso de jogos digitais para o ensino de inglês LE .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLs	Cursos livres
CLIs	Cursos Livres de idiomas
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
NTICs	Novas tecnologias da informação e comunicação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Senalba	Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social
TICs	Tecnologias da informação e comunicação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2. OS CLIs NO BRASIL E O PAPEL DOS DOCENTES</b> .....	<b>19</b>
2.1. O QUE SÃO OS CLIs E COMO SURTIRAM NO BRASIL .....	19
2.2. O PERFIL DOS DOCENTES DE CLI .....	25
2.3. O LETRAMENTO E A AUTONOMIA NA SALA DE AULA DO CLI .....	29
<b>3. OS JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES</b> .....	<b>32</b>
3.1. O QUE É JOGO? CONCEITOS E DEFINIÇÕES .....	32
3.2. A HISTÓRIA DOS JOGOS: PERCURSO ATÉ OS DIAS ATUAIS .....	37
3.3. OS JOGOS DIGITAIS E A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES .....	41
3.4. OS JOGOS DIGITAIS: MATERIAIS OU RECURSOS DIDÁTICOS .....	44
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	<b>48</b>
4.1. A NATUREZA DA PESQUISA .....	48
4.2. OBJETIVOS DE PESQUISA .....	49
4.3. INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS .....	50
4.4. O PERFIL DOS PARTICIPANTES E DOS CLIs .....	51
4.5. CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	52
4.6. PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	53
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>55</b>
5.1. SOBRE OS PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM OS CONTEXTOS E OS JOGOS .....	55
5.1.1. A faixa etária dos participantes .....	56
5.1.2. O local de trabalho .....	57
5.1.3. O tempo de experiência profissional .....	60
5.1.4. A carga horária semanal .....	61
5.1.5. Os tipos de turmas .....	63
5.2. O ESPAÇO DOS JOGOS DIGITAIS NOS CLIs .....	65
5.2.1. As ferramentas que compõem o fazer pedagógico .....	65
5.2.2. Os jogos digitais mais usados e suas contribuições .....	69

5.2.3. Os motivos para uso dos jogos digitais e a percepções dos docentes sobre o que despertam .....	81
5.2.4. A frequência de uso .....	85
5.2.5. Os locais recomendados para jogar .....	88
5.2.6. As facilidades e as dificuldades encontradas para jogar .....	91
5.2.7. A visão sobre a importância dos jogos digitais x O porquê de não usá-los .....	94
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais são marcas da sociedade contemporânea. Elas exercem enorme influência e ocupam um grande espaço em nossas vidas (BORGES, 2013). Essas tecnologias foram responsáveis por revolucionar a comunicação, recriando verdades, transformando o modo como trabalhamos e nos relacionamos, e reconfigurando o nosso espaço social (LÉVY, 2009), com a ampliação do acesso à internet móvel, e o surgimento de aplicativos que possibilitaram o envio e recebimento de mensagens instantâneas e em tempo real.

Nesse contexto de expansão do uso das tecnologias digitais a cultura também se modifica. A produção e difusão da informação não se concentram mais nas mãos dos profissionais da área de comunicação, como os jornalistas, ou de críticos de maneira geral. Os jovens nascidos nessa era são, caracteristicamente, contestadores da cultura pré-estabelecida, e com o auxílio da *internet* e de suas redes de influência, buscam novos olhares sobre essas estruturas (TAPSCOTT, 2010).

Isso se nota quando reparamos, por exemplo, em como esses jovens se organizam através das redes sociais, seja para a programação de eventos, como festas para todos os tipos de gostos, como também para manifestações de rua, onde buscam mostrar seus pontos de vista e sua insatisfação com o que quer que seja. As redes sociais também parecem ter dado voz e empoderamento para grupos minoritários, que utilizam a internet para se expressarem e confrontarem o *status quo*, relativo a padrões de beleza e gênero, por exemplo. Há realmente uma pluralidade de pensamentos e de espaços para o debate e para a conexão entre pessoas que antes imaginavam estar sós, comprovando o que foi dito por Tapscott (2010).

No final da década de 1990, Libâneo (1998) já discutia, por exemplo, sobre a necessidade de haver um estreitamento dos laços entre a educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O autor afirmava que, caso as escolas públicas repudiassem as TICs defendendo que elas advogavam por uma lógica de mercado contrária à inclusão, ficariam ainda mais excluídas.

Em seus textos, há debates sobre como a tecnologia pode ser excludente, colocando sempre um grupo de pessoas privilegiadas à frente daquelas que não conseguem consumir tecnologia, por se tratar de um produto caro. Porém, segundo ele, nos mantermos distantes dos avanços tecnológicos não deve, em hipótese alguma, ser benéfico para o estudante ou para a sociedade, na medida em que o desenvolvimento da tecnologia não pode ser impedido.

Esta dissertação não se refere a este assunto, no entanto, consideramos relevante comentar sobre o momento histórico que vivemos hoje. A pandemia causada pelo surto da doença Covid-19, pelo coronavírus, atingiu em cheio a educação no nosso país, evidenciando o abismo entre classes imposto pela injustiça social, confirmando as afirmações de Libâneo (1998). Uma das formas de reconhecer esse abismo é observando os números que dizem respeito ao acesso que os estudantes têm às TICs.

Diante do cenário da doença, para o qual ninguém, em nenhuma parte do mundo, estava preparado, foi necessário suspender as aulas presenciais nas escolas para fazer o isolamento social, medida de contenção dos números de casos que foi recomendada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Se já havia desigualdade entre os estudantes no plano presencial, a perda do ambiente físico de estudo veio agravar essa diferença.

A maior parte das escolas particulares migrou rapidamente para o ambiente online, oferecendo o ensino à distância, e praticamente obrigando os professores e alunos a se instruírem sozinhos (com poucos treinamentos ou instruções, segundo informações de vários professores que conhecemos, colegas e ex-colegas de trabalho, alguns deles, inclusive, que participaram dessa pesquisa). Porém, por mais problemas que a adoção da educação à distância no contexto das escolas particulares pareça ter, foi garantido ao estudante do ensino pago a continuidade dos seus estudos.

Os dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação referentes a 2018<sup>1</sup> revelam que: em 98% dos lares da Classe A há computadores, ao passo que entre as Classes D e E somente em 9% dos lares há esses aparatos. No que diz respeito aos aparelhos móveis, os celulares, 99% da Classe A possui o objeto, ao passo que somente 40% das classes D e E o possuem. Além disso, 80% dos alunos do Ensino Médio vêm da Rede Pública.

Sendo assim, reafirmamos que compactuamos com aquilo que foi dito por Libâneo (1998) sobre a importância da tecnologia digital no ensino, e acreditamos que isso se estende ao campo do ensino de línguas hoje, visto que os alunos atuais estão rodeados por tecnologias digitais, incluindo jogos do mesmo tipo. E, por esse motivo, cremos que a discussão sobre esse tema é de crescente relevância.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.cetic.br/tics/domicilios/2018/domicilios/A4/>>. Acessado em: 10/02/2020

O tema que investigamos nesta pesquisa é a utilização dos jogos digitais no ensino de inglês como língua estrangeira<sup>2</sup> (LE) no contexto dos Cursos Livres de Idiomas (CLIs) particulares de Belo Horizonte.

A ideia deste estudo surge no nosso ambiente de trabalho de quase sete anos, os cursos livres de inglês. A partir das nossas observações e conversas com colegas, dentro desses ambientes, e de análises de *course plans* que nos foram entregues<sup>3</sup> pelas próprias escolas de idiomas ao longo dos três últimos semestres letivos, nesta pesquisa trabalhamos com a hipótese de que hoje os jogos digitais podem ser a ferramenta à qual os professores de língua inglesa mais recorrem como auxílio para suas aulas, além, obviamente, do livro didático (LD)<sup>4</sup>, ferramenta cuja aquisição pelo estudante está atrelada à sua participação no curso.

Os *course plans* são planos de ensino elaborados para o início do semestre ou do ano letivo, de acordo com uma concepção de ensino específica de cada instituição. Nesses planos é possível encontrar uma lista de conteúdos a serem ensinados e atividades elencadas, dentro de uma sequência pedagógica, com o objetivo de orientar a aprendizagem de acordo com as demandas dos estudantes (PACCA, 1992). Ao analisá-los, observamos que em alguns cursos era comum encontrar sugestões de jogos digitais para quase todas as aulas e conteúdos a serem lecionados. Essa observação nos levou a acreditar que os jogos digitais haviam assumido um papel de maior destaque no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de inglês. Foi daí que surgiram as nossas perguntas de pesquisa: Qual é o papel dos jogos digitais no ensino de inglês em cursos livres? Quais jogos são mais usados? Para que servem? Em que momentos são realmente usados? Com que frequência os professores os aplicam? Quais vantagens e/ou desvantagens eles oferecem do ponto de vista dos professores?

Nosso objetivo geral, é analisar o lugar dos jogos digitais para o ensino de inglês LE na perspectiva dos professores de cursos livres (CLs). Para alcançar este objetivo geral, temos como objetivos específicos: enumerar e descrever os jogos digitais e os objetivos

---

<sup>2</sup> Vários termos são empregados para se referir a uma segunda língua que não seja a materna, como, por exemplo, língua adicional (LA) ou segunda língua (L2). De acordo com Spinassé (2006), um estudante de língua estrangeira (LE), assim como o de L2, já apresenta capacidades linguísticas de fala, que podem ser aprofundadas. A LE, porém, diferentemente das outras concepções, não é indispensável à inserção do indivíduo no meio social, pois não impede, exatamente, a sua comunicação. Por esse motivo, optamos por trabalhar com este termo nesta investigação.

<sup>3</sup> Nos referimos aqui ao planejamento entregue pelas coordenações dos CLs a nós, os professores.

<sup>4</sup> Silva (2012) busca definir o LD como o instrumento que norteia o trabalho do professor de inglês, meio pelo qual ele exerce sua autonomia, indicando atividades, consultando o conteúdo e propondo tarefas para os alunos, para que eles aprimorem suas habilidades linguísticas.

linguísticos e pedagógicos dos professores quando propõem a sua utilização; apontar os motivos e a frequência com que professores de inglês de cursos livres declaram usar jogos digitais em aula; analisar a percepção dos professores sobre a aplicabilidade e a utilização dos jogos digitais no ensino de inglês nesse tipo de ambiente.

O intuito de pesquisar sobre este tipo de tema surgiu em função do nosso trajeto de formação profissional, onde perpassamos por outras áreas de conhecimento, como no curso de Comunicação Social; e após a universidade, quando atuamos na área de design por cerca de sete anos, sempre contando com o auxílio de TICs para a realização dos serviços que surgiam.

A partir do momento que começamos a trabalhar com ensino de língua inglesa, em 2013, buscamos nos informar acerca das ferramentas tecnológicas das quais poderíamos fazer uso para facilitar e melhorar nossas práticas pedagógicas. Essa instrução acontecia de variadas formas, dentre elas, a indicação de outros professores, ou de buscas pela *internet*.

Algumas vezes, as ferramentas encontradas eram de grande valia para as aulas, por outras vezes, complicavam o planejamento da aula, na medida em que podiam ser ferramentas complexas demais, ou inadequadas para o perfil do grupo, promovendo a dispersão ou a desmotivação dos estudantes. Mas o fato é que os jogos, principalmente os digitais, sempre estiveram presentes ao longo de nossa carreira. O interesse por esse tipo de investigação surgiu, portanto, devido à importância de se analisar o papel que os jogos digitais desempenham hoje em dia no processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Reconhecemos que os jogos digitais podem ser usados em diferentes contextos de ensino, como em escolas regulares, públicas ou privadas, em aulas particulares, e em cursos de idiomas. Optamos por focar nos CLIs pois esse é o nosso locus de atuação profissional, e ainda por reconhecermos que são lugares a que a sociedade dá importância para o ensino de idiomas, sendo valorizado por uma parcela da população.

Sabemos que o conhecimento da língua inglesa, para os estudantes desse idioma, contribui para que vivenciem experiências que não poderiam acontecer da mesma maneira se não conhecessem essa língua. Diante disso, esta pesquisa tem a intenção de contribuir para futuras pesquisas e discussões sobre processos educativos de língua estrangeira no Brasil, fornecendo dados relevantes para futuras pesquisas, e buscando dados relativamente novos para uma situação de ensino há muito em expansão no país ainda pouco explorada em pesquisas acadêmicas, isto é, o ensino de inglês em CLs.

A ideia de pesquisar o uso de jogos digitais pela perspectiva dos professores se dá por observações de que há, todavia, poucas pesquisas destinadas à aplicação dessas ferramentas que foquem em um dos principais agentes da educação, isto é, o próprio docente.

Logo no primeiro esboço desta dissertação, ao navegar por sites acadêmicos especializados, como o Scielo ou o Google Acadêmico, em busca de referências teóricas, observamos um número considerável de pesquisas sobre jogos digitais aplicados para o ensino de idiomas. Estudamos algumas dessas pesquisas, como a de Gomes (2016b) que investiga o uso dos jogos digitais no ensino para produção de conhecimento; a de Gunter, Campbell, Braga, Racilan e Souza (2016), onde avaliam a eficiência de aplicativos e jogos digitais que ajudam os alunos a desenvolver habilidades linguísticas, e a de Soares (2019), que nos provê o ponto de vista do professor de Português da escola regular. De qualquer forma, reparamos que havia um número pequeno de pesquisas tratando dos professores de inglês de CLIs.

Acreditamos que é essencial que se consulte esses professores, para saber sobre o que pensam em relação ao uso das TICs, sobre a importância que atribuem a elas no processo de ensino-aprendizagem de inglês, e acreditamos, sobretudo, que a sua visão em relação ao tema pode ser crucial para a qualidade do aprendizado dos estudantes, melhorando seu desempenho, suas notas e seu gosto pelo estudo.

Sendo assim, almejamos que, após esta dissertação, novos debates possam surgir, como também mais possibilidades para repensar a dinâmica da sala de aula em relação à LE em outros contextos para além dos cursos particulares. Gostaríamos também de produzir, como uma contribuição futura desta pesquisa, um guia de jogos digitais adequado para professores provenientes de diferentes contextos escolares, e cujo objetivo será facilitar a escolha dos jogos digitais que possam ser aplicados em diferentes contextos e com finalidades específicas.

Além desse momento introdutório, organizamos essa dissertação em seis capítulos, que se apresentam da seguinte forma. Em 2, “Os CLIs no Brasil e o papel dos docentes”, compreendemos o que são os CLIs e a sua história no nosso país, discutimos o perfil dos seus docentes, seu letramento e sua autonomia. No capítulo 3, intitulado “Os jogos digitais como ferramenta de ensino e a motivação dos estudantes”, apresentamos as definições de jogos, seu desenvolvimento até se tornarem jogos digitais, discutimos como podem promover a motivação dos estudantes e, finalmente, os categorizamos como materiais didáticos e recursos educativos. No quarto capítulo, Metodologia, apresentamos informações sobre a natureza da pesquisa, os objetivos, o instrumento de coleta de informações, o perfil

dos participantes, os critérios e procedimentos de coleta dos dados, e os procedimentos éticos adotados. No quinto capítulo, “Análise dos dados”, analisamos as informações coletadas, e discutimos sobre o espaço que é ocupado hoje pelos jogos digitais nos cursos livres de idiomas de Belo Horizonte. Em sequência, no capítulo 6, “Considerações Finais”, chegamos às nossas conclusões sobre a pesquisa. Aparte disso, ainda temos as “Referências” com a exibição de todo o material teórico estudado, e o “Apêndice A”, com um modelo não preenchido, impresso e escaneado, do questionário online usado para coleta de dados.

## 2 OS CLIs NO BRASIL E O PAPEL DOS DOCENTES

Neste capítulo apresentamos a definição de cursos livres de idiomas (CLIs) segundo Souza (2014). Essa definição se faz necessária na medida em que é nos CLIs que os professores participantes desta pesquisa atuam primordialmente, e é a partir dali que o uso dos jogos digitais é analisado. Após essa definição, passamos ao percurso histórico dos CLIs no nosso país, tendo como referência os trabalhos de Moura (1988), Almeida (2006) e Black (2009), dentre outros autores. Para discutir o perfil do docente nos CLIs, tomamos como base o que pesquisaram Paiva (1997) e Freitas e Souza (2018). Ao final do capítulo, debatemos sobre as questões do letramento e da autonomia dos professores, de acordo com Perrenoud (1999) (2000), Monte Mór (2013), Freire (2001) e Celani (2008), respectivamente.

### 2.1 O QUE SÃO OS CLIs E COMO SURGIRAM NO BRASIL

De acordo com Souza (2016, p. 5), os cursos livres de idiomas, CLIs, podem ser definidos como “instituições que oferecem aos educandos ensino de LE sem regulamentação do MEC” ou como “empresa ou entidade, exercendo atividades com fins variados, podendo, inclusive, ofertar serviços de cunho educativo e cultural” (SOUZA, 2016, p.41).

Isso significa que são cursos particulares de idiomas, caracterizados por turmas reduzidas, niveladas de acordo com as habilidades linguísticas de cada indivíduo, sendo o nível obtido por meio de testes de conhecimento da língua, cujas aulas são dadas por professores do curso, fora do horário regular da escola (SOUZA, 2016).

Conforme consta na Convenção Coletiva de Trabalho de 2016/2017 do Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio de Janeiro<sup>5</sup> (Senalba –RJ), os cursos livres são descritos da seguinte maneira:

Entende-se por curso ou escola livre as instituições ou cursos definidos como livres, empresas não sujeitas à autorização de funcionamento por parte dos órgãos de educação do poder público, nem fiscalização pedagógica ou administrativa. Destinam-se a orientação e formação profissional ou cultural de cursos e atividades equivalentes, podendo ser empresa ou entidade, cursos de idiomas, preparatórios, pré-

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://senalbariocapital.com.br/wp-content/uploads/2016/08/CCT-SENALBA-SINDELIVRE-2016-2017.pdf>>. Acessado em: 12/10/2019.

vestibulares, jurídicos, seriados e ou similitude. (SENALBA-RJ, 2016/17, Cláusula Trigésima, Parágrafo Primeiro, p. 9, on-line)

Já para Almeida (2012), a compreensão é menos técnica e mais humanizada, isto é, para esse autor os CLIs são locais onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem, e onde os professores de LE constroem seu histórico profissional atrelado à própria história do CLI, pois normalmente são ex-alunos desses cursos e, muitas vezes, acabam regressando para eles após sua formação superior.

É um desafio falar sobre essas escolas de idiomas sem considerar os aspectos culturais e históricos, pois sua origem no Brasil está intrinsecamente atrelada a grandes acontecimentos da humanidade como, por exemplo, a Segunda Guerra Mundial, e às relações que o nosso país acabou por estabelecer com os outros.

De acordo com Black (2009), os países dominantes sempre exerceram influência sobre o Brasil, exportando para nós os seus produtos, o seu estilo de vida, a sua língua e a sua cultura. Segundo Nogueira (2007), um dos primeiros desses países a se interessar pelo Brasil foi a Inglaterra, cujos navegantes, desde o início do período do descobrimento, desembarcavam no nosso litoral em busca de riquezas.

Por se tratar de uma colônia portuguesa, o Brasil também foi afetado pelas concessões comerciais impostas pela Inglaterra a Portugal em 1654, e pelo bloqueio continental, em 1806, decretado pela França, que impedia que a Inglaterra fizesse comércio com os países da Europa. Para evitar entrar em confronto com os franceses, a coroa portuguesa decidiu transferir sua corte para o Brasil, apoiados pelos ingleses que, rapidamente, instalaram aqui numerosas casas de comércio, dominaram a nossa economia, a nossa imprensa, e tinham exclusividade no domínio das tecnologias disponíveis por aqui naquela época.

Para atenuar a insatisfação crescente dos brasileiros com a expansão da presença dos ingleses no país, estes passaram a oferecer vagas de emprego em suas casas comerciais com a condição de que os brasileiros pudessem falar inglês para compreender orientações e receber a capacitação para os seus trabalhos (DIAS, 1999 apud NOGUEIRA, 2007). Os estudiosos crêem que foi dessa maneira que surgiram os primeiros professores de inglês no território nacional (CHAVES, 2004 apud NOGUEIRA, 2007).

Os alunos nas escolas brasileiras estudavam grego e latim como línguas estrangeiras até que, em 1809, o estudo de inglês e francês foi formalizado com a criação de duas escolas, uma para cada idioma. Destacamos que o francês era mais importante que o inglês nesse momento específico da história, conforme Nogueira (2007, p. 21), “já que o francês era

considerado ‘língua universal’ e requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores”. Portanto, o reconhecimento da necessidade de estudar essas línguas no Brasil era fruto do poder que essas nações tinham perante todo o mundo.

Conforme Leffa (1999), o estudo de línguas, até esse período, era focado em traduções e no estudo de gramática, isto é, nas habilidades de leitura e escrita. As reformas na educação que ocorreram em seguida na linha do tempo, em 1889, 1892 e 1898, primeiro tornaram o ensino de inglês facultativo no currículo, depois obrigatório e, por fim, novamente facultativo nas escolas do Brasil, com o retorno do estudo de literaturas, sendo somente em 1911, com a implementação da Lei Orgânica do Ensino, que o estudo de línguas passa a contemplar também a habilidade oral.

O estudo de inglês no Brasil permaneceu assim até que, na década de 1930, a Inglaterra começou a perder espaço comercial no nosso território e no mundo, devido ao crescimento econômico da Alemanha. Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, a Europa se encontrava falida, e foi assim que os norte americanos encontraram espaço para difundir seu estilo de vida por todo o planeta, incluindo o nosso país (MOURA, 1988).

Diferentes áreas da sociedade brasileira foram afetadas pelo *American Way of Life*, um estilo de vida capitalista, imperativo, baseado no consumo: nossa economia, nossa política, nossa diplomacia, nossos militares, nossas artes e obviamente nossos padrões de consumo foram fortemente afetados, pois passamos a receber uma leva de produtos importados que se tornaram, subitamente, parte do nosso cotidiano no Brasil.

Enfim, toda a nossa cultura passou por severas modificações neste período (ALMEIDA, 2006), e a língua, como aspecto pungente da cultura, também passou a receber essa influência norte-americana.

Foi também na década de 1930 que se tem notícia da fundação dos primeiros CLIs que se instalaram no país, alguns de origem inglesa e outros de origem norte-americana. O quadro abaixo, retirado do trabalho de Souza (2014), nos informa exatamente quando os cursos mais reconhecidos atualmente foram abertos no Brasil.

**Quadro 01** - Cursos Livres de Idiomas fundados no Brasil (1930-2010)

<b>CURSOS LIVRES DE IDIOMAS</b> [BRA-EXT] = UNIDADES NO BRASIL & NO EXTERIOR	<b>ANO DE FUNDAÇÃO</b>
CULTURA INGLESA	1934 (*)
IBEU (INSTITUTO BRASIL – ESTADOS UNIDOS)	1937 (*)
FISK CENTRO DE ENSINO	1950-51 (*)
YÁZIGI	1950 (*)
CCAA (CENTRO CULTURAL ANGLO-AMERICANO) [BRA-EXT]	1961 (*)
PBF (PINK AND BLUE FREEDOM)	1965 (*)
BRASAS	1966 (*)
NUMBER ONE	1972 (*)
YES!	1972 (*)
CNA (INSTITUTO CULTURAL NORTE-AMERICANO)	1973 (*)
SKILL	1973 (*)
WIZARD [BRA-EXT]	1987 (*)
WISE UP	1995 (*)
ALL (ALTERNATIVE LANGUAGE LEARNING)	2000 (*)
UPTIME	2001 (*)
UNS (UNLIKE SCHOOL) IDIOMAS	2003 (*)
INFLUX	2004 (*)
EXTREME CURSOS DE INGLÊS	2006 (*)
MINDS ENGLISH SCHOOL	2007 (*)
YOU MOVE	2009 (*)
(*) Informações coletadas nos <i>sites</i> das escolas	

Fonte: Desenvolvido por Souza (2014, p.58).

A chegada dos aparelhos televisores ao Brasil na década de 1940 ajudou imensamente na propagação das ideias e da cultura norte-americanas por aqui, intensificando a procura pelo estudo de inglês.

Os funcionários do Birô no Brasil notavam com satisfação, em 1943, que as escolas americanas precisavam ser urgentemente ampliadas, devido à demanda crescente de matrículas por parte das famílias brasileiras de classe média. Começaria a partir daí o declínio do francês como língua por excelência das chamadas elites culturais do país (MOURA, 1988, p. 48-49).

No entanto, com o passar das décadas e após numerosas reformas na educação e alterações na forma de ensinar LEs, citadas no próximo parágrafo, as escolas, tanto públicas como particulares, começaram a se mostrar deficientes no ensino de idiomas.

De acordo com Leffa (1999), as escolas brasileiras, no seu início, eram voltadas para os filhos das elites. Portanto, o estudo de idiomas já era, desde então, restrito às classes dominantes. Isso dito, faz-se importante dizer que, durante o período do império, a metodologia de ensino de idiomas, inapropriada para as línguas modernas (focada em tradução e gramática), associada à incapacidade das congregações das escolas em realizar uma boa administração nesse quesito, começou a enfraquecer o ensino de idiomas no país. Esse autor listou as principais modificações no ensino de LE nas escolas brasileiras: 1) No período da primeira república, a reforma de Fernando Lobo, que reduziu a carga horária de ensino de idiomas, acabou com o grego, o italiano passou a ser opcional, e era preciso escolher entre o aprendizado de inglês ou alemão; 2) A reforma de 1931, de Francisco de Campos, quando as línguas passaram a ser ensinadas via método direto (sem utilizar o idioma materno do estudante para ensinar o novo idioma) e o latim sofreu redução para que houvesse mais tempo disponível para aprender as línguas modernas; 3) A reforma Capanema, de 1942, em que o Ministério da Educação (MEC) passou a comandar a educação nacional, decidindo quais línguas seriam ensinadas (latim, francês, inglês e espanhol), o método (direto) e o programa de ensino escolar. Foi uma reforma positiva para o ensino de idiomas. 4) A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961 e de 1971, com a criação do Conselho de Educação descentralizando as decisões do MEC e reduzindo drasticamente a carga horária do ensino de idiomas, respectivamente; 5) A LDB de 1996, que estabeleceu que uma LE moderna seria obrigatória e escolhida pela comunidade no ensino médio, e uma seria optativa, de acordo com o que a escola pudesse oferecer. Aqui, a ideia de um método correto de ensino de LE é deixada para trás; 6) As mais recentes reformas na educação advêm dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras (PCN), que surgiram em 1998. Eles buscaram uma abordagem sociointeracional de ensino de idiomas, levando em consideração as necessidades de aprendizagem do aluno e seu contexto cultural e social; 7) Por fim, a reforma da LDB, de 1996, pela lei 13415, que torna o inglês língua obrigatória nas escolas.

Validando as ideias de Leffa (1999), também para Nogueira (2007), uma série de fatores foram responsáveis pela descrença na capacidade de escolas de ensinarem outros idiomas. Segundo esse autor, esses fatores são: a falta de profissionais qualificados, o uso de métodos antigos e obsoletos, a ausência de material didático apropriado e o número grande de estudantes em sala de aula. Tudo isso contribuiu para que os CLIs se popularizassem entre nós.

Conforme Schütz (1999) foi a partir da década de 1960 que esses cursos se espalharam pelo país (NOGUEIRA, 2007). Segundo Freitas e Souza (2018), nas últimas décadas os governos de instâncias federal, estadual e municipal, no que tange ao ensino público, têm dado consentimento aos cursos livres para se tornarem os principais incumbidos pelo ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Alguns exemplos dessas situações estão presentes nos mais diversos âmbitos: federal, estaduais e municipais. Nas escolas privadas, a oferta das línguas estrangeiras por meio de convênios com cursos livres tem sido uma prática habitual nos grandes centros urbanos (FREITAS E SOUZA, 2018, p. 32).

No contexto das escolas particulares de cidades grandes, escolas e cursos livres têm, crescentemente, articulado alianças para que os CLIs forneçam o serviço de ensino de língua estrangeira aos alunos. Alguns desses cursos passaram, inclusive, a oferecer o ensino, não só de inglês, mas outros idiomas. Além disso, esses cursos também se encarregam de produzir os materiais didáticos e de formar professores para a educação básica.

Para Schutz (1999), no Brasil, em 1999 e ao redor disso, havia três tipos de CLIs: os institutos binacionais, os cursos franquizados e as escolas independentes, conforme veremos nos próximos parágrafos. Além de grandes cursos livres nacionais.

Segundo o autor, os institutos binacionais estão, geralmente, interessados em disseminar a cultura de seus países de origem e ampliar os seus vínculos culturais conosco. Há, normalmente uma preocupação com a qualidade do ensino, e a metodologia empregada ali, assim como seus planos didáticos, tendem a ser bastante tradicionais.

Sendo a língua um aspecto importante da cultura, gostaríamos de salientar que a ampliação dos vínculos culturais desses institutos está relacionada, também, aos interesses dos países de língua inglesa em manter sua influência cultural sobre os países onde esses institutos se instalam<sup>6</sup>.

Sobre os cursos franquizados<sup>7</sup>, Schultz (1999), afirma que eles tendem a valorizar menos o professor e sua capacidade de inovação, priorizando o uso do livro-texto e

---

<sup>6</sup> De acordo com Galisson (1991 apud BIZARRO;FRAGA, 2011, p.829), a língua é vista como “prática social e produto sócio-histórico, a língua é o melhor meio de acesso à cultura, já que é, simultaneamente, veículo, produtor e produto de todas as culturas. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>>. Acessado em: 25/07/2020.

<sup>7</sup> “Os cursos franquizados, no entanto, estão estruturados sob o mesmo nome dentro de um sistema de franquia. Isso requer a concessão e transferência de marca (ou bandeira), recursos tecnológicos próprios, consultoria operacional especializada, fornecimento de produtos (material didático e objetos de aprendizagem) e serviços técnicos. Há um grande investimento de divulgação da marca, através de propagandas em diversas mídias. Além disso, esses cursos utilizam o material didático (sobretudo o livro) como recurso pedagógico essencial junto ao

valorizando o plano didático. Segundo autor, esses tipos de cursos também utilizam muito a publicidade para se promoverem e atraírem alunos.

Em relação às escolas independentes, segundo o autor, elas surgem a partir da iniciativa de ex-funcionários das franquias. Seriam profissionais bastante qualificados que optam por não seguir as indicações de ensino das franquias e, assim, abrem seus próprios negócios. Por isso, normalmente há apenas uma unidade desses cursos. Nesses tipos de CLs, normalmente se utilizam livros existentes no mercado, de editoras conhecidas.

De acordo com Souza (2014), essas escolas independentes são um mercado em expansão. Para o público que busca por elas, a impressão que têm é de que são locais onde o aprendizado é garantido. Por outro lado, o autor aponta que a qualidade desses cursos não pode ser comprovada sempre.

Para Silva (2018), os Centros de Línguas também merecem destaque no que concerne ao seu papel de atender às necessidades da sociedade dentro do ensino de LE. Para o autor, esses espaços fazem parte de projetos de extensão de universidades, tanto públicas quanto particulares, e têm alunos de dentro e de fora das instituições.

Esses lugares que mencionamos nos parágrafos anteriores seriam espaços onde o trabalho docente possui, não somente vínculos empregatícios diferentes dos das escolas regulares, mas sobretudo práticas pedagógicas muito peculiares. Segundo Freitas e Souza (2018), “há poucas investigações preocupadas em analisar a situação de ensino como uma situação de trabalho do professor” (p. 33). Sendo assim, nesta dissertação nos propomos a examinar melhor o trabalho do docente de CLs na próxima seção.

## 2.2 O PERFIL DOS DOCENTES DE CLI

O professor é inegavelmente um agente de grande importância no contexto do ensino, seja ele público ou privado, em escolas regulares ou CLIs. Sabemos que no contexto dos CLs a fluência na língua, “falar inglês”, é fundamental para conseguir um emprego, pois a característica dos alunos desse tipo de curso é normalmente a daquele que deseja primordialmente desenvolver sua habilidade oral. Em outras palavras, ao estudante de CLI

---

programa oferecido pela franquia – a qual está quase sempre vinculada a uma editora própria de produção de material –, negligenciando muitas vezes as qualidades criativas do professor que é forçado a trabalhar de forma engessada e rotineira, limitando-o” (SOUZA, 2014).

interessa aprender a falar o idioma muito mais do que conhecer a formação de seu professor (PAIVA, 1997).

Nos ambientes acadêmicos, várias críticas são tecidas a respeito da formação dos professores de inglês. Critica-se, por exemplo, o que Paiva (1997) considera um mito que é a idéia de que só é possível aprender inglês em CLIs. Para ela, os CLs oferecem serviços apenas para quem pode pagar caro por ele.

Além disso, Paiva (1997) também não concordava com o currículo que as universidades ofereciam aos estudantes que, muitas vezes, terminavam a universidade sem serem fluentes no idioma que iriam lecionar. E a autora ainda criticava o fato de os CLIs aceitarem professores que, mesmo sendo fluentes no idioma, podiam não possuírem uma formação apropriada, na sua visão. Em suas pesquisas, a autora distinguia dois grandes grupos de profissionais trabalhando:

de um lado, profissionais com fluência oral (a escrita muitas vezes deixa a desejar) adquirida através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica; do outro lado, profissionais egressos de cursos de Letras (que lhes proporcionaram poucas oportunidades de aprender o idioma) e precária formação pedagógica. Os primeiros estão quase sempre nos cursos livres de idiomas e os segundos nas escolas de primeiro e segundo graus (PAIVA, 1997, p. 9).

Acreditamos, baseados na análise dos dados dessa pesquisa, e em nossas vivências, que, de forma generalizada, ainda é possível dizer que esse é o perfil dos professores de inglês até os dias atuais.

Para Leffa (2008), os CLs provêm seus professores com um treinamento, que, para o autor, é bastante diferente de uma formação. Segundo ele, a formação do professor envolve autocrítica, reflexão sobre suas próprias práticas e a compreensão dos objetivos e estratégias usados para a realização de uma tarefa. Ou seja, há uma preocupação com a teoria que está por trás da figura do professor. Já o treinamento, para o autor, tem um objetivo imediatista, que é preparar o professor para fazer o uso desejado de um material específico, que é o que acontece com os CLs. Muito mais rápido e econômico que a formação, o treinamento é normalmente oferecido pelos CLs aos professores e, caso o curso opte por trocar de material em determinado momento, ao professor também deverá ser oferecido novo treinamento, para que possa acompanhar o novo material apropriadamente.

Esse tipo de pensamento corrobora com o que é dito por Freitas e Souza (2018), de que o ensino de inglês LE se torna um artigo de compra e venda para formar cidadãos que atendam às demandas do mercado. As autoras entrevistaram e fizeram a análise do discurso

de professores de espanhol que trabalhavam em cinco escolas de idiomas diferentes, cujos nomes não foram revelados. Em suas conclusões, declararam:

Em primeiro lugar, a seleção não segue pautas relacionadas aos conhecimentos acadêmicos dos estudos de linguagem e da educação e não valoriza as experiências prévias dos candidatos. O que se vê, nos enunciados produzidos pelos docentes, é que a seleção reproduz padrões do senso comum e se limita a um teste de proficiência como principal critério. Pressupõe, portanto, que não é necessária uma formação na área de didática de línguas, o que facilita a adesão desse profissional ao material e à metodologia da instituição (FREITAS E SOUZA, 2018, p. 49).

Sabemos que essa realidade sobre a seleção dos candidatos se repete na maioria dos cursos particulares de inglês e outros idiomas que conhecemos, fortalecendo o papel do material didático e da metodologia do CL. De acordo com Schultz (1999), em uma grande parte dos cursos franqueados, por exemplo, o livro-texto é hipervalorizado, colocando-se em segundo plano a criatividade e a as qualidades individuais dos seus profissionais.

Em escolas de idiomas, por sua vez, o processo de ensino e aprendizagem depende necessariamente deste recurso. Há consciência por parte dos alunos de que o LD é o gerador da aprendizagem, sendo difícil de ser desprezado no contexto de sala de aula. Há também a idéia de que, por ser um curso pago, trazer o LD para as aulas torna-se uma obrigação, pois trata-se de um investimento educativo (XAVIER e SOUZA, 2008, p. 67).

Em uma pesquisa realizada por Xavier e Souza (2008), as autoras detectaram que o LD é visto pelos alunos de escolas públicas, particulares e também de cursos livres como um instrumento de extrema importância para o processo de aprendizagem, pois organizam os assuntos a serem estudados em tópicos, facilitam a compreensão dos conteúdos com instruções minuciosas e exemplos, economizam o tempo dos alunos que não precisam copiar nada do quadro, e servem para orientar os estudos dos alunos quando o professor não está por perto.

No entanto, essas mesmas autoras nos chamam a atenção para os riscos que os docentes assumem ao se deixarem dominar por esse instrumento, pois o LD pode acabar assumindo um papel mais importante que o do próprio professor (especialmente no caso de professores inexperientes) e até dos alunos, caso seja seguido cegamente. E esse fato não é positivo para o processo de aprendizagem pois devemos sempre levar em consideração a realidade dos alunos, e sermos perspicazes para não desperdiçar “oportunidades de aprendizagem criadas pelos alunos” (XAVIER e SOUZA, 2008, p. 69).

Essa atitude reflexiva em relação às próprias práticas docentes é verificada no trabalho de Freitas e Souza (2018), citado anteriormente, onde os autores puderam concluir que, por mais que os docentes entrevistados na pesquisa tivessem um discurso muito alinhado com o da franquia de escolas onde trabalhavam, havia momentos em que acabavam revelando a sua própria visão sobre o assunto.

São enunciados que dialogam com a educação, especialmente, com a educação linguística, valorizando iniciativas que demonstram maior autonomia docente, buscando fugir da tentativa de padronização e das imposições que são características das grandes franqueadoras de cursos livres (FREITAS E SOUZA, 2018, p. 49-50).

Assim, avaliação e a atitude que será tomada por cada docente em relação ao LD perpassa pelos conhecimentos que possui, por seu letramento e pela sua autonomia. E o cenário até poderia ser mais otimista para a área de formação de professores, porém, pesquisas recentes, apontadas por Soares (2019), apontam que, apesar de haver políticas, públicas e privadas, para a promoção de cursos de capacitação para docentes em relação ao uso de NTICs, há fatores internos e externos a eles que os impedem de realizá-los.

Se são várias as oportunidades, mas os professores delas não estão participando, é oportuno compreender os cenários micro e macro que tanto podem favorecer a inserção do digital no ensino quanto podem resultar na exclusão dos recursos tecnológicos da sala de aula. Entender essa realidade é uma tarefa complexa, porque envolve diferentes aspectos, pessoais, sociais, formativos e/ou estruturais, como, por exemplo, a vontade do professor de querer alterar sua prática e ampliar seu nível de conhecimento sobre o uso dos recursos e a falta de infraestrutura de muitas escolas. Além disso, cabe considerar as concepções sobre o que e como ensinar, a seleção de conteúdos, o currículo e sua materialização, a formação inicial e continuada dos profissionais da escola, a carga horária e as condições de trabalho (SOARES, 2019, p. 128).

Apesar das pesquisas de Soares (2019) não estarem voltadas para a área de formação de professores de língua inglesa, sabemos, por experiência própria, que esses empecílios são vividos pelos professores nos cursos livres de inglês. Saliemos, porém, que as decisões dos docentes perante as alternativas existentes, sejam elas internas ou externas a eles, são também fruto de seu letramento e de sua autonomia.

Sendo assim, na próxima seção, apresentamos uma discussão mais aprofundada acerca do letramento digital do professor de inglês LE e da autonomia do professor e do aluno de LE.

### 2.3 O LETRAMENTO E A AUTONOMIA NA SALA DE AULA DO CLI

O processo de globalização do mundo trouxe diversas consequências para a vida das pessoas. Uma delas é a necessidade do conhecimento da língua inglesa. A maior parte do conteúdo que existe circulando nas redes hoje em dia está disponível em inglês (LEVY, 1999), fato que acabou contribuindo para que o estudo desse idioma se tornasse parte das demandas modernas.

Podemos dizer que o acesso que as pessoas têm à informação depende intrinsecamente do letramento digital dos indivíduos e do conhecimento que possuem da língua inglesa. Esses dois fatores, somados, têm o poder de ampliar o conhecimento que pode ser adquirido e auxiliam os brasileiros a construir o seu próprio capital social (WARSCHAUER, 2006).

Porém, a mera manipulação de aparatos tecnológicos não é suficiente para se configurar como letramento digital. Apenas a ampla utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em prol da educação pode garantir benefícios reais para os cidadãos, conforme defende Warschauer (2006), ao passo que a ausência desse letramento promove a desigualdade social. Da mesma forma que para Gomes (2016a, p. 153), “cada vez mais, o acesso e o domínio das TICs constituem uma condição do desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão, e já se pode constatar o distanciamento entre os que conhecem e desconhecem a linguagem digital”.

Para Monte Mór (2013), o advento das TICs criou novos tipos de letramentos e a necessidade de observar o mundo sob diferentes perspectivas, e assim, surgiu também a necessidade de cultivar novas habilidades. Com isso, a educação precisou ser repensada de forma a admitir as mudanças de cunho social, político e cultural trazidas por esses avanços. Na mesma linha de raciocínio, Dias aponta:

A pessoa multiletrada da era digital precisa combinar múltiplas habilidades, conhecimento multicultural, comportamentos adequados aos diferentes contextos para exercer seus direitos e deveres de cidadão no presente e no futuro. Tornam-se necessárias, então, mudanças no agir pedagógico do professor de inglês que só poderão ser alcançadas por meio de um processo de formação que vise ao desenvolvimento das práticas multiletradas da contemporaneidade (DIAS, 2012, p. 862).

Voltamos assim à questão das críticas levantadas pela academia no que concerne à formação docente. De acordo com Paiva (2013), a formação tecnológica do docente, para

que ele obtenha seu letramento digital, deveria acontecer de acordo com três critérios: o primeiro é que os professores que formam professores deveriam utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação (NTICS) nas suas práticas pedagógicas; o segundo é que as disciplinas específicas sobre o assunto deveriam fazer parte do currículo do professor; e o terceiro é que os estágios no ensino básico, durante a formação dos professores, deveriam usar as NTICS. As palavras de Perrenoud (2000), abaixo, contribuem para a argumentação de Paiva (2013).

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p. 125).

Um professor de inglês com letramento digital pode integrar em suas práticas de ensino ferramentas que enriquecem o fazer educativo, podendo oferecer aos estudantes opções diversas às práticas tradicionais questionando, inclusive, se for o caso, as instruções do LD. Aqueles que promovem o contato de seus alunos com o uso das NTICS não estarão contribuindo apenas para o letramento do aprendiz, mas também para a sua inclusão social e para a sua formação humana como cidadãos (PERRENOUD, 1999).

O que Perrenoud (2000) afirma sobre as NTICS é que elas auxiliam o docente a construírem, junto com seus alunos, competências para a vida cotidiana, como a autonomia e a capacidade de construir o seu próprio conhecimento. E por isso, a formação docente deveria receber mais atenção e investimento, e os professores deveriam exercitar mais a sua autonomia.

As primeiras conversas sobre a autonomia na educação surgiram na década de 1980. Na visão de Freire (2001, p. 65), a autonomia do professor é definida como “um exercício permanente de análise e compreensão das condições em que se realiza a ação e, neste sentido, dos seus limites e possibilidades”. Portanto, não se pode compreender a autonomia do professor única e exclusivamente como a liberdade que ele pode ter para tomar decisões sozinho sobre aquilo que fará ou deixará de fazer em sala de aula.

Já para Santos (2006), a autonomia do professor acontece dentro do contexto de trabalho do docente, e para alcançá-la seria necessário que o professor estivesse constantemente refletindo sobre suas próprias práticas pedagógicas, dialogando com o seu entorno, aceitando as incertezas que as rodeiam, sem, contudo, deixar de experimentar e realizar aquilo que acredita, mas sempre disposto a expandir sua visão sobre o ensino.

O professor de línguas estrangeiras do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade; essa será uma rede de pesquisadores de suas próprias práticas. Isso também requer uma preparação para enfrentar os riscos e as incertezas do processo de transformação. Envolve o querer (CELANI, 2008, p. 40).

Acreditamos na troca de experiências entre docentes e com o real objetivo de contribuir com reflexões para o aumento da autonomia dos docentes, realizamos esta pesquisa. Consideramos que o letramento digital e a autonomia dos professores são pilares do fazer pedagógico contemporâneo, especialmente dentro do universo dos CLIs que são, cada vez mais, espaços importantes responsáveis pelo ensino de LE no Brasil, conforme vimos no subcapítulo 2.1 desta pesquisa.

Sabemos que o docente desempenha um papel fundamental nesta investigação, na medida em que é a partir da sua perspectiva que buscamos conhecer o espaço e a importância que os jogos digitais possuem hoje para o ensino e aprendizagem de inglês LE nos CLs. E as questões do letramento digital e da autonomia estão intimamente ligadas à visão e aplicabilidade desses recursos por parte dos professores no seu dia-a-dia, conforme veremos nos dados obtidos por esta investigação. Antes, porém, é preciso refletir sobre os jogos como recursos didáticos, tema do próximo capítulo.

### **3 OS JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES**

Começamos este capítulo discutindo os conceitos de material e recursos didáticos considerando as visões de Tomlinson (2006) e Graells (2000), e posicionando os jogos digitais dentro desses conceitos. Partimos, em seguida, para o histórico dos jogos, de suas origens até os jogos digitais na atualidade, seguindo o que foi dito por Arruda (2014) e Cruz (2019). E finalizamos o capítulo falando sobre o uso os jogos digitais nos CLIs e a questão da motivação dos estudantes, nos embasando em Gee (2013), Huizinga (2005) e Soares (2019), dentre outros autores.

#### **3.1 O QUE É JOGO E JOGO DIGITAL? CONCEITOS E DEFINIÇÕES**

De acordo com Huizinga (2005), os jogos já existiam antes mesmo da formação do conceito de cultura, uma vez que a recreação também era realizada por animais. Esse autor considera que jogar é uma das atividades mais antigas do mundo. Os jogos sempre estiveram presentes na sociedade sem possuírem, todavia, uma utilidade em sua essência. Por isso, tiveram um papel de destaque desde os primórdios da civilização humana. Eles podem ser descritos como atividades a serem praticadas dentro de um certo tempo e espaço.

Para Huizinga (2005, p. 33), jogo é:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Sendo assim, para esse autor, jogar não possuía, a princípio, uma razão ou um motivo em si. Os jogos não são submissos a ordens externas, pois as regras e o ritmo com que são jogados advêm deles próprios, ou seja, são do próprio jogo.

Certamente é possível conhecer as regras de um jogo, porém cada partida é singular, e jamais será revivida exatamente como antes. Os jogos podem ser reiniciados ou repetidos, permitindo que existam mudanças no decorrer de uma partida, contudo o resultado é sempre previsível.

Outra característica marcante dos jogos, de maneira geral, é que são capazes de inserir seus jogadores em realidades paralelas, onde não existem outras preocupações ou interesses de cunho material. Huizinga (2005), acredita que por meio dos jogos o ser humano se reinventa de diferentes maneiras ao longo de uma partida, pois as circunstâncias em que somos colocados a cada “jogada” orientam e respaldam as próximas escolhas de cada jogador.

É por meio da própria vivência do jogo que cada jogador pode se observar como tal: um jogo só existe enquanto é jogado, pois encontra-se no aspecto relacional, isto é, cada jogador incorpora uma identidade que emerge das circunstâncias e das relações com outros jogadores e elementos do jogo. Em outras palavras, através da prática do jogo, o usuário poderia transformar a realidade, tornando-a perfeita, pelo menos, pelo espaço de tempo da partida, o que poderia fazer com que o jogador refletisse sobre o ato de jogar.

Não há, até hoje, mesmo após tantos estudos, uma definição de jogo que abarque todas as ações que podem ser interpretadas como jogo. Trouxemos, a seguir, algumas definições realizadas por diferentes autores.

De acordo com Caillois (1990), jogar é uma ação fictícia, repleta de regras, livre no tempo e no espaço (pode acontecer em qualquer momento e em qualquer lugar), improdutiva e realizada voluntariamente pelo jogador. A classificação proposta por esse autor é pautada nas características fundamentais de cada jogo, e não no seu instrumento. Ela considera que havia quatro categorias de jogos: Agôn, os jogos de disputa, como xadrez; Mimicry, os simulacros, como os RPGs; Alea, os jogos de azar, como os jogos de roleta; e Ilinx, os jogos capazes de alterar a percepção (vertigem), como cabra-cega, pula corda e “pula-carniça”.

Para Juul (2005), estudioso dos jogos digitais, um jogo pode ser definido a partir de seis pontos específicos. São eles: os jogos são sempre baseados em regras; seus resultados precisam variar e serem quantificáveis; ao resultado do jogo, positivo ou negativo, é dado um valor correspondente; o jogador se empenha para que o resultado do jogo possa ser positivo; a emoção, felicidade ou infelicidade do jogador, está vinculada ao resultado do jogo; as consequências de um jogo podem ou não ser sentidas na vida real.

Normalmente, os jogos possuem regras que são seguidas por todos, independentemente do local onde são jogados, mas nada impede que possam sofrer adaptações ou ter regras diferentes conforme os aspectos culturais e sociais de cada contexto (BARBOZA; SILVA, 2014).

Porém, independentemente de cada contexto, o ato de jogar constitui-se como a primeira oportunidade de interação de um indivíduo, enquanto criança, com o mundo ao seu

redor, com outros objetos e com outros indivíduos, além de auxiliarem no desenvolvimento do raciocínio lógico.

Estudiosos como Vygotsky e Piaget buscaram conhecer o processo de aprendizagem a fundo, e verificaram que os jogos e as brincadeiras têm grande importância para esse processo. Para Vygotsky (1984), por exemplo, os jogos trazem benefícios variados para as crianças, para a sua socialização, afetividade e cognição. Segundo ele, o elemento lúdico presente nos jogos favorece a linguagem. Ao passo que, para Piaget (1976), é a capacidade de associações cognitivas, a linguagem oral, o raciocínio espacial e as capacidades visuais, auditivas e sociais, que se beneficiam dos jogos e brincadeiras.

Segundo Gee (2013), jogar é exercer funções mentais e intelectuais para o enfrentamento de desafios na busca de diversão. Por isso, os jogos deveriam ser interativos, desenvolvendo o pensamento sistemático dos jogadores e correlacionando seus conhecimentos e suas habilidades, ativando a sua agência. Na mesma linha, Gomes (2016b), acredita que os jogos e brincadeiras são elementos lúdicos que podem estimular a criatividade e o amadurecimento na sala de aula. Ao mesmo tempo, os jogos eletrônicos podem desenvolver a rapidez do raciocínio, a tomada de decisões e a memória quando usados em sala de aula. Gomes (2016b) ainda afirma que os jogos de equipe ajudam na socialização dos estudantes.

Para os jovens, conforme Alves e Torres (2013, p. 54), os jogos funcionam como espaços de “fruição e entretenimento” assim como podem promover a aprendizagem colateral, isto é, uma “aprendizagem provocada pelos jogos digitais que mobiliza os jogadores a ir além do universo do game” (ALVES E TORRES, 2013, p.54), ligada ao que é aprendido nas escolas.

De acordo com Vianna (2013), há três grandes categorias de jogos. Os analógicos são jogados manualmente, não dependem de tecnologia. Normalmente possuem manuais impressos, e podem ser jogados com dados e tabuleiros. Em seguida, há os digitais, que podem estar em diversas plataformas e podem fazer uso de muitos recursos gráficos. Para jogá-los, precisamos de tecnologia. E o último tipo são os jogos persuasivos, elaborados para atender às demandas dos usuários mais exigentes, e alimentar uma relação intensa entre o jogador e o aparelho.

Soares (2019, p. 100-101) apresenta, a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica, 15 características dos jogos digitais, as quais reproduzimos abaixo:

- (a) foco na experiência de jogar, prática potencialmente multimodal, em que diferentes modos (como o visual, sonoro, verbal, espacial e gestual) se mesclam para gerar sentido e desafiar, despertando o interesse do jogador;
- (b) diversas categorias (como corrida, luta, tiro) que podem ser jogadas em diferentes plataformas (como consoles, computadores e dispositivos móveis), atingindo públicos variados;
- (c) interface útil ao jogador na sua experiência de jogar e que disponibilize regras e informações que possam orientá-lo sobre o que pode ser feito ou não no jogo, estando disponíveis quando o jogador delas precisar, de forma automática ou quando solicitadas;
- (d) interatividade e poder de agência, que conferem ao jogo dinamicidade e transformam o jogador em produtor, e não somente consumidor, havendo, assim, uma interação responsiva entre jogo e jogador;
- (e) espaço de liberdade, customização, adaptação e níveis de complexidade, que fazem com que o jogo não seja apenas um processo mecânico, mas que se marque pelo conflito, desafio e imprevisível constantes, por diferentes fases ou graus de dificuldade e pelo ajustamento do jogo ao modo de jogar ou de aprender do jogador;
- (f) sentidos contextualizados, o que requer que o jogo seja significativo para o jogador, contextualizando palavras, sons, diálogos, ações ou imagens;
- (g) pensamento e exploração multidimensionais, que apontam, ao mesmo tempo, para a integração entre eventos do jogo e habilidades do jogador, para a análise detalhada de cada elemento do jogo e para a descoberta, contínua, desses aspectos;
- (h) distribuição de conhecimento, em que o jogo empresta conhecimentos e habilidades ao jogador e constitui uma ferramenta inteligente, interagindo com o jogador e gerando identificação com ele, de modo a levá-lo a se comprometer com o mundo do jogo, herdar um personagem, assumir essa identidade e agir por meio dela;
- (i) sistema de pontos e recompensas que motivam o jogador a continuar jogando;
- (j) estado de fluxo que gera no jogador o prazer de jogar e a se sentir constantemente desafiado, mesmo diante de frustrações;
- (k) gerenciamento do progresso, permitindo ao jogador salvar o jogo em determinada etapa para, depois, poder continuar;
- (l) foco *single player* ou *multiplayer*, possibilitando jogar individualmente, entre jogadores ou em equipe;
- (m) objetivos e metas que estimulem o jogador;
- (n) sistema de resultados e de *feedback*, para aprimorar as experiências do jogador em jogar, verificando seu progresso e se posicionando estrategicamente diante das metas;
- e
- (o) tempo, para a execução das ações e o alcance dos objetivos.

Sobre os jogos *online*, Ribeiro e Coscarelli (2016, p. 164), acreditam que são “práticas sociais caracterizadas pelo uso intensivo da língua que envolve a interação entre os participantes” e que podem ser usados “em situações de ensino-aprendizagem para contribuir com a formação de bases linguísticas que permitam aos jogadores participar de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita no ambiente digital”.

As autoras apontam para o fato de que os professores tendem a ignorar a capacidade de imersão, encantamento e motivação que os jogos podem proporcionar aos jogadores durante uma partida. Outros aspectos ignorados são o uso intenso da linguagem, o alto grau de interação e as características de cada desafio.

Conforme Marczewski (2013), há algumas distinções que podem facilitar a compreensão do universo dos jogos. A nomenclatura *game thinking* foi criada pelo autor para se referir a um grande conjunto que engloba quatro diferentes áreas relativas a jogos: a

gamificação, o design inspirado em jogos, os *serious games* (jogos sérios) e jogos de simulação e os jogos propriamente ditos.

Segundo esse autor, a gamificação é a aplicação de elementos de jogos em diferentes contextos com o objetivo de tornar aquele ambiente mais motivador para os participantes.

O design inspirado em jogos são projetos que podem ter aparência de jogos (*layout*), ou histórias similares às narrativas de jogos, ou mesmo interfaces similares às dos jogos, porém não possuem nenhum elemento do jogo como recompensas, por exemplo.

Os *serious games* são jogos que oferecem uma experiência completa de jogo ao usuário sem, todavia, terem como finalidade o entretenimento. Para Marczewski (2013) eles possuem quatro categorias: os jogos educacionais (através da experiência de jogo ensinam um conteúdo), os jogos de simulação (normalmente usados para treinamentos, simulando situações reais, mas oferecendo segurança aos jogadores), os *meaningful games* (que usam a experiência de jogo para deixar para o jogador uma mensagem significativa) e os *purposeful games* (jogos que possuem um propósito e criam resultados reais). E por fim, Marczewski (2013) ainda menciona os jogos de entretenimento, jogos artísticos e jogos eletrônicos que, para o autor, pertencem a uma única categoria: a dos jogos.

Quanto ao gênero, Pereira (s/d) nos diz que os jogos eletrônicos podem ser de divididos a partir da observação de alguns critérios como o número de jogadores, a jogabilidade, o estilo narrativo e a conectividade. O autor acredita que é difícil estabelecer o gênero de um jogo, muito subjetivo, pois depende muito da experiência de cada usuário ao jogá-lo. Porém, também é conveniente que haja essas categorias para que os interessados possam encontrar seus jogos com mais facilidade, assim como para facilitar o trabalho dos *designers* e desenvolvedores.

Segundo ele, há hoje mais de cem gêneros e subgêneros de jogos digitais. Os dez mais conhecidos são: ação, aventura, luta, corrida, *role-playing* (RPG), simulação, estratégia, esportes, parlor (que são os jogos educativos, jogos de música, jogos de festas, quebra-cabeças e *microgames*) e *Massive Multiplayer Online* (MMO).

Uma vez que nos foi possível conhecer os diferentes conceitos de jogos e suas classificações (tipos e gêneros), no subcapítulo 3.2 a seguir passaremos a explorar e conhecer com mais detalhes a história do jogos até a criação, desenvolvimento e popularização dos jogos digitais assim como nós os conhecemos hoje.

### 3.2 A HISTÓRIA DOS JOGOS: PERCURSO ATÉ OS DIAS ATUAIS

A origem dos jogos se mistura à origem da sociedade na medida em que eles sempre estiveram presentes em diferentes aspectos da vida humana. Os jogos foram criados, remodelados e até mesmo extintos ao mesmo tempo em que o ser humano inventa e produz culturas, artes, esportes, e rotinas.

Segundo Negrine (2004), os jogos e brincadeiras sempre estiveram em evidência nas sociedades antigas. De acordo com Brougère (1998), citado por Wittzorecki (2009), lutas, competições e apresentações de teatro eram formas de jogos realizados na Grécia Antiga. Na Roma antiga, os jogos estiveram ligados à religião, enquanto que, para os Maias e Astecas, auxiliavam as pessoas a se interligarem com o cosmos.

Crianças e adultos participavam dos jogos durante a Idade Média. Nesse período, era comum que os jogos acontecessem durante a época das colheitas, constituindo uma forma de fortalecer elos entre grupos de pessoas. Porém, Kishimoto (2011) afirma que os jogos começaram a ser mal vistos quando os ditos “jogos de azar” ficaram mais conhecidos.

Entre meados do século XIV e o fim do século XVI, uma nova percepção surgia: no Renascimento os jogos começam a ser usados como recursos educativos. Nos séculos XVII e XVIII, a infância começava a ser observada de uma forma diferente, a ser reconhecida, e as crianças deixam de ser tratadas como pequenos adultos. Nesse momento, os jogos também começaram a ser encarados sob uma perspectiva similar à atual, com o ato de jogar sendo compreendido como uma ação indispensável no auxílio do desenvolvimento dos indivíduos.

No entanto, frisamos que para Ariès (1981, *apud* WITZORECKI, 2009), no século XVIII, durante a Revolução Industrial, com a difusão do pensamento capitalista e a valorização da produtividade e da seriedade, os jogos passaram a ser percebidos por alguns como uma atividade tola e infantil.

Segundo Kiya (2014), no século XIX, várias áreas de conhecimento se interessam pelos jogos sob o ponto de vista científico. Os educadores, por exemplo, começaram a pesquisar os jogos infantis, pois havia uma preocupação com a conservação da infância. Pesquisadores de neurociências também fizeram uso do contexto dos jogos para conhecer mais sobre o comportamento humano. Além dos profissionais de comunicação, que tinham interesse nas plataformas com que era possível acessar os jogos e na interpretação das normas e das mensagens recebidas.

No início do Século XX, verificamos a utilização dos espaços urbanos pelas crianças, principalmente nos Estados Unidos e na Europa. Ruas e praças eram espaços para

brincadeiras e jogos. Nesse período, estudiosos como Vygotsky, Piaget e Freud passaram a investigar o aprendizado e a educação pelo viés da psicologia. O lúdico, as brincadeiras e os jogos se tornam bastante investigados.

No final do século XX, o desenvolvimento tecnológico revolucionou os jogos e a maneira de brincar<sup>8</sup>, pois conforme a tecnologia ia se desenvolvendo, eles também iam se adaptando às formas de jogar e brincar.

O primeiro computador surgiu em 1943 e recebeu o nome de Colossus, mas, conforme Arruda (2014), foi na década de 1950 que os jogos eletrônicos apareceram nas nossas vidas. Podemos dizer que a história dos jogos digitais se entrelaça com a história do desenvolvimento das novas tecnologias. E também, segundo Cruz (2019), à história do desenvolvimento bélico nos Estados Unidos, como a criação de radares que tiveram papel essencial para o desenvolvimento dos videogames.

Engenheiros, laboratórios e instalações militares não criavam os jogos apenas para diversão. Esses games eram desenvolvidos utilizando as tecnologias e as técnicas de computação mais sofisticadas que eles tinham à disposição e utilizados para vários fins (BARBOZA; SILVA, 2014, p. 5).

Por esses motivos, esses jogos eletrônicos que foram criados inicialmente não serviam apenas para entretenimento. Eles atendiam também às necessidades de pesquisas ou podiam ser usados para o treinamento de pessoas.

O nome do aparelho a partir do qual foi criado o primeiro videogame é osciloscópio, usado para elaboração de gráficos bidimensionais (BARBOZA; SILVA, 2014). Foi a partir dele que, em 1958, Willian Higinbotham, juntamente com sua equipe, criou o jogo *Tennis for Two*<sup>9</sup>, tênis de mesa, um jogo para entretenimento.

Jovens engenheiros foram os principais criadores de jogos eletrônicos da década de 1960. O barateamento dos aparelhos de televisão finalmente tornavam possível a produção de jogos comerciais. Em 1962, o jogo *Spacewar*, guerra no espaço, foi desenvolvido dentro do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Tratava-se de duas naves espaciais que guerreavam entre si. (BARBOZA; SILVA, 2014)

---

<sup>8</sup>Brincar e jogar são termos diferentes, e sua diferença tem a ver com o fato de que brincar não exige regras, mas jogar exige que elas tenham sido estabelecidas antes (BISCOLI, 2005).

<sup>9</sup>O *Tennis for Two* nunca foi comercializado. Os computadores naquela década eram grandes e caros demais. Foi somente em 1957, com a invenção do transistor (um aparelho que controla o fluxo de energia que circula em dispositivos eletrônicos), que os computadores começaram a diminuir de tamanho e ficar mais baratos.

Da década de 1970 até 1990, várias mudanças e evoluções aconteceram na indústria de jogos digitais, conforme veremos a seguir (CRUZ, 2019).

Os famosos fliperamas, termo que normalmente conhecemos como para designar aqueles jogos operados por moedas, na década de 1970, eram o nome dado para os locais especializados em jogos eletrônicos. Antes de ficarem reconhecidos como grandes contribuidores para a disseminação dos videogames, eram as máquinas de *pinball* que reinavam nesses estabelecimentos (NOVAK apud BARBOZA; SILVA, 2014).

Nessa década, os jogos de estratégia, resolução de problemas, jogos de aventura e RPG eram os mais populares. Em 1971, o *Galaxy Game* causava aglomerações de estudantes na Universidade de Stanford para verem suas partidas. Nesse mesmo ano, foi lançado comercialmente o primeiro jogo eletrônico, o *Computer Space*, que foi um fracasso de vendas.

Em 1972, o Meganovox Odyssey, foi primeiro console<sup>10</sup> doméstico a existir. No mesmo ano, houve a fundação da Atari. E três anos depois, em 1975, surgiu a Nintendo. Duas empresas gigantes para a indústria dos jogos digitais. Em 1977, o desenvolvimento da Atari tornou os jogos de cartucho para videogames mais acessíveis, fazendo com que se tornassem parte do dia-a-dia das pessoas. E a empresa *Activision*, formada por ex-funcionários da Atari, começou a funcionar como uma produtora terceirizada de jogos. Ainda em 1977, a empresa *Mattel* desenvolveu o *Mattel Electronic's Football*, um dos primeiros jogos portáteis do mundo. Em 1979, devido aos grandes avanços tecnológicos, *Mattel* e *Atari* protagonizaram a 1ª Guerra dos Consoles (PEREIRA, s/d)

A década de 1980 foi aquela em que os jogos digitais efetivamente passaram a fazer parte da cultura mundial. Os computadores pessoais passaram a rodar muitos jogos, e o perfil dos jogadores também se diversificou.

Com a chegada do computador pessoal, a indústria de games entra em uma nova fase. Os PCs trouxeram para o lar uma tecnologia até então exclusiva de laboratórios de pesquisa, grandes empresas e setores militares. Jogos desenvolvidos para videogames foram adaptados para computadores pessoais. Além disso, computadores como o *Apple II* e o *Commodore 64* foram projetados com recursos gráficos e processadores específicos para games. Do console para o computador, o próximo passo da cadeia evolutiva dos jogos eletrônicos foram games online. Mas os jogos online ficaram populares somente quando a internet tornou-se comercial e disponível para o grande público (BARBOZA; SILVA, 2014, p. 6).

---

<sup>10</sup> Um console é um aparelho de videogame.

Muitas mulheres, nesta década, se tornaram programadoras, e os jogos, em geral voltados para entretenimento, ficaram mais complexos e inovadores. As empresas produtoras de jogos investiram em fortes estratégias de marketing, e as competições entre jogadores começaram a se popularizar, incentivadas por essas empresas que premiavam e recompensavam os vencedores.

No entanto, a efervescência na indústria do jogos acarretou na criação de diversas novas empresas, repleta de profissionais inexperientes. Segundo Pereira (s/d), os jogos perderam em qualidade e, conseqüentemente, a confiança dos consumidores nessa indústria diminuiu.

De 1983 até 1995 começou a denominada “2ª Guerra dos Consoles”. Com o objetivo de garantir a qualidade dos jogos, fidelizar o público e recuperar do mercado. Em 1985 as empresas terceirizadas, produtoras de *games*, passaram a operar com contratos e os jogos passaram a receber selos de qualidade. A estratégia funcionou muito bem, e em 1988, existiam várias comunidades para jogadores, havendo competições e mercadorias exclusivas. Nesse mesmo ano, surgiu o primeiro console com CD-Rom (PEREIRA, s/d).

Em 1989, a empresa Nintendo já era dona de 75-80% do mercado de jogos nos Estados Unidos, movimento \$ 3,4 bilhões de dólares. Pouco tempo depois, em 1993, essa indústria já faturava \$ 19 bilhões de dólares, investindo em jogos 3D para computadores, mais violentos, com competições pela internet.

A década de 1990 ficou conhecida por personagens de jogos que transpunham os limites do mundo dos *gamers*. Personagens como Lara Croft – Tomb Raider (criada em 1996) passaram a estampar capas de revistas, inclusive estrelando filmes. Essa transposição aproximou o mundo dos jogos das pessoas, em geral. Em contraponto, houve também a sexualização da figura feminina nos videogames (CRUZ, 2019).

Com o surgimento dos celulares, os jogos também foram incorporados a esses aparelhos. Em 1997, surgiram os primeiros joguinhos para telefone, como o conhecido “Snake” do aparelho Nokia 6110.

À partir de 2000, os jogadores de videogames passaram a se conectar através da internet, podendo realizar partidas online, se comunicar através de um chat e “baixar” materiais como mapas. A essa altura, os jogos digitais já estavam significativamente mais ricos e complexos, com ricas narrativas e dando ao jogador a oportunidade de escolher seus caminhos dentro do jogo. Entre 2004 e 2005 houve uma efervescência nesse ramo da indústria de jogos para celular, que passou a englobar todos os tipos de recursos tecnológicos.

De acordo com Soares (2019), cidadãos de diferentes faixas etárias se interessam por jogos em plataformas digitais.

Os jogos digitais vêm despertando interesse, há décadas, entre crianças, adolescentes e adultos. De acordo com o II Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais (SAKUDA *et al.*, 2018b), o mercado mundial desse tipo de jogo atingiu, em 2017, uma receita de US\$100 bilhões, dos quais US\$ 802 milhões são referentes ao mercado brasileiro, com lançamento dos mais diversos gêneros que, com diferentes temáticas e em variadas plataformas e suportes, atraem a atenção do público. São incluídos, nesse cenário, os jogos educacionais, o que sugere uma reflexão sobre a utilização desses recursos no processo educativo, em especial no ensino da língua portuguesa (SOARES, 2019, p. 92).

Capazes de alvoroçar o mercado levantando volumosas quantias de dinheiro, os jogos digitais constituem, portanto, um nicho de estudos que merece ser mais explorado. Barboza e Silva (2014), chamam a atenção para o fato de o Brasil ser, até 2014, o segundo maior público consumidor de jogos digitais, com 40 milhões de jogadores ativos (o primeiro país são os Estados Unidos, com 157 milhões). Em 2012, nossos jogadores investiam 38% do seu tempo jogando em consoles e em computadores, gastavam US\$2 bilhões com jogos, aproximadamente.

Os jogos digitais estão presentes em uma grande variedade de plataformas e desempenham um grande papel na cultura e na economia, inclusive no mercado nacional, em que a cultura digital floresce (SOARES, 2019). A popularidade deles (que incluem os jogos digitais educacionais) é resultado da multiplicidade de opções de aplicação que possuem, e de uma série de aspectos referentes à sua própria natureza, ao ato de jogar, como as sensações de prazer, a emoção e as disputas.

Os jogos digitais também são capazes de trabalhar a motivação dos estudantes, para tanto, é necessário que existam desafios de acordo com o grau/fase do jogo quem quem usuário se encontra (BORGES, 2013). Veremos mais detalhes a seguir.

### 3.3 OS JOGOS DIGITAIS E A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES

A motivação, quando relacionada à educação, diz respeito ao desejo do próprio indivíduo de aprender. Sem motivação não é possível haver aprendizagem. Uma forma de enxergar a motivação é como um fator interno ao indivíduo. Nessa visão, de caráter subjetivo,

a motivação seria responsável por estimular um indivíduo a se movimentar em algum sentido com o objetivo de fazer com que algo acontecesse (OLIVEIRA; ALVES, 2005).

Os estudos de Casari (2014) revelaram que os pesquisadores da motivação identificam basicamente duas orientações, uma motivação intrínseca e uma extrínseca, sendo elas relacionáveis e complementares. A motivação intrínseca não está atrelada a outros objetivos, ela provém da vontade que uma pessoa tem de conhecer algo. Um estudante intrinsecamente motivado é aquele que se sente seduzido por uma atividade, a ponto de sentir prazer durante a sua realização (CASARI, 2014).

A motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor. Compreender aspectos da motivação, neste período da vida, ajuda o adulto a ter o entendimento sobre que tipo de auxílio que será capaz de oferecer à criança, desde que tenha um compromisso nesta relação. A criança se sente motivada a executar muitas tarefas em virtude do reconhecimento e impressões daqueles com quem convive, na tentativa de demonstrar o seu desenvolvimento e as conquistas que alcança (CASARI, 2014, p. 15).

Alunos intrinsecamente motivados são, portanto, aqueles que iniciam e dão continuidade às suas atividades simplesmente porque sentem prazer em realizá-las. A determinação, a competência e a satisfação em uma realização própria são os três pilares fundamentais desse tipo de motivação. Desta forma, dentro do ambiente escolar, é a própria matéria estudada pelo aluno que desperta nele o desejo de superar obstáculos e aprender mais, e isso só deverá ocorrer com a administração de sua autonomia e autocontrole (OLIVEIRA; ALVES, 2005).

Para Oliveira (2005), motivação extrínseca, por outro lado, acontece em virtude de algum tipo de compensação que o estudante possa vir a ter, como por exemplo, o recebimento de uma recompensa, ou não ser punido por não ter alcançado aquilo que almejada. A autora acredita que esse tipo de motivação é aprendida ao longo da vida, como consequência das rotinas que são estabelecidas. As pressões econômica, social, moral e política que um indivíduo sofre ao longo da vida também podem servir para motivá-lo extrinsecamente.

Esse tipo de motivação seria, portanto, uma resposta a algum tipo de estímulo que pudesse ser recebido. Por exemplo, uma prova na escola pode servir para que um estudante sinta o desejo de tirar boas notas, obtem assim algum prestígio perante os colegas, ou recompensas junto aos pais.

No que diz respeito à relação desta motivação com a intrínseca, considera-se que o principal aspecto na questão de recompensas não esteja relacionado ao recebimento, ao tipo ou à força destas, mas sim, em como este processo de oferecer algo é realizado e, principalmente, como pode ser compreendido por quem o recebe (CASARI, 2014, p. 17).

Diante desse conhecimento, o professor tem o papel de estimular e desenvolver a motivação nos alunos, orientando seu aprendizado. Ele deve elaborar atividades que irão de encontro aos interesses de seus estudantes, de preferência englobando elemento lúdicos, especialmente para crianças mais jovens (CASARI, 2014).

De acordo com Oliveira (2009, p.16), “o objetivo principal do jogo na educação deve ser o de tornar mais interessante a apreensão do conhecimento, podendo, na maioria das vezes, preparar o aluno para ir além do que foi ensinado”.

Para Borges (2013), no que concerne aos jogos educativos, o ideal seria que pudessem ser utilizados sem que o aluno se sentisse como se estivesse realizando uma atividade regular de sala de aula. Ou seja, o ideal é que esses jogos reúnam: instruções claras, o objetivo de desenvolver competências, a integração do conteúdo ao ambiente do jogo, a sensação de desafio e uma boa dose de diversão.

Os jogos podem, portanto, servir de apoio aos professores. O educador pode traçar seus objetivos e fazer uso desses jogos de maneira estratégica, favorecendo seus alunos, e se for necessário, adaptá-los aos interesses dos estudantes, buscando estimular sua motivação e promovendo interações sociais mais significativas (OLIVEIRA, 2009).

Para Gomes (2016b, p. 155), “compete ao professor propiciar acesso e todas as informações de que as crianças necessitam para fazer uso das mídias digitais. As mídias são de interesse das crianças e o computador é, sem dúvida, um dos artefatos mais presentes em seu cotidiano”. Por essa razão, o professor deve ser incentivado e não inibido a usar tecnologia em suas aulas. Esse uso deve ser construtivo e, por isso, devemos investir na qualificação desses profissionais.

Conforme Bortolazzo (2012), os adolescentes do nosso século despendem uma grande quantidade de suas horas diárias utilizando aparatos tecnológicos para diversas finalidades, desde aqueles com utilidade diária, como acertar o alarme, quanto para lazer ou descanso, como escutar música. O autor ainda afirma que o fazer pedagógico do professor de inglês deveria ser, especialmente, voltado para o multiletramento dos estudantes. Mas para que isso possa acontecer, primeiramente, é necessário que este tenha letramento digital, para vir, por exemplo, a integrar em sua prática de ensino ferramentas que enriqueçam o fazer educativo, oferecendo aos estudantes, opções diversas às práticas tradicionais.

Para Gunter, Campbell, Braga, Racilan e Souza (2016), o uso de jogos digitais na educação está emergindo e já faz parte do cotidiano dos estudantes em sala de aula, como ferramentas auxiliares ao livro do curso. Esses autores destacam a popularização do acesso às tecnologias móveis, “com o crescente acesso a *smartphones* e aparelhos móveis, e a rápida expansão de programas como 1:1<sup>11</sup> e BYOD<sup>12</sup>, a necessidade de investigar a eficácia do aprendizado com os aplicativos de jogos teve emergência<sup>13</sup>” (p.214).

Os autores assumem a posição de Kukulka-Hume (2015)<sup>14</sup> de que o acesso à aprendizagem deve ser redesenhado para as gerações mais jovens assim como para aqueles estudantes de idiomas regressos, uma vez que as motivações para estudar idiomas vêm mudando ao longo do tempo. Ainda conforme esses autores, os educadores crêem que fazer um bom uso dos jogos pode transformar esses recursos em importantes aliados interativos e imersivos para motivar os alunos. Esses autores chegam inclusive a afirmar que aplicativos e jogos digitais são comumente aplicados pelos professores como ferramentas para o auxílio do estudante.

Nesta investigação ora apresentada, acreditamos também no potencial dos jogos, em especial os jogos digitais, como ferramentas auxiliares para o ensino de inglês LE. Mas, afinal, como podemos nos referir a esses jogos nesta pesquisa? Veremos adiante, no subcapítulo 3.4 desta dissertação.

### 3.4 OS JOGOS DIGITAIS: MATERIAIS OU RECURSOS DIDÁTICOS?

Podemos dizer que a sala de aula sempre se constituiu como um espaço de uso de diferentes tecnologias. No entanto, há objetos que nem sempre são associados a este termo, “tecnologia”, no imaginário da maioria das pessoas. O lápis, o caderno, a borracha, o rádio, a televisão, as câmeras fotográficas, todos esses são bons exemplos de tecnologias utilizadas

---

<sup>11</sup> 1:1 - One to One: Cada aluno na sala possui seu próprio dispositivo fornecido pela escola (Ex.: computador, laptop, tablet ou smartphone).

<sup>12</sup> BYOD - *Bring Your Own Device*: os estudantes trazem seus próprios dispositivos para a escola para fins de aprendizado.

<sup>13</sup> Tradução para: *With the increasing access to smartphones and mobile devices, and the rapid expansion of school-based 1:1 and BYOD programs, a need to investigate the efficacy of learning and game apps has emerged.*

<sup>14</sup> Kukulka-Hulme, Agnes (2015). Language as a bridge connecting formal and informal language learning through mobile devices. In: Wong, Lung-Hsiang; Milrad, Marcelo and Specht, Marcus eds. *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Singapore: Springer, pp. 281–294.

no contexto escolar, sendo o livro didático, segundo Silva (2020), a tecnologia mais integrada à escola até os dias atuais.

Na busca por oferecer algum tipo de diferencial ao público, muitas escolas de idiomas investem pesadamente no uso de NTICs como tablets, canetas inteligentes, e-boards, e, também, jogos digitais. Isso se dá porque há, hoje em dia, uma enorme oferta de escolas e CLIs pelo país, e esses estabelecimentos concorrem entre si para cooptar alunos. Para estudar esses aparelhos é necessário, antes de tudo, classificá-los. Mas como podemos classificar todos esses aparatos utilizados pelos CLs? Como já deixamos claro, nesta pesquisa nos interessou trabalhar com uma TIC especificamente: os jogos digitais. Dessa forma, consideramos que seria importante para a compreensão do leitor que falássemos sobre os conceitos de material didático e recurso educativo, e categorizássemos os jogos digitais usando esses conceitos.

A definição de material didático elaborada por Tomlinson (2006) estabelece que um material didático é qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas. Partindo da ideia de que é incumbência do professor ensinar uma língua ao aluno, entendemos que o autor torna a figura do professor um elemento compulsório para a existência do aprendizado, já que o conteúdo presente num material não seria ensinado sozinho.

Para esse autor, não existe distinção entre materiais e recursos didáticos. Qualquer objeto que possa auxiliar no ensino de línguas, como vídeos, cópias xerox e até o próprio livro didático, é considerado material didático. Ele considera que os materiais didáticos podem ser elaborados em sala de aula, com base em pesquisas sobre o aprendizado de línguas. No entanto, em sua visão, para que essa produção de material ocorra, o produtor do material deve se basear naquilo que é consensual entre os estudiosos de línguas para a elaboração, e o produto gerado deve estar de acordo com as práticas pedagógicas nas quais seu autor crê.

Ainda segundo Tomlinson (2006), a atenção que se dá ao estudo dos materiais didáticos é em função da sua contribuição ao trabalho do professor, e da utilidade que têm para o progresso do estudante. Do ponto de vista do docente, o material didático ajuda na preparação das aulas, na compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas, e, conseqüentemente, ajuda no seu progresso profissional. Por outro lado, para o aluno, material didático sistematiza o conhecimento, dando a impressão de que há consistência, continuidade, coesão e progresso em sua aprendizagem.

Portanto, o material deve proporcionar ao estudante de línguas a oportunidade de explorá-la, provendo-o com informações sobre essa língua, e sendo o meio para se instruir e praticá-la. Além disso, ele teria a função de prover o professor com ideais, de modo que

fosse possível personalizar atividades para seus grupos, além de apresentar alternativas para que os alunos se desenvolvam dentro do seu ritmo e nível de conhecimento, traçando seu caminho com autonomia. Tomlinson (2006) destaca, ainda, que professores com menos experiência tendem a se ater ao livro didático, ao passo que os mais experientes acabam optando por alternativas mais ousadas.

Diferentemente de Tomlinson (2006), que cria suas definições com base na existência e no uso de ferramentas para a educação, para Graells (2000) é o propósito de produção que norteia as suas concepções. Segundo ele, aquilo que serve para facilitar a aprendizagem, dentro de um conceito específico de formação, é denominado como recurso educativo. Em outras palavras, um recurso educativo nada mais é do que um material que é utilizado como facilitador do ensino e da aprendizagem.

Esse autor enxerga que, dentro desse vasto grupo de recursos educativos há um subgrupo, os materiais didáticos, que foram elaborados com o objetivo específico de facilitar a aprendizagem. Para Graells (2000), os materiais didáticos podem “desempenhar diferentes funções no processo de ensino-aprendizagem: fornecer informações, guiar a aprendizagem, exercitar as capacidades, promover o interesse, motivar os alunos, avaliar os conhecimentos e promover simulações”. Por isso possuem um papel de grande relevância para a educação, conforme explicado por Drummond (2013, p. 18). Sendo assim, não é difícil compreender que, segundo as ideias do autor, um material didático é um recurso educativo, pois facilita o ensino, mas um recurso educativo não é, obrigatoriamente, um material didático, pois não foi elaborado com aquela intenção de facilitar o ensino, como dito anteriormente.

Para exemplificar melhor essas diferenças, vamos trazer esses conceitos para o nosso contexto histórico de pesquisa. Imaginemos um professor de inglês dando sua aula em uma plataforma online. Seus alunos lêem um texto e são incapazes de compreender o significado da palavra *bottle*. Para facilitar a compreensão do vocábulo, o professor rapidamente apanha a sua própria garrafinha de água, que estava ao lado de seu computador para o caso de sentir sede, e apresenta essa garrafa ao estudantes. Ele aponta para o objeto e repete, “*bottle*”. Os estudantes, então, compreendem imediatamente.

Se optássemos por adotar a visão de Tomlinson (2006), essa garrafinha seria considerada um material didático, pois ela serviu para ensinar, facilitando a compreensão. Portanto, da mesma maneira, qualquer jogo digital, usado pelo professor em sua aula online, também o seria, para esse autor.

Por outro lado, a mesma garrafinha, vista por Graells (2000), seria um recurso educativo, pois foi empregada num contexto de formação, mas não seria um material didático, já que não foi produzida com o objetivo de ajudar o professor a explicar o vocábulo.

Partindo daí, pensemos nos jogos digitais. Acreditamos que não há dúvidas de que os jogos digitais educativos são materiais didáticos para Graells (2000), já que foram produzidos com a intenção clara de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, como classificar, sob a perspectiva desse autor, os jogos digitais que foram criados para entretenimento, mas estão sendo utilizados pelos professores em suas aulas? Bem, eles seriam recursos educativos, mas não seriam materiais didáticos, pois o propósito para o qual foram criados difere.

Para sistematizar as variadas atribuições que os materiais didáticos podem ter para o ensino, Graells (2000) cria três tipos de classificações para eles. São elas:

- Os materiais didáticos convencionais: livros, revistas, documentos escritos, fotocópias, jogos didáticos, materiais de laboratório.
- Os materiais didáticos audiovisuais: filmes, vídeos, rádios, DVDs, entre outros.
- Os materiais didáticos em TICs: programas informáticos e materiais disponíveis na internet e computadores.

Nesta investigação adotaremos a visão de Graells (2000) e não a de Tomlinson (2006). Justificamos nossa escolha baseados nos objetivos específicos que foram traçados para essa dissertação, isto é, quando esta pesquisa ainda se apresentava como um projeto, buscávamos obter dados relativos aos tipos de jogos usados pelos docentes de CLs, quando os professores usavam esses jogos, como os usavam e para que. Esses objetivos estão mais atendidos na complexidade das definições de Graells (2000).

Em outras palavras, se para Tomlinson (2006) a definição de material didático se refere à existência e utilização de qualquer material para o ensino de língua, em Graells (2000), um material didático só pode ser assim denominado se sua confecção atender à intencionalidade de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, nessa pesquisa classificamos o LD como material didático convencional, os jogos digitais educacionais como material didático em TICs, e os jogos digitais para entretenimento como recursos educacionais. Isto posto, passaremos agora a descrever o passo a passo de como a pesquisa se deu, no capítulo 4, de metodologia.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo encontramos o enquadramento metodológico desta pesquisa, que se apresenta dividido em seis partes: primeiro, apresentamos a natureza desta pesquisa, posteriormente, retomamos nossos objetivos e, em seguida, descrevemos os instrumentos de coleta de dados, o questionário que utilizamos para obter as informações. Traçamos o perfil dos participantes no quarto subcapítulo, e no quinto, apresentamos a forma como a análise dos dados foi realizada. Ao final do capítulo, expomos os procedimentos éticos que foram adotados, conforme veremos agora.

### 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, e é descritiva quanto aos seus objetivos. Segundo Triviños (1987), as pesquisas qualitativas não foram inventadas primeiramente para descrever fenômenos educacionais, “... a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional”. (TRIVINÓS, 1987, p.120). Segundo este autor, o pesquisador que atua na área de educação deveria buscar o que ele denomina como concepção dinâmica da realidade social, pois o objetivo maior destas pesquisas em países como o Brasil é servir para transformar a nossa realidade social de maneira positiva, crença da qual também compartilhamos.

As pesquisas qualitativas normalmente visam compreender a fundo um fenômeno social, enfatizando a relação entre o investigador e o seu objeto de estudo e a construção social da realidade. O foco principal nesse tipo de investigação não é, portanto, validar a pesquisa obtendo uma grande amostragem, como nas pesquisas quantitativas, mas obter descrições detalhadas do mundo social. Por esses motivos, segundo Triviños (1987), esse tipo de pesquisa permite o uso de recursos aleatórios para definir a amostragem, desde que levemos em conta certas premissas como buscar os indivíduos que o pesquisador percebe como fundamentais para a elucidação do tema em questão, e procurar facilitar a participação e o contato com esses indivíduos, de acordo com a sua disponibilidade.

Com relação a ser uma pesquisa do tipo descritiva, seu propósito é levantar dados a cerca do fenômeno observado, e para o qual temos a intenção de contribuir com e para

entendimentos de maneira mais científica e acadêmica por meio de explicações minuciosas dos fenômenos e acontecimentos que existem ao nosso redor.

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc (TRIVINÓS, 1987, p.110).

Dos aspectos mencionados pelo autor, reconhecemos, nesta pesquisa, o desejo de conhecer a comunidade, isto é, conhecer especificamente os professores de cursos livres, sua preparação para o trabalho, valores, métodos, a forma com que se comprometem com seu trabalho e com seus alunos. Mais especificamente no que se refere ao uso de jogos digitais nas suas aulas.

De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas colaboram para a construção de pontos de vista diferentes para a realidade dada, sem manipular os fatos, mas correlacionando-os, registrando-os e analisando-os.

Conforme veremos adiante, no procedimento de análise dos dados no ítem 4.3 deste capítulo, procuramos descrever o ponto de vista dos docentes em relação ao uso dos jogos digitais analisando os dados obtidos por meio dos questionários e correlacionando as informações encontradas com os conceitos presentes no referencial teórico desta pesquisa.

## 4.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

No presente estudo, buscamos compreender e averiguar o uso dos jogos digitais nos cursos livres de inglês em Belo Horizonte, descrevendo-os sob a perspectiva de um dos agentes mais importantes do ensino, o próprio professor.

A busca que norteia nossa pesquisa é pela importância que esses recursos educativos têm hoje em dia, em um cenário onde a tecnologia ganha cada vez mais espaço.

De forma mais detalhada, procuramos, primeiramente, conhecer os objetivos linguísticos e pedagógicos dos professores ao proporem a utilização dos jogos digitais por meio da enumeração e descrição daqueles que foram citados.

Além disso, indicamos as motivações e a regularidade com que os docentes apontam usar esse tipo de jogo.

E, por fim, observamos a perspectiva dos professores acerca da aplicabilidade e a utilização dos jogos digitais no ensino de inglês nos cursos livres.

A importância de retomarmos esses objetivos de pesquisa agora se dá como justificativa para a escolha que fizemos pelo uso do questionário online como instrumento de coleta de dados desta dissertação.

O questionário online se mostrou como o instrumento mais adequado ao perfil dos participantes e dos CLIs por toda a sua praticidade e facilidade de acesso. O questionário também tornou possível abranger todos os objetivos desta pesquisa por meio da formulação de perguntas, fechadas e abertas, que pudessem nos prover as informações necessárias para a análise os dados, e para tecer considerações a respeito daquilo que expusemos em nossos objetivos de pesquisa.

Sendo assim, passados à descrição detalhada do questionário online no subcapítulo 4.3, a seguir.

#### 4.3 INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS

Os dados coletados nesta investigação foram obtidos por meio de um questionário que foi criado com a ferramenta *Google Forms*. Esse aplicativo auxilia no gerenciamento de pesquisas online e não tem custos. Utilizamos nossa conta de e-mail do *gmail* para criar o formulário, usando um dos *templates* disponíveis na plataforma. Após a sua criação e submissão ao primeiro teste, usamos o próprio *Google Forms* para gerar o link para compartilhamento do questionário.

A partir daí, disparamos o link para professores conhecidos e grupos de professores via *whatsapp*. Escolhemos esse aplicativo por se tratar de um veículo de comunicação bastante popular, que permite a realização da comunicação de forma instantânea. O link para o questionário vinha acompanhado dos termos éticos para a participação na pesquisa, de uma breve mensagem de texto com a descrição da pesquisa e de instruções claras sobre como preencher o formulário, e de uma mensagem de áudio, que continha mais detalhes sobre a pesquisa e reforçava as instruções para preenchimento do questionário. Os primeiros dados começaram a ser coletados no dia 22 de outubro de 2019, e os últimos foram recebidos no dia 6 de novembro do mesmo ano.

Ao todo, 41 professores participaram da pesquisa. À medida que os questionários eram preenchidos e enviados, o próprio *Google Forms* cuidava de organizar as respostas e

produzir gráficos e resumos sobre elas. A ferramenta automaticamente reformula e atualiza os dados em tempo real, à medida que os questionários são preenchidos e enviados.

Para Gil (2008), o questionário é definido como uma técnica de investigação, sem número certo de questões, que visa a conhecer as opiniões, sentimentos, interesses e situações vivenciadas pelo indivíduo. Para Marconi e Lakatos (1999, p. 100), o questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

Para nossa pesquisa, optamos por produzir um questionário semi-aberto, isto é, composto por questões abertas e fechadas, num total de 13 perguntas, que foram criadas tomando por base a hipótese desta investigação, que é a de que os jogos digitais são hoje o recurso didático mais utilizado pelos professores de inglês de cursos livres, e os objetivos geral e específicos de pesquisa. Elas podem ser encontradas no apêndice A desta pesquisa.

A criação de um questionário com perguntas fechadas e abertas aconteceu, primeiramente, com a finalidade de minimizar o tempo necessário para responde-lo, pois o tempo que os professores normalmente têm livre é escasso e temíamos que um questionário contendo somente questões abertas se tornasse longo demais, o que poderia desestimular os participantes. O segundo motivo está relacionado ao volume de informações coletados que se tornaria denso e abundante demais para análise de dissertação.

#### 4.4 O PERFIL DOS PARTICIPANTES E DOS CLIs

Os sujeitos participantes desta investigação são os professores que trabalham em cursos livres de inglês na cidade de Belo Horizonte. São nossos conhecidos ou nos foram indicados por professores conhecidos. Eles responderam, individualmente, a um questionário online composto por treze perguntas, objetivas e abertas (Apêndice A).

Os participantes possuem perfis bastante heterogêneos. São 41 professores, sendo 66% mulheres (27 de 41) e 34% homens (14 de 41). A faixa etária dos respondentes variou entre 20 e 54 anos, sendo a média de idade de 33,6 anos (média aritmética obtida por meio da soma das idades individuais, dividida pelo total de participantes da pesquisa, 41 pessoas). Em média, eles têm 10,6 anos de docência, e trabalham por 14,2 horas por semana em CLIs.

Todos os dados acima serão retomados e detalhados no capítulo 5, de análise dos dados, pois serão correlacionados à questão do uso ou não uso dos jogos digitais, revelando informações preciosas.

Sobre os locais de trabalho dos professores respondentes desta pesquisa, observamos 14 escolas diferentes. Verificamos que o maior grupo, 39% (16 de 41), faz parte de uma escola de abordagem comunicativa com 18 filiais em Belo Horizonte. Trata-se de uma empresa privada que também está presente em outras cidades do interior do estado de Minas Gerais, em vários estados brasileiros e em alguns países da América Latina. Para esta pesquisa, optamos por denominá-la Escola A.

O segundo maior grupo de participantes corresponde a 26,8% dos professores (11 de 41 pessoas). Trabalham em uma escola que tem seu próprio método, materializado em livro didático específico, faz uso de uma plataforma na web para os alunos fazerem atividades online. São 135 franquias, distribuídas por 11 estados brasileiros. Em Belo Horizonte, há 31 unidades em diferentes bairros e o público é composto principalmente por adolescentes. A esta escola, referimo-nos como Escola B.

Quanto aos outros grupos de docentes participantes, dois trabalham no que denominamos Escola C, uma rede de franquias criada no sul do país em 2004, e dois na Escola D, um centro de idiomas privado, de Minas Gerais, criado a partir da iniciativa de uma instituição pública federal.

Dos outros dez professores participantes, há um representante de cada CL, sendo seis escolas franqueadas nacionais e quatro pequenas escolas de idiomas de Belo Horizonte e região metropolitana. Essas escolas receberam codinomes por ordem alfabética, da Escola E até a Escola N.

Acreditamos que tanta variedade traz confiabilidade à pesquisa, posto que os dados que foram obtidos carregam informações provenientes de várias escolas diferentes, com diferentes metodologias e abordagens. Portanto, eles englobam características peculiares a cada uma delas.

Passemos, agora, a conhecer o passo a passo sobre a análise dos dados coletados.

#### 4.5 CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Como foi dito anteriormente, no subcapítulo 4.3, a plataforma *Google Forms* é capaz de hospedar e organizar os dados recebidos após a coleta. Na nuvem do *Google Drive*, é possível acessar todos esses dados por tempo indeterminado. O sistema oferece a visualização dos questionários individuais ou um compilado com todas as respostas em formato de gráficos, no caso das questões fechadas, e no caso das questões abertas, os textos

das respostas aparecem logo após a questão referente, separados em caixinhas cinzas. É possível também baixar os questionários em formato pdf ou com a extensão .csv.

Nesta dissertação, optamos por usar, como auxílio visual, esses mesmos gráficos disponibilizados pelo *Google Forms* para a análise dos dados, criamos quadros comparativos, tabelas e núvem de palavras, conforme veremos no capítulo 5.

Durante a pré-análise dos dados, organizamos todo o material coletado e o descrevemos analiticamente. Em um segundo momento, passamos a um exame aprofundado do corpus orientado pela hipótese de pesquisa e por seus referenciais teóricos.

De acordo com Triviños (1987), é o referencial teórico de uma pesquisa que fortalece e valoriza os instrumentos de coleta de dados e a análise do conteúdo. Assim, nesta segunda fase de estudo, criamos tabelas e nuvens de palavras<sup>15</sup> para facilitar a análise dos dados das questões abertas.

E, por fim, em um terceiro momento, partimos para a análise do conteúdo latente. Nesse momento, interpretamos esses dados, articulando-os e interrelacionando-os com as teorias e métodos citados na bibliografia previstos nos objetivos da pesquisa. Isso pode ser visto no capítulo correspondente, investigamos a correspondência entre o uso dos jogos descrito pelos docentes e as ideias sustentadas pelos autores neste trabalho.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Por motivos éticos, a participação dos docentes convidados foi voluntária e anônima. Salientamos que a confidencialidade, o sigilo e a privacidade dos participantes foram assegurados antes, durante e depois da pesquisa. O nome do(s) curso(s) para o(s) qual(uais) trabalhavam também não foi/foram mencionado(s) na pesquisa. E todos os participantes foram abordados fora do ambiente escolar.

Os *course plans*, mencionados no capítulo de introdução desta pesquisa, foram os das Escolas A e B, apenas. Optamos por não realizar uma análise desses planos de aula nesta dissertação por variados motivos: para realizar a análise dos *course plans* seria necessário obter a autorização das escolas, o que poderia demandar tempo e burocracia. Em segundo

---

<sup>15</sup> Há vários websites confiáveis na internet onde é possível realizar a conversão de textos em núvens de palavras, basta submeter o texto na íntegra e o próprio site cuida de produzir a núvem com aquelas palavras que foram mais citadas no texto. Nesta investigação utilizamos o link a seguir para a produção das nuvens de palavras que foram utilizadas no capítulo 5, de análise dos dados: <<https://cutt.ly/efaRXjl>>.

lugar, cremos que haveria complicações para obter acesso aos *course plans* de todas as 14 escolas mencionadas pelos participantes. Além disso, esta investigação poderia se tornar extensa demais com a análise de todos esses documentos, e correríamos o risco de perder o foco desta pesquisa. E, acima de tudo, buscamos preservar os vínculos empregatícios dos respondentes com as escolas, evitando, ao máximo, que pudessem ter problemas em seus locais de trabalho. Desta maneira, optamos por seguir investigando apenas o uso dos jogos digitais realizado pelos professores de inglês dos CLs de Belo Horizonte.

A opção pelo instrumento de coleta de dados, questionário online, foi feita buscando garantir tranquilidade para que os professores emitissem livremente suas opiniões, sem induções, tendências ou qualquer tipo de manipulação. É muito importante ressaltar que, para responder ao questionário, o docente foi devidamente orientado, via mensagem de texto que acompanhava o link para o questionário e via Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a considerar em suas respostas apenas um CL, caso estivesse empregado em mais de um ou em escolas regulares. Assim sendo, os dados obtidos se referem exclusivamente ao CL escolhido pelo participante.

Garantimos aos respondentes que nenhum tipo de prejuízo lhes seria atribuído, como de fato procedeu, e que sua desistência poderia acontecer em qualquer momento da pesquisa. Nós arcamos com todos os custos de pesquisa, que foram mínimos, isto é: acesso ao material bibliográfico, compra de material de escritório, impressões em gráfica e gastos com transporte.

Uma vez descrita a metodologia de pesquisa, passamos agora aos dados que são apresentados e interpretados no capítulo a seguir.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo analisamos o conteúdo das informações obtidas por meio do instrumento de coleta descrito no capítulo 4, anterior, de Metodologia: o questionário online hospedado na plataforma *Google Drive*.

Seguindo o que nos apresenta o questionário, dividimos o capítulo em dois subcapítulos, 5.1 e 5.2. No primeiro subcapítulo, 5.1, denominado “Sobre os professores e suas relações com os contextos e os jogos”, tratamos as informações acerca da idade dos participantes, seu local de trabalho, sua experiência profissional, sua carga horária semanal, e os tipos de turma para quem dão aula.

No segundo subcapítulo, 5.2, cujo título é “O espaço dos jogos digitais no ensino de inglês dos CLIs”, encontraremos análises sobre as ferramentas de ensino que os professores utilizam para trabalhar, os jogos digitais mais usados por eles e suas contribuições linguístico-pedagógicas, os motivos pelos quais utilizam os jogos digitais, a percepção dos professores em relação a como os estudantes se sentem ao jogar, a frequência com que os professores utilizam esse tipo de jogos, onde recomendam que os alunos os utilizem, as facilidades e as dificuldades para jogá-los, a importância que essas ferramentas têm para eles e, por fim, examinamos as razões daqueles que não as utilizam.

Apresentamos os números em forma de gráficos, tabelas, quadros e núvens de palavras. Avaliamos, tecnicamente e criticamente, as respostas dadas para cada uma das perguntas feitas, correlacionando os dados com o referencial teórico discutido no corpo desta investigação, conforme veremos a seguir.

### 5.1 SOBRE OS PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM OS CONTEXTOS E OS JOGOS

Encontraremos, neste subcapítulo, a análise das informações correspondentes à idade, local de trabalho, e às perguntas de número um, dois e três do questionário online. Entrecruzamos dados pessoais dos participantes com seus hábitos de uso dos jogos digitais.

### 5.1.1 A faixa etária dos participantes

Os primeiros dados obtidos relevantes para a pesquisa são relativos às idades dos participantes. Retomaremos aqui, brevemente, algumas das informações presentes no Capítulo 4, de Metodologia, sobre o perfil dos participantes e dos CLIs.

Até o momento em que os questionários foram respondidos, o professor mais velho a declarar que utiliza os jogos digitais possuía 54 anos, e o mais jovem, 20 anos. Coincidentemente, a mesma variação de idade aconteceu para o grupo de professores que declarou não utilizá-los em suas práticas, o mais velho, 54, e o mais jovem, 20.

A respeito dos dados encontrados, compilamos as informações no quadro abaixo.

#### Quadro 2: A média de idade dos participantes e o uso dos jogos digitais

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A média de idade, considerando o total de 41 participantes, é de 33,6 anos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A média de idade entre os professores que utilizam os jogos digitais é de 34,2 anos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A média de idade daqueles que não os utilizam é de 28,9 anos.</li> </ul>

Fonte: Dados de pesquisa.

#### Quadro 3: Faixa etária dos participantes x Uso dos jogos digitais

Entre 20 e 30 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18 respondentes: 12 declararam usar jogos digitais (66,7%), 6 declararam não usar.</li> </ul>
Entre 31 e 40 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 respondente: 13 declararam usar jogos digitais, 2 declararam não usar.</li> </ul>
Entre 41 e 54 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 respondentes: 6 declararam usar jogos digitais, 2 declararam não usar.</li> </ul>

Fonte: Dados de pesquisa.

Ao analisar os quadros acima, observamos que a idade dos professores não constitui um fator determinante para fazer ou não o uso dos jogos digitais.

Observamos que trata-se de um grupo de professores composto por pessoas relativamente jovens. Mais da metade dos participantes, 65,8%, o que corresponde a 27 pessoas de 41, têm entre 20 e 35 anos de idade.

Há uma diferença de 5,3 anos a mais para aqueles que declararam fazer uso dos jogos digitais em suas práticas pedagógicas em relação ao grupo que declarou não usá-los. Um número que consideramos significativo. Entretanto, não podemos afirmar taxativamente que esses dados contrariam a ideia do senso comum, de que profissionais mais velhos teriam mais dificuldade para lidar com os jogos digitais e as TICs, pois trata-se de uma amostragem pequena de professores.

A seguir, destrinchamos as informações relativas aos locais de trabalho dos docentes.

### 5.1.2 O local de Trabalho

Conforme vimos anteriormente, no capítulo de metodologia, quatorze CLIs diferentes foram registrados pelo questionário. Por motivos éticos, não usaremos os nomes reais dos CLIs. Para efeito de pesquisa, as escolas foram renomeadas com as letras do alfabeto, de A até N, conforme a quantidade de respondentes que alegaram trabalhar ali. Por exemplo, temos que 39% dos professores (16 de 41) alegaram trabalhar na Escola A, o maior grupo. Em seguida, 26,8% dos professores (11 de 41 pessoas) alegaram trabalhar na Escola B. Empatadas na terceira posição, estão as Escolas C e D, citadas duas vezes, cada uma. Sobre as outras escolas que foram mencionadas apenas uma vez, cada, receberam seus nomes de E até N.

Em apenas três dos quatorze CLIs (21,4%) há docentes que alegaram não utilizarem jogos digitais. Dentre esses CLIs, temos os dados expressos na tabela 1, abaixo.

**Tabela 1:** Escolas x Quantidade de Professores por Escola que não usam os jogos digitais

<b>Escola</b>	<b>% - Quantidade de professores que não usam os jogos digitais / Escola</b>
Escola B	63,6% - 7 de 11 professores
Escola D	100% - 2 de 2 professres
Escola E	100% - 1 de 1 professor

Observamos aqui que há dez professores que não utilizam os jogos digitais, o que representa 24,4% do total de participantes. Ao comparar os números dessas mesmas escolas com o número total de docentes participantes, encontramos as porcentagens expressas na tabela 2, abaixo.

**Tabela 2:** Quantidade de Professores que não usam os jogos digitais por escola em relação ao total de participantes

Escola	% - Quantidade de professores que não usam os jogos digitais / total de participantes
Escola B	17% - 7 de 41 professores
Escola D	4,87% - 2 de 41 professres
Escola E	2,43% - 1 de 41 professor

Conforme notamos, a grande maioria dos docentes que não usam jogos digitais trabalham no mesmo CL, a Escola B. Os professores dessa escola declararam que não usam os jogos digitais por motivos variados, que foram compilados no quadro abaixo.

**Quadro 4:** Motivos dos docentes da Escola B não utilizarem os jogos digitais

1.	“Devo seguir um cronograma e um roteiro exigidos pelo curso em que trabalho, muitas vezes, por falta de tempo, apenas utilizo dos próprios jogos do curso.”
2.	“Falta de incentivo por parte de coordenadores.”
3.	“Até hoje usei jogos físicos que trazem muita interação, e não conheci jogos digitais que possibilitariam a qualidade dos não digitais.”
4.	“Os computadores da escola não estão em bom estado.”
5.	“Tenho pouco contato com jogos digitais, e não sei bem como aplicá-los em sala de aula.”
6.	“Para ser sincera, não conheço os jogos digitais disponíveis para ensino da língua inglesa.”
7.	“A escola não permite coisas fora do método. O que dou por fora é por minha conta e risco.”

Fonte: Dados de pesquisa.

Como percebemos, os motivos alegados pelos professores da Escola B são relativamente similares entre si, mesmo se tratando de unidades diferentes da mesma franquia, isto é, a falta de conhecimento sobre os jogos, a falta de tempo para aplica-los, e a rigidez do método. A Escola B é uma franquia de idiomas que adota uma abordagem behaviorista de aprendizagem, por vezes tida como inflexível quanto à sua metodologia, e tem suas aulas centradas no professor (*teacher-centered*). Essa escola produz seus próprios LDs, cujo preço é alto, e vendem para seus alunos/clientes um nível/livro por semestre. Segundo Xavier e Souza (2008), o LD pode ser de extrema importância para o professor,

dependendo da escola onde trabalha e de sua experiência como docente, servindo como um instrumento guia para o seu fazer pedagógico.

Há evidências de que esse é o caso da Escola B, na medida em que verificamos uma preocupação por parte desse CL para que os docentes sigam o método e o cronograma à risca (motivos 1 e 7), a ausência de incentivo e de investimento na qualificação/atualização do professor (motivos 2, 5, 6), a ausência de investimento em equipamentos (motivo 4). Todos esses motivos nos levam a questionar a autonomia dos professores, tanto para escolherem os recursos educativos com os quais irão trabalhar, quanto para refletirem sobre o que acreditam ser os recursos mais eficazes para os seus grupos de alunos. Além disso, há a questão do tempo, que é curto, de acordo com os docentes, provavelmente porque há um LD inteiro que deve ter o seu conteúdo coberto dentro do espaço de tempo daquele semestre.

Apenas o motivo 3 do quadro 4 demonstra uma autonomia do professor, na medida em que ele reflete e compara a qualidade dos jogos digitais com a dos jogos analógicos, e opta pelos analógicos porque acredita que são melhores para os alunos.

As razões citadas pelos professores da Escola D, que alegam utilizar um método *hands-on*, com muito *pair work* e *role-plays*, não divergem daquelas da Escola B. Um deles afirmou que não joga e, por isso, desconhece a maioria dos jogos digitais. E o segundo, disse que “há muito conteúdo para dar no livro”. Alegou que o tempo é muito curto para “diversificar” e que, quando quer trazer algo novo para a sala de aula, opta por músicas e vídeos, levando em conta a faixa etária dos alunos. Mais uma vez, nada é dito sobre o LD nessa escola, porém, novamente, nos parece implícito o papel enorme que esse LD desempenha também para a Escola D.

Por fim, o docente da Escola E, de abordagem comunicativa, afirmou que não usa jogos digitais em aula porque “não domina o assunto”. Curiosamente, esse CL lançou, recentemente, uma série de jogos gratuitamente, para serem baixados nos celulares, e recomenda que sejam jogados fora do ambiente escolar, com o objetivo de aumentar a interação e consolidar o aprendizado. Isso nos parece uma evidência forte de que a escola acredita no benefício dos jogos digitais, todavia não deve estar pronta para incentivar seu uso em sala de aula.

É interessante notar, também, que o docente da Escola E é um dos dois mais experientes do grupo de respondentes, tendo 54 anos. Porém, reiteramos que não encontramos evidências claras de que a idade é um fator para o não uso dos jogos, como veremos no próximo, sobre o tempo de experiência profissional.

Os dados analisados aqui voltarão a ser vistos na seção 5.1.6 desta dissertação. Ali, esses dados serão entrecruzados com outros dados coletados, nos fornecendo uma visão mais complexa e aprofundada sobre a rejeição aos jogos digitais por esses docentes. Ressaltamos, no entanto, que em doze Escolas (A, B, C, F, G, H, I, J, K, L, M, N) há professores que declararam aplicar os jogos digitais em suas aulas, 75,6%, o que deixa claro que a grande maioria já faz uso desse recurso educativo.

### **5.1.3 O tempo de experiência profissional**

A primeira pergunta do questionário diz respeito ao tempo de experiência dos participantes como professores de inglês em cursos livres. As respostas coletadas nos mostraram uma heterogeneidade muito grande, como veremos agora.

O tempo mínimo de experiência profissional relatado foi de 3 meses, e o tempo máximo, de 31 anos de docência. A média geral do tempo de experiência dos respondentes é de 10,7 anos. Essa média foi calculada somando-se as respostas individuais dos 41 participantes e, posteriormente, dividindo o número encontrado por 41 (média aritmética).

Observamos que, dos professores que declararam usar jogos digitais em suas práticas, 31 de 41, aquele com maior tempo de docência em CLIs trabalhava há 31 anos, ao passo que aquele com menos experiência declarou 3 meses de trabalho na área. A média de experiência profissional desse grupo é de 11,4 anos.

Dentre os 10 informantes que declararam não utilizar jogos digitais em suas práticas, aquele com mais tempo de experiência trabalhava há 29 anos, e aqueles com menos experiência trabalhavam há 1 ano e oito meses como professores de inglês em CLs. A média de tempo de experiência docente desse grupo é de 8,3 anos. Detectamos, portanto, uma diferença de 3,1 anos a mais de experiência para aqueles professores que declararam utilizar os jogos digitais.

Atentemo-nos para o fato de que o grupo de professores que utilizam jogos digitais é mais velho e ligeiramente mais experiente do que o grupo que declarou não utilizar esses recursos.

O dados que encontramos nos remetem à pesquisa de Soares (2019). Em sua investigação, o autor percebeu que a maioria dos professores de língua portuguesa não conheciam os jogos digitais. Por isso, eles não os usavam em sala de aula, e consideravam

interessantes os jogos propostos nos materiais didáticos aprovados no PNLD (com interfaces pouco interessantes).

Nossos dados, no entanto, nos revelam que a idade ou tempo de serviço em cursos livres não é determinante do uso ou não uso de jogos, ou seja, a aplicação desse recurso em aula não está relacionada diretamente com idade de professores, contrariando o senso comum, de que os mais jovens saberiam usar esses tipos de jogos e mais velhos não.

Examinaremos agora as cargas horárias dos professores.

#### 5.1.4 A carga horária semanal

A segunda pergunta do questionário diz respeito ao número de horas/aula dadas por semana por cada docente. É um dado delicado, pois, como sabemos, a carga horária docente em CLIs costuma ser bastante variável de semestre para semestre. Consideraremos, para esta pesquisa, os dados relativos ao segundo semestre de 2019.

Essa pergunta foi adicionada ao questionário com o objetivo de saber se o professor tem horários cheios, dando muitas aulas por semana, visto que isso pode implicar em uma procura por jogos digitais em função do pouco tempo que ele tem livre para fazer outras atividades, para descansar, ou até mesmo não usar, e não ter tempo para preparar atividades relacionadas com uso de jogos.

Como pode ser observado, os professores que participaram desta investigação possuem cargas horárias bastante diversas entre si, indo desde 2 horas por semana, a carga mínima, até o tempo máximo de 30 horas lecionadas por semana. A média geral de horas trabalhadas, considerando todos os 41 participantes, é de 14,2 horas.

Para o grupo de docentes que afirmou usar os jogos digitais, essa média cai para 11,1 horas, e para o grupo que declarou não usar jogos digitais, a média de horas lecionadas semanalmente é de 12,2 horas, um pouco maior que a do primeiro grupo. Para facilitar a visualização dessas informações, criamos o quadro abaixo.

**Quadro 5:** Os grupos de docentes e a média de horas trabalhadas por semana

<b>Grupos de docentes</b>	<b>Média de horas trabalhadas/semana</b>
Todos os docentes	14,2 horas
Docentes que usam os jogos digitais	11,1 horas
Docentes que não usam os jogos digitais	12,2 horas

Fonte: Dados de pesquisa.

Como vimos, para Soares (2019), há fatores macro e micro que influenciam na busca do professor por uma qualificação profissional, uma formação continuada, ou um curso que o permita fazer o uso das NTICs e conhecer melhor os jogos digitais.

De acordo com Silva (2018, apud SOARES, 2019), um dos grandes fatores impeditivos para a realização dessa qualificação é o fato de muitos professores terem que lidar com cargas horárias exageradas. Em outras palavras, além de terem que lidar com um volume muito grande de trabalho, ou de terem que estudar e trabalhar, simultaneamente, esses docentes ainda necessitariam buscar informações e aprender sobre os jogos digitais, ferramentas que não conhecem. Eles teriam que passar a usá-las e testá-las antes das aulas. Certamente, todo esse processo demanda um tempo que, talvez, esse professores não tenham. Porém, a diferença de número de aulas é muito pequena para justificar o não uso desses recursos educativos em função de uma carga horária maior.

Somado a esses dados, temos as informações das sessões 5.1.1 e 5.1.3 sobre sua faixa etária e a média da experiência profissional dos docentes. Como pode ser observado, o grupo que declarou não usar os jogos digitais é composto por professores mais jovens, mais inexperientes e com uma carga horária ligeiramente maior. Além disso, percebemos que eles conhecem melhor e lidam com mais facilidade com os LDs, supervalorizados na maioria das franquias de escolas de idiomas (SCHÜTZ, 1999).

Relembramos, aqui, que os CLIs, de forma geral, seguem um plano didático por séries, que correspondem aos LDs dos cursos (Livro 1- Nível 1, Livro 2 – Nível 2, e assim por diante). No caso das franquias, a própria adesão ao plano, pelo franqueado, implica na imediata aceitação do LD adotado, normalmente produzido por uma editora própria, pois é preciso seguir o mesmo padrão em todas as escolas, conforme afirmam Schütz (1999).

Para esse mesmo autor, o livro, nesse contexto, é imprescindível, e a figura do professor acaba assumindo um papel secundário para o ensino como consequência. Sendo assim, os docentes se vêm compelidos a aceitarem a metodologia de ensino que tem no livro seu elemento norteador. E a rebeldia, nessas circunstâncias, pode levá-lo a perder seu emprego.

Todos os dados levantados nos levam a crer que esse seja o caso dos nossos professores que não usam os jogos digitais, já que, na seção 5.1.2, verificamos que 63,6% desses professores trabalham em uma franquia de idiomas.

Passaremos agora à análise dos tipos de turmas mais populares entre os docentes dessa pesquisa.

### 5.1.5 Os tipos de turmas

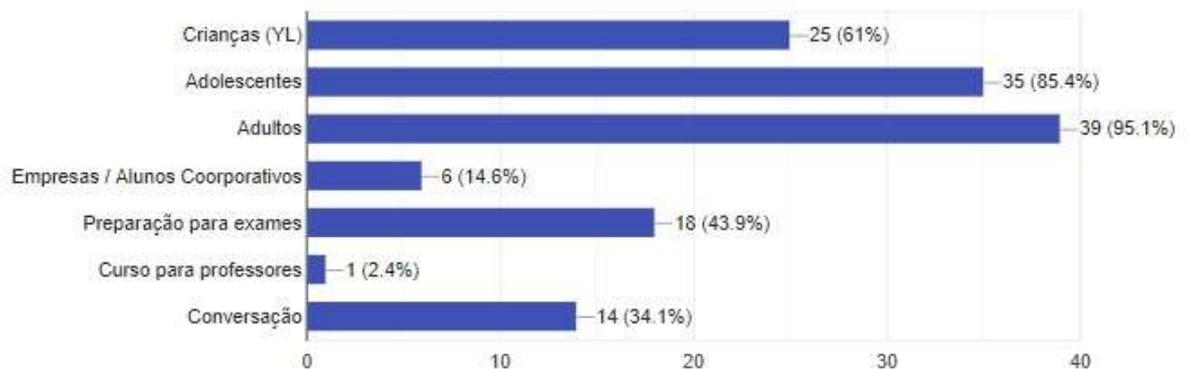
Partindo para a terceira pergunta do questionário, nos deparamos com os grupos de alunos para os quais os participantes desta investigação lecionam. Esta pergunta foi colocada no questionário com o intuito de descobrir a relação entre o uso de jogos digitais e o perfil das turmas.

A inteligência infantil é desenvolvida na criança por meio das brincadeiras e dos jogos. Os jogos têm, portanto, o poder de motivá-las, animá-las e de reforçar sua aprendizagem (PIAGET, 1976). Para Vygotsky (1984), por exemplo, conforme vimos, brincar pode trazer incontáveis benefícios para a criança, contribuindo para a sua formação crítico-reflexiva, promovendo interação, e auxiliando-as na resolução de conflitos. Ou seja, brincar contribui para progresso global da criança. Por isso, pressupunhamos que esses seriam os grupos de alunos mais contemplados com o uso de jogos digitais em sala de aula. Entretanto, conforme podemos observar no gráfico 1, abaixo, não é exatamente isso que ocorre. Vejamos com mais detalhes agora. Para essa questão os professores puderam marcar mais de uma opção de modo a se ter o mapeamento da situação de trabalho deles.

**Gráfico 1:** O perfil das turmas

3. Para quais grupos você dá aula? Marque quantos considerar necessário.

41 responses



Fonte: *Google Forms*

Conforme verificado, ao considerarmos os 41 professores participantes, a maioria leciona para adultos (39), e para adolescentes (35). As crianças, *young learners* (YL), aparecem somente na terceira posição, com 25 professores lecionando para esse grupo. Em quarto lugar há as turmas de preparação para exames (18), seguidas pelas turmas de

conversao (14). Os grupos para quem os respondentes menos lecionam so alunos provenientes de empresas e alunos corporativos (6), e apenas 1 professor afirmou trabalhar com cursos voltados para docentes, formao de professores.   importante destacar que a possibilidade de marcar vrios grupos diferentes nesta questo revela que a maioria dos professores de CLIs acaba trabalhando com perfis variados de alunos.

Quando separamos os professores entre aqueles que usam jogos digitais e aqueles que no os usam, ainda assim as turmas de adultos e adolescentes aparecem no topo da lista para os dois grupos, conforme a tabela abaixo.

**Tabela 3:** Os perfis das turmas e o uso que se faz dos jogos digitais

<b>Tipo de Turma</b>	<b>Professores que usam jogos digitais em suas turmas</b>	<b>Professores que no usam jogos digitais em suas turmas</b>
Adultos	29	10
Adolescentes	27	8
Crianas (YL)	22	3
Preparao para exames	15	3
Conversao	9	5
Empresas / Alunos Corporativos	5	1
Curso para professores	1	0

A partir da comparao dos dados, observamos discrepncia na ordem de popularidade dos tipos de turma em relao aos dois grupos de professores. Dentre aqueles que no usam os jogos digitais em suas prticas pedaggicas, temos, por ordem decrescentes de nmero de turmas: adultos, adolescentes e turmas de conversao. As turmas de crianas aparecem na quarta posio, empatadas com as de preparao para exames, sendo apenas trs de cada. Somente uma turma de alunos corporativos / provenientes de empresas foi mencionada e nenhuma turma de formao de professores foi citada.

Os dados nos remetem imediatamente s descobertas de Soares (2019) em sua pesquisa. L, o autor afirma que o mercado de jogos digitais vem crescendo muito no Brasil e que atrai pblicos de diferentes idades. Em seus dados ele aponta também que a maioria dos alunos participantes de sua pesquisa   composta por jogadores experientes. No faz parte desta investigao o levantamento de dados sobre os hbitos de jogo dos estudantes, mas   importante destacar que, para esta pesquisa,   possível afirmar que os grupos de estudantes, com diferentes perfis e idades, jogam , ao menos em sala de aula, em funo das escolhas pedaggicas de seus professores.

As informações também nos remetem ao artigo de Gunter, Campbell, Braga, Racilan e Souza (2016), em que os autores afirmam que os jogos digitais já fazem parte do cotidiano dos estudantes em sala de aula, que eles vivem imersos nessa realidade, e que o processo dos jogos digitais passarem a ser usados em sala de aula tem conexão íntima com o desenvolvimento de novas tecnologias móveis e com a popularização do acesso a elas.

Voltaremos a discutir essa questão dos aparelhos móveis na sessão 5.2.6, mais adiante neste capítulo.

## 5.2. O ESPAÇO DOS JOGOS DIGITAIS NOS CLIs

A partir de agora, discutiremos e analisaremos os dados das questões de número quatro até treze do questionário. Seguiremos o mesmo procedimento de análise utilizado no subcapítulo anterior, isto é, o uso da bibliografia comparada para a análise dos gráficos, núvens de palavras e a produção de quadros comparativos e tabelas.

### 5.2.1 As ferramentas que compõem o fazer pedagógico

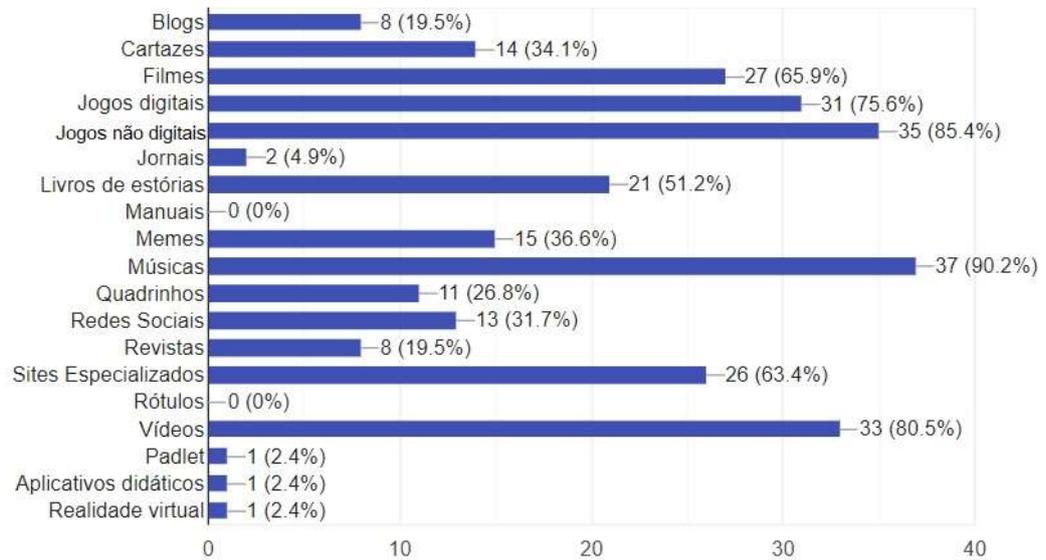
A questão de número quatro do questionário tratou do tema central desta dissertação, ou seja, nos revelou qual é, de fato, o lugar ocupado pelos jogos digitais no ensino de inglês LE sob o ponto de vista dos docentes de CLIs de Belo Horizonte. O gráfico fornecido pelo *Google Forms* (gráfico 1), nos revela, imediatamente, que nossa hipótese estava errada, isto é, os jogos digitais não são as ferramentas mais utilizadas pelos professores de cursos livres atualmente.

Antes de analisar os dados, reiteramos que o livro didático não aparece na lista de opções apresentada pelo questionário que elaboramos, pois pressupunhamos que ele já é sempre usado em CLIs. Sabemos que há toda uma gama de materiais e recursos que podem ser usados para a educação. Por isso, o nosso objetivo era conhecer os recursos educativos usados pelos professores.

## Gráfico 2: As ferramentas mais usadas pelos docentes de inglês em CLI

4. Marque abaixo aquilo que você usa com seus alunos. (Marque quantas opções considerar necessárias.)

41 responses



Fonte: *Google Forms*

Sendo assim, de fato, os dados nos revelaram que todos os professores fazem uso de outros recursos educativos em suas aulas, seja para atrair a atenção dos estudantes, complementar os planos e ações de ensino, ou, muitas vezes, também, para preencher o tempo e/ou tornar suas aulas mais agradáveis.

O questionário original contava com dezesseis opções de recursos, havendo a opção “outros”, onde era possível incluir itens que não estavam na lista. Os professores podiam marcar quantas opções quisessem. Por isso, a soma do número de respostas não corresponde ao número de professores participantes (41). As porcentagens que discutiremos no próximo parágrafo se referem, assim, ao número total de respostas que foram selecionadas, e não ao número de respondentes.

Dentre os recursos educativos mais utilizados por professores, temos as músicas, preferidas por 90,2% dos docentes (37 em 41 professores). O segundo recurso mais utilizado são os jogos não digitais, usados por 85,4% dos participantes (35 em 41 pessoas). Em seguida, aparecem os vídeos, recurso usado por 80,5% das pessoas (33 em 41). Somente na quarta posição aparecem os jogos digitais, usados por 75,6% dos respondentes (31 em 41 pessoas).

Esse fato nos surpreendeu, pois acreditávamos que os jogos digitais fossem mais populares entre os professores de língua inglesa, especialmente em se tratando de cursos livres, onde o uso de ferramentas tecnológicas costuma ser um atrativo, um diferencial, para os alunos/clientes.

Em quinto lugar aparecem os filmes, com 65,9% dos votos (27 em 41 pessoas), e em sexto lugar os sites especializados<sup>16</sup>, com 63,4% dos votos (26 em 41 pessoas). Em sétima posição os livros de histórias, que correspondem a 51,2% das pessoas (21 em 41), fato relativamente esperado a se considerar o grande número de professores que declararam dar aulas para grupos de YL. A prática de *story telling* (contar histórias) é bastante utilizada e recomendada para atrair a atenção das crianças, e normalmente, utilizam-se livros de estorinhas infantis em inglês para isso.

Os recursos citados a seguir receberam menos de 20 votos, ou seja, menos da metade dos participantes declararam usá-los em suas aulas. São eles: os memes, em oitavo lugar, com 36,6% (15 votos), seguido pelos cartazes com 34,1% (14 votos), as redes sociais, com 31,7% (13 votos), e os quadrinhos, com 26,8% (11 votos).

Com menos de 10 votos (de 41), os menos usados por professores são, empatados, na décima-segunda e décima-terceira posições, as revistas e os blogs, 19,5% (8 votos), os jornais 4,9% (2 votos).

Apenas 3 recursos foram adicionados por três participantes diferentes: o Padlet<sup>17</sup>, “aplicativos didáticos”, realidade virtual. Empatados com 2,4% dos votos, 1 voto cada.

Em relação aos “aplicativos didáticos”, entendemos como aplicativos didáticos aqueles aplicativos que servem exclusivamente para reforçar aspectos importantes ou adquirir novos conhecimentos em inglês como gramática, vocabulário e pronúncia. Imaginamos que o respondente optou por incluir esses aplicativos dentro da caixinha de respostas “outros” por não identificar nesses aplicativos qualquer característica de jogos, já que havíamos disponibilizado a opção “jogos digitais” neste questionário.

Manuais e rótulos não foram marcados por ninguém, ficando com 0% cada recurso.

---

<sup>16</sup>Por sites especializados compreendem-se sites que oferecem informações sobre exames, como o da Universidade de Cambridge, <https://www.cambridgeenglish.org/br/>.

<sup>17</sup> O Padlet é definido pela Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos como “uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. Com a mesma conta pode-se criar vários murais”. Disponível em: <<https://cutt.ly/dfaOEih>>. Acessado em: 20/03/2020.

A partir dos dados obtidos, comparamos as informações sobre o uso das ferramentas auxiliares de ensino entre as escolas e verificamos uma grande heterogeneidade nos perfis de CLIs, no que tange à variedade de recursos de que fazem uso. Se fizermos uma média, no entanto, os CLIs usam uma média de 8 ferramentas de ensino para além do uso do livro didático.

No que tange às duas Escolas com o maior número de respondentes, A e B, encontramos grande variação na preferência de uso dos recursos educativos.

A Escola A, por exemplo, prioriza os seguintes recursos, por ordem decrescente: jogos digitais e sites especializados (100%, 16 de 16 pessoas), jogos não digitais, músicas e vídeos (93,8%, 15 de 16 pessoas), filmes (81,3%, 13 de 16 pessoas), livros de histórias (68,8%, 11 de 16), cartazes e memes (50%, 8 de 16), Revistas (37,5%, 6), quadrinhos (25%, 4), redes sociais (18,8%, 3), blogs, jornais e VR (realidade virtual), (6,3%, 1). São, ao todo, quinze ferramentas de ensino diferentes.

Enquanto isso, na Escola B, também por ordem decrescente, temos: Músicas (100%, 11 de 11 pessoas), jogos não digitais (63,7%, 7 de 11 pessoas), vídeos (54,6%, 6 de 11), filmes e livros de histórias (45,5%, 5 de 11), jogos digitais, redes sociais e quadrinhos (36,4%, 4 de 11 pessoas), sites especializados (27,3%, 3 de 11), cartazes, memes e revistas (18,2%, 2 de 11 pessoas), e blogs (9%, 1 de 11 pessoas); contabilizando treze ferramentas de ensino diferentes.

As duas escolas fazem o uso de diversos recursos educativos, acima da média dos outros CLs, que utilizam apenas oito. Cremos que isso é muito positivo, pois, com o uso de variados recursos, os professores passam a contemplar o desenvolvimento de diferentes habilidades em seus alunos, e, portanto, estudantes com diferentes perfis têm a chance de participar ativamente das aulas, realizando uma atividade com a qual se sentem mais confortáveis.

De acordo com as definições de Graells (2000), temos na lista os seguintes materiais didáticos convencionais: cartazes, jogos não digitais, manuais, jornais, livros de histórias, quadrinhos, revistas e rótulos. Como materiais didáticos audiovisuais: músicas, vídeos e filmes. E como materiais didáticos em TICs: blogs, memes, redes sociais, sites especializados. Os jogos digitais, como vimos anteriormente, se tiverem sido criados com objetivos educacionais, conforme Graells (2000), serão considerados nesta dissertação como materiais didáticos em TICs. E caso tenham sido criados para entretenimento, ou com outro objetivo não pedagógico, como recursos educativos. Na próxima seção, verificaremos

quais são os jogos digitais mais utilizados. A partir daí, poderemos identificá-los de acordo com os conceitos de Graells (2000).

Destacamos que entre as questões 4 e 5 do questionário foi colocado o seguinte recado: “Caso você não utilize jogos digitais, vá para a questão 12”. Assim sendo, as questões de número 5 até 11 não eram obrigatórias, o que significa que os professores podiam submeter seus questionários, mesmo sem respondê-las. Ao contrário das outras perguntas, que eram obrigatórias. Verificamos que, a partir daí, trinta pessoas responderam às questões de número 5 a 10. A questão 11 obteve vinte e sete respostas, a questão 12 foi respondida por todos os participantes, e a última questão, de número 13, obteve dezoito respostas.

Passaremos agora à apresentação dos dados das questões 5 a 10 , seguindo a ordem de apresentação dos dados, parte que muito interessa à pesquisa.

### **5.2.2 Os jogos digitais mais usados e suas contribuições**

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é enumerar e descrever os jogos digitais e os objetivos linguísticos e pedagógicos dos professores ao utilizá-los. Assim sendo, pedimos que os participantes da pesquisa elencassem os três<sup>18</sup> jogos que mais usam com seus grupos de alunos e as contribuições advindas do seu uso. Trinta dos quarenta e um docentes responderam a esta questão.

Dito isso, começamos examinando as palavras e termos mais usados pelos professores para justificar suas escolhas. Para nos auxiliar nessas observações, geramos uma nuvem de palavras que pode ser vista na figura 1, abaixo.

---

<sup>18</sup> Acreditamos que um número maior do que três acarretaria em um volume demasiado de informação para análise, temíamos que não fosse possível abarcar tudo nesta pesquisa.



**Quadro 6:** Os jogos digitais mais usados e os motivos alegados

Nº de citações	Jogo Digital	Descrição do Jogo	Motivos mais citados
25	Kahoot	É uma plataforma gratuita onde professores podem criar perguntas de múltipla escolha e os alunos respondem com seus celulares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usado para revisão</li> <li>- Motiva os alunos</li> <li>- Prática de gramática e vocabulário</li> <li>- Estimula a competição saudável*</li> <li>- Fixa vocabulário</li> <li>- É uma forma diferente de abordar a lição</li> <li>- Professores podem criar o próprio jogo</li> <li>- Aluno pode usar para estudar sozinho</li> <li>- É lúdico</li> <li>- É eficiente</li> <li>- Testa o quanto os alunos aprenderam</li> <li>- Há muito material interessante pronto</li> <li>- É dinâmico</li> <li>- É envolvente</li> <li>- Consolida conteúdo</li> <li>- Promove interação entre os alunos</li> <li>- Pode ser usado para apresentar curiosidades sobre um assunto</li> <li>- É prático</li> <li>- É fácil de usar</li> <li>- Permite a edição do conteúdo</li> <li>- Também pode ser usado em casa</li> <li>- Torna a aula mais prazerosa</li> <li>- Torna o ambiente descontraído</li> </ul> <p>Desvantagens citadas pelos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não é flexível</li> <li>- Pode frustrar os alunos que não conseguem responder dentro do tempo determinado para a questão.</li> </ul>
10	Quizlet	É uma plataforma de estudos que pode ser usada para o aprendizado de outras línguas. Há jogos de combinação, de escrita e o QuizletLive, que é um jogo de revisão por equipes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fixa o vocabulário</li> <li>- Bom para apresentar o vocabulário</li> <li>- Facilita a memorização</li> <li>- Consolida o conteúdo</li> <li>- Motiva os alunos</li> <li>- Aluno pode usar para estudar sozinho</li> <li>- Permite trabalhar: soletração, gramática e vocabulário</li> <li>- É versátil</li> <li>- O professor pode criar o próprio jogo</li> <li>- É lúdico</li> <li>- É eficiente</li> </ul>

5	Quizizz	É uma plataforma gratuita onde os alunos respondem perguntas de múltipla escolha em seus dispositivos móveis. Bastante similar ao Kahoot, com a diferença de que as perguntas aparecem nos dispositivos móveis dos alunos, e o jogo não estabelece tempo para responder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor pode criar o próprio jogo</li> <li>- O aluno pode usar para estudar sozinho</li> <li>- É lúdico</li> <li>- É eficiente</li> <li>- Consolida o vocabulário e a gramática</li> <li>- Prioriza o tempo do aluno e, por isso, não o intimida</li> <li>- Pode ser praticado individualmente ou em grupo</li> <li>- Fixa o vocabulário</li> <li>- Oferece feedback para os alunos</li> </ul>
4	Lyrics Training	É um website onde o usuário completa trechos de músicas em inglês, em três níveis: iniciante, intermediário e avançado. Ele pode completar a canção digitando as palavras que faltam ou clicando no modo múltipla escolha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É prático</li> <li>- É fácil de usar</li> <li>- Permite a edição do conteúdo</li> <li>- Pode ser usado em casa</li> <li>- Trabalha a escuta</li> <li>- Dá a chance para os alunos mostrarem seus gostos musicais</li> </ul>
4	Quick, Draw!	É um jogo desenvolvido pelo Google onde o usuário tem 20 segundos para desenhar um objeto enquanto a Inteligência artificial do Google tenta descobrir o que é.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha vocabulário</li> <li>- É um bom <i>filler</i></li> <li>- É divertido</li> <li>- Motiva os alunos</li> <li>- Consolida o conteúdo</li> </ul>
3	ESL Games	É um website que oferece uma série e opções de jogos (para aprender vocabulário, estrutura de frases, gramática, pronúncia, escuta e fonética) voltados para o ensino de inglês como segunda língua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisa gramática</li> <li>- Revisa assuntos variados</li> <li>- Os alunos acham divertido</li> <li>- Aprendem sem estresse</li> <li>- Os alunos mostram mais interesse</li> <li>- Há mais participação</li> <li>- O objetivo dos jogos é sempre claro</li> <li>- Há a competição com os colegas</li> <li>- Há o desafio de passar de fase</li> <li>- Desenvolvem as habilidades linguísticas dos alunos como consequência</li> <li>- É mais interativo</li> <li>- Consolida o conteúdo</li> </ul>

2	Dark Stories	É um aplicativo que pode ser usado em inglês. A dinâmica do jogo consiste em solucionar um caso proposto pelo aplicativo. Um jogador narra os acontecimentos iniciais e os outros formulam perguntas de sim ou não até desvendarem o caso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para praticar <i>speaking</i></li> <li>- Estimula a interação entre os alunos</li> </ul>
2	Hangman.no	É um website onde é possível jogar contra um amigo, ou inscrever, com antecedência, uma lista de palavras que serão usadas para jogar forca ( <i>hangman</i> ). O site aceita 3 idiomas: inglês, holandês e norueguês.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática de <i>spelling</i> 2x</li> <li>- Revisão de vocabulário</li> </ul>
2	Heads Up	É um jogo de adivinhação, desenvolvido apenas para iOS, onde há cartões com temas e o jogador deve adivinhar o tema por meio das dicas recebidas dos outros jogadores. É muito similar ao jogo de mesa Hedbanz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula a interação entre os alunos</li> </ul>
2	Jeopardy	É um jogo de perguntas e respostas onde os participantes podem selecionar o valor em número de pontos e a dificuldade das perguntas. Este tipo de jogo está disponível em vários sites de games para aprender inglês, como o Eslgamesworld.com É muito similar aos jogos de auditório	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ótima ferramenta de revisão</li> <li>- Ótimo para introduzir conteúdo</li> <li>- Pode ser usado em diferentes momentos da aula</li> </ul>
2	Mentimeter	Não é exatamente uma plataforma de jogos. É um recurso digital para realização de enquetes,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pode ser usado na sala de aula de língua inglesa para a criação de quizzes interativos.</li> <li>- É um aplicativo flexível</li> </ul>

		nuvem de palavras e coleta de respostas para uma pergunta.	- Garante anonimato para os estudantes, sendo positivo para aqueles mais tímidos
1	Abcya.com	É uma plataforma de vídeos e jogos educacionais para crianças. Os jogos são divididos em categorias como letras, números, feriados, estratégias e habilidades. São também classificados de acordo com a série da criança na escola. Não é voltado para estudantes de inglês, mas pode ser usado com essa finalidade.	
1	Aknator	É um jogo online de adivinhação. Pode ser jogado em várias línguas diferentes. O gênio, que recebe esse nome, faz perguntas aos jogadores que devem ser respondidas clicando na resposta correto. Através de algoritmos, o computador adivinha em qual celebridade o(s) jogador(es) havia pensado.	- Bom para treinar perguntas - Adolescentes gostam desse jogo
1	British Council Games	O site do British Council possui uma parte voltada para crianças, outra para adolescentes e outra para inglês geral. Em cada uma delas há jogos educacionais disponíveis gratuitamente para o aprendizado de inglês.	
1	Classcraft	É uma ferramenta online com elementos de games: o uso de avatares, pontuação, vida, experiência, habilidades especiais e níveis. Pode ser usado para facilitar a	- Gera interação entre os alunos - Ajuda no gerenciamento da sala de aula

		comunicação entre os estudantes e entre os estudantes e o professor, dentro e fora da sala de aula.	
1	Fisk Platform	Não tivemos acesso à plataforma.	
1	Gamestolearnenglish.com	É um site contendo uma série de jogos diferentes voltados para o aprendizado de inglês. Jogos de vocabulário, formação de frases, soletração e jogos para compreensão de texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos acham divertido</li> <li>- Aprendem sem estresse</li> </ul>
1	Jogos do Sistema Influx	Não tivemos acesso à plataforma. É descrito pela participante como: “Encontrar objetos em um quarto, ou responder as partes do corpo, por exemplo. São jogos em grupo, com limite de tempo, que estimulam a memorização de vocabulário novo através de referências visuais e contato com os colegas”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimulam a memorização do vocabulário</li> <li>- Possibilita contato entre os colegas</li> <li>- Possibilitam o contato com o inglês, mesmo fora da sala de aula</li> </ul>
1	Make your monster	Esse game faz parte do site Learn English Kids do British Council, já citado anteriormente. O jogo permite que cada criança crie um monstinho escolhendo as suas partes: braços, pernas, olhos, orelhas, etc. O monstinho também pode dançar e cantar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É divertido</li> <li>- Permite trabalhar vocabulário, como cores e partes do corpo.</li> </ul>
1	Monkey	O Sentence Monkey, dentro da plataforma ESL Games Plus, é um game específico dentro de uma plataforma maior, com várias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha estruturas gramaticais</li> </ul>

		opções de jogos digitais.	
1	Seek and Find	Foi citado como um aplicativo do livro cujo nome é Seek and Find, da Editora MacMillan. Não tivemos acesso por se tratar de um material pago.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos mostram mais interesse</li> <li>- Há mais participação</li> <li>- O objetivo dos jogos é sempre claro</li> <li>- Há a competição com os colegas</li> <li>- Há o desafio de passar de fase</li> <li>- Os alunos desenvolvem as habilidades linguísticas como consequência da diversão</li> <li>- É mais interativo</li> <li>- Consolida o conteúdo</li> </ul>
1	Snakes	Segundo o respondente, trata-se de um jogo onde a última letra dita pelo primeiro jogador, deve ser usada como a primeira letra da palavra dita pelo segundo jogador e assim sucessivamente. Apesar das buscas que realizamos, não encontramos esse logo numa versão digital.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar vocabulário</li> </ul>
1	Snakes and Ladders	Snakes and Ladders é um board game hospedado no site <a href="http://eslgamesworld.com">eslgamesworld.com</a> . Para caminhar no tabuleiro composto por cobrinhas (snakes) e escadas (ladders) é preciso acertar as perguntas.	
1	Taboo	É um aplicativo que pode ser baixado para o celular. O jogo consiste em descrever palavras para outros jogadores sem utilizar as palavras proibidas que vêm no cartão da palavra designada. Pode também ser jogado na plataforma <a href="http://Playtaboo.com">Playtaboo.com</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exige agilidade</li> <li>- Trabalha paráfrase</li> <li>- Ajuda a aumentar vocabulário</li> </ul>
1	The Random Choice	É descrito pelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Serve para revisar vocabulário.</li> </ul>

		participante como uma “espécie de bingo”. No site Textfixer.com há espaço para inserir um banco de palavras, e o próprio site cuida de “sortear” uma palavra por vez.	
1	Traditional Games on digital whiteboard	O respondente não identificou com clareza quais são esses “traditional games”. Acreditamos que sejam o jogo da velha e a forca, dentre outros. E, por se tratar de uma pesquisa sobre jogos digitais, interpretamos que o “whiteboard” a que ele se refere é na verdade um <i>e-board</i> sendo usado para jogar jogos tradicionais que poderiam ser jogados sem a plataforma tecnológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É tradicional</li> <li>- É divertido</li> <li>- Garantem que em algum momento da aula o aluno se movimentará</li> </ul>
1	Tongue Twisters	Sugerido pelo site do Birtish Council, é um game pode ser usado se houver um e-board. Mas normalmente é um jogo analógico.	
1	Walk the Plank	É um tipo de jogo comum em várias plataformas online para ensino de inglês. Consiste em que um avatar que, à medida que vai acertando ou errando perguntas, vai caminhando pela prancha, em alusão aos piratas que faziam isso para punir alguém, jogando-os aos tubarões.	
1	Wordwall	Há sites como o Wordwall.net, voltados para professores, onde é possível criar atividades interativas para a sala de aula a partir de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar vocabulário</li> <li>- Reconhecimento de palavras</li> <li>- <i>Spelling</i></li> </ul>

		templates pré-existent. Atividades essas que podem incluir vários jogos, como os de vocabulário, ou fonológicos.	
--	--	--	--

Fonte: Dados de pesquisa.

Conforme discutimos anteriormente, na sessão 5.1.6, a grande maioria dos jogos digitais usados pelos professores foram criados com o objetivo de serem usados para o ensino e a aprendizagem. São, portanto, materiais didáticos em TICs (GRAELLS, 2000). É o caso, por exemplo, do Kahoot. O jogo digital que foi citado mais vezes por professores de diferentes CLIs.

O Kahoot<sup>19</sup> é um material didático em TICs, de fácil manuseio, e não requerer equipamentos muito sofisticados para funcionar. Acrescenta-se que também não necessita instalação prévia para ser jogado e a navegação é bastante intuitiva e descomplicada.

Figura 2: Logotipo do jogo Kahoot



Fonte: Kahoot.com

De acordo com Zarzycka-Piskorz (2016) o Kahoot se define como um aplicativo online gratuito acessível a professores de qualquer matéria e pode ser utilizado para qualquer nível de instrução.

Os professores podem criar suas próprias perguntas, fazendo adaptações de acordo com o nível de conhecimento e as habilidades de seus alunos. A navegação é simples para ambas as partes e o aplicativo contém os elementos básicos de um jogo: pontos, ranking de classificação, *feedback* imediato e uma premiação. O Kahoot, como jogo

---

<sup>19</sup> Disponível em <https://getkahoot.com>.

online usado em sala, cria um contexto onde cooperação e autonomia podem ser observados. Diversão e competitividade agregam valor a ele <sup>20</sup> (ZARZYCKA-PISKORZ, 2016, p.18).

A ferramenta permite a criação de quizzes, pesquisas e discussões, que podem ser respondidas a partir de smartphones, tablets ou computadores, em grupo ou individualmente. As respostas corretas se convertem em pontos que podem ser acompanhados imediatamente após a finalização do tempo de cada questão, sendo o tempo para as questões estipulado pelo idealizador do quiz. Para participar do jogo é necessário haver conexão à internet, e algum tipo de tela ou computador onde se possa visualizar as questões. O Kahoot também quantifica os resultados da atividade realizada, e eles podem ser salvos na “nuvem” (google drive) ou exportados como planilha.

Os benefícios de seu uso, citados pelos professores, também estão em conformidade com aquilo que foi dito pelo autor, isto é, eles provêm informações aos estudantes quando “apresentam o vocabulário” ou “apresentam estruturas gramaticais”.

Quando usados como ferramentas de revisão, o Kahoot, o Quizizz, o QuizletLive e o próprio Mentimeter podem avaliar o conhecimento dos alunos. Os jogos digitais motivam os estudantes, aumentando o seu interesse e promovendo a diversão. Materiais didáticos como o Quizlet fornecem informações, e como o Mentimeter, guiam a aprendizagem.

Em relação às *English Language Skills* que os jogos digitais desenvolvem nos alunos, isto é, às quatro habilidades básicas da língua, *reading*, *writing*, *listening* e *speaking* (leitura, escrita, escuta e fala, respectivamente), organizamos as informações obtidas no quadro abaixo, de maneira a facilitar a análise da perspectiva que os participantes têm sobre o assunto.

**Quadro 7:** Jogos digitais e as habilidades que desenvolvem nos alunos

Reading	Writing and Spelling <sup>21</sup>	Listening	Speaking
- ABCyA - British Council Games	- ABCyA - British Council Games - Gamestolearnenglish - Hangman.no - Mentimeter	- ABCyA - British Council Games - Gamestolearnenglish - Hangman.no - Lyricstrainig.com	- Aknator - Dark Stories - Heads Up - Taboo

<sup>20</sup> Tradução para: *Teachers create their own questions adapting them to the level of knowledge and skills of their students. It is user-friendly for both parts as well as it contains the basic game elements: points, a leader board, instant feedback and a reward. Kahoot as an online game used in a classroom creates a context in which cooperation as well as autonomy can be observed. Fun and competitiveness add the value to it.*

<sup>21</sup> Optamos por colocar *spelling* juntamente com *writing* no quadro porque se trata de uma das *skills* de *writing*. Afinal de contas, para desenvolver a escrita é necessário que saibamos soletrar as palavras corretamente.

	- Quizlet - Wordwall	- Wordwall	
--	-------------------------	------------	--

Fonte: Dados de pesquisa

Para trabalhar *grammar* (gramática) e *vocabulary* (vocabulário), os professores identificaram os seguintes jogos: Kahoot, Quizlet, Quizizz, Quick!Draw, British Council Games Hangman.no, ABCyA, Gamestolearnenglish.com, Aknator, Make your Monster, Sentence Monkey, Snakes and Letters, Taboo e Wordwall.

Como bem podemos observar, aparentemente existem jogos digitais muito diversos. Essa pluralidade é positivamente recebida, já que fica claro que há materiais e recursos disponíveis para atender aos mais variados objetivos pedagógicos que possam surgir para os professores de CLIs.

É interessante notar que todos os jogos digitais citados, com exceção daqueles que não puderam ser analisados porque não tivemos acesso, repetem estruturas de jogos analógicos, como é o caso do quiz, a força, os jogos da memória, jogos de tabuleiro, de mesa, e de adivinhação. Eles foram transpostos para plataformas digitais ganhando uma nova roupagem, se tornaram mais acessíveis e baratos. São mais dinâmicos e ganharam elementos como bótons e troféus. Apresentam feedback imediato, são coloridos e cheios de atrativos visuais. E o que parece mais atrair os alunos, permitem que eles utilizem seus celulares em sala de aula, fugindo um pouco do LD, com o qual já estão muitíssimo familiarizados. Possuem, portanto, todas as características listadas por Soares (2019), no capítulo 3 desta dissertação.

Os recursos educativos, de acordo com a definição de Graells (2000), citados pelos professores são poucos: o Quick, Draw!, o Dark Stories, o Heads Up!, a Taboo e o Aknator. Esses jogos digitais foram criados para entretenimento, mas estão sendo usados para facilitar o aprendizado.

Agora, passaremos à questão sobre as razões que os docentes compreendem para a aplicação de cada um dos jogos citados anteriormente no quadro XX.

### 5.2.3 Os motivos para uso dos jogos digitais e a percepção dos docentes sobre o que despertam

Nesta sessão analisaremos as informações das questões seis e sete do questionário. Elas serão discutidas nessa mesma ordem. A pergunta de número seis buscou compreender os motivos sugeridos pelos professores para que os alunos façam uso dos jogos digitais.

Os resultados indicam que a motivação e o divertimento que proporcionam são as razões mais recorrentes. Além disso, a grande maioria dos professores que os utilizam, declararam acreditar em suas contribuições para o aprendizado, além de serem ferramentas facilmente acessáveis e com zero custo, de acordo com o que veremos na tabela 03, abaixo.

**Tabela 4:** Por que os professores recomendam o uso dos jogos digitais?

Motivos alegados	%	N de pessoas
Porque é uma forma divertida de começar/preencher/terminar a aula.	83,3%	25 de 30 pessoas
Porque motivam os alunos.	83,3%	25 de 30 pessoas
Porque acredito na sua contribuição para o aprendizado.	76,7%	23 de 30 pessoas
Porque são práticos, acessíveis e baratos.	76,7%	23 de 30 pessoas
Porque os alunos pedem.	36,7%	11 de 30 pessoas
Por recomendação da escola.	26,7%	8 de 30 pessoas
Por exigência da escola.	3,3%	1 de 30 pessoas
Outros: Porque jogos digitais ajudam a abaixar o filtro afetivo dos alunos, e isso aumenta o aprendizado.	3,3%	1 de 30 pessoas

Ao analisar a tabela, nos chamou a atenção o fato de que os professores não aplicam os jogos digitais somente porque os alunos os solicitam. Dentre os docentes que fazem o uso dos jogos por recomendação da escola temos 5 professores da Escola A, 2 professores da Escola C e 1 professor da Escola F.

Dentre os professores da Escola A, (16 docentes que usam os jogos digitais), os motivos elencados são: (1) Motivação – 16 votos; (2) Divertimento – 13 votos; (3) É barato – 12 votos; (4) Crença de que é benéfico para a aprendizagem – 10 votos; (5) Pedido dos

alunos – 8 votos; (6) Recomendação da Escola – 5 votos; (8) Exigência da escola – 1 voto; (9) são bons *fillers* – 1 voto.

Em comparação com a Escola B, (11 docentes, 4 deles usam os jogos digitais) os motivos elencados por ordem decrescente de popularidade são: (1) Motivação – 4 votos; (2) Divertimento – 3 votos; (3) É barato – 3 votos. Nenhum outro motivo foi elencado por esse grupo.

E um professor, da Escola G preencheu no campo “Outros”, aberto às sugestões, afirmando que acredita que os jogos digitais aumentam o aprendizado por diminuir o “filtro de afetividade” dos estudantes, conforme pode ser visto na última linha da tabela, acima.

Percebemos, por comparação, que os três principais motivos para uso dessas ferramentas é o mesmo para professores de ambas as escolas: motivação, praticidade, acesso e preço, além do fato de serem divertidos.

Esses fatos podem se relacionar ao que foi dito por Oliveira (2009), ou seja, do ponto de vista da educação, a função primordial dos jogos é de tornar o aprendizado interessante para que o aluno possa alcançar novos vãos.

Nenhum professor deu apenas um motivo para recomendar o uso dos jogos digitais. O fato de a maioria dos docentes, 76,7%, recomendarem o uso dos jogos digitais por acreditarem nos benefícios dessas ferramentas e acreditarem que motivam seus alunos, são fatores que revelam algo sobre o seu letramento digital e sobre uma relativa autonomia em seu fazer pedagógico.

Retomando o que vimos no capítulo 2.3, o professor de inglês LE deve se preocupar com a qualidade da sua formação. Ele deve buscar conhecer os jogos digitais para poder oferecer aos seus alunos variedade, tornando o ensino prazeroso e promovendo, também o seu letramento e o seu senso crítico (PERRENOUD, 1999).

O LD não pode ser sempre seguido à risca. É papel do professor compreender o perfil de suas turmas e alunos e oferecer alternativas que contemplem a todos os tipos de estudantes, considerando as formas como aprendem melhor. E para que isso ocorra, é necessário que o docente reveja constantemente as suas escolhas e que também seja livre para fazê-las (FREIRE, 2001).

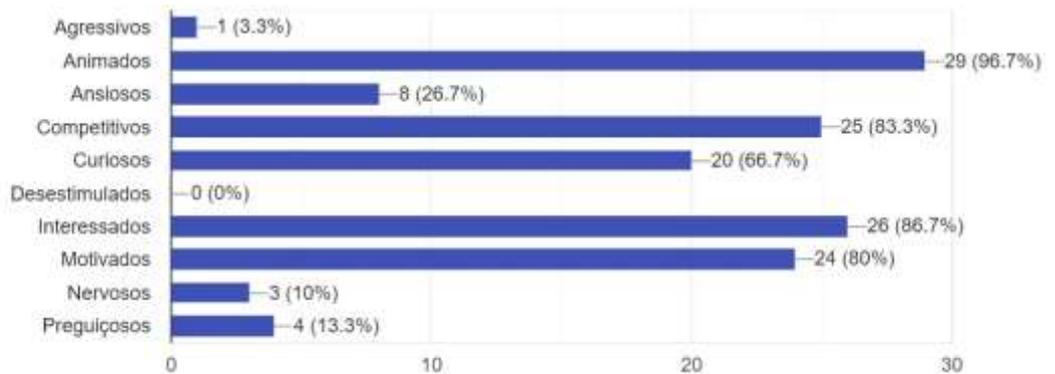
Quando o professor revela que acredita nas contribuições desses jogos e que os recomendam porque motivam os seus estudantes, o que ele está fazendo já é uma reflexão sobre as suas próprias práticas pedagógicas (SANTOS, 2006). Esse professor parece acreditar que fazendo o uso dos jogos digitais e tornando as suas aulas mais divertidas, obterá resultados mais positivos se seus alunos aprenderão mais e melhor.

Isso posto, passamos à sétima pergunta do questionário, sobre como os professores observam que os estudantes se sentem ao jogar. Questões relativas à motivação dos estudantes à autonomia do professor serão abordadas.

**Gráfico 3:** Sentimentos despertados nos estudantes pelo uso dos jogos digitais

7. Como você observa que os estudantes se sentem enquanto jogam jogos digitais? (Marque quantas opções considerar necessárias.)

30 respostas



Fonte: *Google Forms*

Ao observar os dados que o gráfico gerado pelo *Google Forms*, nesta questão, nos traz, nos atraiu a atenção, imediatamente, o fato de nenhum professor acreditar que o uso dos jogos digitais desmotivam seus estudantes. Ao contrário disso, 29 dos 30 professores que usam essas ferramentas, relatam que seus alunos se sentem animados ao jogá-los.

De acordo com os docentes, sentimentos bons e ruins foram identificados nos estudantes enquanto jogavam. Para analisar os dados com mais clareza, optamos por produzir duas tabelas que ilustram os sentimentos positivos e os sentimentos negativos que os docentes foram capazes de identificar em seus estudantes.

**Tabela 5:** A impressão dos docentes em relação aos sentimentos positivos gerados pelos jogos digitais nos estudantes

Sentimentos positivos gerados pelos jogos digitais	%
Animados	96,7% (29 de 30 pessoas)
Interessados	86,7% (26 de 30 pessoas)
Motivados	80% (24 de 30 pessoas)
Curiosos	66,7% (20 de 30 pessoas)

Entre os sentimentos positivos despertados pelos jogos digitais nos seus alunos, segundo os professores, há a animação, o interesse e a curiosidade. Esses três aspectos estão

relacionados à questão da motivação. Em verdade, os aspectos negativos relacionados a eles, ansiedade, preguiça, nervosismos e agressividade também o estão. Porém, será impossível tratar a questão da motivação sem tratar também das questões relativas aos valores sociais e à competitividade.

**Tabela 6:** A impressão dos docentes em relação aos sentimentos negativos gerados pelos jogos digitais nos estudantes

Sentimentos negativos gerados pelos jogos digitais	%
Competitivos	83,3% (25 de 30 pessoas)
Ansiosos	26,7% (8 de 30 pessoas)
Preguiçosos	13,3% (4 de 30 pessoas)
Nervosos	10% (3 de 10 pessoas)
Agressivos	3,3% (1 de 30 pessoas)

Conforme vimos na sessão 3.3 desta dissertação, para Casari (2014) a motivação é a força que nos leva a nos movimentar. A autora fala sobre a motivação intrínseca e a extrínseca. A primeira, é aquela inerente ao indivíduo, destinada a satisfazer seus desejos. Está relacionada ao desafio, ao reconhecimento e à autorealização. Ao passo que a motivação extrínseca, relacionada a fatores externos ao indivíduo, advém de estímulos, do ambiente, e está relacionada a observância da possibilidade de recebimento de recompensas como elogios, ou de evitar-se punições. Para Oliveira (2005), esse segundo tipo de motivação é um hábito que pode ser moldado ao longo da vida.

Revistos esses conceitos, tomamos como ponto de partida o contexto social em que nos encontramos, isto é, uma sociedade capitalista, pautada em valores materiais e na competição como forma de seleção. Os jogos digitais, que já são, por si só, produtos de uma lógica de mercado contrária à inclusão (LIBÂNEO, 1998), podem servir como estímulos que levam os estudantes a se movimentarem. Aqueles que se animam, se interessam, que têm sua curiosidade aguçada por eles têm sua motivação alimentada intrinsecamente, na medida em que desejam ter seus esforços reconhecidos; e extrinsecamente, na medida em que desejam ser elogiados pelo professor, reconhecidos pelos colegas de classe e podem até mesmo, dependendo da situação, obter recompensas como pontos extras ou guloseimas distribuídas aos vencedores pelos próprios professores. Já para aqueles professores cujos estudantes se sentem ansiosos, preguiçosos, nervosos ou agressivos ao jogar, será preciso revisitar seus pensamentos e refletir sobre suas práticas.

De acordo com Branco e Salomão (2001), competição e cooperação podem até acontecer simultaneamente, como é o caso do que acontece em nossas amizades, no entanto,

as autoras, que partem de uma visão sociocultural construtivista (uma mistura das perspectivas de Piaget e Vygostsky), analisaram dois experimentos. Esses experimentos foram realizados entre professores e crianças, feitos por Branco (1993), e Branco e Valsiner (1997). Eles revelaram que crianças colocadas em contextos bem organizados, cooperativos, com a boa supervisão de um adulto (professor), criaram mais compatibilidade de crenças, ou seja, mais empatia. Ao passo que aquelas crianças expostas a ambientes de alta competitividade, passaram a conviver com padrões de dominância e subordinação, pois algumas delas tiveram menos oportunidades para participarem da negociação de conflitos e da tomada de decisões.

Assim, acreditamos que a estimulação de uma sala de aula cooperativa, e não competitiva, com a supervisão de um professor, é benéfica para o fortalecimento da ideia de interdependência humana e da motivação social, ajudando na construção de uma sociedade mais parceira e menos desigual.

Dessa forma, concluímos esta sessão reforçando o pensamento de Oliveira (2009), de que o professor tem em suas mãos uma ferramenta poderosa. Os jogos digitais podem ser usados pelo docente para desenvolver a autonomia e o autocontrole de seus alunos, para aumentar seu interesse e motivação, para promover interações sociais, para ajuda-lo a apreender o conteúdo ou ir além do que foi ensinado. Basta que o docente trace seus objetivos e tenha uma estratégia clara para a promoção do bem estar de seus alunos pautados na construção de bons cidadãos.

Concluída a questão sobre a percepção dos docentes em relação a como seus alunos se sentem ao fazerem uso dos jogos digitais, passamos agora à frequência do uso.

#### **5.2.4 A frequência de uso**

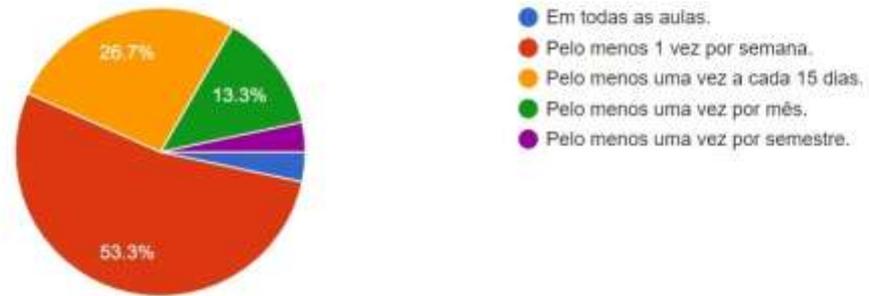
O título desta pesquisa diz respeito à busca pela resposta sobre qual lugar é ocupado pelos jogos digitais nos CLIs de Belo Horizonte. No processo de produção do nosso instrumento de pesquisa, percebemos que saber mais sobre a frequência com que os docentes os aplicam e o local onde recomendam que seus alunos joguem poderiam nos revelar informações importante na busca por uma resposta.

Dessa maneira, nesta sessão analisaremos, conjuntamente, a oitava e a nona perguntas do questionário. Iniciaremos com o gráfico, abaixo, onde podemos observar os dados relativos à frequência.

#### Gráfico 4: A frequência no uso dos jogos digitais

8. Com que frequência você costuma utilizar os jogos digitais em sala de aula?

30 responses



Fonte: *Google Forms*

É possível salientar que o gráfico diz respeito às porcentagens relativas aos 30 respondentes desta questão. Portanto, essas porcentagens mudam quando consideramos o total de participantes desta pesquisa, 41 professores.

Sendo assim, vemos que, apesar de mais da metade dos professores que fazem uso dos jogos digitais, 53,3% (16 pessoas em 30), declararem que os utilizam no mínimo uma vez por semana, este número cai para 39% se considerarmos o total de participantes.

Da mesma forma, o segundo maior grupo, que aplica os jogos digitais em sala de aula pelo menos uma vez a cada 15 dias, cai de 26,7% dos informantes (8 pessoas em 30), para 19,5% do total professores.

No terceiro grupo, que aplica essas ferramentas pelo menos uma vez por mês, a porcentagem de 13,3% dos professores (4 pessoas em 30), é na verdade 9,8% do todo. E apenas uma pessoa declarou que os utiliza em todas as aulas, assim como apenas uma pessoa declarou que os utiliza pelo menos uma vez por semestre, o que corresponde a uma porcentagem de 3,3%, cada (1 pessoa em 30), ou, em consideração ao todo, 2,4% (1 pessoa em 41)

Estes dados se referem a uma frequência grande, revelando a importância que os jogos digitais têm para os professores que afirmam usá-los na sala de aula. Principalmente se considerarmos que o número de aulas semanais comumente é de 2 aulas por semana, 8 por mês.

Também julgamos relevante interpretar esses dados levando em consideração o CLI onde cada docente trabalha. Produzimos a tabela abaixo para facilitar a análise dos dados.

Horizontalmente, encontramos a frequência com que os docentes aplicam a ferramenta, e verticalmente encontramos as escolas, que são representadas pelas letras e A até M. É importante reforçar que não encontraremos no quadro as Escolas D e E, pois seus integrantes não utilizam os jogos digitais em suas práticas. E o único professor participante proveniente da Escola N não respondeu a esta questão (talvez por distração), que não era obrigatória.

**Tabela 7:** A frequência do uso dos jogos digitais por Escola

<b>Frequência</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>M</b>
Pelos menos 1 vez por semana	10	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0
Pelos menos 1 vez a cada 15 dias	5	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Pelos menos 1 vez por mês	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1
Em todas as aulas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pelo menos 1 vez por semestre	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

A tabela acima nos revela que na Escola A os docentes fazem uso dos jogos digitais mais frequentemente do que os professores da Escola B, por exemplo. Os dados revelam também uma provável postura das Escolas em relação à necessidade do uso dessas ferramentas.

Para tornar essas informações mais claras, buscamos conhecer a média de idade e o tempo de experiência dos professores dessas duas escolas. Sobre a Escola A, a média de idade dos docentes é 33,9 anos e a média de tempo de experiência como docentes é de 11,7 anos. Reformamos que todos os professores dessa escola usam jogos digitais.

Em relação à Escola B, calculamos três médias de idade e experiência profissional diferentes. Uma para o grupo todo, de 11 respondentes, outra para os professores dessa escola que usam os jogos digitais, e outra para aqueles que declararam não usá-las.

Encontramos os dados seguintes: a média de idade considerando a totalidade de respondentes da Escola B é de 28,5 anos, com a média de 8,5 anos de experiência. São 3,2 anos a menos de experiência em comparação com a Escola A.

Dentre os professores da Escola B que usam os jogos digitais, a média de idade é de 34,3 anos, e possuem 14,7 anos de experiência. São 3 anos a mais de experiência

profissional e uma insignificante diferença de 0,4 anos a mais na média de idade, comparando-os com os representantes da Escola A.

Dentre aqueles que não usam os jogos digitais, na Escola B temos a média de idade de 25,3 anos, com experiência profissional de 4,9 anos. Uma diferença de idade saliente, de 8,6 anos a menos, em relação aos docentes da Escola A. E uma média de 6,8 anos de experiência a menos do que os da Escola A.

Concluimos, então, que os professores da Escola A possuem um perfil mais heterogêneo em relação ao uso dos jogos digitais. Isto é, todos alegaram usá-los em sala de aula, assim como todos os usam com a frequência mínima de 1 vez a cada 15 dias, sendo que a maioria do grupo faz uso do recurso semanalmente.

Os dados também corroboram com o que foi visto na sessão 5.1.8, onde cinco docentes declararam fazerem o uso dessa ferramenta por recomendação da escola e um afirmou fazê-lo por exigência da Escola. Os outros dez professores provenientes da Escola A não sinalizaram qualquer tipo de interferência da mesma em suas escolhas e autonomia.

Em relação à Escola B, verificamos uma pluralidade de vozes no que se refere ao uso dos jogos digitais. Dentre os onze respondentes desta escola, sete não os utilizam, e dos quatro professores restantes, observamos uma ausência de regularidade comum entre eles.

Concluimos a análise dos dados da questão de número 8 do questionário chamando a atenção para o fato de que, mesmo entre os dois representantes da Escola C, que declararam que este CL recomenda que se faça o uso das ferramentas, a regularidade com que cada docente as usam não é a mesma.

Isso dito, passamos a analisar o local de proposição para o uso dos jogos de acordo com os professores, na próxima sessão.

### **5.2.5 Os locais recomendados para jogar**

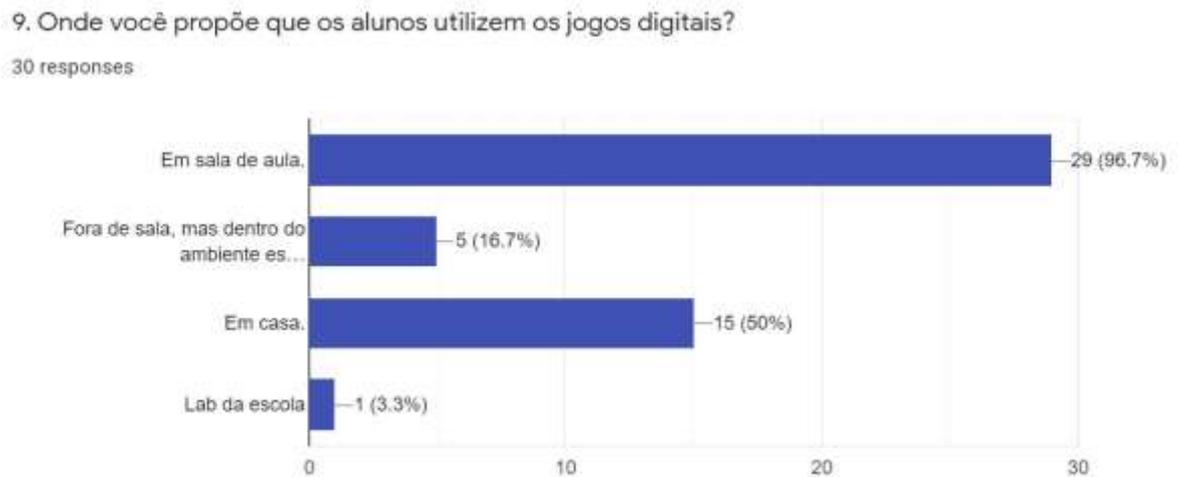
Buscamos, com as perguntas de números 9, 10 e 11, saber a orientação dos docentes sobre o local onde recomendam que os estudantes utilizem os jogos digitais, e as facilidades e dificuldades encontradas pelos professores para aplicá-los.

Acreditávamos que poderíamos encontrar uma relação entre essas respostas, pois, para além das dificuldades que já discutimos anteriormente, sobre a formação do professor, outras dificuldades, de fatores externos ao docente, estariam influenciando o uso dos jogos

digitais nos CLIs. E com as respostas para essas perguntas, comprovamos a influência de alguns desses fatores, conforme veremos.

Sobre a pergunta de número 9, obtivemos o gráfico 5, onde foram dadas as três primeiras possibilidades, além do campo “Outros”, onde os professores podiam adicionar novos lugares, como veremos a seguir. Mais de uma opção podia ser escolhida.

**Gráfico 5:** Locais propostos para o uso dos jogos digitais



Fonte: Google Forms

Apenas um informante utilizou o campo “Outros” e adicionou o “Lab da escola” como local orientado para o uso dos jogos digitais, 3,3% do total. Os laboratórios são, normalmente, os espaços criados nas escolas de idiomas para uso de computadores e para consulta e/ou locação de livros, cds, dvds, etc. Algumas vezes são chamados também de *learning centers*. Como esses “labs” fazem parte da escola e não existem fora dela, para efeito de pesquisa e com a intenção de organizar os dados coletados, optamos por colocá-lo dentro da categoria “fora de sala, mas dentro do ambiente escolar”. Sendo assim, chegamos ao total de 20% (6 em 30 pessoas) de professores que utilizam os jogos digitais “fora da sala, mas dentro do ambiente escolar”.

**Tabela 8:** Locais de uso dos jogos digitais para professores das Escolas A e B

Local mais recomendado	Prof. Escola A	Prof. Escola B
Sala de aula	16	4
Casa do aluno	5	3
Ambiente escolar, fora de sala	0	2

Fonte: Dados de pesquisa

Ao observar os dados da tabela, imediatamente nos remetemos ao subcapítulo 5.2.3, onde reunimos os motivos mais mencionados pelos professores para aplicarem os jogos digitais em suas aulas. Resgatando os dois motivos mais recorrentes, (de que é uma forma de adicionar diversão à aula, e de aumentar a motivação dos estudantes), e o quinto motivo, “porque os alunos pedem”, observamos que eles casam, perfeitamente, com as informações da tabela acima, isto é, de que os jogos são usados, majoritariamente, nas salas de aula dos CLIs.

Conforme dito anteriormente, Soares (2019), nos atenta para o crescimento do consumo de jogos eletrônicos no Brasil, e para os diferentes perfis de pessoas se interessam por eles. Nessa mesma linha de raciocínio, Bortolazzo (2012) nos chama a atenção para o fato de que grande parte das pessoas passam, hoje em dia, incontáveis horas usando seus aparelhos eletrônicos com as mais diferentes finalidades, além de considerar como função do professor de inglês promover o multiletramento de seus alunos.

Considerando o que foi dito por Soares (2019) e Bortolazzo (2012), cremos que seria ótimo que os professores também pudessem incentivar e promover o uso dos jogos digitais em outros ambientes, fora da sala de aula. A partir da análise dos dados, entretanto, foi possível observar que 100% dos professores da Escola A (16 docentes), recomendam que seus alunos usem os jogos digitais em sala de aula. Assim como 100% dos professores da Escola B que afirmaram usar os jogos digitais, também usam os jogos em sala. O que chama mais a atenção no quadro é que os professores da Escola B, apesar do número reduzido (4 pessoas), recomendam que seus estudantes usem os recursos em uma variedade maior de locais do que os da Escola A, onde apenas 31,2%, 5 docentes, se importaram com o uso fora da sala de aula.

Essas informações também reforçam a ideia de que os professores da Escola A recebem recomendações para que usem os jogos digitais em sala de aula. E por outro lado, nenhum professor da Escola B pareceu ter essa preocupação (remetendo novamente ao subcapítulo 5.2.3). Esses fatos estão, portanto, de acordo com a finalidade para a qual os professores afirmam usar os jogos digitais.

Concluída esta parte da análise, agora passaremos ao subcapítulo 5.2.6, onde obtemos informação a respeito das facilidades e dificuldades encontradas pelos docentes em seus CLIs para fazer uso dos jogos digitais em suas aulas.

### 5.2.6. As facilidades e dificuldades encontradas para jogar

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é o de descrever as percepções dos professores em relação à aplicabilidade dos jogos digitais para o ensino. A pergunta realizada aqui, “Quais facilidades você encontra com relação ao uso de jogos digitais em aula de inglês nos cursos em que trabalha?”, nos trouxe algumas revelações sobre isso.

Quatro alternativas foram disponibilizadas no questionário, em que era possível marcar mais de uma opção. Os resultados obtidos revelam que a grande maioria, 90% daqueles que responderam a esta pergunta (27 pessoas em 30), pensam que os jogos digitais são mais fáceis de ser usados por serem facilmente acessados na internet. Para 19 pessoas, 63,3%, normalmente existem jogos digitais para todos os seus objetivos. A ausência da necessidade de se gastar dinheiro fazendo cópias atrai 53,3% dos docentes que responderam a esta pergunta (16 em 30 pessoas). Já para 46,7% (14 pessoas em 30), os jogos digitais são ótimos *fillers*, isto é, eles preenchem o tempo quando já fizemos tudo que foi planejado para aquela lição, como pode ser visto na figura acima.

Três docentes adicionaram uma resposta, cada, à lista de opções apresentadas, correspondendo, individualmente a 3,3% das respostas. (Vale lembrar que isso não significa que esses mesmos docentes marcaram apenas a opção que adicionaram como resposta para essa questão).

A primeira respostas adicionada foi que os jogos digitais “retomam o conteúdo de forma diferente, e às vezes de forma mais contextualizada”. A segunda resposta foi que eles “permitem uma revisão divertida do conteúdo, preparando os alunos para a prova, por exemplo”. O terceiro docente afirmou que fazer o uso dos jogos digitais em sala de aula demanda “pouca preparação”.

Os dado coletados nos levaram a dois pensamentos distintos sobre os jogos digitais. O primeiro, é de que eles realmente podem facilitar a vida do professor, poupando seu tempo e seu dinheiro, já que são facilmente acessados online e não requerem impressão.

De outra forma, a resposta “pouca preparação” também pode ter uma interpretação negativa, e nos remete à discussão sobre a segunda pergunta deste questionário. Lá, debatemos sobre as condições que permeiam a realidade do professor e o impedem de buscar uma formação continuada. Independentemente se esses fatores forem o cansaço por uma rotina atribulada com um horário cheio, ou por desinteresse, pois sabemos que as médias salariais (hora/aula) pagas pelos CLIs no Brasil não costumam ser generosas.

Essas questões já foram discutidas, portanto, passaremos aos dados sobre as dificuldades encontradas pelos professores para trabalharem com os jogos digitais.

A questão de número onze, “Quais dificuldades você encontra com relação ao uso dos jogos digitais em aula de inglês nos cursos em que trabalha?”, que não era obrigatória, foi respondida por 27 dos 30 professores que afirmaram utilizar os jogos digitais em sala de aula.

O motivo mais apontado para não uso dos jogos digitais é que nem todos os alunos costumam estar com celular na escola. Isso corresponde a 51,9% (14 em 27) das respostas. O segundo motivo mais comum, com a porcentagem de 33,3% dos votos (9 de 27 professores), é que “não há conexão à internet” no CLI. Em terceira posição, para 22,2% dos docentes (6 de 27), os “jogos são bloqueados nas escolas”. Já para 11,1% dos professores (3 de 27), no CLI onde trabalha “os aparelhos digitais não suportam/estão atualizados para rodar os jogos”. E para 7,4% (2 de 27 pessoas), “não há aparelhos digitais (ex.:E-board, computadores, tablets, etc.)” nos CLIs.

O campo “outros” foi utilizado cinco vezes, por cinco professores diferentes, de cinco CLs diferentes. As suas respostas foram: (1) “nenhuma” dificuldade encontrada; (2) “falta de flexibilidade da escola” (referindo-se à Escola A); o que nos remete ao que foi dito por dois outros docentes, que alegam (3) ter “pouco tempo” (integrante da Escola B) para usar os jogos digitais; e (4) “muitas vezes a quantidade de conteúdo sugerido não permite atividades extras”, pois jogos digitais ocupam um tempo considerável da aula” (integrante da Escola G). A última colocação foi (5) “a conexão às vezes falha” (integrante da Escola I).

As respostas obtidas revelaram que as realidades não são assim tão distintas entre os CLIs de Belo Horizonte. Apenas dois professores alegaram que não há equipamentos como e-boards e computadores em seus locais de trabalho para acessar os jogos. E apenas três alegaram que o equipamento que existe ali não suportam ou estão atualizados para as atividades. Ao somarmos esses dois grupos, temos que em 18,5% dos CLIs da cidade não há como trabalhar com os jogos digitais por falta de equipamento.

Isso significa que, em 81,5% dos CLs, há aparelhos da própria escola disponíveis. Porém, em 22,2% desses CLs, os jogos são bloqueados, o que demonstra uma rigidez muito grande e um provável receio de que, ao liberá-los, os estudantes perderão o interesse pela aula.

Os cursos não disponibilizam wifi para os alunos, e em 33,3% dos CLs não há conexão à internet. Os motivos mais prováveis para não haver internet são: economia, a escola não para internet, o que pode ser o caso de escolas muito pequenas. Mas temos

consciência de que hoje é muito importante haver conexão, para fazer matrículas, para estabelecer contato com os estudantes, etc. Portanto, o mais provável é que a escola não libera acesso ao wi-fi por questões de segurança (para a proteção de dados), ou para evitar que os alunos se conectem com seus aparelhos e se distraiam. Nesse segundo caso, caímos na mesma crítica feita aos CLs onde os jogos digitais são bloqueados, onde as NTICs parecem ser tidas como inimigas do saber.

Com relação aos 51,9% dos professores que alegaram que seus alunos não carregam consigo seus aparelhos móveis para dentro da sala de aula, temos 11 docentes da Escola A, 1 docente da Escola B, 1 da Escola F e 1 da Escola M. É interessante notar que 10 desses 14 professores, ou seja, 71,4% deles, recomendam o uso dos jogos digitais apenas dentro da sala de aula. Fato que indica que estão se referindo, portanto, a que seus alunos usem seus próprios aparelhos para jogar.

Esse tipo de raciocínio nos remete ao raciocínio de “traga seu próprio aparelho” e “cada pessoa com um aparelho” de Gunter, Campbell, Braga, Racilan e Souza (2016). Para eles, o acesso aos aparelhos móveis já é uma realidade para muitas pessoas, e é uma tendência para a sala de aula. Por isso, segundo Kukulska-Hulme (2015) apud Gunter, Campbell, Braga, Racilan e Souza (2016), a sala de aula precisa ser redesenhada para atender às novas demandas e às novas realidades.

Para o nosso contexto não enxergamos problema algum nessa visão, desde que observemos alguns aspectos: primeiro, conforme os dados desta questão, nem todos os estudantes possuem aparelhos celulares. E, pode ser que possuam, mas por segurança ou por restrição dos pais, optam por não leva-los para a escola. Segundo, também conforme os dados, em muitos CLs os jogos são bloqueados ou não há conexão à internet, de modo que aquele que leva seu aparelho terá que gastar do seu próprio pacote de dados para jogar. Isso implica em mais gastos para o estudante, além da mensalidade que costuma ser cara. Ou pode ser que ele não tenha créditos em seu celular.

Sendo assim, concluímos esta sessão avaliando que há, de fato, muitas facilidades e muitas dificuldades, em par de igualdade, quando o assunto é o uso dos jogos digitais nos cursos livres de idiomas de Belo Horizonte.



**Tabela 9:** A opinião dos docentes de CLI de Belo Horizonte sobre a importância do uso de jogos digitais para o ensino de inglês LE

<b>Termos, sinônimos e variações mais usados</b>	<b>Número de vezes que foram usados:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- para aprender</li> <li>- alunos aprenderam</li> <li>- o aluno aprende</li> <li>- o aprendizado</li> </ul>	13
<ul style="list-style-type: none"> <li>- jogos digitais são (muito) importantes</li> </ul>	12
<ul style="list-style-type: none"> <li>- motiva</li> <li>- motivando</li> <li>- motivados</li> <li>- motivação</li> <li>- motivacional</li> </ul>	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>- são interessantes</li> <li>- aumentam o interesse</li> <li>- alunos se interessam</li> </ul>	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>- para variar</li> <li>- trazem variedade</li> <li>- “achar” variação</li> </ul>	6
<ul style="list-style-type: none"> <li>- interação entre os alunos</li> <li>- jogos são interativos</li> <li>- atividades interativas</li> </ul>	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>- fazem parte da rotina dos alunos</li> <li>- os alunos estão familiarizados com tecnologias</li> <li>- “faz parte da vida dessa geração”</li> <li>- “faz parte do dia-a-dia dos alunos”</li> </ul>	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>- divertindo</li> <li>- diversão</li> <li>- divertido</li> <li>- divertida</li> </ul>	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “aula mais dinâmica!</li> <li>- dinâmico</li> <li>- dinamismo</li> </ul>	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>- adaptação de conteúdo, assimilação de conteúdo, reforço de conteúdo</li> </ul>	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>- chamar a atenção, prender a atenção, prestar atenção</li> </ul>	3

- atualizar - atualmente - atualização	3
- competição - competitividade	3
- lúdica - lúdicas - lúdico	3
- brincar - brincando	2
- alunos “demandam”, “pedem”	2
- desafio - desafiados	2
- facilitar - facilitam	2
- memória - memorização	2
- objetivo: “se o professor tiver um objetivo claro”, “há outros jeitos de alcançar os mesmos objetivos”	2
- autonomia	1
- colaboração	1

Fonte: Dados de pesquisa.

Observamos que as opiniões emitidas pelos professores nesta questão estão em consonância com as contribuições linguístico-pedagógicas apontadas por eles na questão de número cinco, onde elencaram seus jogos digitais favoritos. As respostas para a questão doze também nos remetem à sétima pergunta, onde os professores acreditam que o uso das ferramentas eletrônicas anima, interessa e motiva seus estudantes. (Essas mesmas palavras foram encontradas no topo do quadro, acima).

De maneira resumida, é possível dizer que a escolha que é feita por esse jogo se dará de acordo com o objetivo linguístico estabelecido pelo docente. O aprendizado, por meio dos jogos, é visto pelo professor como promotor da motivação, do aumento do interesse

e da interação entre os alunos, pois esses recursos fazem parte do seu cotidiano e se tornam uma variação ao velho conhecido LD, isto é, trazem variedade para a sala de aula.

A questão de número 13, sobre os motivos pelos quais alguns docentes não usam os jogos digitais, última deste questionário, foi respondida por 12 dos 41 professores que fizeram parte da pesquisa. Construímos o quadro abaixo com os dados obtidos. O número de professores que não usam jogos digitais é dez, de onde concluímos facilmente que dois professores que usam os jogos digitais acabaram respondendo à esta pergunta. Essas informações, relevantes para a pesquisa, foram incluídas em nossa análise, como veremos adiante.

**Quadro 8:** Motivos declarados pelos professores para não usarem os jogos digitais

<b>Motivo 1 Relacionado a Tempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de tempo</li> <li>- Muito conteúdo para ser ensinado</li> <li>- Necessidade de seguir o cronograma</li> </ul>
<b>Motivo 2 Relacionado a Incentivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta incentivo</li> <li>- Faltam recursos (computadores ruins)</li> <li>- A escola proíbe</li> </ul>
<b>Motivo 3 Relacionado ao domínio das plataformas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não sei usar os jogos digitais</li> <li>- Não jogo</li> <li>- Não domino</li> <li>- Tenho pouco contato</li> </ul>
<b>Motivo 4 Relacionado a Confiança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confia mais na qualidade dos jogos “físicos”</li> <li>- Prefere outros recursos (como música e vídeos)</li> <li>- Acredita que sejam ruins para os alunos (incentiva a competição e agita os estudantes).</li> </ul>

Fonte: Dados de pesquisa

Ao analisar o conteúdo das afirmações, acabamos encontrando motivos muito semelhantes alegados pelos professores. Observamos que há 12 frases acima, quando deveriam ser 10 (pois apenas 11 dos 41 docentes alegaram não fazerem uso dos jogos digitais). Isso se deu porque decidimos considerar a resposta 7, onde o respondente alegou que usa, mas restringe o uso. Entretanto, como sua resposta agrega conteúdo informativo para a pesquisa, optamos por mantê-la e considera-la em nossa avaliação. Decidimos categorizar as respostas em quatro grupos para melhor explicá-las, como pode ser visto na quadro abaixo:

Encontramos as seguintes conexões entre esses motivos e os demais dados da pesquisa:

- 1) O motivo 1 está relacionado ao perfil do professor que tem uma carga horária cheia e não tem tempo para investir em sua formação. Também está ligado à ausência de autonomia do professor que, em CLs, deve seguir à risca o LD.
- 2) O motivo 2 está relacionado à questão 11, isto é, às dificuldades de ordem prática, que poderiam ser resolvidas à partir de decisões de coordenadores e diretores nas escolas.
- 3) O motivo 3 está relacionado ao letramento digital dos docentes. A partir do momento que não sabem utilizar essas plataformas, parecem optar por permanecerem em suas zonas de conforto, usam outros recursos, como músicas e jogos analógicos. Ressaltamos que acreditamos nos benefícios de recursos analógicos. O ponto que criticamos é a ausência, por parte do professor, de interesse pelo universo dos estudantes que, como vimos, são usuários de *gadgets*.
- 4) O motivo 4 também diz respeito ao letramento digital, porém é adicionado por doses grande de preconceito e tradicionalismo. Há uma crença, generalizada entre muitas escolas, de que os celulares são inimigos dos estudos, ao passo que o LD é o norteador da educação. Quando esse escudo de insegurança for deixado de lado, acreditamos que poderemos nos conectar melhor com a realidade do estudante, promovendo situações mais diversas para a sua aprendizagem.

Com o objetivo de entender melhor o que pensam os docentes que não usam jogos digitais, produzimos o quadro abaixo, que contrasta os motivos alegados para o não uso com a importância dada por esse mesmo professor para esses recursos educacionais. As siglas P + número (exemplo: P1, P2,etc...) se referem ao professor e à ordem cronológica com que esse professor respondeu ao questionário no período de coleta de informações (Exemplo: P4 se refere ao quarto professor que respondeu ao questionário).

**Quadro 9:** Motivos para não usar os jogos x Consciência sobre sua importância

<b>Escola</b>	<b>Professor</b>	<b>Motivo alegado</b>	<b>Qual importância atribui aos jogos digitais?</b>
<b>Escola D</b>	P4	- Não é jogador - Desconhece os jogos digitais	- Acredita que os jogos são uma forma criativa e prazerosa para aprender inglês - Acredita que a linguagem dos jogos atinge um grande público
<b>Escola E</b>	P6	- Não domina o assunto	- Inclusão de novas mídias ao fazer pedagógico - Estar atualizada e “falar a língua dos jovens”
<b>Escola B</b>	P12	- Acredita que falta incentivo dos coordenadores	- Acredita que os <i>games</i> fazem parte do cotidiano dos jovens - Reconhece que seu uso estabelece um "common-ground" com seus estudantes de inglês
<b>Escola B</b>	P13	- Computadores em mau estado	- Estimula o contato com a língua inglesa de forma dinâmica
<b>Escola D</b>	P16	- Pouco tempo livre para diversificar sua aula - Muito conteúdo para trabalhar	- Acredita que os <i>games</i> são aliados pedagógicos - Prefere músicas e vídeos
<b>Escola B</b>	P17	- Prefere jogos reais, pois crê que promovem mais interação	- Crê que é muito importante aprender brincando e se divertindo
<b>Escola B</b>	P22	- Declarou não conhecer os jogos para ensino de inglês	- Crê que os <i>games</i> despertam o interesse dos alunos (sobretudo crianças e adolescentes) - Se associam ao cotidiano dos estudantes de língua inglesa
<b>Escola B</b>	P28	- Tem pouco contato - Não sabe aplica-los	- Despertam o interesse - Aproximam o estudo de inglês do cotidiano do aluno
<b>Escola B</b>	P29	- A escola não permite “coisas fora do método”	- Acredita que os jogos digitais são muito importantes para o ensino
<b>Escola B</b>	P33	- Falta tempo	- Os alunos têm grande interesse

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Precisa seguir o cronograma</li> <li>- Usa apenas os jogos determinados pela escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seu uso prende a atenção dos estudantes</li> <li>- Facilita o aprendizado,</li> <li>- Crê que os jogos remetem ao lazer e ao que os alunos fazem no seu tempo livre</li> <li>- São mais eficazes do que o “livro e o quadro”.</li> </ul>
--	--	---	---

Fonte: Dados de pesquisa

Ao verificar os dados constatamos que esse grupo de docentes tem uma visão muito positiva sobre a atuação dos jogos digitais para o ensino de inglês. Eles estão conscientes de que são boas ferramentas de ensino, porém, estão sujeitos a várias limitações.

Esse dado nos leva à observação de que os cursos livres poderiam mudar sua postura em relação aos professores e também aos seus alunos. Em relação ao professor, no sentido de garantir que tenham uma boa formação, e não apenas um treinamento (LEFFA, 2007), para que possam saber usar todos os recursos disponíveis, garantindo variação em suas aulas e contemplando formas de aprendizado diversas. Em relação aos seus alunos, no sentido de disponibilizar os equipamentos necessários, com capacidade de uso. Disponibilizar o acesso à internet. Investir em professores interessados e, principalmente, buscar mais proximidade com o universo dos alunos, trazendo mais o uso das NTICs para dentro da sala de aula.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história e o desenvolvimento da educação no Brasil sempre estiveram atrelados a uma elite social e ao poderio econômico. Em um mundo cada vez mais conectado, como este em que vivemos (LEVY, 1999), ter acesso às tecnologias e ao conhecimento da língua inglesa pode significar a abertura de portas que trarão acesso a uma vida melhor para as pessoas, diminuindo as desigualdades sociais.

Os cursos livres de inglês surgiram no Brasil na década de 1930, mas foi somente na década de 1960 que se popularizaram entre nós. As sucessivas reformas na educação, a ausência de professores qualificados, métodos ultrapassados de ensino, material didático inadequado e o grande número de estudantes em sala, provocaram o enfraquecimento das escolas públicas e, nesse quesito, também das particulares, e, assim, os cursos livres passaram a ser protagonistas no ensino de inglês no nosso país (NOGUEIRA, 2007).

Segundo Freitas e Souza (2018), a delegação do ensino de idiomas aos CLs é uma tendência que se fortalece. Nesses espaços, existe a figura dos LDs, objetos caros, sem os quais, tanto na visão de professores, quanto de alunos, o processo de ensino e aprendizagem não pode ocorrer ou não aconteceria de maneira adequada (SCHULTZ, 1999; XAVIER; SOUZA, 2008).

Com todo esse valor sendo atribuído aos LDs nos CLs, a figura dos seus professores acaba sendo diminuída, deixando suas qualidades pessoais, como a criatividade, em segundo plano (XAVIER e SOUZA, 2008). Para Freitas e Souza (2018), para que o docente de CLI possa assumir seu local de protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que tenha uma atitude reflexiva em relação às próprias práticas docentes, investindo em sua formação, no desenvolvimento do seu letramento digital (CELANI, 2008; DIAS, 2012; LEFFA, 2008; MONTE MÓR, 2013; PAIVA, 2013; PERRENOUD, 2000), e na sua autonomia (FREIRE, 2001; SANTOS, 2006).

Foi a partir deste contexto de busca por aprimoramento que a ideia para esta dissertação surgiu. Como docente de CLIs e amante das NTICs, observamos, em nossos *course plans*, a presença constante de sugestões para uso de jogos digitais. Isso nos deu subsídios para levantar a hipótese de que os jogos digitais poderiam ser as ferramentas mais usadas pelos professores de língua inglesa de CLs, além do LD. Estabelecemos, então, nosso objetivo de pesquisa: investigar o lugar dos jogos digitais nos CLIs de Belo Horizonte.

Buscamos conhecer o conceito de jogos digitais (HUIZINGA, 2005; CAILLOIS, 1990; JUUL, 2005; GEE, 2013, SOARES, 2019), a história desses jogos

(CRUZ, 2019; KISHIMOTO, 2011; BARBOZA; SILVA, 2014), e a sua relação com o ensino e a motivação dos estudantes (ALVES E TORRES, 2013; BORGES, 2013; GUNTER; CAMPBELL; BRAGA; RACILAN; SOUZA, 2016; OLIVEIRA, 2009).

Depois disso, elaboramos as perguntas do questionário baseadas nos objetivos geral e específicos. O questionário online, semi-aberto, teve seu link enviado via mensagem de texto apenas para docentes de CLIs que conhecíamos e para os seus conhecidos, que também são docentes de CLIs.

Problematizamos os conceitos de material didático em Tomlinson (2006) e os conceitos de recursos educacionais e matérias didáticos para Graells (2000), de forma a deixar claro para o leitor que o estudo dos jogos digitais nesta dissertação é mais complexo do que poderia parecer a princípio. Observamos que a grande maioria dos jogos digitais elencados pelos professores foram elaborados com o objetivo de auxiliar o professor no processo de ensino, sendo considerado por Graells (2000) como materiais didáticos em TICs.

A grande maioria dos jogos citados advêm de ideias de jogos analógicos pré-existentes que foram simplesmente transportados e repaginados em uma plataforma online. E, caso não pudessem ser usados em celulares e computadores, ainda assim eles poderiam ter sido aplicados em sala de aula, fazendo-se, claro, as devidas adaptações. Isso, sem mencionar que houve, também, alguns jogos eletrônicos produzidos para entretenimento que estavam sendo usados pelos docentes em sala de aula, o que, para Graells (2000), se enquadra como recursos educativos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, coletamos e analisamos os dados de 41 professores de 14 CLIs diferentes da região metropolitana de Belo Horizonte, que responderam treze perguntas, fechadas e abertas, sobre seus hábitos de ensino e suas impressões sobre os jogos digitais. O anonimato desses professores, assim como os nomes dos seus locais de trabalho foram omitidos por motivos éticos.

A análise dos dados foi feita por meio do exame e da interpretação de nuvens, gráficos, quadros e tabelas produzidos a partir dos resultados marcados ou ditos pelos professores. As informações foram correlacionadas à revisão da bibliografia (corpo da pesquisa), e produzimos quadros e tabelas a partir da análise, que nos auxiliaram na visualização das informações.

Acreditamos que esses dados nos permitiram encontrar respostas para os objetivos específicos desta investigação:

(1) Enumeração e descrição dos jogos digitais usados: 25 jogos diferentes foram mencionados pelos professores. Desse número, apenas 4 foram criados com o objetivo de

entretenimento. Porém, a a plataforma digital é mais interativa, e o feedback imediato que é oferecido a cada respostas prende a atenção dos estudante e os motivam. Além de se transformarem em uma alternativa ao LD, com o qual já estão acostumados a trabalhar.

Esses jogos foram utilizados com diferentes propósitos. O Kahoot foi o jogo digital mais recorrente, sendo usado em 7 dos 14 CLIs listados por esta pesquisa.

(2) Os objetivos linguísticos e pedagógicos dos professores quando propõem a sua utilização: os motivos alegados estão relacionados a verbos como “consolidar”, “revisar”, “trabalhar”, “motivar”, “praticar”, “estimular”, “competir”, “aprender”, “desenvolver”, “estudar”, “possibilitar”, “ser”, “participar”, “apresentar” e “fixar”. E esses verbos se ligam a substantivos como “vocabulário”, “conteúdo” e “gramática”. Sendo assim, observamos que as maiores preocupações dos professores ao usarem os jogos digitais, independentemente do CL onde trabalham, com seus alunos estão ligadas a dados mensuráveis, como alcançar bons resultados em um prova, por exemplo. E não estão relacionadas a desenvolver competências, como a colaboração, para a formação de cidadãos.

(3) Apontar os motivos e a frequência com que professores de inglês de cursos livres declaram usar jogos digitais em aula: dentre os professores que fazem o uso de jogos digitais em suas aulas, a grande maioria aposta na diversão que o recurso proporciona. É interessante notar que, mesmo sendo jogos educativos, os professores alegam que seus alunos se sentem animados e motivados para jogá-los. Muitos professores também parecem utilizá-los quando já realizaram as tarefas mais importantes, então preenchem o tempo com algo mais informar, jogando. Também descobrimos que a frequência de uso desses jogos está intimamente relacionada ao CL onde cada indivíduo trabalha.

(4) Analisar a percepção dos professores sobre a aplicabilidade e a utilização dos jogos digitais no ensino de inglês nesse tipo de ambiente: os dados nos mostram que uma das maiores dificuldades encontradas por aqueles professores em relação ao uso dos jogos digitais em sala, diz respeito ao fato de que as dificuldades estão ligadas a questões de acesso (ausência de equipamento do aluno ou da escola no momento da aula) mais que pelo motivo pedagógico ou não reconhecimento da importância do jogo. Por outro lado, mesmo com tantas adversidades, a maioria dos docentes segue recomendando que seus alunos joguem apenas em sala de aula, esquecendo-se de outros ambientes onde poderiam ser aproveitados.

Além do que foi proposto, a pesquisa também nos permitiu observar que os professores de cursos livres possuem perfis bastante diferentes entre si. Nesses ambientes, profissionais com muita ou pouca experiência de trabalho convivem lado a lado. Fato que cremos ser positivo, pois aumenta as possibilidades de troca de conhecimento e reflexão.

Descobrimos também que os docentes de CLIs utilizam várias ferramentas diferentes em suas aulas, conforme análise da questão em que os professores assinalaram os materiais e recursos didáticos que utilizam em suas práticas educativas. E o hábito de uso dessas ferramentas, especialmente dos jogos digitais, que foi o que investigamos, está relacionado ao CL onde trabalham.

Quando comparamos as Escolas A e B, por exemplo, percebemos uma certa uniformidade nos hábitos de uso dos jogos digitais pelo docentes da Escola. Todos ali fazem uso dos jogos digitas, sendo a ferramenta mais utilizada depois do LD, (juntamente com os sites especializados). E seus docentes os utilizam com muita regularidade. Ao passo que na Escola B os docentes preferem trabalhar com músicas. Sobre o uso dos jogos digitais, este CL não apresentou qualquer padrão de uso, ou de frequência de uso; isto é, cada professor age de uma forma independente.

Percebemos também, à partir da análise da questão sobre a opinião dos professores acerca da importância do uso dos jogos digitais para o ensino de inglês LE, que todos os participantes reconhecem a importância dos jogos digitais para o ensino. As importâncias que atribuem à ferramenta estão intimamente relacionadas aos benefícios linguísticos pedagógicos que foram listados pelos docentes e examinados nas respostas dadas às perguntas relativas ao tema presentes no questionário.

Sendo assim, acreditamos que a análise dos dados obtidos nos permitiu responder, satisfatoriamente, ao objetivo geral da pesquisa, que era analisar o lugar dos jogos digitais para o ensino de inglês LE. E a resposta a que chegamos é de que o lugar ocupado por eles é bem mais modesto do que aquele que imaginávamos quando havíamos começado esta investigação. Os jogos digitais ocupam, de acordo com nossas análises, um lugar ao lado de todos os outros recursos educativos. Lugar este que também é diferente daquele ocupado pelo LD, que não foi investigado nesta dissertação.

As músicas, os jogos analógicos e os vídeos ainda são os recursos preferidos dos docentes de CLI de Belo Horizonte. Os jogos digitais aparecem somente na quarta posição. Porém, para futuras pesquisa, recomendamos que essa pergunta seja realizada novamente, pois nos dados que levantamos há sinais de que esse resultado pode variar conforme o CL. Cremos que uma pesquisa que investigue o lugar dos jogos digitais, CLI por CLI, possa compreender, por exemplo, se existe uma relação entre o investimento em NTICs e o sucesso econômico do CL que a adota, dentre outras descobertas.

Não poderíamos deixar de comentar, também, sobre o contexto histórico que vivemos, a pandemia de Covid-19, outro motivo pelo qual cremos que seja necessário que

as academias invistam em pesquisas sobre o papel dos jogos digitais. Muita coisa mudou desde o começo desta pesquisa até hoje. Muitas escolas de idiomas tiveram que se adaptar às plataformas de aulas online. No meio de tudo isso, nós, os professores, nos vimos aturridos por tantas modificações súbitas causadas pela necessidade de continuar nossas aulas durante o isolamento social, mas apesar dos aspectos negativos, acreditamos que levaremos alguns bons ensinamentos desse período, como a reflexão da sociedade sobre o papel das escolas, incluindo aí o CLIs, a necessidade de professores e alunos serem capazes de manusear equipamentos eletrônicos, e a imprescindibilidade do letramento digital.

Acreditamos que os jogos digitais, dentro do contexto da pandemia, possam ter ganhado mais destaque entre os professores e mais usuários entre os alunos. Pois além de serem um excelente recurso para as aulas online, talvez tenham se tornado também uma espécie de lazer, contribuindo para a saúde mental dos estudantes em isolamento. Mas para descobrir essa e outras respostas, é preciso que haja mais pesquisas. E para que essas futuras pesquisas aconteçam, é necessário que os CLIs mudem de postura em relação às pesquisas acadêmicas. É importante que abram mais espaço para os pesquisadores em seus ambientes, até mesmo por questões mercadológicas. Como vimos neste estudo, não há políticas públicas sendo realizadas para que o ensino de idioma das escolas regulares ganhem prestígio, levando uma parcela dos estudantes a buscarem pelos serviços dos CLIs.

Por fim, gostaríamos de destacar que, com nossa dissertação, almejamos contribuir incentivando as novas pesquisa acadêmicas e servindo de material para novos projetos, novas investigações, mais ousadas, e futuras reflexões mais completas e complexas sobre o fazer pedagógico do docente de CLI.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. R. *As relações do Brasil com os Estados Unidos em perspectiva histórica*. In: ALMEIDA, P. R.; BARBOSA, R. A. (Orgs.). *Relações Brasil Estados Unidos: assimetrias e convergências*. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 13-40.

ALMEIDA FILHO, J. C. *O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina: A questão da instrumentalização lingüística*. Revista Contexturas, vol.1. p. 77-85, 1992.

ALVES, L.; TORRES, V. Jogos digitais e espaços de aprendizagem: desafios socioculturais e possibilidades pedagógicas. In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (Edit.). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2017*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018, p. 51-58.

ARRUDA, E. P. *Fundamentos para o desenvolvimento de jogos digitais*. Porto Alegre: Bookman, 2014.

BARBOZA, E.; SILVA, A. *A evolução tecnológica dos jogos eletrônicos: do videogame para o newsgame*. In: 5º Simpósio Internacional de Ciberjornalismo, 2014. Campo Grande. Anais... Campo Grande, 2014. Disponível em: <<https://cutt.ly/YfsZ01E>>. Acessado em: 20/05/2020.

BISCOLI, I. Â. *Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001*. 2005. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BLACK, J. K. *A penetração dos Estados Unidos no Brasil*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2009.

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

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

BRAGA, J.; SOUZA, V. As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais. ReVEL, v. 14, n. 27, 2016. Disponível em:

<<http://www.revel.inf.br/files/5123cc305eae3e61d102eda4a6ca85b2.pdf>>.

Acessado em: 30/03/2019.

BRANCO, A. U.; SALOMAO, S. J. *Cooperação, competição e individualismo: pesquisa e contemporaneidade*. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 11-18, abr.2001.

Disponível em < <https://cutt.ly/mfsZ1aP> >. Acessado em 01/07/2020.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Portugal, 1990.

CASARI, C. A influência da motivação no processo de ensino-aprendizagem. Documento eletrônico e impresso/ Carolina Casari; orientadora M.<sup>a</sup> Ana Maria de Almeida Motta Oliveira. Ribeirão Preto, São Paulo – 2014.

CELANI, M. A. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?* In: LEFFA, Vilson (org.). O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, p. 23-44.

COSCARELLI, C. (Org.) *Novas tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

CRUZ, P. H. B. P. *A representação da mulher por meio de Lara Croft nos jogos Tomb Raider: análise de processos narrativos e conceituais com base na Gramática do Design Visual*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2019.

DIAS, R. WebQuests: *Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. *RBLA*. Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop1212.pdf>>. Acessado em: 30/03/2019.

DRUMMOND, L. V. *Produção e Avaliação de Materiais Didáticos Audiovisuais para Ensino de LIBRAS a Distância*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos de Globalização e da Internacionalização. *Technology and Methodology in ELT: Impacts of Globalization and Internationalization*. Ilha Desterro, Florianópolis, n. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: <<https://cutt.ly/CfsZMwm>>. Acessado em: 30/03/2019.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, L.; SOUZA, C. F. *Trabalho docente em cursos livres de idiomas: discurso direto e a voz da hierarquia*. *Bakhtiniana, Revista de Estudo do Discurso* [online]. 2018, vol.13, n.1, p.31-51. Disponível em: <<https://cutt.ly/nfsZNf5>>. Acessado em: 18/04/2019

FREITAS, M, T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GEE, J. P. *The anti-education era: creating smarter students through digital learning*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

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

GOMES, S. Infância e Tecnologias. In: COSCARELLI, C. C. (Org.). *Tecnologias para Aprender*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2016b, v., p. 145-158.

GRAELLS, P. (2000) Los médios didácticos y los recursos educativos. [Doc online]. Disponível em: <<https://cutt.ly/HfsZBgg>>. Acessado em: 30/03/2019.

GUNTER, G.; CAMPBELL, L.; BRAGA, J.; RACILAN, M.; SOUZA, V. S. Language learning apps or games: an investigation utilizing the RETAIN model. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 209-235, 2016. Disponível em: <<https://cutt.ly/qfsZVTa>>. Acessado em: 30/03/2019.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JUUL, J. *The Game, The Player, The World: Looking for a Heart of Gameness*. Utrecht: Utrecht University, 2003. Disponível em: <<https://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>>. Acessado em: 30/06/2020.

KASDORF, L. Jogos no ensino de línguas estrangeiras. 2013. 58 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) - Departamento acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <>. Acessado em: 30/03/2019.

KIYA, M. C. S. *O uso de jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem*. Caderno Pedagógico. Secretaria de Estado da Educação – SEED Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2014

KIRNER, C.; TORI, R. Editores (2004). *Realidade Virtual: Conceitos e Tendências*. São Paulo, Livro do Pré Simpósio SVR.

KISHIMOTO, T. M. (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008, p. 353-376.

LEFFA, V. J. *Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas*. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, v., p. 33-49.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<https://cutt.ly/SfsZX4M>>. Acessado em: 12/05/2020

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

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1998. Capítulo II – As novas tecnologias da comunicação e informação, a escola e os professores. p 54-75.

LITTLE, D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCZEWSKI, A. *Gamification: A Simple Introduction & a Bit More*. 2. ed. Tumwater: Amazon, 2013. E-book.

MATTOS, A. M. A. Education for citizenship: introducing critical literacy in the EFL classroom. In: GILLIES, R. M. (Ed.). *Pedagogy: new developments in the learning sciences*. New York: Nova Publishers, 2012. p. 191-212.

MONTEIRO, F. M. *A utilização de jogos lúdico-didáticos no ensino de língua inglesa*. 2013. 1 CD-ROM. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2013. Disponível em: <<https://cutt.ly/OfsZZ1R>>. Acessado em: 30/03/2019.

MONTE MÓR, W. *As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos*. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.219-236.

MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

NEGRINE, A. *O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade*. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). *Brinquedoteca: a Criança, o Adulto e o Lúdico*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 15-24.

NOGUEIRA, M. C. B. *Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil*. 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://cutt.ly/RfsZZfP>>. Acessado em: 20/03/2020

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. *Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar* Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, Aug. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2005000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 01/06/2020

OLIVEIRA, J. S. *O uso do jogo como apoio pedagógico no ensino de língua estrangeira*. 2009. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em Letras) - UFRGS, Instituto de Letras, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26000>>. Acessado em 19/06/2019.

PACCA, J. L. A. O Profissional da Educação e o Significado do Planejamento Escolar: Problemas dos Programas de Atualização. *Revista Brasileira de Ensino de Física* Vol. 14 (1), p. 39 – 44, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. *A formação do professor para uso da tecnologia*. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

PAIVA, V. L. M. O. *A identidade do professor de inglês*. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p.9-17, 1997.

PEREIRA, L. T. Introdução aos Jogos Digitais. Desenvolvimento, Produção e Design. s/d. Material em Construção. Disponível em: <<https://cutt.ly/RfsZHjd>>. Acessado em: 01/07/2020.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação. nº12. São Paulo, 1999, p.5-21.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Trad. Lindoso DA, Ribeiro da Silva RM. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 1976.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PIAGET, J. *Para Onde vai a Educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

RIBEIRO, A. L.; COSCARELLI, C. V. *Jogos online para alfabetização: o que a internet oferece hoje*. In: *III Encontro Nacional Sobre Hipertexto*, 2009, Belo Horizonte. Anais do Hipertexto, 2009. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009. p. 1-20.

SANTOS, L. P. R. dos. *Reflexão e busca da autonomia no ensino de língua estrangeira*. In: *Revista Continuação: contribuições à formação de professores*. – Vol1, n. 1(2006) – Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2006.

SILVA, R. C. . As importâncias dos Centros de Línguas no e para o Brasil. In: Iandra Maria Weirich da Silva Coelho. (Org.). *A Institucionalização dos Centros de Línguas na Rede Federal: desafios e boas práticas*. 1ed. Campinas SP: Pontes Editores, 2018, v. 2, p. 277-310.

SILVA, R. C. Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras PUC-Rio, 2012.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SHERMAN, W. R. CRAIG. A. B. *Understanding Virtual Reality: interface, application and design*. San Francisco(CA): Elsevier, 2006.

SCHÜTZ, R. Tipos de escola. In: *English Made in Brazil*. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-perg9.html#284>>. Acessado em: 12/08/2019.

SOARES, G. M. *Os Jogos Digitais de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2019.

SOARES, M. O livro didático e a escolarização da leitura. *Entrevistas Brasil*, 2008. Disponível em: <<https://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-didtico-e.html>>. Acessado em: 30/03/2019.

SOUZA, C.F. A atividade do professor de inglês em cursos livres à luz de uma análise ergológica e dialógica de linguagem, 2014. Disponível em: <<https://cutt.ly/SgOZsQl>>. Acessado em: 17/10/2020.

SOUZA, C. F. Ecos do ser e do estar: um estudo discursivo acerca do trabalho do professor de inglês de cursos livres, 2016. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/3793>> Acessado em: 24/02/2020.

SOUZA, C. F. Ecos do trabalho docente em cursos livres de idiomas: trilhas investigativas de práticas languageiras do professor de inglês. In: *25ª Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste - GELNE*, 2014, Natal. *Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE*. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p.1-11. Disponível em: <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/672.pdf>>. Acessado em: 20/07/2019.

SOUZA, C. F. O professor de língua inglesa em cursos de idiomas: uma análise crítico-reflexiva do exercício docente nesse “locus” de ensino-aprendizagem de LE/Inglês. *Revista Contexturas*, n. 21, p. 53 – 74, 2013.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: *I Encontro de Pesquisa em Educação*. Arq. Mudi, 11 (Supl. 2), p. 10-4, 2007. Disponível em: <<https://cutt.ly/lfsZFb1>>. Acessado em 30/03/2019.

SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. In: *Revista Contingentia* 1/2006, 51-58. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/viewFile/3837/2144>>. Acessado em: 21/04/2019.

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VIANNA, Y. et al. *Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos*. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VILAÇA, M. L. C. *A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens*. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XVI, Nº 04, t.1. *Anais do XVI CNLF*, 2012. p. 51-60

VYGOTSKY, L. (1984). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 47, n. 1, p. 65-89, jun. 2008. Disponível em: <<https://cutt.ly/gfsZS3l>>. Acessado em: 28/06/2020.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: SENAC, 2006, 319 p.

WITTIZORECKI, E. S. (org.) Aspectos históricos e etimológicos do jogo. In Ulbra - Universidade Luterana do Brasil. *Jogos, Recreação e Lazer*. Curitiba: IbpeX, 2009, p. 34-45.

ZARZYCKA-PISKORZ, E. *Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? Teaching English with Technology* 16(3):17-36., 2016. Disponível em: <<https://cutt.ly/efsZvho>>. Acessado em: 18/08/2018.

## APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO ONLINE

# Cefet MG/ Posling / Programa de Pós-Graduação – Mestrado Questionário para coleta de dados com professores

Este é um questionário sobre o uso de jogos digitais em sala de aula de inglês como Língua Estrangeira (LE). Ele faz parte de uma pesquisa acadêmica de mestrado sobre recursos didáticos de LE, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do CEFET-MG. Os dados coletados serão quantificados, analisados e expostos na dissertação cujo título é: "O LUGAR DOS JOGOS DIGITAIS NO CURSO LIVRE DE INGLÊS", autora Viviane Zanon Alpoim. Sua participação é voluntária. Seu nome não será mencionado, assim como o nome do(s) curso(s) onde você trabalha. Caso você também trabalhe em escolas regulares particulares ou no ensino público, considere apenas suas práticas em cursos livres para responder às questões.

Você poderá desistir em qualquer momento da pesquisa mediante aviso para retirada dos dados (favor entrar em contato através do endereço de e-mail: [yivi.zanon@gmail.com](mailto:yivi.zanon@gmail.com)). Suas respostas não poderão ser editadas após o envio. Responda às questões de maneira verdadeira. Obrigada.

\* Required

Email address \*

---

Nome: \*

---

Idade: \*

---

Data: \*

---

Example: January 7, 2019

**Onde trabalha? \****Check all that apply:*

- Achieve
- Berlitz
- Brasas
- CCAA
- CNA
- Cultura Inglesa
- English Time
- Fisk
- Greensystem
- Greenwich
- ICBEU
- InFlux
- Inglês e Cia
- Luziana Lanna
- MAI
- Number One
- Park Idiomas
- Red Balloon
- Rizvi
- The Best
- Uptime
- Wise Up
- Wizard
- Yázigi

Other:  \_\_\_\_\_**1. Há quanto tempo trabalha como professor(a) de inglês em cursos livres? \***

\_\_\_\_\_

**2. Quantas horas por semana você dá aulas nesses tipos de curso? \***

\_\_\_\_\_

**3. Para quais grupos você dá aula? Marque quantos considerar necessário. \****Check all that apply*

- Crianças (VL)
- Adolescentes
- Adultos
- Empresas / Alunos Cooperativos
- Preparação para exames
- Curso para professores
- Conversação

Other  \_\_\_\_\_**4. Marque abaixo aquilo que você usa com seus alunos. (Marque quantas opções considerar necessárias.) \****Check all that apply*

- Blogs
- Cartazes
- Filmes
- Jogos digitais
- Jogos não digitais (exemplo: jogos de adivinhação, mímica, jogos de tabuleiro, etc.)
- Jornais
- Livros de histórias
- Manuais
- Memes
- Músicas
- Quadrinhos
- Redes Sociais
- Revistas
- Sites Especializados
- Rótulos
- Vídeos

Other  \_\_\_\_\_**Caso você não utilize jogos digitais, vá para a questão 12.**

5. Elenque 3 jogos digitais que você utiliza com mais frequência, descrevendo brevemente as contribuições linguísticas e pedagógicas que você percebe nele ou na sua utilização.

---

---

---

---

---

6. Por quais motivos você sugere que os alunos façam uso dos jogos digitais?

*Check all that apply.*

- Porque os alunos pedem.
- Porque é uma forma divertida de começar/preencher/terminar aula.
- Por recomendação da escola.
- Por exigência da escola.
- Porque acredito na sua contribuição para o aprendizado.
- Porque são práticos, acessíveis e baratos.
- Porque motivam os alunos.

Other:  \_\_\_\_\_

7. Como você observa que os estudantes se sentem enquanto jogam jogos digitais? (Marque quantas opções considerar necessárias.)

*Check all that apply.*

- Agressivos
- Animados
- Ansiosos
- Competitivos
- Curiosos
- Desestimulados
- Interessados
- Motivados
- Nervosos
- Preguiçosos

Other:  \_\_\_\_\_

8. Com que frequência você costuma utilizar os jogos digitais em sala de aula?

*Mark only one oval.*

- Em todas as aulas.
- Pelo menos 1 vez por semana.
- Pelo menos uma vez a cada 15 dias.
- Pelo menos uma vez por mês.
- Pelo menos uma vez por semestre.
- Nunca.
- Other: \_\_\_\_\_

9. Onde você propõe que os alunos utilizem os jogos digitais?

*Check all that apply.*

- Em sala de aula.
- Fora de sala, mas dentro do ambiente escolar.
- Em casa.
- Other:  \_\_\_\_\_

10. Quais facilidades você encontra com relação ao uso de jogos digitais em aula de inglês nos cursos em que trabalha? (Marque quantas opções considerar necessárias.)

*Check all that apply.*

- São facilmente acessados na internet.
- Existem jogos para quase todos os meus objetivos.
- Preenchem o tempo quando já fizemos tudo que foi planejado para aquela lição.
- Não preciso gastar com impressões.
- Other:  \_\_\_\_\_

11. Quais dificuldades você encontra com relação ao uso de jogos digitais em aula de inglês nos cursos em que trabalha? (Marque quantas opções considerar necessárias.)

Check all that apply

- Não há conexão à internet.
- Os jogos são bloqueados.
- Não há aparelhos digitais (ex.: E-board, computadores, tablets, etc.)
- Os alunos não costumam trazer o celular para a escola.
- Os aparelhos digitais não suportam/estão atualizados para rodar os jogos.

Other:  \_\_\_\_\_

12. Na sua opinião, qual a importância do uso de jogos digitais no ensino de inglês como língua estrangeira hoje? \*

---

---

---

---

---

13. Caso não utilize jogos digitais em sua prática pedagógica, explique os motivos.

---

---

---

---

---

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms